

Il contributo storiografico di Tina Tomasi agli studi sulle donne

Tiziana Pironi

Abstract – *The present paper will analyze Tina Tomasi's main writings devoted to the problems of women's education, published on "Scuola e Città", starting from 1957. The aim is to highlight the subsequent developments in the historiography field, thanks to the introduction of the category of gender.*

Abstract – *Questo contributo compie un'analisi degli scritti di Tina Tomasi, apparsi su "Scuola e Città", a partire dal 1957, dedicati ai problemi dell'istruzione femminile. Alla luce delle indagini avviate dalla studiosa, si intende fare un bilancio degli sviluppi successivi in campo storiografico, grazie all'introduzione della categoria di genere.*

Tiziana Pironi (Russi– Ra, 1959) è Professore straordinario di Storia della Pedagogia, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione (Università degli Studi di Bologna). Le sue ricerche hanno approfondito, oltre agli studi sulla pedagogia montessoriana, tematiche di ambito storico– educativo (positivismo, scuola e pedagogia in Italia dall'Ottocento al secondo dopoguerra, storia dell'educazione di genere. Attualmente Pironi è referente in Italia di un progetto di ricerca internazionale su *Ellen Key in Europe*, che coinvolge studiosi di alcune università europee (Germania, Svezia, Finlandia). Tra le pubblicazioni più recenti si segnala il volume: *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità* (Pisa, ETS, 2010).

1. Premessa

Oggi, allo stato attuale della ricerca storico-educativa, non possiamo non riconoscere che il tema del *genere* – almeno per quanto riguarda il *femminile* – rappresenti una delle direzioni di studi più ricche e innovative, avendo costretto le precedenti categorie storiografiche ad una profonda revisione¹. In Italia, dall'inizio degli anni Ottanta, una nuova generazione di studiose, tra cui va ricordata un'allieva di Tina Tomasi – Simonetta Uliveri – si è distinta per aver incentrato la riflessione pedagogica sul *femminile*. Nel far propria la sfida degli *women's studies* è stata così rivendicata l'importanza della cultura di genere che, per secoli rifiutata in nome di una cultura universalmente neutra, in realtà maschile, si è venuta configurando come una dimensione centrale e ineludibile².

A Tina Tomasi va riconosciuto il merito di aver avviato un lavoro storiografico sull'educazione e sull'istruzione, aprendo la strada a nuove piste inter-

¹ In merito ai cambiamenti verificatisi nella storia dell'educazione, grazie all'introduzione del *gender*: A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia ed educazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2008.

² S. Uliveri, *Educare al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini e Associati, 2008.

pretative che hanno sondato fonti e oggetti di ricerca fino a quel momento trascurati dagli studi di storia della pedagogia, una parte sostanziale di storia rimossa – i cosiddetti “silenzi” – come ci ricordavano Cambi e Ulivieri in un volume pubblicato in onore della loro maestra³.

In anni di sostanziale disinteresse per la storia delle donne – basti pensare ai pochi studi pionieristici comparsi all’inizio degli anni Sessanta⁴ – la studiosa pisana affronta il tema dell’emancipazione femminile in diversi saggi, apparsi su “Scuola e città”, a partire dal 1957, con cadenza costante, ogni anno, almeno fino al 1965. Al riguardo, possiamo individuare tre significative piste di ricerca tra loro strettamente correlate:

1. Ci presenta una sorta di *controstoria* della scuola e dell’educazione per far emergere quei condizionamenti culturali che hanno favorito la subalterità delle donne.
2. Individua i meccanismi discriminanti delle *scuole-ghetto* femminili, per porre all’attenzione una questione emergente del suo tempo, come la co-educazione dei sessi.
3. Ci mostra i percorsi emancipazionisti di figure poco considerate o del tutto ignorate dalla storia della pedagogia (Maria Montessori, Anna Maria Mozzoni).

2. Donne/lavoro/istruzione: un lungo percorso accidentato

Nei saggi, che compaiono puntualmente ogni anno dal 1957 al 1960, su “Scuola e Città”, la storia della subordinazione della donna viene analizzata e interpretata sempre alla luce delle emergenze del presente. La Tomasi assegna un ruolo fondamentale alla riflessione pedagogica, suffragata dall’indagine storica, per una presa di coscienza sulle cause alla base di un’educazione condizionata dai ruoli e dal pregiudizio. Individua perciò i meccanismi del potere, da sempre al *maschile*, di impartire alle donne, fin da bambine, un determinato sapere diverso da quello dei maschi, per conformarle, asservirle, anziché decondizionarle, emanciparle, liberarle. Da qui l’adozione di *Programmi speciali* per le donne che vanno educate al possesso di “doti che sempre i padroni desiderano per i servi, ossia: pazienza, sottomissione mansuetudine, laboriosità, discre-

³ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell’educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁴ Da ricordare, per quanto riguarda la storia dei movimenti femminili, gli studi di Franca Pieroni Bortolotti e di Paola Gaiotti, rispettivamente per l’emancipazionismo laico e per i movimenti femminili cristiani: F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia: 1848-1892*, Torino, Einaudi, 1963; P. Gaiotti De Biase, *Le origini del movimento cattolico femminile*, Brescia, Morcelliana, 1963. Sulla storia della scuola: D. Bertoni Jovine, *Funzione ed emancipazione della scuola e contributo della donna all’attività educativa*, in Società Umanitaria (a cura di), *L’emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni: 1861-1891*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, pp. 223-275.

zione, umiltà”⁵. Da qui la considerazione dell’emancipazione femminile quale cifra fondamentale per interpretare le trasformazioni della società, andando a investigare quelli che sono stati i rapporti di potere uomo/donna, ad ampio raggio, non solo nella scuola e nel mondo del lavoro, ma anche all’interno della coppia e della famiglia.

Nell’aprile del 1957 esce su “Scuola e città” un ampio saggio sull’istruzione tecnica e professionale femminile in Italia – non a caso – a pochi mesi della legge Gonella (L. 8 luglio 1956, n.782), che aveva istituito l’Istituto Tecnico Femminile, quale retaggio delle preesistenti Scuole di Magistero Professionale Femminile (1931), finalizzato all’insegnamento dell’economia domestica. Scrive Tina Tomasi al riguardo: “È significativo che nell’anno di grazia 1956, cioè in un’epoca in cui il mondo del lavoro richiede sempre nuove diverse e specializzate attività, in cui l’automazione è alle porte, in cui invincibili e complesse esigenze spingono la donna ad esercitare le stesse attività economiche dell’uomo che sempre più raramente le permettono di rimanere entro le mura domestiche, sia stato istituito un costoso e complesso ‘istituto tecnico’ atto soltanto a dare alcune tradizionali abilità casalinghe, creato cioè col sottinteso presupposto che, a dispetto del progresso, la donna deve ancora restare confinata nel cantuccio che è suo da secoli ed esercitarvi, magari servendosi di qualche strumento più complicato la stessa identica attività”⁶.

La studiosa si chiede se abbia ancora un senso – e quale – distinguere tra scuole maschili e femminili, aventi compiti e finalità diverse, per concludere che una specifica educazione femminile si giustifica soltanto “col sottinteso presupposto della superiorità spirituale dell’uomo destinato per natura a più eccelsi compiti”⁷. La distinzione dell’istruzione in maschile e femminile trova perciò unico fondamento nel pregiudizio sull’inferiorità delle donne, in base ad esse si adattano solo certe professioni non troppo difficili e impegnative. Proprio perché nell’economia moderna la distinzione tra attività maschili e femminili non ha più alcuna ragione d’essere, la preparazione tecnica non potrà differenziarsi sulla base del sesso.

In quel preciso momento Tina Tomasi individua nella creazione di una scuola media, unica, obbligatoria, mista, dove finalmente maschi e femmine potranno condividere nelle stesse aule lo stesso sapere, la via per un superamento della condizione di inferiorità sociale e culturale delle donne. In tal senso – sostiene la studiosa – l’istruzione tecnico– professionale verrebbe finalmente posticipata, nell’ambito di una riforma complessiva degli studi per realizzare una scuola effettivamente democratica sotto ogni punto di vista.

Il problema dell’istruzione tecnica, quale premessa indispensabile per un

⁵ T. Tomasi, *La donna nella scuola italiana*, “Scuola e Città”, novembre 1965, n. 11, p. 728.

⁶ Ead., *L’istruzione tecnica e professionale femminile in Italia*, “Scuola e Città”, 30 aprile 1957, n. 4, p. 142.

⁷ *Op. cit.*, p. 137.

lavoro femminile qualificato, si rivela per la Tomasi una delle grandi emergenze del suo tempo, tanto che nell'ottobre del 1960, esce un altro suo saggio, dal titolo *La scuola e la donna lavoratrice*. Si denuncia ancora la situazione degli Istituti Tecnici femminili, ispirati a criteri antiquati, mentre – osserva – la stragrande maggioranza dei corsi di qualificazione e riqualificazione è destinata agli uomini.

È interessante anche evidenziare come in questo saggio la situazione italiana venga comparata con le altre realtà europee, per affermare che, in Italia “Il lavoro femminile è permesso o imposto quando consiste in una fatica anonima ed impersonale ma non quando è attività qualificata attraverso la quale si afferma la personalità di chi la compie. In queste condizioni la lavoratrice è più spesso sottooccupata che occupata e spessissimo disoccupata”⁸.

Il binomio lavoro/istruzione rappresenta dunque il filo conduttore dell'indagine storico-educativa, affrontata dalla studiosa, per individuare le arretratezze, i ritardi che persistono nel nostro Paese e che si ripercuotono nella condizione femminile. E di nuovo, a distanza di un anno dal saggio precedente, la tanto auspicata riforma della scuola media viene ritenuta la premessa indispensabile, in quanto “la donna non potrà raggiungere la parità con l'uomo nel mondo del lavoro se prima non la raggiunge nella scuola”⁹.

L'analisi storica consente alla Tomasi una considerazione lucida e disincantata dell'esistente, da interpretare alla luce delle antinomie tra *autonomia* e *conformazione*, *emancipazione* e *controllo*.

Del resto, nel maggio del 1958, sempre sulla rivista fiorentina, era uscito un ampio saggio, tutto dedicato alla Scuola-laboratorio femminile di Ivrea, istituita nel 1950, da una coppia di insegnanti, i coniugi Fernando e Armanda Accornero, per accogliere adolescenti in condizioni di grave disagio. Un'iniziativa sorta nell'ambito delle attività comunitarie avviate da Olivetti – definita dalla Tomasi un esperimento di “assistenza sociale attiva” – improntata all'attivismo pedagogico, nel collegarsi ad altre iniziative analoghe, come la scuola– città Pestalozzi di Firenze.

La studiosa ci mostra il significato di un'esperienza, che proprio per il suo carattere innovativo potrebbe rappresentare un punto di riferimento per riqualificare l'istruzione professionale nel nostro Paese, soprattutto dal punto di vista didattico: non si punta soltanto all'esercizio di una mansione, ma si intende soprattutto favorire lo sviluppo di un pensiero critico e indipendente¹⁰.

Questo saggio ci offre infatti un dettagliato resoconto delle attività svolte presso l'Istituto di Ivrea, sottolineandone gli aspetti didattici innovativi – “aspetti nuovi ed originali particolarmente interessanti in quanto riguardano un tipo di scuola, l'istruzione tecnica femminile, che li ha finora ignorati o qua-

⁸ Ead., *La scuola per la donna lavoratrice*, 31 ottobre 1960, n. 10, pp. 387-388.

⁹ *Op. cit.*, p. 388.

¹⁰ Ead., *La Scuola-laboratorio femminile di Ivrea*, “Scuola e Città”, 31 maggio 1958, n. 5, pp. 185-191.

si”¹¹: il lavoro di gruppo e l’individualizzazione dell’insegnamento, grazie alla suddivisione del programma in unità di lavoro, sulla base delle indicazioni riprese dal Piano Dalton; il ruolo osservativo e mai giudicante dei docenti, onde favorire lo sviluppo di un pensiero indipendente; tra le varie attività proposte, spicca la lettura dei quotidiani, seguita da discussioni, nonché dalla stesura di relazioni sugli argomenti di attualità; inoltre, per vincere una certa ritrosia del carattere, ogni ragazza, a turno, durante la pausa pranzo, presenta alle compagne una sorta di cine- giornale, per abituarci ad esprimere con disinvoltura il proprio pensiero in pubblico. Il silenzio e l’immobilità – tratti tipici di una secolare e persistente educazione alla sottomissione – non trovano alcun spazio nell’esperienza di Ivrea, dove “le fanciulle vanno e vengono a seconda delle occupazioni del momento e parlano tra loro”¹².

La studiosa ci tiene a precisare che in questa *scuola- comunità* “non è stata suggerita dall’alto alcuna forma di autogoverno, in tal caso del tutto estranea alle alunne e quindi solo apparente e superficiale, ma si è atteso con pazienza che le norme regolanti la vita collettiva scaturissero da un’intima esigenza, fossero cioè volute, non accettate o subite”¹³.

Insomma – sottolinea ancora la Tomasi – lo sviluppo della personalità in un ambiente sociale fondato sulla collaborazione e non sulla sottomissione, la libera e spontanea attività rivelatrice d’interessi e potenziatrice di attitudini, accompagnano l’acquisizione delle abilità tecniche vere e proprie¹⁴.

Dunque, l’istruzione, intesa sempre come educazione all’autonomia e all’indipendenza di pensiero è secondo lei propedeutica all’emancipazione.

L’anno successivo, nel settembre del 1959, esce il saggio *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*, dove si compie una lucida analisi dei condizionamenti a cui è sottoposta la donna in ambito familiare. In particolare, la studiosa si sofferma sul ruolo materno, esclusivamente finalizzato ad accudire i figli piccoli, mentre, una volta che essi diventano adolescenti, la sua funzione educativa viene svilita rispetto a quella paterna¹⁵. Qui, l’indagine della Tomasi è volta a far emergere i pregiudizi di un costume diffuso, al fine di dimostrarne l’infondatezza. Riprende per questo la tesi proposta dallo studioso americano Ashley Montague, secondo cui il sesso debole sarebbe in realtà il sesso forte, in quanto più resistente ai traumi fisici e psichici¹⁶.

Sempre, in questo saggio del 1960, le sue riflessioni sulla figura della donna- insegnante risultano decisamente anticipatrici rispetto agli studi successivi affrontati sull’argomento. Come sua consuetudine, parte sempre da un interro-

¹¹ *Op. cit.*, p. 186.

¹² *Op. cit.*, p. 187.

¹³ *Op. cit.*, p. 186.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 186.

¹⁵ Ead., *La donna educatrice nella famiglia e nella scuola*, “Scuola e Città”, 30 settembre 1959, n. 9, p. 303.

¹⁶ A. Montague, *La naturale superiorità della donna*, Milano, Bompiani, 1956.

gativo, tanto che non ci sembra azzardato affermare che il *dubbio* rappresenti la costante metodologica della sua ricerca. In questo caso, ella si chiede se la femminilizzazione dell'insegnamento sia da ritenersi un fatto del tutto positivo. L'indagine storica, volta a far luce sui meccanismi discriminanti alla base della differenziazione tra lavoro maschile e lavoro femminile, le sembra fondamentale per cercare di capire i motivi per cui l'insegnamento sia stato così poco valorizzato, in quanto considerato un mestiere da donne. Sottolinea come l'idea della natura vocazionale dell'istinto materno abbia avuto conseguenze deleterie sulle istituzioni scolastiche rivolte all'infanzia. La donna viene ghettizzata in un mestiere, quello dell'insegnamento, come se si trattasse di una doppia maternità e, di conseguenza, non si investe sulla preparazione pedagogica degli insegnanti. Individua così i rischi di una trasposizione della funzione materna dal piano familiare a quello pedagogico filantropico.

Si tratta di un filo conduttore ripreso nel saggio, del 1965, *La donna nella scuola italiana*, dove la studiosa riporta i pochissimi esempi di donne che, tra mille ostacoli e impedimenti di ogni sorta, sono riuscite ad accedere all'Università, per poi soffermarsi sui dati relativi al presente, rilevando che le donne sono tutte concentrate nei corsi e nelle facoltà che hanno come sbocco l'insegnamento: "L'insegnamento è la professione dove la donna ha trovato le più deboli resistenze, quella che meglio si concilia col lavoro domestico, la più consona alle sue attività tradizionali, la più benvista dalla Chiesa che nell'azione oblativa femminile vede un prezioso baluardo dei valori cristiani, la meno ambita dai maschi perché povera di benefici materiali e di prestigio materiale"¹⁷.

Riconosce che non ci sarà una redistribuzione più equa tra uomini e donne nell'insegnamento, finché non sarà resa più dignitosa la professione insegnante.

Il rapporto donne/istruzione trova ulteriori sviluppi nelle ricerche delle allieve della studiosa pisana, tra cui, oltre a Simonetta Ulivieri, va ricordata Luciana Bellatalla – che insieme alla Tomasi, nel 1988, compie un'importante indagine storica sul rapporto *donne e Università*, in cui si evidenzia, in particolare, la loro lotta per poter ottenere l'iscrizione all'albo professionale di competenza¹⁸.

3. Coeducazione dei sessi e classi miste: una questione ancora aperta?

Come si è visto, secondo Tina Tomasi la distinzione dei percorsi scolastici sulla base del sesso ha sancito lo stato di minorità delle donne nel corso della storia. Vede perciò nell'effettiva realizzazione della coeducazione dei sessi, in ogni ordine e grado scolastico, la possibilità di garantire eguali opportunità a

¹⁷ T. Tomasi, *La donna nella scuola italiana...* cit., p. 734.

¹⁸ T. Tomasi, L. Bellatalla, *L'Università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Napoli, Luigi, 1988, soprattutto pp. 156-160.

tutti, al di là dell'appartenenza di genere. Come di consueto, anche il saggio del 1965, intitolato, *L'apartheid scolastica*, parte da una questione emergente che, per essere compresa e affrontata fino in fondo, va approfondita dal punto di vista storico. La studiosa si riferisce infatti a una recente circolare del Ministero in cui si afferma "che la distinzione di alunni in sezioni distinte in maschili e femminili, in relazione alle necessità ed opportunità, può continuare ad essere effettuata come nel passato". Una disposizione che si pone in netto contrasto con l'orientamento dell'Ottava Commissione della Camera, che invitava il governo "a farsi interprete presso le autorità scolastiche periferiche dell'utilità di facilitare la formazione di classi miste in tutta la scuola dell'obbligo"¹⁹. Si tratta di un provvedimento – sostiene la studiosa – che trova giustificazione in molti pregiudizi e preconcetti, ancora persistenti nell'opinione pubblica; alcune indagini rivelano, infatti, che molti genitori, vedendo con preoccupazione l'introduzione delle classi miste, avevano fatto pressione "in favore della separazione presso direttori didattici e presidi, in genere ben felici di accontentarli"²⁰. Nello stesso tempo – osserva la Tomasi – le nostre strutture scolastiche mantengono ancora aspetti anacronistici, come le scuole femminili precluse ai maschi, citando l'esempio delle "magistrali per la preparazione delle maestre d'asilo (ma Fröbel era un uomo!)"²¹; per non parlare della nuova scuola media che mantiene Programmi differenziati per l'insegnamento delle applicazioni tecniche. Ma cosa ancor più grave è che "nella nuova scuola media spesso i docenti si comportano diversamente nelle classi maschili e femminili per quanto riguarda la scelta delle letture, il peso dato a certe materie, o alla disciplina, ed il tono generale dell'insegnamento"²².

Tutta la questione viene approfondita sul piano storico, evidenziando che la segregazione trova fondamento nell'idea di una natura femminile concepita come un dato ontologicamente imm modificabile; al contrario – sostiene la Tomasi – "persino le differenze di attitudini e di interessi, anche se innegabili, si sono rivelate un dato non naturale ma culturale"²³. Proprio per questo, ritiene che l'eliminazione di pregiudizi e di pratiche consuetudinarie, basate sulla convinzione dell'inferiorità o della superiorità dell'uno o dell'altro sesso, possano essere combattute soltanto a partire dall'educazione infantile. È convinta che affinché nel nostro paese si possa giungere ad un'autentica coeducazione occorre rimuovere "ancora molti ostacoli, di cui i più gravi stanno non nelle leggi, ma nei costumi"²⁴. Oltre ad individuare un grave ostacolo nella mancanza e nell'impostazione sbagliata dell'educazione sessuale, avverte che "bisogna in primo luogo tener presente che metter insieme alunni ed alunne ad ascoltare le

¹⁹ T. Tomasi, *L'apartheid scolastica*, "Scuola e Città", dicembre 1965, n. 12, p. 762.

²⁰ *Op. cit.*, p. 762.

²¹ *Op. cit.*, p. 762.

²² *Op. cit.*, p. 762-763.

²³ *Op. cit.*, p. 761.

²⁴ *Op. cit.*, p. 761.

stesse parole ed a leggere gli stessi testi non significa coeducarli: la vera coeducazione è processo lungo e ininterrotto, quotidiano impegno di attività collaborative in cui non esistono né inferiori né superiori, che serve a mettere in luce le caratteristiche non già astrattamente maschili o femminili, ma quelle reali dell'individuo e le coltiva in vista del libero svolgimento della persona per una società in cui tutti siano veramente liberi”²⁵.

Penso che questa citazione, ripresa dal saggio del '65, riveli ancor oggi tutta la sua attualità, soprattutto di fronte a prospettive pedagogiche che, in nome di una diversa *natura* maschile e femminile, intendono riproporre le classi separate, le cosiddette *single sex*: si ritiene che maschi e femmine, soprattutto nel periodo dell'adolescenza, presentino stili di apprendimento diversi, paventando così la possibilità di migliori risultati sia sul piano cognitivo, oltre che per la formazione etico-sociale²⁶. Sottesa a tutta la questione vi è la considerazione di una dicotomia tra *natura* e *cultura*, in base a cui la *natura* è ritenuta un'essenza scarsamente modificabile dalla cultura, dall'educazione. Si tratta di un'opinione condivisa anche da alcune esponenti del *Pensiero della Differenza sessuale*, secondo le quali la co-istruzione sacrificherebbe le alunne, nel misconoscere la loro differenza di *genere*, imponendo metodi e contenuti concepiti per i ragazzi. Ricordo che proprio su questo tema si sviluppò un dibattito molto acceso, a Bologna, nel 1989, durante il Convegno *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*²⁷. Secondo il mio punto di vista, la coeducazione resta ancor oggi una conquista irrinunciabile per valorizzare le potenzialità di ciascun soggetto, che non si possono codificare in un modello a senso unico, maschile o femminile che sia, sulla base di un innatismo di tipo metafisico o biologico²⁸.

4. Una “controstoria” dell'educazione al femminile.

Tina Tomasi muove le sue indagini sulle prime protagoniste del femminismo italiano per ritrovare nelle loro battaglie quei presupposti sociali, politici, educativi che per lei rappresentano ancora una difficile conquista per le donne

²⁵ *Op. cit.*, p. 762.

²⁶ G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere a scuola*, Torino, SEI, 2007. In questo volume, sulla base di alcune ricerche sperimentali, si evidenziano le migliori opportunità educative e didattiche delle classi omogenee rispetto a quelle miste.

²⁷ Gli Atti del convegno bolognese furono raccolti in E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

²⁸ Per lo sviluppo di queste riflessioni, soprattutto riferite al dibattito sorto all'interno del femminismo di inizio Novecento, rimando al seguente contributo: T. Pironi, *La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana*, in S. Ulivieri a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini Scientifica, 2007, pp. 158 – 178.

del suo tempo²⁹. In anni in cui appare poco conosciuta la figura di una Montessori femminista, la studiosa pisana, nel saggio del 1971, *Società e umanità in Maria Montessori*, si sofferma sugli anni giovanili della famosa pedagoga, ritrovando nel suo femminismo le motivazioni alla base del suo esperimento educativo nel quartiere romano di San Lorenzo: la *Casa dei Bambini* – “un’istituzione del tutto nuova, non caritativa, ma ‘socializzata’”³⁰ – rappresenta infatti per la Montessori “il primo passo verso la socializzazione di molti servizi richiesti dal lavoro femminile extradomestico”³¹. Tina Tomasi ritrova negli scritti meno noti, come quelli dedicati alla *Morale sessuale*³², il messaggio di una Montessori inedita per la storiografia del tempo.

Benché “l’umanità nel periodo più decisivo del suo sviluppo stia nella donna” questa si trova pressoché ovunque in uno stato di inferiorità non solo giuridica ma anche intellettuale e morale “ed è vittima di una morale sessuale”³³.

Tina Tomasi collega poi Maria Montessori ad Anna Maria Mozzoni, unite soprattutto nell’impegno per la causa suffragista. Proprio la Mozzoni rappresenta per lei uno dei tanti silenzi di una storia dimenticata: “Il nome di Anna Maria Mozzoni è pressoché sconosciuto anche a molti di coloro che sono impegnati nella causa alla quale ha dedicato la lunga operosa vita. Non si trova nei libri di pedagogia, neppure là dove trattano dell’educazione femminile e neppure, se non per eccezione, in quelli di storia, e non c’è da stupirsi dato che la storia è stata finora scritta dai vincitori e non dai vinti, per di più quasi esclusivamente dai maschi”³⁴.

La Tomasi scrive questo saggio del ’75, riferendosi alla raccolta degli scritti della Mozzoni, appena usciti, curati da Franca Pieroni Bortolotti³⁵. La novità del contributo della studiosa pisana consiste soprattutto nell’approccio storiografico, nell’avvalersi di fonti, come quelle epistolari, per sondare l’itinerario formativo della futura emancipazionista³⁶: dall’educazione in convento, secon-

²⁹ Va detto che Tina Tomasi, anche quando affronta autori autorevoli, sia laici che spiritualisti (Mazzini, Lambruschini, Cattaneo, Fornelli, Siciliani, ecc.) misura la loro portata democratica sulla base delle loro idee sull’emancipazione femminile: evidenzia, in particolare, come in molti di loro l’uguaglianza fosse riconosciuta sul piano morale e giuridico, ma non su quello sociale e politico. Riconosce, inoltre, nelle posizioni di Aristide Gabelli quelle più illuminate in merito alla questione femminile (T. Tomasi, *Società e scuola in Gabelli*, Firenze, La Nuova Italia, 1965).

³⁰ T. Tomasi, *Società e umanità in Maria Montessori*, “Scuola e Città”, novembre-dicembre, 11-12, 1971, p. 464.

³¹ *Op. cit.*, p. 463.

³² Tina Tomasi cita infatti uno scritto poco conosciuto di M. Montessori, *La morale sessuale nei rapporti tra madre e figlio*, pubblicato sulla rivista “Vita letteraria” nel 1911.

³³ T. Tomasi, *Società e umanità... cit.*, p. 463.

³⁴ Ead., *Anna Maria Mozzoni e la “reintegrazione giuridica della donna”*, “Scuola e Città”, novembre-dicembre 1975, 11-12, p. 473.

³⁵ A. Mozzoni, *La liberazione della donna*, a cura di F. Pieroni Bortolotti, Milano, Mazzotta, 1975.

³⁶ La riscoperta della testimonianza di vita di Anna Maria Mozzoni avviene, in particolare,

do le consuetudini del tempo, alla successiva formazione da autodidatta, nella consapevolezza “che l’ordinamento scolastico fatto dagli uomini per gli uomini costringe le donne ad un pesante condizionamento sociale e indottrinamento etico”³⁷.

Su questa donna, che muore nel 1920 a 84 anni “sola e povera, dimenticata da tutti” cala il silenzio più assoluto durante la dittatura – ci ricorda ancora Tina Tomasi – “e dura, del tutto immeritatamente, anche negli anni successivi”³⁸.

In questo saggio del ’75 troviamo l’avvio di una riflessione non più focalizzata soltanto sull’uguaglianza e sulla parità, ma tesa a valorizzare l’idea di *liberazione*, in base a cui le donne non si dovranno percepire soltanto in qualità di destinatarie della cultura, bensì quali produttrici della cultura stessa:

l’insegnamento di questa dimenticata femminista rimane per molti aspetti valido anche per il nostro tempo; in primo luogo per quanto riguarda il principio che la donna potrà emanciparsi (oggi preferiamo dire conseguire la consueta ‘liberazione’) solo attraverso un impegno assiduo e coraggioso, personale e collettivo, ossia ‘studiando, persuadendo, lavorando, studiando, lottando’³⁹.

5. Osservazioni conclusive

Va rilevato che la documentazione attenta, l’indagine raffinata dal punto di vista filologico, tramite l’utilizzo nuove tipologie di fonti, sono interpretate dalla Tomasi alla luce delle grandi emergenze del suo tempo. Possiamo dire che è anche grazie alle sue ricerche – per certi versi anticipatrici – che la dimensione diacronica è oggi parte integrante delle analisi delle dinamiche di genere. Prima della Tomasi la storia della pedagogia e della scuola non aveva mai messo in luce i percorsi discriminanti dell’educazione delle donne, onde delineare in prospettiva la strada della liberazione femminile. Si è trattato di opera pionieristica, insieme a quella di Dina Bertoni Jovine, visto che la storia di genere si è affermata soltanto a partire dalla fine degli anni ‘70, sulla scia dei movimenti femministi, soprattutto in area anglosassone. Andando al di là della categoria di classe sociale, i diversi campi del sapere sono stati rivisitati con l’intento di decostruire i rapporti di potere tra i sessi (spesso giustificati in senso ontologico e biologico), avendo dato origine alle gerarchie sessuali nel corso della storia. Attraverso la centralità della categoria di *genere*, quale elemento costitutivo delle relazioni sociali – come sostiene la storica statunitense Joan Scott – sono stati vagliati nuovi strumenti critici per reinterpretare le ideologie, le filosofie, i

attraverso il carteggio con Arcangelo Ghisleri (T. Tomasi, *Scuola e società in Arcangelo Ghisleri. Documenti*, Pisa, Nistri Lischi, 1970).

³⁷ T. Tomasi, *Anna Maria Mozzoni... cit.*, p. 477.

³⁸ *Op. cit.*, p. 474.

³⁹ *Op. cit.*, p. 479.

paradigmi scientifici, religiosi, etici, educativi⁴⁰.

A livello italiano, una vera e propria svolta è avvenuta dalla fine degli anni Ottanta, grazie ai contributi di studiose che hanno sviluppato una riflessione pedagogica incentrata sul *femminile* e sulla sua plurale identità: si è cercato di decantarne la complessa storicità, non più intesa in termini di complementarità, ovvero come semplice aggiunta di figure e problematiche femminili alla cosiddetta storia degli uomini. Accogliendo la sfida degli *women's studies* è stata rivendicata l'importanza della cultura di genere che, rifiutata per secoli in nome di una cultura universalmente neutra, in realtà maschile, si è venuta configurando come una dimensione centrale e ineludibile (Becchi, Covato, Frasca, Giallongo, Leuzzi, Ulivieri, etc).

Si è affermata l'esigenza di superare l'ottica rivendicazionista dell'uguaglianza e dell'emancipazione, affermando la categoria della *differenza*, soprattutto sulla luce degli studi di Lucy Irigaray⁴¹, su cui però si è aperta una riflessione critica, proprio per evitare i rischi di un'ontologizzazione.

Il problema del rapporto tra i sessi e della formazione dell'identità di genere è apparsa perciò come una questione centrale per l'indagine storica, al fine di tener conto della complessa interazione tra natura e cultura, non più oggetto di ambiti scientifici distinti e separati⁴².

Come ha scritto Gianna Pomata – rimettere in discussione “la marginalità delle donne rispetto alla storia ha contribuito a modificare il concetto di storia, abbattendo le barriere tra gli stessi ambiti disciplinari”⁴³. Grazie agli *women's studies* si è dunque aperta una nuova stagione di ricerca interdisciplinare, che ha fatto incrociare i diversi approcci scientifici per cogliere la “complessità dell'esperienza umana (naturale e culturale, insieme, mentale e corporea), superando perciò le dicotomie, anche tra uguaglianza e differenza, tra uomini e donne”⁴⁴.

Il *genere* non poteva essere infatti considerato un oggetto di ricostruzione diacronica alla stregua di altri oggetti di ricerca, ma ha reso necessario un nuovo impianto teorico– interpretativo, costringendo di conseguenza le studiose a compiere itinerari intellettuali autonomi, rispetto alle consuete impostazioni ideologiche, proprio al fine di decostruire le precedenti categorie concettuali. Nell'ambito della storia dell'educazione, si è trattato quindi di elaborare – come afferma Egle Becchi – una nuova ottica critico– interpretativa, che andasse

⁴⁰J. Scott, *Il “genere”: un'utile categoria di analisi storica*, in “Rivista di storia contemporanea”, ottobre, 1987, p. 564-565.

⁴¹L. Irigaray, *Etica della differenza sessuale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1985.

⁴²Nel campo della storiografia italiana, si sono distinte numerose studiose (Buttafuoco, Scattigno, Porciani, Soldani, etc.) che hanno dato vita nel 1989 alla Società Italiana delle Storie.

⁴³G. Pomata, *Storia delle donne. Una questione di confine*, in *Il mondo contemporaneo*, diretto da N. Tranfaglia, vol. II, *Gli strumenti della ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. 1437.

⁴⁴*Op. cit.*, p. 1437.

oltre il puro ambito descrittivo, della semplice registrazione dei fenomeni (ad esempio l'accesso delle donne all'istruzione), col conseguente "rischio di un confinamento in un territorio storiografico separato, limitandosi a descrivere i luoghi e gli spazi di un universo femminile prima ignorato"⁴⁵.

Di qui la scoperta di nuove fonti, di nuovi punti di vista, di nuove ipotesi di lavoro che hanno sempre più distinto, nel corso di questi anni, le ricerche di molte studiose in campo storico- educativo. Studi che hanno sondato i meccanismi di formazione di bambine, donne, insegnanti, ricorrendo a fonti in precedenza poco considerate (iconografie, diari, epistolari, ecc.), andando a indagare anche i luoghi diversi rispetto a quelli delle istituzioni tradizionali (come ad esempio le reti amicali)⁴⁶.

Si è trattato perciò di mettere a punto nuovi strumenti e approcci metodologici che consentissero di cogliere gli aspetti impliciti, informali del contesto socio- educativo, considerando ad esempio la cosiddetta "rete di relazioni" come un quadro di riferimento concettuale per cogliere le individualità nel loro contesto, superando le nicchie rigide dei ruoli sociali⁴⁷; nel campo della storia sociale dell'educazione, l'intento è stato quello di far emergere quegli aspetti plastici delle relazioni educative, quei rapporti che si snodano nei vissuti quotidiani, nelle azioni abitudinarie, depositarie di retaggi culturali, da decifrare con strumenti sempre più raffinati, evitando la semplice accumulazione dei dati, ma con "in testa un'ipotesi da verificare"⁴⁸. Da qui – come sottolinea ancora Egle Becchi – "l'importanza dell'emozionale e dell'immaginario, che è spesso non scuola, dove parola e gesto, sentimenti contano di più della lezione, testo disciplina"⁴⁹.

Queste indagini sul genere femminile hanno costretto poi – anche se i contributi sono ancora poco numerosi – a indagare il genere maschile non più in qualità di soggetto universale, ma a ripensarlo nella sua stessa differenza e parzialità. Appaiono ancora attuali le osservazioni di Joan Scott nell'evidenziare i rischi insiti nell'utilizzo esclusivo della categoria del genere femminile, con la nefasta conseguenza di un'implicita assolutizzazione del genere maschile, che avrebbe reso decisamente settoriali gli studi sulle donne⁵⁰. È infatti a partire dagli anni Novanta che in area anglosassone sono apparsi alcuni contributi che hanno posto al vaglio la costruzione del *maschile*, onde destrutturarne i mecca-

⁴⁵ E. Becchi, *La formazione al femminile nella storia della donna*, in E. Beseghi. V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile...*, cit., p.4.

⁴⁶ S. Olivieri, I. Biemmi, *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini Scientifica, Milano 2011.

⁴⁷ G. Pomata, *Storia delle donne...* cit., p.1449.

⁴⁸ L. Febvre, *Vivere la storia*, in *Problemi di metodo storico*, tr. it., Torino, Einaudi, 1976, p. 143.

⁴⁹ E. Becchi, *La formazione al femminile nella storia della donna...* cit., p. 10.

⁵⁰ J. Scott, *Il «genere»: un'utile...* cit., p. 576-578.

nismi identificatori⁵¹ – senza peraltro dimenticare l'importante lavoro di Mosse sulla storia della mascolinità⁵² – spunti e riflessioni che hanno aperto su questo versante nuovi orizzonti di ricerca anche in Italia⁵³.

Alla luce di quanto è emerso nel corso di questi anni, per quanto riguarda il versante storico– educativo, si rivela perciò sempre più necessario muoversi nell'orizzonte di nuove ottiche interpretative, in modo da non assumere più l'idea di bambino, di adolescente, di uomo, come un soggetto universale, ma volgendo invece l'indagine su quei meccanismi formativi che nel corso della storia hanno caratterizzato in profondità le molteplici identità maschili e femminili.

Appare dunque evidente l'importanza di far interagire tra loro le dimensioni del pubblico e del privato, tramite un lavoro estremamente raffinato sulle fonti (periodici, diari, romanzi autobiografici, epistolari)⁵⁴. La questione dell'educazione di genere in rapporto alla trasmissione generazionale, soprattutto per quanto riguarda le relazioni che intercorrono tra genitori e figli/e, trova dunque nella scrittura autobiografica (diari, romanzi, lettere) una fonte di importanza primaria per indagare i processi formativi alla base delle future identità soggettive⁵⁵.

Ad esempio, sul piano delle relazioni familiari, la figura del padre in veste di educatore è stata oggetto di particolare attenzione nelle ricerche di Carmela Covato, nell'aver focalizzato l'indagine sull'investimento formativo di alcuni padri celebri nei confronti delle figlie⁵⁶. Ricordo, inoltre, un recente convegno fiorentino, dedicato allo studio dei percorsi formativi degli scrittori Goldoni, Foscolo, Alfieri e Leopardi, in cui emergeva in primo piano proprio il ruolo e la centralità delle relazioni parentali⁵⁷.

⁵¹ R. W. Connell, *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1996; D. Gilmore, *La genesi del maschile. Modelli culturali della virilità*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; V. J. Seldier, *Riscoprire la mascolinità. Sessualità, ragione, linguaggio* [1989], Roma, Editori Riuniti, 1992.

⁵² G. Mosse, *Immagini dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*, tr. it., Torino, Einaudi, 1996.

⁵³ Tra i recenti contributi: S. Bellasai, M. Malatesta (a cura di), *Genere e mascolinità. Uno sguardo storico*, Roma, Bulzoni, 2000; A. ARRU (a cura di), *La costruzione dell'identità maschile nell'età moderna e contemporanea*, Roma, Bibliink, 2002.

⁵⁴ D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

⁵⁵ Per questa direzione di studi, si ricordano, in particolare i lavori di Margarete Durst: *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie di memorie*, Milano, FrancoAngeli, 2005; Ead., (a cura di), *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

⁵⁶ C. Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2007.

⁵⁷ Ci si riferisce al Convegno *Formazione e letteratura. Sulla giovinezza di Goldoni, Alfieri, Manzoni e Leopardi. Letture a confronto*, organizzato da F. Cambi e R. Turchi, presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze (6 maggio 2010).

Forse la novità più importante che si è affermata con la nuova frontiera dei *gender studies* è stata quella di avviare il superamento della dicotomia tra pubblico e privato, tra aspetti formali e informali dell'educazione, con l'obiettivo di mettere a fuoco le trame complesse, quelle modalità sottese, tramite cui uomini e donne hanno spesso elaborato le loro auto-rappresentazioni, sottraendosi a definizioni già date o imposte. Da qui la necessità per lo storico dell'educazione di avvalersi di diverse tipologie di fonti (diari, epistolari, ecc.), per portare alla luce i segni, le tracce, gli indizi di un'esperienza umana, colta nella sua irripetibile unicità: un mondo interiore, i cui aspetti latenti, emotivi ed affettivi, risultano spesso sottaciuti nelle dimensioni pubbliche e nei contesti più formali.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La passione della democrazia: Franca Pieroni Bortolotti e il movimento femminile dalle origini al '900*, "Quaderni di storia delle donne comuniste", n.1, 1987
- A. Arru (a cura di), *La costruzione dell'identità maschile nell'età moderna e contemporanea*, Roma, Biblink, 2002
- S. Bellassai, Malatesta M. (a cura di), *Genere e mascolinità. Uno sguardo storico*, Roma, Bulzoni, 2000
- D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna all'attività educativa* in AA.VV., *L'emancipazione femminile in Italia*, a cura della Società Umanitaria, Firenze, La Nuova Italia, 1963
- E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- A. Bravo, M. Lelaja et al. (a cura di), *Storia sociale delle donne nell'Italia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- F. Cambi, *Contributo ad una storia della storiografia pedagogica in Italia: l'opera di Tina Tomasi*, "I problemi della pedagogia", 1982, n.1- 2
- F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- G. Cives, *Pedagogia del cuore e della ragione: da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi*, Bari, Laterza, 1994
- R. W. Connell, *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996
- C. Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2007
- D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- M. Durst, *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie di memorie*, Milano, Angeli, 2005
- M. Durst, (a cura di), *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, tr. it., Torino, Einaudi, 1976
- P. Gabrielli, *Mondo di carta. Lettere, autobiografie, memorie*, Siena, Protragon, 2000
- A. Giallongo, *Frammenti di genere. Tra storia ed educazione*, Milano, Guerini Scientifica 2008

- D. Gilmore, *La genesi del maschile. Modelli culturali della virilità*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- M. Hirsch, *The Mother/Daughter Plot*, Indianapolis, Indiana University Press, 1989
- L. Irigaray, *Etica della differenza sessuale*, tr. it., Milano, Milano, 1985
- A. Montague, *La naturale superiorità della donna*, Milano, Bompiani, 1956
- G. Mosse, *Immagini dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*, tr. it., Torino, Einaudi, 1996
- A. Mozzoni, *La liberazione della donna*, a cura di F. Pironi Bortolotti, Milano, Mazzotta, 1975
- T. Pironi, *La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini Scientifica, 2007, pp. 158 – 178
- G. Pomata, *Storia delle donne. Una questione di confine*, in *Il mondo contemporaneo*, diretto da N. Tranfaglia, vol. II, *Gli strumenti della ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 1434– 1469
- A. Porcheddu, *La donna nell'insegnamento: storia e prospettive*, 30 settembre 1978, n. 9, pp. 353– 360
- M. Ricciardi Ruocco, *Educazione e pregiudizio*, Roma, Armando, 1966
- M. Ricciardi Ruocco, G. Vaccaro, *La donna tra utopia e realtà. educazione e vita femminile*, Bulgrini, Firenze, 1974
- J. Scott, *Il 'genere': un'utile categoria di analisi storica*, in “Rivista di storia contemporanea”, ottobre, 1987, p. 564– 565
- V. J. Seidler, *Riscoprire la mascolinità. Sessualità, ragione, linguaggio* [1989], tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1992
- Società Umanitaria, *La preparazione professionale della donna. Atti del Convegno organizzato dal “Comitato di Associazioni Femminili per la parità di retribuzione”*, Milano 3– 4– 5 aprile 1959, Firenze, La Nuova Italia, 1961
- T. Tomasi, *L'Istruzione tecnica e professionale femminile in Italia*, “Scuola e Città”, 30 aprile 1957, n. 4, p. 141– 150
- T. Tomasi, *L'istruzione tecnica e professionale femminile in Italia* in “Scuola e città” 1957, 30 aprile, n.4, pp. 135– 143
- T. Tomasi, *La Scuola- laboratorio femminile di Ivrea*, “Scuola e Città”, 31 maggio 1958, n. 5, pp. 185– 191
- T. Tomasi, *La donna educatrice nella scuola e nella società*, “Scuola e città” 1959, 30 settembre, n.9, pp. 298– 309
- T. Tomasi, *La scuola per la donna lavoratrice*, 31 ottobre 1960, n. 10, pp. 379– 388.
- T. Tomasi, *Contributo alla conoscenza dei nostri maestri elementari*, “Scuola e Città”, 31 gennaio 1960, pp. 4– 9
- T. Tomasi, *Programmi e metodi nella scuola materna italiana*, 30 aprile 1961, n. 4, pp. 155– 161
- T. Tomasi, *Dalla scuola normale al liceo magistrale*, “Scuola e Città”, giugno– luglio 1965, n 6– 7, pp. 425– 434
- T. Tomasi, *La donna nella scuola italiana* “Scuola e città” 1965, novembre, n.11, pp. 724– 728
- T. Tomasi, *L'apartheid scolastica*, “Scuola e Città”, dicembre 1965, n. 12, p. 757– 763
- T. Tomasi, *Società e scuola in Gabelli*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
- T. Tomasi, *Scuola e società in Arcangelo Ghisleri. Documenti*, Pisa, Nistri Lischi, 1970
- T. Tomasi, *Società e umanità in Maria Montessori*, “Scuola e Città”, novembre– dicembre, 11– 12, 1971, pp. 463– 470

145- *Il contributo storiografico*

T. Tomasi, *Anna Maria Mozzoni e la “reintegrazione giuridica della donna”*, “Scuola e Città”, novembre– dicembre 1975, 11– 12, pp. 473– 479

T. Tomasi, L. Bellatalla, *L’Università italiana nell’età liberale (1861– 1923)*, Napoli, Liguori, 1988

S. Ulivieri, *L’impegno pedagogico nell’opera di Franca Pieroni Bortolotti*, “Scuola e Città”, 30 aprile 1990, n. 4, p. 145– 156

S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini e Associati, 2008

S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Guerini Scientifica, 2011

G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere a scuola*, Torino, SEI, 2007