

# “Docilità, modestia, sacrificio e abnegazione”. Formazione e carriera magistrale nel Regno d’Italia, tra modelli pedagogici europei e compromessi del sapere al femminile

“Docility, modesty, sacrifice and self-denial”. Teacher training and career in the Kingdom of Italy, between european pedagogical models and the compromises of female knowledge

Giusy Denaro

Dottoranda in *Procesi formativi, modelli teorico-traformativi e metodi di ricerca applicati al territorio*

Università degli Studi di Catania

[giusy.denaro@phd.unict.it](mailto:giusy.denaro@phd.unict.it)

In the “long” European nineteenth century, mass literacy was crucial for the affirmation of modern states. Teachers were recognized as public officials and agents of modernization, and the exchange of educational theories and practices at a continental level created a pedagogical “spirit of the era” that influenced teacher training. This study analyzes the evolution of teacher training in Italy between the 19th and 20th centuries and its progressive alignment with the european trend, assimilating and reinterpreting avant-garde pedagogical models for the construction of a modern teaching profession. The research focuses on the spread of normal schools, the progressive feminization of the profession, and the influence of european pedagogical positivism on curricula and teaching methods (e.g., the adoption of the objective method, the inclusion of kindergartens, the importance of teaching practice, etc.).

**Keywords:** Kingdom of Italy, teacher training, normal school, pedagogical positivism, gender issues

## Abstract

Nel “lungo” Ottocento europeo, l’alfabetizzazione di massa fu cruciale per l’affermazione degli Stati moderni. I maestri furono riconosciuti come funzionari pubblici e agenti di modernizzazione, e lo scambio di teorie e prassi educative a livello continentale creò uno “spirito del tempo” pedagogico che influenzò la formazione docente. Il presente studio analizza l’evoluzione della formazione magistrale in Italia tra XIX e XX secolo e il suo progressivo allineamento al trend europeo, assimilando e reinterpretando modelli pedagogici d’avanguardia per la costruzione di una professionalità docente moderna. La ricerca si concentra sulla diffusione delle scuole normali, la progressiva femminilizzazione della professione e l’influsso del positivismo pedagogico europeo nei programmi e nei metodi d’insegnamento (adozione del metodo oggettivo, annessione dei giardini d’infanzia, importanza del tirocinio formativo, ecc.).

**Parole chiave:** Regno d’Italia, formazione magistrale, scuola normale, positivismo pedagogico, questioni di genere.

### ARTICOLI AD ARGOMENTO LIBERO

**Citation:** Denaro G. (2025). “Docilità, modestia, sacrificio e abnegazione”. Formazione e carriera magistrale nel Regno d’Italia, tra modelli pedagogici europei e compromessi del sapere al femminile. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 199(2), 225-241.

**Copyright:** © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-15>



## Introduzione

Nel “lungo” Ottocento europeo, la progressiva diffusione dell’istruzione popolare si rivelò strettamente connessa all’ascesa degli imperi moderni e all’affermarsi dei principi della modernizzazione, della laicizzazione, della centralità del potere politico e dell’autorità statale. Questo ampio asse temporale, che si estende dalla fine Settecento al primo conflitto mondiale, fu scandito da profonde fratture che influenzarono direttamente l’evoluzione della professionalità docente, costituendo degli spartiacque fondamentali nella storia dell’educazione europea e riflettendo la complessa relazione tra scelte politiche, istanze economiche e mutamenti culturali.

In primo luogo, l’istituzione dello Stato moderno e delle sue relative strutture amministrative, determinando la necessità di una progressiva e rapida alfabetizzazione di massa, alimentò l’urgenza, in tutto il Continente, di investire sulla formazione degli insegnanti. Questo periodo fu caratterizzato dall’aumento dei viaggi e delle comunicazioni tra gli Stati, anche finalizzati a compiere studi comparativi circa i sistemi d’istruzione, favorendo la circolazione delle tendenze emergenti in ambito didattico e scientifico e dando origine a metodi di formazione di portata globale (Lefty, 2019, p. 2)<sup>1</sup>.

In secondo luogo, il “lungo Ottocento” fu segnato da un dualismo tra la tendenza alla “secolarizzazione” della conoscenza, nonché della stessa classe magistrale, che segnò la rottura di una tradizione pluriscolare detenuta dalla sfera clericale, e le riserve da parte dei ceti dominanti nei confronti di un sapere progressivamente democratizzato e messo al servizio della “causa dei popoli”. L’infuenza illuminista era stata determinante nel trasformare i maestri in “funzionari pubblici”, contando su di essi come agenti di cambiamento culturale, sociale e politico, nel clima di una sempre più ampia tendenza alla laicizzazione della conoscenza e di una progressiva razionalizzazione delle pratiche educative e didattiche, le quali, poi travasate nella cultura ottocentesca, avrebbero trovato nel positivismo scientifico la loro massima espressione (Lee, Winandy, 2021, pp. 2-3).

Tuttavia, si trattò di un processo tutt’altro che lineare: un primo spartiacque istituzionale rilevante fu la restaurazione dei vecchi assetti monarchici seguita al periodo delle brevi ma intense esperienze rivoluzionarie di fine Settecento, sebbene in alcuni casi si tentò di conciliare l’eredità riformista con la vecchia tradizione

1 Sugli influssi dei modelli scolastici europei nel sistema d’istruzione italiano dalla fine del Settecento al primo Novecento, e sui “viaggi pedagogici” compiuti da studiosi della fama di Aristide Gabelli, Antonio Labriola, Vincenzo Botta, Pasquale Villari, Eugenio Paolo Paolini, Giuseppe Dalla Vedova, Girolamo Buonazia, per raccogliere dati sulla cultura scolastica e pedagogica estera, si veda F. Targhetta (2010, pp. 155-176).



politica. I moti rivoluzionari del 1848 rappresentarono un secondo cruciale punto di svolta, inducendo molti governi centrali a riconvertire le loro politiche scolastiche in senso moderato o conservatore (sebbene con esiti contraddittori a livello continentale); e la stessa corsa otto-novecentesca al progresso tecno-scientifico si sarebbe accompagnata a forti cautele da parte dei ceti dirigenti, tantopiù che le profonde trasformazioni in atto nel tessuto socio-economico avevano portato alla ribalta il movimento proletario con le relative rivendicazioni, e fatto temere il timore che una classe docente eccessivamente istruita e con una sempre maggiore coscienza corporativa potesse favorire la politicizzazione delle masse (sul caso italiano cfr. Lacaita 1973).

Tali complesse dinamiche, che videro gli Stati bilanciare l'esigenza di modernizzazione con quella di controllo sociale, entro un contesto di tensione tra progresso educativo e cautela politica, fecero sì che l'evoluzione della formazione magistrale venisse costantemente inquadrata entro precisi confini ideologici che ne definivano lo status e la funzione. Ciò si riflesse direttamente nel cammino istituzionale delle scuole normali, preposte alla formazione degli insegnanti elementari, apparse alla fine del XVIII secolo e diffuse in tutta Europa entro la metà del XIX. Per la loro particolare fisionomia istituzionale, collegata ad una specifica funzione sociale, tali istituti sollevano questioni storiograficamente rilevanti, ponendo in luce il problema della relazione tra scelte politiche e pratiche educative, tra istanze economiche e attitudini morali, se anche si considera la progressiva "femminilizzazione" della professione di insegnante elementare come fenomeno emergente nell'Europa Otto-Novecentesca (Covato, 1994, p. 16; Albisetti, 1993, pp. 253-263).

## 1. Il processo di alfabetizzazione di massa nell'Europa del XIX secolo e la secolarizzazione della classe magistrale

L'Ottocento segnò una svolta epocale nella storia dell'educazione europea, che vide affermarsi la scuola di massa in risposta ai cambiamenti economici, sociali e politici innescati dalla rivoluzione industriale e dai movimenti di riforma degli Stati-nazione. L'istruzione primaria venne riconosciuta come uno strumento cruciale per il controllo sociale e un pilastro fondante del processo di "modernizzazione" e "razionalizzazione" dell'apparato statale. Fino ad allora appannaggio di una ristretta élite, venne progressivamente estesa alle classi popolari, e, seppur limitata all'apprendimento del leggere, dello scrivere, del far di conto e all'educazione morale e religiosa, contribuì a consolidare e uniformare le identità e i costumi nazionali (Baker, 2014, p. 7).

Nonostante il secolo fosse stato contrassegnato dalla creazione di leggi scolastiche nazionali (tra cui la Legge Guizot del 1833 in Francia, la Legge Moyano del 1857 in Spagna e la Legge Casati del 1859 in Italia), la scuola ottocentesca ri-



mase generalmente decentrata sul piano dell'organizzazione e del finanziamento, spesso affidati a enti locali, parrocchie o associazioni volontarie (Westberg, Boser, Brühwiler (eds.), 2019; G. Cappelli et al., 2023, p. 14; P.H. Lindert, 2004).

Adottarono politiche scolastiche centralizzate sin dalla fine del Settecento Paesi come la Prussia (riforma del 1763) e l'Austria (riforma del 1774), stabilendo l'obbligatorietà dell'istruzione primaria finanziata dallo Stato (Melton, 1988)<sup>2</sup>. In Inghilterra, invece, l'istruzione popolare si sviluppò prevalentemente tramite iniziative filantropiche, e una legislazione centrale si ebbe solo con *l'Education Act* del 1870 (Bergen, 1982, pp. 2-3). In Italia (Legge Casati) e in Spagna (Legge Moyano), la gestione e il finanziamento rimasero a carico dei municipi, spesso incapaci di farvi fronte, limitando l'efficacia della scolarizzazione di massa, che migliorò solo in seguito a riforme come quella spagnola del 1902 e quella italiana del 1911 (Legge Daneo-Credaro), che videro passare l'istruzione elementare alle cure dirette dello Stato (Cappelli, 2019, p. 237; Cappelli, Quiroga Valle, 2021, p. 757). A costituire un ostacolo alla diffusione dell'istruzione di massa furono anche istanze socioeconomiche, come la forte resistenza popolare (specialmente nelle aree rurali di Svezia, Francia e Italia meridionale) dovuta alla necessità delle famiglie di disporre di manodopera infantile (Larsson, Westberg, 2020, p. 71; Baker, Harrigan (eds), 1980; Weber, 1976, pp. 304-321). Anche la resistenza ideologica e culturale influì: in Svezia, gruppi metodisti e pietisti, non soddisfatti dell'educazione morale impartita nelle scuole parrocchiali, ostacolarono l'affluenza alla scuola primaria (Larsson, Westberg, 2020, pp. 75-81).

Il consolidamento degli Stati-nazione si accompagnò alla costruzione di un sistema d'istruzione pubblico e "laico". I Paesi protestanti (la Germania dei "filantropi") furono tra i primi a muovere verso una "razionalizzazione" della conoscenza. Negli Stati cattolici, il processo fu marcato dalla cacciata degli ordini religiosi (come nel caso dei Gesuiti) mirata a ridurre il monopolio della Chiesa in campo educativo, abbandonando la *ratio studiorum* fondata sull'educazione catachistica e sulla ripetizione mnemonica e riorganizzando la conoscenza su basi razionali ed empiriche (Lee, Winandy, 2021, pp. 1-5; Lefty, 2019, p. 2; Bianchini (ed.), 2006, p. 7). In Francia, le Leggi Ferry del 1882 sancirono l'istruzione primaria gratuita, laica e obbligatoria, introducendo l'insegnamento della *morale laïque* nel curricolo della scuola primaria, in sostituzione dell'istruzione morale e religiosa (Clark, 2023, p. 50). In Italia, la Legge Coppino del 1877 sostituì l'insegnamento della religione con le nozioni sui diritti e doveri del cittadino<sup>3</sup>.

Parte integrante di questa evoluzione fu la "secularizzazione" della classe ma-

2 Sull'estensione delle riforme scolastiche dell'Austria imperiale alla Lombardia asburgica si rimanda a: F. Piseri, 2007, pp. 92-100; Id., 2017, pp. 97-110.

3 In Inghilterra, nonostante la progressiva regolamentazione, la scuola elementare di massa continuò invece a mantenere una forte componente confessionale (Bergen, 1982, p. 2).



gistrale, che venne progressivamente riconosciuta e istituzionalizzata. Sebbene l'immagine del maestro “apostolo” o “missionario” persistesse, l'atteggiamento antropocentrico di stampo illuminista aveva spostato l'autorità educativa dalla religione allo Stato: i contenuti religiosi vennero sostituiti da contenuti politici nel quadro della “religione civile”, e i maestri furono investiti del mandato di omogeneizzazione culturale e di nazionalizzazione delle masse. Come i maestri francesi furono considerati gli “ussari neri della Repubblica” e incaricati di integrare l'intera popolazione nel circuito della Nazione (Weber, 1976, pp. 304-321), anche i colleghi italiani post-unitari furono chiamati a far fronte all'eterogeneità linguistica e culturale del neonato Regno per costruirne l'identità nazionale.

La necessità di formare, attraverso la scuola di massa, cittadini in linea con i progetti politici dei singoli Stati-nazione e, al contempo, di garantire un'istruzione uniforme attraverso pratiche e tecniche standardizzate, richiese di investire in modo specifico sulla formazione degli insegnanti. La nascita di istituti preposti a tale scopo rispose all'urgenza di realizzare per la classe magistrale percorsi di formazione sempre più strutturati e sistematici, non solo concentrati sul fornire le nozioni culturali basilari e sulla formazione morale e civile del futuro insegnante, ma finalizzati a perseguirne la professionalizzazione attraverso una opportuna formazione “didattica” e “metodologica”. Questi istituti, pur differendo per durata e tipologia, contribuirono a definire standard formativi comuni, trasformando l'insegnamento in una professione riconosciuta, regolamentata e certificata, e adattando la formazione degli insegnanti alle esigenze politiche e culturali peculiari dei vari Stati-nazione.

## 2. Modelli europei di istituti per la formazione magistrale e prime scuole normali nell'Italia preunitaria

Nel processo di istituzionalizzazione della formazione degli insegnanti, la Prussia si affermò come pioniera, influenzata dal pietismo e dal filantropismo, fornendo il modello del seminario per insegnanti (*schullehrseminar*), avviato da August Hermann Francke ad Halle nel 1707. Si trattava di un istituto indipendente e a tempo pieno (con convitto), caratterizzato da un percorso triennale di studi e con annessa scuola pratica (Hoser, 1989, pp. 5085-5088; Buzzi, 2006, pp. 8621-8622). I Paesi cattolici tedeschi si ispirarono a tali sviluppi. L'abate Johann Ignaz Felbiger adottò per la sua scuola di Sagan (Slesia, 1774) il metodo “tabellare-letterale” sperimentato nel seminario di Francke, metodo che aveva segnato il passaggio dall'insegnamento individuale a quello simultaneo, fondato sulla lettura corale a voce alta, sull'uso frequente di domande e risposte e sull'adozione di supporti didattici per l'esposizione all'uditore, poi ribattezzato “metodo normale” (in quanto “norma” per tutte le scuole che avessero aderito a quel tipo di didattica) o “metodo Sagan”. Le *normalschulen* ideate da Felbiger, alle quali si ispirarono anche quelle austriache



(riforma teresiana del 1774, cui egli fu chiamato a contribuire), differivano, tuttavia, dal modello prussiano, non trattandosi di seminari indipendenti bensì di *hauptshule* (scuole elementari) che offrivano brevi corsi pratici di pedagogia (Melton, 1988; Scheipl, 2006, pp. 381-406).

Altri Stati europei adottarono invece varianti del modello seminariale prussiano. Le *écoles normales* francesi di fine Settecento, sorte in età repubblicana, presentavano somiglianze con i seminari tedeschi, essendo istituti organizzati in forma di collegio con percorsi biennali, tanto da essere paragonate dai contemporanei a “conventi laici” (*couvents laïques*) (Day, 1983, p. 28; Clark, 2023, pp. 43-44), come anche le *escuelas normales* spagnole degli anni Quaranta dell’Ottocento, inizialmente concepite come collegi nonostante fossero poi divenute scuole diurne. Le *écoles normales* belga e le *normaalscholen* olandesi erano simili ai seminari sorti nei Paesi Bassi su modello prussiano (*kweekscholen*), ed anche il seminario svedese per la formazione degli insegnanti (*folkskollärarseminarium*), al tempo della prima regolamentazione a livello statale nel 1862, si presentava come un istituto indipendente organizzato in un biennio di studi teorici e in un terzo anno di esercitazioni pratiche, tuttavia non possedeva convitto (Westberg, Denaro, 2023, p. 127). Nel Regno Unito, il primo *teacher training college* sorse nel 1805 (basato sul metodo monitoriale di Joseph Lancaster)<sup>4</sup>, ma fu James Kay a fondare la Battersea Normal School nel 1840, il cui sistema di apprendistato prevedeva che gli allievi-maestri facessero pratica presso delle scuole elementari, ricevendo dai presidi delle scuole anche un’istruzione secondaria (Bergen, 1982, p. 8).

Nella Penisola italiana, le prime scuole normali, risalenti al periodo preunitario, si modellarono prevalentemente sulla *normalschule* austriaca ispirata da Felbiger. Nel Regno Lombardo-Veneto, sotto dominio asburgico, l’adozione del metodo normale si realizzò con l’annessione alle scuole elementari di un corso di “metodica e catechistica” di breve durata (dai 3 ai 6 mesi), al quale si accedeva dopo aver superato con lode gli studi della quarta classe elementare e che si concludeva con un esame di idoneità. La prima scuola normale in quest’area fu fondata ufficialmente a Brera nel 1788, dal padre somasco Francesco Soave, incaricato della traduzione del Regolamento generale scolastico di Felbiger (Pancera, 2000, pp. 43-53; Mazzini, Fornara (eds), 2004; Corzuol, 2007). L’insegnamento secondo il metodo normale aveva trovato una discreta diffusione anche nella Sicilia tardosettecentesca, grazie all’impegno del canonico Giovanni Agostino De Cosmi nell’adattarlo alle esigenze educative e scolastiche dell’Isola (Sindoni, 2001), e sarebbe

4 Il metodo del mutuo insegnamento avrebbe avuto larga diffusione in Europa, nelle Americhe, in Sud Africa, in Egitto, in India – sotto il nome di sistema “Madras” – e nelle colonie britanniche (Bergen, 1982, pp. 8-9).



stato ulteriormente promosso dal Regno delle Due Sicilie negli anni Venti dell'Ottocento, con regolamenti che interessarono sia i domini continentali che quelli insulari. Anche in questi casi, si trattò prevalentemente dell'apertura di scuole elementari "modello" dove il metodo veniva applicato ed appreso, anziché di istituti indipendenti<sup>5</sup>.

Nel Regno Sardo-Piemontese, l'iniziativa di Ferrante Aporti di installare una "Scuola di Metodo" nel 1844 presso l'Università di Torino può essere invece assimilata a quelle che si ebbero nella Prussia di metà secolo, che accanto all'apertura dei seminari curò anche l'attivazione di corsi di pedagogia in quasi tutte le università (Bowen, 1983, p. 283). Tali iniziative, di carattere laico-liberale, furono fortemente osteggiate dalla Chiesa cattolica, ricevendo l'aspra condanna dei Gesuiti e la proibizione della frequenza agli ecclesiastici da parte dell'arcivescovo di Torino. Tuttavia, il Regno sabaudo proseguì con la sua impronta liberale, culminata nella Legge Casati del 1859 (futura legge istitutiva del sistema scolastico italiano), che formalizzò l'istituzione di scuole normali con un percorso triennale, separato per genere, provviste di convitto e con annessa scuola di tirocinio.

Il piano di riforma del Granducato di Toscana, promosso da Gino Capponi e Raffaello Lambruschini tra gli anni Trenta e Quaranta dell'Ottocento, non avrebbe avuto, invece, la medesima fortuna dopo i moti del 1848: la legge toscana del 1852 affidò infatti ai vescovi il controllo sull'istruzione, e un simile accentramento in mani clericali fu attuato dai Borbone nel Regno delle Due Sicilie. In Prussia, le politiche scolastiche post-quarantottine si impeniarono in un conservatorismo mirato a evitare un eccesso di cultura nel corpo docente, riducendo drasticamente l'ampiezza curricolare dei seminari per insegnanti, ed anche i programmi dei training colleges inglesi sarebbero stati progressivamente semplificati nel corso del secolo, nel presupposto che al maestro non occorresse sapere più del necessario (De Vroede, 1981, p. 5; Bergen, 1982, pp. 8-9).

5 A quel tempo, accanto al metodo normale, fu introdotto a Napoli, ad opera dal messinese Antonio Scoppa, anche quello lancasteriano del mutuo insegnamento, diffusosi negli stessi anni nel Granducato di Parma, Piacenza e Guastalla su iniziativa di don Paolo Gandolfi, e nel Granducato di Toscana su spinta del conte Girolamo de' Bardi e del pedagogista Enrico Mayer. Nel primo Ottocento le scuole lancasteriane furono promosse anche in Piemonte, da Ludovico di Breme marchese di Gattinara e Prospero Balbo, ma vennero sopprese dopo i moti del '21 (Sindoni, 2015, pp. 101-116; Chiosso, 2007, pp. 101-102).



### 3. La formazione magistrale nel Regno d’Italia e la svolta metodologica di fine secolo (1861-1914)

Con l’estensione dell’ordinamento scolastico previsto dalla legge Casati a tutto il Regno, in seguito all’unificazione nazionale, la diffusione delle scuole normali assunse in Italia una maggiore portata politica e culturale, connessa al bisogno di formare un contingente di maestri e maestre che rompesse il monopolio religioso nell’istruzione e desse un decisivo impulso all’alfabetizzazione popolare, in un Paese dove il tasso di analfabetismo interessava nel 1861 il 72% della popolazione maschile e l’84% di quella femminile, superando nelle regioni del Sud il 90% (Cipolla, 1971; Stizzo, 2012, p. 311). Sebbene orientate a una formazione basica e professionalizzante, le scuole normali vennero riconosciute come essenziali per il neonato Regno, e vi fu affidato il mandato educativo di radicare i valori morali e civili necessari a fondare l’identità nazionale (Schirripa, 2019, p. 205; Ghizzoni, 2009, p. 457).

Ciò giustificò un iniziale orientamento didattico di stampo precettistico e moraleggianti. Già il regolamento Mamiani del giugno 1860 aveva specificato il “nobilissimo ufficio” di cui erano investiti tali istituti, tesi a trasmettere agli aspiranti insegnanti le doti morali, intellettuali e di cittadinanza che avrebbero un dì dovuto insegnare<sup>6</sup>, e tale funzione socializzante fu ulteriormente rafforzata dal decreto De Sanctis del 1861, che aggiunse religione e morale alle materie previste dalla Legge Casati e introdusse gli esercizi ginnastici e militari nel corso normale maschile<sup>7</sup>. Ancora nel 1867, le Istruzioni e i programmi a firma del Ministro Coppi insistevano sull’“intenzionalità morale” che doveva contrassegnare l’azione formativa di questi istituti, prediligendo che le lezioni di pedagogia fossero impartite dal professore di religione, il quale, ammaestrando i futuri maestri “a spezzare il pane dell’intelletto” avrebbe dato loro anche “il nutrimento della virtù”<sup>8</sup>. A questa prevalenza dei valori religiosi e morali si accompagnava un profondo “disprezzo per la pedagogia” nel contesto culturale del tempo, che ne ostacolava la riconversione in chiave razionale e scientifica, come lamentato da Pasquale Villari negli anni Settanta (Raicich, 1963, p. 266) e come anche testimoniato da Matilde Serao nel celebre romanzo breve *Scuola normale femminile* (1885).

Il graduale superamento di questi modelli avvenne con la ricezione delle cor-

6 R.D. 24 giugno 1860, n. 4151 – Regolamento per le Scuole normali e magistrali degli Aspiranti Maestri e delle Aspiranti Maestre.

7 R.D. 9 novembre 1861, n. 315 – Che approva i Programmi ed il Regolamento per le Scuole normali e magistrali, e per gli esami di Patente dè Maestri e delle Maestre delle Scuole primarie.

8 R.D. 10 ottobre 1867, n. 3943 – Istruzioni e programmi per le scuole normali (crf. anche Santoni Rugiu, 1980, p. 145).



renti di ispirazione positivistica, che promossero un’evoluzione in senso scientifico delle pratiche didattiche. Il Ministro Coppino, in una circolare del 1878, stabilì che le scuole normali dovessero procedere “con lo stesso metodo pratico e sperimentale” impartito ai fanciulli delle elementari<sup>9</sup>. Figure intellettuali chiave supportarono questa svolta: Aristide Gabelli, nel 1883, sostenne che la scuola normale doveva essere “una scuola di metodo”, dove acquisire l’arte di insegnare tramite la pratica, abbandonando la ripetizione mnemonica di “definizioni, distinzioni, schemi” (Gabelli, 1972, p. 196). Similmente, Antonio Labriola, nel 1888, enfatizzò che l’aspirante maestro/a dovesse ottenere il titolo solo dopo aver “data buona prova di sé” praticando la scuola a titolo di tirocinante (Labriola, 1974, p. 253).

La legislazione degli anni Ottanta recepì queste istanze. Il Regolamento De Sanctis del 1880 rafforzò l’addestramento metodologico-didattico abolendo gli esami semestrali per dedicare più tempo alle esercitazioni pratiche di tirocinio, che divennero centrali nel percorso curricolare; i programmi annessi allo stesso ordinaronon l’insegnamento delle materie sulla base del metodo oggettivo e sperimentale, attribuirono maggiore importanza allo studio delle scienze naturali e sostituirono l’insegnamento della religione e della morale con quello dei diritti e doveri del cittadino<sup>10</sup>.

Nonostante la spinta alla professionalizzazione, la fine del secolo fu segnata dalla tendenza a contenere la formazione degli insegnanti, motivata dal timore che l’accresciuto spessore culturale della classe docente potesse alimentare la politicizzazione delle masse. Il Ministro Martini, con decreto dell’11 settembre 1892, n. 689, intervenne sul curricolo delle scuole normali riducendo i programmi di matematica e scienze naturali, considerati più adatti agli studenti liceali che ai futuri maestri elementari<sup>11</sup>. Nonostante ciò, furono recepite alcune innovazioni europee in campo pedagogico, come l’avviamento dei corsi froebeliani per la formazione delle “maestre giardiniere” presso le scuole normali femminili (r.d. 3 dicembre 1896, n. 592, del Ministro Gianturco) e l’obbligatorietà del “lavoro manuale” nelle scuole normali di ambo i sessi (r.d. 19 ottobre 1897, n. 460, del Ministro Codronchi).

In pochi decenni, il numero delle scuole normali crebbe notevolmente – balzarono da 41 nel 1863-64 a 150 nel 1916-17 (Schirripa, 2022, p. 30; Covato, Sorge, 1994, p. 27) –, ma fu sempre respinta l’idea di un’istruzione molto vasta e approfondita per gli aspiranti insegnanti elementari, considerata sprecata o ad-

9 C.M. 29 gennaio 1878, n. 538 – Istruzioni intorno alle nuove scuole magistrali per gli insegnanti delle scuole rurali.

10 R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 – Regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari.

11 *Relazione al re premessa al r.d. 11 settembre 1892*, in «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» 1892, p. 1638.



dirittura rischiosa. La figura del maestro elementare, la sua formazione e la sua progressiva professionalizzazione rimasero inquadrate entro precisi confini che li contrassegnavano come agenti di socializzazione/omogenizzazione delle masse, un assetto che sarebbe rimasto sostanzialmente inalterato fino alla riforma Gentile del 1923.

#### 4. La condizione dei maestri elementari e la femminilizzazione della professione, tra stereotipi di genere e segregazione occupazionale

Nonostante l'investitura ideologica che trasformò il maestro in funzionario pubblico e agente di nazionalizzazione, esisteva una profonda discrepanza tra l'immagine "ideale" (il *"teaching discourse"* propagato dai ceti dirigenti) e la realtà "effettiva" del mestiere. In molti Paesi europei, la categoria era considerata "al limite della rispettabilità professionale" (Backman Prytz, Westberg, 2022, p. 20), esposta a precarietà occupazionale e, come nel caso dei maestri italiani e belga, alla discrezionalità e agli abusi delle autorità locali (Depaepe, Simon, 1997, p. 402; Cavallera, 2012, p. 57). Nell'Ottocento europeo, i maestri furono spesso obbligati a garantirsi più fonti di reddito per la sopravvivenza, una pratica nota come *makeshift economy* (economia di sussistenza diversificata). In Svezia, nel 1896, l'occupazione multipla coinvolgeva il 57% degli insegnanti rurali, che svolgevano attività come quelle di sagrestano, organista, contabile o agricoltore (Westberg, 2019, pp. 22-36); nell'Inghilterra di metà secolo, circa la metà dei maestri era occupata in mansioni secondarie, tra cui quella di commerciante, e in Prussia, fino al 1901, il 20% degli insegnanti di scuola primaria lavorava come organista nelle parrocchie (Gardner, 1984, p. 125; Lamberti, 1989, p. 14). Anche nell'Italia rurale non erano infrequenti maestri sagrestani, organisti, bibliotecari, funzionari fiscali, gestori di aste, notai, postini o, ancora, insegnanti che lavoravano come artigiani, sarti, calzolai, barbieri, falegnami, cacciatori e avicoltori (Ulivieri, 1977, p. 174).

Dalla seconda metà del secolo, si assistette, in alcuni Stati, a un miglioramento dello status socioeconomico e a una più chiara definizione della posizione giuridica degli insegnanti, grazie anche alla loro progressiva professionalizzazione, supportata dall'introduzione di rigorosi standard di certificazione e dallo sviluppo dell'associazionismo magistrale, che lottò per la tutela e la visibilità politica (De Vroede, 1981, p. 6). Nel contesto belga, crebbe l'influenza delle organizzazioni sindacali, che ricorsero alla pubblicistica per contrastare gli atti arbitrari e denunciare gli abusi di potere nel trattamento degli insegnanti (Depaepe, Simon, 1997, pp. 397-398). Similmente, nell'Italia di fine secolo, una gran quantità di testate e periodici («L'avvenire dei maestri elementari», «Il risveglio educativo», «Il corriere delle maestre», «Il lavoro educativo», «I diritti della scuola») contribuirono a rafforzare l'autocoscienza corporativa dei maestri elementari, culminata nella fon-



dazione dell'Unione Magistrale Nazionale nel 1901, che si impegnò concretamente per il miglioramento economico e giuridico della classe insegnante ottenendo traguardi come l'aumento dello stipendio e la riforma del trattamento pensionistico (Chiosso, 1993; 2014).

Nonostante la spinta alla professionalizzazione, la possibilità di accedere a occupazioni più lucrose, offerte dall'incipiente industrializzazione e dalla modernizzazione delle strutture amministrative, rese la professione, presso alcuni Stati, sempre meno appetibile per gli uomini. In Italia, il disinteresse maschile si manifestò nella predilizione di carriere più redditizie nel settore terziario, dei commerci, delle industrie o della pubblica amministrazione; di contro, la mancanza di alternative formative e impiegatizie per il genere femminile incentivò le iscrizioni delle donne nelle scuole normali e il relativo ingresso nella professione<sup>12</sup>. Ciò avvenne anche nei Paesi Bassi, dove la considerazione nei confronti del mestiere di maestro andò scemando nell'ultimo decennio dell'Ottocento, quando il decollo dell'industrializzazione aprì la strada a migliori opportunità di guadagno (Van Essen, 1999, p. 419-420). Anche in alcuni Stati tedeschi il ceto piccolo borghese predilisse l'industria; in Prussia e in Austria, invece, il miglioramento salariale e di status della professione continuò ad attrarre gli uomini, cosicché la presenza femminile nell'insegnamento elementare rimase inferiore al 30% alla fine del secolo (Albisetti, 1993, pp. 253-261).

Un fattore decisivo nella femminilizzazione della professione fu poi la convenienza economica delle amministrazioni locali di reclutare insegnanti donne: sia la Legge Casati in Italia che la legge Moyano in Spagna prevedevano che le maestre guadagnassero un terzo in meno rispetto ai colleghi uomini, e altrettanto inferiore era lo stipendio percepito dalle maestre inglese negli anni Sessanta dell'Ottocento, come quello delle maestre scozzesi tra gli anni Ottanta e Novanta, e delle maestre francesi sino alla fine del secolo. Anche in Svezia e in Ungheria si ricorse al reclutamento di insegnanti donne per ragioni di "economia" (Cappelli, Quiroga Valle, 2021, pp. 756-759; Bergen, 1982, pp. 12-14; McDermid, 1997, p. 105; Trouvè-Finding, 2005, pp. 492-493; Westberg, 2019, pp. 19-40; Nóbik, 2017, p. 6). La

12 L'inchiesta Scialoja del 1872-75 evidenziò il costante aumento delle iscrizioni nelle scuole normali femminili, a fronte dello scarseggiare degli allievi maschi. Per affrontare il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, che colpiva soprattutto le aspiranti maestre a causa del vuoto scolastico tra la fine del percorso elementare e l'ingresso alla scuola normale, nel 1880 fu istituito un "corso preparatorio" alla scuola normale di durata biennale, prolungato a tre anni nel 1889. Questi corsi, soppressi nelle scuole normali maschili, che ormai languivano di iscritti (1893), riscossero grande successo tra le ragazze, venendo in seguito trasformati in "corsi complementari" (1895) e fungendo da scuole secondarie femminili di primo grado. La quota delle studentesse nelle scuole normali italiane sarebbe passata dal 49% nel 1861-62 al 94% nel 1899-1900 (Carbone, 2018, p. 95).



carriera magistrale femminile si accompagnò spesso alla condizione del nubilato, imposta o incoraggiata per ragioni economiche, in quanto si riteneva che le donne non sposate avrebbero avanzato pretese salariali inferiori. La Prussia protestante aveva rigide prescrizioni sul nubilato, e l’Austria aveva sancito il divieto di insegnare per le donne coniugate dal 1786, prolungatosi fino al Novecento. Anche la Russia ottocentesca reclutava, come docenti, donne nubili, per assicurarsi dipendenti “docili” e un continuo ricambio che evitasse gli aumenti di stipendio legati all’anzianità (Mazohol-Wallnig, 1991, pp. 57-75; Brizzi, 1987, pp. 73-88; Albisetti, 1993, pp. 253-258). In Italia, sebbene le donne sposate non fossero formalmente escluse dalla carriera magistrale, le maestre erano incoraggiate ad abbracciare il mestiere come una vocazione di vita<sup>13</sup>. Il primo conflitto mondiale avrebbe contribuito, in alcuni casi, a rimodellare le politiche di genere nella professione: in seguito alla crisi magistrale provocata dalla carenza di insegnanti uomini mobilitati al fronte, l’atteggiamento degli Stati tedeschi nei confronti del nubilato delle maestre sarebbe per esempio mutato radicalmente, conducendo alla definitiva scomparsa delle barriere matrimoniali; contrariamente, in Inghilterra, il divieto di matrimonio per le donne, che non era stato così stringente fino al primo quindicennio del Novecento, fu richiesto con maggiore forza nel primo dopoguerra (Van Essen, 1999, pp. 432-433; Albisetti, 1993, p. 258).

D’altra parte, il massiccio accesso femminile alla carriera magistrale non estinguiva le importanti disuguaglianze di genere perpetrata dai diversi sistemi d’istruzione, che si manifestavano nella rigida separazione dei ruoli attribuiti a uomini e donne nelle scuole. L’ingresso delle donne nella professione fu, infatti, condizionato da forti stereotipi di genere che consideravano l’insegnamento femminile come un’estensione sociale della naturale propensione all’educazione e alla cura. Nell’Italia appena unificata, la donna fu ritenuta il soggetto più adatto a svolgere la funzione educativa, declamandone le doti di pazienza, mansuetudine, abnegazione e sacrificio (*Atti del IV Congresso Pedagogico Italiano*, 1864, p. 23). Questo modello di “maestra-madre” era fortemente enfatizzato già in fase di formazione,

13 Per affrontare la carenza di personale, soprattutto nelle aree rurali, il Ministro Bonghi, con C.M. del 6 luglio 1875, n. 442, prescrisse che la vita interna dei convitti annessi alle scuole normali femminili fosse mantenuta “nei più modesti termini” per abituare le giovani a una vita semplice e prepararle a “starsene quiete nei poveri luoghi di campagna”, un chiaro tentativo di indirizzare le donne ad accettare l’insegnamento in sedi disagiate. Le maestre, specialmente nelle sedi rurali, operavano in condizioni di estrema insicurezza. La loro vulnerabilità divenne un problema sociale in Paesi come la Svezia, dove l’isolamento le esponeva a minacce e molestie, tanto da discutere misure di protezione come l’autorizzazione a portare cani da guardia o armi da difesa (Backman Prytz, Westberg, 2022, pp. 18-37). In Italia, il tragico suicidio della maestra toscana Italia Donati nel 1886, indotta al gesto da calunnie e pressioni locali, divenne un simbolo della condizione infelice della classe magistrale femminile.



dando grande importanza ai “lavori donnechi” (maglia e cucito), con l'intento di ricordare alle aspiranti maestre la loro destinazione di madri o educatrici di buone madri. Tale enfasi era comune in altri Paesi: in Prussia le donne ricevevano un'istruzione meno completa, in Inghilterra gli insegnamenti di geometria ed economia erano sostituiti da quelli di taglio e cucito, in Francia era centrale l'insegnamento dell'economia domestica, nei Paesi Bassi le studentesse seguivano corsi speciali di cucito e in Slovenia erano avviate all'artigianato femminile (Paciello, 2028/2029, p. 418; Bergen, 1982, p. 14; Clark, 2023, 43-55; M. Paksuniemi, M. Ribari, J. Westberg, 2019, p. 302).

Ciò si accompagnava al fenomeno della segregazione occupazionale, che confinava l'insegnamento femminile all'educazione prescolare e all'istruzione delle bambine, mentre lo limitava, nelle scuole maschili, alle classi inferiori, temendo che le maestre non potessero trasmettere l'esempio della forza e della virilità nelle classi superiori. Questa tendenza si riscontrava, oltreché in Italia – dove l'insegnamento ai bambini maschi era limitato al ciclo inferiore delle scuole elementari (I-II classe) e alle scuole rurali miste (I-II-III classe) –, anche in Svezia, dove le donne furono in maggioranza impiegate nell'insegnamento alle classi inferiori (*småskola*), nei Paesi Bassi, dove furono destinate all'insegnamento dei lavori femminili e ammesse ad insegnare solo ai più piccoli (fascia d'età 6-7), e in Inghilterra e Galles, dove furono impiegate nei dipartimenti infantili (*infant schools*, fascia d'età 5-7) e, con parsimonia, nelle classi elementari inferiori miste (*junior schools*, fascia d'età 7-10) (Albisetti, 1993, pp. 255-259; Van Essen, 1999, 415-431; Bergen, 1982, pp. 12-13).

## Conclusione

In ultima analisi, l'evoluzione della formazione magistrale italiana tra il XIX e il XX secolo, analizzata nel contesto europeo, riflette l'ambivalenza che caratterizzò l'operato dello Stato liberale: la duplice esigenza di modernizzare il Paese attraverso l'alfabetizzazione diffusa e, al contempo, di mantenere il controllo sociale sulle masse.

Nell'ultimo quarto dell'Ottocento, l'Italia si allineò alle tendenze in voga nel Continente, assimilando e reinterpretando modelli pedagogici d'avanguardia per la costruzione di una professionalità docente moderna. L'influsso del positivismo pedagogico europeo nei programmi d'insegnamento (inclusa l'adozione del metodo oggettivo, l'annessione dei giardini d'infanzia e l'importanza conferita al tirocinio formativo) fu espressione di questa spinta alla modernizzazione.

Tuttavia, si verificò parimente una profonda tensione tra gli ideali di modernità e le persistenti forme di discriminazione e conservatorismo. La figura del maestro elementare, la sua formazione e la sua progressiva professionalizzazione rimasero



inquadrate entro precisi confini, ritenendo sprecata, o addirittura rischiosa, un'istruzione molto vasta e approfondita.

In questo quadro si inserisce la progressiva femminilizzazione della professione. Se da un lato, la formazione e la carriera magistrale rappresentarono per le donne il primo passo di una progressiva emancipazione lavorativa, dall'altro, ciò avvenne, in Italia come in altri Stati europei, al costo di un “compromesso” che vincolava il genere femminile al mantenimento di ruoli socialmente tollerati e meno retribuiti, opponendo peraltro pesanti forme di ostruzionismo nell'accesso delle donne a gradi superiori di istruzione<sup>14</sup>.

Infine, riteniamo che il processo di femminilizzazione della professione vada indagato assumendo una lente critica e complessa, in grado di comprenderne le potenzialità e i vincoli formali, intersecando gli ideali politici, le istanze economiche e le dinamiche sociali e di genere coinvolte nell'espansione della scuola alle masse e nel percorso di costruzione dell'identità nazionale.

## Bibliografia

- Albisetti J.C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, 22 (13): 253-263.
- Atti del quarto congresso pedagogico italiano, tenuto in Firenze nel settembre del 1864, pubblicati per cura della Società pedagogica italiana*. Milano: Tipografia di Domenico Salvi e C.
- Backman Prytz S., J. Westberg (2022). “Arm the Schoolmistress!” Loneliness, Male Violence, and the Work and Living Conditions of Early Twentieth-Century Female Teachers in Sweden. *History of Education Quarterly*: 18-37.
- Baker D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Baker D.M., P.J. Harrigan (eds) (1980). *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679–1979*. Waterloo: Historical Reflections Press.
- Bergen B.H. (1982). Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910. *History of Education Quarterly*. 22 (1): 1-21.
- Bianchini P. (ed.) (2006). *Morte e resurrezione di un ordine religioso*. Milano: Vita e pensiero.
- Bowen J. (1983). *Storia dell'educazione occidentale*. Milano: Mondadori.
- Brizzi G.P. (1987). Scuola e istruzione popolare dall'età della Controriforma al secolo

14 Nonostante le richieste del femminismo borghese per l'avanzamento degli studi, il rifiuto di concedere alle donne opportunità di formazione universitaria equiparabili a quelle maschili fu netto. Le Scuole superiori femminili di magistero, istituite a Roma e Firenze nel 1878, non erano equiparate alle università, e la laurea era considerata “superflua”, “imprudente” o addirittura “folle” per le future insegnanti (Raicich, 1996, p. 167).



- dei Lumi. In E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione* (pp. 73-88). Firenze: La Nuova Italia.
- Buzzi F. (2006). Pietismo. In *Enciclopedia Filosofica vol. IV* (pp. 8621-8622). Milano: Bompiani.
- Cappelli G. et al. (2023). Human Capital in Europe, 1830s–1930s: A General Survey. *Journal of economic surveys*, 12-16.
- Cappelli G. (2019). A Struggling Nation Since Its Founding? Liberal Italy and the Cost of Neglecting Primary Education. In J. Westberg, L. Boser, I. Brühwiler (eds.), *School Acts and the Rise of Mass Schooling* (pp. 223-251). London: Palgrave Macmillan.
- Cappelli G., G. Quiroga Valle (2021). Female Teachers and the Rise of Primary Education in Italy and Spain, 1861–1921: Evidence from a New Dataset. *Economic History Review*, 74 (3): 754-783.
- Carbone A. (2018). Diventare maestra nell'Italia post-unitaria. All'origine del processo di femminilizzazione di una professione. *La camera blu. Rivista di studi di genere*, 19: 93-106.
- Cavallera H. (2012). La fondazione della coscienza nazionale nel positivismo e nel neoidalismo italiano. In F. Cambi, G. Trebisacce (eds.), *I 150 anni dell'Italia Unita. Per un bilancio pedagogico* (pp. 49-74). Pisa: ETS.
- Chiosso G. (ed.) (1993). *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2007). *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fonte all'educazione del popolo nel primo '800*. Torino: SEI.
- Chiosso G. (ed.) (2014). *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*. Brescia: La Scuola.
- Cipolla C.M. (1971). *Istruzione e sviluppo economico in Italia*. Torino: U.T.E.T.
- Clark L.L. (2023). *Women and the Politics of Education in Third Republic France*. Oxford: Oxford University Press.
- Corzuol D. (2007). *Scuole normali e studio della retorica nella Lombardia Austriaca del Settecento. Francesco Soave figura di mediatore tra area italiana e area tedesca*. Pisa: Giardini Editori e Stampatori.
- Covato C. (1994). La scuola normale: itinerari storiografici. In C. Covato, A.M. Sorge (eds.), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* (pp. 15-40). Roma: Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Day C.R. (1983). The Rustic Man: The Rural Schoolmaster in Nineteenth-Century France. *Comparative Studies in Society and History*, 25 (1): 26-49.
- Depaepe M., F. Simon (1997). Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century. *Cambridge Journal of Education*, 27 (3): 391-404.
- De Vroede M. (1981). The History of Teacher Training: Opening Address of the International Standing Conference on the History of Education (Louvain, 24-27 September 1979). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 10 (1): 1-8.
- A. Gabelli (1972). *Educazione positiva e riforma della società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner P. (1984). *The Lost Elementary Schools of Victorian England: The People's Education*. London: Croom Helm.
- Ghizzoni C. (2009). Essere Maestri in Italia fra Otto e Novecento. In E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 454-491). Milano: FrancoAngeli.
- Hoser E. (1989). Francke. In M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica vol. III* (pp. 5085-5088). Brescia: La Scuola.



- Lacaita C.G. (1973). *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti.
- Labriola A. (1874). *Scritti di pedagogia e di politica scolastica*. Roma: Editori riuniti.
- Lamberti M. (1989). *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*. New York: Oxford University Press.
- Larsson G., J. Westberg (2020). Child Labour, Parental Neglect, School Boards, and Teacher Quality: School Inspector Reports on the Supply and Demand of Schooling in Mid-nineteenth-century Sweden. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 32 (1): 69-88.
- Lee S.Y., J. Winandy (2021). Scientization of professional teacher knowledges and construction of teaching methods. *Paedagogica Historica*: 958-974 (print online 1-18).
- Lefty L. (2019). Teacher Education and Teachers' Colleges. In T. Fitzgerald (eds), *Handbook of Historical Studies in Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 357-371). Singapore: Springer.
- Lindert P.H. (2004). *Growing Public: Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century Vol. 1 the Story*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazohol-Wallnig B. (1991). L'educazione delle donne nel mondo austro-tedesco del Secolo XIX. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2: 57-75.
- Mazzini C., S. Fornara (eds.) (2004). *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*. Alessandria: Edizioni Dall'Orso.
- McDermid J. (1997). "Intellectual instruction is best left to a man": the feminisation of the scottish teaching profession in the second half of the nineteenth century. *Women's History Review*, 6 (1): 95-114.
- Melton J.V.H. (1988). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nóbik A. (2017). Feminisation and Professionalisation in Hungary in the Late 19th Century. Women Teachers in Professional Discourses in Educational Journals (1887-1891). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4 (1): 1-17.
- Paciello F. (2019), *Il femminismo tedesco dalla nascita del Secondo Reich all'avvento del nazismo, raccontato dalle donne che lo hanno vissuto* (Tesi di Dottorato, Università di Roma Sapienza, 2018/2019).
- Pancera C. (2000). L'importanza dei testi scolastici di Francesco Soave. In L. Bellatalla (ed.), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 43-53). Ferrara: Tecnoproject.
- Paksuniemi M., M. Ribari, J. Westberg (2019). Unmarried, Well Behaved and Well Dressed. The Socialization Process of Female Teachers in Early Twentieth-Century Finland and Slovenia. *Solska kronika / School Chronicle – Journal of The History of Schooling and Education*, 28 (3): 295-311.
- Piseri F. (2007). La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia tra Sette e Ottocento. In A. Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria. Studi*. vol. I (pp. 92-100). Brescia: La Scuola.
- Piseri F. (2017). Dalla virtù al buon comportamento. Le prime esperienze di istruzione pubblica e laica nell'età delle riforme teresiano-giuseppine: con qualche esempio della Brescia veneziana. *Quaderni di Intercultura*, IX: 97-110.
- Raicich M. (1963). La polemica sugli studi classici intorno al 1870. L'inchiesta Scialoja. *Belfagor*, XVIII (5): 257-268.
- Raicich M. (1996). Liceo, università, professioni: un percorso difficile per le donne. In Id., *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella terza Italia* (pp.163-200). Roma: Archivio Guido Izzi.



- Santoni Rugiu A. (1980). *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze: Manzuoli.
- Scheipl J. (2006). La formazione degli insegnanti in Austria. "Lavori in corso". In O. Zanato Orlandi (ed.), *Percorsi nella professione docenti. Innovazione formativa e didattica. Atti della V Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria. Padova 1-2-3 dicembre 2004* (pp. 381-406), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schirripa V. (2019). L'istruzione normale e magistrale. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 205-218). Brescia: Sholè.
- V. Schirripa (2022). *Insegnare ai bambini. Una storia di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.
- Sindoni C. (2011). *Giovanni Agostino De Cosmi e la scuola popolare di Sicilia*. Messina: Samperi.
- Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di Intercultura*, anno VII: 101-116.
- Stizzo F. (2012). Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico. In F. Cambi, G. Trebisacce (eds.), *I 150 anni dell'Italia Unita* (pp. 307-326). Pisa: ETS.
- Targhetta F. (2010). "Uno sguardo all'Europa". Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana. In M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (pp. 155-176). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (1977). I maestri. In T. Tomasi (ed.), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)* (pp. 165-184). Firenze: Vallecchi.
- Van Essen M. (1999). Strategies of Women Teachers 1860–1920: Feminization in Dutch Elementary and Secondary Schools from a Comparative Perspective. *History of Education*, 28 (4): 413–433.
- Trouvé-Finding S. (2005). Teaching as a woman's job: the impact of the admission of women to elementary teaching in England and France in the late nineteenth and early twentieth centuries. *History of Education*, 34 (5): 483-496.
- E. Weber (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870–1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Westberg J. (2019). How did teachers make a living? The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 48 (1): 19-40.
- Westberg J., L. Boser, I. Brühwiler (eds.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Westberg J., G. Denaro (2023). The rise of normal Schools in the Kingdom of Italy: mass schooling, teacher training and the feminization of the teaching profession, 1859-1911. *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, Università degli Studi di Catania, 22: 123-150.

