



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

CORSO DI LAUREA IN

Culture, formazione e società globale

Curricolo Scienze Pedagogiche

TESI MAGISTRALE

CHE GENERE DI SCUOLA?

Analisi dei registri di una scuola del vicentino
negli anni Sessanta e Settanta

Relatrice

Prof.ssa Laura Schettini

Laureanda

Anna Zen

Matricola 2024034

Anno Accademico 2022/2023

Sommario

INTRODUZIONE.....	7
1. STORIA DELLA SCUOLA NEL SECONDO DOPOGUERRA.....	11
1.1. COSA AVVENNE PRIMA DELLA SECONDA GUERRA MONDIALE?.....	11
1.2. ASILI NIDO.....	14
1.3. LE SCUOLE DELL'INFANZIA.....	15
1.4. LA SCUOLA ELEMENTARE	18
1.4.1. LA RIPARTENZA DEGLI ANNI CINQUANTA	18
1.4.2. I CAMBIAMENTI DEGLI ANNI SESSANTA.....	20
1.4.3. GLI ANNI SETTANTA E LE GRANDI INNOVAZIONI	21
1.4.4. LE CONFERME DEGLI ANNI OTTANTA	24
1.5. L'ISTRUZIONE SECONDARIA INFERIORE	25
1.5.1. GLI ANNI CINQUANTA.....	26
1.5.2. GLI ANNI SESSANTA E LA SCUOLA MEDIA UNICA.....	26
1.5.3. GLI ANNI SETTANTA	27
1.6. L'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE.....	30
1.7. L'UNIVERSITA'	34
1.8. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	39
2. EDUCAZIONE FEMMINILE.....	41
2.1. DIFFERENZA TRA EDUCAZIONE E PEDAGOGIA	41
2.2. GENERE, SESSO E STEREOTIPI.....	42
2.3. COM'ERA L'EDUCAZIONE DELLE FANCIULLE PRIMA DELLA SECONDA GUERRA MONDIALE?	45
2.4. IL SECONDO DOPOGUERRA FEMMINILE	48
2.4.1. GLI ANNI CINQUANTA	48
2.4.2. L'ADDIO DEL GREMBIULINO BIANCO DEGLI ANNI SESSANTA.....	49
2.4.3. GLI ANNI SETTANTA E LA "TENSIONE" VERSO L'UGUAGLIANZA DI GENERE	52
2.4.4. LA PEDAGOGIA DELLA DIFFERENZA DEGLI ANNI OTTANTA	54
2.4.5. ANNI NOVANTA E GLI STUDI DI GENERE: UN RITORNO ALL'UGUAGLIANZA	59
2.5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	60
3. MAESTRE, BAMBINE E BAMBINI IN UNA SCUOLA DEL VICENTINO NEGLI ANNI SESSANTA E SETTANTA.....	63
3.1. PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE DI GENERE.....	63

3.2. ANALISI DEI REGISTRI SCOLASTICI DI CLASSE.....	66
3.2.1. PRIMO CICLO SCOLASTICO: 1965/66-1969/70	66
3.2.2. SECONDO CICLO SCOLASTICO: 1975/76-1979/80	79
3.2.3. INTRECCI E CONSIDERAZIONI GENERALI	86
CONCLUSIONI.....	88
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E FONTI.....	92
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	95

INTRODUZIONE

Il presente elaborato si concentrerà sull'educazione scolastica durante il secondo dopoguerra, ponendo un'attenzione maggiore al genere femminile ed analizzando i registri scolastici della scuola primaria "Dante Alighieri" di Romano d'Ezzelino (Vicenza) degli anni Sessanta e Settanta. Il primo capitolo farà innanzitutto una panoramica dei principali fatti accaduti dal 1700 fino alla seconda guerra mondiale, ma analizzerà maggiormente le leggi, i trattati e le riforme che sono state emanate in ambito educativo tra il 1950 e il 1980 nei vari cicli scolastici. Il secondo capitolo parlerà in primo luogo delle differenze tra "educazione" e "pedagogia" e tra "genere" e "sesso", in secondo luogo farà un excursus storico su come venivano trattate le bambine e le ragazze all'interno della società: si osserveranno le prime forme di educazione femminile del Settecento e dell'Ottocento, ma si svilupperà soprattutto il Novecento, nel quale a partire dagli anni Sessanta le donne hanno iniziato a creare confusione all'interno della società e combattere per i loro diritti. In questo capitolo è stato approfondito anche il tema dei vari pregiudizi e stereotipi collegati al genere femminile di quegli anni. Infine, il terzo ed ultimo capitolo tratterà i significati di educazione e pedagogia di genere e si occuperà dell'analisi dei registri di classe di due cicli scolastici, rispettivamente degli anni Sessanta e Settanta di una scuola elementare (come veniva chiamata all'epoca). Di questi registri scolastici è stata analizzata la struttura, sono state fatte delle riflessioni sull'insegnante del ciclo scolastico e sui pregiudizi e sugli stereotipi che trapelano dalle loro parole. Inoltre, ci sarà un approfondimento sui bias cognitivi, ovvero le distorsioni che le persone hanno durante la valutazione degli eventi, che catturano anche le insegnanti e quindi provocano reazioni negli studenti, dal momento che andranno ad influenzare la loro vita. Grazie a tutto questo si capirà l'importanza delle parole, l'importanza che ha ciò che ogni giorno diciamo, soprattutto ai bambini che sono in fase di crescita e di formazione del proprio sé.

Per introdurre la mia tesi vorrei parlare di una persona importante di nome Cristiano Dal Pozzo, che è stata la scintilla e la motivazione per le quali ho scelto di trattare questo argomento e di fare una tesi storica con un'analisi in prima persona di una fonte storica. Cristiano Dal Pozzo è il più vecchio alpino d'Italia che è stato profugo e ha attraversato due Guerre Mondiali, la guerra d'Etiopia, il deserto della Libia ed un periodo in un campo di prigionia tedesco. Un uomo molto vicino alla mia famiglia grazie alla forte amicizia con mio padre, che è un grande amante della storia.

Il 13 maggio del 2012, durante l'85° Adunata Nazionale degli alpini, svoltasi a Bolzano, Cristiano Dal Pozzo disse le seguenti parole a mio padre:

“Chi restaura un monumento, una lapide o un cippo dei nostri valorosi soldati fa rinascere l'anima di queste persone”

Cristiano Dal Pozzo

Avendo queste parole trasmesso qualcosa di speciale a mio padre, con la mia famiglia abbiamo iniziato a restaurare le lapidi e i cippi che si trovano nella zona del Monte Grappa, scritti in onore dei soldati caduti durante la guerra, che hanno combattuto valorosamente per le loro famiglie e per la Patria. Pulire un cippo e riscrivere le parole che il tempo e gli agenti atmosferici hanno cancellato, è una forma di cura verso la storia e verso quei soldati; la stessa cura che una volta che diventerò insegnante, voglio donare ogni giorno della mia vita ai bambini e alle bambine, per aiutarli a diventare ciò che sognano di essere. Così come chi restaura un cippo dei nostri soldati fa rivivere l'anima di quelle persone, chi studia la storia e si interessa ad essa in un momento particolare o per un avvenimento particolare come la scrittura di una tesi, fa rivivere l'anima delle persone di quel periodo storico; così facendo impara da esse, dai loro errori e dalle loro vittorie. Questi insegnamenti permetteranno di vivere al meglio il presente e di pensare a

come voler vivere il futuro. Per questa motivazione ho scelto questo argomento, per toccare con mano una fonte storica che mi desse l'idea dei pregiudizi di un tempo, per riuscire a rendermi effettivamente conto di quanto importante sia questo tema. Inoltre, per riuscire ad apprendere insegnamenti da utilizzare nella mia vita con gli altri e soprattutto con i bambini, cercando di limitare gli stereotipi imposti dalla società e curare con amore tutto ciò che farò.

PRIMO CAPITOLO

STORIA DELLA SCUOLA NEL SECONDO DOPOGUERRA

Il primo capitolo si concentrerà sugli avvenimenti storici avvenuti durante il secondo dopoguerra nell'ambito scolastico ed educativo. Innanzitutto ci sarà una panoramica dei principali fatti accaduti dal 1700 fino alla seconda guerra mondiale, quando l'educazione dei bambini si trasformò in vera e propria formazione scolastica. Questo aiuterà a comprendere al meglio lo svolgimento della tesi, cioè ciò che è avvenuto in educazione tra il 1950 e il 1980 in tutti i cicli scolastici. Si osserveranno leggi, trattati e riforme di questo periodo, oltre ai cambiamenti per quanto riguarda la figura professionale dell'insegnante. Si analizzerà inoltre la formazione dei bambini lungo tutta la loro crescita, quindi dall'asilo nido all'università; infine, si capirà quanto essa dipendeva dai genitori delle bambine e dei bambini e dall'influenza che aveva la società su di essi.

1.1. COSA AVVENNE PRIMA DELLA SECONDA GUERRA MONDIALE?

Nel 1700, afferma De Giorgi nel 2019, il liberalismo considera la politica come una funzione che in una società dev'essere svolta da una classe dirigente e non da tutti. Per il bene comune è necessario che a selezionare questa classe politica e a svolgere questa funzione siano solamente i cittadini liberi. Per il liberalismo quindi, solo chi appartiene ad un ceto sociale medio-alto o ha un elevato titolo di studio può votare, così da supporre che la funzione elettorale sia esercitata liberamente e che il voto non sia comprato da altri. Nell'Ottocento però si sviluppano correnti politiche democratiche, che chiedono l'uguaglianza politica oltre a quella giuridica: cioè pensano che il voto sia un diritto di ogni cittadino e

non una funzione di pochi (De Giorgi, 2019). Per raggiungere questo diritto però bisognerebbe permettere a tutti di ricevere una formazione. «Naturalmente, sul piano ideale, il suffragio universale è logicamente collegato all'obbligo scolastico: se tutti devono votare, tutti devono essere messi in grado di leggere e scrivere, dunque bisogna obbligare tutti i genitori a mandare i figli a scuola. Ciò, di conseguenza, implica un'istruzione di base gratuita (e pertanto un impegno pubblico in questo senso)» (De Giorgi, 2019, p. 8). L'uomo europeo dell'Ottocento ha un'idea di progresso innanzitutto economico, ma anche culturale e sociale; quindi, uno dei maggiori indicatori di questo secolo è proprio l'alfabetizzazione: quanto più un paese è alfabetizzato, tanto più è ritenuto civile e viceversa. Tale processo, chiamato modernizzazione, è parallelo alla crescente nascita di sistemi scolastici e si collega alla secolarizzazione, all'aumento del sentimento d'identità nazionale e alla sostituzione della chiesa, da parte della scuola, come agenzia di educazione formale (De Giorgi, 2019). Nel 1848 viene emanata nel Regno di Sardegna la legge Boncompagni, prima pietra fondativa del sistema scolastico sardo-italiano, che prevedeva un controllo governativo delle scuole di ogni ordine e grado ed eliminava il nulla osta vescovile per la nomina dei professori. Successivamente, nel 1859, fu concepita un'altra legge emblematica, la legge Casati, che riformò in modo organico l'intero ordinamento scolastico, dall'amministrazione all'articolazione per ordini e gradi e alle materie di insegnamento, confermando la volontà dello Stato di farsi carico del diritto e dovere di intervenire in materia scolastica (De Giorgi, 2019). Giungendo al «XX secolo si sono progressivamente affermati i diritti sociali: non solo uguaglianza giuridica e politica, ma tendenziale uguaglianza sociale o, almeno, riduzione delle grandi disuguaglianze sociali» (De Giorgi, 2019, p. 8). La scuola italiana nel 1900, non meno della fabbrica e della famiglia, è stata uno dei gangli principali della vita sociale, tanto che ha perfino modificato il resto della società (Casellato, 2013).

L'educazione italiana, entrando nel ventennio fascista, ha acquisito sempre più importanza e nel 1923 il governo vara «la riforma della scuola (una riforma complessiva che riguarda la scuola dell'infanzia, la scuola elementare, la scuola

media e l'organizzazione e amministrazione scolastica), elaborata dal ministro Giovanni Gentile, liberale di destra: è una riforma "anfibia" che appare, insieme, l'ultima delle riforme liberali e la prima delle riforme fasciste (Mussolini la definisce "la più fascista delle riforme")» (De Giorgi, 2019, p. 22). Il fascismo, che è un totalitarismo, «è intrinsecamente "educatore": vuole formare l'uomo nuovo fascista, attraverso una "religione politica". Lo Stato totalitario educatore usa sia la politica sociale sia l'educazione dei giovani attraverso la scuola e l'extra-scuola» (De Giorgi, 2019, p. 22). Durante questi anni e per tutta la seconda guerra mondiale, non ci fu alcuna legge che tutelasse l'infanzia, fino all'arrivo, il 1° Gennaio del 1948, della Costituzione della Repubblica Italiana. In essa l'articolo 3 «costituisce l'architrave di tutta la visione costituzionale dell'educazione (cioè del "pieno sviluppo della persona umana"), stabilendo un chiaro "compito" che la Repubblica, in tutte le sue istanze (comprese, dunque, le scuole e l'azione educativa degli insegnanti), è chiamata a svolgere» (De Giorgi, 2019, p. 18). Anche gli articoli 33 e 34 sono fondamentali in ambito scolastico: il primo, oltre ad istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi, assicura pari diritti agli alunni frequentanti scuole private (De Giorgi, 2019); mentre il secondo afferma che «la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso» (De Giorgi, 2019, p. 19).

Grazie alle leggi emanate fino a questo momento e alla Costituzione della Repubblica Italiana che ha dato vita ad un'educazione scolastica maggiormente formata, si entrò in una nuova era dell'educazione.

1.2. ASILI NIDO

«Per lunghissimo tempo l'infanzia non è mai stata pensata come soggetto da educare, ma come “oggetto da accudire” in forma assistenzialistica, custodialistica e caritativa: questo accudimento, quindi, era in larga parte pensato come intervento sociale» (Barbieri, 2019, p. 69) e non scolastico.

Le istituzioni e le agenzie educative rivolte alla cura della primissima infanzia si sono sviluppate solamente a partire dalla seconda metà del Novecento, perché prima l'accudimento dei figli dai 0 ai 3 anni era compito della famiglia o, in casi di difficoltà di quest'ultima, della comunità più prossima. Le prime forme di asilo nido erano nate infatti solo per assistere i bambini di madri lavoratrici o in situazioni di disagio sociale, proprio per la concezione che si aveva di questa fascia d'età (Barbieri, 2019). «Da enti custodialistici e assistenziali, diventano strutture educative solo a partire dai primi anni Settanta» (Barbieri, 2019, p. 70). Nel 1971 si giunse finalmente alla legge 1044, denominata “Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali”: «questa legge rappresentava un importante e decisivo provvedimento nel campo delle politiche sociali italiane per l'infanzia, in quanto riconosceva a tutti i bambini e le bambine il diritto di accedere all'asilo nido» (Barbieri, 2019, p. 91), trasformandoli così in cittadini. Gli asili nido, che inizialmente si trovavano nei pressi delle fabbriche in cui lavoravano le madri, «non erano più direttamente collegati a uno specifico luogo di lavoro, ma ad un “territorio” e pertanto riconosciuti ufficialmente come servizi sociali pubblici, rivolti a tutte le famiglie, indipendentemente dalle loro condizioni economiche o dal fatto che la madre lavorasse o non lavorasse. Era una legge che riconosceva le pari opportunità alle donne» (Barbieri, 2019, p. 93).

«Tra gli aspetti negativi si deve ricordare prima di tutto il fatto che, a cinque anni dall'entrata in vigore della legge, erano stati attivati solo il 10% dei nidi preventivati. In secondo luogo, si assistette a una divaricazione tra il Nord e il Sud del Paese: nelle regioni meridionali, a fronte di una debole domanda (non sempre frutto di “libera scelta”), gli enti locali fecero ben poco per sensibilizzare e far

prendere coscienza le famiglie dei loro diritti. Un terzo elemento, cruciale nell'immediato futuro, era che l'asilo nido pubblico aveva alti costi di gestione, ai quali non si riusciva a fare fronte» (Barbieri, 2019, p. 95).

1.3. LE SCUOLE DELL'INFANZIA

«Il percorso storico e culturale che ha portato le scuole dell'infanzia a essere considerate vere e proprie scuole, strettamente collegate al sistema scolastico vero e proprio, può dirsi culturalmente e pedagogicamente concluso ai primi del Novecento, con la "Scuola materna" delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi e la "Casa dei bambini" di Maria Montessori» (Barbieri, 2019, p. 70). Successivamente «il tentativo di dare alla scuola materna una precisa identità pedagogica fu affidato al D.P.R. dell'11 giugno 1958 n. 584, emanato sotto la direzione di Aldo Moro all'Istruzione. Il decreto abrogava gli ordinamenti di emergenza del 1945, delineava nelle avvertenze un preciso segmento scolastico di natura educativa in integrazione con la famiglia e identificava con gli orientamenti didattici un insieme sincretistico di attività» (Barbieri, 2019, p. 88). La prima scuola comunale dell'infanzia, denominata "Robinson Crusoe" è stata aperta il 5 novembre 1963 a Reggio Emilia, a dirigerla c'era Loris Malaguzzi che aveva già coordinato un Centro Medico Psicopedagogico per bambini con disabilità e delle colonie comunali ribattezzate "Case di vacanza" (Barbieri, 2019). Invece per la scuola materna statale si dovette aspettare fino al 1968 (Barbieri, 2019).

Sempre più i diversi assessori alla pubblica istruzione vogliono rinnovare la didattica e l'organizzazione scolastica. «Vengono aperti servizi per l'infanzia e per le scuole, ad esempio a Torino, Roma, Genova, Firenze, e anche a Venezia, dove vengono attivati gli Itinerari Educativi con convenzioni con luoghi di cultura, di spettacolo e musei» (Cavinato, 2013, p. 137). Gli insegnanti per far capire le opportunità date dalla scuola, andavano ad illustrare a genitori e colleghi le nuove

offerte del tempo pieno e delle “attività integrative”, che successivamente si iniziarono a chiamare “laboratori” (Cavinato, 2013). Con la legge n. 444 del 1968 si afferma totalmente che la finalità della scuola diventa «l'educazione (e non più la mera “ricreazione”), lo sviluppo della personalità infantile e l'assistenza e la preparazione alla frequenza dell'obbligo scolastico, in sintonia con l'educazione familiare. L'iscrizione alla scuola rimaneva facoltativa, ma la frequenza diventata gratuita. La scuola si rivolgeva a bambini/e dai 3 ai 6 anni, era strutturata normalmente su 3 sezioni (con un massimo di 9), con non meno di 15 e non più di 30 bambini/e ciascuna, aperta 10 mesi all'anno» (Barbieri, 2019, p. 90). Questa legge però introdusse anche una visione falsa, tutta rosea e piena d'amore della maternità, che accompagnò l'esclusione degli uomini dalla cura dei bambini più piccoli, volendo per la scuola dell'infanzia, un personale formato da sole donne. Per la prima volta il personale scolastico era completamente femminile e tutti, sia le insegnanti che le assistenti, dovevano avere un diploma specifico; il vincolo della “femminilità” per fortuna durò solo fino al 1977, anche se passarono ben 9 anni, con la legge n. 903 sulla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro (Ulivieri, 1995). Successivamente alla legge del 1968 si proseguì «nel rifiuto del concetto di “programmi”, per questo segmento scolastico, e nel mantenimento della dizione “orientamenti”, per una formazione cognitiva e socio-affettiva “aperta”, più che disciplinare» (Barbieri, 2019, p. 90). Ci fu il decollo di una nuova immagine del bambino, fondata su acquisizioni socio-psicopedagogiche d'avanguardia attivistiche e con una particolare attenzione alle differenze di genere (Barbieri, 2019). «L'infanzia in età prescolare, da momento della vita in cui si dipende dagli altri in tutto e per tutto e in cui si è considerati eminentemente “passivi”, era vista invece come una fase della vita in cui il bambino e la bambina, per quanto “piccoli”, sono già soggetti attivi, e da considerarsi quindi soggetti “competenti”, dotati di caratteristiche comportamentali che li predispongono al rapporto sociale e di capacità cognitive specifiche. Queste esigenze si manifestarono pienamente nella redazione dei nuovi programmi per la scuola elementare del 1985 e, per un certo effetto

domino, sorse la necessità di un aggiornamento anche degli orientamenti della scuola materna statale» (Barbieri, 2019, p. 98).

In conclusione, inizialmente le strutture per l'infanzia 0-3 e 3-5 erano indipendenti e non comunicanti l'una con l'altra (Barbieri, 2019), ma alla fine degli anni Sessanta «le circostanze erano ormai mature per far decollare un piano di servizi non più episodici ma continuativi e di supporto a tutta la fascia d'età 0-6, non più solamente affidati all'iniziativa privata, ma anche promossi in prima istanza dal pubblico, non più meramente assistenziali ma pienamente socio-educativi» (Barbieri, 2019, p. 89). «Mentre però la scuola materna statale, forte anche della gratuità, decollava in parallelo alle scuole comunali e a quelle private, contribuendo in poco tempo alla copertura delle richieste delle famiglie, così non fu per l'asilo nido comunale, che da servizio pubblico, diventò un servizio a domanda individuale, per il quale era previsto che gli utenti (le famiglie dei bambini e delle bambine) pagassero non meno del 30% del costo reale. Anche questo fece da freno a una diffusione dell'asilo nido comunale su larga scala» (Barbieri, 2019, p. 97). Il percorso che ha portato dalle prime esperienze ottocentesche di "asilo infantile" al sistema integrato di educazione e istruzione 0-6, non è stato affatto semplice e lineare, anche se di fondamentale importanza (Barbieri, 2019). Infatti, in questa fase della vita «si "coltiva" la mente dei bambini e delle bambine, mediante una didattica indiretta, un curriculum implicito, il dialogo e l'interazione, la progressiva scoperta del sé e dell'altro. Se la fruizione di queste opportunità rimane parcellizzata o impossibile, è chiaro che la riproduzione delle disuguaglianze sociali è dietro l'angolo» (Barbieri, 2019, p. 115).

1.4. LA SCUOLA ELEMENTARE

«“Educare”, “educare e poi istruire” o addirittura “rieducare” furono parole d’ordine nella propaganda postbellica dei diversi partiti antifascisti facenti parte dei Comitati di Liberazione Nazionale (CLN)» (Pruneri, 2019, p. 150). Nel 1943, dopo la Liberazione, arrivarono alla luce principi nuovi come la libertà dei docenti, la partecipazione e l’uguaglianza tra gli studenti, il diritto allo studio e l’accesso libero alle più alte forme del sapere. Inoltre, ci fu una semplificazione dei programmi di studio per le scuole elementari, stilati da Nazareno Padellaro nel 1934, che erano già una rivisitazione di quelli del 1923 (Pruneri, 2019); «questa semplificazione dei programmi e la progressiva scomparsa del libro di Stato, se da un lato lasciarono gli insegnanti privi della guida certa costituita fino ad allora dal testo unico, resero possibile lo svilupparsi dell’antica arte magistrale di far uso, a scopo didattico, di qualsiasi risorsa venisse loro tra le mani, come le vecchie riviste, i giornali illustrati, le stampe di vario genere» (Pruneri, 2019, p. 149).

1.4.1. LA RIPARTENZA DEGLI ANNI CINQUANTA

Negli anni Cinquanta la pubblica istruzione dovette occuparsi di una duplice ricostruzione del paese: materiale e spirituale. La prima consisteva nel ripristinare gli edifici distrutti, mentre la seconda, quella etica, spingeva nell’apertura a proposte pedagogiche come l’attivismo (Pruneri, 2019). «Gli anni Cinquanta segnarono anche il ritorno in patria, sebbene abbastanza fugace, di Maria Montessori che, guadagnata una levatura internazionale, poté nuovamente diffondere il suo metodo grazie ai corsi, alle scuole, alle organizzazioni che proseguirono la sua opera» (Pruneri, 2019, p. 156). «Il maestro elementare era ormai un personaggio chiave del processo di socializzazione e lo resterà almeno fino a che il suo prestigio verrà messo in crisi, negli anni Sessanta, dal diffondersi della televisione. La sua centralità deriva anche dal fatto che, per la stragrande maggioranza degli italiani, i cinque anni di istruzione obbligatoria erano l’unica

occasione, nell'arco dell'intera esistenza, per entrare in contatto con un sapere formale e strutturato» (Pruneri, 2019, p. 157).

Il 14 giugno 1955 nelle scuole elementari vennero introdotti i Programmi Ermini, programmi didattici che adeguavano l'istruzione primaria alle leggi della Costituzione (Pruneri, 2019). «I programmi avevano "carattere normativo", essi prescrivevano "il grado di preparazione che l'alunno doveva raggiungere per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che era condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato"» (Pruneri, 2019, p. 159). «Accertato che per la Costituzione l'istruzione inferiore obbligatoria aveva per tutti la durata di almeno otto anni, i programmi alleggerivano il carico delle nozioni rispetto ai programmi quinquennali precedenti» (Pruneri, 2019, p. 160). Inoltre, si comprendeva l'importanza di comunicare al fanciullo la gioia di imparare e fare da sé, come sosteneva Maria Montessori e di salvaguardare la sua spontaneità e naturalezza, rifacendosi alle fasi di sviluppo psichico del bambino di cui parlava Jean Piaget. Due anni dopo, nel 1957, la legge n. 1254 ha modificato i cicli didattici che da 3+2 (organizzazione gentiliana) divennero 2+3. Questa organizzazione, che spostò i bimbi del terzo anno nel secondo ciclo (dal momento che venivano considerati mentalmente più maturi), permise di alleggerire ancora di più il programma durante i primi due anni, rispettando maggiormente la graduale crescita delle bambine e dei bambini (Pruneri, 2019). Per quanto riguarda invece l'educazione femminile, si cita la direttiva ripresa da Pruneri nel 2019 a pagina 161, la quale per i programmi della prima e seconda classe afferma: «Le bambine siano lasciate ai loro giochi preferiti (cura della bambola, sua pulizia, vestizione, acconciatura...) e vengano addestrate alle più semplici e più facili attività della casa». Per quanto riguarda gli altri tre anni si trovano, nella stessa direttiva, le seguenti indicazioni: «Il lavoro femminile sia tenuto nella più alta considerazione come uno degli elementi di formazione spirituale della donna e per la sua grande influenza morale e materiale nella vita domestica. Le fanciulle saranno pertanto esercitate in gradualità lavori più facili e più comuni di maglia, di cucito, di rattoppo,

di rammendo e di ricamo, con particolare riguardo alle esigenze più sentite ed alle tradizioni dell'ambiente locale. Siano inoltre educate ai più facili lavori di pulizia, di abbellimento e di buon governo della casa. Sarà curata anche la pratica dell'igiene e, possibilmente, delle più elementari abilità nel cucinare». Questi principi costituirono l'anima della scuola elementare italiana almeno fino ai primi anni Settanta.

Per quanto riguarda gli insegnanti nel 1954, con la legge n. 658 si abolirono i ruoli transitori e successivamente, oltre a far nascere dei corsi abilitanti, fecero diventare di ruolo tutti gli insegnanti che precedentemente erano risultati idonei ai concorsi (Pruneri, 2019).

1.4.2. I CAMBIAMENTI DEGLI ANNI SESSANTA

Negli anni Sessanta del Novecento si ha la fortissima diffusione dei programmi televisivi nati negli anni Cinquanta, che iniziano a diventare fruibili, oltre che nei locali pubblici, anche nelle case degli italiani. I media, anche dopo la caduta del fascismo, conservarono un carattere pedagogico e monopolista. Crebbero le trasmissioni dedicate all'infanzia e nacquero corsi d'istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta, come la famosa "Non è mai troppo tardi" di Alberto Manzi, docente, pedagogista e scrittore italiano che riuscì a far prendere la licenza elementare a tantissimi cittadini. Le trasmissioni televisive sembravano in grado di rompere la distinzione tra cultura di élite e cultura di massa (Pruneri, 2019).

«La figura del maestro, in quell'Italia che da contadina diviene industriale e terziaria, perde un prestigio sociale forse più immaginato che realmente posseduto. Questa stessa scuola continuava a perpetrare la sua funzione riproduttiva e selettiva distribuendo gli alunni nelle classi in relazione alle famiglie di origini, alle provenienze geografiche e così via» (Pruneri, 2019, p. 164).

Ed è proprio nel 1967 che venne scritta “Lettera a una professoressa”, un’opera scritta a partire da otto ragazzi della scuola di Barbiana. Il maestro Don Lorenzo Milani e i suoi ragazzi scrivono delle critiche alla scuola democratica, ritenuta da loro una scuola per i bravi e non per chi deve imparare veramente. Inoltre, propongono tre riforme: «Non bocciare. A quel che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno. Agli svogliati basta dargli uno scopo» (Milani, 1967). Si comprende quindi che la scuola non era riuscita a diventare egualitaria e rispettante dei diritti di tutti come si pensava teoricamente.

1.4.3. GLI ANNI SETTANTA E LE GRANDI INNOVAZIONI

Dal 1968 e per gli anni successivi ci fu la grande rivendicazione studentesca, che però non colpì l’istruzione elementare perché i bambini, minorenni, non potevano di certo già combattere per i loro diritti come gli studenti liceali o universitari. Di conseguenza anche gli insegnanti, non spronati dai loro studenti, non manifestavano platealmente il loro disagio nello svolgere la loro professione (Pruneri, 2019). Nel settembre del 1971 venne emanata la legge n. 820 relativa alle norme sull’ordinamento per la scuola elementare, che dava legittimità giuridica al tempo pieno (Pruneri, 2019): «si trattava del riconoscimento legislativo a quel tempo “arricchito” richiesto assillantemente dalle famiglie, dagli insegnanti e dagli allievi alla fine degli anni Sessanta. Va però precisato che il tempo pieno non divenne mai un modello nazionale, così, accanto a province con percentuali superiori al 50% di classi a 37-40 ore (come Bologna, Modena, Milano), persistevano penetrazioni inferiori al 5% in città del sud come Palermo, Napoli, Bari» (Pruneri, 2019, p. 167). «Partecipazione e cura, due verbi ricorrenti nella politica scolastica degli anni Settanta, erano anche alla base della piena integrazione degli alunni con disabilità. A questo proposito, la legge n. 118, approvata, il 30 marzo 1971, rivolta genericamente ai “mutilati ed invalidi civili”, racchiudeva la prima significativa individuazione del principio dell’integrazione scolastica. In essa infatti si riconosceva il trasporto gratuito, l’accesso alla scuola

tramite l'eliminazione delle barriere architettoniche e l'assistenza durante gli orari scolastici agli invalidi civili non autosufficienti e frequentanti la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento statali» (Pruneri, 2019, p. 170). Erano sorte delle sezioni staccate esclusivamente per coloro che fossero impossibilitati a frequentare la scuola pubblica dell'obbligo. All'epoca era ancora presente la divisione tra scuole normali, scuole speciali e classi differenziali, ma dagli anni successivi si mirò a rendere normali le sezioni speciali ed integrare i ragazzi. Per fare ciò però occorreva un personale docente preparato professionalmente e specializzato. Nacquero di conseguenza gli insegnanti di sostegno, che ebbero un riconoscimento giuridico solo nel 1975; di questi docenti specialisti, diversi da quelli curricolari, si preciserà il ruolo con la legge n. 517 nel 1977 (Pruneri, 2019). «La strada orientata ad abbattere l'ultimo baluardo della scuola elementare dell'Italia liberale, quella della classe nelle mani di un solo docente che ne rendeva conto ai superiori nelle relazioni conclusive e negli esami di Stato, quasi come si trattasse di una propria creatura, era ormai imboccata» (Pruneri, 2019, p. 171).

Facendo dei passi indietro, il 15 giugno del 1974 il ministro Malfatti incaricò una commissione, presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, per valutare le strategie da attuare per permettere la piena integrazione degli "handicappati", com'erano definiti allora i bambini e le bambine con disabilità (Pruneri, 2019). Assieme a questo principio era riportata la definizione della scuola, scritta nel 1975 nella relazione conclusiva della commissione Falcucci, concernente i problemi scolastici degli alunni definiti "handicappati": la scuola è «la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati». «Essa svolgeva infatti non solo l'importante funzione di prevenzione e recupero precoce (per esempio con l'osservazione del soggetto fin dall'istruzione materna), ma anche di prima socializzazione e di superamento delle situazioni di emarginazione culturale e sociale dei minori. L'offerta scolastica avrebbe dovuto articolarsi maggiormente facendo leva su tutte le forme espressive e sui diversi linguaggi, così da valorizzare le potenzialità di ciascuno. Naturalmente questo ripensamento

comportava una diversa concezione della valutazione: al sistema rigido del voto e della pagella dovevano affiancarsi forme di accertamento degli apprendimenti più flessibili e descrittive. Inoltre, la commissione Falcucci si espresse apertamente per l'attuazione del "tempo pieno"» (Pruneri, 2019, p. 170). La grande innovazione fu pensare che non esistevano più bambini considerati non educabili.

Tra le leggi più significative di questo periodo storico, oltre a quella del 1973 che parlava dello stato giuridico degli insegnanti, c'erano i decreti delegati del 1974, che affrontavano «non solo aspetti contrattuali, ma davano vita agli organi collegiali della scuola e includevano importanti modifiche nella sperimentazione didattica e nell'aggiornamento degli insegnanti. Nello specifico, per la prima volta nella scuola elementare si introduceva il consiglio di classe, di interclasse e di plesso, al quale partecipavano tutti gli insegnanti e i rappresentanti dei genitori. All'interno di ogni direzione didattica era anche fissato un collegio dei docenti e un consiglio di circolo o istituto, con membri eletti tra docenti, genitori e personale di servizio» (Pruneri, 2019, p. 168).

Per quanto riguarda le sperimentazioni didattiche, alcuni maestri iniziarono ad utilizzare nuovi metodi, che prendevano più in considerazione il bambino, i suoi bisogni e che portavano ad una crescita meno velocizzata e più naturale, dove l'importante non era tutto ciò che imparavano i ragazzi ma come lo imparavano; questo veniva fatto anche grazie a ciò che agli studenti piaceva, come laboratori o altri lavori pratici che permetteva loro di essere più attivi. Tutti questi cambiamenti culturali e pedagogici però vennero introdotti in un ambiente che decisamente non era pronto. Infatti, i ragazzi di questi insegnanti innovativi, una volta arrivati alle medie venivano bocciati, perché pochi anni non erano ovviamente sufficienti a colmare dislivelli storicamente radicati e far raggiungere ai ragazzi, attraverso metodi più attivi, lo stesso livello di preparazione di coloro che erano stati istruiti con i vecchi metodi. (Cavinato, 2013). Sembrava la stessa situazione denunciata in Lettera a una professoressa dai ragazzi di Barbiana. Tutti questi avvenimenti «dichiarano che è tempo di mettere mano ai programmi della

scuola elementare, rimasti quelli del '55, arcaici e accompagnati da libri di testo dai contenuti insostenibili» (Cavinato, 2013, p. 133).

La legge 517 del 1977, di cui si è già parlato, porta finalmente altre novità oltre al completo inserimento dei docenti specialisti: «abolisce i voti numerici, consente di tradurre in giudizi le osservazioni degli insegnanti, non insegue un'illusoria "oggettività"; consente l'adozione delle biblioteche alternative al libro di testo, ufficializza le classi aperte e la collegialità docente, apre la strada all'integrazione degli alunni in situazione di handicap; indica quale dovere di tutti gli insegnanti la programmazione, la scelta di obiettivi, la conseguente finalità formativa e non sanzionatoria della valutazione. Una legge, quindi, avanzata, forse la più avanzata in Europa» (Cavinato, 2013, p. 142).

1.4.4. LE CONFERME DEGLI ANNI OTTANTA

Con la legge n. 104 del 12 febbraio 1985 si ebbero molte conferme di orientamenti e tendenze degli anni precedenti. Il bambino veniva considerato sempre più un fanciullo consapevole del suo rapporto con gli altri e del suo tessuto di relazioni (Pruneri, 2019). «Di conseguenza la stessa scuola elementare veniva concepita come un "ambiente educativo di apprendimento" nel quale il bambino maturava "progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale"» (Pruneri, 2019, p. 172). Troveremo nei programmi del 1985 la seguente idea di scuola: «quella della convivenza democratica, della valorizzazione delle differenze, delle diversità che non devono tradursi in differenze, del rispetto della cultura e dell'identità del bambino, del parlato e dell'ascolto, dell'educazione delle diverse forme di intelligenza come aveva sostenuto Howard Gardner, dell'alfabetizzazione culturale a fronte dell'obsoleto "leggere, scrivere e far di conto"» (Cavinato, 2013, p. 145). Inoltre, l'orario delle attività didattiche fu esteso a 27 ore settimanali, ci fu l'aggregazione delle materie disciplinari (che comportava una maggior specializzazione e più docenti per classe) e il contratto

degli insegnanti diventò di 24 ore settimanali di cui due di programmazione da attuarsi in incontri collegiali (Pruneri, 2019).

In sintesi è proprio un nuovo progetto di scuola, che vuole unitarietà e non settorializzazione, vuole lo studente attivo e non passivo (Cavinato, 2013).

1.5. L'ISTRUZIONE SECONDARIA INFERIORE

Dal 1923 fino al 1962 (anno di emanazione della legge della scuola media unica) il sistema e l'organizzazione scolastica rimasero invariati. Dopo l'esame di stato conseguito al termine dei cinque anni di scuole elementari, si poteva scegliere se frequentare:

- la scuola secondaria di avviamento professionale, che era triennale e permetteva l'entrata nel mondo lavorativo;
- l'istituto tecnico, attraverso il quale c'era un limitato accesso universitario nella facoltà di agraria e di economia;
- l'istituto magistrale, che permetteva l'accesso universitario alla facoltà di magistero;
- l'istituto artistico, con il quale si poteva accedere all'accademia di belle arti o di architettura;
- ed infine il ginnasio, comprendente cinque anni con un esame dopo il terzo e l'esame di ammissione al liceo dopo il quinto. Il liceo poteva essere quello classico, che era triennale, era il grado di studi più alto e permetteva di accedere a qualsiasi corso universitario, oppure il liceo scientifico che invece era quadriennale e non permetteva gli accessi all'università delle facoltà di filosofia, lettere e giurisprudenza, ma soltanto di ambiti scientifici.

1.5.1. GLI ANNI CINQUANTA

Per quanto riguarda l'istruzione secondaria di primo grado nel 1956 si tiene a Roma un convegno «che affronta dal punto di vista psicologico, pedagogico e sociale il problema dell'educazione dagli undici a quattordici anni, dove i vari interventi evidenziano la sperequazione tra "l'effettiva condizione educativa del nostro paese e le esigenze democratiche destinate a rimanere insoddisfatte senza una sua radicale trasformazione". La necessità di strutturare la scuola in modo da avvicinare le differenze sociali, anziché confermarle, spinge ad affrontare l'aspetto didattico, cercando di accordare i processi educativi con i bisogni degli alunni e di rinnovare programmi e metodi secondo le recenti conquiste della pedagogia» (Sega, 2013, p. 41). Nel 1959 viene presentato il disegno di legge Donini-Luporini per la scuola media unica al posto della divisione "di classe" tra i vari percorsi, poiché solo una scuola a orario e attività completa, che parte dall'infanzia e ha docenti preparati, può pareggiare il figlio del dottore e quello del contadino grazie allo sviluppo dei talenti (Sega, 2013).

1.5.2. GLI ANNI SESSANTA E LA SCUOLA MEDIA UNICA

Negli anni Sessanta l'attivismo mira a formare nello studente un atteggiamento favorevole all'espansione delle attività spontanee e alla formazione di indipendenza critica; ovviamente questo spirito di libertà che si vuole rendere importante per l'alunno, non può essere trasmesso in modo autoritario, altrimenti sarebbe incoerente. Il metodo, infatti, risulta vitale; un metodo attivistico fa sentire i ragazzi più liberi di esprimersi nella forma che preferiscono, grazie a questo è anche più semplice insegnare in contesti più difficili, dove si hanno alunni socialmente e culturalmente deprivati (Sega, 2013). Finalmente nel 1962 nacque la scuola media unica, dopo un percorso legislativo un po' tortuoso, spicca la figura di Aldo Agazzi che vuole «trasformare la scuola media in scuola di tutti (e cioè non selettiva) e per ciascuno (orientativa in funzione delle capacità individuali). L'equilibrio tra secondarietà e completamento dell'obbligo è reso

complesso da scelte normative quali le discipline opzionali (latino, musica e applicazioni tecniche distinte per genere) così come le classi differenziali» (Gaudio, 2019, p. 194).

Si arriva al 1968, annata nel quale nascono molti movimenti studenteschi che si oppongono alle mancate riforme della scuola; questi movimenti nascono soprattutto tra i ragazzi delle medie, della secondaria superiore e dell'università, che rimproveravano il fallimento del tentativo di democratizzare la scuola. Erano sostenuti da pedagogisti e intellettuali riformatori, ma anche da insegnanti che sentivano il bisogno di vere e proprie riforme a sostegno dei diritti dei loro studenti (Sega, 2013). L'antiautoritarismo era un elemento che caratterizzava il movimento giovanile di contestazione. Esso si articolava in due filoni: il primo era quello del rifiuto delle autorità, quindi i giovani rifiutavano l'autorità qualunque essa fosse per contrastare l'uso corrotto del potere; il secondo filone si concentrava invece sull'estensione massima del concetto di liberazione, quindi i giovani lottavano più possibile contro ogni forma di repressione (Tornesello, 2006).

1.5.3. GLI ANNI SETTANTA

«Nel corso degli anni Settanta dunque, e ancor più negli Ottanta, l'esperienza della scuola attiva da minoritaria e limitata alla scuola primaria, diventa più diffusa, estesa alla secondaria di primo grado, in taluni casi sostenuta dalle direzioni didattiche e dalle istituzioni locali» (Sega, 2013, p. 49). Anche per quanto riguarda le scuole medie i ragazzi difficili, coloro che venivano chiamati "disadattati" erano messi nelle classi differenziali e speciali, una sorta di ghetto all'interno della scuola. Erano tutti i figli dei poveri, quelli degli ultimi banchi, spesso già bocciati alle elementari, che non erano cresciuti in un ambiente culturalmente avanzato, che magari non sapevano bene la lingua e che avevano qualche atteggiamento indisciplinato. Oppure erano i figli degli immigrati di ritorno, coloro che erano nati, cresciuti e scolarizzati in un'altra nazione: per loro il trasferimento nel paese

d'origine dei genitori era un'esperienza di emigrazione del tutto nuova; in Veneto agli inizi degli anni Settanta sono alcune migliaia i bambini che rappresentano i primi immigrati con il quale la scuola e la società hanno avuto a che fare (Casellato, 2013).

In questi anni la vecchia scelta di non mandare i propri figli ma soprattutto le proprie figlie a scuola, una volta terminato il ciclo elementare, per farli lavorare a casa, è un comportamento di pochissimi genitori. Coloro che ancora resistono all'obbligo scolastico abitano in zone rurali lontani dal centro città. Questa mentalità è data soprattutto dal peso che comporta la lontananza dalla struttura scolastica, tenendo in considerazione che il territorio non ha mezzi pubblici e c'è una distanza culturale notevole e di status tra chi vive in centro città e chi in campagna. Il fenomeno colpisce soprattutto il sesso femminile perché su novanta studenti che non vanno a scuola settantuno sono ragazze (Casellato, 2013). Casellato (2013) a pagina 17 riporta varie interviste che ha svolto a delle famiglie di periferia delle città, le quali affermavano che l'istruzione fosse inutile per le donne. Una madre disse: «Mia figlia ora va a lavorare perché ci serve un aiuto economico in casa. La scuola è una bella cosa. Ma io le ho procurato un avvenire mandandola a lavorare, perché anche quando hanno studiato tre anni, non è che vadano subito in ufficio come impiegate. Quindi sono soldi persi per niente. E poi, anche se una ragazza non studia, non importa. Tanto poi si sposa e viene mantenuta!». Alcune ragazze erano tenute a casa per aiutare le madri nei lavori domestici o per badare ai nonni anziani o ai fratelli più piccoli; questa scelta a volte era alimentata anche dal fatto che i bambini non avevano passato dei giorni felici alle scuole elementari, perché, com'è stato trascritto da un'altra intervista di Casellato, un genitore affermò: «Non l'abbiamo iscritto alla scuola media perché alle elementari è stato bocciato tre volte». Questo pensiero può essere collegato al grande Don Milani che sosteneva che l'insuccesso scolastico era in molti casi la sanzione di un'inferiorità sociale, che gli insegnanti non aiutavano ad eliminare, ma rafforzavano. Un'altra madre affermò: «Mia figlia ha ripetuto due classi elementari, quindi è inutile che perda altri anni di lavoro. E poi è molto timida e

anche se sa le cose non è capace di esprimersi. Del resto sono stata consigliata anche dalla maestra. Io ho studiato fino alla terza elementare e poi i genitori mi hanno mandata a lavorare». In altri casi invece la scuola non era considerata utile perché non migliorava la propria condizione sociale: «Io le scuole le ritengo utili, ma per quelli che hanno la possibilità di andarci. Dato che noi possiamo sistemarli in qualche bottega o fabbrica, perché perdere gli anni di guadagno?», affermò un altro genitore. Andare a scuola dopo il ciclo elementare era considerato un lusso per le famiglie di periferia, mentre il lavoro veniva visto come la vera palestra di vita per formare i ragazzi, nella quale si imparavano le cose davvero utili; un padre rispose a Casellato: «Sono andato a lavorare anch'io quand'ero molto giovane. Può farlo anche lui. Se andasse ancora a scuola sarebbe un peso per la famiglia, mentre invece così ci aiuta!». Quanto scritto sopra è solo un accenno della situazione italiana di alcuni bambini di campagna e soprattutto di molte bambine, nel secondo capitolo verrà approfondita.

La legge n. 517 del 4 agosto 1977, di cui si è già parlato in riferimento alle scuole elementari e che riguarda l'inserimento dei bambini con disabilità nelle scuole, apporta un'altra novità importante: ovvero l'abolizione degli esami di riparazione delle scuole medie. In queste ultime, nel 1979, è stato abolito anche l'insegnamento del latino. (Gaudio, 2019). Invece, per quanto riguarda l'educazione in età adulta, negli anni Settanta si ebbe una crescente richiesta d'istruzione; in molti casi era finalizzata al conseguimento del diploma di terza media che era necessario per ottenere dei lavori specifici. Spesso però questa decisione era un bisogno per sentirsi al passo con l'evoluzione continua della società, che diventava sempre più complessa e veloce. Coloro che frequentarono la scuola una volta diventati adulti, erano d'altronde anche molto più propensi a dare ai loro figli la possibilità di istruirsi, indipendentemente dal loro genere (Casellato, 2013).

Per concludere, si può affermare che ricevere una formazione significava emanciparsi e questa è stata la grande spinta che ha portato l'aumento degli studenti nel sistema scolastico italiano.

1.6. L'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

Riferendosi ad una più ampia panoramica «il tasso di scolarità nella fascia 14-18 passa dal 10,3% del 1951 al 53,0% del 1975, mentre la percentuale di donne sul totale degli iscritti alle secondarie superiori va dal 37,1% del 1950 al 49,8% del 1986» (Gaudio, 2019, p. 191). L'aumento di studenti alla secondaria superiore affonda le radici nel diffondersi della secondaria di primo grado e quindi della propensione degli alunni a proseguire gli studi oltre l'obbligo. Nel sud d'Italia però questa crescita è più lenta, soprattutto per quanto riguarda le scuole medie (Dei, 1993). Nel 1946 la formazione tecnica e professionale inizia ad includere una dimensione umanistica rispetto al semplice addestramento lavorativo; successivamente, nel 1956, vengono introdotti gli istituti tecnici femminili. Il ramo che maggiormente gode della crescita degli studenti, soprattutto in seguito alla nascita della scuola media unica, è proprio quello della scuola tecnica e professionale, che inoltre dal 1969 permetterà l'accesso a tutti i corsi universitari (Bonafede, Causarano, 2019).

Tornando un po' indietro nel tempo al 1967 e per gli anni successivi, ci fu un'esplosione di progetti e proposte di trasformazione della scuola secondaria superiore. La pietra miliare senza dubbio fu l'ipotesi del Convegno Frascati, un incontro sui nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria convocato dal governo italiano, al quale a capo c'è il "Progetto '80", che parla di una scuola deprofessionalizzata dicendo: «nella scuola secondaria superiore occorrerà assicurare una formazione più omogenea e meno legata a singole proposte professionali, tendendo, nel lungo periodo, alla creazione di una struttura scolastica unitaria» (Dei, 1993, p. 115).

Il Convegno di Frascati ipotizza 10 punti, di cui i fondamentali sono:

- la struttura unitaria per tutto il corso quinquennale, eliminando quindi gli esami intermedi;
- l'articolazione in 5 indirizzi: letterario-linguistico, sociale, scientifico, tecnico e artistico;

- l'unitarietà articolata in un'area comune di materie affiancata da un'area di attività opzionali e da una terza di attività elettive;
- la differenziazione degli indirizzi dopo un periodo di formazione unitario atto alla maturazione e all'individuazione degli interessi e delle attitudini;
- la formazione professionale dopo 5 anni, o prima grazie a vie alternative, ma comunque mai anteriori al termine del secondo anno (Dei, 1993).

Dal Convegno di Frascati scaturirono «una lunga serie di proposte di legge mai andate in porto che hanno portato a parlare di “non decisione politica”, mentre altri studiosi hanno parlato di “cambiamento senza riforma” inserendo i processi in una dimensione di medio periodo in cui il mutamento degli ordini di grandezza tra generi e tipi di scuola è esso stesso un mutamento di grande rilevanza» (Gaudio, 2019, p. 196). Le varie resistenze «non bloccarono quello che sembrava l'iter di una riforma giunta ormai a maturazione; così alla fine del 1971 terminò i suoi lavori la commissione presieduta dall'on. Biasini, nominata dal governo sulla scorta del convegno di Frascati. Il documento finale ribadisce la questione dell'unitarietà come principio sul quale fondare il parametro del sistema esistente, ma si esprime in senso contrario alla “licealizzazione” di tutto il sistema secondario riaffermando l'esigenza di un orientamento di tipo professionale. Infine, all'ipotesi onnicomprensiva viene affiancata l'ipotesi pluricomprensiva che accentua le differenziazioni. L'anno seguente il Pci avanza la sua proposta, caratterizzata dalla concezione del biennio come completamento dell'obbligo, dal tentativo di superare la frattura tra cultura e tecnologia» (Dei, 1993, p. 117).

La preparazione degli insegnanti invece, dagli anni Settanta, si spostò all'università, cosa che già avveniva negli altri paesi europei; quindi man mano che prendeva forma l'offerta universitaria per la preparazione all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie, sparivano gli istituti magistrali (che vennero infine totalmente aboliti nel 1998). (Schirripa, 2019).

La scolarizzazione di massa e l'esplosione della frequenza negli indirizzi tecnico-professionali fra gli anni Settanta e Novanta sono molto forti, soprattutto dagli anni Ottanta con le specializzazioni che si moltiplicano (Bonafede, Causarano, 2019).

«Non è difficile comprendere la natura del disegno di legge del ministro Malfatti (1976) che limitava ad un solo anno il prolungamento dell'obbligo, strutturava il triennio successivo in modo binario (area culturale comune, materie specifiche per i vari canali) e prevedeva un ultimo anno di specializzazione specialistico o di tipo preuniversitario oppure professionale: insomma andava nel senso di un contenimento della scolarità sia al livello dell'obbligo, sia quello dell'istruzione superiore» (Dei, 1993, p. 118). Si rafforzano così i sostenitori della riprofessionalizzazione della secondaria superiore e le ipotesi e gli obiettivi proposti a Frascati si allontanano sempre di più, scacciando con essi il prolungamento dell'obbligo a 16 anni che avrebbe allineato l'Italia con gli altri paesi europei. Il sistema scolastico italiano visse quindi un periodo colmo di paradossi, che durò circa trent'anni, nel quale dal 1962 si ha una scuola media unica (che rende il paese all'avanguardia rispetto al resto d'Europa), ma allo stesso tempo una secondaria superiore che rimane così come Gentile nel 1923 l'aveva organizzata: una struttura rigida, frastagliata e scarsamente produttiva (Dei, 1993).

Si arriva così agli anni Ottanta, con la nascita di un'ipotesi di sperimentazione, il "Progetto '92", «che muta profondamente il ruolo dell'istruzione professionale e rappresenta la punta di diamante dell'innovazione perché:

- introduce il biennio comune a tutti gli indirizzi;
- definisce le aree di indirizzo;
- assegna alle scuole spazi per interventi di sostegno e di approfondimento;
- riduce il numero dei profili professionali;
- permette di far conseguire agli alunni, dopo il biennio, la qualifica con la frequenza del terzo anno, o passare ai corsi triennali o, con esame integrativo, ad altro ordine di scuola.

Il "Progetto '92" ha interessato, nel 1988-89, 4000 alunni. È dunque possibile che il cambiamento arrivi senza gli squilli di tromba di una legge, passando per la porta di servizio?» (Dei, 1993, p. 123).

La risposta potrebbe proprio essere positiva dal momento che gli studenti continuano a crescere esponenzialmente sia nelle scuole diurne che in quelle serali, grazie all'aumentare degli studenti-lavoratori. «Nella coorte dei giovani in età da scuola secondaria superiore il tasso di scolarizzazione (cioè quanti effettivamente si iscrivevano, anche senza concludere il ciclo di istruzione) era del 10% nell'anno scolastico 1950-51 per poi arrivare fino al 31% nel 1965-66 (subito dopo la riforma della scuola media unica del 1962), al 41% nel 1970-71 e poi al 58% alla metà degli anni '80» (Bonafede, Causarano, 2019, p. 248).

Concludendo, «per aumentare i livelli di istruzione di un popolo non basta investire sulle scuole; è altrettanto essenziale sviluppare un atteggiamento favorevole dei genitori verso l'investimento scolastico. Non sarebbe stato facile per nessuno convincere la generazione "descolarizzata" dal fascismo ad affrontare i sacrifici imposti dal costo-opportunità per istruire i figli per lungo tempo. Eppure, non pochi genitori lo fecero. Tra gli anni Sessanta e Settanta le politiche scolastiche italiane rimuovono le barriere sociali di accesso all'istruzione secondaria superiore, anche se il prolungato differimento dei salari dei giovani collocati allo studio produce un costo-opportunità oneroso per le famiglie. Tuttavia il costo-opportunità indirizza le loro scelte, che avvengono sotto due condizioni: la scelta di una scuola tecnica per un accesso rapido al mondo del lavoro e per l'impossibilità del fallimento» (Piseri, 2019, p. 347). Con quest'ultimo termine s'intende la decisione delle famiglie di mandare i propri figli negli istituti tecnico-professionali per rendere il fallimento scolastico quasi impossibile, essendo considerati più semplici dei licei. Questi aspetti, assieme alla selettività della scuola secondaria, diminuivano il numero di diplomati pur essendo ormai all'interno di un sistema scolastico aperto alle masse (Piseri, 2019).

1.7. L'UNIVERSITA'

Nell'immediato dopoguerra «il sistema universitario era ancora quello uscito dalla riforma gentile del 1923 e dagli interventi di irrigidimento centralistico operati dal regime fascista a partire dal 1933: un testo unico dello stesso anno, che raccoglieva le numerose modifiche già portate alla riforma gentiliana; due decreti del 1935, che limitavano fortemente l'autonomia didattica degli atenei e la libertà di composizione del piano di studi da parte degli studenti; infine un decreto del 1938 che imponeva alle facoltà ordinamenti didattici uniformi e inderogabili, sopprimeva ogni autonomia degli atenei e aboliva anche le residue libertà di scelta per gli studenti» (Marsiglia, 1993, p. 131). Questo sistema, rigidamente fondato sul controllo della élite dominante, rimaneva connesso ad una struttura di potere autocratica, gerarchizzata fortemente sia culturalmente che socialmente; fino agli anni Cinquanta l'università rimase così immutata (Marsiglia, 1993).

«L'entrata in vigore della Costituzione repubblicana nel 1948 avrebbe dovuto rimettere in discussione l'assetto universitario: l'art. 33 sanciva, oltre alla libertà d'insegnamento, la possibilità per le università di “darsi ordinamenti autonomi”, mentre l'articolo successivo poneva al centro dell'impegno educativo dello Stato la promozione del diritto allo studio, impegnando la Repubblica a istituire forme di sostegno economico perché “i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi”, potessero “raggiungere i gradi più alti degli studi”» (Mariuzzo, 2019, p. 272). Purtroppo per anni non si riuscì a dare il via a queste proposte e quindi all'inizio degli anni Sessanta si decise di aprire una discussione sull'università promossa dal ministro dell'istruzione dei primi governi di centro-sinistra, Luigi Gui. I capisaldi della proposta elaborata dalla commissione presieduta da Gui erano i seguenti:

- L'accesso universitario, al posto che dipendere dalla precedente scuola secondaria superiore, dipende dall'esito di una prova d'ingresso per la verifica della preparazione dello studente che può provenire da qualsiasi settore;

- i percorsi di studio vengono maggiormente liberalizzati;
- la formazione dottorale pone lo studente a contatto con una pluralità di docenti di diversi ambiti;
- viene introdotta la figura dei “professori aggregati”, al fianco di quelli ordinari;
- viene assunto dal governo il compito di rimuovere qualsiasi ostacolo materiale all’accesso dei giovani agli atenei, anche garantendo un adeguato finanziamento grazie alle borse di studio per gli alunni meno agiati.

Successivamente, verso la fine degli anni Sessanta, molti studenti di varie università del nord Italia chiesero al ministero una piena affermazione dei vari dipartimenti come centri di tutto il lavoro universitario. Gli studenti avrebbero voluto all’interno di ogni università nuovi rapporti cooperativi con ricercatori e docenti, non più gerarchici; tutti sarebbero dovuti essere considerati come lavoratori della conoscenza a pari merito e destinati a ricevere un compenso per il loro lavoro in termini di salario e di accesso ad abitazioni e servizi (Mariuzzo, 2019). «Sul piano delle carriere dei docenti, il ruolo di professore aggregato venne istituito nel 1966 ma non ebbe successo, visto che dopo pochi anni tutti i docenti di nuova nomina vennero riassorbiti nel ruolo tradizionale» (Mariuzzo, 2019, p. 276).

Iniziò il biennio del 1968-69, che fu particolarmente acceso a causa dei movimenti studenteschi. L’annata del 1968 ha «coinvolto gran parte della società italiana e della sua popolazione (soprattutto quella giovanile e intellettuale) e ha toccato pressoché tutti i settori culturali, civili e politici rilevanti nella vita nazionale. La sua importanza e le sue conseguenze sono dunque andate ben oltre l’ambito universitario e hanno finito col riguardare tutta l’articolazione istituzionale della società italiana e il suo sistema di valori. Ma il fenomeno ha avuto origine nell’università e ha caratterizzato la sua vita per alcuni anni; sicché si parla di 68 per indicare quell’insieme di eventi che si sono verificati nelle università italiane dalla fine del 1967 (epoca delle prime occupazioni di facoltà) fino almeno al

1970/71, quando il “movimento”, che già si è intrecciato con l'autunno caldo sindacale del 1969, si estende rapidamente ad altri settori, perde progressivamente i connotati di rivolta universitaria e si trasforma in movimento anti-istituzionale globale» (Marsiglia, 1993, p. 143). Fin dall'inizio il movimento, che non si limita al territorio italiano, presenta due aspetti specifici: da un lato, induce un rallentamento e una rottura dei meccanismi di controllo istituzionale; mentre dall'altro provoca creatività, dal momento che permette mutamento e nascita di nuove idee in tutti i settori scolastici. Nel 1969 ad esempio, si approvarono la parziale liberalizzazione dei piani di studio e l'apertura dell'iscrizione a tutte le facoltà per tutti i diplomati (com'era stato già proposto dalla commissione di Gui negli anni Sessanta). L'ambiente universitario rappresentò in questi anni la speranza di una promozione sociale da parte delle fasce medio-basse della popolazione. Questa speranza, se prima era vista come desiderio di fuga da una condizione sociale deprivata, negli anni del benessere fu interpretata anche come liberazione personale da una tradizione di basso livello d'istruzione ormai stretta.

Negli anni Settanta il numero degli studenti universitari crebbe del 43,8%. Da questo periodo storico, in cui la liberalizzazione degli accessi trasformò la popolazione universitaria in una popolazione di massa, aumentarono inoltre: gli studenti fuori corso, che nelle università italiane erano già sopra la soglia del 25% prima dell'espansione; e coloro che il proprio percorso universitario invece lo abbandonavano, raggiungendo il 16,8% nel 1980/81. Da un lato, la diminuzione della forte selettività sociale dell'università di massa aperta a tutti, diminuisce le distanze tra le diverse categorie sociali di studenti e permette di rimanere iscritti ai corsi anche senza sostenere esami; mentre dall'altro, si trasforma in autoselezione (Marsiglia, 1993). «La crescita quantitativa e la differenziazione qualitativa degli studenti si sono verificate in un sistema universitario che incontrava crescenti problemi di spazi, attrezzature, biblioteche, laboratori, e più in generale servizi adeguati ai nuovi studenti, soprattutto quelli dei grandi atenei. In sostanza, il sistema universitario ha permesso, in certi casi incoraggiato

indirettamente, la frequenza part-time, l'irregolarità dei curricoli, l'esame come unico momento di contatto tra docenti e studenti, la condizione di fuori-corso come "normale". Si aggiunga che l'autonomia dei docenti, punto fermo del magistero accademico tradizionale, ha finito con l'università di massa per significare estrema variazione nella quantità e nel tipo di didattica, nel tempo dedicato ai contatti con gli studenti, nel modo e nell'abitudine di concepire, predisporre, gestire gli unici strumenti di accertamento della qualità e dei risultati del lavoro dello studente: gli esami e la tesi di laurea. Così si incrementano le opportunità di differenziazione "strategica" di categorie di studenti già nettamente differenziate, nelle quali la scarsa presenza, il ridotto impegno di studio, il poco interesse intrinseco per contenuti disciplinari che si prevedono irrilevanti per l'occupazione futura, sono ampiamente diffusi. In generale, insomma, tanto il quadro normativo quanto le strutture organizzative e le stesse modalità di azione del corpo accademico, hanno indotto gli studenti "nuovi" ad operare liberamente adattamenti e aggiustamenti delle proprie mete, a fare scelte puramente strumentali dell'iscrizione (attesa o rinvio del servizio militare, ottenimento di un anno di presalario, attesa di un lavoro), e ad utilizzare l'università come servizio sociale di risposta a problemi personali o come spazio di sperimentazione esistenziale, anche in rapporto ad una trasformazione degli elementi portanti della condizione e della cultura giovanile così come essa si esprime nell'università» (Marsiglia, 1993, p. 159).

Di conseguenza «si verifica un allungamento artificioso della fase adolescenziale che la società riconosce agli studenti e che comporta dipendenza economico-organizzativa legittimata dalla famiglia, tolleranza delle oscillazioni e delle prove della propria identità personale, sospensione della responsabilità di ruolo che non siano quelle di studente e riconoscimento di un diritto all'esperienza e alla sperimentazione di varie alternative di scelta per la propria vita. Tali processi sembrano indicare un aumento del "valore d'uso" della condizione di studente in quanto tale» (Marsiglia, 1993, p. 160).

Una volta entrati negli anni Ottanta «si cominciarono a porre le basi formali della riorganizzazione istituzionale del sistema, partendo dalla sperimentazione organizzativa e dalla ristrutturazione del corpo docente. Vengono finalmente creati i dipartimenti e si configurano tre livelli di docenti: ordinari, associati e ricercatori. Si ha con questo provvedimento un passaggio dalla fase degli adattamenti e dei mutamenti spontanei a quella della realizzazione di un disegno di università riformata» (Marsiglia, 1993, p. 161). L'università, quindi, ha questo nuovo aspetto di organismo di ricerca; didattica e ricerca si esplicano grazie alla sola figura professionale del docente, anche se essa si differenzia per compiti e rango. Un ulteriore nuovo elemento è la diversificazione tra i diplomi di primo livello, la laurea e il dottorato; si forma in questo modo una differenziazione verticale che nell'università italiana mancava (Marsiglia, 1993). Infine, nacque anche, nel 1987, il programma Erasmus, piano di mobilità studentesca in grado di interessare in trent'anni quasi quattro milioni di studenti di tantissime istituzioni (Mariuzzo, 2019).

Per concludere, a fine anni Ottanta «vide la luce un Ministero dedicato all'Università e alla Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST), con a capo Antonio Ruberti, già rettore dell'università di Roma "La Sapienza". Le leggi messe a punto durante il suo mandato intendevano stabilire l'autonomia delle università. Dotati di personalità giuridica, gli atenei potevano liberamente darsi i propri statuti e regolamenti e potevano istituire nuovi corsi di studi, rendere più dinamico e sciolto l'aggiornamento dell'offerta di studi universitari secondo gli sviluppi richiesti dal mondo del lavoro e della cultura e secondo le esigenze delle realtà locali con cui ogni ateneo si confrontava» (Mariuzzo, 2019, p. 278).

1.8. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Da una scuola nata per formare cittadini in grado di pensare autonomamente per riuscire a votare le cariche politiche, si giunge con gli anni ad una scuola che accoglie i ragazzi che tendono ad un'emancipazione sociale, per finire in un sistema scolastico che permette sperimentazione, liberalizzazione esistenziale e diventa un servizio sociale di risposta ai vari problemi personali dei giovani. Il Novecento era stato definito "il secolo dei fanciulli" già nei suoi primi anni, successivamente è stato anche chiamato "il secolo delle bambine e dei bambini". Una scuola che cerca, anche se con molta fatica, di assottigliare le differenze tra alunni di diverse classi sociali e che mira all'inclusione di ogni persona, ognuno con le proprie particolari caratteristiche, è un'istituzione che vuole raggiungere il bene comune. Quest'ultimo, dipende dalla capacità di tener presente dell'ambiente sociale di provenienza dell'allievo, perché come diceva Don Lorenzo Milani «non c'è ingiustizia più grande di fare parti uguali tra diversi». La scuola ottiene migliori risultati quando gli insegnanti comprendono questo grande insegnamento dato dalla storia e impersonificano il ruolo di motivatori attraverso una didattica gratificante nei confronti degli allievi. E' fondamentale che la nascita di ipotesi, leggi e programmi sviluppino pedagogie che notano l'importanza della persona, del suo rapporto con la società, delle differenze come un qualcosa da elogiare e che non permettano discriminazioni. La disuguaglianza sociale purtroppo non sparì nei secoli e continuò ad esserci nella società, sia quella tra classi sociali che quella di genere. Essere uomo o essere donna, ancora oggi, ma soprattutto un tempo, cambiava le opportunità di una persona. Nel prossimo capitolo verranno analizzate le differenze di genere e si capirà cosa significava in ambito scolastico essere una bambina, una ragazza oppure una donna.

SECONDO CAPITOLO

EDUCAZIONE FEMMINILE

Nel secondo capitolo si tratterà l'educazione del genere femminile, concentrandosi soprattutto negli anni successivi alla seconda guerra mondiale. Per parlarne si dovrà innanzitutto capire cosa si intende per ognuna di queste due grandi sfere: l'educazione e il genere. Quindi innanzitutto si analizzerà il significato della parola "educazione", le differenze che questo ambito ha con la "pedagogia" e si espliciteranno i termini "genere" e "sesso". Successivamente, si parlerà degli stereotipi sociali abbinati al femminile e al maschile. Proseguendo, ci sarà un excursus di com'era trattata la bambina all'interno della società partendo dalle prime forme di educazione femminile del Settecento e Ottocento, compreso tutto ciò che influenzava la sua vita. Infine si approfondirà il Novecento, dove le donne, soprattutto dagli anni Sessanta, iniziarono a creare confusione all'interno della comunità e a combattere per i loro diritti, come ad esempio quello di andare a scuola. Si vedranno anche le modalità di risposta degli insegnanti ai vari cambiamenti sociali portati dalle femministe durante il secolo e ciò che causò la differenza di genere alle donne in ambito lavorativo.

2.1. DIFFERENZA TRA EDUCAZIONE E PEDAGOGIA

La prima precisazione da fare è quella di differenziare l'educazione dalla pedagogia. Con il termine educazione s'intende il piano pratico, il momento in cui le teorie si trasformano in modelli educativi e dopo varie prove si pongono il fine di diventare sapere comune dando nuovi spunti alla teoria. La pedagogia è appunto tutto ciò che fa parte dell'ambito teorico e quindi l'insieme di studi e riflessioni che si confrontano anche con le teorie sociologiche. La pedagogia di genere indaga come, in un dato momento, si pensa e si fa educazione di genere,

che si riferisce invece alle azioni pratiche svolte in aula. Lo scambio tra pedagogia ed educazione è un processo circolare continuo importantissimo.¹

2.2. GENERE, SESSO E STEREOTIPI

Ogni donna e ogni uomo ha un sesso e un genere. Il sesso differenzia uomini e donne in base alle loro caratteristiche fisiche, mentre il genere è il modo in cui storicamente e socialmente, in un determinato contesto, si attribuiscono significati alle differenze fisiche dei due sessi. Il genere è un sistema costruito dagli uomini e dalle donne, che non possono essere analizzati separatamente, ma vanno considerati in relazione di reciprocità e in continuo mutamento. La definizione dell'identità femminile o maschile degli individui, è il risultato di un processo che inizia quando la nascita determina il sesso del neonato, ma continua grazie alla costruzione dell'identità della persona. Lo sviluppo e la formazione del proprio genere, oltre ad essere dato dallo sviluppo individuale, è anche dato dalla propria famiglia e dalla comunità nella quale si vive (Marone, 1995).

Biagioli (1995) affronta l'argomento degli stereotipi e afferma che capita spesso che bambini e bambine vengano condizionati, anche nelle scelte che sembrano banali come quella di comprare un gioco, dai loro genitori e dal contesto sociale. Le diverse preferenze espresse dai bimbi non diventano più scelte spontanee, ma una naturale conseguenza di un addestramento per essere ciò che la società richiede. Nei bambini la tendenza a giocare è ovviamente innata, ma il modo in cui lo fanno, le regole che scelgono e ciò che utilizzano per farlo sono il prodotto di una cultura, che a volte agisce anche inconsciamente. Bambine e bambini apprendono precocemente quali sono i giocattoli "giusti" e quelli "sbagliati", oppure di quale colore devono comprarsi i vestiti per essere riconosciuti dalla società come maschi o femmine; addirittura dopo una certa età non tentano neanche di chiedere un gioco che pensano che non sia adatto a loro dal momento

¹ <https://books.openedition.org/res/4758>

che non rispetta le regole che gli sono state impresse, perché sanno che in qualche modo potrebbe essergli negato. Gli stereotipi legati al genere femminile si possono ulteriormente dividere in base all'età in quelli delle bambine e quelli delle donne. Per quanto riguarda le caratteristiche comportamentali, le bambine vengono rappresentate come paurose, piagnucolone, educate, buone, servizievoli e vanitose, mentre per quanto riguarda l'aspetto fisico esse sono carine, aggraziate e profumate. Più articolato invece è il quadro degli stereotipi riguardanti le donne adulte, perché esse vengono raffigurate come persone apprensive, dolci, vanitose, maniache dell'ordine, facili al pianto e ovviamente con un forte istinto materno. In tutte le fasce d'età però la persona di sesso femminile dev'essere "bella", questo è un requisito necessario ed è un merito, mentre venire considerata "brutta" è un demerito, quasi come se fosse colpa della persona stessa essere così com'è. Per il genere maschile invece la bellezza non è un valore considerato, nessuno dei protagonisti maschi delle storie o delle fiabe viene giudicato usando il parametro della bellezza; un uomo viene valutato per le sue capacità intellettuali. I bambini infatti vengono rappresentati come intraprendenti, autonomi, attivi, indipendenti, coraggiosi, dispettosi, mentre gli uomini come persone avventurose, forti e coraggiose; non si parla quindi di bellezza.

In riferimento ai ruoli della donna, gli stereotipi sono legati al fatto che essa debba amare particolarmente cucinare, ricamare e le debba piacere fare i lavori di casa e tutte le varie attività domestiche. Anche nei testi scolastici questi ruoli vengono evidenziati e questo risulta un problema a livello educativo dal momento che le bambine ovviamente considerano le donne adulte come dei modelli e cercando di imitarle riproducono gli stereotipi sociali. I ruoli maschili invece, riguardano il lavoro, il sostentamento della famiglia e le scoperte scientifiche che fanno la storia. Però, queste rappresentazioni dei due diversi generi, sono distanti dalla realtà e quindi creano caos durante la crescita dei bimbi.

Inoltre, soprattutto nei libri di testo, ci sono anche modelli di piccole protagoniste che non rispecchiano i canoni tradizionali di bambina buona, educata e gentile,

ma raffigurano una ragazzina coraggiosa, disubbidiente, intelligente, creativa, estroversa e amante dello sport e dell'informatica. Si può immaginare, quindi, come le bambine abbiano una certa confusione per quanto riguarda i modelli educativi, dal momento che da piccole possono essere estroverse e avventurose mentre da grandi, se diventano donne decise, intelligenti, libere, che pensano alla carriera e non amano i bambini o non aspirano ad avere una famiglia, vengono criticate. Da un lato si stimola la bambina ad allontanarsi dai modelli tradizionali, mentre dall'altro si critica la donna che lo sta già facendo. Pensando invece ai modelli anticonvenzionali applicati al genere maschile, questi sono presenti quasi esclusivamente per i bambini, quasi mai per gli uomini adulti. Considerando ciò che è stato precedentemente descritto, si capisce che le donne e le bambine tentano di avvicinarsi al modello maschile volendo avere caratteristiche attraverso il quale esso viene rappresentato, per essere diverse da quello che la società chiede loro; così facendo si tende ad avvalorare l'idea che il genere femminile difetti in qualcosa, mentre quello maschile sia perfetto e funga da parametro di riferimento per entrambi i generi. Per combattere tutto questo occorre innanzitutto abbattere questa rigida divisione tra caratteristiche fisiche e ruoli, solo femminili o solo maschili, e offrire a bambini e bambine modelli adulti liberi e positivi a cui ispirarsi.

2.3. COM'ERA L'EDUCAZIONE DELLE FANCIULLE PRIMA DELLA SECONDA GUERRA MONDIALE?

Nel 1600 un filosofo e medico inglese che parlò di educazione fu John Locke, riferendosi però solo a quella maschile, infatti valorizzò la libertà e la creatività del giovane signore per farlo diventare un gentleman, ma nemmeno accennò all'educazione femminile (Bruni, 2017). Nel Settecento invece, Jean Jacques Rousseau, filosofo e pedagogista svizzero, scrisse il romanzo pedagogico "Emilio" dove parlò di una bambina di nome Sofia solo negli ultimi due capitoli. Lei, di famiglia nobile, venne educata al mantenimento della casa, al buon gusto e alla formazione morale e religiosa, per essere pronta al matrimonio con Emilio (bambino orfano e nobile che maturò grazie alla guida di un precettore) e alla procreazione (Lanfranchi, Prellezo, 2008). Nacque così il campo dell'educazione femminile, anche se per molto tempo rimase soffocato e ristretto.

Fino all'Ottocento il mondo femminile era tacito, come se fosse coperto da una sorta di velo, per l'appunto tutto maschile, che non gli permetteva di emergere (Bruni, 2017). Era «la persistenza di stereotipi culturali e sociali passati a influire nella storia del pensiero: palesi sono state le conseguenze e le difficoltà delle bambine, delle ragazze e delle donne di percepire sé stesse e di costruire un'immagine di sé, nonché un'identità libera da contraddizioni. Nel campo dell'educazione la prevalenza del maschile è stata per secoli assoluta, ha prevalso cioè una dominanza per così dire esclusiva dell'attenzione prestata al maschile con una conseguente negazione di genere in riferimento alle specificità e alle differenze del femminile. Il soggetto da formare, dal Settecento sino almeno alla prima metà dell'Ottocento, era l'individuo maschio» (Bruni, 2017, p. 24). Il dominio maschile quindi non veniva messo in discussione, ma era assunto come un dato che la scienza doveva corroborare e tra le spiegazioni più ovvie c'era la naturale inferiorità della donna (Bruni, 2017). «La differenza fisica e morale, la convinzione della fragilità del corpo femminile e l'opinione consolidata della debolezza morale che rendeva le bambine vittime dei loro istinti, animavano il dibattito intorno alla questione dell'istruzione femminile per le bambine e, in

particolare, intorno alla opportunità di mantenere una netta separazione di percorsi formativi e disciplinari fra bambine e bambini. Il paradigma della distinzione fra sessi, prevalente ancora per lungo tempo nella storia della scuola italiana, trovava la sua ragione anche nel timore sociale di una possibile competitività professionale» (Bruni, 2017, p. 25).

Addirittura agli inizi del Novecento antropologi, medici e altri uomini di scienza, successivamente a delle indagini sulla natura femminile, si chiesero quale fosse il ruolo della donna nella società ed in seguito, invece di migliorare la sua situazione, provocarono l'opposto: frenarono il suo riconoscimento e il suo ruolo attivo all'interno di essa (Bruni, 2017). Il trattamento delle bambine che vivevano in città rispetto a quelle nate in campagna era però diverso. Anche se le accomunava l'appartenenza al sesso femminile e quindi ad un mondo considerato inferiore, le donzelle nobili e ricche erano privilegiate, dal momento che le loro relazioni sociali erano ritenute importanti, rispetto alle figlie del popolo, che erano destinate all'avviamento al lavoro, soprattutto in ambito domestico. In questo nuovo secolo, le bambine di campagna, dai 9 ai 16 anni lavoravano nei campi di più dei maschietti della stessa età, oppure svolgevano mansioni domestiche, di cura degli animali da cortile o accudivano fratelli e sorelle. Quando, nel corso del Novecento anche loro come le figlie nobili iniziarono ad andare a scuola, il tempo che trascorrevano all'interno di essa diventava una pausa serena dai lavori faticosi, anche se ancora non potevano andarci giornalmente, ma solamente se non serviva l'aiuto in casa. Inoltre, spesso bambini e bambine venivano affittati come manodopera stagionale per portare gli animali al pascolo e quindi quando non lavoravano a casa propria lavoravano a casa d'altri, si capisce così che i giorni che trascorrevano a scuola erano veramente pochi. Man mano che il tempo passava le condizioni di vita iniziarono a migliorare e anche questo fu un fattore che aiutò l'apertura mentale favorevole verso l'istruzione scolastica di tutti e tutte (Ulivieri, 1999). Durante il Novecento, anche se una figlia andava a scuola, veniva oppressa dai lavori domestici che si addizionavano al lavoro scolastico. Le madri delle studentesse erano ostili alla libertà delle figlie e più o meno consciamente,

finivano per tormentarle. Pure le donne ricche, anche se in modo ben diverso, erano oppresse, perché raramente potevano organizzare viaggi, camminare per le strade da sole o andare a giocare a biliardo o ad altri giochi e questo ovviamente mirava la loro indipendenza. Le studentesse che, come gli studenti maschi, passeggiavano ridendo e cantando venivano insultate, seguite e descritte come mancanti di contegno; la spontaneità delle ragazze viene così soffocata per lasciare spazio a tensione e noia (De Beauvoir, 1949).

Fino alla nascita del partito nazionale fascista la situazione femminile non cambiò molto, ma poi esso volle assumere il controllo della scuola e dell'educazione extrascolastica e prese delle decisioni anche per quanto riguarda le bambine e le ragazze (coloro che a scuola potevano andarci, quindi ancora nella maggior parte riguardava le donzelle nobili). La novità portata dal fascismo era la non distinzione tra l'educazione dei bambini e delle bambine tra i 6 e gli 8 anni, anzi essi erano considerati tutti "figli della lupa". Successivamente però venivano separati: per i maschi c'era il gruppo balilla a 8-11 anni, balilla moschettieri a 12-13 anni, avanguardisti a 14-15 anni, avanguardisti moschettieri a 16-17 anni e giovani fascisti a 18-21 anni; per le femmine invece c'era il gruppo piccole italiane a 8-14 anni, giovani italiane a 15-17 anni e giovani fasciste a 18-21 anni. I ragazzi facevano parate militari, esercitazioni con armi finte e sport di competizione, mentre le ragazze si esercitavano in ambiti di assistenza, di puericultura ed economia domestica. Essere balilla era considerato di serie A, mentre essere piccole italiane di serie B e quindi le bambine vivevano male questa condizione perché si sentivano diverse dai loro compagni maschi. In entrambi i sessi lo sport ed il corpo erano molto importanti nel periodo fascista, ma per le ragazze la ragione era unicamente quella di formare delle sane e robuste fattrici biologiche (Ulivieri, 1999).

2.4. IL SECONDO DOPOGUERRA FEMMINILE

Durante la seconda guerra mondiale le donne furono chiamate a sostituire gli uomini che partivano per il fronte, dimostrando così le loro capacità nel ricoprire gli stessi ruoli lavorativi degli uomini in tutti i settori. Al termine del conflitto però vennero licenziate ed allontanate dai posti di lavoro che avevano coperto fino a quel momento e l'emancipazione femminile, che finalmente sembrava essere iniziata, non riuscì a prendere piede; così, la cultura del patriarcato rimase ancora ardente (Cambi, 1992). La formazione della cultura delle donne assumeva ancora un carattere eminentemente pratico e ristretto all'ambito domestico, formato da gesti imitativi da madre a figlia. Anche il solo saper leggere e scrivere veniva visto come una forma di istruzione troppo alta per loro. Quando, per molti fattori sociali innovativi, l'ignoranza delle donne, soprattutto per coloro che vivevano in campagna, non poté più essere difesa, si decise che anche le bambine avrebbero potuto godere dell'istruzione, ma in modi diversi e con scuole apposite (Biondi, 1995). «La conquista femminile di una regolare frequenza scolastica e il conseguimento di un titolo di avviamento alle diverse professioni offerte dal mondo del lavoro hanno conosciuto momenti di incertezza e di regressioni» (Bruni, 2017, p. 25). Con la nascita della repubblica italiana nel 1946, come punto di partenza, si soppressero tutti i divieti che escludevano le donne dalle cattedre e dalle presidenze (Pironi, 2019).

2.4.1. GLI ANNI CINQUANTA

Solo a partire dagli anni Cinquanta la scuola elementare raggiungerà quasi tutta la popolazione nella fascia d'età dai 6 ai 10 anni, anche se rimasero numerose le bocciature, le ripetenze e forti meccanismi di selezione sociale che ostacolarono il completamento degli studi dei bambini. Purtroppo però al termine delle scuole elementari tornava il divario tra maschi e femmine, perché non si pensava fosse utile per le bambine andare a scuola ulteriormente, dal momento che sarebbero diventate delle casalinghe o delle semplici lavoratrici. Il matrimonio rappresentava l'unico mezzo legittimo per andarsene di casa e liberarsi da quella che era la

convivenza familiare, dato che in questi anni il matrimonio era diventata una scelta d'amore libera che univa due persone con pari diritti e doveri, come dichiarato dalla costituzione, anche se ancora concretamente non erano entrati nella mentalità e nella vita reale dei cittadini (Biondi, 1995).

2.4.2. L'ADDIO DEL GREMBIULINO BIANCO DEGLI ANNI SESSANTA

Per testimoniare la mentalità del tempo si riportano delle frasi scritte da Michele Antonucci, maestro della scuola elementare Gioacchino Gesmundo di Tor Sapienza, che era in procinto di andare in pensione. Il maestro dedicò alle bambine delle classi quinte questo libricino dal nome "L'addio del grembiolino bianco", che divenne un ricordo scolastico degli anni Sessanta perché analizzava le istituzioni presenti di quegli anni e faceva riflettere sul contesto e sui suoi stereotipi di genere. Il libretto era stato dato in dono a Nella Dal Prà, bambina nata nel 1950 che aveva condotto la licenza elementare nel 1961 e che l'aveva conservato. L'autore chiamò così il suo libro perché il "grembiolino bianco", colore della purezza e dell'ingenuità, veniva associato al percorso scolastico fino alla quinta elementare e sottolineava l'addio a tutto ciò che era stato fino ad allora e l'inizio di qualcosa di diverso. La scelta del maestro è stata quella di far parlare direttamente il grembiolino che per cinque anni ha seguito la crescita della "farfallina bianca". Nel libro il grembiolino si rivolge alla bambina e dice: «Ma, duro ed improvviso, per il futuro la vita un corso nuovo ti prepara, o bimba ignara che forse sogni ancora i tuoi trastulli! [...] d'ora dovrai volare più in alto, molto più in alto, su ali ben più ardite, per le vie del sapere infinite» (Antonucci, 1961, p. 4) e nelle pagine seguenti prosegue: «conservati virtuosa; di te non far parlare, non farti trascinare da mala compagnia e butta, butta via le riviste cattive: a che varrebbe, mi sai dir, la scienza se persa è l'innocenza?» (Antonucci, 1961, p. 6), «Pensa a studiare con serietà d'intenti, e lascia i libri gialli, lascia i fumetti, e non cercar i balli. Non guastare il tuo viso con le tinte delle bellezze finte. [...] Ascolta ancora il grembiolino che tiene veramente al tuo bene! Cerca lo svago lecito e

decente fra la onesta gente, e fuggi lo spettacolo immorale, fuggi il male; di mattina e sera la preghiera; sii docile, obbediente: solo così la gente avrà di te più stima. E soprattutto... non dimenticare ch'è bello praticare con mamma tua l'umili cose delle donne virtuose: ago, piumin, ferri da stiro e maglie, e tutti gli utensili di cucina; solo così, solo così bambina, della tua casa, saggia ed ammirata, sarai un dì la fata» (Antonucci, 1961, p. 7). In queste righe si percepiscono tutti i divieti dati alle bambine, che non possono divertirsi o pensare ad altro oltre che allo studio e all'aiuto che devono dare alle madri in casa. Devono diventare delle brave mogli, non possono neanche leggere i libri che preferiscono, ad esempio fumetti o gialli. Analizzando criticamente i versi si capisce come non sia stato facile costruire altri percorsi per una ragazza che viene controllata in tutto e per tutto. Si era ancora all'interno di una scuola d'élite, in cui i ruoli della donna erano enfatizzati anche grazie alle pubblicità, ai media, alle fiabe e alle pratiche educative; un'idea che le vede vincolate al ruolo biologico da cui deriva un rigido controllo sulla loro libertà e sessualità.²

Finalmente con l'arrivo della scuola media unica nel 1962 «cominciò a verificarsi in Italia il fenomeno della cosiddetta "femminilizzazione" a livello di scuola secondaria inferiore» (Pironi, 2019, p. 315), quindi molte ragazze iniziarono a proseguire gli studi dopo le scuole elementari. Però «resta da esaminare verso quali istituti si è indirizzata l'utenza femminile. Prendendo come punto di partenza il 1965, l'evoluzione evidenzia un marcato mutamento, una distribuzione più bilanciata delle femmine: aumenta fortemente la loro presenza negli istituti professionali (da poco più di un terzo a quasi la metà delle iscrizioni) e presso gli istituti tecnici nel loro complesso» (Dei, 1993, p. 103). «Se il flusso della scolarizzazione femminile si fosse sviluppato entro gli argini codificati dalla tradizione (istituto magistrale, istituto professionale triennale), avrebbe potuto essere assorbito senza produrre conseguenze sui modelli di carriera e sulla divisione sociale dei ruoli. Le donne hanno invece imboccato la via dell'istruzione

² <https://www.lasocietainclassa.it/blog/laddio-del-grembiolino-bianco-ricordi-di-scuola-tracce-di-un-passato-personale-e-collettivo>

tecnica, i cui sbocchi rendono possibile la competizione con i maschi in settori occupazionali remunerativi e importanti, e quella dei licei, che sono il santuario della preparazione agli studi universitari» (Dei, 1993, p. 105). Ovviamente non è che da questo momento la crescita della scolarizzazione femminile porta a totali sconvolgimenti sociali, infatti le convinzioni che tendono a far rimanere le donne all'interno dei modelli tradizionali persistono, ma sicuramente inizia a cambiare qualcosa (Dei, 1993).

In seguito, nel 1968, il femminismo italiano non richiede solo l'emancipazione, ma ricerca il riconoscimento dell'identità della donna, che nei secoli passati era stata imposta socialmente (Cambi, 1992). Da questo momento iniziò anche l'accesso di massa delle donne all'interno delle università italiane; nell'anno accademico 1960-61 la percentuale femminile che conseguiva una laurea era dell' 1,7% e quella maschile del 3,7%, circa 10 anni dopo, con un incremento del 324%, il 7,2% delle donne era laureata. All'università, a differenza del ciclo di istruzione precedente, le donne erano maggiormente iscritte a facoltà umanistiche e in misura marginale a quelle scientifiche (Pironi, 2019). «La diffusione della scolarizzazione femminile tende a legittimare una socializzazione primaria delle bambine e delle giovanissime non orientata alla domesticità, bensì aperta al mondo al di fuori della casa e della famiglia; ciò ha contribuito più di tutto a diffondere nella società l'idea e la possibilità di una presenza strutturale, permanente e non marginale delle donne sul mercato del lavoro, al di là delle possibilità stesse di occupazione» (Bimbi, 1992, p. 65). Nel 1968, inoltre, per la prima volta vennero trattate questioni di genere nelle scuole, alcuni insegnanti iniziarono a sensibilizzare gli studenti su queste tematiche, parlarono quindi di uguaglianza dei diritti tra bambini e bambine, di accesso all'istruzione e alle varie esperienze di vita. Ci furono però due problematiche: l'indifferenziazione e il camuffamento del maschile. La prima, è la mancanza di attenzione verso il femminile ed il maschile socialmente intesi e l'incapacità delle docenti di cogliere se stesse e i giovani come soggetti sessuati influenzati da condizionamenti di genere, mentre la seconda è un'emancipazione che spesso riproponeva

l'omologazione della donna ai valori maschili. Ciò che accadeva fuori dalla scuola come aperture sociali e cambiamenti giuridici non andava di pari passo al mondo scolastico, che negli ambiti di genere non si smuoveva.³ Solamente negli anni successivi iniziarono le prime occupazioni, dove oltre ai seminari ideologici, ci furono anche seminari sui rapporti tra i sessi, sulla conoscenza biologica del proprio corpo sessuato, sulle pratiche dei contraccettivi, sull'amore e sulla sorellanza fra donne (Ulivieri, 1995).

2.4.3. GLI ANNI SETTANTA E LA "TENSIONE" VERSO L'UGUAGLIANZA DI GENERE

Arrivò l'ondata degli anni Settanta, che furono anni di cambiamenti. Le donne iniziarono a ricostruire la propria memoria storica e politica. Secondo Elena Gianini Belotti, come scrisse nel suo volume del 1973 "Dalla parte delle bambine", l'operazione da compiere era quella di restituire ad ogni individuo che nasceva la possibilità di svilupparsi nel modo che egli riteneva più congeniale, indipendentemente dal sesso a cui apparteneva. Ovviamente l'autrice non cadeva nel vuoto perché negli anni Settanta la società si stava interrogando sull'essenza delle donne, in particolare stava prendendo piede il dibattito sulla distinzione tra "sesso" e "genere", intendendo con il primo termine il fatto di nascere corpi sessuati, mentre con il secondo di vivere in gruppi, all'interno di una società e in una cultura che definisce i significati di quei corpi sessuati (Leonelli, 2011).

Gianini Belotti, a pagina 7 dello stesso libro, affermò: «Ammesso che ve ne siano, non è in potere di nessuno modificare le eventuali cause biologiche innate [dei comportamenti differenziati secondo il sesso], ma può essere in nostro potere modificare le evidenti cause sociali e culturali delle differenze tra i sessi; prima di tentare di cambiarle, è però necessario conoscerle. Scopriremo la loro genesi in piccoli gesti quotidiani che ci sono tanto abituali da passare inosservati; in reazioni

³ <https://books.openedition.org/res/4758>

automatiche di cui ci sfuggono le origini e gli scopi e che ripetiamo senza aver coscienza del loro significato perché li abbiamo interiorizzati nel processo educativo; in pregiudizi che non reggono alla ragione né ai tempi mutati ma che pure continuiamo a considerare verità intoccabili; nel costume che ha codici e regole severissime. Spezzare la catena di condizionamenti che si trasmette pressoché immutata da una generazione all'altra non è semplice, ma ci sono momenti storici in cui simili operazioni possono risultare più facili che in altri» (Gianini Belotti, 1973, p. 7). Leonelli (2011) fa notare l'esordio con il quale l'autrice introduce il discorso: "Ammesso che ve ne siano", riferendosi ai comportamenti che derivano dal sesso della persona, dicendo che in questo caso non possono essere modificati, se appunto ce ne fossero, ma che invece si possono modificare i comportamenti sociali e culturali delle persone che in seguito sviluppano le differenze di genere. Nell'ultima riga poi l'autrice parlò di "momenti storici" dov'è più o meno semplice creare cambiamenti, riferendosi proprio agli anni che stava vivendo e che stavano per arrivare, durante i quali andava tramontando il mito della naturale superiorità maschile contrapposta alla naturale inferiorità femminile.

Nell'ambito scolastico in questi anni iniziano a diventare docenti le donne che provenivano dalle lotte femministe e che appartenevano a gruppi che lavoravano a nuove teorie per la didattica in classe. Questo avvenimento fu fondamentale per il cambiamento di pensiero che si voleva portare all'interno delle scuole, perché finalmente ad insegnare ai bambini e ai ragazzi di quel tempo erano proprio coloro che credevano in un cambiamento sociale e che cercavano di trasmettere i loro pensieri facendo ragionare gli alunni sulle problematiche che loro stesse notavano (Ulivieri, 1995). Inoltre, non si trattava solo di formare una nuova mentalità, ma di mettere in atto diverse pratiche di vita, attivate da una rielaborazione del passato che permetteva di pensare ad un futuro diverso (Durst, 1995). Oltre all'aumento della percentuale delle donne nelle scuole, che toccava il 44% alla fine degli anni Settanta, un analogo incremento si verificò anche sul totale delle laureate, nonostante esso non veniva visto al primo anno di università,

ma solo all'interno delle statistiche dei laureati. Questo significa che, anche se le donne che si iscrivevano all'università non aumentarono di molto, riuscivano a sopravvivere maggiormente alle insidie della selezione e dell'autoselezione durante il percorso universitario, creando così un aumento in percentuale nel totale dei laureati. Ovviamente l'andamento variava a seconda del tipo di facoltà, ma in generale cresceva in tutte ad eccezione di quelle già tipicamente femminili come lettere e scienze naturali (Marsiglia, 1993).

Irene Biemmi, autrice del libro "Gabbie di genere", racconta che nel 1979 la CEDAW (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women), il più importante documento internazionale giuridicamente vincolante in materia di diritti delle donne, pone l'educazione al centro della lotta alle discriminazioni nei confronti delle stesse, incentivando gli stati a garantire «l'eliminazione di ogni concezione stereotipata dei ruoli dell'uomo e della donna a tutti i livelli e di ogni forma di insegnamento, incoraggiando l'educazione mista e altri tipi di educazione che tendano a realizzare tale obiettivo e, in particolare, rivedendo i testi e i programmi scolastici e adattando i metodi pedagogici in conformità» (CEDAW, 1976, art. 10).⁴ Si capisce come gli stati, anche a livello giuridico, vogliano impegnarsi per raggiungere il grande scopo di eliminare le discriminazioni di genere.

2.4.4. LA PEDAGOGIA DELLA DIFFERENZA DEGLI ANNI

OTTANTA

Per comprendere al meglio la scolarizzazione femminile e gli avvenimenti degli anni Ottanta, si riportano le percentuali di bambini e ragazzi di entrambi i sessi presenti nei vari gradi scolastici dal secondo dopoguerra fino al 1984, facendo una tappa all'anno scolastico 1972-73, successivo alla creazione della scuola media unica. Si può notare così come a livello numerico, fenomeni di cui si è già parlato nel primo capitolo, vadano ad influenzare i movimenti scolastici.

⁴ <https://books.openedition.org/res/4758>

	Anno scolastico 1948-49		Anno scolastico 1972-73		Anno scolastico 1983-84	
Grado scolastico	Numero alunni complessivo	Percentuale alunne	Numero alunni complessivo	Percentuale alunne	Numero alunni complessivo	Percentuale alunne
Scuola materna	918	50	1.567	49,1	1.680	49
Scuola elementare	4.878	47,3	4.970	48,6	4.068	48,6
Scuola media	517	39,9	2.410	47	2.822	47,7
Scuola secondaria	370	37,3	1.802	42,4	2.508	49,5

Tabella 1: Percentuali di alunne e di alunni complessivi iscritti nei vari gradi di scuola.⁵

In base ai dati riportati in tabella possiamo osservare quanto segue:

a) Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola elementare si nota che dal dopoguerra i dati rimangono abbastanza costanti. C'è incremento notevole nella scuola dell'infanzia dagli anni Quaranta agli anni Settanta, che avviene in quanto questo grado istituzionale si afferma come servizio che permette alle madri lavoratrici di uscire dallo spazio domestico ed inoltre perché si inizia a capire l'importanza dello sviluppo della socializzazione dei bambini e delle bambine fin dai primi anni di vita. Per quanto riguarda la scuola elementare invece, l'idea dell'obbligo scolastico era già largamente diffusa, per questo il numero complessivo degli alunni era già alto e si mantenne così negli anni successivi; coloro che non andavano a scuola erano i figli delle famiglie più

⁵ Fonti: Presidenza del Consiglio, *La donna italiana dalla Resistenza a oggi*, Roma, 1975. Istat, *Annuario statistico dell'istruzione 1985*, Roma, 1986.

marginali, che dunque venivano allontanati dagli studi per farli lavorare. In entrambi i gradi scolastici le bambine erano circa la metà degli alunni complessivi.

b) Nella scuola media si osserva un netto aumento degli alunni dopo l'unificazione della stessa, che in tabella si nota nell'anno scolastico 1972-73. C'è un incremento anche delle ragazze, ma questo è minore rispetto ai gradi precedenti perché le famiglie non mandavano le figlie a scuola dopo le elementari dal momento che non era ritenuto utile, ma bastava che sapessero un minimo leggere e scrivere; inoltre dovendo imparare le varie mansioni domestiche non avevano tempo per andare a scuola.

c) Per quanto riguarda la scuola secondaria, oltre al netto aumento complessivo degli alunni dal 1948-49 al 1972-73, abbiamo un crescendo anche del numero di ragazze; infatti è proprio in questo grado scolastico che esse hanno raggiunto quasi la metà della percentuale totale degli studenti. Sono studentesse che provengono per la maggior parte dalla borghesia, dalla classe media e dalla piccola borghesia urbana. Queste leve femminili fanno parte di ceti con reddito medio o medio alto, dove la madre è già inserita in un contesto lavorativo e anche le nonne hanno avuto esperienze di lavoro extradomestico. Grazie ad esse alle ragazze viene regalata la possibilità di una vita differente rispetto ad allora, sicuramente con maggiore autonomia lavorativa ed economica, anche se vengono mantenuti i ruoli di madri e mogli. Da un lato c'è l'ambiguità dei ruoli che si contrappongono, mentre dall'altro emerge la figura di una donna che rappresenta un nuovo esempio.

In generale, le ragazze che decidono di istruirsi, entrano nei settori tecnici e professionali, che concedono un diploma immediatamente spendibile in campo lavorativo, così da ridurre i tempi dalla fine del percorso scolastico all'ingresso nel modo del lavoro. Per la maggior parte i lavori per i quali vengono assunte sono part-time, così da permettere la conciliazione tra ambito lavorativo e familiare. Invece le ragazze che appartengono a famiglie borghesi, si iscrivono soprattutto al liceo classico o ad istituti umanistici-letterari, in quanto al termine di questi la strada porta naturalmente all'università di lettere e filosofia, con orientamento

verso l'insegnamento. Quindi è ovvio, come si può notare nella tabella 2 (dal quale sono stati presi il numero delle alunne e il numero complessivo degli alunni e successivamente calcolate le percentuali), che la componente femminile è maggiore in certi corsi universitari rispetto ad altri (Ulivieri, 1992). Secondo l'opinione di Simonetta Ulivieri «è proprio nei settori della secondaria dove si preparano le scelte verso settori universitari a monopolio maschile, che la presenza femminile è minoritaria, cioè negli istituti tecnici e nei licei scientifici. Se è vero che le laureate sono di quantità molto ridotta nei settori più “maschili”: ingegneria, agraria, economia, architettura, medicina, ciò significa che né la famiglia, né la società si dedicano abbastanza alla lotta contro gli stereotipi sessuali presenti nella nostra cultura, secondo cui le ragazze sono meno “portate” verso la matematica e le opzioni scientifiche tecnologiche di quanto non lo siano i ragazzi. A ciò si aggiunge spesso la pigrizia mentale che tende a ripercorrere strade battute, o la mancanza di informazioni e di orientamento» (Ulivieri, 1992, p. 197).

Gruppo di laurea	Numero alunne	Numero alunni complessivo	Percentuale alunne
Scientifico	6.760	11.183	60,4
Medico	4.918	14.725	33,4
Ingegneria	1.505	10.262	14,7
Agrario	602	2.843	21,2
Economico	1.583	5.373	29,5
Politico-sociale	1.256	3.216	39,1
Giuridico	3.132	8.576	36,5
Letterario	10.753	13.699	78,5
Altri diplomi	2.111	4.110	51,4
Totale	32.620	73.987	44,1

Tabella 2: Laureati secondo il corso di laurea nell'anno 1983.⁶

⁶ Fonte: Istat, *Annuario statistico dell'istruzione 1985*, Roma, 1986.

In ogni caso, per tutti gli anni Ottanta, l'entrata delle donne nella scuola continuava ad aumentare e verso la fine del decennio la percentuale di ragazze nelle scuole secondarie supera quella maschile, rappresentando un fattore di grande mutamento. Durante questi anni le femministe continuarono gli studi sulle donne, ma al posto di porre l'attenzione sull'uguaglianza di genere, cambiano prospettiva e mettono al centro le differenze che ci sono tra i sessi. Nasce così la "pedagogia della differenza", che si pone l'obiettivo di comprendere e valorizzare la donna, l'esistenza di un particolare modo di intendere il mondo femminile e quindi creare una controcultura delle donne che sia alternativa a quella dominante e che studia l'approccio alla conoscenza della soggettività della persona. Le docenti che capiscono l'importanza di questi studi e vogliono passare dalla teoria alla pratica: incoraggiano le studentesse per fargli capire le loro potenzialità e aiutarle ad abbandonare la passività intellettuale, portandole ad essere più creative; parlano in classe di donne importanti che erano state dimenticate dalla storia; si pongono come modelli intellettuali autorevoli di fronte a tutti gli alunni, per far capire l'importanza del loro ruolo anche se sono donne; ed infine, organizzano momenti tutti al femminile dove ognuno può esprimere la propria opinione per guardare verso il futuro. La pedagogia della differenza si diffuse rapidamente, anche se presentava dei lati critici: ad esempio la chiusura delle donne tra loro oppure la valorizzazione del soggetto-donna a prescindere dai suoi comportamenti o dalle sue azioni. Questi aspetti ovviamente erano sbagliati, ma in quel periodo le persone non riuscivano ancora a notarli. Erano gli anni in cui si cercava di trovare anche un comune denominatore femminile, ricadendo però sempre nella fertilità della donna e nella sua possibilità di diventare madre come caratteristica che accomunava tutte le donne. Questo poneva la questione di genere all'interno del campo della biologia, cioè dell'ambito sessuale. Le teoriche della differenza quindi iniziarono a pensare che fosse l'empatia, il prendersi cura dell'altro, l'accoglienza del diverso da sé, il possedere saperi pratici e quindi il saper fare, ad essere ciò che differenziava le donne dagli uomini. Negli anni Ottanta, questi pensieri sono riusciti a far considerare la donna come rappresentante massima della cura educativa. In realtà però questi modi di essere non sono istinti delle

donne o abilità innate, ma esiti di un processo di modellamento operato attraverso l'educazione che è stata ricevuta diversamente da quella data ai compagni maschi.⁷

2.4.5. ANNI NOVANTA E GLI STUDI DI GENERE: UN RITORNO ALL'UGUAGLIANZA

Negli anni Novanta si richiama il concetto dell'uguaglianza degli anni Settanta, declinandolo in una nuova forma, quella delle pari opportunità, riconoscendo la singolarità del maschio e della femmina e distanziandosi dal concetto di differenza che si era portato sul palmo della mano negli anni Ottanta. Si passa quindi dagli studi femministi e dalla pedagogia della differenza agli studi di genere.⁸ «Si tratta dunque da un lato di rivendicare, ancora una volta, con il coraggio dell'utopia, ma anche con la convinzione della ragione, una società di uguali e di tener presente che uguaglianza non significa appiattimento, omologazione, riduzione del sé, ma pari opportunità di partenza e di salvaguardia del sé; una società dunque dove ogni persona costituisce un *unicum* irripetibile, dove ogni linguaggio trovi espressione, dove ogni religione sia vista con tolleranza, dove ogni razza sia trattata con rispetto e, infine, dove ogni genere ricerchi e affermi la sua specificità» (Ulivieri, 1992, p. 203). Un esempio può essere dato dall'educazione fisica a scuola, che fino a questo momento avveniva in maniera separata tra maschi e femmine e insegnata rispettivamente da un docente uomo e da una docente donna. Soltanto nel 1990 si stabilì che doveva essere insegnata da un singolo docente, che sulla base di una graduatoria unica, poteva in ugual modo essere donna o uomo. Grazie ai continui cambiamenti culturali, spronati dagli insegnanti e dai vari movimenti, il numero di bambine e ragazze che frequentavano la scuola aumentava; inoltre, anche il numero di laureate continuava a salire, finché nel 1992 riuscì a superare il numero dei laureati.⁹

⁷ <https://books.openedition.org/res/4758>

⁸ <https://books.openedition.org/res/4758>

⁹ Fonte: Istat, 2001 in Pironi, 2019.

(Pironi, 2019). Negli anni Novanta, rispetto al decennio precedente, le donne provviste di laurea e di specializzazione erano aumentate quasi del 68% in corrispondenza dell'aumento maschile del 33%. Tuttavia l'inserimento lavorativo femminile ai vertici delle carriere aveva forti limiti e restava ridotto rispetto a quello maschile, anche a parità di titolo; una disuguaglianza che persistette a causa di una selezione informale che non avveniva all'università, dove invece, in alcune annate, le donne risultavano essere iscritte in maggioranza. Anche se alcune di esse erano più istruite e qualificate rispetto ai coetanei e ci fosse la nuova legge sul diritto di famiglia del 1975 che dichiarava uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, erano meno presenti ai vertici delle varie professioni (Pironi, 2019).

A Pechino nel 1995 ci fu una conferenza mondiale sulle donne che orientò le politiche pubbliche in materia di parità di genere. Fu importantissima perché durante la conferenza si mobilitarono tutte le politiche e le misure generali nell'intento specifico di raggiungere la parità, tenendo conto anche delle conseguenze. La dichiarazione stesa a Pechino mutò la fisionomia delle politiche, che dalle “questioni delle donne” passò alle “questioni di genere”, a favore del riconoscimento delle specificità di entrambi i generi.¹⁰

2.5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il riscatto delle bambine, delle ragazze e delle donne iniziato in forme lievi nel Settecento e nell'Ottocento, ha poi preso forma nel Novecento e progressivamente è emerso negli anni Sessanta. La donna in quegli anni non solo reclama, ma diventa a pieno diritto un soggetto centrale della scena sociale ed educativa, iniziando a far disordine all'interno delle istituzioni che fino a quel momento avevano visto la prevalenza del soggetto maschile. Negli anni Settanta la parola “uguaglianza” divenne la spinta che portò le donne a combattere per i

¹⁰ <https://books.openedition.org/res/4758>

propri diritti; questa però si trasformò negli anni Ottanta in ricerca della “differenza” con il maschile per esaltare il femminile e in ricerca di ciò che accomunava tutte le donne; infine, il fulcro tornò attorno al termine “uguaglianza”, con un senso diverso però rispetto al 1970, cioè si aspirava alla parità tra maschio e femmina, quindi non si poneva attenzione solo alla donna, ma ci si occupava di pedagogia di genere rispettando entrambi i sessi come soggetti unici.

Anche in seguito al sorpasso numerico delle ragazze rispetto ai ragazzi all'interno della scuola secondaria negli anni Ottanta, dell'università negli anni Novanta e successivamente come docenti nelle scuole, le donne venivano in ogni caso respinte dagli altri ambiti lavorativi. Nel passaggio dalla scuola al lavoro vengono infatti a galla tutte le varie contraddizioni e i nodi irrisolti del sistema sociale e scolastico in merito alle questioni di genere. Purtroppo ancora oggi le differenze si possono sentire all'interno della società, come la fruizione dei giochi e l'organizzazione delle attività che sono fortemente diversificate fra ragazzi e ragazze, quasi come se dovessero rispettare dei canoni già impostati in precedenza. Ovviamente tutti i protagonisti del processo educativo dei bambini vengono presi in causa: la famiglia prima di tutto, che non deve avere aspettative diverse nei confronti del figlio o della figlia; la società, che deve dare le stesse opportunità a tutti; la scuola, che dovrebbe interrogarsi, ripensare alle pratiche educative e sollecitare riflessioni tra gli studenti sull'educazione di genere; ed infine gli insegnanti, che devono fare attenzione a non trattare in maniera diversa allievi ed allieve. Ognuno deve cercare di alimentare l'ambizione delle ragazze, che potrebbero sviluppare una progettualità nella quale la realizzazione personale si espliciterebbe a livello lavorativo o a livello familiare, invece di conciliare entrambi i ruoli. La scuola deve essere la forza motrice del cambiamento e la società la deve affiancare eliminando i pregiudizi in qualsiasi ambito.

Nel capitolo successivo si osserverà nel dettaglio il significato di “pedagogia di genere” e si analizzeranno i registri scolastici di alcune classi dello scorso secolo, per tuffarsi nella realtà storica e osservare pregiudizi, stereotipi e vicende che accadevano all'interno di una scuola del vicentino nel secondo dopoguerra.

TERZO CAPITOLO

MAESTRE, BAMBINE E BAMBINI IN UNA SCUOLA DEL VICENTINO NEGLI ANNI SESSANTA E SETTANTA

Nel terzo ed ultimo capitolo si spiegherà innanzitutto più profondamente il significato di pedagogia di genere, prendendo in esame la letteratura che si è occupata del tema e che ha discusso gli stereotipi di genere che investono i bambini e le bambine, dei quali a volte neanche ci si accorge; inoltre si capirà se alcune scelte fatte da bambini e bambine sono condizionate da fattori esterni dovuti da uno specifico orientamento educativo. Nella seconda parte si analizzeranno i registri di classe di due cicli scolastici degli anni Sessanta e Settanta della scuola elementare “Dante Alighieri” di Romano d’Ezzelino (Vicenza) e ci si focalizzerà su alcuni bias cognitivi delle insegnanti, che sono delle distorsioni che le persone hanno durante la valutazione di eventi. I termini e le parole che ogni essere umano utilizza quando parla con gli altri, provocano una loro reazione; donne e uomini coltivano pregiudizi e modificano pensieri anche inconsciamente grazie alle parole, per questo la loro forza è immensa.

3.1. PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE DI GENERE

Mestre, maestri, bambine e bambini sono in relazione continua grazie alle loro azioni e alle loro parole. L’educazione e i vari metodi educativi provengono dalla pedagogia, che comprende le teorie educative fondamentali; per questo è importante iniziare il cambiamento proprio da essa, perché modellando la teoria si modifica la pratica. La pedagogia è la disciplina che studia i processi

dell'educazione e della formazione umana.¹¹ La pedagogia di genere, simbolicamente nata nel 1973 con il volume “Dalla parte delle bambine” di Elena Gianini Belotti, di cui si è già parlato nel secondo capitolo, analizza le fondamenta dell'educazione di genere e tutto ciò che ruota attorno ad essa come stereotipi e pregiudizi di genere insiti nelle pratiche educative.

I bambini fin dalla nascita apprendono osservando gli altri, a partire dai genitori e dai maestri; queste persone quindi diventano degli esempi da seguire, degli “*exemplum*” come dice Simonetta Ulivieri nel libro “Educare al femminile” (1995). Bambine e bambini copiano ciò che gli altri fanno, quindi tutti gli stereotipi che ci sono all'interno della società gli vengono naturalmente trasmessi ed essi li apprendono e tramandano a loro volta alle generazioni future, diventando riproduttori inconsapevoli anche di un immaginario sul femminile e sul maschile.¹² L'interiorizzazione dei valori avviene automaticamente contribuendo a rafforzare l'opinione generale secondo cui certe accentuate caratteristiche sono “naturali” e non indotte dall'educazione sociale, come ad esempio quando un'insegnante frena la vivacità delle bambine riportandole ad essere composte, ma non dice nulla ai compagni maschi che si comportano in ugual modo, perché si sa che “per natura” le femmine sono più tranquille e i maschi più vivaci; oppure quando si fa un regalo ad un bambino rispettando perfettamente gli stereotipi sessuali comuni, dal momento che si compra ciò che solitamente si associa alle femmine o ai maschi anche rispetto ai colori dell'oggetto (rosa per le femminucce e azzurro per i maschietti) (Ulivieri, 1995). «Questo atteggiamento corrisponde al fatto che il mondo adulto si è impossessato delle modalità ludiche infantili, al punto da farne un prodotto culturale. Tale cultura produce ormai i giocattoli e le regole del gioco e tende a imporle e riproporle costantemente (in questo fortemente aiutata dai messaggi pubblicitari televisivi e non), condizionando bambini e bambine a uniformarsi ai modelli imposti da questa stessa “cultura”, che si va sempre più intrecciando a interessi di mercato, escludendo sempre più la creatività dal ludico,

¹¹ <https://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia/>

¹² <https://books.openedition.org/res/4758>

generando al contrario in ambo i sessi conformismo al consumismo, omologazione a modelli forti, prevaricanti» (Ulivieri, 1995, p. 159).

L'educazione di genere è l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni quotidiane, intenzionali o meno, che chi ha responsabilità educativa in merito di vissuto, ruoli e relazioni di genere dei giovani, mette in atto. Tutto questo dovrebbe essere direzionato per far sì che i ragazzi e le ragazze non sacrificino le loro potenzialità per aderire a norme dominanti non seguendo i loro veri interessi o il loro modo di essere. Gli stereotipi che spesso vengono assimilati fin dall'infanzia influenzano la percezione delle loro abilità, così la decisione (maggiormente femminile nell'ambito lavorativo) di affrontare dei percorsi diversi da quelli prefissati dalla società per il proprio genere, rappresenta il tentativo di fare successo in un campo che non è visto come il proprio. I pregiudizi sono gabbie invisibili che ci inglobano, quindi è molto difficile vederli, ma nei casi in cui educatori ed insegnanti se ne accorgano, devono cercare di scioglierli e far cogliere ai ragazzi che le differenze tra i sessi e i loro significati sono stati costruiti dagli esseri umani stessi; questo rende possibile, quando lo si desidera, la loro modifica. I docenti devono cercare di smontare le gabbie di genere ampliando le scelte formative, trasmettendo messaggi che esteriorizzano ogni stereotipo sessista¹³, analizzando i propri comportamenti, scegliendo con cura i libri di testo che propongono alle classi (dal momento che spesso sono fortemente stereotipati). I principali errori da evitare sono l'utilizzo continuo del maschile nei termini e l'attribuzione ai soggetti femminili e maschili di attività, ruoli e oggetti prettamente stereotipati (Ulivieri, 1995). Costruire nuovi significati di genere significa, secondo Silvia Gherardi, lavorare nei contesti educativi affinché si capisca che «l'identità di genere è un'interpretazione personale di un'interpretazione socioculturale del sesso di appartenenze».¹⁴ Quindi sono scelte delle scuole e dei servizi educativi quelle di essere portatori della cultura

¹³<https://books.openedition.org/res/4758>

¹⁴<https://books.openedition.org/res/4758>

tradizionale e obsoleta, oppure rappresentare spazi all'avanguardia che mirano all'emancipazione degli studenti liberando le loro potenzialità.

3.2. ANALISI DEI REGISTRI SCOLASTICI DI CLASSE

Nelle prossime pagine presenterò i risultati di una ricerca condotta sui registri scolastici della scuola elementare “Dante Alighieri” di Romano d'Ezzelino in provincia di Vicenza. Il primo ciclo che ho studiato inizia con l'anno scolastico 1965/66 e termina con quello del 1969/70, mentre il secondo parte dall'anno scolastico 1975/76 e finisce nel 1979/80. Il contesto di riferimento quindi è quello degli anni Sessanta e Settanta, dove l'educazione e la formazione elementare erano già diventate un pilastro all'interno della società, anche per le bambine. Negli anni Settanta iniziano ad insegnare docenti donne e uomini che in passato fecero parte delle lotte femministe e che credevano nell'uguaglianza di genere e nei nuovi fondamenti nascenti nella società.

3.2.1. PRIMO CICLO SCOLASTICO: 1965/66-1969/70

STRUTTURA DEL REGISTRO SCOLASTICO

I registri scolastici degli anni Sessanta erano compilati a mano dagli insegnanti con molta cura e passione. Il registro di ogni annata scolastica a Romano d'Ezzelino riportava in copertina la classe di riferimento, che poteva essere femminile, maschile o mista e nome e cognome dell'insegnante di ruolo. Aprendolo si trovava l'elenco in ordine alfabetico degli alunni, la loro data e luogo di nascita, se erano ripetenti oppure no, la provenienza (ad esempio se precedentemente avevano frequentato un'altra scuola) e l'occupazione svolta dal padre. Quest'ultima si riportava per sapere la condizione familiare dell'alunno, ma si può immaginare quanto abbia influenzato il comportamento delle insegnanti

che, anche involontariamente, si atteggiavano diversamente con i figli dei dottori rispetto a quelli dei contadini.

Fino all'anno scolastico 1967/68 si riportava il mestiere del padre, dall'anno successivo invece la dicitura "occupazione del padre" venne sostituita con "responsabile dell'adempimento dell'obbligo", dove l'insegnante scriveva il nome e cognome del responsabile dei bambini. Si comprende come questo cambiamento, avvenuto nel 1968, diminuisca il potenziale rischio di pregiudizi legati alla condizione economica della famiglia e aiuti le insegnanti a cercare di non trattare diversamente gli studenti in base all'occupazione del padre, lasciando spazio al cambiamento sociale delle generazioni future di quella famiglia.

Proseguendo con l'analisi del registro e girando nuovamente pagina c'era lo spazio dedicato all'inserimento dei voti presi dagli alunni durante l'arco dell'anno e una colonna intitolata "osservazioni eventuali sul carattere e l'attitudine allo studio di ogni scolaro", nella quale si appuntava com'era l'intelligenza, la maturità, la volontà dell'alunno (come se le insegnanti fossero in grado di misurare queste caratteristiche) e se quest'ultimo era timido, irrequieto o vivace. Nello stesso anno in cui venne modificata la dicitura del mestiere del padre, cambiò anche la colonna riferita alle caratteristiche dello studente, che prese il nome di "annotazioni" (da quando però c'è stata questa modifica l'insegnante del ciclo che ho studiato non ha più riportato nulla in questo spazio).

Successivamente c'erano le pagine nel quale l'insegnante scriveva gli argomenti svolti durante il mese nella colonna di sinistra della facciata e le annotazioni ed osservazioni degli alunni, nell'altra colonna della stessa facciata; quindi il programma svolto era in corrispondenza con i pensieri dell'insegnante.

Nel registro del secondo anno si compilava anche una scheda dove si segnalavano quanti studenti venivano promossi agli esami finali di Giugno e quanti ne venivano rimandati alla seconda sezione di esami che veniva fatta a Settembre, prima dell'inizio del terzo anno; anche per quest'ultima c'era lo spazio

apposito nel quale scrivere chi veniva mandato in terza e chi bocciato definitivamente. Invece, alla fine del registro del quinto anno, c'era la scheda del verbale successivo agli esami di fine ciclo, con lo spazio dove venivano scritti gli argomenti che erano stati chiesti all'esame.

RIFLESSIONI SULL'INSEGNANTE

Ho scelto di studiare la sezione B perché nella A mancavano i registri scolastici di alcuni anni e non avrei avuto un campione completo. Il ciclo scolastico dalla prima alla quinta della sezione B, che ha iniziato nel 1965 e terminato nel 1970, è stato seguito dall'insegnante di ruolo Ada D.V.

Lei, rispetto agli anni in cui ha insegnato, era una maestra particolare, molto inclusiva anche se fortemente religiosa e tradizionalista. Amava i suoi bambini e voleva arrivare alla fine dell'anno nel migliore di modi con tutti loro. Ad Ottobre del primo anno scolastico scrisse:

«Sono giorni di prova sia per me sia per loro. Se io saprò farmi piccola in tutte le cose, sono certa che il lavoro riuscirà»¹⁵

L'insegnante voleva “farsi piccola” come i suoi studenti per riuscire a capirli. Non accettava di fallire in questo suo obiettivo e cercava in tutti i modi di aiutare anche coloro che non avevano un supporto dalla famiglia, perché sapeva che altrimenti li avrebbe persi per strada. Questo si capisce dall'annotazione che fa a Novembre del primo anno scolastico:

«Mi rincresce di vedere uno scolare, che nella famiglia fa solo numero e di lui non ci si cura per nulla. Vedo di aiutarlo in tutti i modi, perché anch'egli segui il passo con gli altri, che, a quanto sembra sono amati e assistiti»¹⁶

¹⁵ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Ottobre.

¹⁶ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Novembre.

Ada D.V. aveva molto a cuore i suoi studenti e questo si percepisce molto nei suoi scritti; all'epoca era particolare che un'insegnante avesse il suo atteggiamento.

Durante le varie lezioni parlava spesso della chiesa, di Dio e dell'amata Patria. Teneva molto al fatto che i suoi alunni imparassero ad amare questi tre pilastri e infatti a Maggio del primo anno scolastico scrisse:

«Tutti hanno lavorato secondo le capacità, secondo la maturità psichica e secondo il carattere formativo ricevuto nel proprio ambiente familiare. Io ho svolto il programma per tutti, sono stata però tanto vicina ad ognuno, ho cercato di interpretare la personalità di ognuno e di dare, senza distinzione, a tutti l'abitudine di fare tante cose e tutte per amore alla famiglia, alla maestra, alla Patria»¹⁷

Anche il rispetto che doveva esserci, oltre che per la famiglia, per "La Maestra" era molto sentito in quegli anni. Riferendosi a Dio invece annotò:

«Il rispetto di chi è ministro di Dio non deve venir meno per tutta la vita. E' meglio sempre passivamente obbedire alle autorità date da Dio»¹⁸

Grazie a queste affermazioni si capisce tra le righe che era un'insegnante degli anni Sessanta e quindi tradizionalista e patriottica, ma la sua metodologia era molto innovativa:

«lo disdegno le critiche fatte da qualche collega [...]. Sono più contenta che i miei alunni ritengano meno nozioni e imparino convinti il modo di acquisirle. Penso che ciò valga di più per la scuola e per la vita»¹⁹

Un'insegnante che voleva far apprendere il metodo e che non voleva che i suoi studenti imparassero gli argomenti a memoria:

¹⁷ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Maggio.

¹⁸ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1967/68, classe 3^B, insegnante Ada D.V. Aprile.

¹⁹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Dicembre.

«Aspetterò con fiducia che il lavoro infine porti improvvisamente alla conquista. Vario spesso le pagine per evitare che i bambini le imparino meccanicamente a memoria»²⁰

oppure:

«Perché ognuno si senta capace e la sua personalità si sviluppi senza complessi, do importanza ad ogni minima cosa, fatta con spontaneità ed impegno»²¹

e ancora:

«A poco, a poco li abituo allo spirito di osservazione, alla critica soggettiva e collettiva»²²

poi a Marzo del primo anno scolastico scrisse:

«In qualche momento lascio un po' di libertà, per vedere a quale cosa ciascuno si applichi con vivo interesse»²³

e ad Ottobre del quarto:

«Nella mia classe intendo la libertà nel senso di valorizzare le capacità e le nozioni acquisite per ovviare un meccanico e passivo apprendimento. Le varie ricerche non sono imposte, ma consigliate e poi rielaborate in comune. Così anche i meno dotati ne traggono vantaggio»²⁴

Una maestra che pensava al futuro dei suoi alunni e non solo a riempirgli la mente di nozioni, che utilizzava quindi un metodo diverso da quello delle sue colleghe, che preferivano il metodo di insegnamento tradizionale, quello frontale; lei

²⁰ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Gennaio.

²¹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Dicembre.

²² Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1966/67, classe 2^B, insegnante Ada D.V. Febbraio.

²³ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Marzo.

²⁴ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1968/69, classe 4^B, insegnante Ada D.V. Ottobre.

pensava maggiormente ad insegnargli a seguire i loro interessi, ad essere spontanei e ad osservare criticamente ciò che accadeva attorno a loro.

Un pensiero ripetuto spesso nei registri di Ada D.V., che in più occasioni diceva ai suoi studenti, era quello che considerava il vero obiettivo della scuola: cioè di educare prima di istruire, perché nel mondo c'erano tanti uomini bravi ma pochi erano buoni:

«Qualche ragazzo, talvolta, eccede nei gesti di collera, ma io devo agire con severità, soprattutto se diretti alle bambine. Ripeto sempre: ci sono al mondo tanti uomini bravi, ma pochi sono buoni»²⁵

oppure:

«Dalle nostre conversazioni si deve comprendere che il senso morale e il buon carattere si formano non attraverso le risposte caratteristiche e formali del manuale di vecchio tipo, ma attraverso gli esempi di chi vuole e sa scrivere con vero amore per gli altri. Perciò gli istinti egoistici, aggressivi, propri di questa età, si devono frenare; a poco a poco il nostro carattere migliorerà. Il mondo, dico sempre, è scarso di uomini buoni. Perciò a scuola si viene più ad educare che ad istruirci»²⁶

Da queste notazioni si capisce il rispetto che voleva insegnare ai bambini e si comprende come si intrecciano questioni di genere, dal momento che diceva di dover agire con severità soprattutto se la collera fosse stata rivolta verso le bambine, come se non fosse altrettanto importante se essa fosse stata invece indirizzata verso un altro compagno maschio. Comprendo però il suo dal momento che a fine anni Sessanta iniziavano ad essere importanti i diritti della donna e quindi tutto ciò che le riguardava veniva evidenziato molto. Ada D.V. voleva formare futuri uomini e donne più buoni.

²⁵ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1967/68, classe 3^B, insegnante Ada D.V. Gennaio.

²⁶ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1968/69, classe 4^B, insegnante Ada D.V. Novembre.

Era un'insegnante che amava uscire all'aperto con la classe e fare lezioni improntate sulla natura, lo si capisce perché annotò spesso commenti a riguardo durante tutti i cinque anni scolastici, ad esempio:

«La necessità di scuotere la classe dopo tre ore di lezione, mi induce a condurla all'aperto e iniziare facili e piacevoli esercizi a corpo libero. Con gradualità e presentati sotto forma di gioco, gli esercizi sono motivo di gioia e di distensione»²⁷

oppure:

«Sempre ci fermiamo ad osservare ed imparare qualche cosa: i colori, le forme dei fiori, il faticoso lavoro degli insetti operosi, il risveglio beato della buona gente di campagna. Facciamo il confronto con tutta la gente, con i ragazzi di città, che, ben poco possono godere di queste bellezze»²⁸

e ancora, quando elogiava la primavera:

«La primavera per l'infanzia è un regno incantato, dove si maturano le idee, dove il mistero si fa realtà viva e concreta. E ogni cosa è una pagina, anche più bella di quella del nostro caro libro»²⁹

Grazie al suo spirito, ai suoi metodi, all'amore che donava ai più piccoli mettendosi alla "loro altezza" e al rispetto che aveva per la natura, potrebbe quasi sembrare che Ada D.V. avesse ricevuto un'influenza montessoriana. Maria Montessori (1870-1952) fondatrice della corrente, era un'educatrice, pedagogista, filosofa, medico, neuropsichiatra infantile e scienziata italiana, che considerava la natura un elemento fondamentale nella realtà scolastica, perché liberava i bambini alla loro vera natura. Nelle sue scuole chiamate "Case dei bambini", oltre ad essere tutto a misura di bambino, era sempre presente un giardino, concepito per le esperienze da realizzare con gli alunni. Il metodo montessoriano si era diffuso

²⁷ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Gennaio.

²⁸ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Maggio.

²⁹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Maggio.

tantissimo, quindi è probabile che anche se Ada D.V. non lo esplicitò, avesse ricevuto la sua influenza.

Questa maestra durante tutti e cinque gli anni scolastici faceva anche spesso educazione stradale e insegnava ai bimbi come comportarsi in strada e a cosa fare attenzione, sembrava avesse molta paura che i bambini si facessero male.

CONSIDERAZIONI SUI PREGIUDIZI

Durante tutto il ciclo preso in considerazione in ogni classe ci sono stati più maschi che femmine, da due a sei in più, infatti negli anni Sessanta c'era una prevalenza maschile nelle scuole, che viene rilevata anche a Romano d'Ezzelino.

Nonostante i pregiudizi di genere che c'erano in quel periodo, visti nel precedente capitolo, Ada D.V. era una maestra che non ne aveva molti, per questo la ritengo un'insegnante valida, ma in ogni caso a volte elogiava maggiormente i bambini rispetto alle bambine e quest'ultime le riteneva poco inclini alla storia e alla matematica (questo è un pregiudizio molto forte, presente ancora oggi nella società):

«Noto che le vicende storiche appassionano veramente i bambini, mentre le bambine sembrano poco interessate e desiderose di conoscere vicende nuove»³⁰

oppure:

«Per l'apprendimento meccanico dell'aritmetica faccio largo uso di oggetti, giocattoli, fiori ecc. Molti sono dotati di stoffa adatta, ma le femminucce faticano assai, con scarso profitto»³¹

inoltre ad Ottobre del terzo anno scrisse:

³⁰ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1967/68 , classe 3^B, insegnante Ada D.V. Gennaio.

³¹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Febbraio.

«I maschi sono sempre più pronti e più entusiasti delle bambine. In questo primo mese di scuola mi sono limitata al ripasso generale, all'avvicinamento graduale di tutte le materie»³²

Si comprende come alla base c'erano pregiudizi sugli interessi dei bambini, che si pensava fossero più portati per la matematica, la storia e le scienze dure rispetto alle bambine, che invece non sembrava riuscissero a capire queste materie. Inoltre i bimbi erano ritenuti più entusiasti delle bambine nell'andare a scuola. Entrambe queste convinzioni hanno sicuramente inciso nel modo in cui la maestra ha trattato i suoi alunni facendo avverare ciò che pensava. Questo effetto viene chiamato effetto pigmalione, noto anche come effetto Rosenthal e deriva dagli studi sulla "profezia che si autoavvera", un esempio è il seguente: se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato, lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come gli insegnanti lo avevano immaginato. Si comprende come questo può essere molto dannoso a livello scolastico.

Proseguendo, trapelano anche altri pregiudizi:

«Altri tre erano timidi, ma ora si sono liberati da quello stato di intorpidimento, ora parlano, giocano apertamente e si esprimono con chiarezza. Devo segnalare quelli che per maturità, serietà e amore per lo studio si distinguono. Ho potuto formare il gruppo d'avanguardia con: V. Gianni, C. Marino, C. Sergio, F. Giancarlo, Z. Pierluigi, G. Pierita, D. M. Teresa, B. Rita, A. Luigina, F. Silvia»³³

oppure:

«Qualche volta ho l'impressione di trattare con alunni di seconda. Con questo non voglio escludere i casi di quelli immaturi, che molto lentamente seguono o hanno

³² Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1967/68, classe 3^AB, insegnante Ada D.V. Ottobre.

³³ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^AB, insegnante Ada D.V. Gennaio.

costanza nelle applicazioni. Penso però che, quando in una classe alcuni elementi eccellino, sia anche vantaggioso per i meno pronti. Ora che la stagione si apre, spero tanto nella maturazione di quei quattro, che sono tanto, tanto piccini e danno tutto quello che possono dare»³⁴

e ancora:

«Vedo che anche ai meno maturi, ai più piccini posso concedere, con qualche riserva, la gioia della promozione. Per i più dotati c'è la possibilità di impegnare il tempo aiutando i loro compagni. La mia soddisfazione è quella di aver raggiunto la meta con quelli che in famiglia non hanno avuto aiuto ed assistenza»³⁵

Si comprende da quest'ultima frase che era una maestra che teneva molto ai suoi bambini, anche a coloro che considerava meno bravi, ma il fatto di ritenere la timidezza di un bambino uno “stato di intorpidimento” oppure l'essere “piccini” fattore di non maturità, faceva sì che la maestra vedesse quella come caratteristica principale del bimbo e sicuramente, trattandolo di conseguenza, non lo avrebbe aiutato a smuoversi e crescere maturando anche altre qualità personali. In questo caso si tratta dell'effetto alone, che è un bias cognitivo per il quale la percezione di un tratto è influenzata dalla percezione di uno o più altri tratti dell'individuo o dell'oggetto. Ad esempio considerare meno intelligente o matura una persona timida, esile o piccina. Purtroppo questi bias condizionano molto l'insegnamento anche ai giorni nostri. Inoltre, affermare di avere un gruppo di studenti più bravi, inconsciamente denigra gli altri bambini e quindi per effetto pigmalione continuerà la riproduzione di quel modello-classe specifico e i meno bravi rimarranno meno bravi per tutto il ciclo elementare, se non anche dopo.

Rimanendo in tema, nella seguente frase, l'insegnante utilizza il termine “tardo” come aggettivo, ovviamente negativo e lo attribuisce a dei bambini che vengono

³⁴ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Marzo.

³⁵ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^B, insegnante Ada D.V. Giugno.

considerati meno bravi nella lettura e nel commentare ciò che è scritto alla lavagna dall'insegnante stessa:

«Il diario dell'insegnante, scritto ogni giorno alla lavagna, viene letto con molta attenzione e poi commentato. Ognuno quindi, a voce, riferisce le sue note di cronaca. Questo esercizio è utilissimo, perché anche i più tardi, hanno qualche cosa da riferire»³⁶

L'insegnante parlava dei più "tardi" come se fossero bambini senza nulla da dire, senza pensieri o idee, ma si comprende come avendo questo pensiero li influenzi e li faccia rimanere in quella posizione.

Per quanto riguarda invece i pregiudizi di genere che ho ritrovato studiando i registri, oltre a quelli riguardanti le materie per il quale le bambine sono più o meno portate, posso soltanto dire che essi sono legati al comportamento che devono avere queste bambine o che la società si aspetta che esse abbiano. Ada D.V. scrisse:

«Le bambine, sempre pronte a chiacchierare, in questa classe mista hanno dato prova di seguire i maschi sulla riflessione e nel riserbo. Dal canto loro i bambini si mostrano meno scarabocchini e più posati nella calligrafia e nella pulizia»³⁷

Con questa frase si presupponeva che tutte le bambine amassero chiacchierare e di conseguenza disturbassero in classe, questa caratteristica appariva associata alla non pulizia e al disordine, dato anche dagli scarabocchi che sembrava facessero continuamente; sicuramente non era un'associazione reale o almeno non di tutte le bambine. Però una volta data questa etichetta alle femmine non sarebbe stato semplice toglierla.

³⁶ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1966/67, classe 2^AB, insegnante Ada D.V. Marzo.

³⁷ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^AB, insegnante Ada D.V. Aprile.

Si nota anche il modo con il quale una femmina, per essere considerata tale, doveva atteggiarsi, che ovviamente influenzava i giochi e le attività che poteva e doveva fare:

«Per le bambine è importante imparare a muoversi con garbo e femminilità. E' perciò bene capire che certi giochi belli per ragazzi, passano a svantaggio per loro»³⁸

La bambina degli anni Sessanta doveva essere femminile, altrimenti veniva considerata un maschiaccio, non poteva giocare come facevano i suoi compagni maschi perché per lei sarebbe stata una condanna a livello sociale, dal momento che sarebbe stata presa in giro e non ritenuta più una bella ed educata bambina.

Si può notare anche solo come veniva considerata la figura femminile della mamma, descritta attraverso caratteristiche soggettive, rispetto a quella del papà che veniva descritto per ciò che faceva e quindi a livello lavorativo. Il 15 Febbraio del 1967, quando la classe era in seconda elementare, la maestra a riguardo scrisse nel registro:

«Abbiamo seguito la figura dolce e insostituibile della mamma. Considerazioni reali sulla dura giornata lavorativa del babbo e sul suo sacrificio per il benessere dei figli»³⁹

Come avevamo accennato nel secondo capitolo la donna e l'uomo venivano descritti e considerati proprio in questo modo e quindi la donna per il suo aspetto fisico e il suo carattere, mentre l'uomo per la sua carriera e i sacrifici che faceva ogni giorno per i figli, come se la donna non facesse alcun sacrificio per loro.

Un impatto, leggendo alcuni commenti della maestra nei registri scolastici, si sente anche dalla società del benessere di quegli anni. Ad esempio l'arrivo della televisione negli anni Cinquanta, che è stata un'innovazione che ha cambiato la

³⁸ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1965/66, classe 1^AB, insegnante Ada D.V. Gennaio.

³⁹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1966/67, classe 2^AB, insegnante Ada D.V. Febbraio.

società; nel 1965 erano circa sei milioni gli italiani che avevano la televisione in casa e quindi si può immaginare come i programmi che trasmettevano influenzavano le famiglie, soprattutto i più piccoli. Ada D.V. non denigrava la televisione ma diceva che non poteva essere preso in considerazione tutto e che non doveva essere guardata troppo dai suoi alunni, altrimenti il giorno dopo sarebbero arrivati a scuola stanchi:

«I programmi televisivi sono seguiti con interesse, ma poi non rimane il ricordo. [...] non si deve perciò aspettare tutto dalla televisione, come non si deve scartare molto. Quella che maggiormente nuoce è la durata dei programmi. Qualche bambino rimane alzato fino a tardi; il giorno seguente è imbambolato e capisce poco. Ho richiamato qualche mamma e ho fatto capire il lato negativo delle abitudini»⁴⁰

Immagino che la maestra intendesse che non ci si poteva aspettare troppo dalla televisione, cioè un livello educativo alto dei programmi e che qualcosa quindi bisognasse scartare. Aveva perfino parlato con alcune mamme per far capire loro l'influenza che questo nuovo strumento aveva sui loro figli. Nel registro scrisse anche che in classe a volte si faceva raccontare dai bambini ciò che avevano visto il giorno prima per discuterne assieme; commentando i racconti dei suoi alunni annotò:

«Lascio parlare liberamente: in questi giorni davanti alle vetrine ci si ferma; c'è solo da scegliere. Le bambine sanno con meticolosità descrivere le bambole, o altri giocattoli, adatti alla loro età»⁴¹

e poi:

«La società del benessere è ignara delle tristezze, delle privazioni di pochi»⁴²

⁴⁰ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1966/67, classe 2^AB, insegnante Ada D.V. Aprile.

⁴¹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1966/67, classe 2^AB, insegnante Ada D.V. Dicembre.

⁴² Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1968/69, classe 4^AB, insegnante Ada D.V. Dicembre.

L'insegnante scrisse che le bambine si fermavano davanti alle vetrine, non accennando neanche il comportamento dei maschietti, come se fosse solo una cosa da femmine ammirare le vetrine dei negozi. In ogni modo ogni racconto le faceva capire che non tutti potevano permettersi ciò che vedevano e quindi rimanevano solo ad osservare con tristezza.

In conclusione, di questo ciclo scolastico con l'insegnante Ada D.V. posso confermare la sua voglia di mettersi in gioco con i più "deboli" e con i meno fortunati (dal momento che a casa non avevano un sostegno) e la sua determinazione nell'utilizzare metodi all'avanguardia per non far diventare i cervelli dei suoi studenti solamente scatolette da riempire di nozioni. Tutto questo fu vantaggioso per loro, anche se alcuni pregiudizi fondati nella società del tempo riuscirono ad includere anche lei e furono portati avanti anche da questa maestra così innovativa.

3.2.2. SECONDO CICLO SCOLASTICO: 1975/76-1979/80

STRUTTURA DEL REGISTRO SCOLASTICO

I registri scolastici del ciclo degli anni Settanta hanno subito un po' di modifiche durante gli anni che ho analizzato. I registri della scuola elementare statale "Dante Alighieri" venivano sempre compilati a mano e riportavano in copertina, oltre ai dati principali della sede, la classe di riferimento e il nome e cognome dell'insegnante di ruolo. Aprendolo si trovava una tabella nella quale erano inseriti i numeri degli alunni iscritti, ripetenti, scrutinati e promossi divisi in maschi e femmine. Successivamente c'era l'elenco in ordine alfabetico degli studenti, la loro data e luogo di nascita, la provenienza (nella quale era scritta la classe che aveva frequentato l'anno precedente) e il nome del responsabile dell'adempimento dell'obbligo.

Fino all'anno scolastico 1976/77, quindi il secondo di questo ciclo, i registri ebbero questa struttura, con programma e commenti dell'insegnante divisi per mesi, che era molto simile a quella del ciclo scolastico studiato degli anni

Sessanta. Una particolarità interessante notata in questa classe è che nello spazio dedicato al “responsabile dell’adempimento dell’obbligo” dell’alunno Massimo G. c’era il nome di una donna; immagino fosse la madre, magari in seguito alla morte del marito, ma non ci sono testimonianze che possono confermarlo e quindi non posso fare alcuna supposizione.

Dal terzo anno scolastico e quindi dal 1977/78 cambiò la struttura dei registri: rimase la parte iniziale nella quale erano scritte le informazioni generali degli studenti ma, al posto delle colonne nelle quali l’insegnante scriveva il programma e i suoi pensieri, c’era una pagina dov’erano scritti gli argomenti da svolgere nell’arco dell’anno scolastico e poi un piccolo fascicolo per ogni alunno, nel quale venivano riportate le conoscenze acquisite nelle varie materie e infine il suo comportamento del primo e secondo quadrimestre. Inoltre, era presente una scheda chiamata “registro di iscrizione alla classe successiva”, nella quale veniva scritto se l’alunno poteva accedere alla classe seguente oppure no. In essa c’era anche una casella dov’era segnata la “paternità” e la “maternità” delle bambine e dei bambini, quindi i rispettivi nomi di padre e madre; le insegnanti della classe però non hanno mai riportato il nome della madre, lasciando la colonna completamente vuota. Non posso giudicare questo fatto, ma probabilmente in quegli anni non era ancora ritenuto abbastanza importante da doverlo scrivere.

Nell’anno scolastico 1979/80 il registro cambiò nuovamente la sua struttura: all’inizio rimase lo spazio per scrivere la programmazione dell’anno ma, successivamente, per ogni alunno si dedicò una facciata in cui l’insegnante poteva annotare il comportamento che esso aveva in ogni trimestre; quindi, sono stati eliminati i fascicoletti che erano stati introdotti nell’anno scolastico 1977/78 ed è stato inserito uno spazio riservato ad ogni studente direttamente nel registro di classe.

RIFLESSIONI SULL'INSEGNANTE

Il ciclo d'istruzione 1975/76-1979/80 è stato seguito in parte dall'insegnante di ruolo Maria Augusta P. e in parte dalla supplente Maria Antonietta M.

Purtroppo di quest'ultima non ho potuto rilevare molte informazioni, perché era un'insegnante che riportava solo il programma e quindi non sono riuscita ad intuire il suo pensiero; invece di Maria Augusta P. ho potuto comprendere che era una donna e un'insegnante che aveva molta fiducia nei suoi alunni, con i quali pazientava e ai quali dava tempo per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Si riesce a capire la sua determinazione nell'aiutare gli studenti grazie ai commenti che scriveva nel registro riguardanti un bambino in particolare, Paolo A., un bimbo che aveva bisogno di essere seguito un po' più degli altri. La maestra sosteneva di non riuscire a capirlo e sbloccarlo:

«La mia preoccupazione è però Paolo: non riesco a capire bene che cosa ci sia dentro di lui che lo blocca. Lui parla, lavora, mi aiuta, tenta di scrivere ma qualche volta si chiude in sé stesso, si immobilizza sul banco con la testa bassa e non si muove più. Io spero che maturando col passare dei giorni, cambi un po' il suo comportamento e di questo mi riservo di parlarne con la psicologa»⁴³

un mese dopo scrisse:

«Paolo invece è rimasto più o meno all'inizio dell'apprendimento: non sono ancora riuscita a sbloccarlo, non ho ancora trovato la molla da far scattare per interessarlo di più, per farlo partecipare più attivamente alla vita scolastica»⁴⁴

e ancora:

«Quello che mi preoccupa di più è Paolo. [...] non vuole imparare a leggere e a scrivere non ho scoperto ancora perché. C'è qualcosa che lo blocca, che lo

⁴³ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Dicembre.

⁴⁴ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Gennaio.

zittisce, che lo fa rinchiudere in se stesso come una cassaforte e ci vuole proprio una combinazione per aprirlo altrimenti sono calci e urla»⁴⁵

L'insegnante cercò di capire cos'è che dall'interno bloccava Paolo A.; non pensava che il bimbo fosse fatto così e che non potesse cambiare, ma metteva se stessa in discussione per non aver ancora trovato il suo modo e schema di apprendimento. Addirittura, essendo una situazione difficile, pensava di parlarne con la psicologa; purtroppo non è annotato nulla a riguardo e quindi non si sa se effettivamente ha parlato con questa figura educativa oppure no.

Era una docente che sosteneva che l'ambiente influenzasse molto sia i bambini che tutte le altre persone. Parlando di Antonio D.P., oltre a Paolo A., un altro bimbo con diverse problematiche, Maria Augusta P. annotò:

«Antonio non si è spostato di molto dal comportamento degli ultimi giorni del mese scorso: alterna a qualche giorno di attività, parecchi giorni di apatia. [...] Probabilmente è stanco e la stagione influenza la sua attività»⁴⁶

oppure:

«Di Paolo invece sono contenta; [...] anche se lui ha avuto bisogno di molto più tempo degli altri data la sua situazione ambientale»⁴⁷

Secondo l'insegnante sia l'ambiente fisico che quello sociale influenzavano i comportamenti dei bambini e la loro voglia di fare. Per ambiente fisico s'intende lo spazio in cui ci si trova, che dipende quindi anche dal periodo dell'anno che si sta vivendo, perché ovviamente l'ambiente esterno cambia se si è in inverno o in primavera e questo è proprio ciò di cui parlava Maria Augusta P. nella frase riportata. Per ambiente sociale invece, s'intendono i rapporti che si creano in una

⁴⁵ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Febbraio.

⁴⁶ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Marzo.

⁴⁷ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Aprile.

certa situazione, ad esempio i rapporti familiari, grazie ai quali una bambina o un bambino si sentono accettati, valorizzati oppure messi da parte.

L'insegnante Maria Augusta P. a Marzo del terzo anno scolastico, cioè nel 1978, fu sostituita dalla supplente Maria Antonietta M., che poi seguì la classe anche durante il quarto anno. Non si sa la motivazione per il quale la scuola abbia dovuto chiamare un'altra maestra per così tanto tempo e quindi non posso dare una spiegazione a questo avvenimento. Della sua permanenza in classe non ci sono molte informazioni perché non era una maestra che annotava i comportamenti degli alunni sul registro, ma semplicemente riportava il programma da eseguire e quindi, per questa motivazione, non ho potuto capire che tipo di insegnante fosse. Ciò che posso dire è che alla fine del terzo anno la supplente, anche data la brevità con il quale era stata con i ragazzi, come commento finale scrisse circa le stesse cose che l'insegnante di ruolo aveva annotato al termine del primo quadrimestre. Anche il quarto anno riportò solamente il programma senza nemmeno accennare al comportamento degli studenti e lasciò vuoto lo spazio riservato ai loro giudizi di comportamento. Successivamente, per il quinto anno, tornò l'insegnante di ruolo Maria Augusta P., con la quale i bimbi conclusero il loro ciclo. Per questa annata scolastica i registri, come ho già esplicitato, erano stati nuovamente modificati; l'insegnante nella scheda personale di ogni alunno riportò il suo comportamento del primo, secondo e terzo trimestre, ma senza dilungarsi troppo come faceva prima del cambio della struttura dei registri.

CONSIDERAZIONI SUI PREGIUDIZI

Nei registri scritti da Maria Augusta P., l'insegnante di ruolo della classe, ho riscontrato un pregiudizio molto comune all'epoca. I bambini con caratteristiche di disabilità, con vari handicap o qualsiasi altra forma di disturbo venivano etichettati come "handicappati", però così facendo si associava quella caratteristica alla totalità della persona. Il bambino, una volta etichettato, non sarebbe più riuscito a togliersi quell'etichetta, che lo avrebbe automaticamente definito per tutta la vita. Ancora oggi facciamo questi errori anche se sempre più

il mondo sta cercando di porre attenzione a questi temi, cambiando la terminologia utilizzata.

La maestra ad Ottobre del primo anno scrisse:

«Data la brevità di tempo trascorsa dall'inizio delle lezioni, non posso ancora formulare un giudizio vero e proprio sui miei bambini; però si possono distinguere alcuni aspetti particolari delle personalità di ognuno. Una nota particolare si deve fare per Antonio, il bambino handicappato, che ha bisogno di una assistenza particolare»⁴⁸

e anche:

«Antonio, infine, è handicappato in tutti i sensi ed inoltre non è stato molto bene. Sono contenta però, perché partecipa volentieri alla vita sociale del gruppo»⁴⁹

Si capisce come questo modo di descrivere Antonio D.P. lo definirà per tutti gli anni successivi, senza lasciare la possibilità di dare una svolta alla sua vita. L'insegnante lo intese "handicappato in tutti i sensi", senza però spiegare le motivazioni di quelle parole. Sicuramente Maria Augusta P. vedendolo in quel modo lo trattava come tale, anche se lo riteneva in grado di stare all'interno del gruppo classe.

L'insegnante scrisse anche:

«Antonio che alterna periodi in cui è attento e disciplinato e periodi di disinteressamento alla vita della scuola. In generale però non "intralcia" minimamente nello svolgimento del programma e i suoi compagni lo aiutano volentieri»⁵⁰

⁴⁸ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Ottobre.

⁴⁹ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1976/77, classe 2^A, insegnante Maria Augusta P. Ottobre.

⁵⁰ Fonte: Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino, a.s. 1975/76, classe 1^A, insegnante Maria Augusta P. Novembre.

Si capisce che nell'immaginario dell'insegnante, dato ovviamente dalla società, un bambino ritenuto "handicappato" avrebbe dovuto intralciare il lavoro scolastico della classe. Per fortuna Maria Augusta P. era un'insegnante che andava incontro ai suoi studenti e quindi cercava di aiutare molto anche lui, facendo in modo di non far pesare la sua particolare caratteristica a tutti gli altri.

Un altro stereotipo presente è quello che riguarda la supplente Maria Antonietta M. che come ho già spiegato era arrivata a Marzo della terza elementare. In quell'anno scolastico si è potuto osservare il primo giudizio dato dall'insegnante di ruolo del primo quadrimestre e il giudizio finale dato dalla supplente a Giugno. Ho notato che tutti i giudizi dati dalla supplente sono quasi identici a quelli dati dall'insegnante di ruolo mesi prima, a volte ha addirittura copiato testualmente le parole della collega. E' possibile che Maria Antonietta M. non ebbe abbastanza tempo per conoscere a fondo gli studenti della classe; si può ipotizzare che in circa tre mesi una persona avrebbe potuto farsi un'idea e dare un giudizio sui bimbi che aveva di fronte? Gli studenti sono in continua crescita e in poco tempo riescono a maturare o a cambiare atteggiamenti; può essere che i giudizi di Maria Antonietta M. siano identici a quelli del primo quadrimestre per tutti i bambini della classe? Ci sarà stato qualcosa di rilevante che la supplente avrebbe potuto scrivere in modo diverso rispetto all'insegnante precedente?

Potrebbe aver interferito l'influenza data dal bias di conferma. L'influenza di un giudizio letto precedentemente su una determinata cosa o su un soggetto può portare al bias di conferma. Esso è un pregiudizio cognitivo in base al quale si prediligono le informazioni che confermano le proprie convinzioni o ipotesi preesistenti, scartando o ignorando le prove contrarie alle idee di partenza. Nel caso della terza A, i giudizi dati dall'insegnante di ruolo sui bambini sono le preconoscenze che la supplente acquisisce su di loro, mentre i giudizi finali dati da quest'ultima invece sono la verifica della presenza del bias di conferma.

Infine, per quanto riguarda le caratteristiche associate a bambine e bambini, grazie al registro di quinta elementare, ho rilevato che i pregiudizi della società non hanno influenzato l'insegnante, anche perché a fine anni Settanta già si stava

abbondantemente parlando di uguaglianza tra sessi. A nove bambine su undici e a sette bambini su nove sono state assegnate caratteristiche come la calma, la gentilezza, l'educazione, l'ubbidienza, la pazienza e la dolcezza; quindi in percentuale non c'è un grande divario dato dall'attribuzione delle caratteristiche. Riferendosi invece alle materie scolastiche c'è una percentuale più alta di bambini bravi in matematica, in storia, geografia e scienze rispetto alle bambine, ma nemmeno in questo caso si può parlare di dati condizionati da stereotipi.

3.2.3. INTRECCI E CONSIDERAZIONI GENERALI

In entrambi i cicli scolastici, sia quello degli anni Sessanta che quello degli anni Settanta, le due insegnanti aiutavano moltissimo i loro alunni cercando lo schema mentale più adatto a loro, risultando così innovative per quel secolo; soprattutto Ada D.V., maestra del primo ciclo, perché nessuno all'epoca usava già metodi così innovativi. Un altro aspetto comune di queste maestre di secoli diversi era il pensiero che l'ambiente influenzasse le persone e quindi anche i bambini, durante tutto l'arco della vita, anche durante il loro apprendimento.

La prima diversità invece, notata tra i due cicli scolastici, si riferisce al modo di scrivere e di riportare ciò che si pensava nel registro, perché negli anni Sessanta si utilizzavano gerghi più formali, mentre a fine anni Settanta la scrittura era più vicina a quella dei giorni nostri. Un'altra differenza manifestata si ha tra gli argomenti scritti nei registri: negli anni Sessanta le insegnanti annotavano di più i pensieri riguardanti i comportamenti e gli atteggiamenti delle bambine e dei bambini, facendo trapelare maggiormente le loro convinzioni e il loro orientamento, mentre nel secondo ciclo studiato si scrivevano maggiormente i punti di forza e di debolezza per quanto riguarda gli apprendimenti di ogni singolo studente. È stata fatta una modifica anche per quanto riguarda la struttura dei registri scolastici: negli anni Settanta, rispetto a prima, non era più scritto in copertina se la classe fosse femminile, maschile oppure mista perché era ritenuto scontato che donne e uomini stessero assieme durante la formazione scolastica.

Inoltre, da un ciclo all'altro, si sente la diminuzione dei pregiudizi sul comportamento delle bambine e su come esse dovevano atteggiarsi per essere considerate delle "femmine" dalla società; negli anni Sessanta sia femmine che maschi dovevano rispettare determinate caratteristiche comportamentali, mentre a fine del secolo successivo si nota molto meno l'influenza negativa della società e si leggono di entrambi i sessi atteggiamenti simili.

Concludendo, si è partiti da una visione degli stereotipi legati al genere all'interno della società, per osservare, grazie all'analisi di alcuni registri scolastici della scuola "Dante Alighieri" di Romano d'Ezzelino, l'effettiva presenza di questi pregiudizi. In questo caso, in entrambi i cicli scolastici studiati le insegnanti erano all'avanguardia e le loro metodologie proiettate verso il futuro, quindi non sono emersi stereotipi di genere forti, anche se si è potuto comunque notare che alcuni di questi sono insiti nelle persone e quindi anche le brave insegnanti non riescono a non tramandarli alla generazione successive. Infine, bisogna fare attenzione ai bias cognitivi di cui ho parlato nel capitolo, perché gli insegnanti inconsciamente potrebbero esserne portatori, non permettendo agli studenti di essere liberamente se stessi.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato si è concentrato sull'educazione scolastica, sulle leggi e sulle riforme emanate durante il secondo dopoguerra. E' stata successivamente posta l'attenzione a tutto ciò che riguardava la donna, l'educazione femminile e gli stereotipi legati al genere, soprattutto nella seconda metà del Novecento. Infine, oltre ad aver studiato i significati di educazione e pedagogia di genere, sono stati analizzati i registri scolastici degli anni Sessanta e Settanta della scuola primaria "Dante Alighieri" di Romano d'Ezzelino ed i bias cognitivi collegati alle parole delle insegnanti.

Il fine dell'elaborato era quello di fare uno studio di ciò che è accaduto in ambito scolastico nel secondo dopoguerra e dare una visione delle principali caratteristiche che si associano ai due generi, per far comprendere ai lettori e a me stessa l'importanza delle parole che si utilizzano, dei metodi di insegnamento che si scelgono e dei comportamenti che si adottano con i bambini e con le altre persone. La scuola deve aiutare ad eliminare i pregiudizi che la società permette di replicare di generazione in generazione, per liberare i ragazzi dalle gabbie di genere che li intrappolano. Oggi come allora, gli esseri umani sono avvolti da stereotipi e l'unico modo per ridurre la loro forza è parlarne, studiarli e cercare di agire grazie all'educazione. L'essere uomo e l'essere donna non devono essere fonte di discriminazione, questo non significa tendere ad uguaglianza assoluta, ma cercare di mantenere le diversità interpretandole come specificità. L'obiettivo non è agire in modo uguale, ma mantenere il proprio modo di essere rispettando quello dell'altro sesso.

La storia permette di ragionare su ciò che è successo per analizzare errori e vittorie. Osservando però i fatti accaduti negli ultimi anni sarebbe meglio marcare gli insegnamenti e impegnarsi maggiormente ad interiorizzare i valori dell'umanità per cercare di raggiungere l'utopica etica che le donne e gli uomini inseguono costantemente. Tutto questo partendo dall'educazione e dalle parole, le armi più potenti che l'essere umano ha da sempre.

"Le parole hanno il potere di distruggere e di creare. Quando le parole sono sincere e gentili possono cambiare il mondo"

Buddha

Un grazie speciale alla mia famiglia, alle mie più grandi amiche e ai miei più grandi amici, che con le loro parole e i loro affetti sostengono e coltivano con amore la mia vita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E FONTI

LIBRI

De Giorgi, F. (2010). *L'istruzione per tutti: storia della scuola come bene comune*. Brescia: La scuola.

Lanfranchi, R. Prelezo J. M. (2008). *Educazione scuola e pedagogisti nei solchi della storia*. Roma: LAS.

Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino (Vicenza), 1965-1970, sezione B, insegnante Ada D.V.

Registro scolastico della scuola elementare di Romano d'Ezzelino (Vicenza), 1975-1980, sezione A, insegnanti Maria Augusta P. e Maria Antonietta M.

Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite plaisance.

Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: EDIZIONI ETS.

LIBRI TRADOTTI

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Editions Gallimard. Trad. it. *Il secondo sesso*. Milano: il Saggiatore.

CAPITOLI O SAGGI IN LIBRO

Barbieri, N. S. (2019). *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 69-115). Brescia: Editrice Morcelliana.

Bimbi, F. (1992). *Tre generazioni di donne. Le trasformazioni dei modelli di identità femminile in Italia*. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. (pp. 65-96). Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Bonafede, P. Causarano, P. (2019). *Istruzione tecnica e formazione professionale*. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 219-254). Brescia: Editrice Morcelliana.

Cambi, F. (1992). La scoperta del «genere». Società italiana, cultura pedagogica e questione femminile. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. (pp. 31-60). Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Campani, G. (1992). Donne a scuola in Europa. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. (pp. 245-279). Firenze: La Nuova Italia Editrice.

De Giorgi, F. (2019). Le premesse. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 5-24). Brescia: Editrice Morcelliana.

Dei, M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni. In S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (pp. 87-128). Bologna: il Mulino.

Galoppini, A. (1992). La lunga lotta per l'eguaglianza: dalla Costituzione alla Legge di Parità. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. (pp. 11-28). Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Gaudio, A. (2019). L'istruzione secondaria. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 179-203). Brescia: Editrice Morcelliana.

Mariuzzo, A. (2019). L'università. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 255-286). Brescia: Editrice Morcelliana.

Marsiglia, G. (1993). L'università di massa: espansione, crisi e trasformazione. In S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (pp. 129-168). Bologna: il Mulino.

Pironi, T. (2019). Le donne a scuola. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp.287-318). Brescia: Editrice Morcelliana.

Piseri, M. (2019). Istruzione ed economia. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 319-350). Brescia: Editrice Morcelliana.

Pruneri, F. (2019). La scuola elementare. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 117-178). Brescia: Editrice Morcelliana.

Schirripa, V. (2019). L'istruzione normale e magistrale. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 205-218). Brescia: Editrice Morcelliana.

Ulivieri, S. (1992). Alfabetizzazione, processi di scolarizzazione femminile e percorsi professionali, tra tradizione e mutamento. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. (pp. 177-209). Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Ulivieri, S. (1999). Il secolo delle bambine. In S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione* (pp. 299-334). Roma: Editori Laterza.

ARTICOLI SU RIVISTA

Bruni, E. M. (2017). Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile. *Pedagogia e Vita*, a. 75, n. 3, 21-37.

Carlesso, E. (2013). Scuole di campagna e "boom economico". Intervista a due maestre. *Venetica*, a. XXVI, 89-104.

Casellato, A. (2013). Uno sguardo d'insieme. *Venetica*, a. XXVI, 7-28.

Cavinato, G. (2013). Noi credevamo... Il "tempo pieno" nella scuola elementare del territorio veneziano. *Venetica*, a. XXVI, 127-148.

Crivellari, C. (2013). I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta-Ottanta. *Venetica*, a. XXVI, 245-272.

Fabris, P. (2013). La lotta per l'abolizione delle classi differenziali e speciali. Paese (Treviso), gennaio-ottobre 1971. *Venetica*, a. XXVI, 183-206.

Leonelli, S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Pedagogia e Didattica*, 6, 1, 1-15.

Lona, A. Olivieri, N. (2013). Il movimento delle scuole popolari a Verona. *Venetica*, a. XXVI, 105-126.

Salomon, P. (2013). "Un metodo per la scuola italiana di domani". La scuola media di Canale d'Agordo (Belluno) negli anni Sessanta. *Venetica*, a. XXVI, 57-88.

Schena, A. (2003). "Dalla parte delle bambine e delle adolescenti": identità di genere e documentazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza. *AIDAinformazioni*, a. 21, gennaio-marzo, n. 1, 157-178.

Sega, M. T. (2013). Tra scuola della rinascita e città educativa. Piste di ricerca veneziane. *Venetica*, a. XXVI, 29-56.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- <https://books.openedition.org/res/4758>
- <https://www.lasocietainclasse.it/blog/laddio-del-grembiolino-bianco-ricordi-di-scuola-tracce-di-un-passato-personale-e-collettivo>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia/>