

MUJERES, EDUCACIÓN Y DERECHOS. UNA MIRADA HACIA LA HISTORIA DE ITALIA (1861-1945)¹

Women, Education, and Rights. An Overview on the History of Italy (1861-1945)

Antonella Cagnolati

RESUMEN: *En la historia de la educación de las mujeres es necesario descubrir los recorridos sociales y las finalidades que generaron cambios significativos, como la conciencia de los derechos, la lucha por la igualdad y el sufragismo. Después de la Unidad de Italia (1861), las tasas de analfabetismo eran muy elevadas, así fue necesario implantar escuelas de primaria, donde la niñas comenzaron el proceso de alfabetización. La promulgación de las leyes sobre la obligación escolar tuvo cambios significativos en los planes para la educación primaria y para los estudios de magisterio. A finales del siglo XIX un ejército de maestras invadió el panorama escolar y empezó a trabajar en realidades muy problemáticas sobre el perfil social. En los años noventa se advierte de manera no episódica la presencia de una «falange atrevida, activa e inteligente» de maestras conscientes de sus derechos y de sus deberes, serias y decididas para reivindicarlos y dispuestas a comprometerse en cualquier iniciativa que tuviera un fin social. El Fascismo acabó con estos proyectos de emancipación femenina, pues empezó un ataque contra la presencia de la mujer en la escuela, excluyéndola de las escuelas de secundaria para la enseñanza de letras, latín y griego, historia, filosofía y política económica, asignaturas para las que se requería «cultura y razonamiento». Un año después se prohibió a las mujeres la dirección de los institutos de enseñanza secundaria obligatoria. En 1933 se limitó radicalmente el acceso de la mujer a las oposiciones para los empleos públicos. En la Segunda Guerra Mundial las mujeres lucharon contra el régimen: se crearon asociaciones y lograron una tradición democrática, que renació después de la guerra, para garantizar el derecho a la educación. Finalmente las mujeres italianas obtuvieron el derecho al voto en 1945.*

Palabras clave: *Mujeres, Historia, Educación, Derechos, Escuelas. Italia.*

¹ Conferencia presentada a la Universidad Pontificia de Salamanca, el día 21 de mayo de 2010 con motivo del Cincuentenario de la Facultad de CC. de la Educación.

ABSTRACT: *In the history of women's education discovering the social paths and the main reasons leading to relevant changes such as consciousness of their own rights, struggle for equality and suffragism is always really essential. After the unification (1861) in Italy the illiteracy rate was very high: so founding primary schools, first step for a much wider literacy, was thought indispensable. The promulgation of some laws related to compulsory education caused an interesting change in the projects toward primary schools and in the curriculum needed to become a teacher. In the nineties of the XIXth century a «dashing, active, clever multitude» of teachers was far more present, women knowing their rights and duties, inclined to work in social projects. Fascism broke definitively with female emancipation: a backlash started against women in the schools, excluding them from the teaching of Literature, Latin, Greek, History and Philosophy, Political Economics. In 1933 women were largely discriminated in presenting for public jobs. In the Second World War women fought against Fascism: many female associations were founded, and the idea of a democratic school survived. In 1945 at last Italian women attained the right to vote.*

Key words: *Women, History, Education, Rights, Schools, Italy.*

1. UNA CONQUISTA LARGA Y CONTRASTADA

Es necesario explicar los motivos de la elección de las palabras claves introducidas en el título y del lapso temporal tomado en consideración. En primer lugar, mis investigaciones se centran en la historia de la educación de las mujeres; así pues resulta importante dar a conocer la trayectoria seguida por las mujeres italianas y destacar que la conquista lenta y fatigosa, para ser consideradas ciudadanas de pleno derecho, pasa primero por solicitar procesos de alfabetización iguales y semejantes a las de los hombres. La interiorización de la cultura por parte de las mujeres genera, posteriormente, reivindicaciones sociales, laborales y jurídicas que empezaron a manifestarse en Italia a finales de 1800, aunque al principio sin alcanzar objetivos concretos. Por tanto, derecho y educación están íntimamente ligadas. Hay que tener en cuenta que de la negación de los propios derechos nace el deseo de luchar por consolidarlos, y sólo la cultura puede garantizar las palabras y las ideas, que dan un contenido a esos derechos.

En segundo lugar, la elección del lapso temporal (1861-1945) se debe a la importancia que tienen las dos fechas señaladas para la historia de Italia. La primera marca el final de la trayectoria de unificación nacional iniciada, desde el punto de vista teórico, con la Restauración de 1815, si bien con los defectos y las carencias que se

reflejan en la historia posterior (desigualdad social entre Norte y Sur, falta de homogeneidad económica, analfabetismo extendido) y la segunda se corresponde con el final de la segunda guerra mundial y el renacimiento de Italia tras los veinte años de fascismo. Para la historia de las mujeres estas dos fechas representan, por un lado, la situación de marginalidad jurídica como personas, por otro, el fin positivo de un camino que lleva a las mujeres a conseguir el derecho al voto, llevado a efecto en las elecciones administrativas de 1945, que se revelará decisivo, desde el punto de vista numérico en el referéndum de 1946, que llevará a los italianos a elegir entre monarquía y república.

1.1. El analfabetismo de la mujer en la Italia unificada

Para comprender la situación de la mujer a mediados de 1800, resulta necesario dar a conocer algunas cifras relativas a las tasas de analfabetismo, que demuestran el notable retraso de las mujeres respecto a los hombres y el paso gradual hacia niveles de alfabetización más elevados. En 1861, el 81% de mujeres eran analfabetas frente al 61% de hombres, según cifras del censo realizado ese mismo año. Como es lógico, este dato presenta notables diferencias entre las mujeres del campo y de la ciudad, entre los distintos estratos sociales, entre las distintas regiones, entre Norte y Sur. Si tenemos en cuenta los datos del censo de 1911 se muestra una rápida y constante mejora: el porcentaje de mujeres analfabetas descendió a un 42%, por tanto, habían recuperado en 50 años una ventaja de 39 puntos porcentuales. En 1951 las mujeres analfabetas representaban un 15,20% frente al 10% de hombres (ISTAT: 14).

¿Qué indicadores podemos tomar en cuenta para comprender este fenómeno? En primer lugar la difusión y el crecimiento, en número, de maestros, tras la Unidad de Italia, pues el número se duplica para una población que no sufre cambios importantes, al mismo tiempo que aumenta la disponibilidad de aulas, así como el número de escuelas de primaria; así resulta considerable el esfuerzo financiero realizado por el Estado y, sobre todo, por los Ayuntamientos, con el fin de hacer frente a las necesidades de implantar infraestructuras educativas adecuadas. El porcentaje de Ayuntamientos que no dis-

ponen de una escuela pública pasa del 4,9% en 1861 al 0,3% en 1901. Asimismo aumenta, en todos los lugares (incluso en las regiones más atrasadas), la tasa de estudiantes en la escuela desde la etapa de la Unidad hasta finales de siglo. Los efectos de esta movilización de iniciativas y recursos se hacen visibles. En 50 años –desde 1861 a 1911– el índice general de analfabetismo italiano se reduce a la mitad: desde el 75% al 38%.

Si tomamos en cuenta al sector femenino en este fenómeno, no faltan indicadores favorables, por ejemplo, el porcentaje de escuelas de primaria para mujeres sobre el total muestra un cambio importante: desde un 42% en 1863 se pasa a un 50% de todas las escuelas del Reino en 1901. Las niñas matriculadas en escuelas de primaria van aumentando con el paso de los años, aunque lentamente: son el 43% del total en el decenio 1861-1870, pero el 47% en 1881-90 y el 48% en 1901-1910.

¿Qué realidad encubren estas cifras? ¿Qué contenidos se barajan para las niñas? El análisis de contenido demuestra que a las niñas se les reserva un lugar diferente en esta escuela, que se declara abiertamente más preocupada por formar y socializar que por transmitir una cultura básica, o sea la de impartir las habilidades elementales para leer, escribir y contar.

Concretamente, las maestras fácilmente «comprenderán que la docencia se debe cambiar en función de los distintos fines». Por lo tanto a las niñas se les enseñará «con mucha parquedad de reglas» y la finalidad de sus estudios «no se desviará nunca de aquel círculo reducido por el que deben merodear los pensamientos y los sentimientos del mayor número de mujeres». Por tanto, son los «trabajos de las mujeres» y la docencia religiosa los fundamentos del bagaje cultural del que hay que dotarlas, en lugar de competencias técnicas específicas como lectura-escritura-cálculo (Covato 1996: 29).

Sin embargo, lentamente pero de manera inexorable, las niñas parecen aprovecharse también de esta escasa docencia que se les quiere garantizar: empiezan a asistir, cada vez en mayor número, a las escuelas de primaria, especialmente en las ciudades donde las instituciones escolares son una realidad consolidada y extendida, hasta que, una vez alcanzada la adolescencia, algunas se interesarán

por el mundo de la docencia como maestras. Y aquí se abre otro capítulo de nuestra historia.

1.2. Un ejército de maestras invade la escuela italiana

La figura de la trabajadora docente surgió al comienzo de la Italia unida. Para observar en la realidad diaria algunas relaciones fundamentales, a partir de las cuales muchas maestras dieron sus primeros pasos, elijo una fuente literaria, *Le novelle della nonna* de Emma Perodi. Se trata de una colección de cuentos dentro de un marco narrativo: una familia extendida de origen campesino se reúne alrededor de la abuela Regina para escuchar sus cuentos. En este ambiente rural, casi intacto en el tiempo, se entrevén las primeras señales de una modernidad que progresa, empezando por el comportamiento del hijo menor, que ha sido soldado de artillería en Alessandria y Palermo, y que impone a la familia, como novedad absoluta, una esposa que no dispone de dote.

La chica, cuyo nombre es Vezzosa, tiene cualidades que se muestran en seguida muy útiles, porque introduce en la vieja casa una manera diferente de concebir el cuidado familiar, nuevos conocimientos femeninos que contagian también a la nieta mayor y que hasta parece apreciar la desdeñosa mujer del cabeza de familia. Pero no es suficiente:

Aunque el trabajo era duro y empezaba a las cinco de la mañana para seguir hasta el anochecer, hasta ella encontraba siempre tiempo para enseñar a leer y a escribir a los niños. No se puede describir el atractivo que ella ejercía sobre todos aquellos niños con sus buenas maneras. Regina, en lugar de estar celosa, se regocijaba y se limitaba a decirle: «Cuando tengas hijos, serán criaturas modelo» (Perodi, 1974: 354).

Sin embargo, Perodi le pone unos límites claros a la suegra. Si por un lado ésta acepta que la vida familiar se enriquezca de conocimientos más modernos y habilidades femeninas –que, entre otras cosas, exaltan la absoluta dedicación a la familia que tradicionalmente se exigía a las mujeres– por otro, rechaza que se franqueen los límites de la clase social. Cuando la nuera accidentalmente nombra a Dante Alighieri, Regina le pregunta qué sabe ella de eso. «Había una vieja que se sabía de memoria los cantos del conde Ugolino, el

de los Serpenti, y no sé cuántos más. Los contaba tan bien que nos hacía llorar». Y Regina, disgustada, la informa inmediatamente de que aquella vieja.

Antes de morir, había pasado una etapa en el manicomio. Créeme, Vezzosa, ciertos libros no están hechos para ignorantes como nosotras. Si se empieza a reflexionar, se enloquece, porque nuestro cerebro no está acostumbrado a cierto esfuerzo (Perodi, 1974: 204).

La idea de que chicas como Vezzosa, en lugar de casarse con artilleros, recibieran un sueldo por salir de casa, aprender a leer, escribir y contar, para transmitir sus conocimientos a las niñas, era verdaderamente revolucionaria para aquellos tiempos y para muchos sitios de Italia, una nación nueva en su papel de Estado unitario. Este fue para muchas mujeres jóvenes el primer paso para salir de los rígidos límites del ámbito doméstico.

Progresivamente estaba empezando una modernización en lo femenino. En las escuelas de primaria, la ley Casati contemplaba una asignatura que justificaba la admisión de las niñas en las aulas escolares, además de forma obligatoria: los denominados «trabajos que convienen a las mujeres».

Con esto no se quería reconocer que el trabajo de las mujeres formaba parte del patrimonio de las familias y, a través de ellas, de la nación; no obstante, si en la base del ahorro y de la autopromoción estaba la estructura familiar, también estaban el trabajo y los conocimientos de la mujer sobre la que ésta se regía. Dentro de las casas las mujeres siempre habían procesado y transmitido «conocimientos» que iban a constituir la parte viva de la dote, complemento de la parte patrimonial, reconocidos no tanto por el significado subjetivo como por el valor de intercambio en el mercado nupcial.

La mujer, escribía Rita Majerotti, una famosa maestra y escritora de finales de 1800, «espera con ansia que su marido la mantenga, aún no comprende que el trabajo que ella presta en su casa, su tiempo, su esfuerzo podrían mantenerla en cualquier parte y que ella debe su propia manutención a su trabajo, no a la generosidad de él» (Motti: 199).

Los «conocimientos» de las mujeres no sólo eran manualidad práctica, lado abandonado y descuidado del cuidado materno. Había un duro aprendizaje de conocimientos y habilidades, a veces escon-

didados en el secreto de las familias, que se imponía como un aspecto del «destino natural», incluso a las mujeres que nunca llegarían a ser madres y que marcaba el límite de clase social dentro del universo femenino. Además del círculo burgués, por un lado a las chicas de clase alta les estaba prohibido cualquier tarea doméstica, por otro, a las proletarias se les destinaban los trabajos más duros que exigen los cuidados, y las más afortunadas podían delegar. No hay que extrañarse de que en el *Romanzo di una fanciulla, Scuola normale femminile*, de Matilde Serao, la maestra Giulia Pessenda, también destinada a morir entre penurias, se servía, sin embargo, de una «campesina que le venía a hacer los trabajos más duros» (Serao: 180). No era socialmente posible que una maestra, incluso en la miseria absoluta a la que la condenaba el sueldo del municipio, fuera a coger agua, lavar al río y partir madera para cocinar. No obstante, quizás la hija de la «campesina para los trabajos más duros» fuera a la gélida escuela para recibir los primeros y valiosos conocimientos de las mujeres.

Se estaba viviendo un extraordinario cambio, pero la discriminación sexual y la prudencia social lo atenuaron, se transformaban los «trabajos que convenían a las mujeres» y se diferenciaban según los estratos sociales: el bordado para las niñas burguesas y las tareas domésticas para las niñas del pueblo. Sin embargo, ésta fue la función que abrió la docencia a muchas mujeres, a veces medio analfabetas, y que continuó durante más de un siglo como «respeto a la distinción sexual». A los trabajos que convienen a las mujeres se aunó la economía doméstica en los planes de 1899, que fue abolida por Gentile en 1923, reincorporada en la escuelas de enseñanza secundaria por Bottai en 1940 y, definitivamente, eliminada en 1962.

En 1861-62 en la escuela pública obligatoria y gratuita trabajaban 50.000 maestros. Había solamente 17.000 y, de éstos, poco menos de 10.000 tenían el título de habilitación para la docencia. El resto lo hacía por buena voluntad, favores de los alcaldes, méritos conseguidos en la lucha por la Unidad, pequeños burgueses y artesanos de costumbres civiles y con pocas pretensiones, clero menor masculino y femenino.

La ley Casati había previsto para los futuros maestros 41 Escuelas Normales públicas. Podían acceder a ellas niños de 16 años con cuarto curso de educación secundaria obligatoria, niñas de 15 años (por la «madurez precoz») en posesión del tercer curso de educación secundaria obligatoria. Los planes de 1867 contemplaban los «elementos» básicos de muchas disciplinas y se pedía para las niñas una enseñanza «abreviada y ligera», adaptada al cerebro femenino.

La convicción más difundida era que los maestros y, especialmente, las maestras aprendieran sólo lo que iban a enseñar, y que cada parte aportara autoridad masculina para educar a las clases superiores y masculinas, y las maestras su disposición «natural» para los pequeños y las niñas. Las Escuelas Normales no permitían el acceso a la Universidad porque estaban consideradas dentro de la categoría de escuelas profesionales y no de bachillerato.

Pero esto ya era un estándar formativo elevado. Los vacíos en las titularidades de los puestos eran muchos y, por lo tanto, se formaban maestras y maestros con mucho menos: «cursos complementarios» de algunos meses que daban acceso a la docencia; escuelas de magisterio, en su mayoría rurales, destinadas a preparar a las maestras para el único curso de educación primaria elemental previsto tras la ampliación de la obligatoria en 1877. Además era posible hacer el examen de conducir sin haber asistido a ninguna escuela.

La apertura al mismo tiempo de las escuelas para las mujeres como docentes y como alumnas parecía requerir tiempos muy largos para que las unas tuvieran dignidad y las otras recibieran atención suficiente. Sin embargo, esta generación de maestras, no se detuvo ante las puertas entornadas del nuevo Estado sino que las abrió con fuerza, gracias a que eran un número elevado.

Si en 1863-64 las maestras con el carnet de conducir o sin él eran el 46,2 % del maestrazgo, en 1874 el número de diplomadas ya superaba al de los hombres. En 1909-1910 el 78% de los que habían terminado las Escuelas Normales eran mujeres.

El campo también se ampliaba en sentido vertical. En las Escuelas Normales de mujeres se necesitaban docentes, naturalmente de sexo femenino, y por tanto era necesario formar a las maestras de las maestras, o bien a las «profesoras», definir los diplomas obtenidos y los distintos tipos de oposiciones. Se formó toda una carre-

ra en femenino que superaba ampliamente el límite cognitivo establecido en la educación primaria. Por consiguiente, en 1876 un Real Decreto tuvo que aprobar el acceso de las mujeres a la universidad y, finalmente, en 1906 fue necesario revisar el estado jurídico de los docentes porque la entrada de la mujer en las escuelas de educación secundaria implicaba la atribución de funciones públicas, y eso el Código Civil lo impedía a las mujeres. En 1901 trabajaban 888 «profesoras», en 1911 eran 2089, de las que 1425 en las Escuelas Normales. La importancia de las mujeres en el mundo de la profesión educativa estaba marcada por la presencia femenina entre los autores de los manuales escolares más vendidos y utilizados: sirva de ejemplo Maria Cleofe Pellegrini, la «profesora» que junto a Ida Ghisalberti se desplazó de Milán a Lecce para ofrecer su aportación al difícil impulso de emancipación de la mujer en el Sur de Italia, a través de la creación de Escuelas Normales en aquel lugar.

El lanzamiento en 1877 de las leyes sobre la obligación escolar (MPI, 1878:49) y sobre la ampliación del sufragio político masculino a quienes sabían leer y escribir (1882) tuvo como consecuencia cambios significativos tanto en la educación primaria como en la normal. Los nuevos planes para las escuelas de educación primaria lanzados en 1888 invitaban a hablar de patria y de deberes del ciudadano, de ciencia y de razón, de salud corporal, mientras que los de 1894 proponían como valores la energía, el coraje y la constancia, junto a la conformación del sentimiento de pertenencia nacional.

El aumento de las inscripciones también permitió unos planes distintos de los estudios de magisterio. Para quien ya trabajaba en los años ochenta del siglo XIX se organizaron conferencias pedagógicas, se publicaron revistas profesionales, se difundieron suplementos didácticos, testimonios todos muy valiosos sobre el modo en que las maestras percibieron y vivieron la intensa aceleración del rol de titular que se había puesto en marcha, sobre los procesos de crecimiento de los que eran protagonistas, sobre las transformaciones que se llevaban a cabo en su formación y conciencia profesional (Soldani, 1996: 383).

En los planes aprobados por el ministro Baccelli en 1894 la idea básica era una didáctica nueva, capaz de observar la realidad para conseguir la «pacificación social» necesaria para el desarrollo de la

nación en una época de progreso, partiendo de la convicción de que «ningún tipo de trabajo, ni siquiera el más humilde, se ha de considerar vil».

Ahora se pedía a los maestros educar para el «sentimiento, el raciocinio, el gusto» una clase trabajadora que estuviera preparada para la transformación en el sentido capitalista de la sociedad y de la economía.

Para responder a las nuevas demandas de competencia, entre 1890 y 1897 se ampliaron los estudios en las Escuelas Normales: las clases se desarrollaban en 30-31 horas semanales, entre clases teóricas y prácticas (ejercicios de prácticas) e incluían: pedagogía, moral, lengua y literatura italianas, historia, geografía, elementos de matemática, contabilidad, elementos de química, física, historia natural e higiene, elementos de agraria, diseño, caligrafía, canto, gimnasia. Finalmente estaba previsto enseñar trabajos que convienen a las mujeres en las escuelas femeninas y trabajo manual en las masculinas.

En 1896 el plan formativo se intensificó, introduciendo un trienio de conexión con las escuelas de educación primaria; en 1903 se instituyeron las oposiciones, otra señal de crecimiento profesional.

La maestra ya no era la del «leer, escribir y de los trabajos que convienen a las mujeres», aunque la opinión pública siguió hablando de «maestrilla», vocablo que no tenía ningún matiz de ternura sino que mostraba desprecio respecto a la función que ellas debían ejercer.

En realidad se estaba produciendo una revolución femenina en presencia numérica dentro del horizonte masculino, conformado por reglas, planes, conocimientos, atenciones y jerarquías que incluían la consideración de la mujer como sujeto débil, incapaz de autonomía y de responsabilidad.

Se transmitía un conocimiento «universal y neutro» conformado por los hombres para los hombres, que ignoraba a las mujeres pero que, visto desde otro punto de vista, también favorecía el inicio de su revolución (Delmonaco: 228).

Las mujeres empezaron a acercarse a esta cultura, a hacerla suya, a ser sus portadoras, en contra de sí mismas pero justamente a su favor, sin perspectivas ni intenciones y ni siquiera posibilidades dis-

tintas de las que implicaban la huida de la subordinación familiar, por lo menos en los primeros momentos.

Se había empezado a formar un ejército de maestras mujeres cuando las chicas ya no consideraban el matrimonio una certeza absoluta, un destino natural y su «colocación», según las expectativas de estrato que, debido a la nueva movilidad social que se iba consolidando, se habían hecho inciertas.

Pero la burguesía, aunque de ella procedía la mayor parte de las maestras, no representaba la totalidad. Un ejemplo significativo puede ser la trayectoria de Cristina Conti, reclusa en la *Pia Casa di Beneficenza* de Lucca, en Toscana, quien, habiendo conseguido en el curso académico 1862-63 el primer subsidio del Municipio, asistió a la Escuela Normal, se convirtió en maestra, se formó una vida autónoma y una familia, mientras que en la *Pia Casa* de la que procedía ciento sesenta y ocho mujeres siguieron trabajando en la costura y el punto, con trapos y jabones, desde por la mañana hasta por la noche y desde la infancia hasta la vejez (Bertilotti: 283).

Una vez quebrantado el tabú de la educación, empezaron a surgir nuevas posibilidades para chicas con gran determinación y bastante afortunadas, porque vinieron al mundo entre familias acomodadas. Giulia Cavallari (un personaje del que me he ocupado durante mucho tiempo) entró en el Liceo Galvani de Bologna en 1878-79, se diplomó, se matriculó en la Universidad y se licenció primero en Letras, después en Filosofía con Giosuè Carducci, uno de los máximos intelectuales y poetas de la época, premio Nobel de literatura en 1906 que entonces enseñaba en Bologna, y la consideraba su mejor alumna.

Se convirtió en docente de latín y griego en la prestigiosa Escuela de educación secundaria de mujeres de Roma, donde, además de las hijas de la rica burguesía romana, también tuvo entre sus jóvenes alumnas a Maria Montessori. Más tarde se le ofreció el puesto de Directora de Villa Regina, un famoso colegio para señoritas nobles del Piemonte, en Turín.

A finales de 1800 parecía que la distancia entre las maestrillas dispersas de las escuelas rurales y Giulia Cavallari era insalvable. Sin embargo, el panorama era especialmente variado e interesante: la revolución que se preanunciaba al inicio del nuevo siglo estaba

más en la presencia numérica que en la procedencia social o geográfica.

2. LA ÉPOCA DE LOS DERECHOS

Fue en el transcurso de los años noventa cuando se empezó a advertir de manera no episódica la presencia de una «falange atrevida, activa e inteligente» de maestras conscientes de sus derechos y de sus deberes, serias y decididas para reivindicarlos y dispuestas a comprometerse en cualquier iniciativa que tuviera un fin social. La obligación de las oposiciones para las contrataciones como titular, introducida en 1885 y las mejoras salariales fijadas en 1886 sellaron el comienzo de una fase de indudable vitalidad, marcada por las normas introducidas en 1893 para reducir «la indecente demora» de muchas administraciones municipales en pagar los salarios, y por las reformas de 1895 que, además de fijar reglas precisas para las oposiciones y garantías para la estabilidad en el puesto de trabajo, aprobaron el derecho de las maestras a enseñar en las clases masculinas de primaria, con el mismo sueldo que los maestros y poder acceder a la carrera de directoras didácticas. Al terminar el siglo, el *Dizionario illustrato di pedagogia* de Martinazzoli y Credaro podía proponer legítimamente una imagen muy positiva y dinámica de la *Maestra* quien –considerándose «satisfecha y orgullosa de la parte que le tocaba en el quehacer fatigoso de la mejora moral de nuestra nación»– estaba ya suplantando a «la maestra de otros tiempos», que se encontraba cómoda sólo con «el alfabeto y las tareas domésticas». Las maestras en las que pensaba Maria Cleofe Pellegrini, autora de la frase, eran sin duda aquellas que desde hacía algunos años, sobre todo, en las grandes ciudades del Centro-Norte, estaban dando vida a escuelas nocturnas y festivas «para el pueblo» y para «las hijas del pueblo»; que se hacían promotoras de iniciativas de tipo social y de ocio; que organizaban Círculos y Ligas para la tutela de los intereses de las mujeres; que se atrevían a denunciar abiertamente la injusticia de las leyes y la falta de liberalidad de muchos municipios; que cada vez se inscribían más en las asociaciones de categoría, de apoyo mutuo, de educación popular, o que asistían a los congresos

pedagógicos y magistrales que periódicamente se organizaban para discutir hechos, teorías, eventos y proyectos futuros.

Era de destacar la novedad de sus comportamientos, pero no se olvidaba la importancia de las experiencias que habían tenido todas las predecesoras. A las espaldas de la nueva generación de maestras no sólo había mujeres derrotadas y resignadas: también estaban las orgullosas seguidoras del Resurgimiento nacional que habían transmitido a las jóvenes alumnas el amor por la patria y la devoción por las instituciones libres.

Desgraciadamente, muchas veces la visibilidad de las maestras y su capacidad de calar en el imaginario colectivo se habían confiado, durante largo tiempo, más a imágenes de desgracia y prevaricación que de dignidad y fuerza, como se desprende de una extensa gama de cuentos, novelas y folletos de la época, además de la atención prestada al tema tras el escándalo ocasionado por el «Corriere della sera» hacia la mitad de 1800 sobre el caso de Italia Donati, que se suicidó solicitando en su testamento una autopsia que gritara al mundo su inocencia y pureza, miserablemente enfangadas por cotilleos malévolos y engañosos (Gianini Belotti, 2003).

Las voces de aquellos que interpretaban la presencia de la mujer en el ámbito de la docencia, como rescate de la emancipación, fueron durante bastante tiempo una excepción, a pesar de aumentar las intervenciones sobre las páginas de las revistas escolares (Soldani, 1992).

En los años noventa, informaciones, protestas y propuestas invadieron los periódicos de mujeres. Desde «Cordelia» y desde la «Rivista per le Signorine» hasta «Vita femminile», hay todo un ir y venir de cartas, historias de vida, llamamientos a la solidaridad que tenían como centro a esta o a aquella maestra de primaria, mientras que las revistas más batalleras e innovadoras –como el «Risveglio educativo» o el «Rinnovamento scolastico»– se dirigían cada vez más a las maestras para que aprendieran a conocer mejor sus derechos y se acostumbraran a defenderlos, denunciaban la situación de ilegalidad de la que eran víctimas.

En 1897 el editor Vallardi de Milán publicaba el «Corriere delle maestre» –dirigido a mujeres y pensado en primer lugar para ellas, pero dirigido casi exclusivamente por hombres– se caracterizaba por

la capacidad de implicar en campañas de opinión de amplio espectro a aquel «sujeto mujer» que, desde el punto de vista político y cultural, era absolutamente periférico, a partir de los dos congresos sobre educación femenina y sobre maestras de escuelas primarias organizados en 1899 y en 1901, que sirvieron para hacer propaganda del nacimiento de la *Unione Magistrale Nazionale*, la primera asociación unitaria de maestras difundida por toda la península. Mientras tanto, en 1899 la delegación italiana para el Congreso internacional de Londres, encabezada por Maria Montessori (Catarsi, 1995:35-49), dedicaba gran parte de su intervención a los problemas de las maestras, mientras en 1900 la asociación de Roma «*Per la donna*» lanzaba una encuesta sobre las condiciones morales, económicas y sociales de las maestras rurales italianas, con especial hincapié en el Centro-Sur, que se habían quedado ajenas, hasta entonces, a un movimiento de sublevación que tenía su origen en el área septentrional.

Más allá del horizonte puramente profesional, fueron años de amplia y apasionada presencia por parte de las maestras en cualquier batalla de civismo. Verdaderas «pioneras de todas las actividades sociales de mujeres», muchas de ellas se mostraron preparadas para comprometerse ante un cariz más propiamente político, en los comités para la revisión del Código civil y en todas las iniciativas que tuvieran en el punto de mira la cuestión del voto para las mujeres, mientras que una vanguardia se esforzaba en la lucha a favor de los más débiles en las Cámaras del Trabajo y en el Partido socialista.

Todavía quedaban sin resolver muchos puntos críticos como, por ejemplo, la cuestión de la igualdad de salario entre maestras y maestros, que ningún gobierno logró resolver. Con la denominada «avocación» de las escuelas de educación primaria al Estado en 1911, la educación básica se convirtió cada vez más en un servicio que la nación garantizaba a sus ciudadanos. Sin embargo, la cuestión iba asumiendo matices políticos y en su interior la contradicción entre roles públicos y oficiales de las maestras y su incapacidad jurídica que las privaba del voto ya no se podía postergar (Del Pozzo, 1989).

La batalla por convertirse en ciudadanas con plenos derechos habría visto en 1900 a las maestras como protagonistas dinámicas, decididas a luchar por la conquista de sus derechos políticos.

2.1. Mujeres, escuela y fascismo

Si las mujeres se habían movilizado ante el creciente empuje de emancipación de los primeros decenios de siglo, la forzada nacionalización del régimen fascista las movilizó ante un nuevo sistema de explotación que respondía a estrategias de consolidación del poder (De Grazia: p. 204-227). La forma en que se les negó a las mujeres el derecho de voto esclarece las formas con las que el estado quiso enfrentarse a la cuestión de la mujer. En 1912 Giolitti, al conceder el «sufragio universal», excluyó a las mujeres por temor a un «salto en la oscuridad», demostraba haber comprendido bien el peso electoral de la mujer y declaraba al mismo tiempo abiertamente no ser capaz de valorar la dirección que aquellos votos potenciales habrían tomado.

En 1925 la ley Acerbo concedió el voto administrativo a las «señoras» y sólo a algunos tipos de «señoras», pero algunos meses más tarde desaparecieron las elecciones municipales, porque se aprobó el sistema administrativo que sustituía al alcalde con potestad: el régimen sometía a las mujeres a una renovada relación patriarcal, influenciada por las corrientes modernas, concebida ahora según una filosofía fascista específica. Mussolini afirmaba en su discurso *La sacra missione della donna* pronunciado en 1930:

La mujer sólo se puede utilizar de manera limitada, porque ella no ha podido adaptarse a todas las profesiones [...] La docencia es el ámbito más apropiado para ella, especialmente como maestra de niños y chicos y chicas adolescentes. No obstante, el desarrollo que se ha producido en los últimos años en los chicos exige un guía más rígido y viril, tal como el hombre. Recientemente he estado obligado a limitar el número de plazas de docente anteriormente reservadas a las mujeres en nuestros institutos de secundaria, y además a restringir las asignaturas que las mujeres podían impartir. Hemos constatado que un número demasiado elevado de mujeres en los institutos de secundaria constituía una amenaza de invasión de las aulas con un ambiente de debilidad. La mayor misión de la mujer es y sigue siendo la de casa (Mussolini: 240-241).

En diciembre de 1926 había empezado un largo y decidido ataque contra la presencia de la mujer en la escuela, excluyéndola de las oposiciones en las escuelas de secundaria para la enseñanza de letras, latín y griego, historia, filosofía y política económica, asignaturas para las que se pedía «cultura y razonamiento». Un año después se retiró a las mujeres de la dirección de los institutos de

enseñanza secundaria obligatoria. En 1933 se limitó radicalmente el acceso de la mujer a las oposiciones para los empleos públicos.

Por lo que respecta a la formación de los docentes, la Escuela Normal se convirtió en Instituto de Humanidades y el curso se estableció en cuatro años. La política escolar del fascismo se dirigía a obstaculizar la educación de las mujeres: así, mientras se vio duplicar las tasas de inscripción de las estudiantes tanto en escuelas como en universidades, se intentó atraer a los hombres a la profesión de maestro, concediéndoles becas, exenciones de tasas y ofreciéndoles la perspectiva del Magisterio, una vez que los estudios se habían hecho como un bachillerato, con la introducción del latín y la eliminación de cualquier práctica didáctica y metodológica a favor de una pedagogía absorbida por la filosofía. Sin embargo, los Institutos de Humanidades tenían principalmente mayoría femenina y la antigua convicción de que a las mujeres se les debía aportar menos conocimiento, colocó a los Institutos de Humanidades y al mismo Magisterio en una posición desfavorable respecto al Bachillerato y a la Facultad de Letras de la Universidad estatal.

El objetivo de que las mujeres permanecieran en casa y de «virilizar» la escuela de educación primaria obtuvo un resultado tan frustrante que en 1929 se aunó a la escuela la Opera Nazionale Balilla y el Ministerio tomó el nombre de «Educazione Nazionale» para indicar el nuevo y agudo proceso de conversión al fascismo de la juventud (Brunello: 391-392).

A esto se añadió también la tiranía del libro de texto único, adoptado en 1929 para las escuelas de educación primaria y en 1936 para las escuelas de secundaria.

El feminismo fue domado y fundamentalmente eliminado, en su forma «latina», por algunas intelectuales como Teresa Labriola y Olga Modigliani, quienes intentaban mantener unidos el «sano fascismo» y el «sano feminismo» (De Grazia: 137). Las mujeres fueron reclamadas para el cuidado doméstico desde la función principal de la maternidad, y esto representó un enorme paso hacia atrás respecto a todo el camino recorrido desde la Unidad en adelante. Al mismo tiempo, dar hijos a la nación se sentía como un servicio, como un deber hacia el Estado, al que ninguna mujer se podía sustraer.

Al mismo tiempo, con el fin de encuadrar a las jóvenes y difundir mensajes propagandísticos, se crearon distintas formas de asociacionismo para encauzar al mundo femenino en obras y actividades que el régimen apoyaba y/o toleraba. Entre ellas estuvo la *Alleanza Muliebre Culturale Italiana* (De Fort: 397-403) y la *Federazione Italiana Laureate e Diplomate degli Istituti Superiori* (FILDIS), (Taricone, 1996: 17-23) organismos que intentaron que conviviera (aunque entre muchas dificultades como bien se puede imaginar) movimiento de emancipación y nacionalización, renunciando a las reivindicaciones del pasado para mantener, hasta que fuera posible, una autonomía de grupo y de palabra que pudiera pactar de vez en cuando los límites y las formas de subordinación al régimen.

Ambas asociaciones consideraron que era necesario expresarse sobre la política fascista en relación con las mujeres que eran titulares de escuela. Fildis se batió en 1923, en 1927 y también en 1929 contra la enorme legislación discriminatoria, mientras que la *Alleanza*, en 1934, recogió las firmas de 300 docentes contra la exclusión de las mujeres de las oposiciones a las escuelas de educación secundaria.

Sobre si las asociaciones eran representativas, no podemos establecerlo con datos estadísticos pero se puede suponer que solamente una ínfima parte de las docentes se había adherido, probablemente por temor a represalias y despidos. En la realidad cotidiana de la escuela había que tener en cuenta la cadena de difusión del poder que bajaba desde el centro, es decir del Ministerio y a veces del propio Mussolini, hasta los niveles provinciales y locales, por lo que se sumaban tanto la iniciativa de los poderosos que gestionaban la escuela de manera local en el territorio, como la voluntad general del régimen, para impedir cualquier insubordinación.

De todas maneras lograba sobrevivir una tradición pedagógica democrática, incluso ante el sofocante conformismo autoritario fundado sobre una cultura que se identificaba íntimamente con el poder (Cives, 1967).

Y llegó también el *annus horribilis*, 1938, el año de las leyes raciales que expulsaron a estudiantes y docentes hebreos de la escuela, sin que hubiera ni una revuelta moral, ni una insubordina-

ción en la plaza. Desde los institutos de letras del Norte de Italia un numeroso grupo de jóvenes inició el camino para Fossoli de manera obligada, el campo de recogida cerca de Modena, para dirigirse después hacia Auschwitz, encerrados en vagones de mercancía. Ninguno volvería vivo a casa.

3. REFLEXIONES FINALES

En poco tiempo la guerra alteró las escuelas, las ciudades, toda la vida cotidiana e impuso a muchas mujeres, que de política nunca se habían ocupado, a adoptar una posición política (Mafai, 1996).

Desde el otoño de 1943 las mujeres dieron vida a Grupos de defensa de la mujer y al Cuerpo de voluntarias por la libertad en la Italia ocupada; en Nápoles, libre de las tropas aliadas, sacaron el periódico «Noi Donne» (que todavía existe), empezaron a centrarse en los grandes temas de la política de género, tal como la igualdad salarial, la protección de la maternidad, la infancia y el derecho al voto.

En la Roma golpeada por la masacre nazista de las Fosas Ardeatinas, los profesores antifascistas de cualquier tendencia habían creado, ya desde 1943, la Associazione Insegnanti Democratici Italiani (AIDI), que en julio de 1944 se convirtió en la Federazione Italiana della Scuola (FIDS), y representaba el movimiento político unitario de todos los docentes.

Poco después de la guerra hubo una importante movilización femenina para el renacimiento de la escuela. Las mujeres pretendían recuperar las actividades escolares a todos los niveles, desde las guarderías hasta las escuelas de educación secundaria, no sólo para garantizar a los niños y a los adolescentes el derecho a la educación sino para tener un apoyo que les habría asegurado la posibilidad de trabajar fuera de casa. Una vez más se iba descubriendo la sólida relación entre escuela, maternidad, sociabilidad: se organizaron campamentos, restaurantes escolares, actividades postescolares, guarderías: por tanto para las mujeres, el primer descubrimiento político tras la guerra, quizá hasta antes que el voto, fue la maternidad como valor social.

Finalmente la obtención del derecho de voto: con los decretos legislativos n. 23 de 1945 y n. 74 de 1946 las mujeres se convirtieron en electoras y su voto tuvo un peso determinante en la consulta más difícil tras la guerra, o bien el referéndum del 2 de junio de 1946 para decidir qué sistema político dar a esa Italia tan duramente castigada por la guerra (Brunelli, 2006).

Las mujeres se acercaron a las mesas electorales en mayor medida que los hombres (votaron aproximadamente un millón más) y fueron determinantes en la elección del sistema republicano contra los partidarios de la monarquía.

El voto no fue una conquista sólo en el ámbito político: la participación de las mujeres en la vida pública requería y aún requiere hoy una atención a los temas más importantes sobre los que se funda la colectividad, como la escuela, la salud, el apoyo al trabajo, los servicios sociales.

La mirada de las mujeres no está puesta en una lucha estéril por el poder, visión muy masculina y actualmente negativa, sino que debe abarcar conscientemente los valores y los ideales por los que lucharon nuestras abuelas y madres. Pues esta es la mayor diferencia que las mujeres pueden marcar hoy al afirmar su derecho a ser plenamente ciudadanas y a dar su aportación a una sociedad más justa y solidaria.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDIS SABA, M. (a cargo de): *La corporazione delle donne*. Firenze: Vallecchi, 1988.
- BERTILOTTI, T.: Le 'sdegnolette' che masticano Dante. *Parole Chiave*, 2001, n° 26, p. 281-296.
- BESEGHI, E., TELMON, V. (a cargo de): *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- BOCCIA, M. L.: *La differenza politica. Donne e cittadinanza*. Milano: Il Saggiatore, 2002.
- BRUNELLI, G.: *Donne e politica*. Bologna: il Mulino, 2006.
- BRUNELLO, B.: La scuola e lo Stato. *La Stirpe*. Roma, 1934, n° 9, p. 45-51.
- BUTTAFUOCO, A.: «In servitù regine. Educazione ed emancipazione nella stampa politica femminile». En *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cargo de S. Soldani, Milano: Angeli, 1989, p. 363-391.

- BUTTAFUOCO, A.: «La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento». En *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazioni nella storia delle donne*, a cargo de L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata, Torino: Rosenberg & Sellier, 1988, p. 166-187.
- BUTTAFUOCO, A.: *Cronache femminili. Temi e momenti della stampa emancipazionista dall'Unità al Fascismo*, Arezzo: Dipartimento di studi storico-sociali, 1988.
- BUTTAFUOCO, A.: *Questioni di cittadinanza. Donne e diritti sociali nell'Italia liberale*. Siena: Protagon, 1997.
- BUTTAFUOCO, A.: Vuoti di memoria. Sulla storiografia politica in Italia. *Memoria*, 1991, n° 31, p. 61-72.
- CAGNOLATI, A. (a cargo de): *Tra natura e cultura. Profili di donne nella storia dell'educazione*. Roma: Aracne, 2008.
- CAGNOLATI, A. y PIRONI, T.: *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*. Milano: Unicopli, 2006.
- CAGNOLATI, A. (a cargo de): *Matenità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*. Roma: Aracne, 2010.
- CAGNOLATI A. (a cargo de): *Madri sociali. Percorsi di genere tra educazione, politica e filantropia*. Roma: Anicia, 2011.
- CAMBI, F.: *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920)*. Milano: Unicopli, 2010.
- CAPEZZUOLI, L. y CAPPABIANCA, G.: *Storia dell'emancipazione femminile in Italia*. Roma: Editori Riuniti, 1964.
- CATARSI, E.: *La giovane Montessori*. Ferrara: Corso, 1995.
- CATARSI, E.: «La maestra nell'Ottocento». En *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*. Bergamo: Juvenilia, 1985, p. 97-131.
- CHIANESE, G. (a cargo de): *Mondi femminili in cento anni di sindacato*. Roma: Ediesse, 2008, 2 voll.
- CIPOLLONE, L.: *Bambine e donne in educazione*. Milano: Longanesi, 1992.
- CIVES, G. (a cargo de): *Cento anni di vita scolastica in Italia*. Roma: Armando, 1967.
- COMBA, L.: *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1996.
- CONTI ODORISIO, G.: *Storia dell'idea femminista in Italia*. Torino: Eri, 1980.
- COVATO, C. «Maestre e professoresse fra '800 e '900. Emancipazione femminile e stereotipi di genere». En *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, a cargo de S. Ulivieri. Torino: Rosenberg & Sellier, 1996, p. 19-46.
- COVATO, C.: Donne, istruzione e università (1860-1900). *Scuola e città*, 1986, n°8, p. 332-338.
- COVATO, C.: Per una storia del sapere femminile nell'800: tra mutamento e conservazione. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 1991, n°2, p. 77-86.
- COVATO, C.: *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi, 1996.
- DE FORT, E.: L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al Fascismo. *Movimento operaio e socialista*, 1981, n° 4, p. 375-404.

Mujeres, educación y derechos. Una mirada hacia la historia de Italia (1861-1945)

- DE GIORGIO, M.: «Dalla «donna nuova» alla donna della «nuova» Italia». En *La Grande guerra. Esperienza, memoria, immagini*, a cargo de D. Leoni e C. Zadra, Bologna: Il Mulino, 1986, p. 307-329.
- DE GIORGIO, M.: Italiane fine de siècle, *Rivista di storia contemporanea*, 1987, n° 2, p. 212-239.
- DE GIORGIO, M.: *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- DE GIORGIO, M., GROPPI, A. y D'AMELIA, M.: L'emancipazionismo italiano tra ideología e práctica. *Memoria*, 1986, n°16, p. 115-129.
- DE GRAZIA, V.: *Le donne nel regime fascista*. Venezia: Marsilio, 1993.
- DE LEO, M. y TARICONE, F.: *Le donne in Italia. Diritti civili e politici*. Napoli: Liguori, 1992.
- DE LEO, M. y TARICONE, F.: *Le donne in Italia. Educazione/Istruzione*. Napoli: Liguori, 1995.
- DEL POZZO, F.: Ancona 1906: Le donne hanno diritto al voto. *Storia e problemi contemporanei*, 1989, n° 4, p. 109-125.
- GABRIELLI, P. (a cargo de): *Madri della Repubblica. Stori, immagini, memorie*. Roma: Carocci, 2007.
- GABRIELLI, P.: Biografie femminili e storia política delle donne. *Italia contemporanea*, 1995, n° 200, p. 493-509.
- GAGLIANI, D. y SALVATI, M. (a cargo de): *La sfera pubblica femminile. Percorsi di storia delle donne in età contemporanea*. Bologna: Clueb, 1992.
- GALOPPINI, A. M.: *Il lungo viaggio verso la parità. I diritti civili e politici delle donne dall'Unità ad oggi*. Pisa: Tacchi editore, 1992.
- GENOVESI, G. (a cargo de): *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*. Milano: Angeli, 2003.
- GIALLONGO, A.: *Frammenti di genere. Tra storia ed educazione*. Milano: Guerini, 2008.
- GIANINI BELOTTI, E.: *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*. Milano: Rizzoli, 2003.
- GIOVANNINI, C.: L'emancipazione della donna nell'Italia postunitaria: una questione borghese? *Studi storici*, 1982, n° 2, p. 355-381.
- GORI, C.: *Crisalidi. Emancipazioniste liberali in età giolittiana*. Milano: Angeli, 2003.
- GROPPI, A. (a cargo de): *Il lavoro delle donne*. Roma-Bari: Laterza, 1996.
- ISTAT: *Sommario di Statistiche storiche dell'Italia 1861-1975*. Roma: Istat, 1976.
- MAFAI, M.: *Pane nero: donne e vita quotidiana nella seconda guerra mondiale*. Milano: Mondadori, 1996.
- MONTESSORI, M.: La questione femminile e il Congresso di Londra. *Italia femminile*, 1899, n° 38-39, p.
- MOTTI, L. (a cargo de): *Il romanzo di una maestra*. Roma: Ediesse, 1995.
- MPI: *Sull'obbligo della istruzione elementare nel regno d'Italia. Attuazione della legge 15 luglio 1877*, Roma, Ministero della Pubblica istruzione, 1878.
- MUSSOLINI, B.: La sacra missione della donna. En *Il grande educatore dell'Italia nuova*, a cargo de O. Tesini, Palermo: IRES, 1931, p. 238-250.

- PERODI, E.: *Le novelle della nonna*. Firenze: Salani, 1893, nueva edicion *Fiabe fantastiche*. Torino: Einaudi, 1974.
- PIERONI BORTOLOTTI, F.: *Alle origini del movimento femminile in Italia 1848-1892*, Einaudi, Torino 1962.
- PIRONI T.: *Femminismo ed educazione in età giolittiana*. Pisa: ETS, 2010.
- PORCIANI, I. (a cargo de): *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Firenze: Il Sedicesimo, 1987.
- PUCCINI, S.: Condizione della donna e questione femminile (1892-1922). *Problemi del socialismo*, 1976, n° 4, p. 9-71.
- RAGAZZINI, D.: *Storia della scuola italiana*. Firenze: Le Monnier, 1990.
- ROCELLA, E. y SCARAFFIA, L. (a cargo de): *Italiane*, 3 voll., Roma: Edizioni del Poligrafico dello Stato, 2004.
- ROSSI, L. (a cargo de): *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*. Milano: Angeli, 1991.
- SANTARELLI, E.: *La questione femminile in Italia dal '900 ad oggi*. Milano: Angeli, 1979.
- SANTARELLI, E.: Protagoniste femminili del primo Novecento. Schede biobibliografiche. *I problemi del socialismo*, 1976, n° 4, p. 229-260.
- SANTELLI BECCEGATO, L. y ULIVIERI, S. (a cargo de): *Genere ed educazione*, numero monografico di *Studium educationis*, 2003, n° 2.
- SANTONI RUGIU, A.: *Maestre e maestri. La difficile storia delle insegnanti elementari*. Roma: Carocci, 2006.
- SAROGNI, E.: *La donna italiana: 1861-2000. Il lungo cammino verso i diritti*. Milano: Net, 2004.
- SERAO, M.: «Scuola normale femminile». En Serao, M. *Il romanzo della fanciulla*. Napoli: Liguori, 1985, p. 146-185.
- SOCIETÀ UMANITARIA: *L'emancipazione femminile in Italia un secolo di discussioni 1861-1961*. Firenze: La Nuova Italia, 1963.
- SOLDANI, S.: «Maestre d'Italia». En *Il lavoro delle donne* a cargo de A. Groppi. Roma-Bari: Laterza, 1996, p. 368-397.
- SOLDANI, S. (a cargo de): *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Angeli, 1989.
- SOLDANI, S.: L'educazione delle donne all'indomani dell'Unità. Un problema a molte dimensioni. *Passato e presente*, 1988, n° 17, p. 11-36.
- SOLDANI, S.: Lo Stato e il lavoro delle donne nell'Italia liberale. *Passato e presente*, 1990, n° 24, p. 23-72.
- SOLDANI, S.: «Strade maestre e cammini tortuosi. Lo Stato liberale e la questione del lavoro femminile». En *Operaie, serve, maestre, impiegate* a cargo de P. Nava. Torino: Rosenberg & Sellier, 1992, p. 289-352.
- SOLDANI, S.: «Le donne, l'alfabeto, lo Stato. Considerazioni su scolarità e cittadinanza». En *La sfera pubblica femminile* a cargo de D. Gagliani, M. Salvati, Bologna: Clueb, 1992, p. 113-136.
- SOLDANI, S. y TURI, G.: *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino, 1993.
- TARICONE, F.: Cronologia per una storia sociale femminile: dall'Unità al fascismo. *Il Politico*, 1992, n° 2, p. 341-364.

Mujeres, educación y derechos. Una mirada hacia la historia de Italia (1861-1945)

TARICONE, F.: *L'associazionismo femminile in Italia dall'Unità al fascismo*. Milano: Unicopli, 1996.

ULIVIERI, S. (a cargo de): *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.

ULIVIERI, S.: *Educare al femminile*. Pisa: ETS, 1995.

ULIVIERI, S. (a cargo de): *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini, 2007.

ULIVIERI, S.: La donna nella scuola dall'Unità d'Italia a oggi. Leggi, pregiudizi, lotte e prospettive. *Nuova DWF*, 1977, n° 2, p. 20-47.

ULIVIERI, S. (a cargo de): *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1996.

VICINI, S.: *Fasciste. La vita delle donne nel ventennio mussoliniano*. Bresso: Hobby & Work, 2009.

WILLSON, P.: *Italiane. Biografia del Novecento*. Roma-Bari: Laterza, 2011.