

“TUTTO STA CHE L’INSEGNANTE ABBA CUORE E INTELLIGENZA”: ESERCIZIO LETTERARIO, RICERCA PEDAGOGICA E PROFESSIONALITÀ FEMMINILE IN UN DIARIO SCOLASTICO DELL’ITALIA POSTUNITARIA

Rita Caviglioli  
University of Missouri

La politica di alfabetizzazione e la definizione di una legislazione e programmazione scolastica su scala nazionale furono tra i primi obiettivi dell’Italia postunitaria.<sup>1</sup> Il sistema scolastico nazionale venne istituito con il decreto legge di Gabrio Casati del 13 novembre 1859. Negli intenti della legge Casati compito dell’istruzione primaria, affidata all’organizzazione e amministrazione dei Comuni, era la lotta contro l’analfabetismo. I primi programmi della scuola italiana furono emanati dal ministro Mamiani nel 1860. Essi introducevano la distinzione tra “istruzione” ed “educazione,” individuando in quest’ultima la vera finalità della scuola elementare. Si raccomandava al maestro di trasmettere “qualche ottimo precetto morale, qualche notizia utile all’igiene, qualche regola opportuna al viver civile, ed ispirare così a’ suoi alunni il sentimento del dovere, l’onore alla patria, l’urbanità de’ modi” (Catarsi 197), ossia di educare le nuove generazioni ai valori della classe dominante del nuovo stato nazionale. A distanza di più di trent’anni, il ministro Baccelli ribadiva gli stessi obiettivi educativi nella premessa ai programmi elementari del 1894: “formare una popolazione, per quanto sia possibile, istruita ma principalmente onesta, operosa, utile alla famiglia e devota alla patria e al Re” (Bini 1204–05).

L’istruzione primaria era distinta in due gradi, l’“inferiore” e il “superiore,” entrambi biennali: l’obbligatorietà e la gratuità erano prerogative del grado inferiore, non di rado eluse dai Comuni per mancanza di mezzi finanziari (Ceserani 336). Solo la legge Coppino (1877) rese operativa l’obbligatorietà, introducendo sanzioni penali e ampliando le strutture organizzative del sistema scolastico. Le scelte di politica scolastica della Destra storica, andata al potere nel 1860, evidenziavano un maggior interesse per l’istruzione secondaria e universitaria, nonché la mancanza di iniziative volte a promuovere la qualificazione professionale e a migliorare le condizioni economiche dei maestri. Il profilo professionale e sociale dell’insegnante elementare era infatti fortemente dequalificato: la precarietà del posto di lavoro, lasciato alla discrezione dei Comuni, gli stipendi ridotti,<sup>2</sup> la mancanza di

qualunque forma di previdenza, collocavano la professione magistrale ai gradi più bassi della scala sociale. Si trattava dunque di una carriera scelta più per ripiego che per vocazione da persone che l’inettitudine ad altri mestieri o i dissesti finanziari familiari avevano costretto ad accettare quelle condizioni.

Le condizioni delle istituzioni scolastiche erano particolarmente carenti nelle zone rurali, per l’impossibilità dei Comuni di affrontare gli oneri finanziari a essi attribuiti dalla legge Casati. Una conseguenza della legge Coppino fu l’apertura di “scuole normali”—così si chiamavano i corsi di preparazione degli insegnanti elementari—rurali, al fine di provvedere i comuni di campagna e di montagna di maestri del luogo, più modesti nelle abitudini e nelle pretese, e quindi più facilmente adattabili all’insegnamento nelle aree più remote ed arretrate. Un fattore economico e culturale che contribuì all’arretratezza scolastica delle zone “a economia statica”—in cui la scolarizzazione non poteva influire sull’organizzazione socio-economica e non diventava, pertanto, un bisogno sociale—era la resistenza delle famiglie, che diffidavano dell’istruzione, in quanto essa sottraeva manodopera infantile al lavoro nei campi e ai settori della prima industrializzazione (Ceserani 334).

Nel 1876 la direzione del governo passò dalla Destra, vicina agli interessi dell’economia agraria meridionale e dell’area più conservatrice del mondo industriale, alla Sinistra, rappresentativa di una nuova borghesia più dinamica e interessata a partecipare alla vita politica e a rivendicare la protezione doganale delle proprie imprese. Il nuovo governo mostrò una maggiore attenzione per le sorti dell’istruzione primaria. Oltre al già menzionato rafforzamento del principio dell’obbligatorietà scolastica con la legge Coppino, i programmi della scuola elementare del 1888, elaborati da una commissione di studiosi positivisti, contenevano un’ampia gamma di spunti innovativi. I presupposti ideologici e le indicazioni di metodo di questi programmi erano spesso troppo avanzati rispetto alla reale condizione professionale dei maestri, e pertanto

distinzione fra scuole superiori e inferiori fu eliminata soltanto con la legge n. 407 dell’8 luglio 1904 (legge Orlando); i livelli di stipendio si ridussero così a quattordici (nella prima classe fu introdotta la ripartizione fra comuni con popolazione superiore e comuni con popolazione inferiore a ottantamila abitanti). Lo stipendio minimo per il maestro urbano di prima classe superiore era di 1200 lire annue, del maestro di scuola rurale inferiore di terza classe, 500 lire, della maestra del medesimo grado 333,33 lire. . . . Il bidello di liceo di terza classe guadagnava 650 lire, il professore di liceo di terza classe 1800, il professore di terza categoria di scuola normale 1500. Nel 1902 lo stipendio dell’applicato, il grado più basso degli impiegati statali, superava di 650 lire lo stipendio del maestro urbano di prima classe” (Bini 1200–01).

<sup>1</sup>I dati relativi all’alfabetizzazione—78% di analfabeti secondo un censimento del 1861—collocavano l’Italia nell’area dei paesi europei meno sviluppati (De Mauro 95).

<sup>2</sup>“La legge Casati divide le scuole elementari in urbane e rurali, ciascuna con tre classi ‘secondo l’agiatezza del Comune e la popolazione dei luoghi’ (art. 338). Il grado d’agiatezza dei comuni si determina ‘sopra i proventi delle imposte dirette e le rendite proprie di ciascuno di essi’ (art. 340). Si hanno così scuole urbane superiori e inferiori, rurali superiori e inferiori, ciascuna con tre classi; a ciascuna di queste ripartizioni corrisponde uno stipendio diverso per gl’insegnanti, e poiché gli stipendi delle maestre erano inferiori d’un terzo a quelli dei maestri, si avevano ventiquattro diversi tipi di stipendi. La

destinati sia a una limitata applicazione (Catarsi 41) che al superamento, in direzione conservatrice, con la programmazione scolastica del 1894. D'altro canto, essi rappresentarono un modello di riferimento significativo per insegnanti e amministratori che volessero operare all'insegna del rinnovamento educativo.

Il testo che prenderò in esame è il diario dell'itinerario pedagogico di una maestra rurale piemontese nel corso dell'anno scolastico 1894–95. Un Regio Decreto del 1895 stabiliva che il maestro dovesse trasmettere programma didattico, registri e relazione particolareggiata su insegnamento, frequenza degli alunni, diligenza e profitto ottenuto, e due decreti successivi, rispettivamente del 1908 e del 1923, resero obbligatoria la compilazione del diario scolastico per i maestri e per i direttori didattici.

In quanto documento professionale ufficiale, questo diario non concede spazi alla “scrittura di sé” e contraddice i presupposti canonici dell'autobiografia. Tuttavia, anche se l'intento pedagogico-istituzionale non lascia spazi alla memoria individuale, il diario di Albertina Prato, ben lungi dall'essere un formale adempimento burocratico, ha un ampio respiro narrativo e ci offre un vivo spaccato di figure, eventi e problemi quotidiani di un villaggio della campagna alessandrina (San Giuliano Nuovo). L'enunciazione delle scelte e la descrizione delle circostanze professionali da parte del soggetto scrivente ci consentono inoltre di ricostruire un profilo umano, un carattere, una personalità. Nell'anno scolastico 1894–95 Albertina Prato è un'insegnante giovane, ma non giovanissima (ha 25 anni), con un discreto bagaglio di esperienza didattica alle spalle. Gioiosa, entusiasta del suo lavoro, flessibile nell'applicazione dei programmi, generosa e sensibile ai disagi fisici, economici e psicologici dei bambini e delle loro famiglie, spesso critica ma raramente scoraggiata, Albertina è attenta a esplicitare e a valorizzare le sue scelte pedagogiche sul piano degli obiettivi come su quello dei metodi e dei contenuti didattici, nonché a convalidarle con citazioni di illustri pedagogisti contemporanei. La maestra non lesina invettive contro le istituzioni, e non solo contro quelle scolastiche. I problemi che le stanno più a cuore sono le condizioni delle aule; l'indifferenza di genitori e governanti ai bisogni educativi dell'infanzia, a cui vengono anteposte le esigenze del lavoro dei campi; l'istituzione degli esami estivi, che interpreta come segno di sfiducia nel lavoro e nelle capacità valutative degli insegnanti; e, su un piano più ampio di critica sociale, la necessità di emigrare per cercare risorse che l'Italia non sa offrire ai suoi cittadini. Nello stesso tempo, Albertina Prato rivela un profondo interesse a trasmettere “una buona immagine di sé”: come professionista, alle autorità scolastiche e civiche; come autore e personaggio, a un pubblico di lettori (potenzialmente non limitato alle autorità scolastiche e civiche).

All'interno di un approccio allo studio dei diari che presuppone che la consapevolezza autoriale sia intrinseca a qualunque tipo di scrittura privata, anche la più segreta, ritengo che il giornale scolastico di un insegnante rappresenti uno dei livelli più complessi—in quanto maggior-

mente conflittuali con le finalità introspettive, autoconoscitive del diario—di “scrittura autorizzata.” Il rapporto con l'“autorità” si esplica, in questo caso, non solo nel proporsi come autore, sfidando la scarsa autorevolezza della scrittura diaristica, e nell'aprirsi alla pubblicizzazione (che ha prodotto, in questo caso, addirittura una pubblicazione postuma), ma anche nell'adempiere un compito istituzionale. Un altro fattore da tener presente è che qualunque diarista, anche nel caso in cui il diario si configuri come resoconto di carattere professionale, compone una “versione autorizzata” della propria esperienza e si confronta, consapevolmente o inconsapevolmente, con una serie di problemi squisitamente letterari (funzione della scrittura, destinatario, tempo diaristico, riferimenti inter- e intratestuali, strategie di affermazione/rimozione del discorso sul soggetto, costruzione ed evoluzione del personaggio, scelte retorico-stilistiche).

La mia presentazione del documento in esame terrà conto della sua visibilità a vari livelli. Partendo dall'analisi testuale, accennerò alle problematiche extra-testuali che il diario propone, sul piano della storia, della pedagogia e della cultura di genere. Dal momento che la professionalità docente e, più in generale, i modelli educativi “al femminile,” hanno interessato e continuano a interessare molti studiosi italiani, in settori che spaziano dalla pedagogia della differenza all'analisi degli stereotipi letterari, mi soffermerò sugli aspetti embrionali di una volontà di rinnovamento, di critica e di definizione di un profilo più solido di donna insegnante che, verso la fine del secolo scorso, si tentava di opporre ai limiti culturali, alla miseria esistenziale, allo sfruttamento economico e al vilipendio morale di cui erano vittime le maestre e, nel ruolo di maestre, le prime figure professionali femminili.

A questa nuova generazione di donne educate ed educatrici sembra appartenere la maestra Albertina Prato. Il suo diario scolastico è stato ritrovato nel corso delle operazioni di riordinamento dell'Archivio storico comunale di Alessandria, insieme al carteggio relativo alla sua attività di insegnamento dal 1888 al 1914. Il manoscritto, consegnato dalla maestra “All'Ill.mo Signor Fortunato Av. Enrico, Sindaco di Alessandria” il 30 ottobre 1895, è anche accompagnato da una relazione finale indirizzata all'“Ill.mo Signor Ispettore.” Nel 1990 il diario fu pubblicato per iniziativa dell'Amministrazione Comunale di Alessandria, in un'edizione curata da Giulio Massobrio, intitolata *La mia Scuola. Anno scolastico 1894/95*.

La scelta professionale di Albertina non è motivata, come avviene per la maggior parte delle maestre nell'Italia postunitaria, né dalle difficoltà economiche della famiglia né dal bisogno di emanciparsi e conquistare spazi di lavoro femminili. La sua famiglia è benestante. Il lavoro femminile, in particolare l'insegnamento, è una tradizione trasmessa per via materna: la madre è maestra, le due sorelle di Albertina sono maestre. L'ambiente familiare è stimolante sia sul piano culturale sia, soprattutto, su quello dell'impegno umanitario: il padre, medico chirurgo, fonda la Società di Mutuo Soccorso e la Cassa Rurale di Previdenza, e si prodiga durante le epidemie; la

madre apre un asilo per i bambini poveri del paese. Albertina non è nemmeno sradicata da un incarico lontano dal suo paese di origine, San Giuliano Vecchio, dove ottiene di essere trasferita l'anno successivo alla stesura del diario. Forse si sente un po' isolata, anche se accenna una sola volta alla sua solitudine e dimostra un'ampia disponibilità di intervento nella vita di San Giuliano Nuovo. Quando scrive il diario è ancora nubile. Si sposa pochi anni dopo con un geometra comunale di Tortona, dove ottiene il trasferimento nel 1907 e continua a dedicarsi a iniziative filantropiche, a favore dei poveri e, nel corso della prima guerra mondiale, dei soldati richiamati alle armi. Ha una figlia, che muore ventenne. L'allegria, vitale, indistruttibile maestrina del diario, mai ripiegata su di sé e sempre aperta agli stimoli esterni, è profondamente segnata da questa perdita, e muore due anni dopo, nel 1924, a soli 54 anni.

Il fatto che *La mia Scuola* sia un documento professionale spiega l'assenza di riferimenti alla vita privata della maestra, a eccezione di un ricordo di due compagne di collegio e di accenni alla propria solitudine e all'eventualità di non tornare a insegnare in quella scuola l'anno successivo. I tre fugaci riferimenti personali sono, tuttavia, inseriti in considerazioni di natura professionale, che riguardano il crollo degli ideali inculcati e nutriti nel periodo della formazione e il disagio nei confronti dell'unico allievo "irrecuperabile":

Riveggo quelle mie amiche, le risento a me vicine, come quando sedute fra i banchi della scuola, o intente a passare e ripassare pei corridoi o pel giardino del collegio, parlavamo degli anni avvenire . . . della scuola che pur avremmo avuto. . . (42-43)

Sulle stupende pagine degli immortali educatori, ch'io leggo con immenso piacere nelle ore in cui sono qui tutta sola, non mi vergogno il confessarlo, cade più d'una lagrima. . . (49)

Io non so se tornerò ancora in questa scuola, ma in ogni modo io ti auguro . . . che la tua insegnante . . . possa vincere il tuo animo . . . e provare la dolce consolazione ch'io non ho potuto avere . . . forse perché non l'ho meritata! (88)

Le annotazioni sono quasi quotidiane e di lunghezza uniforme (2-3 pagine). Si aprono generalmente con osservazioni sulle condizioni atmosferiche—che influenzano sulla frequenza degli alunni, l'agibilità delle strade e dell'aula—o sul contenuto della lezione del giorno. Lo stile scorrevole ed equilibrato delle parti descrittive e narrative si accende frequentemente con impennate retoriche, nelle pagine che intendono sottolineare lo zelo, il missionarismo con cui svolge incarichi professionali ed extraprofessionali (assistenza ad allievi e famiglie particolarmente bisognosi) o lo sdegno nei confronti di carenze scolastiche e piaghe sociali. La maestra Prato partecipa sia dell'ideologia educativa dell'Italia postunitaria che dei moduli stilistici di molta narrativa scolastica del periodo,

di cui l'esempio più noto è *Cuore* di De Amicis, pubblicato pochi anni prima, nel 1886. Dichiara che "tutti i [suoi] bimbi" sono "il più sacro tesoro che famiglia, patria, società possano affidare a chi ha mente e cuore dell'educare" e che suo fine è far loro "capire e sentire che la scuola è luogo delizioso e bello e premio dei fanciulli buoni, e prima dimora dei virtuosi padri di famiglia, dei solerti lavoratori, degli onesti cittadini" (16). I toni enfatici della letteratura sentimentale, carichi di esclamazioni affettive e di espressioni edulcorate, ricorrono negli appelli diretti ai bambini, assunti a destinatari e testimoni delle sue dichiarazioni di intenti pedagogici o, semplicemente, di messaggi di consolazione, incoraggiamento o speranza. Talvolta, per evidenziare le risposte positive—le reazioni entusiaste dei bambini come la gratitudine delle madri—riporta, all'interno della narrazione in prima persona, frammenti di discorso diretto attribuibili più a una dimensione corale di classe o di villaggio che a un personaggio specifico. Riconosce il senso della didattica nell'esercizio dell'"intelletto d'amore" e, nella stessa annotazione, paragona la vocazione educativa a quella artistica:

L'insegnamento è nulla, nulla proprio se la maestra non ha l'animo tranquillo, se non sa con pazienza addossarsi il peso delle fatiche, se con intelletto d'amore non sa appianare le difficoltà che gli alunni incontrano. . . . Si nasce maestra come si nasce artista e poeta . . . per dirla col Bertoli "come i poeti, i pittori, gli scultori, i musicisti nascono e non si formano, così l'educatore deve nascere artista perché la scienza sola non lo forma." (40)

La diarista raggiunge l'apice della letterarizzazione del discorso quotidiano quando, in uno scambio emotivamente concitato con una madre gravata dall'assenza del marito emigrato in America, le attribuisce idealmente una citazione liberamente adattata dal capitolo XXVII dei *Promessi Sposi*, associando le sue difficoltà a quelle che Renzo e Lucia, lontani e analfabeti, incontrano nel comunicare attraverso lettere commissionate:

Proprio il caso di ripetere le parole di Manzoni nel capitolo XXVII dei *Promessi Sposi*, pensavo, mentre la donna continuava: "Ah! se potessi mettere sulla carta tutto quello che ho in cuore da me sola, senza aver bisogno di nessuno, scriverei tante e tante pagine da non finire più, ma tutto per dirgli e ripetergli e farlo proprio persuaso di ritornare, ch'io sono tanto stanca della vita che debbo condurre. Una donna sola così come me, ha cento, mille occhi addosso, e una infinità di lingue malefiche, che trovano da ridire su ogni mio atto, su ogni mia parola. Oh! meglio assai ch'egli ritorni, vivremo bene anche nella miseria, e poi la Provvidenza non manca mai." (62)

L'organizzazione "a tesi" del resoconto quotidiano si consolida nel corso dell'anno scolastico, fino a culminare

nell'efficacia persuasiva della costruzione delle pagine conclusive, in un contrappunto di rappresentazioni negative e positive, di critica e costruttività. Spinta dalla necessità di tirare le fila e fare il punto su temi e figure che più le stanno a cuore, la diarista introduce, nell'ordine: un attacco veemente a tutte le istituzioni (Scuola, Stato e Chiesa) per la negligenza nei confronti dei problemi dell'infanzia (81–82); l'incontro ufficiale con l'autorità scolastica, cioè la visita dell'Ispettore, che "accarezza alcuni fanciulli, chiedendo loro il nome, e sorridendo come farebbe ad essi la loro mamma," e li invita ad amare "la signora maestra che vi fa tanto bene" (83–84); il ritratto di due allievi diversamente ma complementariamente esemplari nella loro lotta agli ostacoli ambientali—una bambina per l'intelligenza, il rendimento e l'influsso edificante sul fratello (85–86), e un bambino per la determinazione con cui ha seguito le lezioni della maestra fuori dall'aula, finché i genitori non gli hanno consentito di andare a scuola (87–88); il ritratto dell'unico insuccesso, di cui si auspica un recupero nel futuro (88); un'impennata contro gli esami da parte di commissioni esterne, che contiene un velato appello alla fiducia e al rispetto delle difficoltà e dei percorsi didattici degli insegnanti (89–91). Al diario è allegata infine la lettera-relazione finale all'Ispettore, in cui i toni si placano in un resoconto pacato, distaccato, asciutto, del tutto privo di retorica autocelebrativa o autogiustificativa, di quello che si può definire un successo scolastico e, dunque, anche personale. La maestra disponibile ad anteporre i bisogni umani allo svolgimento del programma ha "comunque" svolto "tutte le materie prescritte dal programma" (92–93); la maestra offesa dall'intrusione delle Commissioni esaminatrici ha "comunque" accompagnato i bambini agli esami finali, di cui riporta i risultati: "Dei ventun alunni presenti, di cui dieci femmine e undici maschi, uno solo di questi fu rimandato, gli altri promossi tutti con votazioni soddisfacenti" (94).

A integrazione dell'analisi testuale del diario scolastico di Albertina Prato, vorrei aggiungere alcune osservazioni sul suo specifico pedagogico e, in particolare, sulla relazione tra affermazioni e scelte concrete che connotano "questo" progetto educativo, squisitamente legato al vissuto e alla sensibilità di "una" donna, e avvenimenti, programmi e tendenze che agivano sul suo sfondo.

Albertina è un'insegnante che oggi definiremmo "aggiornata." I suoi maestri sono pedagogisti i cui nomi non compaiono nei repertori bio-bibliografici della pedagogia italiana (Gazzone, Bertoli, Botta). Legge il giornale scolastico *Il risveglio educativo*, da cui trae molti spunti. Ci informa che il metodo da lei seguito è quello "Fonico sillabico" e che il sillabario adottato è del De Rossi (29). Affronta la questione della lingua seguendo le indicazioni dei programmi scolastici del 1867, che ammettono un uso strumentale e temporaneo del dialetto "solo a necessaria chiarificazione delle parole italiane non ancora note agli alunni" (Catarsi 20). Aderisce allo spirito dei programmi del 1888, secondo i quali la scuola "deve avvezzar gli alunni a osservare appunto le cose in mezzo alle quali

vivono, facendo loro comprendere quanto frutto di ammaestramento possano trarre colla loro testa da tutto quello che li circonda." Questi programmi furono redatti da una commissione di studiosi di matrice positivista—il più illustre dei quali era il pedagogista Aristide Gabelli—che spostarono l'enfasi dall'insegnamento linguistico a quello delle altre discipline, in conseguenza del principio, espresso nelle *Istruzioni* che li accompagnano, che "la scuola ha da servire a tre fini, a dar vigore al corpo, penetrazione all'intelligenza e rettitudine all'animo." Quanto all'educazione linguistica, le proposte hanno un carattere marcatamente innovativo: si suggerisce di collegare la scelta dei temi assegnati agli alunni alla realtà del loro vissuto, "per guisa che . . . non siano mai obbligati a scrivere di cose che non conoscono per esperienza loro propria," e di non subordinare la lettura alla spiegazione grammaticale. I programmi del positivismo furono contrastati dagli ambienti moderati e conservatori, in quanto aprivano la scuola alle problematiche sociali del tempo. Nei programmi del 1894 prevale infatti la già menzionata filosofia del ministro Baccelli—"istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può"—insieme all'orientamento antidialettale, grammaticale e moralistico. Quanto all'educazione alla lettura, essa venne finalizzata non solo all'insegnamento linguistico, ma anche all'"intendimento di migliorare l'animo per virtù degli esempi contenuti nel libro" (Boero 45–46).

La maestra Prato partecipa della delusione dell'Italia umbertina per il crollo delle aspettative che gli ideali eroici del Risorgimento e gli obiettivi postunitari di promozione culturale su scala nazionale avevano alimentato in molti educatori. Avverte lo scarto tra programmi di omogeneizzazione sociale e culturale e realtà locale. Il confronto tra le aule luminose e spaziose "vedute cogli occhi del pensiero quando a noi alunne della Scuola Normale, il Professore di pedagogia, con la sua parola calda, vibrata, colorita, con la sua dolce facondia fiorentina, parlava del progresso dell'istruzione" (17) e il locale umido e angusto in cui si trova ad insegnare a San Giuliano Nuovo illustra il conflitto esistenziale tra idealismo giovanile e realismo adulto nei termini di scarto tra formazione professionale ed esercizio della professione, tra programma di diffusione del fiorentino parlato colto ed emarginazione dei dialetti, tra centro e periferia.

Nel concreto della sua periferia Albertina non crolla, tuttavia, insieme ai suoi ideali. Corregge la postura dei suoi allievi (20), porta i fichi a scuola per insegnare i numeri (53), accarezza il cane che una bimba aveva portato di nascosto in classe (65), interrompe la lezione per lasciar ascoltare il suono dell'organetto di strada (67), afferma il diritto dei bambini alla gioia e allo svago e lascia spazio all'improvvisazione—"m'avvedo che un'ora è volata, che gli alunni sono ancora tutti sorridenti e lieti, che le cognizioni entrate nella mente per via del diletto sono chiare, precise, che la lezione sorta come per incanto è stata la più bella, la più riuscita di tutte quelle tenute fino allora" (66). Si muove tra i banchi invece di stare alla

cattedra (69–70) ed esce qualche volta dall'aula “per assicurarmi della *spontaneità della disciplina*” (65). Incoraggia i bambini a seguire i propri ritmi naturali e scoraggia la fretta, la voracità nell'apprendimento (75). Cerca di motivarli evocando spesso l'amore per la maestra, ma anche l'amor proprio e il piacere di apprendere: “I miei fanciulli capiscono già che la scuola è un premio per se stesso, e fanno fermo proponimento di meritare sempre questa gioia dell'animo . . . cerco di far loro gustare tutto il piacere, la soddisfazione dell'animo dopo uno sforzo della propria volontà” (21, 36). Li educa alla collaborazione e al sostegno reciproco: “Come fa piacere il vedere affetto scambievole fra gli alunni! . . . Anche quando qualcuno manca della penna, o della cannuccia, o del quaderno son pronti tutti per compiacere un loro compagno . . .” (35).

Nel diario di Albertina la contrapposizione tra scolari più e meno diligenti è meno marcata che in *Cuore*. Nei confronti delle mancanze dei suoi allievi la maestra Prato non è mai netta, giudicante, liquidatoria. Con “il suo Franti” ingaggia una lotta che è, in realtà, una lotta con se stessa, con le sue forze e possibilità, nonché un'occasione di riflessione e di bilancio del proprio lavoro:

Ed è vero, e mi riesce doloroso il doverlo confessare: da Colla Enrico non sono riuscita a ottenere nulla di bene. Eppure ho lavorato per lui come per tutti gli altri miei alunni, e la coscienza non ha nulla a rimproverarmi: ho tentato, specie colle buone maniere, colle carezze, ma nulla, nulla mi è valso per vincere quell'anima ribelle. Però la colpa è in buona parte dei genitori, anzi la colpa maggiore è loro, perché non vollero neanche sentire le mie istanze per la frequenza! (88)

La sua è, dichiaratamente, una didattica che intende combinare dovere e gioia, cultura e natura, conoscenza e immaginario infantile:

Non avevo altro in mente che di rendere simpatica, gradita la lezione d'aritmetica . . . finché si torna dopo qualche minuto al punto da cui si è partiti *per il viaggio di piacere* quale è la digressione. (53, 60)

Il loro mondo infantile è pieno di immagini, di azioni indefinite, e se queste si rendono note alla loro mente ed al loro cuore, e si va adagio lentamente, allora il nostro insegnamento procede ordinato come lo esige la natura. (19)

Vi hanno dei fanciulli che intendono quasi nulla anche dopo il secondo anno di ripetizione, ma allora . . . chi può andare contro natura? (57)

Pur non proclamando un femminismo militante, Albertina è sensibile ai problemi femminili e alla mancanza di opportunità educative per le donne della generazione precedente:

Ma voi, dissi io commossa, non sapete leggere, avete mai frequentata la scuola? Io? No, signora, io non so tirare una linea, non so fare un *o* con l'imbuto, perché

mai ho varcata la soglia d'una scuola. . . Mio fratello frequentava la scuola qualche poco nell'inverno, ed io stavo tutt'orecchi quando ripeteva ciò che imparava a scuola. (62)

Il diario è pieno di bambine in lacrime; sembra che le bambine reagiscano al minimo disagio fisico o psicologico con le lacrime. Ma bambine sono anche le sue migliori allieve, ed è con le sorelline e con le madri, anche con quelle più abuliche e sofferenti, che cerca alleanze per risolvere problemi e ricondurre i bambini a scuola. Le considerazioni e le scelte della maestra Prato confermano, a vari livelli, una tendenza alla gestione e trasmissione matrilineare dei valori primari dell'etica educativa, destinata a virilizzarsi in elogio di acutezza di ingegno, forza di carattere e autodisciplina a livello di studi superiori.

Nell'ultima parte del mio saggio, vorrei ulteriormente ampliare gli orizzonti entro i quali un documento decisamente minore ci consente di osservare e riflettere su una fase cruciale della storia politica italiana, della formazione di un'identità professionale, della cultura di genere.

Il contesto storico in cui si colloca questo diario scolastico—l'“età umbertina”—è segnato sia da avvenimenti internazionali di rilievo culturale e politico (dall'Esposizione Universale di Parigi nel 1878 alla Triplice Alleanza stretta da Italia, Germania e Austria nel 1882) sia da profondi mutamenti interni: la pratica del trasformismo parlamentare inaugurata dalla Sinistra di Depretis (1876); la politica coloniale avviata dal governo Crispi (a partire dal 1887); la riforma elettorale del 1882; lo scandalo della Banca Romana (1893); la nascita del Partito socialista (1892) e del movimento prevalentemente contadino dei Fasci siciliani (1891); le rivolte urbane che culminarono nell'eccidio dei dimostranti da parte delle truppe di Bava Beccaris a Milano (1898) e in un crescendo di tensione politica che condusse, due anni dopo, all'uccisione del re Umberto I. Inoltre, nell'ultimo decennio del secolo l'assetto economico e linguistico di molte comunità italiane fu profondamente trasformato da fenomeni migratori (emigrazione all'estero e urbanizzazione).

Le contraddizioni ideologiche dell'età umbertina—tra conservatorismo delle classi esautorate dei privilegi preunitari, rampantismo di una nuova borghesia capitalistica e affermazione di una protesta sociale sempre più organizzata—e la delusione per il crollo dell'“età eroica” del Risorgimento e per i ritardi nel consolidamento del regime liberale, si riflessero sul piano pedagogico (in particolare grazie alla diffusione della letteratura per l'infanzia, che prese corpo in Italia proprio negli anni in cui nasceva lo Stato nazionale) nell'ansia di lasciare ideologie robuste alle generazioni future, valori—anzi, parole d'ordine—certi e indubitabili, consacrati e inculcati attraverso il ricatto moralistico, l'esortazione alla virtù, la valorizzazione dei conforti ultraterreni (Boero 43–45). Sul piano dell'“immaginario pedagogico,” letterario e non, la retorica dei solidi principi e dei nobili sentimenti si mescolava con un diffuso filantropismo socialisteggiante.

A livello di politica scolastica, furono prese in quegli anni iniziative per l'aggiornamento, che testimoniavano una crescente disponibilità, da parte degli insegnanti più impegnati come delle autorità scolastiche, a sanare le carenze dei programmi postunitari: in particolare, le scuole pedagogiche presso le università, frequentate da maestri spesso inadeguatamente rimborsati delle spese di viaggio e di soggiorno, e le conferenze pedagogiche, autorizzate a livello nazionale da una circolare ministeriale del 1883, a seguito di iniziative in varie città. Si trattava di incontri per maestri, presieduti dal provveditore agli studi, che si tenevano a settembre, prima dell'inizio delle scuole. Ad esse partecipavano gli ispettori provinciali, direttore e professore di pedagogia della Scuola normale e assessore all'Istruzione del comune capoluogo (Bini 1210).

Come evidenzia l'allusione di Albertina Prato al professore di pedagogia dalla "dolce facondia fiorentina," negli anni immediatamente successivi all'unificazione, al modello piemontese, caratterizzato da una programmazione pedante e normativa, si contrappose quello della Scuola normale femminile fondata a Firenze dopo la costituzione del governo toscano provvisorio, sulla base delle teorie pedagogiche di Raffaello Lambruschini e in polemica con le sei scuole normali istituite in Piemonte nel 1858. Lambruschini, che chiamò una donna, la pedagogista e letterata Luisa Amalia Paladini, a dirigere la Scuola normale femminile, privilegiava la spontaneità del metodo e puntava sulla buona conoscenza della lingua, innata nei maestri toscani. Se sul piano istituzionale si impose il modello piemontese, proprio in virtù della sua minuziosa prescrittività, la soluzione della questione della lingua in direzione dell'adozione del fiorentino parlato colto, pur supponendo una capacità di omologazione di cui né lo Stato né la scuola italiani erano dotati, ebbe conseguenze pedagogiche non indifferenti. La relazione "Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla," pubblicata nel 1868 a conclusione dei lavori di una commissione di studiosi nominata dal Ministro della Pubblica Istruzione Broglio e presieduta da Alessandro Manzoni, prevedeva la destinazione di insegnanti toscani nelle scuole di tutta Italia e l'organizzazione di conferenze di aggiornamento per insegnanti "nelle quali de' maestri e delle maestre di Toscana si rechino nelle varie provincie, per intrattenere i maestri e le maestre delle scuole primarie in letture di libri classici e di libri moderni" (Boero 19).

Per quanto riguarda la crescita della coscienza sindacale tra gli insegnanti, alla fine del secolo furono definite e approvate le linee di un programma di rivendicazioni, che riguardavano la scuola di Stato, l'ampliamento dell'obbligo e l'unificazione degli stipendi. Erano il risultato di un dibattito sviluppatosi all'interno di associazioni di insegnanti, e diffuso attraverso riviste specialistiche, in particolare *Il risveglio educativo*, di cui la maestra Prato era assidua lettrice. La prima associazione, la "Società d'istruzione e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti," fu fondata a Torino, nel 1853, e fu seguita da società magistrali in varie città. All'inizio degli anni Ottanta la

rivista *L'avvenire dei maestri elementari* propose la federazione dell'associazione nazionale. A questa campagna aderì anche *Il risveglio educativo* (Bini 1222).

Non sorprende che le simpatie socialiste cominciarono a contagiare un numero sempre più esteso di insegnanti. Volendo circoscrivere il profilo di questa classe professionale alla nutrita rappresentanza femminile, molti erano i tratti potenzialmente non assimilabili alle ideologie al potere. I maestri erano sottopagati, e lo stipendio delle maestre era ridotto di un terzo rispetto alla già esigua retribuzione dei colleghi maschi. Si trattava di una categoria generalmente laica, o perlomeno in conflitto con le autorità religiose, che attaccavano la nuova scuola statale in nome di un primato educativo secolare (dichiarando addirittura che l'obbligo scolastico era in contrasto con il riconoscimento dei diritti e doveri della patria potestà) e vedevano nella donna emancipata professionalmente e, nella stragrande maggioranza dei casi, nubile,<sup>3</sup> una figura moralmente ambigua.<sup>4</sup> La Scuola normale si fondava su presupposti discriminatori tra formazione maschile e femminile alla carriera di insegnante elementare, in quanto "questo corso, biennale, era facoltativo per i maschi, che potevano provenire anche dalla scuola tecnica o dal ginnasio inferiore (Villari l'abolì per i maschi nel 1893), obbligatorio (triennale dal medesimo anno) per le femmine, che non avevano accesso alla scuola media e perciò ricorrevano alla normale come ad una scuola di cultura generale" (Bini 1210). D'altro canto, questa scuola offriva alle donne, soprattutto della piccola borghesia, la nuova opportunità di ricevere un'istruzione postelementare e, pertanto, di aprire i propri orizzonti: al mondo del lavoro, al dibattito politico,<sup>5</sup> all'attività letteraria.<sup>6</sup> Infine, la crescente diffusione di pubblicazioni e conferenze nel settore didattico rappresentava, per gli in-

<sup>3</sup>Ad esempio a Torino, città in cui si registrò nel 1912 il livello probabilmente più alto di professionalità femminile (40 professoresse, 9 donne medico, 3 donne ingegnere, 2 avvocatesse), la percentuale di donne professioniste e insegnanti sposate era molto bassa. Secondo un censimento del 1923-24 era rispettivamente dell'1,65% e dell'1,89% (Covato 31, 39).

<sup>4</sup>La legge Casati richiedeva, insieme alla patente di idoneità, un attestato di moralità (art. 328) rilasciato dal sindaco (art. 330).

<sup>5</sup>Tra le insegnanti impegnate politicamente vorrei ricordare due figure: Lidia Malnati che, licenziata dal sindaco di Milano per l'incompatibilità tra insegnamento e scelte politiche, fu tra le fondatrici della sezione femminile della Camera del Lavoro, presidente della Lega per la tutela delle figlie del lavoro, aggregata al Partito socialista, e attivista del Comitato Pro-suffragio; e Rita Majerotti, autrice del libro autobiografico *Il romanzo di una maestra*, in cui illustra il suo cammino da giovane maestra a donna impegnata per la liberazione economica, familiare e sessuale delle donne, fino alla sua adesione al socialismo.

<sup>6</sup>L'insegnamento fece parte del bagaglio formativo di non poche scrittrici italiane, che diedero forma narrativa e poetica a questa loro esperienza. Le opere più note—anche grazie a riedizioni recenti—della letteratura scolastica femminile sono: i racconti "Scuola normale femminile" (1886) di Matilde Serao, "L'ora che passa" (1910) di Maria Messina e "Anima Bianca" (1917) di Ada Negri; il romanzo *Vecchia storia . . . inverosimile* (1906) di Elvira Mancuso; la poesia "Ricordo" (1897) di Ada Negri.

segnanti più impegnati, uno strumento sia di informazione su nuovi materiali, decreti e tendenze pedagogiche, sia di sensibilizzazione a problemi e controversie di interesse comune, non di rado sostenuti dall'evidenza di disperati casi umani, che riguardavano in particolar modo le maestre rurali. Queste ultime, infatti, erano costrette a lasciare le loro città e a vivere sole, in pensione o in camere d'affitto, in posti sperduti di campagna e di montagna, dove la loro attività si svolgeva in un clima ostile, di isolamento, diffidenza e pregiudizio nei confronti sia dell'istruzione, considerata un'inutile, se non dannosa, perdita di tempo, sia della donna che lavorava e viveva sola e appariva come figura ai limiti della trasgressione. La necessità di vincere le resistenze delle famiglie e di arrotondare uno stipendio che si collocava al più basso tra i livelli retributivi previsti dalla legge Casati, costringeva le maestre a estendere il loro impegno educativo e assistenziale—a favore dei bambini come delle famiglie—ben oltre l'orario scolastico, come è dimostrato dalle frequenti visite della maestra Prato ai genitori dei suoi scolari, dalla sua disponibilità a scrivere lettere per loro, a fornire lezioni di sostegno individualizzate, ad accompagnare i bambini a casa dopo le lezioni. Se Albertina Prato, non sradicata dalla sua terra di origine, e proveniente da una famiglia molto stimata e benestante dell'alessandrino, non fu contrastata dalla popolazione locale, molte esperienze di maestre rurali si conclusero invece in modo tragico: con la malattia, la violenza sessuale, il suicidio. Il caso più drammatico, e tristemente famoso, fu quello di Italia Donati, che nel 1886 si suicidò annegandosi in un canale, dopo aver lasciato disposizioni scritte per un'autopsia *post mortem* a convalida della propria verginità, messa in dubbio da maldicenze nei suoi riguardi. Questi casi ebbero un'enorme eco, nell'ultimo ventennio del secolo, nella stampa scolastica<sup>7</sup> e politica, che tentò di sensibilizzare l'opinione pubblica al disagio della categoria.

L'accesso delle donne all'insegnamento rappresenta dunque una tappa travagliata e contraddittoria dell'emancipazione femminile, che mette in evidenza, accanto all'affermarsi di nuove aspirazioni, la permanenza di vincoli, interni ed esterni. Esso segna, infatti, l'avvio di una nuova soggettività pubblica fondata sulla valorizzazione di ruoli familiari oblativi e di un'autonomia duramente penalizzata da maldicenza, malattia, solitudine.

Difficoltà materiali e pregiudizio non hanno, in ogni caso, impedito alla professionalità docente di femminilizzarsi gradualmente, prima a livello di istruzione primaria, poi, in tempi più recenti, di scuola secondaria. Le percentuali relative alla presenza del lavoro femminile nella

scuola elementare si commentano da sé. Nel 1881, un ventennio dopo l'istituzione della scuola elementare, le maestre costituiscono già il 35% del corpo insegnante; nel 1901 sono il 68% e nel 1950, a dispetto dei limiti imposti dal fascismo all'emancipazione femminile, passano al 71%, fino ad arrivare all'82,8% del totale nel 1970 (Porcheddu 213). I dati numerici relativi alle scuole elementari per l'anno scolastico 1895–96—quello immediatamente successivo alla stesura del diario in esame—“registrano 32.544 maestre e tirocinanti nelle scuole pubbliche, alle quali si affiancano le 7.146 maestre delle scuole private. I maestri, invece, sono complessivamente poco più di 22.000” (Porciani 170).

Nei primi decenni postunitari le relazioni degli ispettori scolastici erano generalmente concordi nel rilevare che le maestre si dedicavano all'insegnamento con maggior zelo e impegno e minor senso di frustrazione dei colleghi, nonostante le più dure condizioni di lavoro. Tanto l'educazione alla relazionalità e al servizio quanto la propensione ad accontentarsi di stipendi inferiori a quelli degli uomini garantivano un miglior inserimento delle donne nell'insegnamento ai bambini. L'apertura di questo settore occupazionale alle donne era, inoltre, motivata dalla necessità di sopperire all'iniziale insufficienza numerica della classe magistrale.

La femminilizzazione della professione insegnante è una realtà della scuola italiana dei nostri giorni, le cui origini vanno cercate proprio nelle scelte di politica scolastica avviate nel periodo in cui Albertina Prato scriveva il suo diario. Scelte ben sostenute, se si vuole arrivare a cogliere il nocciolo della questione nella sfera dell'immaginario collettivo, dalla metafora del “cuore.” Durante il quarto Congresso pedagogico nazionale, svoltosi a Firenze nel 1864, il senatore Raffaello Lambruschini si esprimeva così a proposito del ruolo della donna nell'istruzione primaria: “La donna offre la potenza educatrice del cuore. La potenza della donna fu sempre conosciuta, perché sentita sempre; e fu celebrata da poeti anche in tempi in cui la donna era la serva e non la compagna dell'uomo. Pigli essa oggi la forma di maestra di scuola” (Lambruschini 23–24). Nelle conclusioni del Congresso pedagogico successivo, tenuto a Genova nel 1868, uno dei relatori, Carlo Uttini, sosteneva che il nome di “queste grandi benefattrici dell'umana famiglia va ignorato nella storia, ma viene inciso nei cuori delle generazioni beneficiarie che vivono immortali” (Uttini 108).

La centralità della metafora del cuore nell'immaginario pedagogico italiano è, d'altra parte, evidenziata dal titolo del maggior successo della nostra narrativa scolastica, che ha avuto un ruolo primario nella formazione di molte generazioni di scolari italiani. Non è mia intenzione né sopravvalutare né forzare un confronto tra i diari scolastici di Prato e di De Amicis—uno documentario e uno narrativo, uno scritto da una maestra e l'altro dal punto di vista di uno scolaro, uno ritrovato casualmente negli scaffali di un archivio comunale e l'altro facilmente rintracciabile sugli scaffali dei libri di famiglia delle case italiane. Mi piace, tuttavia, pensare che, sebbene

<sup>7</sup>Le pubblicazioni più impegnate su questo fronte erano, oltre al già citato *Risveglio educativo: Il Corriere delle maestre, Il Giornale delle donne, La Scuola nazionale*. Tra i pedagogisti che maggiormente compresero ed evidenziarono le difficoltà che le donne incontravano nella carriera di maestre, si schierò, in prima linea, Aristide Gabelli, legato all'ambiente lombardo del *Politecnico* ed esponente del positivismo pedagogico, già menzionato in questo saggio come padre dei programmi per le elementari del 1888 (Gabelli 145–67).

partecipino entrambi della più vieta retorica pedagogica dell'età umbertina, i due testi attribuiscono alla stessa metafora connotazioni profondamente differenti. Il cuore deamicisiano è un cuore sofferente, intriso di lacrime, di morti, di eroismi più legati alla memoria storica che al quotidiano infantile. In una lettera all'editore Treves De Amicis scrive, a proposito della prossima conclusione del libro *Cuore*: "Ah! la vedranno i fabbricanti dei libri come si parla ai ragazzi poveri e come si sprema il pianto dai cuori di dieci anni, sacro Dio!" (Mosso 363). Il cuore di Albertina Prato avrebbe voluto coniugarsi con l'intelligenza, l'equilibrio, lo slancio e l'attenzione ai ritmi naturali del bambino:

Il loro mondo infantile è pieno di immagini, di azioni indefinite, e se queste si rendono note alla loro mente ed al loro cuore, e si va adagio lentamente, allora il nostro insegnamento procede ordinato come lo esige la natura, allora l'ignoto diventa noto, senza sforzo alcuno. (19)

Programma, orario sono nulla se la mente della maestra non è ben equilibrata, ed il cuore non ha slancio di amore per la fanciullezza ch'ella deve educare ed istruire. (24)

... essendo del resto il libro la parte secondaria; il libro migliore lo deve avere nella mente e nel cuore la buona maestra. (29)

Tutto sta che l'insegnante abbia cuore e intelligenza. (76)

#### Bibliografia

- Bigliuzzi, Giulia. "Storie di donne insegnanti. Analisi di un corpus di documenti personali dell'Archivio di diari di Pieve Santo Stefano." Diss. Università di Siena, 1992-93.
- Bini, Giorgio. "Romanzi e realtà di maestri e maestre." *Storia d'Italia. Annali* 4 (1981): 1197-224.
- Boero, Pino, e Carmine De Luca. *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza, 1995.
- Catarsi, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia, 1990.
- Caviglioli, Rita. *La fatica di iniziare il libro. Problemi di autorità nel diario di Sibilla Aleramo*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1995.
- Ceserani, Remo, e Lidia De Federicis. *Il materiale e l'immaginario*. Vol. 7. Torino: Loescher, 1984.
- Covato, Carmela. "Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di 'genere'." *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Ed. Simonetta Ulivieri. Torino: Rosenberg & Sellier, 1996. 19-46.
- \_\_\_\_\_. *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne tra '700 e '800*. Roma: Archivio Guido Izzi, 1991.
- De Amicis, Edmondo. *Cuore*. Roma: Newton Compton, 1994.

- De Fort, Ester. *Storia della scuola elementare in Italia*. Milano: Feltrinelli, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del Novecento*. Bologna: Il Mulino, 1995.
- De Giorgio, Michela. *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*. Bari: Laterza, 1992.
- De Mauro, Tullio. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza, 1970.
- Folena, Gianfranco, ed. *Le forme del diario. Quaderni di retorica e poetica*. Vol. 2. Padova: Liviana, 1985.
- Gabelli, Aristide. "L'Italia e l'istruzione femminile." *Nuova Antologia* 9 (1870): 145-67.
- Lambruschini, Raffaello. *Atti del quarto congresso pedagogico*. Firenze, 1864.
- Majerotti, Rita. *Il romanzo di una maestra*. Ed. Lucia Motti. Roma: Ediesse, 1995.
- Mancuso, Elvira. *Vecchia storia . . . inverosimile*. Palermo: Sellerio, 1990.
- Messina, Maria. "L'ora che passa." *Casa paterna*. Palermo: Sellerio, 1990.
- Mosso, Mario. *I tempi del Cuore. Vita e lettere di Edmondo De Amicis ed Emilio Treves*. Milano: Mondadori, 1925.
- Negri, Ada. *Le solitarie. Prose*. Ed. B. Scalfi e E. Bianchetti. Milano: Mondadori, 1966.
- Pirandello, Luigi. *L'esclusa*. Milano: Morano, 1995.
- Porcheddu, Alba. "Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità." *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Ed. Simonetta Ulivieri. Firenze: La Nuova Italia, 1992. 213-44.
- Porciani, Ilaria, ed. *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Catalogo della mostra documentaria e iconografica*. Firenze: Tipografia Il Sedicesimo, 1987.
- Prato, Albertina. *La mia Scuola. Anno scolastico 1894/95*. Ed. Giulio Massobrio. Comune di Alessandria, 1990.
- Rasy, Elisabetta. *Ritratti di signora*. Milano: Rizzoli, 1995.
- Serao, Matilde. "Alla scuola." *L'occhio di Napoli*. Ed. Anna Banti. Milano: Garzanti, 1962.
- \_\_\_\_\_. "Scuola normale femminile." *Nuova Antologia* 79 (1885): 118-27.
- Soldani, Simonetta. "Maestre d'Italia." *Il lavoro delle donne*. Ed. Angela Groppi. Bari: Laterza, 1996.
- Ulivieri, Simonetta. "Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia." *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Ed. Emy Be-seghi e Vittorio Telmon. Firenze: La Nuova Italia, 1992. 31-51.
- Uttini, Carlo. *Atti del quinto Congresso pedagogico Italiano tenuto in Genova nel settembre del 1868*. Genova, 1868.
- Vacchetti, Federica. "Maestrine senza penna rossa." *Leggere Donna* 63 (1996): 30-31, 40.