

Professione magistrale e Programmi Ermini: il contributo della rivista “Scuola Italiana Moderna” (1950-1960)

The teaching profession and the Ermini programs: the contribution of “Scuola Italiana Moderna” (1950-1960)

Barbara De Serio

Associate Professor of History of Education | Department of Humanities | University of Foggia (Italy) | barbara.deserio@unifg.it

abstract

This paper analyzes the role of teachers in school programs from 1955 and traces teachers' education in a gender-based perspective.

Particular attention is given to certain contributions published in “Scuola Italiana Moderna” between 1950 and 1960, specifically concerning male teachers' unemployment, which one can view as at least partially related to some conservative aspects of the Ermini programs, even as one recognizes their innovative value.

Keywords: Ermini programs, gender education, teachers' unemployment

Il contributo analizza le figure del maestro e della maestra disegnate dai programmi scolastici del 1955 e ripercorre la formazione loro riservata, declinata in un'ottica di genere. Il tema in questione viene approfondito attraverso la lettura di alcuni contributi pubblicati nella rivista “Scuola Italiana Moderna”, nel decennio compreso tra il 1950 e il 1960, che in quegli anni si soffermò a lungo sulla questione della disoccupazione magistrale maschile, in questa sede in parte ricondotta ad alcuni aspetti conservatori dei suddetti programmi, dei quali si riconosce comunque la carica innovativa.

Parole Chiave: Programmi Ermini, formazione di genere, disoccupazione magistrale

1. Brevi riflessioni introduttive

Il presente lavoro focalizza l'attenzione sulle figure del maestro e della maestra delineate dai programmi scolastici del 1955, attraverso l'approfondimento di alcuni articoli pubblicati nella rivista "Scuola Italiana Moderna"¹ nel decennio compreso tra il 1950 e il 1960.

Fu grazie all'azione di alcune importanti associazioni istituite nel secondo dopoguerra, tra cui l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, attiva nelle azioni di supporto alle politiche scolastiche, che maturarono le condizioni per l'elaborazione e la stesura dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare (Sani, 2001; Pazzaglia, 2001; Chiosso, 2001).

Approvati con il D.P.R. del 14 giugno 1955, n. 503, i programmi firmati Giuseppe Rufo Ermini, al centro di vivaci discussioni (Agosti, Chizzolini, 1957; Lombardi, 1987), furono destinati a durare per un lungo trentennio. Centrale, nel documento, il riferimento alla religione come fondamento e coronamento dell'insegnamento, all'educazione integrale del bambino e della bambina, al carattere di continuità della scuola elementare con la scuola materna.

- 1 Fondata grazie al contributo importante di Giuseppe Antonio Tovini, nel 1893, la rivista "SIM" nacque con l'intento di valorizzare le iniziative avviate dalla Lega di Insegnanti Cattolici, da lui istituita nello stesso anno. Più precisamente, scopo della rivista era la professionalizzazione dei maestri di scuola elementare nell'ottica di una prospettiva cristiana. A sostegno della rivista, una decina d'anni dopo, sempre per volontà di Tovini, col sostegno di esponenti di rilievo del movimento cattolico italiano, fu fondata la Casa Editrice "La Scuola" di Brescia, con l'obiettivo di promuovere gli ideali del pensiero cristiano, anche attraverso i contributi pubblicati nella rivista, a fronte di un orientamento culturale avverso. Va brevemente ricordato il clima di anticlericalismo diffuso e duraturo seguito alla "questione romana", che a partire dal periodo risorgimentale, fino agli anni Venti del Novecento, chiamò in causa le relazioni tra la Chiesa cattolica e il Regno d'Italia, con una progressiva esclusione dei cattolici dalla vita politica nazionale, cui seguì, di conseguenza, una laicizzazione della politica di governo. In questo clima sociale, politico e culturale i movimenti cattolici puntarono sulle attività di formazione; la rivista "SIM", e la successiva Casa Editrice "La Scuola", furono, dunque, il risultato della volontà di fornire strumenti pratici ai maestri, non trascurando la tradizione pedagogica dei cattolici e contribuendo ad avviare proficue riflessioni sul dialogo tra scienza e fede cristiana. Spaccati di storia della rivista verranno di volta in volta presentati nelle note, in corrispondenza della breve biografia di alcuni studiosi, dei loro collaboratori e dei maestri e delle maestre che hanno contribuito alla sua crescita e alla sua diffusione. Si ricordi, a tal proposito, il movimento magistrale cattolico sorto attorno alla rivista negli anni Venti del Novecento, animato per decenni da Angelo Zammarchi e coordinato da Vittorino Chizzolini e Marco Agosti. Per approfondimenti sulla nascita della rivista "SIM" cfr. Cattaneo, Pazzaglia, 1997; Bertagna, Scaglia, 2013c; Taccolini, 1997.

2. Dietro le quinte della professione magistrale

Il processo di formazione degli insegnanti, iniziato in Europa già a partire dalla fine del XVIII secolo, manifestò deboli rallentamenti in Italia, dove prese concretamente avvio, dopo le prime esperienze in Lombardia e in Piemonte, dopo la metà del XIX secolo (Polenghi, 2012; Morandini, 2003); la legge Casati segnò, dunque, la storia del sistema scolastico pubblico del nuovo Regno fino al 1923 (Soldani, 2005; De Fort, 2015)².

Per quanto riguarda la specifica situazione italiana, tale processo di formazione, che inizialmente mostrò differenze abbastanza marcate tra Nord e Sud, tra zone urbane e zone rurali, cominciò progressivamente a migliorare già alla fine dell'Ottocento, anche grazie alla presenza di una classe magistrale attiva, che conosceva i propri diritti e che dalla metà del XIX secolo si riunì in sindacati e in associazioni impegnate in progetti di revisione della formazione magistrale, oltre che della scuola. Più difficile da sanare fu, invece, il gap tra la scuola elementare e la scuola normale (Covato, 1996, 1996a; Ascenzi, 2012)³.

La sconfinata letteratura scientifica sulle scuole normali nell'Italia post-unitaria chiarisce che lo squilibrio numerico tra uomini e donne aspiranti maestri cominciò a farsi evidente fin dagli anni Settanta dell'Ottocento, per crescere drasticamente a favore delle donne nei primi anni del Novecento, quando fu deliberata la possibilità di ammettere le maestre, già presenti nelle classi inferiori maschili (Covato, Sorge, 1994)⁴, ai concorsi per le scuole superiori maschili⁵.

La professione della maestra apparve la naturale estensione sociale della

- 2 Rispetto alla formazione dei maestri la legge Casati modificò parzialmente la scuola normale, istituita nel regno di Sardegna con la legge del 20 giugno 1858, n. 2878.
- 3 Il “vuoto scolastico” che separava la scuola elementare dalla scuola normale, alla quale si poteva accedere all'età di quindici anni per le ragazze e di sedici per i ragazzi, fu causa, insieme ad altre, del basso livello di preparazione dei maestri.
- 4 Come evidenziato nel regolamento per l'istruzione elementare del 24 giugno 1860, i comuni avevano la possibilità di utilizzare le maestre, soprattutto in assenza di maestri, nelle scuole elementari maschili del grado inferiore. A motivare la scelta dell'impiego delle donne nelle prime classi, maschili e femminili, vi erano ragioni di carattere politico e ideologico. “L'idea sottesa – scrivono Anna Debè e Simonetta Polenghi – era che per bambini di 6-7 anni fosse corretta la presenza di una figura materna, per i più grandi, invece, essa era giudicata poco adatta a veicolare ideali virili di coraggio e patriottismo” (2017, p. 182).
- 5 Cfr. il regolamento generale per l'istruzione elementare del 1908, approvato col Regio Decreto del 6 febbraio, n. 150.

funzione educativa femminile; un'enfatizzazione del ruolo materno, allora dilagante, nell'ambito del quale il mito della missione sociale della donna trovò una perfetta cornice ideologica (Soldani, 1991, 1993; Ulivieri, 1996; Covato, 1991).

A questo comune sentire non corrispose, però, una reale benevola accoglienza nei confronti della figura della maestra, che continuò a rimanere schiacciata da una politica discriminante nei confronti del genere femminile ed eclatante rispetto alla questione salariale. La legge Casati, che aveva fissato per gli insegnanti i minimi salariali, che variavano sulla base di alcuni parametri, tra cui la classificazione della scuola, la categoria, il grado e il sesso dell'insegnante, concedeva ai comuni la possibilità di decurtare gli stipendi delle maestre fino ad un terzo rispetto a quelli dei maestri (Covato, 1996; Debè, Polenghi, 2017; Ghizzoni, Polenghi, 2008; Ghizzoni, 2005)⁶.

A complicare la vita dei maestri e delle maestre, oltre al problema del salario, vi era la totale mancanza di stabilità professionale: affidare la nomina dei maestri ai comuni comportava, per questi ultimi, la possibilità di decidere liberamente se e quando licenziarli (Cives, 1960).

Anche in questo caso il problema rimase invariato fino ai primi anni del Novecento. Fu, infatti, la legge Daneo-Credaro, del 4 giugno 1911, n. 487, a porre per la prima volta a carico dello Stato il pagamento degli stipendi dei maestri e delle maestre, disciplinando l'obbligo scolastico nelle realtà in cui i comuni non sembravano nelle condizioni di garantirlo. L'avocazione di buona parte delle scuole elementari all'amministrazione centrale migliorò, in parte, anche il problema dell'assunzione dei maestri, riducendo il rischio di licenziamenti ingiustificati, la cui responsabilità fu affidata sempre allo Stato.

A seguire vi furono i provvedimenti di fascistizzazione del sistema scolastico italiano, messi in atto dal regime soprattutto a partire dagli anni Trenta del Novecento. Con il Regio Decreto del 1 luglio 1933, n. 786, collegato ai provvedimenti sull'amministrazione della finanza locale del 1931⁷, si completò l'avocazione allo Stato di tutte le scuole elementari co-

6 La situazione economica si complicava ancora di più nel caso delle maestre che insegnavano nelle scuole rurali, sempre in numero maggiore rispetto a quello dei loro colleghi, il cui stipendio subiva un'ulteriore riduzione. Tale situazione rimase invariata fino al 1903, quando la legge del 19 febbraio, n. 45, nota come legge Nasi, maturata in seguito a proteste sindacali fortemente sostenute dai movimenti emancipazionisti femminili, riconobbe l'equiparazione degli stipendi delle maestre che insegnavano nelle classi maschili, o in quelle miste, a quelli dei maestri.

7 Il riferimento è, in questo caso, al Testo Unico del 14 luglio 1931, n. 1175.

munali. Questi ed altri precedenti provvedimenti adottati dal regime operarono, contestualmente, nell'ottica di una riorganizzazione della scuola elementare, d'ora in poi di durata quinquennale, e del rafforzamento della preparazione dei maestri, necessario in relazione alle nuove esigenze della scuola elementare; furono dunque abolite le scuole normali e, con Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054, venne fondato l'istituto magistrale, suddiviso in due corsi, inferiore e superiore⁸, cui seguì l'istituzione delle scuole di metodo, prima, e quella delle scuole magistrali per maestre di scuola materna, a partire dal 1933, entrambe di durata triennale⁹.

3. I maestri e le maestre di "SIM"¹⁰

Il primo contributo dedicato alla figura del maestro nel secondo dopoguerra viene pubblicato nel 1949 (Agosti, 1949). Marco Agosti¹¹, autore

- 8 Al corso magistrale inferiore, di durata quadriennale, si accedeva dopo la licenza elementare, previo esame di ammissione, mentre al corso magistrale superiore, di durata triennale, si accedeva dopo la frequenza del corso magistrale inferiore. Quest'ultimo consentiva anche l'iscrizione all'Istituto Superiore di Magistero.
- 9 Tra i provvedimenti adottati dalla politica del regime nel settore dell'insegnamento vanno annoverate, seppur brevemente, anche le misure finalizzate a contrastare il processo di femminilizzazione della professione magistrale attraverso specifici accorgimenti nelle operazioni di reclutamento dei maestri. Si ricordi, a tal proposito, il Regio Decreto del 9 dicembre 1926, n. 2480, con il quale alle donne fu proibito di insegnare lettere e filosofia nei licei nonché di essere nominate dirigenti o presidi, secondo quanto già parzialmente indicato nel Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054. Accanto a queste altre misure, anche più subdole, finalizzate a scoraggiare la formazione femminile, come, ad esempio, l'aumento quasi raddoppiato delle tasse nel caso delle studentesse, nonché l'impiego delle donne in diversi settori, compreso quello dell'insegnamento: la legge n. 221 del 18 gennaio 1934 stabiliva la possibilità di escludere le donne dai bandi di concorso o di riservare loro posti limitati e il Regio Decreto del 29 giugno 1939, n. 989, fissò un lungo elenco di impieghi statali da assegnare alle donne, dai quali fu manifestamente escluso l'insegnamento.
- 10 Nel paragrafo verranno presi in considerazione i contributi pubblicati nella rivista "SIM" da alcuni studiosi, dai loro collaboratori e da maestri e maestre che hanno scritto sulla professione magistrale nel decennio preso in considerazione; la scelta dei contributi non ha seguito un criterio specifico, se non quello dettato dalla volontà di ricostruire il profilo del maestro e della maestra nell'ambito di una cornice epistemologica che ha fortemente risentito dell'influenza dell'attivismo pedagogico cattolico. La pluralità delle riflessioni prese brevemente in considerazione, seppure dettate da formazioni differenti, ha contribuito a dare visibilità al vivace dibattito in corso negli anni cui si sta facendo riferimento.
- 11 Marco Agosti fu tra le figure di spicco della rivista "SIM", alla quale iniziò a collaborare dagli anni Trenta del Novecento, grazie all'amicizia con Chizzolini, con il quale coordinò il già citato gruppo pedagogico di studiosi e maestri sorto attorno alla rivista e istituito da Zammarchi un decennio prima. Con lui fu anche impegnato

dell'articolo, riflette sull'opinione negativa della figura del maestro costruitasi nel corso dei secoli, che ha evidentemente influenzato la scelta, comune a molti giovani, di non intraprendere la carriera scolastica, considerata poco dignitosa, tanto in termini economici, quanto in termini sociali: “nessuno si perirebbe di dichiararsi maestro – scrive Agosti – se la sua carriera fosse, per non augurata ipotesi, economicamente anche più modesta, qualora però vi fosse un senso diffuso della dignità della sua funzione sociale” (1949, p. 20), a partire dal maestro stesso, che troppo spesso si sente inadeguato allo svolgimento del suo compito. Indispensabile, quindi, una riqualificazione del suo ruolo, che Agosti stava sollecitando, insieme al gruppo dei pedagogisti della rivista “SIM”, nell'ottica di un ripensamento soprattutto culturale della professione magistrale. Tale riqualificazione avrebbe potuto essere motivata solo da un effetto “interno”, da quello “spirito di corpo”, come lui stesso lo definisce nell'articolo, che fa sì che il maestro possa desiderare di migliorarsi riconoscendo di far parte di una comunità qualificata sul piano sociale.

Quali le variabili che concorrono a riqualificare la professionalità del maestro? È sempre di Agosti il secondo contributo sullo stesso argomento, pubblicato nel 1950 (a). In questo caso l'autore si chiede se esiste un'arte del maestro, “un complesso di norme scientificamente giustificate” (p. 97) e, soprattutto, se questo eventuale complesso di norme “può costituire la sostanza della professione” (*Ibidem*). Rispetto alla “peritanza” dei giovani “a dichiararsi maestri fuori della scuola” (Ivi, p. 98), è chiaro che, oltre alla cattiva opinione che essi stessi hanno della loro professione, la causa va rintracciata nello “scarso rilievo tecnico-professionale dell'attività del maestro” (*Ibidem*), che i giovani maestri avvertono e che li rende impreparati di fronte alla grandezza morale del compito educativo. Questa anche l'opinione di Felice Socciarelli, che legge nel progressivo allontanamento dei maestri dall'ambito scolastico “un senso di pudore, una ragione di onestà” (citato in Agosti, 1950a, p. 98), propria di chi ha un concetto alto della missione educativa, che “supera di gran lunga la preparazione [...] ricevuta per impegnarsi” (*Ibidem*).

Da qui la necessità, d'ora in poi più volte avanzata, di una revisione

nei lavori della commissione incaricata di elaborare i programmi per la scuola elementare del 1955. Nell'ambito della suddetta rivista, dalla fine degli anni Quaranta alla fine degli anni Sessanta, si occupò della conduzione del gruppo dei maestri sperimentatori, anche noti come “maestri pietralbini”, dal nome del paese in cui il gruppo si era costituito (Bertagna, Scaglia, 2013a; Scaglia, 2016).

dell'istituto magistrale. La proposta di molti studiosi, che prevedeva una riforma di struttura e di funzione, era quella di istituire un Liceo magistrale quinquennale (Agosti, 1950b)¹², nell'ambito del quale destinare più ore allo studio di discipline pedagogiche e didattiche e più spazio alle attività di tirocinio e a quelle pratico-operative, finalizzate all'acquisizione di specifiche competenze professionali. Solo un liceo – si diceva – avrebbe col tempo limitato, fino a farlo scomparire, il “complesso di inferiorità” (Casotti, 1960, p. 5)¹³ vissuto da quanti ritenevano, pur frequentandolo, che all'istituto magistrale si accedeva “solo per comodità” (Casotti, 1960, p. 6) o perché non si avevano “i mezzi materiali occorrenti a studi più lunghi” (*Ibidem*) e che, quindi, la scuola di preparazione dei maestri fosse “il rifugio di molti falliti nello studio e di troppe signorine che cercano un *hobby* economicamente produttivo” (Casotti, 1959, p. 12)¹⁴.

12 Il Liceo magistrale avrebbe avuto lo scopo di preparare all'insegnamento nella scuola elementare e nella scuola secondaria normale, oltre che alla frequenza di corsi universitari, con particolare riferimento a quelli pedagogici.

13 Mario Casotti fu tra i maggiori collaboratori della rivista “SIM”. Lavorò attivamente con Zammarchi per la sua diffusione, animando il movimento magistrale cattolico, già sorto attorno alla rivista, e ispirando la costituzione del gruppo pedagogico di studiosi e maestri cattolici, formato, come già detto, dallo stesso Zammarchi negli anni Venti del Novecento. Casotti partecipò anche alla fondazione del “Supplemento Pedagogico”, annesso alla rivista, nel 1933, e di “Pedagogia e Vita”, nel 1952. Di quest'ultima fu anche direttore fino al 1971 (Bertagna, 2013a; Tomasi, 1977; Chiosso, 1992). Di Casotti vanno, inoltre, ricordati i prestigiosi incarichi didattici in ambito accademico: dopo la prima esperienza di insegnamento nella Scuola Normale di Pisa, negli anni Venti del Novecento, gli venne assegnata la cattedra di Pedagogia dall'Istituto Superiore di Magistero dell'Università di Torino; di lì a poco, a seguito della contestuale maturazione di posizioni di pensiero più vicine al neotomismo cattolico che all'idealismo, Agostino Gemelli gli affidò la stessa cattedra nell'Università del Sacro Cuore di Milano, dove rimase fino agli anni Sessanta.

14 Rispetto a quest'ultimo aspetto vi è anche chi si è soffermato ad evidenziare i danni degli studi superiori nelle donne, “testoline acerbe, o impreparate, o costituzionalmente alogiche, nelle quali [tali studi] suscitano uno spirito ribelle e mordace, che pretende di essere critico, mentre è solo insofferente di disciplina e di paziente ricerca”; ragazze inquiete, spesso vittime di “un profondo squilibrio psicofisico, a cui segue quasi sempre l'allontanamento definitivo da quella fede che un tempo era prerogativa del ‘devoto femminile sesso’”; completamente assuefatte al lavoro extradomestico, il pericolo ultimo – conclude Maria Sticco, confermando la forza degli stereotipi di genere – è che le donne istruite “si disamorino della casa, che assorbe una fatica silenziosa e non immediatamente redditizia e, accettando teorie troppo facili, preferiscano il libero amore al matrimonio consacrato e ai figliuoli” (1950, p. 335).

La scuola dei maestri – dirà più avanti negli anni Vittorino Chizzolini¹⁵, definendola “scuola dei migliori” (1955, p. 8) – dev’essere molto impegnativa, perché deve formare educatori seri e preparati, “che sappiano fare di ogni istituto magistrale un centro esemplare per fervore di spirito, ordine e fraternità di convivenza, modernità di metodo, di sussidi e di servizi ausiliari” (*Ibidem*).

Anche la necessità di una riqualificazione degli studi magistrali era connessa all’esigenza di combattere la disoccupazione magistrale maschile, quindi di sollecitare nei maestri la volontà di tornare in una scuola riformata e riconosciuta nella sua funzione formativa ed educativa.

Nel 1951 un articolo anonimo pubblicato nella *Rubrica dell’Economista* di “SIM” denuncia il numero altissimo di studentesse e laureate del gruppo letterario (Effe, 1951)¹⁶. Fenomeno – si legge nell’articolo – che denota “il diffondersi, anche in mezzo alla nostra popolazione, della mentalità femminile orientata verso una maggiore indipendenza della donna” (Ivi, p. 36) e che è, però, alla base della “saturazione della professione magistrale” (*Ibidem*).

Centomila i maestri disoccupati – scrive l’anno successivo Marco Agosti (1952). Un dato che appare ancora più allarmante in un Paese “afflitto dalla piaga dell’analfabetismo di varie specie” (Ivi, p. 11). E lamentando la quasi totale mancanza di “una adeguata coscienza scolastica” (Ivi, p. 13) nella classe dirigente, lo studioso propone di “limitare l’afflusso agli Istituti Magistrali mediante una rigorosa selezione” (*Ibidem*), ovvero di “limitare il deflusso, al traguardo, mediante il ripristino della *reduplicazione del titolo*” (*Ibidem*), che avrebbe consentito di conferire il diploma di cultura a tutti i promossi e quello di abilitazione ai soli abilitati, dopo un biennio di pratica.

Condivisa a più livelli e proposta da più parti anche la mozione con la quale si chiedeva di facilitare l’accesso verso la carriera magistrale agli uo-

15 Vittorino Chizzolini, già citato in riferimento al coordinamento del movimento magistrale cattolico sorto attorno alla rivista “SIM” negli anni Venti del Novecento, fu tra i massimi esponenti della rivista, nell’ambito della quale, a partire dalla metà degli anni Trenta, assunse la responsabilità della redazione. Collaborò attivamente all’avvio delle pubblicazioni, tanto del “Supplemento Pedagogico”, nel 1936, quanto di “Pedagogia e Vita”, nel 1953. Infine, nel 1958 assunse la direzione della rivista “SIM” (Bertagna, 2013b; Caimi, 1997).

16 I dati in questione si riferivano agli studenti universitari immatricolati nell’anno accademico 1947-1948.

mini, garantendo borse di studio e posti gratuiti nei collegi (Casotti, 1960; Titone, 1960). Evidentemente, però, le cause che tenevano lontani gli uomini dalla professione magistrale erano di ben altra natura rispetto alle sole questioni economiche:

per il maschio c'è il problema ineliminabile della professione, e quindi di una scelta. La via magistrale [...] è una tra le molte e non è certo quella che conduce alla posizione più elevata né più redditizia. Per le figliole il passaggio alle magistrali è [invece] quasi naturale perché è la via che insieme le conduce alla professione più congeniale alla donna e le prepara alla missione materna, essenzialmente educativa (V. C., 1950, p. 109).

Una missione d'amore, dunque; in alcuni casi una vera e propria vocazione.

La riflessione andrebbe più correttamente inquadrata nell'ottica di una convergenza tra la prospettiva neotomista e la dimensione cattolica dell'attivismo pedagogico, che non è possibile approfondire in questa sede, ma che fa da sfondo ai temi qui presentati, con specifico riferimento al modello di scuola proposto, ad esempio, da Chizzolini. Una scuola che evidentemente si ispirava al principio evangelico della centralità dell'amore e che rivendicava il carattere spirituale e razionale dell'essere umano, contro la sua natura sensibile, e il suo destino religioso, contro un orientamento esclusivamente sociale. È chiaro che, nell'ottica del modello scolastico "attivo" di ispirazione cattolica, "bravo" era il maestro capace di amare i bambini e conquistarli alla verità (Magnocavallo, 1950)¹⁷. "Il maestro – questo, in parte, il senso di quanto sopra detto – deve vedere in ciascun allievo il suo 'prossimo' più vicino e realizzare nella sua educazione quell'amore di Dio che è il fondamento primo di ogni opera" (Redazione, 1951, p. 4).

Anche i programmi Ermini facevano riferimento all'insegnamento come apostolato, valorizzando, della scuola, la sua capacità di farsi "pescatrice di uomini" (Zanini, 1956). Un tema molto caro a Maria Magnocavallo, che negli articoli dedicati ai programmi del 1955 ha sempre ribadito la "missione" del maestro (1955), chiamato a diventare educatore

¹⁷ Maria Magnocavallo, insegnante elementare, poi direttrice didattica, fu responsabile della sezione didattica di "SIM" dal 1916 al 1956, anno della sua morte (Ghizzoni, 2005).

o, come più recentemente si è detto, da chi ha approfondito il suo pensiero, “formatore di coscienze e apostolo” (Ghizzoni, 2005, p. 329).

Educare è, dunque, un compito di cura e in quanto tale “è azione tremendamente impegnativa e complessa, che ricusa ogni comoda semplificazione vanificatrice” (Braidò, 1958, p. 13); frequenti, in ogni caso, i riferimenti alla declinazione dell’insegnamento quale “lavoro femminile”: “la donna è sempre maestra, sia come madre per i suoi figli, sia come educatrice per i suoi scolari” (Ugolini, 1959, p. 15). Lo è per la gentilezza dei modi e delle forme del suo insegnamento, per la predisposizione nei confronti del bene, per la spiritualità innata, per la capacità di farsi portatrice di virtù, di dosare intelletto e immaginazione, ragione e sentimento, che fa di lei una missionaria nel mondo dell’infanzia.

Ad articoli come quelli succitati, che suonavano più verosimilmente come slogan di una campagna per la valorizzazione del lavoro delle donne e dei loro diritti, se ne affiancavano altri, più centrati sulla figura del maestro. Nel supplemento per gli allievi maestri pubblicato qualche anno prima si legge: “non è tanto la sfera mentale, ma quella affettivo-volitiva del maestro che condiziona il miglior apprendimento del ragazzo” (Redazione, 1955, p. 6). E più avanti, a proposito del profilo professionale dei maestri del primo ciclo, rispetto alle doti mentali viene chiarito che “quante più ce ne sono, tanto è meglio, naturalmente; ma una intelligenza media, corredata dal sano carattere e dall’impulso vocazionale è più che sufficiente” (*Ibidem*).

Per questo motivo, contestualmente alla campagna a favore dell’occupazione magistrale maschile, il dibattito in corso sulla rivista “SIM” si fece motore di una nuova propaganda, che intendeva valorizzare l’imprescindibile compito educativo del maestro del primo ciclo, accanto a quello della maestra. Lo scopo era sempre quello di sollecitare la necessità di figure maschili nella scuola elementare, con particolare riferimento alle classi del primo ciclo, frequentate da bambini di appena sei anni, rispetto ai cui bisogni psicologici si chiedeva alla scuola di farsi prossima.

Il maestro – scrive Renato Salaorni in opposizione a un disegno di legge che chiedeva di affidare i bambini del primo ciclo, di ambo i sessi, alle maestre – “nella maggior parte dei casi è anche padre di famiglia, per cui ben conosce gli affetti e le tenerezze che si addicono ai bambini” (1951, p. 4), oltre al fatto che a quell’età i bambini cominciano ad aver bisogno di confrontarsi con un modello di “mascolinità” che la maestra non può “passare” loro. E in riferimento alla necessità, in ambito scolastico, della figura femminile, in continuità alla figura materna, più avanti

aggiunge che al suo ingresso nella scuola il bambino “ha ancora bisogno della mamma, ma della sua vera mamma, mentre non ricusa affatto un educatore nel quale possa vedere la sua futura virile personalità” (*Ibidem*).

Dello stesso parere Giuliano Pretto (1952), che racconta la sua esperienza di maestro nel primo ciclo e si domanda per quale motivo nei primi anni di scuola si debba privilegiare la figura della mamma. Non è vero – aggiunge – che il maestro rende i bambini “precocemente e dannosamente” (Ivi, p. 14) scolari. Fa ovviamente riflettere, in riferimento alla stessa professione, la svalutazione nei termini della maestra, “mamma” anche in ambito scolastico.

Diversa la posizione di Mario Comassi (1952), che pur abbracciando l’idea della “maternità estesa” (De Fort, 1996) rispetto alla figura della maestra, sottolinea la necessità di affidare le prime classi alle maestre, in assenza di maestri desiderosi di farlo, “che sentano così viva in sé la vocazione alla paternità da superare [...] lo svantaggio di non essere mamma” (Comassi, 1952, p. 14). Solo una mamma – quindi una donna, ovvero una maestra – può “intendere l’anima del fanciullo e la sua delicatezza e il suo bisogno di continue soste, di continui indugi, di continue apparenti divagazioni” (*Ibidem*).

Più equilibrata e rispettosa di entrambi i generi, infine, la riflessione di Mario Casotti (1960), che considera “prezioso e insostituibile” (Ivi, p. 7) il contributo della donna in ambito scolastico, ma che ritiene “il concorso dell’uomo [...] non meno indispensabile di quello della donna, talché da un esagerato e unilaterale influsso solo maschile, o solo femminile sia da aspettarsi [...] uno sviluppo parimenti unilaterale e mutilato del fanciullo” (*Ibidem*). E anticipando di decenni le teorie sulla valorizzazione delle differenze e sulla promozione delle pari opportunità scrive che non è escluso che le donne non possano lavorare meglio in quegli ambiti professionali dove sia possibile collaborare con colleghi: “e qui mi aspetto – conclude Casotti – che, un giorno, qualche voluminoso trattato di psicologia o sociologia [lo] dimostri” (p. 6).

Fortunatamente più di uno.

Riferimenti bibliografici

Agosti M., Chizzolini V. (1957). *Impegno dei programmi*. Brescia: La Scuola.
Agosti M. (1 novembre 1949). La professionalità del maestro. *SIM*. LIX, 2, 20.

- Agosti M. (30 gennaio 1950a). Professionalità e valutazione sociale del maestro. *SIM*. LIX, 7, 97-99.
- Agosti M. (28 febbraio 1950b). Componenti della figura sociale del maestro. La cultura. *SIM*. LIX, 9, 125-126.
- Agosti M. (31 ottobre 1952). La disoccupazione magistrale. *SIM*. LXII, 2, 11-13.
- Ascenzi A. (2012). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica* Macerata: Eum.
- Bertagna G. (2013a). Casotti Mario. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (pp. 296-297). Volume I (A-K). Milano: Editrice Bibliografica.
- Bertagna G. (2013b). Chizzolini Vittorino. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (pp. 344-345). Volume I (A-K). Milano: Editrice Bibliografica.
- Bertagna G., Scaglia E. (2013a). Agosti Marco. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (p. 14). Volume I (A-K). Milano: Editrice Bibliografica.
- Bertagna G., Scaglia E. (2013c). Antonio Tovini. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (pp. 595-596). Volume II (L-Z). Milano: Editrice Bibliografica.
- Braido P. (1 dicembre 1958). Educare è una missione. *SIM*. LXVIII, 7, 13.
- Caimi L. 1997. *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*. In M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993* (pp. 413-447). Brescia: La Scuola.
- Casotti M. (10 maggio 1959). Ciò che è essenziale all'educatore. *SIM*, LXVIII, 12.
- Casotti M. (1 maggio 1960). Presenza del maestro uomo. *SIM*. LXIX, 19, 5-6.
- Cattaneo M., Pazzaglia L. (ed.) (1997). *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2001). Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951). In L. Pazzaglia, R. Sani (ed.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 397-419). Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (1992). Mario Casotti storico della pedagogia. *Pedagogia e Vita*, 2, 67-89.
- Chizzolini V. (31 maggio 1955). Come i migliori neo-diplomati vedono la riforma dell'Istituto magistrale. *SIM. Supplemento per gli allievi maestri*, LXIV, 26, 8.
- Cives G. (1960). *Cento anni di vita scolastica in Italia*. Roma: Armando.
- Comassi M. (10 giugno 1952). *SIM*. LXII, 17, 14.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.

- Covato C., Sorge A. M. (ed.) (1994). *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Covato C. (1991). Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi. In S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 131-145). Milano: Franco Angeli.
- Covato C. (1996a). Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di "genere". In S. Ulivieri (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere* (pp. 19-46). Torino: Rosenberg & Sellier.
- De Fort E. (1996). *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino.
- De Fort E. (2015). Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'antico regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione. *Historia y memoria de la Educación*, 1, 167-201.
- Debè A., Polenghi S. (2017). La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato. *Pedagogia e Vita. La reciprocità del maschile e del femminile nella prospettiva dell'educazione*. Padova: Edizioni Studium, 75, 3, 179-190.
- Effe (28 febbraio 1951). Prevalenza femminile negli studi magistrali e letterari. *Rubrica dell'Economista di SIM*, LX, 9, 36.
- Ghizzoni C. (2005). *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*. Brescia: La Scuola.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Lombardi F. V. (1987). *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
- Magnocavallo M. (30 ottobre 1950). Alla giovane maestra rurale. *SIM*, LX, 2, 19.
- Morandini M. C. (2003). *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pazzaglia L. (2004). *La scuola 1904-2004. Catalogo storico*. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia L. (2001). *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*. In Id., R. Sani (ed.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 448-479). Brescia: La Scuola.
- Polenghi S. (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino: SEI.
- Pretto G. (10 giugno 1952). Maestri in prima? *SIM*, LXII, 17, 14.
- Redazione (10 maggio 1955). *SIM. Supplemento per gli allievi maestri*, LXIV, 25, 6.
- Redazione (15 febbraio 1951). Doveri e diritti dei maestri. *SIM*, LX, 8, 4.

- Salaorni R. (10 ottobre 1951). Esclusi i maestri dalle prime e seconde classi? *SIM*, LXI, 1, 4.
- Sani R. (2001). Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra (1944-1958). In L. Pazzaglia, R. Sani (ed.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 421-445). Brescia: La Scuola.
- Scaglia E. 2016. *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Socciarelli F., citato in M. Agosti (30 gennaio 1950). Professionalità e valutazione sociale del maestro. *SIM*, LIX, 7, 97-99.
- Soldani S. (1991). *Il libro e la matassa. Scuole per «lavori donneschi» nell'Italia da costruire*. In Ead. (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 87-129). Milano: FrancoAngeli.
- Soldani S. (1993). Nascita della maestra elementare. In Ead., G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (pp. 67-129). Bologna: Il Mulino.
- Soldani S. (2005). Formation professionnelle et apprentissage (XVIIe-XXe siècles). *Paedagogica Historica*, Vol. 41, G. Bodé, P. Marchand (ed.), 382-386.
- Sticco M. (31 agosto 1950). Mondo femminile, ieri e oggi. *SIM*, LIX, 19, 335.
- Taccolini M. (1997). Giuseppe Tovini e la nascita di «Scuola Italiana Moderna». In M. Cattaneo, L. Pazzaglia (ed.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993* (pp. 53-81). Brescia: La Scuola.
- Titone R. (1 gennaio 1960). I maestri non bastano più. *SIM*, LXIX, 9, 6-8.
- Tomasi T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia. 1948-1960*. Roma: Editori Riuniti.
- Ugolini G. (10 maggio 1959). Quello che pensano le “maestre anziane”. *SIM*, LXVIII, 20, 15.
- Ulivieri S. (1996). Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminizzazione del corpo insegnante. In Ead. (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere* (pp. 47-86). Torino: Rosenberg & Sellier.
- V. C. (15 febbraio 1950). Crisi dell'allievo maestro. *SIM*, LIX, 8, 109.
- Zanini G. (1 ottobre 1956). Scuola più semplice e più umana. *SIM*, LXVI, 1, 21.