



“Maestre ignoranti” e cittadine incapaci. Un percorso di ricerca e didattica per i Licei, tra storia dello Stato unitario, storia delle donne e storia di Vicenza nella seconda metà del XIX secolo

Chiara Simonato

ISTREVI (Istituto Storico della Resistenza e dell’Età Contemporanea)

Riassunto

Il percorso coniuga ricerca storica e sperimentazione didattica e nasce da un lavoro svolto in un Liceo Classico. La ricerca di storia locale svolta dagli/le studenti/esse ricostruisce le vicende di due Istituti scolastici per la formazione delle maestre a Vicenza nella seconda metà del XIX secolo, precisamente nel periodo della costruzione del Regno Unito d’Italia. Questa ricerca interseca la ricostruzione condotta in classe dall’insegnante attorno ai processi chiave del Risorgimento: la laicizzazione dello stato, l’istruzione delle masse, il ruolo pubblico delle maestre. La sperimentazione didattica consiste nell’inserire anche la ricerca di fonti inedite relative alla storia locale, e non solo l’uso delle fonti, nella consueta trattazione di storia generale. La novità consiste inoltre nella discussione delle consuete ricostruzioni generali del Risorgimento attraverso i più recenti contributi offerti dalla storia delle donne.

Parole chiave: Gender Studies; Ruolo pubblico delle donne; Risorgimento; Laicizzazione; Vicenza

Abstract

The present work combines historical research and experimental teaching. It is the result of a project conducted in an Italian high school. The project was carried out by the students and its aim is to investigate the history of two educational institutes for elementary school teachers in Vicenza, in the second half of the 19th century, at the time of the Italian Unification. The students’ research stems from in-class analysis, led by the teacher, regarding the main aspects of the Italian “Risorgimento”: the separation of Church and State, the education of the masses, the public role of female elementary teachers. The present work is experimental in that it is not only based on well-known sources, but the students were also invited to research and examine unpublished local sources. Furthermore, it re-examines the already existing interpretations of the “Risorgimento” in light of the recent results of Women’s and Gender Studies.

Keywords: Gender Studies; Public Role of Women; Risorgimento; Separation of Church and State; Vicenza

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12539>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INSEGNARE IL RISORGIMENTO OGGI

Il percorso di seguito illustrato coniuga ricerca storica sul territorio e ricerca didattica con gli studenti liceali: rispetta le condizioni dettate dai programmi ministeriali, inserendo momenti di indagine sulla storia del territorio, svolti con gli studenti, all'interno della consueta ricostruzione del fenomeno storico. Il Risorgimento è presentato come *processo di costruzione dello Stato unitario* e come *processo di formazione dei cittadini e delle cittadine*, attraverso tre processi cruciali, a) la laicizzazione dello stato, b) l'istruzione delle masse, c) il ruolo pubblico delle donne. In questa ricostruzione, il percorso innesta le vicende di due scuole della città di Vicenza nella seconda metà dell'Ottocento, cosa che direttamente gli studenti sono chiamati a comporre.

Sia dal punto di vista contenutistico che dal punto di vista metodologico, questa scelta si discosta dai più comuni modi di trasmettere agli studenti medi questa fase della storia italiana e in generale dalle più consuete narrative storiografiche sul Risorgimento. Le ragioni dello scostamento contenutistico sono congiunte a quelle delle modifiche sul piano metodologico, per cui il presente contributo esporrà sia i necessari nuovi contenuti storiografici, sia le diverse metodologie didattiche loro coerenti.

Questo percorso nasce da una lunga esperienza di insegnamento della Storia nei Licei Classico e Linguistico, prevalentemente al Liceo Pigafetta, che è il Liceo storico della città di Vicenza. Le studentesse costituiscono qui la maggioranza, idem le insegnanti rispetto agli insegnanti. Queste osservazioni non sono trascurabili, perché definiscono il punto di partenza, sia della narrazione storiografica sia del percorso didattico. Tra gli obiettivi principali dell'insegnamento della storia vi è aiutare gli adolescenti a diventare *cittadini* e *cittadine* consapevoli e attivi: pertanto è quanto mai opportuno rendere loro accorti delle differenze di cui sono impastati, essere un ragazzo oppure una ragazza, vivere a Vicenza o altrove. La storia è l'incrocio di queste ed altre differenze: ecco perché è importante che i modi più tradizionali di far conoscere il Risorgimento, e in generale le altre fasi storiche, vadano continuamente rivisti, ed ecco perché la *storia delle donne* e la *storia locale* diventano cruciali. Sia l'una che l'altra impongono di tagliare e ricomporre diversamente le nozioni di stato unitario e di cittadinanza "neutrale" che vengono usualmente consegnate agli studenti dalla formazione scolastica ed accademica. Non solo, sia la storia delle donne che la storia locale comportano un aggiustamento degli obiettivi didattici dell'apprendimento della storia, in direzione dell'acquisizione di *competenze di ricerca storica* e di *cittadinanza attiva*. Per conoscere la storia locale, non si può non metter piede nelle biblioteche e negli

archivi della città, cercare qualche documento di prima mano, parlare con chi vive nel territorio, indagare tra le storie familiari. Per diventare cittadini/e consapevoli, oltre a ciò, non si può dimenticare che le donne sono nella storia, ieri non meno di oggi, con un ruolo la cui considerazione mette in discussione tanto l'idea di una storiografia neutrale e pronta all'uso quanto modelli di cittadinanza omologanti e riduttivi.

LA SCANSIONE DIDATTICA DEL PERCORSO

Il manuale non basta: utile per una ricostruzione generale e per l'acquisizione di alcune nozioni, va corretto con l'uso dei documenti. Molti documenti sono editi, e un'opportuna selezione è facilmente realizzabile tramite le antologie e tramite i siti in rete. Nelle lezioni di storia al Liceo l'analisi dei documenti editi è parte integrante della trattazione dei vari argomenti. Ma è dai documenti non editi che emerge il senso vivo della storia e del fare storia, per un ricercatore tanto quanto per uno studente di scuola.

Le ore di lezione in classe, invece, devono bastare! e sono poche: tre settimanali al Classico, due in ogni altro corso di studi secondari. Questo comporta, dal punto di vista metodologico, che l'impianto *standard* dell'unità didattica sia mantenuto e che i momenti di ricerca e di interrogazione attiva dei problemi siano in esso contenuti, con scansioni e tempi coerenti al programma di storia e al *curriculum* del corso in cui si insegna.

Ecco, in breve, la scansione didattica nella trattazione di un argomento.

Il primo momento è l'impostazione della *domanda* storica, con sottolineatura di come la costruzione della conoscenza storica nasca dal presente: "parleremo di", ma soprattutto "ci chiederemo se", "cercheremo di capire come", In questo caso, si tratta di sollecitare la riflessione degli studenti su questioni di rapporto stato-chiesa, cittadinanza maschile e femminile, differenze regionali in Italia (vedi Paragrafo 3). Si tratta inoltre, in generale, di mostrare come la ricerca storica non sia l'individuazione di una serie di cause efficienti che avrebbero linearmente prodotto una serie di effetti, percepibili fino al presente, sia bensì un'indagine complessa guidata dalle domande che sorgono nel presente e vanno da qui all'indietro, a interrogare il passato.

Segue *l'introduzione al problema*: "il nostro contesto è", "abbiamo già studiato che", "teniamo presente ora che", ... Il *manuale* è qui d'aiuto, contestuale all'*analisi di documenti editi*, spesso reperibili anche nei testi scolastici o in rete o comunque fornibili agli studenti (vedi Paragrafi 3 e 5).

Solitamente l'analisi di qualche documento è assegnata come lavoro domestico,

in modo tale che la lezione successiva consista nel riepilogo e nella *discussione di quanto letto* a casa: il compito degli studenti sarà riformulare i temi e proporre quanto hanno capito o non capito, mentre il compito dell'insegnante sarà aggiustare, aiutare, sviluppare, portando avanti le prime spiegazioni abbozzate (vedi Paragrafi 3, 4, 5).

Il momento dell'approfondimento diretto attraverso la *ricerca locale* viene ora: le consegne agli studenti devono essere molto circoscritte, per esempio il reperimento di un testo, la fotocopia di un documento, lo svolgimento di una piccola indagine. Come detto e come va sottolineato, i percorsi didattici devono essere sì innovativi, ma praticabili nelle condizioni scolastiche date. In altri termini, devono modificare ma non appesantire l'impegno di tempo e lavoro richiesto agli studenti (vedi Paragrafi 6, 7 e 8).

In classe, gli studenti cercheranno di *condividere le informazioni*. L'insegnante avrà il compito di mettere a punto le problematiche emerse e di condurre le esposizioni e la discussione degli studenti; suo anche il compito di proporre una *sintesi* che riconduca ai problemi ed alle domande poste all'inizio del percorso (vedi Paragrafi 3 e 4).

Il percorso didattico, come ogni unità di apprendimento interna alla programmazione, giunge ad una produzione finale: può trattarsi della consegna di un prodotto compiuto (testo, ppt, articolo ...) oppure di una tradizionale prova in classe (domande aperte, analisi di un documento), su cui l'insegnante esprimerà una valutazione.

L'intreccio tra studio manualistico, tradizionale, e ricerca diretta, innovativa, deve avvenire all'interno delle condizioni operative del *curriculum*, dei tempi, degli spazi, degli strumenti e delle svariate esigenze del contesto scolastico, per quanto ristrette e limitanti esse effettivamente siano. Di più, l'innovazione non deve lasciarsi scoraggiare da certi segnali che oggi indicano ahimè un preoccupante ridimensionamento del ruolo della storia nei *curricula*, ma la cui tendenza non può in alcun modo, proprio per questo, venire assecondata.

I PROCESSI CHIAVE: LAICIZZAZIONE, ISTRUZIONE, RUOLO PUBBLICO DELLE DONNE

Gli studenti ricostruiscono le vicende dei due principali istituti di formazione per le maestre a Vicenza, mentre l'insegnante ricostruisce il contesto ovvero i processi storici in cui il Risorgimento si definisce. Questo paragrafo ed il successivo esplicitano i problemi su cui l'attenzione degli studenti viene preliminarmente focalizzata: *a) il*

processo di laicizzazione dello stato, ossia il problema di costruire uno Stato Liberale districato dalla Chiesa Cattolica, e b) il processo di istruzione delle masse, ossia il compito di alfabetizzare i regnicoli e di educarli ad essere cittadini nel nuovo stato. I processi (a) e (b) sono intrecciati, perché istruzione delle masse e formazione delle élites, al momento della formazione del Regno Unito d'Italia (1861), sono in larghissima parte gestite dalla Chiesa Cattolica: la Chiesa è pressoché egemone nelle coscienze e capillarmente presente nella realtà sociale, particolarmente in Veneto (annesso nel 1866).

In tutta la fase iniziale della storia del nuovo stato e in buona parte della successiva, infatti, sono *sacerdoti e suore* a svolgere la funzione insegnante negli enti preesistenti, e solo in parte strutture e personale laici. Lo Stato Liberale elimina congregazioni (decreto 7 luglio 1866), liquida l'asse ecclesiastico (15 agosto 1867), introduce una scuola pubblica laica gratuita femminile e maschile (legge Casati, 1859). Contemporaneamente però non può che inserire il proprio sforzo di laicizzazione e la propria azione formativa nel tessuto esistente, conservando la rete della Chiesa. Da un lato lo stato controlla gli enti ecclesiastici formativi ed esige da loro adesione alla nuova legislazione statale; dall'altro accetta l'operato degli ecclesiastici e cerca mediazioni, non solo, ne approva le iniziative.

Nella preliminare illustrazione agli studenti dei problemi storici da focalizzare, va inserita una terza, ulteriore variabile, cioè il fatto che *sarà una crescente maggioranza di donne*, di chiesa e sempre più anche non di chiesa, a svolgere il ruolo insegnante. Non di semplice variabile si tratta, bensì di un terzo processo che va a rendere ancor più complesso il fenomeno, e precisamente *c) l'affermarsi del ruolo pubblico delle donne*, da tenere senz'altro al centro della ricostruzione storica e del percorso didattico. E' proprio la considerazione di questo processo ciò che complica e modifica le più usuali interpretazioni del Risorgimento.

"MAESTRE IGNORANTI", CITTADINE INCAPACI

Quest'ultimo fenomeno è quasi ignorato nella mediazione didattica sia accademica che scolastica: si tratta di conoscenze storiche ormai non più così recenti, accreditate dal punto di vista scientifico, tuttavia poco integrate nel dibattito storiografico e pressoché inesistenti nella trasmissione didattica. L'affermarsi del ruolo pubblico delle donne nel corso dell'Ottocento è cosa complessa: non solo e non tanto perché sono culturalmente egemoni *clichées* e modelli di genere che svantaggiano le

donne, ma perché anche la nuova legislazione liberale interviene a determinare in un certo modo la posizione delle donne. Merita attenzione l'articolo 34 del Codice Pisanelli (1865), il nuovo codice civile modellato sul *Code Napoleon*: esso introduce in Italia l'istituto dell'autorizzazione maritale, in base a cui le donne coniugate non possono disporre di sé e dei propri beni, né agire liberamente in giudizio, né intraprendere le libere professioni. Posto che la condizione di coniugata costituisce la norma e che la mentalità comune condivide i convincimenti alla base della limitazione di legge, tutto ciò comporta che questo istituto giuridico regoli e limiti i comportamenti di rilievo civile e generalmente pubblico delle donne e sancisca il loro *status* di *cittadine giuridicamente incapaci*. A dispetto di ciò, fin dall'inizio e sempre di più, le donne sono accettate e inserite nei canali formativi che portano all'insegnamento, che portano cioè all'esercizio di una professione pagata dagli enti pubblici locali e finalizzata a scopi sociali, appunto l'istruzione delle masse e la formazione dei cittadini del nuovo stato.

Non si tratta allora soltanto di avvertire gli studenti delle inerzie misogine della mentalità ottocentesca, ma di mostrare il prodursi di cortocircuiti interni ai processi storici portanti: lo Stato ribadisce per legge l'incapacità giuridica delle donne nel momento stesso in cui si avvale ampiamente proprio della loro funzione di cinghia di trasmissione tra stato e società civile.

Oltre a ragionare sugli aspetti giuridici, è utile in classe anche raccontare aspetti sociali e politici di questa vicenda. In una prima fase, grosso modo coincidente con la prima applicazione della Legge Casati, le maestre insegnano prevalentemente religione e lavori femminili, un po' di lettura e scrittura: il modello formativo egemone prevede che la bambina debba imparare *meno* del bambino e che la maestra debba insegnare, e con ciò sapere, *meno* del maestro. Suore, poverelle da loro educate, oblate, novizie, ragazzine a volte a malapena in grado di leggere, questa la prima generazione delle maestre. Si prepara però una seconda fase, grosso modo coincidente con l'allargamento dell'obbligo scolastico (Legge Coppino, 1877) e con la nuova legge elettorale (1882), riforme entrambe introdotte dalla Sinistra Storica. In questa nuova legge elettorale, va sottolineato, istruzione e voto sono collegati, ma il voto alle donne non è previsto: né il vincolo giuridico sancito nel Codice Pisanelli, né il senso comune dominante contrario alla presenza politica femminile sono stati in alcun modo toccati.

È poi utile, in classe, mostrare le trasformazioni successive del ruolo e della figura delle maestre. I programmi ministeriali per la scuola cambiano, lo spettro delle materie introdotte si amplia: storia, geografia, scienze, diritti e doveri del cittadino, sempre più le maestre insegnano ciò da cui sono escluse. Tra le loro fila compaiono ora

ragazze di modeste famiglie borghesi, cui si apre una strada di autonomia economica o una tutela in caso di mancato matrimonio, ma anche giovani donne intraprendenti. La maestra è sempre meno un maestro in miniatura, sempre più una figura a sé: l'insegnamento è così il primo ruolo pubblico e insieme il primo profilo professionale autonomo delle donne in età moderna.

Ecco in breve come e perché il processo di laicizzazione dello stato e quello di istruzione delle masse si intrecciano con questa ulteriore cruciale trasformazione, *l'ingresso delle donne sulla scena pubblica*. Questo problema è raramente affrontato nelle aule della scuola italiana, a dispetto della sua enorme portata storica e della sua perdurante attualità. La considerazione di questo tema scombina le carte, mostra nuovi intrecci tra i processi storici, pertanto non può essere riguardato come un semplice elemento aggiuntivo alle conoscenze storiche precedenti: va studiato e ripensato, sia dal punto di vista della conoscenza storica sia dal punto di vista della mediazione didattica.

Il richiamo alle diverse forme della cittadinanza, maschile e femminile, coinvolge gli studenti e le studentesse. L'invito a ragionare su interpretazioni non scontate e, come vedremo, l'indicazione di corroborarne o discuterne la validità direttamente, attraverso la storia locale, aiuta la costruzione di un'idea di storia come sapere *in fieri* e controllabile, cioè come conoscenza scientifica. La storia viene così presentata agli studenti come parte dell'attualità e come sapere scientifico, non come morto deposito di memorie altrui.

Emerge un Risorgimento diverso, per niente eroico e in tutto concreto: compaiono nuove, inaspettate protagoniste, queste piccole maestre, ragazze giovanissime che si avventurano nel sociale e che svolgono un ruolo pubblico più grande di loro. Parafrasando l'espressione che J. Rancière usa per raccontare la storia di Joseph Jacotot, il pedagogista rivoluzionario nel suo *Le Maître ignorant* (1987/2008), potremmo anche noi definirle come "*maestre ignoranti*", maestre impegnate a insegnare un alfabeto che esse stesse stanno imparando a usare; e possiamo senz'altro definirle come *cittadine imperfette*, impegnate a trasmettere un senso civico che non le riconosce, un senso storico che non le include, insomma, una cittadinanza da cui sono escluse.

Vale la pena ragionare di questo, oggi, con i/le nostri/e adolescenti.

A VICENZA, ATTORNO AL 1866

La storia del nord-est della penisola è diversa da quella delle altre aree del paese: anche questo è tema cui dedicare tempo e racconto specifico con gli studenti.

Non c'è quasi traccia, comprensibilmente, di una manualistica sulle storie regionali per gli studenti; ma neppure esistono testi adatti alla preparazione degli insegnanti, che sono pertanto costretti a leggere articoli su articoli e magari a cercare documenti su documenti per produrre una sintesi utile agli studenti.

Questo, in breve, il contesto veneto: già nella prima metà dell'Ottocento, in risposta alle disposizioni napoleoniche del 1805, molte congregazioni religiose avevano accentuato il loro ruolo assistenziale ed erano aumentate di numero. Il restaurato dominio austriaco aveva poi inserito un nuovo *Regolamento* scolastico (1818), intervenendo in una realtà dove esigua era la presenza delle strutture pubbliche e dove si era ulteriormente diffusa quella delle strutture religiose. L'istituzione di nuove scuole avveniva pertanto in sintonia con le iniziative delle congregazioni religiose e con il ricorso al personale ecclesiastico. Il governo imperiale in questo modo si faceva carico di una politica scolastica pubblica, confermava la confessionalità della scuola e insieme contrastava la diffusione di idee rivoluzionarie.

Il Plebiscito di annessione al Regno Unito d'Italia ha luogo nel 1866. Si ha così l'applicazione dei succitati Decreti di liquidazione dell'asse ecclesiastico (1866 e 1867), che consentono alle congregazioni religiose di sopravvivere in quanto abbiano funzione sociale, e si ha contestualmente l'introduzione della legge Casati (1859): la previsione di una scuola pubblica e laica voluta dallo Stato liberale non può che fare i conti con la situazione esistente, cioè un quasi monopolio ecclesiastico dell'istruzione.

Da un lato il nuovo Stato punterà alla laicizzazione: altre scuole pubbliche, riconduzione dell'amministrazione scolastica a Comuni, a Province e infine allo Stato stesso, accertamenti sulle condizioni interne di ospitalità e di organizzazione dei vari istituti religiosi, controllo sullo svolgimento dei programmi ministeriali (soprattutto sulle materie sensibili: storia, diritti e doveri del cittadino), graduale sostituzione del personale direttivo e docente ecclesiastico con personale laico. Dall'altro lato il nuovo Stato farà leva sulle strutture esistenti, cercando collaborazione e accettando compromessi con la Chiesa sul territorio.

UNA RICERCA DEGLI STUDENTI SULLA LORO CITTÀ

Le vicende dei vari Istituti scolastici di Vicenza mostrano in modo esemplare la complessità dei processi di laicizzazione liberale al cuore di un paese cattolico; raccontano alcuni tasselli del mosaico eterogeneo che costituisce il Risorgimento complessivamente inteso; esemplificano le fatiche dell'accesso femminile ai ruoli

pubblici. Il percorso che qui stiamo illustrando si è soffermato in particolare sulle vicende dei due istituti deputati alla formazione delle maestre, che proprio per questo catalizzano in modo esemplare i diversi processi in questione e che proprio perché parte della storia locale hanno consentito un approccio diretto e una partecipazione attiva degli studenti.

La ricerca da loro svolta è avvenuta attraverso consegne molto circoscritte, distribuite agli studenti e poi ricomposte dall'insegnante: cercare testi e articoli editi sulla vicenda veneta e vicentina, recarsi negli Istituti e confrontarsi con chi gestisce l'archivio o la biblioteca, raccogliere informazioni, recuperare fonti, fotografare luoghi, queste ed altre le mansioni svolte sul territorio. L'esperienza ha così incrociato ricerca e didattica, rispettando le esigenze dei programmi canonici e nel contempo arricchendoli, delegando l'esplicitazione dei nuclei più complessi e le operazioni di sintesi all'insegnante ed affidando la raccolta dei materiali e la discussione sul cantiere agli studenti. Non solo: la vicenda locale ha tratto comprensibilità dal contesto nazionale complessivo, mentre il contesto generale è emerso con nettezza a partire dalle vicende dell'area veneta e dei singoli istituti scolastici. Le maestre, la loro collocazione e la loro storia sono state il filo conduttore della ricostruzione complessiva: ragazzine un po' sprovvedute e pure timide, con cui molte studentesse hanno teso a riconoscere qualcosa di sé.

Ecco, in sintesi, cosa questa ricerca ha fatto emergere delle due scuole di Vicenza prese in considerazione.

LA SCUOLA DELLE SUORE MAESTRE DI SANTA DOROTEA: L'ISTITUTO FARINA

L'attuale Istituto Farina della città di Vicenza è un istituto scolastico comprensivo e superiore privato, oggi parificato e ancora retto dalle Suore Dorotee. Proprio a loro ed al loro continuo lavoro di ricerca nell'Archivio dell'Istituto e del territorio, si deve la conoscenza di una parte importante delle vicende di questa scuola.

Nel 1831 il sacerdote Antonio Farina univa la Pia Scuola di Carità e l'Istituto di Santa Dorotea, entrambi sorti nel primo Ottocento. La funzione della scuola era duplice: l'alfabetizzazione e l'educazione delle bambine povere (anche delle bambine sordomute e cieche) e la formazione delle maestre. E' però nel 1836 che la scuola nel suo insieme definisce non solo la propria vocazione sociale ma anche la propria fisionomia politica: per decisione del Farina, le maestre secolari vengono espulse dall'insegnamento e

l'insegnamento viene riservato esclusivamente alle suore maestre ossequienti la Regola dettata dal Farina stesso.

La vicenda di questa scuola mostra la resistenza del sistema di istruzione alla spinta verso la laicizzazione che lo Stato liberale cerca di imprimere. Le vicende successive della scuola confermano questa linea, anzi, mostrano la spinta nella direzione opposta, verso una permanente marcata confessionalità. Anche dopo l'annessione, quando l'Istituto diventerà parte del sistema scolastico dello Stato unitario, esso resterà una scuola privata e confessionale, quale è fino ad oggi, pur qualificandosi come bacino di formazione delle maestre del sistema pubblico. Altre scuole dorotee sorgeranno fuori Vicenza, a Thiene, Schio, Cittadella ed anche a Treviso. Dall'inizio della fase unitaria fino alla fine del XX secolo, le maestre che provengono dalla provincia di Vicenza e che andranno a lavorare nella scuola pubblica si formeranno per lo più in queste scuole; le maestre del capoluogo si formeranno prevalentemente all'Istituto Fogazzaro, di cui andremo ora a dire.

I tre suddetti processi chiave -laicizzazione, istruzione, presenza femminile- assumono nella vicenda dell'Istituto Farina un intreccio particolare, molto significativo sia se collocato nella storia italiana sia se riguardato in quella veneta.

LA SCUOLA MAGISTRALE PUBBLICA: LE EX-MAGISTRALI FOGAZZARO

Un intreccio diversamente significativo, peculiare anch'esso, si osserva nelle vicende dell'altro Istituto scolastico cittadino deputato alla formazione delle maestre: si tratta di quello che è oggi Liceo delle Scienze Sociali, negli anni Ottanta è stato Liceo Pedagogico e nella riforma gentiliana Istituto Magistrale Fogazzaro. Come detto, è qui che si forma, dalla metà dell'Ottocento ad oggi, la maggior parte delle maestre di Vicenza.

Anche questo Istituto nasceva nel periodo asburgico come Imperial-Regia Scuola Maggiore Femminile, cioè scuola primaria; nel 1862 essa veniva integrata dalla Scuola di Metodica e Catechismo, cioè da un corso magistrale che rilasciava l'abilitazione all'insegnamento elementare. Dopo l'annessione, inizia il progressivo adeguamento ai termini della Legge Casati, completo solo con il pareggiamento del 1898. Il Direttore della Scuola è Giuseppe Fogazzaro, sacerdote e intellettuale, attivo nell'insurrezione antiaustriaca del 1848 a Vicenza, cui la scuola verrà intitolata nel 1902.

Vi è povertà di ricostruzione storiografica su questa vicenda e, cosa più grave, vi

è clamorosa carenza di fonti, posto che l'archivio della scuola è andato perduto con l'alluvione che ha colpito Vicenza nel novembre del 2010. La ricostruzione attuata dagli studenti è così doppiamente preziosa. Ecco la vicenda che gli studenti hanno ricomposto, a partire dalla ricognizione degli *Annali* della scuola, di altre fonti trovate nell'Archivio di Stato e nel fondo di storia locale della Biblioteca Bertoliana di Vicenza, infine in alcuni siti del Ministero dell'Istruzione.

Giuseppe Fogazzaro sostiene le trasformazioni della scuola in direzione di una continua modernizzazione dell'Istituto: il Comune lo conferma alla Direzione, incarico che egli andrà a condividere e poi a consegnare a Carolina Maccagnini. Carolina Maccagnini sarà la prima in una serie di donne alla guida della scuola, serie non interrotta fin quasi alla fine del periodo fascista, nel 1938.

L'intervento sui corsi interni alla scuola e sui programmi adottati è un altro indicatore della spinta alla modernizzazione voluta da Fogazzaro. Nel 1873 si ha l'avvio del Corso Superiore, con il quale l'Istituto si propone come "scuola di cultura e professionale" (*Annuario*, 1923-24, p.8), cioè come scuola finalizzata sia alla formazione professionale magistrale delle ragazze sia alla loro formazione culturale generale, tanto che i due indirizzi saranno poi distinti. I programmi ministeriali, come sopra ricordato, vanno intanto cambiando: l'attenzione all'insegnamento della storia, della geografia e dei diritti/doveri del cittadino aumenta, così come l'invito ad una pedagogia più attenta al carattere induttivo e sperimentale sia dell'apprendimento che dell'insegnamento. È la svolta impressa alla scuola italiana dal lavoro e dal pensiero di Aristide Gabelli, Pasquale Villari ed altri.

La modernizzazione non è semplice neppure in questa scuola. Per esempio, è interessante notare che negli anni 80-90 non risulta attivato l'insegnamento di diritti/doveri, pur non mancando elementi di attenzione alle scienze positive ed ai nuovi metodi educativi. Vi sono corsi di Storia, Geografia, Matematica, Scienze, Agraria, oltre ai consueti Pedagogia e Morale, Italiano, Francese, Calligrafia, Canto, Educazione Fisica, Lavori Femminili, ma anche ai non consueti corsi per le Maestre Giardiniere secondo l'impostazione di Fröbel (*Annuario*, 1988, p. 17-24). Altro esempio è la discussa Direzione di Sofia Passerini Beltrame (1901-08), il cui eccessivo zelo confessionale è oggetto di allarme e di iterata osservazione da parte degli Ispettori ministeriali, al punto da mettere in discussione il raggiunto pareggiamento (*Fonti per la Storia della Scuola. I*, documento n. 38).

La crescita del numero delle maestre rispetto ai maestri alle Elementari e del numero delle allieve rispetto agli allievi nelle scuole dove si impara a insegnare, in una

parola la femminilizzazione dell'insegnamento è fortissima. Il dato medio in Italia indica già nel 1876 il sorpasso delle maestre sui maestri. Anche nel Vicentino le Scuole Elementari Minori Femminili, così come ben presto anche le Maggiori e le Maschili, sia Urbane che Suburbane, sono popolate da maestre. I Registri Scolastici ottocenteschi, sopravvissuti in alcune scuole della provincia, e l'interessante Regolamento delle Scuole Comunali di Vicenza testimoniano questi cambiamenti.

All'Istituto Fogazzaro, coerentemente con queste tendenze generali, il corso Normale Maschile si sta assottigliando e verrà chiuso nel 1884.

D'altra parte ai ragazzi di Vicenza si aprono altri percorsi, e sono percorsi ben più vari ed appetibili: il Liceo di Vicenza, fondato in fase napoleonica (1807), poi denominato Regio Ginnasio liceale Pigafetta (1867), attuale Liceo Pigafetta; l'Istituto Tecnico voluto dalla lungimiranza di Alessandro Rossi in quegli stessi anni (1878); il Seminario Vescovile, di istituzione cinquecentesca ma a lungo luogo formativo dei ragazzi ricchi, e di qualche povero, fino alla metà del Novecento.

Per le ragazze che riescono a proseguire gli studi oltre l'obbligo elementare, invece, il mestiere di maestra è di fatto l'unica strada aperta. Il Liceo Pigafetta comincerà a registrare iscrizioni femminili solo a partire dagli anni 90 del XIX secolo. Vi è in città un'unica elitaria alternativa, aperta alle ragazze di buona famiglia: è la scuola delle Dame Inglesi, finalizzata non tanto ad imparare un mestiere quanto ad acquisire o conservare una certa collocazione sociale grazie ad un buon matrimonio.

... UN PERCORSO A OSTACOLI?

Dal punto di vista della conoscenza storica, il percorso qui raccontato mostra come le acquisizioni della storia delle donne invitino a ripensare vecchie narrative storiografiche: la storia non è un luogo neutrale, bensì un campo attraversato da tensioni complesse, ed è quanto mai importante, dal nostro presente, imparare a leggerle e non dare per acquisito come siano state lette finora. *L'istruzione*, la *laicizzazione*, la *cittadinanza* sono nodi dove non è possibile ignorare tali tensioni: non solo la complessità stato-chiesa (su cui molto si è scritto), ma anche le differenze tra uomini e donne, o tra ragazzi e ragazze (non fosse altro che perché è con loro che ogni giorno conversiamo). Il tentativo qui proposto, inoltre, suggerisce come la storia del Risorgimento non sia la vicenda di un paese omogeneo, pacificato nella prospettiva unitaria, bensì una vicenda differenziata anche nelle varie situazioni territoriali: un assaggio di storia locale aiuta a porre in più equilibrata prospettiva anche altre

problematiche ben presenti alla contemporaneità (di cui qui non si è consapevolmente fatta menzione alcuna).

Dal punto di vista metodologico, come detto, questo tentativo si presta a lavorare in classe in più modi. Da un lato, consente di presentare una prospettiva complessiva sul periodo e di affrontare alcuni nodi cruciali, imprescindibili per la comprensione del Risorgimento; e consente così di assolvere al compito di svolgere i programmi ministeriali nei modi della più consueta e pur utile trasmissione di contenuti/problemi all'interno delle 2, massimo 3 ore settimanali a disposizione. Dall'altro lato, invita a proporre momenti di ricerca storica sulle fonti, piccoli percorsi realisticamente praticabili e ragionevolmente adeguati all'interesse e agli strumenti a disposizione di un insegnante e dei suoi studenti nel contesto scolastico dato.

Certo, innovare l'insegnamento del Risorgimento e, in generale, della storia nella scuola è un percorso a ostacoli, perché la materia storica è complessa e perché trasmetterne la conoscenza è difficile: innanzitutto per queste ragioni, prima ancora che per le limitanti condizioni in cui si opera, condizioni che pure sembrano diventare ad ogni nuovo anno scolastico più penalizzanti. Ma va senz'altro accolta la sfida con cui la materia storica stessa si presenta e l'evidente bisogno che le generazioni nuove hanno di ricevere una formazione adeguata alle domande del presente. Ed è questa la preoccupazione da porre avanti ad ogni altra. Accogliendo i termini proposti dal Nietzsche de *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, è forse il momento di liberarsi davvero da una permanente e prevalente idea di storia "antiquaria" o "monumentale", da quell'idea pesante del passato che spesso impedisce di raccontarlo con energia e libertà; ed è il momento di farsi carico con maggiore determinazione del tempo presente, nella sua dirompente "inattualità" (Nietzsche, 1874/1973).

Maestre/i ignoranti e cittadine/i imperfetti, sì, tali siamo, noi insegnanti innanzitutto, e con noi tali sono i nostri studenti e le nostre studentesse: proviamo a insegnare loro che è dal presente che si guarda al passato e che su quest'arco sta un possibile serbatoio di senso cui attingere.

RIFERIMENTI

Assirelli, T. (1984). *Le vicende del Liceo "Pigafetta" e l'istruzione liceale in età napoleonica ed asburgica (1808-1866)*. Vicenza: Tipografia Rumor.

Bassani, A.I. (1988). *Il vescovo Farina e il suo istituto nell'Ottocento veneto*. Atti del 162

- Convegno (1987). Vicenza: s.n.
- Casara P., Mistrorigo R. (Cur.) (2008). *La navicella dell'ingegno*. Padova: Biblos Edizioni.
- Cisotto, G. (Cur.) (1977). *La visita pastorale di G.A.Farina nella Diocesi di Vicenza (1864-1871)*. Vicenza: Istituto per le ricerche di storia sociale e di storia religiosa di Vicenza.
- Concato, D. (2016). *Le dame inglesi a Vicenza: storia di una congregazione e del suo apostolato*. Vicenza: Editrice veneta.
- Conte, L. (1877, 21 maggio). *Delle condizioni dell'istruzione primaria nella provincia di Vicenza al 1866*, Memoria letta all'Accademia Olimpica.
- Covato, C., Sorge, A.M. (Cur.). (1994). *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, in *Fonti per la Storia della Scuola. I*. Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici. Roma.
- De Bortoli, I.L. (2017). *Il pensiero e l'esperienza educativa di Giovanni Antonio Farina*, Vicenza: Edizioni Suore Maestre di S. Dorotea.
- De Giorgio, M. (1992). *Le Italiane dall'Unità ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1963). *Storia Linguistica dell'Italia Unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Vivo, F. *Il problema dell'istruzione obbligatoria in Italia e nel Veneto attorno al 1876*, in Reato, E. (1978). *Opinione pubblica, problemi politici e sociali in Veneto nel 1876*. Vicenza: s.n.
- Farina, G.A., De Maria, F., Bassani, A.I. (Cur.). (2011). *Memorie storiche sulla istituzione della Casa d'educazione in parrocchia di S. Pietro di Vicenza per le fanciulle povere ed abbandonate dai propri genitori*. Vicenza: Edizioni Suore Maestre di S. Dorotea.
- Filippini, N.M. (Cur.) (2006). *Donne sulla scena pubblica. Società e politica in Veneto tra Sette e Ottocento*. Milano: F. Angeli.
- Filippini, N.M., Scattigno, A. (Cur.) (2007). *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*. Milano: F. Angeli.
- Franchini, S., Pozzuoli, P. (Cur.). (2005). *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione, 1861-1910*, in *Fonti per la Storia della Scuola. VII*. Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici. Roma.
- Franzina, E. (1980). *Vicenza, storia di una città (1404-1866)*. Vicenza: Neri Pozza.
- Fumian, C., Ventura, A. (2000). *Storia del Veneto. 1-5*. Roma-Bari: Laterza.
- Gazzetta, L. (2018). *Orizzonti nuovi. Storia del primo femminismo in Italia (1865-1925)*. Roma: Viella.
- Genesis. Rivista di storia delle donne*. (2002-2019). Roma: Viella.
- Groppi A. (Cur.) (1996). *Il lavoro delle donne*. Roma-Bari: Laterza.

- Il Risorgimento. Annali 22. Storia d'Italia.* (2007). Torino: Einaudi.
- Il Veneto, Storia d'Italia dall'unità ad oggi. Le Regioni.* (1988). Torino: Einaudi.
- ITIS Rossi. (2003). *Storia e storie dell'Istituto Rossi.* Vicenza: s.n.
- Kozlovic, A. (Cur.) (1989). *L'Istituto "Fogazzaro" nel 125° della fondazione. Annuario 1988.*
Vicenza: RC GRAF.
- Lazzaretto, A. (1999-2002). "Date loro il lume dell'intelletto": *l'opera del Farina e delle suore maestre di S. Dorotea per l'educazione della donna.* Vicenza: Odeo Olimpico XXIV.
- Lazzaretto, A. (2005). *Istituzioni formative e fattori di sviluppo nel Veneto tra Ottocento e Novecento.* Annali della Fondazione M. Rumor, I. Vicenza.
- Lioy, P. (1866). *L'istruzione primaria nella provincia di Vicenza nel 1866,* Vicenza: s.n.
- Lioy, P. (1903, 19 marzo). Discorso pronunciato inaugurandosi un busto di Don G. Fogazzaro nelle Scuole Magistrali di Vicenza, *La provincia di Vicenza.*
- Mariga, G., Zanettini, P. (Cur.) (2013). *L'Associazione ex-allievi del Rossi compie 130 anni. 1883-2013.* Vicenza: s.n.
- Mori, M.T., Pescarolo, A., Scattigno, A., Soldani, S. (2014). *Le Italiane sulla scena pubblica, una chiave di lettura, in Di generazione in generazione. Le italiane dall'Unità ad oggi.* Roma: Viella.
- Nietzsche, F. (1973). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita.* Milano: Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1874).
- Pellizzari G. (Cur.) (1978). *1878-1978. Centenario dell'Istituto Tecnico Industriale Alessandro Rossi,* Vicenza: s.n.
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante.* Milano: Mimesis. Originariamente pubblicato nel 1987.
- Reato, E. (1991). *La liquidazione dell'asse ecclesiastico a Vicenza,* in Barbieri, F., De Rosa, G. (Cur.). *Storia di Vicenza, IV/1.* Vicenza: Neri Pozza.
- Reato, E., Perin, L. (Cur.) (2006). *Seminario e società civile, 1854-2004.* Vicenza: Ed. Seminario di Vicenza.
- Regio Istituto Magistrale Don G. Fogazzaro. (1925). *Annuario 1923-24. Volume I.* Vicenza: Arti Grafiche G. Rossi & C.
- Regio Istituto Magistrale Don G. Fogazzaro. (1928). *Annuario 1925-1926-1927. Volume II.* Vicenza: Arti Grafiche delle Venezie.
- Regio Istituto Magistrale Don G. Fogazzaro. (n.d.). *Annuario 1927-28 VI, 1928-29 VII, 1929-30 VIII. Volume III* Vicenza: Arti Grafiche delle Venezie.
- Regolamento per le civiche scuole elementari del Comune di Vicenza.* (1872).
- Rossi, A. (1866, 17 ottobre). *Discorso letto all'adunanza dei signori Direttori e Maestri*

elementari del Distretto di Schio. Vicenza: s.n.

Rumor, S. (1902). *Don Giuseppe Fogazzaro. La sua vita e il suo tempo.* Vicenza: s.n.

Società Italiana delle Storiche e DiSciPol-Università degli Studi Roma Tre (2019, 10-11 ottobre). *A cento anni dall'abolizione dell'autorizzazione maritale. Convegno di studi.* Roma.

Soldani, S. (Cur.) (1989). *L'educazione delle donne.* Milano: F. Angeli.

Soldani, S. (Cur.), Turi G. (Cur.) (1993). *Fare gli Italiani.* Bologna: Il Mulino.