

Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea

a cura di
Eloisa Betti e Carlo De Maria



OttocentoDuemila

Collana di studi storici e sul tempo presente dell'Associazione Clionet

diretta da Carlo De Maria



Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea

a cura di
Eloisa Betti e Carlo De Maria

Bononia
University Press

La pubblicazione è stata realizzata grazie al contributo di Comune di Bologna - Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni, UDI Bologna e Regione Emilia-Romagna.



Comune di Bologna



Scuola
è Bologna



Regione Emilia-Romagna

Bononia University Press
Via Saragozza 10, 40123 Bologna
tel. (+39) 051 232 882
fax (+39) 051 221 019

www.buonline.com
info@buonline.com

ISSN 2284-4368
ISBN 978-88-6923-836-9
ISBN online 978-88-6923-837-6

Quest'opera è pubblicata sotto licenza
Creative Commons BY-NC-ND 4.0

In copertina: Esercitazione di saldatura nell'officina dell'Istituto Tecnico Industriale Femminile di Bologna, 1963-'64. Archivio fotografico Museo del Patrimonio Industriale, Foto A. Villani

Progetto grafico e impaginazione: DoppioClickArt – San Lazzaro (BO)

Prima edizione: settembre 2021

Indice

Introduzione <i>Eloisa Betti, Carlo De Maria</i>	7
■ PARTE PRIMA	
Origini e sviluppi dell'istruzione tecnico-professionale femminile tra contesti locali e orizzonte nazionale	
Presenze e assenze: donne e istruzione tecnico-professionale dall'Unità alla seconda metà del Novecento <i>Carlo De Maria</i>	27
Professionale per chi? Significati in mutamento dell'istruzione professionale tra età liberale e fascismo <i>Chiara Martinelli</i>	53
Cento anni di istruzione professionale femminile a Milano. Genealogie e eredità <i>Fiorella Imprenti</i>	71
Il Comune di Bologna e l'istruzione tecnica: l'Aldini Valeriani e l'Istituto Tecnico Industriale Femminile <i>Maura Grandi, Benedetto Fragnelli</i>	87
Formare per produrre, formare per vendere. La Necchi di Pavia e l'istruzione professionale femminile <i>Bruno Ziglioli</i>	113

■ PARTE SECONDA

Genere, formazione e lavoro nel secondo Novecento tra dimensione italiana e internazionale

Lavoro e istruzione tecnico-professionale femminile nel trentennio glorioso: dibattiti, mobilitazioni, protagonisti <i>Eloisa Betti</i>	127
Istruzione tecnica femminile e impresa cooperativa nel secondo Novecento <i>Tito Menzani</i>	155
Tra istruzione e professione: le prime generazioni di donne periti industriali <i>Alessandra Cantagalli, Stefano Veratti</i>	179
Il lavoro femminile in Emilia-Romagna: un'analisi quantitativa a partire dal secondo dopoguerra <i>Giorgio Tassinari</i>	203
Istruzione e sviluppo. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) e l'affermazione di un mainstream <i>Mattia Granata</i>	229
Genere, istruzione e formazione nell'Unesco: diritti, politiche, prospettive <i>Liliosa Azara</i>	253
Autrici e autori	281
Indice dei nomi	283

Introduzione

Eloisa Betti, Carlo De Maria

Questo volume – esito di un convegno realizzato nel novembre 2019 presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna¹ – affronta il nesso tra lavoro e istruzione tecnico-professionale nell'Italia contemporanea, adottando una prospettiva di genere e compiendo, in questo modo, una scelta che risulta ancora pressoché inedita su questi temi.² Si distingue, inoltre, nel panorama storiografico per l'intreccio di esperienze settoriali e contesti locali con una più ampia dimensione di carattere transnazionale, nella quale spiccano, in particolare, gli approfondimenti sull'azione dell'Ocse e dell'Unesco.³ Le ricerche che compongono il libro hanno carattere originale e utilizzano un'ampia gamma di fonti: archivistiche, statistiche e a stampa. Nella prima parte è il contesto italiano a essere studiato nelle dinamiche di lungo periodo, dall'Unità del paese alla seconda metà del Novecento. All'evoluzione istituzionale della forma-

¹ Il Convegno *Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea* (Bologna, 14-15 novembre 2019) è stato realizzato nell'ambito del progetto *Genere, lavoro e cultura tecnica tra passato e futuro*, promosso da Udi Bologna, Museo del Patrimonio Industriale di Bologna e Associazione Clionet, con il sostegno di Regione Emilia-Romagna e Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna, nonché con il patrocinio dell'Organizzazione internazionale del lavoro (Ufficio per l'Italia e San Marino). L'organizzazione scientifica è stata curata da Eloisa Betti, Carlo De Maria e Maura Grandi.

² Lo conferma la recente messa a punto di Paolo Bonafede e Pietro Causarano, *Istruzione tecnica e formazione professionale*, in *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, Brescia, Morcelliana-Scholé, 2019, pp. 219-254.

³ Tra i pochi lavori che hanno valicato la dimensione nazionale per quanto riguarda la storia culturale e sociale della scuola, e segnatamente dell'istruzione professionale, va segnalato quello di Patrizia Dogliani, *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento*, Roma, Carocci, 2002, con particolare riferimento al cap. 5.

zione professionale e dell'istruzione tecnica su base nazionale si accompagnano approfondimenti su vari contesti industriali come Milano, Bologna, Pavia. Per la pluralità di esperienze e dibattiti affrontati è cruciale tanto la relazione tra "centro" e "periferia" quanto l'approccio translocale, prospettive che aiutano a comprendere le contaminazioni tra esperienze geograficamente distanti in una fase storica in cui la dimensione nazionale della formazione professionale stenta ad assumere un ruolo centrale. La seconda parte del volume si concentra su un arco cronologico più circoscritto, che dal secondo dopoguerra arriva agli anni Duemila. Il "caso" italiano è collocato all'interno dello scenario globale e indagato attraverso una molteplicità di prospettive: la mobilitazione femminile, il ruolo del movimento cooperativo, l'accesso delle donne alle professioni tecnico-industriali, le trasformazioni del mercato del lavoro. Il dibattito internazionale sull'istruzione tecnico-professionale trovò impulso in quella fase storica sia nelle dinamiche di crescita economica e sociale del «trentennio glorioso», sia nelle istanze di emancipazione espresse dal processo di decolonizzazione, lasciando aperte questioni fondamentali relative al pieno e sostanziale riconoscimento del concetto di *gender equality* e al superamento effettivo degli steccati di genere.

Ragionando di periodizzazioni, il primo passo è fissare il termine *a quo*. In Europa e nei paesi occidentali, la scolarizzazione della formazione professionale risale al tardo Ottocento, in coincidenza della cosiddetta seconda rivoluzione industriale, quando, attraverso uno strettissimo rapporto tra scienza e tecnologia, l'industrializzazione si impose come via necessaria e imprescindibile per lo sviluppo economico degli Stati, in un quadro che vedeva completarsi la spartizione coloniale del globo. L'avanzamento del settore manifatturiero aumentò il bisogno di manodopera qualificata e ciò fu lo stimolo a una prima diffusione di istituti tecnici e professionali. In precedenza, e fino alla metà dell'Ottocento, la formazione professionale si era realizzata pressoché esclusivamente sul luogo di lavoro, attraverso forme più antiche di apprendistato al mestiere o semplice trasmissione interpersonale, oppure veniva lasciata a iniziative volontarie, autonome e filantropiche, finanziate con apporto privato: corsi promossi da aziende, associazionismo popolare, riformatori sociali. Una varietà di soluzioni che, almeno in parte, continuò a persistere anche successivamente, accanto ai percorsi scolastici pubblici, delineando un insieme composito di canali di istruzione tecnico-professionale e di formazione al lavoro con caratteristiche e specificità spesso legate anche alle vocazioni socio-economiche territoriali (ad esempio, la presenza di una grande fabbrica o di una rete di opifici con la stessa tipologia

produttiva) e, per questo, con un ruolo da sempre significativo degli enti locali. Nel titolo del volume, per esigenze di sintesi, viene adottato il termine «formazione professionale» (collegandolo ai temi del lavoro e del genere), ma in realtà come mostrano i titoli dei singoli contributi è il complesso dei percorsi di «istruzione e formazione tecnico-professionale» a essere preso in esame in chiave diacronica, abbracciando così quell'insieme di percorsi formativi più o meno istituzionalizzati, offerti dallo Stato, da enti pubblici e privati o da aziende, che hanno avuto e continuano ad avere la finalità di preparare le maestranze all'esercizio di una professione.

Come evidenzia Carlo De Maria nel suo saggio, la storiografia offre una copertura discontinua delle differenti fasi e degli attori in campo: alcuni contributi di ottimo livello sulle origini dell'istruzione tecnico-professionale si sono fermati all'età liberale,⁴ mentre la svolta che questa branca dell'educazione vive tra la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta non è stata compiutamente tematizzata.⁵ Manca ancora una storia della Direzione generale dell'istruzione tecnica, fondata nel 1928 all'interno del Ministero della pubblica istruzione,⁶ e non sono molti per questo periodo gli studi su singoli istituti che riescano a collegare, in modo convincente, la dimensione locale a quella nazionale e i temi della storia della scuola e delle istituzioni scolastiche a quelli più ampi della storia sociale.⁷

⁴ A partire da Simonetta Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in «Studi storici», 1 (1981), pp. 79-117, e Vera Zamagni, *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post-unitaria: la dimensione locale*, in Società italiana degli storici dell'economia, *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica (secoli XVI-XX). Atti del secondo convegno nazionale, 4-6 marzo 1993*, Bologna, Monduzzi, 1996, pp. 624-635, fino ad arrivare a Chiara Martinelli, *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane nell'età liberale*, Roma, Aracne, 2019.

⁵ Si vedano, comunque, Federico Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro. Problemi dell'istruzione tecnica e professionale*, in *La classe operaia durante il fascismo*, «Annali della Fondazione Feltrinelli», n. 20, Milano 1981, pp. 51-79; Carlo G. Lacaïta, *L'istruzione tecnica dalla riforma Gentile alle leggi Belluzzo*, in Istituto lombardo per la storia del movimento di liberazione in Italia, *Cultura e società negli anni del fascismo*, Milano, Cordani, 1987, pp. 261-297; e, soprattutto, Davide Montino, *Istruzione tecnica e professionale*, in *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, a cura di Gianluca Gabrielli e Davide Montino, introduzione di Monica Galfré, Verona, Ombre Corte, 2009, pp. 94-99.

⁶ Il ricco, ancorché disomogeneo, fondo archivistico è conservato presso l'Archivio centrale dello Stato (ACS), Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale istruzione tecnica, 1928-1975, con carte a partire dal 1878.

⁷ Tra questi, si vedano: Brunella Dalla Casa, *Istruzione professionale ed educazione femminile: l'Istituto "Regina Margherita" di Bologna dalla guerra agli anni Trenta*, in *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, a cura di Aldo Berselli e Vittorio Telmon, Bologna, Clueb, 1983, pp. 501-535; Istituto tecnico «Duca D'Aosta», *Un secolo di insegnamento commerciale 1876-1983*, Firenze,

Il panorama degli studi stenta a decollare anche per la seconda metà del Novecento⁸ – nonostante non manchino passaggi di importanza cruciale, a partire dalle trasformazioni portate dal *boom* economico che implicò un riordinamento dell'istruzione tecnica e la parallela sperimentazione di nuovi programmi di insegnamento –, un'assenza piuttosto sorprendente che riflette il declino, ormai proclamato da alcuni decenni, dell'istruzione tecnica e professionale nel dibattito politico-culturale del nostro paese.⁹ Alcune eccezioni sono tuttavia rappresentate dagli approfondimenti condotti da storici del lavoro come Pietro Causarano e Stefano Gallo. Mentre il primo intreccia con risultati originali la storia del lavoro e la storia dell'educazione, calando il dibattito sulla formazione/istruzione professionale nel contesto delle relazioni industriali italiane,¹⁰ il secondo esamina criticamente le relazioni esistenti tra le varie istituzioni dedicate alla formazione professionale negli anni Cinquanta e Sessanta, evidenziando l'assenza di una storiografia specifica sul tema.¹¹ Anche la storia delle professioni, nell'indagare i canali di istruzione e formazione dei professionisti, ha privilegiato le professioni laureate, salvo alcuni originali percorsi di ricerca condotti negli ultimi anni da Alessandra Cantagalli.¹²

Il Sedicesimo, 1983; *Arti e professioni. Istituto statale d'arte di Bologna, 1885-1985*, a cura di Wanda Bergamini et al., Modena, Panini, 1986; *Scuole di industria a Torino. Cento e cinquanta anni delle Scuole tecniche San Carlo*, a cura di Diego Robotti, Torino, Centro studi piemontesi, 1998; Carlo De Maria, *Gli istituti tecnici industriali tra fascismo e ricostruzione. Il caso Aldini-Valeriani di Bologna*, in *Spigolature d'archivio. Contributi di archivistica e storia del progetto «Una città per gli archivi»*, a cura di Armando Antonelli, Bologna, Bononia University Press, 2011, pp. 227-250.

⁸ Si vedano le panoramiche offerte da Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964; Filippo Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Roma, Armando, 1991; Nicola D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁹ Da segnalare, a tale proposito, il documentato appello di Romano Prodi, *Perché è importante l'istruzione tecnica*, in «Il Sole 24 Ore», 23 gennaio 2016, dove si rileva che «dal 1990 sul totale dei diplomati della scuola secondaria gli allievi degli istituti tecnici sono passati dal 44% al 35%, mentre quelli dei licei sono passati dal 30% al 45%». Secondo Prodi, tra gli ostacoli da superare per rianimare tutto il sistema dell'istruzione tecnica e professionale, vi sono «il distacco dell'opinione pubblica dalla scuola tecnica, l'abbraccio dell'università che deve essere sinergico e non mortale, la disattenzione delle Regioni, il poco interesse del mondo politico».

¹⁰ Si veda, ad esempio, Pietro Causarano, *La formazione professionale fra relazioni industriali e regolazione pubblica. Il caso italiano dal dopoguerra agli anni '70*, in «Annali di storia dell'educazione», 22 (2015), pp. 233-252.

¹¹ Stefano Gallo, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, in «Annali di storia dell'educazione», 18 (2011), pp. 336-356.

¹² Il riferimento è soprattutto a Alessandra Cantagalli, *Tra economia e stato. La professione del ragioniere dall'Unità a oggi*, Bologna, Bononia University Press, 2012; Alessandra Cantagalli, *Istruzione e tecnica. I periti industriali dall'Ottocento a oggi*, Bologna, Bononia University Press, 2012.

In questo quadro storiografico “a macchia di leopardo”, emergono con ancora più difficoltà le dinamiche di genere relative all’istruzione e alla formazione tecnico-professionale.¹³ Se sono stati indagati presenza e ruoli delle donne nei processi di scolarizzazione tra Otto e Novecento,¹⁴ manca ad oggi un approfondimento di lungo periodo sulla presenza femminile nei percorsi di istruzione tecnico-professionale, a partire da quelli riservati alle donne. La lacuna storiografica è ancora più vistosa per il secondo Novecento, quando dibattiti e mobilitazioni femminili per una formazione professionale che andasse oltre la tipizzazione per genere si coniugano all’ingresso delle ragazze negli istituti tecnico-industriali nel più generale processo di apertura e democratizzazione delle istituzioni scolastiche avviatosi negli anni Sessanta.

È indispensabile richiamare l’origine dei canali formativi esclusivamente femminili perché si tratta di un retaggio che peserà sulla società e sulla scuola italiane ben oltre l’epoca liberale e il ventennio fascista, arrivando fino agli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Alcune sostanziali differenze tra maschi e femmine nei programmi di insegnamento, in nome di una precisa suddivisione dei ruoli di genere, si erano radicate fin dalle origini della scolarizzazione di massa, che in Italia si può far risalire alla legge Casati del 1859. Il tema venne posto per la prima volta all’attenzione dell’opinione pubblica negli anni Settanta e Ottanta del XIX secolo, grazie agli scritti di esponenti di punta dell’emancipazionismo femminile, come Anna Maria Mozzoni ed Emilia Mariani, che misero in evidenza il carattere segregante e ghehettizzante delle scuole femminili, dichiarandosi invece favorevoli alla coeducazione dei sessi in ogni ordine e grado scolastico.¹⁵ Problemi aperti rispetto ai quali, a partire dal passaggio tra Otto e Novecento e oltre, si stabilì un confronto tra una visione tendente per secoli

¹³ Tema che viene toccato solo tangenzialmente in importanti volumi dedicati al tema «donne, scuola, lavoro» tra Otto e Novecento: *L’educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, a cura di Simonetta Soldani, Milano, Franco Angeli, 1989; *L’altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, a cura di Carla Ghizzoni e Simonetta Polenghi, Torino, Società editrice internazionale, 2008. Esiste, come noto, un’ampia storiografia su percorsi formativi socialmente “accettati” e per questo molto diffusi, come quello delle maestre, in qualche modo riconducibile al ruolo materno e di cura: Carmela Covato, *La scuola normale: itinerari storiografici*, in *L’istruzione normale dalla legge Casati all’età giolittiana*, a cura di Carmela Covato e Anna Maria Sorge, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994, pp. 15-40.

¹⁴ Per un recente bilancio, Tiziana Pironi, *Le donne a scuola*, in *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, pp. 287-318.

¹⁵ Emilia Mariani, *Ascensione femminile. Scritti scelti*, Torino, Comitato Pro Voto Donne, 1918; Anna Maria Mozzoni, *Lasciate che le ragazze vadano al ginnasio con i ragazzi*, in «Italia del popolo», settembre 1870, pp. 2-3.

a circoscrivere nel privato il ruolo femminile e l'affermarsi delle donne come soggetti sociali anche nell'ambito della cultura tecnica, grazie soprattutto alla possibilità di accedere alla scuola pubblica. Come si chiede efficacemente nel suo saggio Chiara Martinelli, l'istruzione professionale femminile, segnata nel lungo periodo dal difficile e contraddittorio rapporto che ha legato («e che in altri modi e in altri termini lega tuttora») le donne al lavoro, quando e in che modo ha formato davvero le sue alunne alle fabbriche, agli uffici, alle professioni e in che misura, invece, si è configurata più tradizionalmente come formazione per future mogli e madri? Non è facile dare una risposta univoca a tali domande, ma questo volume tenterà di offrire alcune chiavi di lettura, grazie a specifici *case studies* e analisi di più ampio respiro. L'intreccio tra la dimensione del lavoro e quella della formazione emerge a chiare lettere anche nei dibattiti promossi da associazioni femminili, organizzazioni politico-sindacali e dalle stesse istituzioni locali/nazionali/internazionali; dibattiti e riflessioni che qui sono presi in esame da diverse angolature.

Il saggio di apertura del volume (*Presenze e assenze: donne e istruzione tecnico-professionale dall'Unità alla seconda metà del Novecento*) si incarica di fornire una spina dorsale cronologica e gli elementi tematici essenziali per meglio comprendere e collocare i successivi approfondimenti. De Maria ricostruisce puntualmente il ruolo dello Stato italiano nella formazione professionale, emerso già negli ultimi due decenni dell'Ottocento ma divenuto centrale solamente nel corso degli anni Trenta del secolo successivo, quando venne ridimensionato il peso, fino ad allora preminente, degli enti locali. Il saggio adotta una prospettiva di genere nel tratteggiare le fasi della storia istituzionale dell'istruzione tecnica, mettendo in evidenza il progressivo ingresso delle ragazze negli istituti scolastici statali avvenuto nel primo ventennio del Novecento.¹⁶ Proprio in quella fase, evidenzia De Maria, si verificarono le prime aperture verso una proposta di più ampia professionalizzazione dell'istruzione femminile anche nell'ambito delle scuole professionali controllate dal Ministero di agricoltura, industria e commercio (Maic). Si diffondevano corsi di telegrafia, telefonia, dattilografia, stenografia, contabilità e corsi di disegno applicato all'industria, utili a creare una sinergia, seppure ancora limitata, tra scuole professionali femminili e decollo

¹⁶ Una preziosissima messa a punto venne redatta dalla Commissione Alleata in Italia, Sotto-commissione dell'educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano, Garzanti, 1947, p. 80.

industriale di inizio Novecento. La periodizzazione proposta evidenzia come la fase di apertura e di avanzamento nel rapporto tra donne, lavoro e istruzione tecnico-professionale registratasi in età giolittiana fu fortemente ridimensionata nel primo dopoguerra, a causa del calo generalizzato di iscrizioni ai percorsi di istruzione professionale femminile derivante dalla più generale crisi occupazionale della quale le lavoratrici pagarono il prezzo più alto. Nonostante i reiterati proclami del regime fascista contrari alla professionalizzazione della donna, il riordino dell'istruzione tecnico-professionale realizzato tra il 1928 e il 1932, attentamente tematizzato da De Maria con riferimento sia al quadro nazionale che al "caso" bolognese, produsse un nuovo picco dell'istruzione tecnico-professionale al femminile, nel contesto di una crescita generalizzata degli istituti tecnici e professionali, finalmente riuniti sotto la Pubblica istruzione per iniziativa del Ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Belluzzo. Nella sua parte finale, il saggio affronta anche l'eredità nell'Italia repubblicana delle strutture ed elaborazioni sulla scuola del regime fascista, un sistema scolastico ancora «fortemente classista»¹⁷ in base al quale approdavano alla scuola media (triennale) gli studenti che intendevano iscriversi ai licei o alle magistrali, mentre per coloro che – dopo le scuole elementari – prevedevano un percorso tecnico-professionale rimaneva la scuola di avviamento. Un chiaro rinnovamento provenne dal varo, promosso nel 1962 dal centro-sinistra, della scuola media «unica», valida per l'accesso a tutte le scuole superiori.¹⁸ L'afflato riformista di quella stagione, unitamente agli effetti dello sviluppo economico, che stavano producendo una accelerazione nella crescita della popolazione scolastica, favorì il superamento di steccati sociali e di genere e una più ampia riforma degli indirizzi di studi delle scuole professionali e degli istituti tecnico-industriali, accennati nel saggio di De Maria e approfonditi negli altri saggi.

Chiara Martinelli approfondisce alcuni degli aspetti dell'istruzione professionale tra età liberale e fascismo toccati dal saggio di De Maria, interrogandosi sul significato stesso dell'istruzione professionale in quella fase storica in comparazione ai significati odierni del termine. Se il legame tra la condizione dell'operaio e la formazione professionale appariva limitato e labile, secondo l'autrice «ancor più discutibile» era quello con il genere femminile. Il saggio evidenzia

¹⁷ Angelo Malinverno, *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, Milano, Unicopli, 2006, p. 179.

¹⁸ Cfr. Massimo Baldacci, Franco Cambi, Maurizio Degl'Innocenti, *Il Centrosinistra e la riforma della scuola media (1962)*, Manduria, Lacaita, 2004.

chiaramente come nelle riflessioni ottocentesche sulla formazione professionale femminile emergesse una sostanziale ambiguità: se la formazione in un contesto di limitata alfabetizzazione femminile dovesse preparare al lavoro in officina e in ufficio oppure al futuro lavoro domestico, svolto in qualità di mogli e madri. Martinelli mostra l'esiguità delle scuole professionali femminili finanziate dallo Stato: nel 1881 ne erano state censite solo 12 e risultavano disomogenee per obiettivi e programmi. A queste scuole si accedeva spesso con i primissimi livelli della scuola elementare, solitamente a partire dai 10 anni. Per i decenni successivi, il saggio evidenzia il faticoso percorso conosciuto dalle scuole professionali femminili, comparandolo con quello, più strutturato e riconosciuto, delle Scuole normali che preparavano alla professione di maestra. Ne emerge un quadro articolato e complesso, che va parzialmente a migliorare nella prima decade del Novecento per l'effetto congiunto dei processi di industrializzazione e dei provvedimenti legislativi che modificarono i contorni istituzionali della formazione femminile post-elementare. Se è vero che le scuole professionali femminili continuarono a essere destinate «per lo più a formare le studentesse nel governo della casa», tuttavia l'istruzione professionale femminile cominciava gradualmente ad attecchire nella società italiana, come si incaricarono di dimostrare i decenni tra le due guerre mondiali, quando – con specifico riferimento al passaggio tra anni Venti e Trenta – «la centralizzazione di Belluzzo» riuscì, nonostante i proclami del regime, «a promuovere il settore».

Anche Fiorella Imprenti, esaminando genealogie ed eredità dell'istruzione professionale nel contesto milanese, evidenzia come l'incidenza delle scuole professionali femminili rispetto a quelle maschili fosse bassa e limitata a esperienze private, nonostante la classe operaia della Milano di primo Novecento fosse composta per oltre la metà di donne (in gran parte tessitrici e lavoratrici nel comparto dell'abbigliamento). Elementi di dinamismo nel settore imprenditoriale e del "privato sociale" andavano a supplire ai ritardi nell'intervento pubblico. Alla vigilia della Grande Guerra si contavano in città una cinquantina di corsi e scuole professionali femminili, sui quali spiccava l'iniziativa della Società Umanitaria, che nel 1905 decise di investire anche direttamente sull'avviamento al lavoro e sulla formazione delle donne, inaugurando una propria Scuola Professionale Femminile. Da quel momento in avanti, e per buona parte del Novecento, il settore tessile, il commercio e il terziario, oltre al vasto complesso dell'assistenza, si rivelarono i campi in cui la richiesta di formazione da parte delle lavoratrici milanesi fu più pressante e in cui gli enti coinvolti seppero espri-

mere un rilevante grado di innovazione. Imprenti indaga l'importante nesso tra la "domanda" di formazione professionale e le istanze del primo femminismo nel contesto di inizio Novecento, con approfondimenti specifici sul ruolo dell'Unione femminile e di alcune delle sue figure chiave come Aurelia Josz e Rebecca Calderini. Il periodo compreso tra la Prima guerra mondiale e l'avvento del fascismo determinò, nella prospettiva tracciata da Imprenti, l'emergere di nuove opportunità di formazione professionale, ad esempio nel settore infermieristico con la creazione di una «Scuola teorico-pratica biennale» per il personale di corsia. Nell'immediato dopoguerra, e precisamente nel 1919, due degli enti maggiormente impegnati nel campo della formazione professionale, come la Società Umanitaria e l'Unione femminile, diedero vita alla «Scuola di Riavvicinamento al lavoro per le operaie disoccupate addette agli stabilimenti ausiliari», per far fronte alla significativa disoccupazione femminile seguita alla smobilitazione delle fabbriche e al rientro dei reduci. La parte conclusiva del saggio di Imprenti affronta il periodo successivo alla Seconda guerra mondiale, come ultimo nodo di un percorso che abbraccia quasi un secolo di storia milanese. È qui approfondita la vicenda dell'Unione nazionale per le scuole di assistenza sociale, nei suoi stretti legami con la Società Umanitaria e, più in generale, il ruolo di quest'ultima nella formazione degli assistenti sociali milanesi e non solo.

Un'altra esperienza di carattere locale, sviluppatasi al crocevia tra Otto e Novecento, è quella bolognese affrontata da Maura Grandi e Benedetto Fragnelli, che esaminano in modo congiunto le vicende di due scuole comunali: la storia pluricentenaria dell'Aldini Valeriani e l'altra, molto più recente (nata nel corso degli anni Sessanta del Novecento), dell'Istituto tecnico industriale femminile. Le traiettorie di queste due istituzioni scolastiche, inizialmente separate, si incontreranno nel 1969-70, quando l'Istituto tecnico industriale femminile venne aggregato giuridicamente all'Aldini-Valeriani, che divenne, per la prima volta nella sua storia, una scuola mista. La prima parte del saggio affronta la genesi ottocentesca dell'Istituto Aldini Valeriani, evidenziandone la stretta connessione con il contesto territoriale. In questa scuola si formano generazioni di tecnici-imprenditori, che costituiranno, nel lungo periodo, l'ossatura della struttura industriale bolognese a vocazione meccanica. Gli autori evidenziano le modalità educative innovative adottate dall'Istituto Aldini Valeriani, frutto di un complesso equilibrio tra teoria e pratica, conoscenze di fisica, meccanica e disegno, e abilità tecniche d'officina. La seconda parte del contributo ricostruisce, attraverso un originale scavo sulle fonti archivistiche del Comune di Bo-

logna e degli archivi scolastici dell’Istituto Elisabetta Sirani, l’esperienza pilota dell’Istituto tecnico industriale femminile (Itif), avviata nell’anno scolastico 1963-64 e conclusasi alla fine degli anni Sessanta. L’Itif visse in sinergia con le due storiche scuole tecniche cittadine: l’Istituto tecnico industriale Aldini-Valeriani (maschile), da cui idealmente dipendeva, e l’Istituto tecnico professionale Elisabetta Sirani (femminile), presso il quale fisicamente era collocato. Questa nuova esperienza didattica, promossa dal Comune di Bologna e riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione, è analizzata, soprattutto, nei suoi risvolti istituzionali. Emerge così un indiscusso protagonismo dell’ente locale nel raccogliere la sollecitazione delle associazioni femminili tese a offrire una istruzione professionale non stereotipata e in linea con l’importante sviluppo industriale che si era consumato negli anni del *boom*. In controtendenza, emerge anche la scelta controcorrente che quelle giovani ragazze compirono negli anni Sessanta prima sul piano scolastico e poi su quello lavorativo. Si trattava, allora, di vere e proprie “mosche bianche” che rivendicavano la possibilità di andare oltre le tradizionali attribuzioni di genere, secondo cui l’alta formazione tecnico-industriale non era adatta alle donne.¹⁹ Basti ricordare che, in quegli anni, nei programmi della scuola media unica permaneva ancora una visione del ruolo tradizionale della donna ben sottolineato dalle norme relative all’insegnamento delle applicazioni tecniche, suddivise in «applicazioni tecniche maschili» e in «applicazioni tecniche femminili». Bisognerà attendere la fine degli anni Settanta, perché questa impostazione di genere delle applicazioni tecniche venga sostituita da un’educazione tecnica finalmente non più suddivisa in maschile e femminile.

La prima parte del volume si chiude con il saggio di Bruno Ziglioli – *Formare per produrre, formare per vendere* – dove si approfondiscono i modelli di formazione aziendale messi in atto tra gli anni Cinquanta e Ottanta da una azienda italiana tra le più celebri del secolo scorso, ovvero la Necchi di Pavia, per molti decenni tra i leader, non solo italiani, della produzione di macchine per cucire. Come tutte le aziende italiane di grandi dimensioni, anche la Necchi si occupava di formazione professionale aziendale, per addestrare i dipendenti e i futuri operai dei suoi stabilimenti. A questo proposito, Ziglioli osserva, tra l’altro, come la scuola professionale di Pavia, fondata a inizio Novecento dalla Congregazione di

¹⁹ Sono preziose le video-interviste realizzate, tra il 2019 e il 2020, alle prime diplomate dell’Aldini-Valeriani nell’ambito del progetto “Genere, lavoro e cultura tecnica tra passato e futuro”. Alcune clip sono disponibili sul sito del progetto a questo link: <https://generelavoroculturatecnica.it/video/diplomate-istituto-tecnico-industriale-femminile>.

carità, fosse stata rilanciata, a metà degli anni Cinquanta, attraverso una gestione consortile, proprio per iniziativa della Camera di Commercio e della famiglia Necchi, che la destinò alla formazione degli elettricisti e dei meccanici specializzati per la propria fabbrica, fino a quando nel 1968 divenne un istituto professionale di Stato per l'industria e l'artigianato. Ma ciò che risulta particolarmente interessante, e costituisce il fulcro del saggio di Ziglioli, è un'altra modalità di istruzione professionale realizzata dalla Necchi, «che si situava a mezza via tra la formazione lavorativa vera e propria e l'iniziativa pubblicitaria, e che in realtà era allo stesso tempo tutte e due le cose insieme». Un modello di formazione professionale femminile al contempo molto tradizionale (riguardava il «taglio e cucito») ma anche peculiare, dal momento che si rivolgeva, in prima battuta, a potenziali consumatrici che, una volta addestrate ad adoperare la macchina, la potevano acquistare e utilizzare, diventando eventualmente anche produttrici e, precisamente, lavoranti a domicilio al servizio di aziende tessili, secondo quella che fu per molti decenni una diffusa modalità di impiego della manodopera femminile in quel settore produttivo. Questa formazione del consumatore o meglio delle consumatrici si avviò a un repentino declino tra anni Settanta e Ottanta; un declino nel quale sono riassunti numerosi processi sociali, economici e tecnologici: il progressivo declino del lavoro a domicilio, il superamento della macchina per cucire «a controllo manuale» nelle lavorazioni industriali e la rapida automazione di tali processi, il calo dei prezzi delle confezioni e, dunque, la riduzione del lavoro «fai-da-te» casalingo e delle riparazioni, infine il ri-orientamento dei mercati e delle produzioni a livello mondiale.

La seconda parte si apre con il saggio di Eloisa Betti (*Dibattiti e azione politica sull'istruzione tecnico-professionale femminile nel trentennio glorioso*), che offre un affresco dei dibattiti e delle mobilitazioni delle donne sul tema della formazione professionale e dell'istruzione tecnica nei primi decenni dell'Italia repubblicana. Il saggio evidenzia come associazioni femminili di diverso orientamento si facciano promotrici di una riflessione che abbracciava sia il tema della formazione extra-scolastica delle donne adulte sia quello dell'istruzione tecnico-professionale delle ragazze. Il tema della formazione professionale delle donne disoccupate emerse fin dagli anni della ricostruzione, quando associazioni femminili come l'Unione Donne Italiane e il Centro Italiano Femminile si impegnarono, accanto ad altri enti, nell'organizzazione di corsi di riqualificazione legati a professioni tradizionali, *in primis* la sartoria. Il miglioramento dell'istruzione femminile, e di quella tecnico-professionale in particolare, venne poi

affrontato negli anni Cinquanta in correlazione alla necessità di incrementare la scolarizzazione femminile e fornire alle future lavoratrici una preparazione utile a ottenere un lavoro qualificato. Negli anni del miracolo economico, si registrò una rinnovata riflessione sull'istruzione tecnico-professionale femminile, in stretta connessione alla più ampia elaborazione sul lavoro delle donne. Nella periodizzazione proposta da Betti cruciale è proprio il decennio che precede il Sessantotto, quando la riflessione sulla formazione professionale femminile si coniuga con quella sulla parità salariale a opera del Comitato di associazioni femminili per la parità di retribuzione. Formalizzato nel 1957, e formato da 11 associazioni di diverso orientamento, il Comitato promosse nel 1959 un importante convegno sulla *Preparazione professionale della donna*, in collaborazione con la Società Umanitaria di Milano. Negli anni Sessanta, la rivendicazione di un lavoro stabile e qualificato si basava sulla consapevolezza della necessità di rinnovare e ampliare proprio l'istruzione delle future lavoratrici affinché anche le donne fossero pienamente partecipati dello sviluppo economico-industriale innescato dal *boom* economico. Le donne non rivendicavano solo misure per promuovere l'ampliamento della scolarizzazione femminile ma soprattutto un'istruzione di tipo nuovo, non più stereotipata in base al genere. Betti ricostruisce i contorni del clima politico-culturale che favorì, dopo l'istituzione della media unica nel 1962, l'accesso delle donne agli istituti tecnici, e tecnico-industriali in particolare. La parte conclusiva del saggio focalizza l'attenzione sull'azione congiunta delle associazioni femminili e delle regioni nella prima metà degli anni Settanta, a partire dal caso dell'Emilia-Romagna. La crisi economico-industriale porta ad una rinnovata discussione sul ruolo della formazione delle donne in relazione al mutato contesto occupazionale, evidenziando precoci tentativi dell'ente regione nell'utilizzo del Fondo sociale europeo. Il saggio di Betti, basato in larga parte su fonti primarie, mostra l'utilità di connettere diversi livelli di scala (locale, nazionale e internazionale) e di esaminare l'azione di diversi attori (associazioni femminili, organizzazioni internazionali, istituzioni nazionali, regionali ed europee) per tracciare i contorni della discussione politica sulla formazione e istruzione professionale nel trentennio glorioso.

Il saggio successivo, quello di Tito Menzani, parte da una domanda molto chiara: le imprese cooperative hanno contribuito all'inserimento lavorativo delle donne in ruoli tecnici tradizionalmente maschili? Nel rispondere, l'autore richiama la radice mutualistico-sociale, per certi versi egualitaria, in virtù della quale la cooperazione ha mostrato storicamente una maggiore predisposizione,

rispetto alle aziende convenzionali, nel favorire una maturazione e una crescita del ruolo femminile nel mondo del lavoro. Un *imprinting* che si dimostra persistente, tanto che negli ultimi cinquant'anni varie ricerche su casi di studio relativi a paesi emergenti hanno messo in luce questa funzione emancipatoria,²⁰ così come analoghi risultati sono emersi da indagini su paesi ad economia matura. Nel caso italiano, una significativa stagione di studi su «donne e cooperative» si è avuta tra la fine degli anni Settanta e l'inizio dei Novanta,²¹ nello stesso periodo in cui nasceva, si diffondeva e si affermava la storia delle donne.²² Facendo leva su queste acquisizioni storiografiche, Menzani percorre tre itinerari di ricerca relativi, rispettivamente, alla formazione del personale promossa dal movimento cooperativo italiano, a un caso di studio relativo alla cooperazione industriale (la vicenda della Cooperativa metalmeccanica centese) e all'attribuzione di ruoli tecnici nelle cooperative di consumo. Gli spunti che emergono sono molteplici e suggeriscono l'opportunità di ulteriori approfondimenti monografici. Affinché si potessero creare percorsi di carriera femminili nel mondo del lavoro, il movimento cooperativo si impegnò a combattere, a partire dal passaggio tra anni Cinquanta e Sessanta, «il permanere di mentalità arretrate nel costume» e introdurre servizi sociali che facilitassero la conciliazione famiglia-lavoro.²³ Il *boom* economico stava creando le basi per favorire la valorizzazione della presenza femminile in diversi settori produttivi e lo strumento della cooperazione si presentava, agli occhi delle cooperatrici, come un'alternativa possibile, ad esem-

²⁰ Si vedano, soprattutto, Ruth B. Dixon-Mueller, *Rural women at work. Strategies for development in South Asia*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978; *Rural women and state policy: feminist perspectives on Latin American agricultural development*, a cura di Carmen Diana Deere, Magdalena Leon, Boulder, Westview press, 1987; Punita Bhatt Datta, Robert Gailey, *Empowering Women Through Social Entrepreneurship: Case Study of a Women's Cooperative in India*, in «Entrepreneurship Theory and Practice», 3 (2012), pp. 569-587.

²¹ Tra i risultati più importanti, *L'audacia insolente. La cooperazione femminile, 1886-1986*, Venezia, Marsilio, 1986, con contributi di Ada Gigli Marchetti, Fabio Fabbri, Annarita Buttafuoco e altri. Più di recente, il tema è stato rilanciato da *La Coop di un altro genere. Lavoro, rappresentazioni, linguaggi e ruoli al femminile da "La Proletaria" a "Unicoop Tirreno" (1945-2000)*, a cura di Enrico Mannari, Milano, Bruno Mondadori, 2015.

²² A questo proposito, non sembra superfluo ricordare l'importanza di un approccio metodologico che si nutri delle sollecitazioni prodotte, a partire proprio dagli anni Settanta, dall'affermazione della storia sociale, dall'introduzione dei metodi della storia orale e dalla nascita del movimento femminista, che fu capace di mettere in discussione i rigidi, apparenti, confini tra pubblico e privato. Nel complesso, cioè, il riferimento è a tutti gli elementi che contribuirono, per vie diverse e non sempre lineari, ai primi sviluppi della storia delle donne. Per una riflessione storiografica, Patrizia Gabrielli, *Tempio di virilità. L'antifascismo, il genere, la storia*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 29.

²³ Cfr. *Incontro internazionale delle cooperatrici. Roma, 8-9-10 aprile 1960*, Roma Editrice cooperativa, 1960, pp. 101-104.

pio, alle angustie e allo sfruttamento del lavoro a domicilio. Nei decenni successivi, «pur se con molte fatiche e tante resistenze», il mondo della cooperazione si è femminilizzato in maniera estremamente significativa come ci mostrano sia il caso della cooperazione manifatturiera che quello, quantitativamente più importante, della cooperazione di consumo. Per citare un esempio analizzato con particolare attenzione da Menzani, oggi oltre un terzo del personale tecnico dell'Inres (l'Istituto nazionale ricerche economiche e sociali che, nato nel 1969, ha poi svolto un ruolo di importanza strategica nella modernizzazione della cooperazione di consumo) è composto da donne. Ma quello che è mancato, come emerge soprattutto dalle parole delle cooperatrici, è un vero e proprio dibattito sui temi di genere e sulle pari opportunità, in grado di rinsaldare sul piano culturale le conquiste realizzate sul campo.

La capacità di riflettere sui mutamenti in atto, e di interpretarli in un'ottica di genere, sembra essere mancato negli stessi anni anche nel mondo della scuola, con particolare riferimento proprio alle trasformazioni che il «miracolo» produsse nella branca dell'istruzione tecnica. Così come per tutta l'istruzione secondaria, anche per gli istituti tecnici industriali, gli anni Sessanta rappresentano un primo momento di rottura rispetto a dinamiche di genere consolidate da decenni. Alessandra Cantagalli e Stefano Veratti, nel loro contributo dedicato a studentesse e diplomate degli istituti tecnici industriali tra il secondo dopoguerra e i primi anni Novanta, evidenziano come il processo di femminilizzazione mostrato dalle statistiche coeve «non fu avvertito né come un problema, né, al contrario, come una occasione di apertura». Neppure la oggettiva compresenza di ragazzi e ragazze nelle stesse aule, negli stessi laboratori e nelle stesse officine fu considerato «un fatto degno di attenzione». Si riproponeva, cioè, la tradizionale universalizzazione dello studente maschio che diventava lo studente in generale (si parla solo di «allievi» e mai di «allieve»), con la conseguente invisibilità delle studentesse. Una impressione confermata dal fatto che, come scrivono Cantagalli e Veratti, «l'unica menzione direttamente riferita alla presenza femminile negli istituti tecnici industriali è una rapida considerazione su tutto un altro tipo di femminilizzazione rispetto a quella qui considerata, ovvero quella del corpo insegnante, e di non meglio specificati problemi che questo porterebbe in un ramo dell'istruzione dove «la stragrande maggioranza degli allievi è di sesso maschile»». È difficile pensare che non ci sia un collegamento tra l'assenza delle questioni di genere nel processo di revisione critica delle strutture e delle finalità dell'istruzione tecnica industriale, compiutasi in

conseguenza del *boom*, e il mancato decollo della presenza femminile in queste scuole. Come documentano dati alla mano i due autori del saggio, quell'iniziale rottura rappresentata da una presenza femminile che, ancora pionieristica negli anni Cinquanta, si fece sostenuta nel decennio successivo e ancor più negli anni Settanta, rimane ancora oggi assolutamente incompiuta. Dalla metà degli anni Ottanta ad oggi la quota delle ragazze sul totale della popolazione studentesca degli istituti tecnici industriali è cresciuta dal 10 ad appena il 13,5%. In altre parole, si tratta ancora di una minoranza, se confrontata al totale degli istituti tecnici (33,3%) e dei licei; a dimostrazione del fatto che questo percorso di studi, nato per gli uomini tra anni Venti e Trenta, stenta ancora ad essere considerato una scelta "normale" da parte delle ragazze. Tra anni Sessanta e Settanta, la corsa – appena iniziata e poi subito interrotta – delle ragazze verso l'istruzione secondaria tecnico-industriale avrebbe potuto rappresentare una delle soluzioni per mitigare quelle che sono state recentemente definite le «ombre del fordismo».²⁴

Si tratta di temi che emergono in controluce nel saggio di Giorgio Tassinari, dove si sviluppa un'accurata analisi quantitativa del lavoro femminile in Emilia-Romagna dal secondo dopoguerra ad oggi, ponendo il contesto regionale in dialogo costante con l'orizzonte nazionale. A partire da alcuni spunti forniti dalla sociologia del lavoro,²⁵ Tassinari rileva come in conseguenza del *boom* si fosse consolidata una segmentazione del mercato del lavoro in cui le donne occupavano non di rado posizioni di tipo marginale, secondo un ventaglio di varianti che comprendeva lavoro nero, lavoro a domicilio e lavoro precario. In estrema sintesi, il "cuore" del modello produttivo emiliano risulta eminentemente "maschile"; le donne ci sono, ma raramente in posizione centrale, più spesso nei lavori meno qualificati benché essenziali al funzionamento del sistema. La dinamica di genere è ben illustrata da Tassinari: nel 1951 le donne costituivano il 27,6% della popolazione attiva residente in Emilia-Romagna, a fronte del 25,1% a livello nazionale. Dopo vent'anni, avevano raggiunto quota 30,2% (rispetto a un valore nazionale del 27,4%). Il lavoro delle donne, però, emergeva solo in parte dai dati dell'Istat, tanto che nel corso degli anni Settanta si manifestarono forti critiche all'impianto ufficiale delle statistiche sul lavoro. Ricerche indipendenti condotte

²⁴ Eloisa Betti, *Le ombre del fordismo. Sviluppo industriale, occupazione femminile e precarietà del lavoro nel trentennio glorioso (Bologna, Emilia-Romagna, Italia)*, Bologna, Bononia University Press, 2020.

²⁵ All'interno della quale assume particolare rilievo il volume di Massimo Paci, *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1973.

nella pianura emiliana mostrarono, ad esempio, che il numero di donne lavoranti a domicilio era circa tre volte più ampio di quello accertato dal Censimento della popolazione del 1971.²⁶ Nel corso degli anni Settanta, il sistema industriale dell'Emilia-Romagna, improntato alla metalmeccanica e alla manifattura leggera, mostrò una maggiore resistenza alle oscillazioni congiunturali, proprio grazie alla struttura dimensionale basata sulle piccole e medie imprese. All'inizio degli anni Ottanta, il tasso di attività dell'Emilia-Romagna risultava di quasi sette punti superiore a quello nazionale (51,3% contro il 44,6%) e i tassi femminili si distanziavano ancor maggiormente (36,7% contro 28,4%). Una cesura più significativa si delinea nell'economia regionale nel corso degli anni Ottanta con la terziarizzazione del sistema produttivo. Le donne emiliano-romagnole nel 1991 arrivarono a costituire il 40,8% della forza lavoro complessiva ma con una incidenza significativa del part-time, spesso "scelta" obbligata in attesa di trovare un impiego full-time e configurandosi in questo modo come una componente della sottoccupazione. Tassinari, nell'ultima parte del saggio, tratteggia l'evoluzione del lavoro femminile nel Nuovo Millennio, evidenziando la crescita del lavoro a termine e interinale in collegamento all'emersione di nuove forme di povertà lavorativa come problema sociale diffuso. Neppure l'Emilia-Romagna, dove l'occupazione mostra una migliore performance nel lungo periodo, è al riparo da questi problemi. Se, dunque, il lavoro delle donne nel secondo Novecento può essere rappresentato come un percorso di (pressoché) continuo miglioramento sotto il profilo quantitativo, non sono mancate zone d'ombra e di sfruttamento.

Come emerge dalle pagine di Tassinari, e come confermano compiutamente quelle successive di Mattia Granata, dedicate al dibattito su istruzione e sviluppo all'interno dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse), l'Italia si presentava, tra anni Cinquanta e Sessanta, come un caso emblematico, a livello internazionale, per la compresenza di impetuose dinamiche di sviluppo e di disfunzioni dovute a situazioni di perdurante arretratezza (non solo, a ben vedere, nelle regioni meridionali e insulari, ma anche nelle zone rurali e montane del Centro-Nord). L'Italia rappresentava, cioè, una sorta di cerniera tra i paesi europei avanzati e i paesi della periferia mediterranea. Le ambivalenze del "caso" italiano, secondo le parole di Granata, contribuirono a sollecitare in seno all'Ocse, anche sul versante dell'istruzione, «politiche internazionali vol-

²⁶ Luciano Bergonzini, *Casalinghe o lavoranti a domicilio?*, in «Inchiesta», aprile-giugno 1973, pp. 50-54; Luciano Bergonzini, *Professionalità femminile e lavoro a domicilio: questioni generali ed esiti di un'indagine statistica in alcuni comuni dell'Emilia-Romagna*, in «Statistica», 4 (1973).

te a stimolare una effettiva modernizzazione del continente nel suo insieme». L'Ocse, o meglio il suo predecessore Oece-Organizzazione europea di cooperazione economica, era nata nel 1948 e aveva assunto subito un ruolo di pietra angolare nella gestione del Piano Marshall. L'esigenza di allocare gli aiuti americani, infatti, aveva imposto l'Oece-Ocse come luogo di cooperazione fra i paesi europei occidentali, e quale strumento di elaborazione e condivisione delle politiche economiche per la ricostruzione e lo sviluppo dei paesi membri. In quel contesto maturarono le nuove teorie della *economics of educations*. Un momento essenziale nell'affermazione del paradigma dell'«istruzione per lo sviluppo» fu costituito dalla conferenza Ocse tenuta a Washington nel 1961: *Policy conference on economic growth and investment in education*.²⁷ Il tema dell'istruzione femminile di stampo professionale ebbe un suo spazio, poiché si riteneva che fosse una delle strade da percorrere nel tentativo, come scrive Granata, di «indurre lo sviluppo dei paesi sottosviluppati e nelle aree arretrate dei paesi avanzati», alla luce del cruciale ruolo femminile nel favorire cambiamenti nei comportamenti e nelle aspettative delle società tradizionali.

I necessari dati quantitativi alla base di queste riflessioni erano disponibili da qualche anno grazie all'Unesco che, nel 1952, aveva pubblicato per la prima volta una raccolta sistematica di dati statistici disaggregati per genere riguardanti 130 diverse realtà tra Stati-membri e territori non ancora indipendenti.²⁸ Si era così avviato uno studio comparato transnazionale sui livelli di iscrizione femminile alla scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado. A partire dalla sua fondazione (1945), obiettivo primario dell'Unesco era stato il ristabilimento nel mondo delle condizioni di base per l'istruzione, dalla costruzione/ricostruzione degli edifici scolastici alla formazione degli insegnanti. Seguendo l'accurata ricostruzione condotta da Liliosa Azara nel saggio che chiude il volume (*Genere, istruzione e formazione nell'Unesco: diritti, politiche, prospettive*), se nei primi anni Cinquanta l'idea di formazione professionale femminile diffusa all'interno dell'agenzia delle Nazioni Unite era ancora improntata ai lavori di cura e di assistenza, nei dieci anni successivi si affermò gradualmente un impegno a promuovere studi tesi a indagare il rapporto tra cultura e condizione femminile, nei quali veniva confutata «la presunta *naturale* differenza tra i generi», imputabile

²⁷ Cfr. Oecd, *Policy conference on economic growth and investment in education, Washington 16th-20th October 1961, I*, Paris, Oecd, 1962.

²⁸ Unesco, *Access of Women to Education: A Preliminary Statistical Report*, Paris, Unesco, 1952.

a costruzioni culturali che perpetuavano le strutture sociali gerarchiche.²⁹ Un forte impulso in questo senso venne dalle nuove istanze generate dal processo di decolonizzazione, anche a fronte del fatto che, nel biennio 1959-60, diciotto paesi, di cui diciassette africani, entrarono nell'Organizzazione. Tra anni Sessanta e Settanta, l'Unesco si fece, così, promotrice di nuove ricerche transnazionali finalizzate a promuovere un programma di alfabetizzazione funzionale, ossia di formazione professionale, che attraverso la trasmissione di competenze tecnico-scientifiche valorizzasse talenti ed energie femminili, consentendo alle donne una piena partecipazione al processo di costruzione socio-economica dei nuovi stati indipendenti e riconoscendo loro nuovi ruoli produttivi.³⁰ Una sempre più profonda riflessione sul ruolo intrinsecamente rilevante delle donne nel processo di sviluppo e sulla necessità di definire un significato sostanziale del concetto di uguaglianza, che vada oltre il piano del riconoscimento formale dei diritti delle donne, ha accompagnato nei decenni successivi l'azione dell'Unesco, fino a delineare oggi le prospettive dell'Agenda 2030, dove si indica una volta di più l'educazione come percorso ineludibile per arrivare alla *gender equality*.

²⁹ Tra i titoli più significativi, *Women in the New Asia. The changing social roles of men and women in South and South-East Asia*, a cura di Barbara E. Ward, Paris, Unesco, 1963.

³⁰ Per una visione d'insieme: Unesco, *Functional literacy: why and how*, Paris, Unesco, 1970. Nuove ricerche transnazionali sulla relazione tra condizione femminile e assetti socio-economici, opportunità formative e possibilità occupazionali, confluirono in alcuni numeri monografici di riviste editate dall'Unesco: dall'«International Social Science Journal» (1962) all'«International Review of Education» (1973), passando per l'«Unesco Courier» (1964) e l'«Impact of Science on Society» (1970, 1971).

PARTE PRIMA

**Origini e sviluppi dell'istruzione
tecnico-professionale femminile
tra contesti locali e orizzonte nazionale**

Presenze e assenze: donne e istruzione tecnico-professionale dall'Unità alla seconda metà del Novecento

Carlo De Maria

1. Premessa. Uno sguardo di lungo periodo tra “centro” e “periferia”

Il legame tra pubblica istruzione e qualificazione professionale si stabilì e si consolidò, a livello europeo, nel lasso di tempo che corre dall'età dell'imperialismo di fine Ottocento al periodo tra le due guerre mondiali. In quei decenni, nel contesto generale di avanzamento tecnico-scientifico applicato all'industria e di crescita sociale dei ceti medi e popolari urbani, furono anche la competizione economica e militare tra le nazioni e le relative politiche di potenza a contribuire significativamente a porre in rapporto diretto i concetti di sviluppo tecnologico e istruzione. Tutti elementi che concorrono a spiegare l'ampio dibattito sull'istruzione professionale e sulla sua scolarizzazione che cominciò a imporsi ovunque in Europa tra l'ultimo quarto del XIX secolo e lo scoppio della Grande Guerra, mentre fino alla metà dell'Ottocento in tutto il Vecchio continente la formazione professionale era stata ritenuta acquisibile sul luogo di lavoro, nella semplice trasmissione interpersonale, o lasciata a iniziative volontarie, autonome e filantropiche, finanziate con apporto privato (corsi promossi da aziende, associazionismo popolare, riformatori sociali).¹

In Italia, lo Stato cominciò a interessarsi direttamente alla formazione professionale negli anni Ottanta dell'Ottocento, ma vi assunse un ruolo centrale solamente nel corso degli anni Trenta del secolo successivo, ridimensionando il peso, fino ad allora preminente, degli enti locali. Proprio nella seconda metà di

¹ Cfr. Patrizia Dogliani, *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento*, Roma, Carocci, 2002, pp. 163-165.

quel decennio, nonostante i reiterati proclami del regime fascista contrari alla professionalizzazione della donna,² anche i percorsi tecnico-professionali femminili raggiunsero un nuovo picco che faceva seguito al primo sviluppo che si era registrato in età giolittiana³ e che era stato seguito da un'inversione di tendenza negli anni Venti per via della crisi post-bellica e di alcune ripercussioni della riforma Gentile.

Nel corso degli anni Trenta la popolazione scolastica afferente alla branca dell'istruzione media tecnica, in tutte le sue articolazioni, fu in costante crescita. Per questo una parte consistente della documentazione d'archivio relativa a tale periodo riguarda sia l'istituzione di nuove scuole che la cosiddetta «regificazione» di scuole pareggiate.⁴ Con la regificazione lo Stato interveniva per farsi carico di oneri che gli enti locali, primi protagonisti dell'istruzione tecnico-professionale, non sarebbero stati in grado di fronteggiare. In questo contesto di crescita generalizzata, a partire dai primi anni Trenta cominciarono a essere attivati gli istituti di magistero professionale per la donna, importante premessa di quegli istituti tecnici femminili che sorgeranno nell'Italia della seconda metà degli anni Cinquanta, quando il *boom* economico portò a un riordinamento dell'istruzione tecnica e alla parallela sperimentazione di nuovi programmi di insegnamento.⁵

Alla luce di questa periodizzazione, che sotto diversi punti di vista pone l'accento sugli anni Trenta, è possibile affermare come la storia dell'istruzione tecnica e professionale non abbia ancora trovato, per quanto riguarda il periodo fascista, l'attenzione che merita. Alcuni contributi di ottimo livello si sono fermati all'età liberale, mentre la svolta che questa branca dell'educazione vive tra la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta non è stata tematizzata se non in maniera estremamente sintetica all'interno di opere di carattere generale sulla storia della scuola. Manca, ad esempio, complice probabilmente la

² Cfr. Alessia Lirosi, *Libere di sapere. Il diritto delle donne all'istruzione dal Cinquecento al mondo contemporaneo*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2015, p. 83 e ss.

³ Cfr. *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, a cura di Carla Ghizzoni e Simonetta Polenghi, Torino, Società editrice internazionale, 2008, in particolare l'introduzione delle curatrici, pp. VII-XIII.

⁴ Archivio centrale dello Stato (d'ora in poi, ACS), Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale istruzione tecnica, Miscellanea, sotto-serie «Istituzioni, trasformazioni, soppressioni, regificazioni, statizzazioni, ecc. Pratiche generali e per località» (1919-1959).

⁵ ACS, Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale istruzione tecnica, Miscellanea, sotto-serie «Nuovi orari e programmi di insegnamento» (1957-1964) e «Corsi di aggiornamento» (1959-1970).

situazione caotica della documentazione, una storia della Direzione generale dell'istruzione tecnica, fondata nel 1928 all'interno del Ministero della pubblica istruzione,⁶ e sono rarissimi per questo periodo gli studi su singoli istituti che riescano a collegare, in modo convincente, la dimensione locale a quella nazionale e i temi della storia della scuola e delle istituzioni scolastiche a quelli più ampi della storia sociale.⁷

Il crescente interesse che si è manifestato negli ultimi vent'anni per la salvaguardia e l'inventariazione degli archivi scolastici e per ricerche scientifiche o iniziative didattiche che facciano tesoro di questi nuclei documentari lascia, comunque, sperare in importanti novità sul versante degli studi storici, sia per quanto riguarda l'approfondimento delle dinamiche sociali e culturali del nostro paese (e delle sue realtà regionali e cittadine), sia per quello che concerne la storia di un settore fondamentale dell'amministrazione pubblica, quello appunto dell'istruzione.⁸

Il "caso" del fondo archivistico dell'istituto bolognese Aldini-Valeriani è emblematico per quanto stiamo dicendo. Riordinato e inventariato nell'ambito del progetto «Una città per gli archivi»,⁹ esso ha nelle carte relative agli anni Trenta e Quaranta una delle sue parti più ricche e consistenti. Nate per iniziativa municipale nella prima metà del XIX secolo, le scuole di scienze applicate Aldini-Valeriani erano state rifondate e rilanciate, nel 1878, come Istituto professionale di arti e mestieri, ancora di proprietà comunale, ma sottoposto al controllo del Ministero di agricoltura, industria e commercio (Maic). Fu, infatti, il dicastero

⁶ La Direzione generale istruzione tecnica era articolata in cinque Divisioni. La prima dedicata agli Affari generali, le altre all'Istruzione commerciale, all'Istruzione industriale, a quella Agraria e a quella Nautica. Al momento del versamento all'Archivio centrale dello Stato (ACS), la documentazione della Direzione generale istruzione tecnica era oltremodo disordinata e questo si ripercuote ancora oggi nel fatto che il nucleo principale di questo archivio è composto da una sterminata miscellanea (1919-1975) di carte relative alle cinque Divisioni che componevano questa branca amministrativa.

⁷ Una esigenza rimarcata, ad esempio, da Stefano Pivato, *Storia locale, storia nazionale e storia dell'istruzione artistico-professionale*, in *Arti e professioni. Istituto statale d'arte di Bologna, 1885-1985*, a cura di Wanda Bergamini et al., Modena, Panini, 1986, pp. 9-14.

⁸ Cfr. Simonetta Soldani, *Andar per scuole: archivi da salvare, archivi da salvare*, in Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, *Memorie di scuola. Indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e provincia*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 9-29.

⁹ Carlo De Maria, Matteo Troilo, *Archivio dell'Istituto Aldini Valeriani Sirani (1901-2007). Inventario*, 2015, in Città per gli Archivi, Sistema informativo on line del progetto «Una città per gli archivi», <http://www.cittadegliarchivi.it/it-cpa-sc-aldini-valeriani-sirani>; Carlo De Maria, *Gli istituti tecnici industriali tra fascismo e ricostruzione. Il caso Aldini-Valeriani di Bologna*, in *Spigolature d'archivio. Contributi di archivistica e storia del progetto «Una città per gli archivi»*, a cura di Armando Antonelli, Bologna, Bononia University Press, 2011, pp. 227-250.

economico, e non la Pubblica istruzione, a occuparsi per quasi settant'anni, in Italia, della formazione professionale, fino alla riforma Belluzzo del 1928.

Nel 1903 il consiglio comunale di Bologna deliberò di avocare a sé, affiancandola alla scuola professionale maschile Aldini-Valeriani, anche l'istruzione professionale femminile esistente in città e quindi, in primo luogo, l'Istituto femminile di arti e mestieri Regina Margherita, un corso postelementare triennale fondato otto anni prima per iniziativa della Società operaia, che stentava però a mantenersi dal punto di vista economico.¹⁰ L'amministrazione municipale, che dall'anno precedente era retta da una coalizione democratica di Unione popolare con un programma di impegno sociale democratico e riformista, decideva così di assumere a proprio carico la qualificazione della manodopera femminile per quelle che allora erano chiamate le «industrie casalinghe», ovvero i lavori che

una attribuzione di genere, largamente condivisa da uomini e donne, conservatori e progressisti, considerava mestieri tipici delle donne: la sartoria, il ricamo, la modisteria, la maglieria, la cucina, il rammendo, i fiori artificiali, ecc.; ad essi si aggiungevano anche alcuni nuovi mestieri del terziario, ritenuti particolarmente adatti per nuovi impieghi femminili, come la computisteria, la stenografia, la scrittura a macchina, la telegrafia, ecc.¹¹

Già negli anni Settanta e Ottanta del XIX secolo, alcune esponenti di punta dell'emancipazionismo femminile avevano messo in evidenza il carattere segregante e ghezzante delle scuole femminili, dichiarandosi invece favorevoli alla coeducazione dei sessi in ogni ordine e grado scolastico.¹² Ma alcune sostanziali differenze tra maschi e femmine nei programmi di insegnamento, in nome di una precisa suddivisione dei ruoli di genere, si erano radicate, a partire dalla scuola elementare, fin dalle origini della scolarizzazione di massa.¹³ Infatti, l'eguaglianza formale a livello scolastico, sancita dalla legge Casati del 1859, che

¹⁰ Fiorenza Tarozzi, *La Società operaia di Bologna: dal mutuo soccorso alla "resistenza" (1870-1885)*, in «Bollettino del Museo del Risorgimento», XX-XXII (1975-1977), pp. 41-105.

¹¹ Brunella Dalla Casa, *Nasce a Bologna la scuola delle professioni femminili*, in «Scuolaofficina», 2 (1995), pp. 24-25, p. 24.

¹² Emilia Mariani, *Ascensione femminile. Scritti scelti*, Torino, Comitato Pro Voto Donne, 1918; Anna Maria Mozzoni, *Lasciate che le ragazze vadano al ginnasio con i ragazzi*, in «Italia del popolo», settembre 1870, pp. 2-3.

¹³ Cfr. *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di Simonetta Soldani, Milano, Franco Angeli, 1989.

prevedeva il primo biennio obbligatorio e gratuito della scuola elementare, per maschi e femmine, in classi separate, era stata seguita da distinzioni ben precise a livello contenutistico che intervenivano nel secondo biennio, facoltativo, della scuola elementare:

Le nozioni che si pongono nelle scuole elementari ai fanciulli sono destinate ad essere fondamento degli studi classici e preparazione alle diverse professioni sociali. Ma per il maggior numero delle donne, la cultura intellettuale deve avere quasi unico fine la vita domestica e l'acquisto di quelle cognizioni che si richiedono al buon governo della famiglia.¹⁴

È indispensabile richiamare l'origine dei canali formativi esclusivamente femminili, ritenuti segreganti già dalle prime femministe, perché si tratta di un retaggio che peserà sulla società e la scuola italiane ben oltre l'epoca liberale e il ventennio fascista, arrivando almeno fino agli anni Sessanta del secolo scorso. Basti ricordare che nei programmi della scuola media del 1963 permaneva ancora una visione del ruolo tradizionale della donna, come si rileva nelle norme relative all'insegnamento delle applicazioni tecniche. Il DM del 24 aprile 1963 prevedeva la suddivisione in applicazioni tecniche maschili e in applicazioni tecniche femminili. Solo con il DM del 9 febbraio 1979 le applicazioni tecniche vennero sostituite dall'educazione tecnica, «finalmente non più suddivisa in maschile e femminile».¹⁵

2. La storia istituzionale dell'istruzione tecnico-professionale: una identità amministrativa debole

La legge Casati del 1859 e il regolamento applicativo dell'anno successivo, noto come regolamento Mamiani (dal nome del nuovo ministro della Pubblica istruzione), non si occuparono della formazione professionale, lasciando di fatto l'insieme variegato delle scuole per maestranze ereditate dagli Stati preunitari alla competenza del Maic, che ebbe tra i suoi compiti costitutivi quello di

¹⁴ Istruzioni ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi, RD 15 settembre 1860, citate da Tiziana Pironi, *Le donne a scuola*, in *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, Brescia, Morcelliana-Scholé, 2019, pp. 287-318, p. 293.

¹⁵ Pironi, *Le donne a scuola*, p. 316.

occuparsi del «governo delle istituzioni preordinate all'incremento dell'agricoltura e dell'industria». ¹⁶

Si trattava di scuole professionali vere e proprie, ossia scuole post-elementari strettamente finalizzate all'apprendimento di particolari arti e mestieri e al loro perfezionamento, senza preoccupazione di fornire elementi di cultura generale o possibilità di accesso a studi superiori. Nate generalmente sotto la spinta di esigenze locali per iniziativa di enti pubblici e/o sodalizi privati, ottennero in cambio della vigilanza del Maic – e pur nel mantenimento di una sostanziale autonomia amministrativa – la possibilità di un contributo statale. La struttura portante dell'istruzione professionale continuò, dunque, ad avere carattere prettamente locale, come espressione di una convergenza di sforzi e di interessi da parte di amministrazioni comunali e provinciali, di organizzazioni operaie e sindacali, di istituzioni private e camere di commercio; una convergenza che diede risultati concreti di non scarsa importanza, anche se con il limite di una forte concentrazione proprio nelle città e regioni già economicamente e socialmente più progredite. ¹⁷

A livello centrale, per lungo tempo, il controllo sull'istruzione professionale fu una competenza accessoria affidata a uffici che si occupavano principalmente di altre materie. Fino al 1904, la qualificazione professionale dipese dalla Divisione industria e commercio presso il Segretariato generale del Ministero di agricoltura, industria e commercio; negli anni successivi, sempre all'interno dello stesso dicastero, passò sotto la responsabilità dell'Ispettorato generale dell'industria e del commercio, che nel 1916 conflui nel nuovo Ministero dell'industria, del commercio e del lavoro. Nel 1923, con la creazione del Ministero dell'economia nazionale, e la conseguente fusione di tutti i ministeri economici, l'amministrazione dei percorsi scolastici professionali fu attribuita a questo ministero fino a che, finalmente, nel 1928, non veniva creato all'interno dell'amministrazione pubblica italiana un ufficio dirigenziale di livello generale appositamente dedicato all'istruzione tecnico-professionale. Quell'anno, con la nascita della Direzione generale per l'istruzione tecnica, le scuole professionali passarono per la prima volta alle dipendenze del Ministero

¹⁶ Filippo Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Roma, Armando, 1991, p. 64. Si veda, anche, Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964, pp. 13-14, 58 e ss.

¹⁷ Si rileggano le considerazioni di Alberto Acquarone, *L'Italia giolittiana*, Bologna, Il Mulino, 1988, riprese da Angelo Malinverno, *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2004)*, Milano, Unicopli, 2006, pp. 134-135.

della pubblica istruzione e furono riunite, nell'ambito della nuova Direzione generale, alle scuole e agli istituti tecnici.

I provvedimenti legislativi di Casati e Mamiani in merito alla Pubblica istruzione avevano previsto, infatti, accanto all'istruzione secondaria classica e a quella magistrale, anche un nuovo percorso scolastico di istruzione tecnica, che si distingueva dalle esperienze già esistenti di tirocinio professionale per una netta prevalenza dello studio teorico rispetto all'esercizio pratico e addestrativo.¹⁸ L'intento della classe dirigente liberale era di potenziare – anche in termini di cultura generale – le competenze di quei ceti medi, di quei tecnici e funzionari, che avrebbero dovuto costituire «l'intelaiatura di sostegno e la trama unificatrice del nuovo Stato».¹⁹ È necessario seguire la prima evoluzione di questo ramo «tecnico», affidato alla Pubblica istruzione, perché proprio durante il fascismo, con la citata riforma del 1928, il ramo «tecnico» e il ramo «professionale» convergeranno in un riordinamento complessivo dell'istruzione tecnico-professionale.

Gli studi tecnici delineati dalla legislazione del 1859-60 prevedevano, dopo la licenza elementare, l'iscrizione alla scuola tecnica (biennale) e da questa, attraverso un esame, all'istituto tecnico, articolato in quattro sezioni: commerciale (per ragionieri), agronomica (per geometri), industriale e fisico-matematica. Quest'ultima, che durava tre anni anziché due come le altre, era la sola a dare accesso all'università e, più precisamente, alla facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali, costituendo una via per l'emersione sociale della piccola borghesia e del proletariato urbano.

Contrariamente all'istruzione classica, che rappresentò fin dall'inizio il vero fulcro del sistema educativo italiano e che era interamente a carico dello Stato, all'istruzione tecnica avrebbero dovuto provvedere i comuni e le province con un concorso finanziario dell'amministrazione centrale.²⁰ Si pensava di sviluppare in questo modo una migliore integrazione del sistema scolastico con le esigen-

¹⁸ Antonio Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007, p. 69.

¹⁹ Simonetta Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in «Studi storici», 1 (1981), pp. 79-117, p. 87. Si veda, anche, Vera Zamagni, *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post-unitaria: la dimensione locale*, in Società italiana degli storici dell'economia, *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica (secoli XVI-XX)*. *Atti del secondo convegno nazionale, 4-6 marzo 1993*, Bologna, Monduzzi, 1996, pp. 624-635.

²⁰ Limitatamente al periodo 1861-1878, anche gli istituti tecnici furono affidati al Ministero di agricoltura, industria e commercio, mentre le scuole tecniche rimasero sempre sotto il controllo della Pubblica istruzione.

ze produttive dei territori, ma di fatto si scontò per lunghi anni la mancanza di un intervento deciso e di una strategia chiara da parte del “centro”.²¹

Nel corso del decennio 1870, la durata delle scuole tecniche fu portata da due a tre anni, rinforzandone il carattere di ampia preparazione postelementare. Esse consolidarono, così, la loro funzione di canale decisivo per la mobilità sociale, fornendo anche l'occasione, pur in rari casi, di una inedita partecipazione femminile al di fuori degli schemi precostituiti.²²

Infatti, la legge Casati, per quanto riguardava, in particolare, l'istruzione secondaria, non aveva fatto distinzioni nette fra maschi e femmine, con il risultato di consentire, almeno sulla carta, una educazione mista.²³ E anche successivamente, essendo sostanzialmente “impensabile” che una ragazza potesse iscriversi a un istituto secondario di istruzione che non fosse la Scuola normale,²⁴ non si era neppure pensato alla possibilità di creare ginnasi o scuole tecniche specificatamente femminili. Tuttavia, nel corso degli anni Settanta dell'Ottocento, si registrarono i primi casi di giovani donne che, «sfidando l'opinione comune, si iscrissero ai ginnasi e alle scuole tecniche». ²⁵ In conseguenza della decisione di alcuni presidi di non ammetterle, il problema giunse in parlamento costringendo al riesame della legislazione in vigore. Si concluse che la normativa non prevedeva alcuna restrizione nei confronti dell'accesso femminile ad alcun tipo di scuola, giungendo così, nel 1882, alla circolare del ministro Coppino con la quale si stabiliva che le donne potevano iscriversi a qualsiasi ordine e grado scolastico secondario.

Fino alla fine del secolo, la percentuale di alunne nelle scuole di tipo classico e tecnico rimase molto bassa. Nel 1901 si contavano 3.900 allieve nelle scuole

²¹ Cfr. Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 107; Adolfo Scotto Di Luzio, *Istruzione tecnica e organizzazione locale degli interessi nella costruzione dello Stato unitario*, in *Studi in memoria di Cesare Mozzarelli*, 2 voll., Milano, Vita e Pensiero, 2008, vol. II, pp. 1203-1222.

²² Cfr. Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale*, p. 109.

²³ Commissione Alleata in Italia, Sotto-commissione dell'educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano, Garzanti, 1947, p. 80.

²⁴ Sulle maestre esiste un'ampia storiografia che ha dimostrato come fosse una professione “accettata” perché intesa come proseguimento del ruolo materno. La Scuola normale, pertanto, si affermò come il percorso scolastico preferenziale per le figlie della piccola borghesia e delle famiglie operaie cittadine, anche in considerazione delle difficoltà, di ordine sociale e culturale, che incontravano quelle poche intenzionate a intraprendere studi di tipo tecnico o liceale (cfr. Carmela Covato, *La scuola normale: itinerari storiografici*, in *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, a cura di Carmela Covato e Anna Maria Sorge, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994, pp. 15-40).

²⁵ Pironi, *Le donne a scuola*, p. 304.

tecniche (ma appena 148 proseguivano negli istituti tecnici) e circa 2.000 tra ginnasi e licei, mentre erano oltre 10.000 le iscritte nelle scuole normali.²⁶ Si confermava, tra l'altro, la consuetudine dei ceti più elevati di far completare la formazione delle loro figlie privatamente presso collegi ed educandati (che contavano all'inizio del XX secolo 95.000 iscritte), non ritenendo necessario un loro futuro impiego professionale.²⁷

Su 224 laureate dell'ultimo ventennio dell'Ottocento (le prime laureate in Italia), 213 erano in possesso della licenza liceale, mentre 11 provenivano dalla sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico.²⁸

Dati alla mano si conferma il fatto che il passaggio tra Otto e Novecento rappresenti «un periodo di cerniera»²⁹ tra una visione tendente per secoli a circoscrivere nel privato il ruolo femminile e l'affermarsi delle donne come soggetti sociali anche nell'ambito della cultura tecnica, grazie soprattutto alla possibilità di accedere alla scuola pubblica.

La svolta avvenne, infatti, nel primo ventennio del Novecento, quando il numero delle alunne aumentò in tutti i tipi di scuole. Secondo i dati ufficiali, stabilendo un confronto fra gli anni scolastici 1900-1901 e 1920-1921, la percentuale di ragazze nelle scuole dello Stato passò da 4,1 a 43,5 per i ginnasi, da 2,5 a 21,3 per i licei, da 11,8 a 59,2 per le scuole tecniche e da 2,3 a 26,9 per gli istituti tecnici, con una netta affermazione, in quella fase storica, dell'educazione mista rispetto all'istruzione esclusivamente femminile (una linea di tendenza che, come vedremo, verrà ridimensionata nei decenni successivi).³⁰

Rimaneva, però, sul piatto il problema di una valida formazione professionale, che le scuole tecniche, proprio per il loro carattere di generico consolidamen-

²⁶ Cfr. Pironi, *Le donne a scuola*, p. 308, che fa riferimento soprattutto al censimento del 1901.

²⁷ Renzo Furlani, *L'educazione della donna presso i popoli più civili*, Roma, Società Editrice Dante Alighieri, 1903, p. 135.

²⁸ Aristide Ravà, *Le laureate in Italia. Notizie statistiche*, in «Bollettino ufficiale della Pubblica Istruzione», 14 (1902), pp. 634-654.

²⁹ Pironi, *Le donne a scuola*, p. 308.

³⁰ Commissione Alleata in Italia, Sotto-commissione dell'educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, p. 80. Si vedano anche i dati intermedi forniti da Simonetta Soldani, secondo la quale le scuole secondarie «cominciarono ad essere frequentate da numeri consistenti di ragazze solo a partire dagli anni a cavallo fra i due secoli: e anche allora la frequenza riguardò soprattutto i livelli inferiori, e cioè le scuole tecniche (che, nel solo settore statale, videro passare le loro iscritte dalle 4.080 unità del 1901-2 alle 21.770 del 1911-12: dal 13,5 al 25,5 per cento) e il ginnasio, dove i numeri restarono però più contenuti, passando negli stessi anni da 1.462 a 4.837» (Simonetta Soldani, *Le donne, l'alfabeto, lo Stato. Considerazioni su scolarità e cittadinanza*, in *La sfera pubblica femminile. Percorsi di storia delle donne in età contemporanea*, a cura di Dianella Gagliani e Mariuccia Salvati, Bologna, Clueb, 1992, pp. 113-135; pp. 117-118).

to culturale, non erano atte a fornire. Per ovviare a questa potenziale lacuna del sistema scolastico, i governi della Sinistra storica puntarono sulla valorizzazione e il rafforzamento delle scuole di arti e mestieri, controllate dal Maic, affidando a loro il compito di impartire l'addestramento al lavoro destinato agli strati popolari.

L'insieme di queste scelte si collocò tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, quando su impulso della sinistra liberale si delineò un indirizzo riformatore teso al rafforzamento dell'istruzione popolare. Così, mentre la legge Coppino del 1877 affrontava il problema dell'obbligo scolastico, i titolari del Maic (prima Benedetto Cairoli, poi Luigi Miceli) incentivarono la diffusione di quelle scuole «pratiche» che si trovavano affidate al loro dicastero fin dall'Unità. Si può dire che con le circolari ministeriali del 1879 e del 1880 l'istruzione professionale conobbe la sua vera data di nascita in Italia, dal momento che nei decenni precedenti i governi della Destra si erano limitati a prendere atto dell'esistenza di alcuni istituti, per lo più di origine privata e filantropica, ereditati dagli Stati preunitari.

Si stava affermando la consapevolezza che artigiani e scuole di bottega non bastavano più e che servivano, invece, istituti educativi per l'arte industriale, sui quali si esercitasse una forma di controllo e di indirizzo da parte dello Stato. Le esposizioni universali (per ultima quella parigina del 1878) avevano mostrato che, se la produzione italiana continuava a mantenere ottimi livelli nei "pezzi unici" e di lusso, scontava una carenza preoccupante nei livelli di prestazione intermedia, cioè nei prodotti in serie e a buon prezzo. Un ritardo riconducibile, del resto, a una struttura sociale «ancora poco articolata e poco folta nei suoi gradi intermedi» e divisa piuttosto seccamente tra miseria e ricchezza.³¹

Le circolari dei ministri Cairoli e Miceli sollecitarono enti locali e camere di commercio a creare scuole di arti e mestieri destinate a formare operai specializzati o «maestri operai» come si diceva all'epoca. Il dicastero economico coglieva in questo modo una effettiva domanda che veniva dalla fitta trama di associazioni, circoli artigiani e industriali, istituti di beneficenza e di credito e dalla stessa classe lavoratrice alle sue prime incerte forme organizzate. Non a caso, le circolari insistevano in particolare sulla necessità di incrementare i corsi serali e domenicali, che si potevano rivolgere anche alle maestranze già impiega-

³¹ Cfr. Simonetta Soldani, *Scuole per l'arte quotidiana*, in *Storia dell'Istituto d'Arte di Firenze (1869-1989)*, a cura di Vittorio Cappelli e Simonetta Soldani, Firenze, Olschki, 1994, pp. IX-LXII (in part., pp. XXXVIII-XXXIX).

te. L'amministrazione centrale avrebbe concorso alle spese di primo impianto e di mantenimento, nella misura di due quinti, «solo riserbando di dare quei suggerimenti che gli parranno più opportuni nell'interesse delle scuole stesse, in una con la facoltà di sottoporle a periodica ispezione».³² E in effetti, i modelli di statuto e di regolamento interno, i programmi e i curricoli preparati per facilitare il compito di associazioni ed enti di buona volontà che avessero voluto muoversi in questa direzione sembravano avere come preoccupazione fondamentale, se non addirittura unica, quella di raggiungere quante più persone fosse possibile e di mantenerle agganciate alle scuole per un certo lasso di tempo.

I risultati furono quasi immediati e, in pochi mesi, si pose mano all'istituzione di quaranta nuove scuole, senza contare le domande di contributo per lavori di ampliamento e miglioramento del servizio negli istituti preesistenti, a conferma di un tessuto sociale spesso attivo e vitale (soprattutto al Nord e in alcune aree del Centro), che aveva dovuto fare i conti fino ad allora, non senza grandi difficoltà, con la sostanziale latitanza da parte del potere pubblico. A Milano, nel 1881, si tenne la prima *Mostra didattica sulle scuole industriali e professionali*, ospitata all'interno della Esposizione nazionale di quell'anno. Erano presenti oltre sessanta scuole, che componevano un panorama di esperienze ancora assai disparate.³³

Coloro a cui ci si rivolgeva erano soprattutto i lavoratori giovani in cerca di qualificazione: fabbri ferrai e muratori, falegnami ed ebanisti, decoratori e stuccatori.³⁴ Secondo una rigida divisione di genere, nell'anno scolastico 1881-1882 erano tredici le Scuole industriali femminili finanziate dal Maic (con poco più di tremila iscritte),³⁵ accomunate dall'obiettivo di fornire le cognizioni necessarie per l'esercizio di alcuni mestieri «adatti alle donne»: laboratori di sartoria, cucito, ricamo e merletti.³⁶

³² La circolare Cairoli del 7 ottobre 1879 è largamente citata in Giorgio Canestri, Giuseppe Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976, pp. 97-98. Si veda anche Maurilia Morcaldi, *Le scuole industriali (1880-1930). Formazione e capitale umano*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 50 e ss.

³³ Cfr. Ornella Selvafolta, *Arti industriali e istituzioni scolastiche tra Ottocento e Novecento: una realtà lombarda*, in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Lombardia*, a cura di Duccio Bigazzi e Marco Meriggi, Torino, Einaudi, 2001, pp. 861-897 (in part., pp. 870-871).

³⁴ Soldani, *Scuole per l'arte quotidiana*, p. XLIV.

³⁵ Circa ¼ rispetto agli alunni delle scuole industriali e commerciali sussidiate dal Maic (per i dati puntuali si veda il saggio di Chiara Martinelli compreso in questo volume).

³⁶ *Relazione sulle Scuole industriali e commerciali*, in «Annali dell'Industria e del Commercio», 1883; *Relazione sulle Scuole d'arti e mestieri e sull'insegnamento superiore inteso all'incremento dell'industria e del commercio*, in «Annali dell'Industria e del Commercio», 1885.

Con il decollo industriale di inizio Novecento le scelte scolastiche si orientarono in maniera sempre più precisa ed esigente, ripercuotendosi sull'organizzazione interna delle scuole per le arti e i mestieri. Queste erano nate all'interno di una società sostanzialmente agricola e artigiana, ma in epoca giolittiana cominciarono a modellarsi sulle nuove esigenze del mondo industriale, ponendosi in relazione con i primi bisogni di stratificazione delle mansioni operaie e individuando un rapporto concreto con le qualifiche di fabbrica.

Tra il 1907 e il 1908, e poi tra il 1912 e il 1913, l'intero ramo commerciale e industriale fu rivisto e razionalizzato, dando stabilità ai bilanci delle diverse realtà, assicurando entità e durata dei contributi e uniformando, per quanto possibile, gli indirizzi didattici.³⁷ Al suo interno, furono contemplate tre categorie di scuole: industriali (per operai, capi operai e periti tecnici), commerciali (per periti commerciali) e professionali femminili. In queste ultime si cercava di abbandonare il "vincolo" del telaio per procedere verso una proposta più ampia di professionalizzazione dell'istruzione femminile, con significative aperture verso i settori industriale e terziario: accanto a ricamo, taglio, confezione, tessitura, passamaneria, pizzi, maglieria, cartonnaggio, si diffondevano corsi professionali di telegrafia, telefonia, dattilografia, stenografia, contabilità, e ancora corsi di disegno applicato all'industria.

Spiragli importanti rispetto ai più tradizionali stereotipi legati ai «lavori donneschi», dapprima incoraggiati dall'ingresso massiccio delle donne nel mondo del lavoro negli anni della Grande Guerra in sostituzione degli uomini impegnati sotto le armi, ma ben presto ridimensionati con il calo generalizzato di iscrizione ai percorsi di istruzione professionale femminile (dopo un picco di quasi diecimila iscritte nel 1914)³⁸ che si registrò nel primo dopoguerra per via della crisi occupazionale. Quest'ultima, oltre a produrre una generale espulsione della manodopera femminile dal mondo del lavoro, con il riversarsi, ad esempio, nel settore terziario di invalidi e reduci di guerra, sembrò imporre di nuovo con forza, almeno transitoriamente, una emarginazione del lavoro femminile nei

³⁷ Matteo Morandi, *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la Educacion», 33 (2014), pp. 95-107, p. 101. Sul ruolo del ministro Francesco Saverio Nitti nel promuovere, in particolare, la legge 14 luglio 1912, n. 854 (pubblicata in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», n. 192, 14 agosto 1912) si veda Carlo G. Lacaita, *Istruzione, cultura e sviluppo in Francesco Saverio Nitti*, in *Francesco Saverio Nitti. Meridionalismo e europeismo. Atti del convegno di Potenza, 27-28 settembre 1984*, Roma-Bari, Laterza, 1985, pp. 81-102 (in part., pp. 98-100).

³⁸ Con una crescita comunque inadeguata rispetto al contesto di generale espansione dell'istruzione post-elementare (si rimanda ancora al saggio di Chiara Martinelli compreso in questo volume).

ruoli tradizionali delle industrie domestiche, mettendo inevitabilmente in crisi qualsiasi preparazione professionale che esorbitasse da esse.³⁹

3. Dalla riforma Gentile (1923) al riordino dell'istruzione tecnico-professionale (1928-1932)

La crescita dell'educazione mista nelle scuole di Stato che si era registrata nei primi due decenni del Novecento subì alcune battute d'arresto nei decenni successivi: dapprima, nel 1923, con l'abolizione delle scuole tecniche (che ne erano state il vettore più significativo) e l'introduzione, pur temporanea, del liceo femminile e poi, a partire dal 1929, con la creazione di un percorso di avviamento e tirocinio professionale specificatamente femminile, secondo una impostazione di separatezza di genere che, nel ramo tecnico-professionale, aveva radici lontane e che rimase sostanzialmente immutata fino agli anni Settanta.

Il regio decreto 6 maggio 1923, n. 1054, relativo all'ordinamento dell'istruzione secondaria, è riconosciuto come il provvedimento più importante della riforma attuata da Giovanni Gentile, ministro della Pubblica istruzione del governo Mussolini. Nel complesso, l'istruzione tecnico-professionale subì un arretramento, rispetto al precedente periodo di espansione. Per prima cosa vennero soppresses le scuole tecniche, che avevano costituito, per oltre settant'anni, «una vera scuola di popolo», offrendo «alle classi inferiori la possibilità di salire socialmente e culturalmente» e rappresentando per questo «l'organo principale della democrazia italiana in formazione».⁴⁰

Al posto delle scuole tecniche vennero introdotte le scuole complementari, che erano di durata triennale come le precedenti, ma che non davano la possibilità di proseguire gli studi. La scuola complementare rappresentò il tentativo di dirottare in un vero e proprio «canale di scarico», chiuso a sbocchi formativi ulteriori e quindi a ogni passaggio verso l'alto, la gran parte degli strati popolari, che in virtù del diploma ottenuto avrebbero potuto accedere, nel migliore dei casi, a un impiego nel grado più basso dell'amministrazione statale. A un livello

³⁹ Brunella Dalla Casa, *Istruzione professionale ed educazione femminile: l'Istituto "Regina Margherita" di Bologna dalla guerra agli anni Trenta*, in *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, a cura di Aldo Berselli e Vittorio Telmon, Bologna, Clueb, 1983, pp. 501-535, p. 508.

⁴⁰ Questa suggestiva analisi è contenuta nel fondamentale studio di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 251, ed è ripresa da Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 170.

ancora inferiore, la riforma Gentile prevedeva dei corsi integrativi o corsi postelementari rivolti soprattutto alla popolazione delle campagne.⁴¹

Decisamente in controtendenza rispetto al processo di modernizzazione dei decenni precedenti si poneva anche l'istituzione del liceo femminile, con cui Gentile si fece interprete delle istanze più tradizionali relative ad una scuola superiore pensata *ad hoc* per le donne. Il liceo femminile si delineava, infatti, come un corso triennale che intendeva offrire gli elementi di base per la formazione delle signorine di buona famiglia, con alcune "applicazioni tecniche" (lavori femminili ed economia domestica) ad affiancare una preparazione di cultura generale (italiano, latino, storia, geografia, francese, diritto, storia dell'arte, disegno, musica, ecc.). Proprio per questo ebbe scarso successo: risultava poco appetibile per le giovani, non riuscendo a esprimere le loro aspirazioni sociali e professionali, tanto che si dovette giungere alla decisione di sopprimerlo nel 1929.

L'istruzione tecnica contemplata dalla riforma del 1923 era unicamente quella relativa alla formazione di geometri e ragionieri (cioè figure socio-professionali molto tradizionali), mentre l'educazione industriale venne lasciata «sdegnosamente da parte» e demandata completamente al Ministero dell'Economia nazionale, nato dall'accorpamento dei ministeri di Industria e commercio e del Lavoro.⁴² La sezione fisico-matematica dei vecchi istituti tecnici, che era stata in qualche modo una scuola di preparazione all'università per i "non predestinati", venne abolita. Il canale privilegiato per le facoltà non umanistiche divenne il liceo scientifico, di nuova istituzione. L'insegnamento del latino venne esteso anche ai percorsi scolastici di geometri e ragionieri, conferendo a questi studi una patina di rispettabilità sociale, rispetto agli altri indirizzi tecnico-professionali esclusi dalla Pubblica istruzione.

La deprofessionalizzazione dell'istruzione femminile espressa da scelte quali l'istituzione del liceo femminile o da alcuni ostacoli indiretti frapposti all'iscrizione delle donne ai nuovi istituti magistrali (che prendevano il posto delle scuole normali),⁴³ trovava riscontro anche in una certa revisione degli orienta-

⁴¹ Canestri, Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, p. 141.

⁴² Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, p. 1715. Si veda, anche, Federico Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro. Problemi dell'istruzione tecnica e professionale*, in *La classe operaia durante il fascismo*, «Annali della Fondazione Feltrinelli», n. 20, Milano 1981, pp. 51-79 (in part., pp. 57-58).

⁴³ Nella trasformazione delle scuole normali in istituti magistrali venne imposta una forte riduzione delle sedi (le 153 scuole normali furono ridotte a 87 istituti magistrali, dislocati solo nei capoluoghi di provincia) con il risultato di scoraggiare le aspiranti maestre a frequentarli, dal momento che la scelta avrebbe spesso implicato per le giovani un allontanamento dai luoghi d'origine, mentre per altri versi si cercava di rendere la carriera magistrale più appetibile per i maschi (cfr. Pironi, *Le*

menti delle scuole professionali femminili. Nel corso degli anni Venti, si assistette in questi istituti a un significativo spostamento di accento e di attenzione dalle finalità professionalizzanti a quelle più generiche di educazione alla famiglia e al governo della casa. Per la verità l'ambigua convivenza di queste finalità aveva accompagnato la formazione professionale femminile fin dalle sue origini ottocentesche; ora tuttavia nei bandi di apertura, nelle relazioni finali sull'andamento didattico e nei resoconti ufficiali in genere, espressioni come «apprendimento di un mestiere» o «addestramento professionale» venivano sempre più spesso messe in sordina o del tutto soppiantate da altre quali «insegnamento pratico delle arti muliebri e dell'economia domestica» o «preparazione alle mansioni proprie della donna nell'ambito della famiglia».⁴⁴

Al di là delle considerazioni di genere, gli effetti quantitativi della riforma Gentile furono impressionanti. La scuola complementare andò incontro a un fallimento clamoroso: nel 1923-24 i suoi iscritti furono 83 mila, contro i 141 mila che aveva avuto la scuola tecnica appena l'anno precedente. Più in generale, diminuirono gli iscritti alle scuole secondarie: 260 mila nel 1913, 337 mila nel 1922-23, 237 mila nel 1926-27. A livello universitario la flessione si ebbe nelle facoltà come scienze matematiche e ingegneria alle quali, in precedenza, si poteva accedere passando attraverso la scuola tecnica.⁴⁵

Un vero e proprio rifiuto di massa, al quale si aggiunsero le preoccupazioni espresse, di fronte al carattere fortemente umanistico della riforma, dalle forze imprenditoriali più moderne, di cui si fece portavoce «La Stampa» di Torino. Secondo i critici più arguti, «l'instaurazione universale del latino» avrebbe finito per formare niente altro che «una generazione di retori».⁴⁶

donne a scuola, pp. 312-313, che rileva come tra il 1926 e il 1931 le giovani diplomate come maestre si ridussero di circa il 40%).

⁴⁴ Importanti osservazioni a questo proposito in Dalla Casa, *Istruzione professionale ed educazione femminile: l'Istituto "Regina Margherita" di Bologna dalla guerra agli anni Trenta*, pp. 515-519. Numerosi esempi emergono poi dalle carte sedimentatesi in ACS, Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale istruzione tecnica, serie «Istruzione tecnico-professionale» (1878-1925), con relazioni, verbali e atti amministrativi riguardanti le scuole professionali su tutto il territorio nazionale dal 1913 al 1925.

⁴⁵ Per l'analisi quantitativa degli effetti della riforma Gentile, si veda ancora una volta Canestri, Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, p. 142, dove si attinge alle precedenti ricerche di Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974.

⁴⁶ Le parole citate sono tratte da un editoriale della «Stampa» pubblicato il 1° maggio 1923, poi ripreso in Carlo G. Lacaita, *L'istruzione tecnica dalla riforma Gentile alle leggi Belluzzo*, in Istituto lombardo per la storia del movimento di liberazione in Italia, *Cultura e società negli anni del fascismo*, Milano, Cordini, 1987, pp. 261-297, p. 265.

Per comprendere questa levata di scudi della borghesia industriale, bisogna considerare che, soprattutto nel «triangolo» Torino-Genova-Milano (ma anche a Bologna, fulcro industriale dell'Emilia), la Prima guerra mondiale aveva accelerato le trasformazioni tecnologiche e generalizzato la produzione in serie, ponendo sempre più l'accento sulla formazione del lavoratore industriale.⁴⁷ Alcuni «ritocchi» alla riforma del 1923 (all'epoca si parlò proprio di «politica dei ritocchi») parvero presto indispensabili.

Si cominciò con il richiamo dell'istruzione tecnico-professionale: nel 1928 la legge 20 dicembre, n. 3230, convertì il decreto legge 17 giugno dello stesso anno, n. 1314, e segnò il passaggio delle scuole e degli istituti d'istruzione tecnico-professionali dal Ministero dell'Economia nazionale a quello della Pubblica istruzione. La transizione fu gestita dal ministro Giuseppe Belluzzo, un ingegnere che era stato prima ministro dell'Economia nazionale e, a partire dalla seconda metà del '28, titolare della Pubblica istruzione. Un fatto «insolito ed eccezionale» nella storia italiana che a un tecnico, invece che a un umanista, venisse affidato quel dicastero.⁴⁸

La nomina di Belluzzo era stata dettata dalla necessità di riequilibrare lo sviluppo, fino a quel momento troppo accentuatamente umanistico, della Pubblica istruzione. Del resto, proprio in quegli anni, il fascismo fu artefice di un processo di organizzazione dei ceti medi attraverso la regolazione giuridica delle professioni tecniche (ingegneri, architetti, chimici, geometri, periti industriali e agrari, agronomi e dottori commercialisti), accentuando sempre più gli aspetti di intervento economico del regime e dando il via – con la promulgazione della Carta del lavoro nel 1927 – alla costruzione dell'«Italia corporativa».⁴⁹

A coronare il passaggio di competenze, il 1° luglio 1928 venne istituita, presso il Ministero della pubblica istruzione (dall'anno successivo Ministero dell'educazione nazionale), la Direzione generale istruzione tecnica. Poco dopo, a livello periferico, nascevano i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica, cioè dei centri di coordinamento territoriali incaricati di gestire le varie iniziative private

⁴⁷ Interessanti spunti, a questo proposito, emergono dal volume *Scuole di industria a Torino. Cento e cinquanta anni delle Scuole tecniche San Carlo*, a cura di Diego Robotti, Torino, Centro studi piemontesi, 1998, e sono messi bene in rilievo in una recensione di Ester De Fort compresa all'interno della rassegna bibliografica *A scuola in Italia*, a cura di Simonetta Soldani, in «Passato e Presente», 51 (2000), pp. 159-190, p. 185.

⁴⁸ Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro*, p. 71.

⁴⁹ Per una messa a punto storiografica, Alessio Gagliardi, *Il corporativismo fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

nel settore della formazione tecnico-professionale (al loro interno era prevalente il peso del mondo imprenditoriale, benché fossero presenti anche rappresentanti degli enti locali e della scuola).⁵⁰

Venne poi certificato il fallimento della scuola complementare, che iniziò la sua trasformazione (leggi del gennaio 1929, dell'ottobre 1930, del giugno 1931) in Scuola secondaria di avviamento al lavoro. Quest'ultima venne successivamente denominata «di avviamento professionale», con una nota interclassista che bene si intonava alle auto-rappresentazioni del regime e che rendeva il corso di studio anche più accattivante per la piccola borghesia.⁵¹

La funzione della Scuola di avviamento, al cui interno erano assorbiti anche i corsi inferiori dei vecchi istituti per le arti e i mestieri, era quella di preparare alle carriere scolastiche professionali e tecniche, oppure direttamente all'ingresso nel mondo del lavoro. Di durata triennale, si divideva in cinque sezioni. Le prime tre – i corsi «industriale e artigiano», «commerciale» e «agrario» – portavano alla Scuola tecnica, della durata di due anni, divisa negli stessi indirizzi, oppure, dopo un anno integrativo, al corso superiore quadriennale dell'Istituto tecnico (industriale, agrario o commerciale), che rappresentava l'eccellenza di quel percorso formativo. C'erano, poi, il corso «nautico», che si chiudeva senza ulteriori sbocchi scolastici, e soprattutto quello «femminile», che dava accesso alla Scuola professionale di tirocinio (tre anni) e, infine, alla Scuola di magistero professionale per la donna (due anni). Tali istituti di magistero professionale, che cominciarono a essere attivati a partire dal 1932, furono, di fatto, gli antesignani di quegli istituti tecnici femminili che dal 1956 sorgeranno nell'Italia del *boom* economico.⁵²

Tra la fine degli anni Venti e i primi anni Trenta, si tentò di articolare e razionalizzare, sia per i maschi che per le femmine, un'offerta formativa «che doveva, ad un tempo, accontentare le esigenze di un mercato del lavoro che richiedeva capacità professionali e tecniche precise, e distribuire la frequenza scolastica media e superiore anche in relazione della stratificazione sociale».⁵³

In sostanza, in seguito alla riforma Belluzzo del 1928 e ai provvedimenti successivi le scuole professionali passarono – per la prima volta nella loro storia –

⁵⁰ Cfr. Canestri, Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, pp. 163-164; Cereja, *La scuola e il mondo del lavoro*, pp. 72-73.

⁵¹ Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, p. 1719.

⁵² Pironi, *Le donne a scuola*, p. 315.

⁵³ Davide Montino, *Istruzione tecnica e professionale*, in *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, a cura di Gianluca Gabrielli e Davide Montino, introduzione di Monica Galfré, Verona, Ombre Corte, 2009, pp. 94-99, p. 98.

sotto l'egida della Pubblica istruzione e vennero in gran parte fuse con le scuole e gli istituti tecnici, in un processo di razionalizzazione e omogeneizzazione diretto dal "centro", pur con la persistenza di tutta una serie di elementi specifici profondamente legati alle diverse realtà economiche e sociali dei singoli territori.⁵⁴

4. Il "caso" bolognese: la nascita dell'Istituto tecnico industriale e le trasformazioni del "curriculum" professionale femminile

Già nell'anno 1929-30, seguendo le prime indicazioni della riforma Belluzzo, cominciava a Bologna, su delibera del podestà Arpinati, la trasformazione dei corsi integrativi esistenti in due scuole di avviamento, una maschile e una femminile, afferenti rispettivamente alla scuola industriale Aldini-Valeriani e alla scuola professionale femminile Regina Margherita.

Successivamente, con delibera podestarile del 17 settembre 1932 l'amministrazione comunale di Bologna recepì compiutamente il riordinamento dell'istruzione tecnica fissato dalle leggi 15 giugno 1931, n. 889, e 22 aprile 1932, n. 490. Il complesso scolastico Aldini-Valeriani assunse la denominazione di Istituto di istruzione tecnica industriale, abbandonando del tutto il riferimento ottocentesco alle arti e ai mestieri. A partire dall'anno 1932-33, l'insegnamento all'interno dell'Istituto di articolò su tre livelli che comprendevano: la Scuola secondaria di avviamento professionale a tipo industriale, con specializzazione per meccanici, falegnami e tipografi; la Scuola tecnica industriale a corso biennale, con specializzazione per meccanici e tipografi; il corso superiore, quadriennale, dell'Istituto tecnico industriale, con specializzazione per meccanici-elettricisti e per chimici. Inoltre, erano previsti corsi per maestranze, a orario ridotto serale, di disegno geometrico, d'ornato e di macchine, e di composizione e impressione tipografica.⁵⁵

⁵⁴ Cfr. Michelangelo Vasta, *Capitale umano e ricerca scientifica e tecnologica*, in *Storia d'Italia. Annali 15. L'industria*, a cura di Franco Amatori et al., Torino, Einaudi, 1999, pp. 1043-1124, p. 1050; Pivato, *Storia locale, storia nazionale e storia dell'istruzione artistico-professionale*, p. 10, dove l'autore riprende e sviluppa una osservazione di Raicich sui rapporti tra "centro" e "periferia" nella storia dell'istruzione tecnica, con particolare riferimento alla prima metà del Novecento (Marino Raicich, *Le trasformazioni di una scuola commerciale fiorentina nella prima metà del ventesimo secolo*, in Istituto tecnico «Duca D'Aosta», *Un secolo di insegnamento commerciale 1876-1983*, Firenze, Il Sedicesimo, 1983, pp. 59-79).

⁵⁵ Cfr. Roberto Curti, *Insegnare la macchina. Le trasformazioni introdotte nell'Istituto Aldini-Valeriani con la legislazione degli anni '30 sull'istruzione tecnica e professionale*, in «Scuolaofficina», 2 (1992), pp. 12-15; Id., *L'Aldini-Valeriani compie 150 anni*, in «Scuolaofficina», 2 (1994), pp. 3-9.

Nell'anno scolastico 1933-34 si completò la riorganizzazione anche dell'Istituto professionale femminile Regina Margherita, che venne articolato su tre ordini di studi omogenei all'ordinamento statale: Avviamento, Scuola professionale e Magistero professionale. Al primo anno della «scuola secondaria d'avviamento professionale a tipo industriale femminile» – questa la denominazione completa che si precisò nel corso degli anni Trenta – erano ammesse alunne provviste di licenza elementare e, previo esame di ammissione, anche alunne di dieci anni sprovviste del titolo. L'avviamento aveva durata di due anni per le alunne che proseguivano gli studi nella scuola professionale di tirocinio e di tre anni, con l'ultimo anno di specializzazione in un laboratorio, per coloro che avevano intenzione di fermarsi alla licenza della scuola di avviamento. Questa si configurò come la scuola dei ceti operai e doveva assolvere a una duplice funzione: fornire da un lato la manodopera non qualificata per le industrie e dall'altro, attraverso forme di selezione interna, la popolazione scolastica per i livelli successivi, e in particolare per la scuola professionale di tirocinio, destinata a formare le operaie specializzate.

La scuola di magistero professionale per la donna, che attingeva le proprie iscritte dalla scuola professionale, rimase, invece, di impronta più spiccatamente borghese, a conferma della configurazione sociale “a piramide” operata dai tre livelli educativi: nel magistero, le figlie di impiegati e commercianti prevalevano nettamente sulle alunne di famiglia operaia. Il corso, biennale, comprendeva una sezione di economia domestica e una di lavori femminili per l'abilitazione all'insegnamento delle rispettive discipline nelle scuole professionali e nelle scuole di avviamento al lavoro.⁵⁶

Contrariamente, quindi, al percorso di istruzione maschile che aveva come esito più alto la formazione di capi tecnici e periti industriali, l'istituto femminile, dopo aver formato operaie semplici e specializzate, destinava il livello più alto di istruzione a figure femminili pienamente inserite nella tradizione: brave padrone di casa e insegnanti. Operaie sì, “perite” no.⁵⁷

⁵⁶ Cfr. Dalla Casa, *Istruzione professionale ed educazione femminile: l'Istituto “Regina Margherita” di Bologna dalla guerra agli anni Trenta*, pp. 529-535.

⁵⁷ Lo confermano sia le relazioni sull'ordinamento scolastico e sull'attività didattica presenti, per gli anni Trenta, in Archivio storico comunale di Bologna, Fondo Scuola professionale Regina Margherita - Istituto Elisabetta Sirani (1903-1987), sia il dibattito che prende vita negli anni della riforma Belluzzo sulla stampa locale: si veda, ad esempio, *La trasformazione dei corsi integrativi in scuole di avviamento*, in «Il Resto del Carlino», 27 settembre 1928; *Dubbi e chiarimenti sulla scuola di avviamento*, ivi, 11 aprile 1929.

Negli stessi anni, il profilo dell'insegnamento cambiava invece più profondamente alle Aldini-Valeriani, dove le officine e i laboratori si aggiornarono, diventando strumenti di consulenza esterna per le piccole e medie imprese locali, e dove l'Istituto tecnico cominciò a "sfornare" periti industriali capaci di predisporre ogni particolare inerente al ciclo di lavoro, di gestire prove e collaudi di laboratorio, di coprire ruoli intermedi di officina, di progettare ed introdurre innovazioni di prodotto. È significativo, a questo proposito, che alla fine del 1934 la Ducati di Bologna si rivolgesse al direttore dell'Istituto per una indicazione sui nominativi degli allievi più adatti ad assumere la mansione di capi reparto:

Ella ha sicuramente ben presente la grande responsabilità e sicurezza del proprio lavoro che devono avere questi elementi, e pertanto noi crediamo potrà sottoporci nominativi rispondenti allo scopo. Non sarebbe male che fossero già stati un po' a contatto col lavoro pratico dopo terminata la scuola. Questo per avere già una certa dimestichezza con gli operai, il laboratorio e il dinamismo insito nelle officine moderne.⁵⁸

Del resto, almeno fin dal 1928, il tema della «istruzione industriale» era entrato a pieno titolo nel dibattito pubblico, dopo che solo pochi anni prima era rimasto completamente escluso dal discorso di Gentile. Nel 1930, la Direzione generale dell'istruzione tecnica si impegnò in un primo bilancio del suo intervento in questo settore, dando alle stampe un ponderoso volume su *L'istruzione industriale in Italia*. Come rilevò, ormai quarant'anni fa, Giuseppe Ricuperati, in un saggio che rimane per alcuni versi insuperato, quel volume edito dal Ministero dell'educazione nazionale può essere considerato «il punto di partenza di una nuova fase di interventi» che andava ormai al di là dell'applicazione di singoli correttivi ed era orientata invece a una strategia diversa. Pesavano «da una parte l'interesse ad adeguare la scuola a forme professionali meno arcaiche e più corrispondenti alla realtà industriale, dall'altra una collaborazione più stretta del Ministero dell'educazione nazionale non solo con l'industria, ma soprattutto con le forze armate, sia nella fase di progettazione, sia in quella di realizzazione di professionalità nuove».⁵⁹

⁵⁸ Lettera del direttore dei lavori della Società scientifica radio brevetti Ducati al direttore dell'Istituto di istruzione tecnica industriale Aldini-Valeriani, Bologna, 31.12.1934, in Archivio dell'Istituto Aldini Valeriani Sirani, Fondo Istituti Aldini-Valeriani, Carte e corrispondenza d'ufficio, b. 6, fasc. 1.

⁵⁹ Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, p. 1718.

Insomma, dopo che la riforma Gentile aveva perfino accentuato la tradizionale mancanza di interesse per l'istruzione tecnico-professionale (soprattutto di quella legata all'industria) che aveva a lungo caratterizzato la classe dirigente dell'Italia liberale, il regime fascista cambiava rotta.

Gli istituti tecnici industriali conobbero una impennata nelle iscrizioni in corrispondenza dello sviluppo industriale che si verificò nella seconda metà degli anni Trenta e che fu in buona parte legato all'economia di guerra, contribuendo a orientare il processo di industrializzazione verso la meccanica e il settore metallurgico, oltre che verso la chimica. L'offerta di lavoro in settori tecnologicamente avanzati cominciò ad alterare il tradizionale modello di promozione sociale e a influenzare le scelte delle famiglie dei ceti medi e popolari, che mostrarono di prendere sempre più spesso in considerazione la possibilità di avviare i loro figli verso una formazione tecnica industriale.⁶⁰

La progressione delle iscrizioni al ramo tecnico-professionale durante il Ventennio è sintetizzata da queste cifre: secondo i dati quantitativi elaborati da Davide Montino, gli studenti erano circa 145 mila nel 1925-26, per salire a 290 mila nel 1932-33 e superare i 420 mila nel 1936-37.⁶¹ All'interno di questo vasto e variegato universo, le scuole professionali femminili crescevano a loro volta sensibilmente, sebbene il loro apporto quantitativo apparisse quasi trascurabile rispetto al totale: 17.812 iscritte nel 1936, dopo che erano scese a 3.863 nel 1930 (di nuovo su livelli ottocenteschi dopo la piccola progressione registrata in età giolittiana), secondo i dati raccolti da Chiara Martinelli.⁶² A conti fatti, il ramo tecnico-professionale rappresentava nel complesso il tipo di percorso scolastico che

attirava, in termini assoluti, il numero più alto di allievi, e da questo punto di vista si configuravano, dopo la scuola elementare, come uno dei principali luoghi di socializzazione politica in cui operava il regime. Non a caso, proprio in questo ordine di istruzione fu per la prima volta introdotta la cultura fascista tra le materie. E in questo senso va letta anche la grande attenzione posta allo sport, come elemento di crescita fisica e morale. In generale, la didattica, per ovvie ragioni, era soprattutto di tipo tecnico, ma non esauriva tutto l'impianto formativo: cultura generale, un minimo di storia patria e di letteratura dovevano completare il sapere di un "produttore" fascista, di

⁶⁰ Cfr. *ivi*, pp. 1719-1721.

⁶¹ Montino, *Istruzione tecnica e professionale*, pp. 98-99.

⁶² Si veda il saggio di Martinelli compreso in questo volume.

un tecnico inquadrato nella volontà di grandezza della nazione, così come il fascismo la immaginava nelle scuole italiane. Se nei Licei, soprattutto al classico, si preparavano le future classi dirigenti, nelle Scuole e negli Istituti tecnici e professionali si costituiva il nerbo produttivo del paese, quel cetto medio del lavoro e dell'impresa che avrebbe dovuto sostenere lo sviluppo industriale che sempre più connotava la fisionomia socio-economica italiana tra le due guerre, pur tra crisi e ritardi. Anche per queste ragioni l'istruzione professionale e tecnica ebbe un ruolo importante nelle strategie educative del fascismo.⁶³

Nel corso degli anni Trenta si consolidarono i corsi serali e festivi di specializzazione pre-aeronautica finalizzati a formare motoristi e montatori d'aeroplano, che erano stati inaugurati alle Aldini-Valeriani, in collaborazione con il Ministero dell'Aeronautica, fin dalla seconda metà degli anni Venti. I corsi erano rivolti a giovani in possesso della licenza elementare e ben presto un numero crescente di ragazzi, provenienti da tutta la regione, si misero in fila per consegnare la domanda di iscrizione. Tanto è vero che pochi anni dopo si accese anche un corso serale per radiotelegrafisti, voluto questa volta dal Ministero della Guerra, e destinato ai giovani fascisti di leva.⁶⁴

Non è difficile spiegare i motivi di questo successo. Si considerino, ad esempio, i vantaggi che poteva portare il corso annuale di pre-aeronautica e che non erano di poco conto, in un periodo di grave crisi economica. Nel bando relativo al corso del 1931-32 si leggeva a questo proposito:

Coloro che risulteranno idonei agli esami finali riceveranno dal Ministero dell'Aeronautica una speciale tessera costituente titolo valido per l'arruolamento nella R. Aeronautica all'atto della chiamata alle armi come specializzati di leva; inoltre i giovani muniti del brevetto di cui sopra potranno partecipare con diritto preferenziale, a parità di altri titoli, ai concorsi prescritti per l'ammissione dei volontari a lunga ferma alla Scuola specialisti dell'Arma Aeronautica. Gli ammessi nella R. Aeronautica come specialisti di leva, dopo un breve corso di perfezionamento, percepiranno un'indennità giornaliera di L. 1. Coloro invece che in base ai reclutamenti volontari di cui sopra con-

⁶³ Montino, *Istruzione tecnica e professionale*, p. 99.

⁶⁴ Per alcuni dati statistici sulla diffusione a livello nazionale dei corsi premilitari presso gli istituti e le scuole di istruzione tecnica industriale, si veda Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, p. 95. I corsi premilitari erano 96 nel 1930-31 (3.052 alunni) e 261 nel 1938-39 (9.697 alunni) con una progressione che si fece particolarmente intensa a partire dalla metà del decennio.

trarranno ferme di 4 o 6 anni, avranno diritto alle indennità di mestiere previste per le categorie di specializzati della R. Aeronautica.⁶⁵

Le ragioni delle tante adesioni non erano, comunque, solamente economiche. Nel corso degli anni Trenta si accentuò quella mobilitazione degli apparati civili e militari che avrebbe portato il regime fino all'ingresso nella Seconda guerra mondiale. Proprio nel 1935, l'anno dell'aggressione all'Etiopia, «in conseguenza dei buoni risultati ottenuti in un decennio di corsi pre-aeronautici», il Ministero dell'Educazione nazionale e quello dell'Aeronautica affidavano all'Istituto Aldini-Valeriani «un importante corso per avieri allievi specialisti (montatori) di carattere completamente militare».⁶⁶ A tutte le spese relative a materiali e personale docente avrebbe pensato l'amministrazione centrale.

5. Dalla ricostruzione al boom: verso il superamento degli steccati di genere

Nel secondo dopoguerra, l'organizzazione di fondo della scuola italiana rimase, ancora per molti anni, quella delineata dai provvedimenti del Ventennio: a partire dalla riforma Gentile del 1923 fino alla Carta della scuola di Bottai del 1939.

Quest'ultima, a causa del sopraggiungere degli eventi bellici, ebbe come unico, ma duraturo effetto, l'accorpamento nella nuova «scuola media» dei percorsi scolastici finalizzati alla prosecuzione degli studi. In altre parole, approdavano alla scuola media (triennale) gli studenti che avevano poi intenzione di iscriversi ai licei o alle magistrali, mentre per coloro che – dopo le scuole elementari – prevedevano un percorso tecnico-professionale rimaneva la scuola di avviamento.

Un sistema scolastico ancora «fortemente classista»,⁶⁷ che implicava scelte precoci e, dunque, dettate inesorabilmente dall'ambito sociale di provenienza,

⁶⁵ Comune di Bologna, Scuola industriale Aldini-Valeriani, Corsi di specializzazione pre-aeronautica, 1931-32, in Archivio dell'Istituto Aldini Valeriani Sirani, Fondo Istituti Aldini-Valeriani, Carte e corrispondenza d'ufficio, b. 2, fasc. 1.

⁶⁶ Lettera del direttore dell'Istituto Aldini-Valeriani, Pietro Brunè, al vice segretario generale del Comune di Bologna, 14.6.1935, con allegato, ivi, b. 6, fasc. 1.

⁶⁷ Cfr. Malinverno, *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Moratti*, p. 179, dove si cita lungamente un importante saggio di Massimo Baldacci, *La riforma della media*, in Massimo Baldacci, Franco Cambi, Maurizio Degl'Innocenti, *Il Centrosinistra e la riforma della scuola media (1962)*, Manduria, Lacaita, 2004.

ma che nonostante tutto resse fino al 1962, cioè fino all'inizio dell'esperienza politica del centro-sinistra.

Grazie a un compromesso tra Democrazia cristiana e Partito socialista si arrivò all'approvazione della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che rese la scuola media «unica» e valida per l'accesso a tutte le scuole superiori. Per effetto di questa riforma la Scuola secondaria di avviamento professionale Aldini-Valeriani, come tutte le altre sparse per la penisola, si esaurì con l'anno scolastico 1964-65, mentre la Scuola tecnica industriale si trasformò nell'Istituto professionale per l'industria e l'artigianato, ancora oggi esistente. Continuarono, invece, immutati i corsi dell'Istituto tecnico industriale.

L'Istituto professionale femminile Regina Margherita, dopo aver assunto il nome di «Elisabetta Sirani» nel 1947 (nel contesto della nuova Italia repubblicana), aveva già affrontato un parziale processo di rinnovamento per adeguarsi a una società e a un mercato del lavoro in forte cambiamento. Nel 1956, infatti, la Scuola professionale e il Magistero si erano trasformate in Istituto professionale femminile e Istituto tecnico femminile. Nel 1965 chiudeva l'Avviamento professionale in conseguenza della legge sulla scuola media unica.

Tra il 1963-64 e il 1968-69 si collocò, poi, l'esperienza pilota dell'Istituto tecnico industriale femminile che visse in sinergia con le due storiche scuole tecniche bolognesi, l'Istituto tecnico industriale Aldini-Valeriani e l'Istituto tecnico professionale Elisabetta Sirani, venendo gestito dal primo ma ospitato, per motivi logistici, nella sede del secondo.⁶⁸ Questa nuova esperienza didattica, promossa dal Comune di Bologna e riconosciuta dal Ministero della pubblica istruzione, si collocava nel solco di quelle «anticipazioni» che, in tema di rinnovamento istituzionale, politiche sociali e pari opportunità, l'amministrazione comunista di Bologna realizzò tra anni Sessanta e Settanta per «incalzare» il governo nazionale sul piano delle riforme e legittimare il Pci come forza di governo, a partire dagli enti locali delle regioni «rosse».⁶⁹ Nel 1969-70, l'Istituto tecnico industriale femminile venne, infine, aggregato giuridicamente alle Aldini-Valeriani, che divennero una scuola mista, superando, almeno formalmente, quella inesorabile separazione di genere nei percorsi formativi tecnico-professionali che aveva per lungo tempo segnato la formazione al lavoro e la cultura tecnica.

⁶⁸ Una vicenda ricostruita nei dettagli dal saggio di Maura Grandi e Benedetto Fragnelli compreso in questo volume.

⁶⁹ Per un inquadramento storiografico, *Il «modello emiliano» nella storia d'Italia. Tra culture politiche e pratiche di governo locale*, a cura di Carlo De Maria, Bologna, Bradypus, 2014.

Gli effetti dello sviluppo economico stavano producendo una accelerazione nella crescita della popolazione scolastica. Si esprimeva, anche in questo modo, una ricerca di mobilità sociale ascendente da parte dei ceti popolari, che di fatto rendeva del tutto superato e inadeguato il sistema scolastico uscito dal fascismo. Gli utenti della media inferiore, ancora distinta in scuola media con il latino e avviamento professionale, erano passati dai 518.660 del 1946-47 al 1.539.029 del 1961-62.

Basterà aggiungere ancora pochi dati quantitativi, per completare il quadro. L'istruzione media superiore, rimasta dal 1946 al 1951 sotto le 400.000 unità, raggiunse nel 1958 le 649.923 per salire repentinamente al 1.009.538 del 1963. Una crescita che si riverberò, nel giro di pochi anni, sulla popolazione universitaria, che contava 312.344 unità nel 1962-63 e raggiunse le 616.898 nel 1969-70, continuando poi a lievitare: 850.000 nel 1973-74 e 900.000 nel 1975.

La riorganizzazione dell'educazione tecnico-professionale venne premiata con un veloce sviluppo degli istituti professionali, a cui corrispose una crescita più lenta degli istituti tecnici industriali (tra il 1965 e la metà del decennio successivo, i primi passarono da 165.783 a 311.919 iscritti, mentre i secondi da 229.650 a 295.126). Il grande successo dei professionali si spiegava anche con l'allungamento dei corsi a una durata quinquennale, grazie all'aggiunta (a partire dall'ottobre 1969, inizialmente in via sperimentale) di un biennio facoltativo all'originale corso triennale. In seguito alla liberalizzazione degli accessi universitari (legge 11 dicembre 1969, n. 910), ciò permetteva anche ai diplomati del professionale di iscriversi a qualunque facoltà universitaria.⁷⁰

Dinamiche nazionali e specificità locali continuavano a intrecciarsi come era, del resto, naturale in un settore educativo, quello tecnico-professionale, da sempre strettamente legato alle caratteristiche socio-economiche delle diverse aree regionali. Non era un caso, ad esempio, che una esperienza pionieristica come quella dell'Istituto tecnico industriale femminile aggregato alle Aldini-Valeriani si collocasse in un territorio, l'Emilia-Romagna, che contribuì per oltre un quinto alla crescita dell'occupazione femminile nazionale nell'industria del *boom*. In particolare, nel contesto bolognese (dove si concentrò un terzo della crescita regionale dell'occupazione delle donne nel settore industriale) fu un comparto tradizionalmente maschile come la metalmeccanica a divenire la prima fonte di occupazione per le donne.⁷¹

⁷⁰ Cfr. Canestri, Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, p. 269.

⁷¹ Eloisa Betti, *Le ombre del fordismo. Sviluppo industriale, occupazione femminile e precarietà del lavoro nel trentennio glorioso (Bologna, Emilia-Romagna, Italia)*, Bologna, Bononia University Press, 2020.

Non senza ombre e contraddizioni, e con forme di occupazione femminile non di rado sommerse e precarie, le dinamiche dello sviluppo stavano portando a superare steccati e divisioni di genere di lungo periodo, sia nel mondo della scuola che del lavoro. Cambiamenti nel guidare e incentivare i quali ebbero un peso importante, come nel caso bolognese ed emiliano-romagnolo, anche radicate culture politiche progressiste e forti tradizioni associative al femminile.⁷²

Contrariamente a quanto accadde in altre aree regionali, in Emilia-Romagna il processo di allargamento dell'occupazione industriale e, dunque, l'incremento della formazione tecnico-professionale continuarono alacramente anche negli anni Settanta, quando si affermò appieno il cosiddetto «modello emiliano», basato sulle piccole e medie imprese e sui distretti industriali. Negli stessi anni, cominciava invece il declino del «modello torinese», quello della grande fabbrica fordista, che subiva le conseguenze della crisi internazionale.

Le capacità di aggiornamento tecnologico e flessibilità operativa si rivelarono sempre più importanti, così come la diffusione di conoscenze tecniche attraverso prestigiose scuole industriali (Aldini-Valeriani di Bologna, Fermo Corni di Modena, Alberghetti di Imola), che continuarono ad alimentare quel peculiare intreccio di rapporti personali fra imprenditori e tecnici in grado di perfezionare senza sosta il ciclo produttivo.⁷³ Una organizzazione industriale orizzontale e diffusa che bene si intrecciava con tradizioni politiche e civili molto sensibili allo sviluppo delle autonomie locali.

⁷² Cfr. *Differenza Emilia. Teoria e pratiche politiche delle donne nella costruzione del "modello emiliano"*, a cura di Caterina Liotti, Roma, Bradypus, 2019.

⁷³ Cfr. Vera Zamagni, *Una vocazione industriale diffusa*, in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. L'Emilia-Romagna*, a cura di Roberto Finzi, Torino, Einaudi, 1997, pp. 127-161 (in part., pp. 131, 151).

Professionale per chi? Significati in mutamento dell'istruzione professionale tra età liberale e fascismo

Chiara Martinelli

Istruzione professionale: che avvia all'esercizio di una professione e ha perciò un indirizzo parzialmente tecnico, pratico.¹

Questo il significato attuale di istruzione professionale. Ma è un significato adatto a esprimere quella che sessanta, settanta, cento anni fa è stata la realtà dell'istruzione professionale? Non vuole la mia esser vuota retorica. Alti tassi di analfabetismo, scarso *appeal* dell'istruzione secondaria e basse richieste di capitale umano in un mondo industriale poco attento alla formazione dei lavoratori hanno spesso conferito alle scuole professionali di fine Ottocento e inizio Novecento una fisionomia che ben poco le assimila alle nostre aspettative.² E ancora più distanti dalle percezioni odierne risultano le scuole professionali femminili, segnate dal difficile, contraddittorio rapporto che tra Otto e Novecento ha legato (e che in altri modi e in altri termini lega, tuttora) le donne al lavoro – il lavoro “formalmente riconosciuto”, quello svolto fuori casa e quello remunerato.³ Erano durante il Novecento le scuole professionali scuole per lavoratrici o scuole per future mogli e madri? Quanto l'istruzione professionale femminile fu congeniata per preparare – e quanto, infine, preparò – le sue alunne alle fabbriche e agli uffici?

Labile nell'Ottocento è stato il legame tra formazione professionale e operai, e ancor più discutibile si è rivelato quello con il genere femminile. In anni in cui

¹ <http://www.treccani.it/vocabolario/professionale/> (ultimo accesso: 29/05/2020).

² Cfr. Chiara Martinelli, *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane nell'età liberale*, Roma, Aracne, 2019, pp. 219-25.

³ Cfr. Alessandra Pescarolo, *Il lavoro delle donne nell'Italia contemporanea*, Roma, Viella, 2019, pp. 63-7.

per le bambine non era scontato accedere al corso elementare, le prime proposte di scuole per operaie che il Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (in seguito Maic) modellò sugli esempi prussiani e francesi ammirati alle Esposizioni di Parigi (1867) e Vienna (1873) non suscitavano l'attenzione sperata.⁴ Non che, in anni precedenti, l'argomento non avesse innescato dibattiti e tensioni. Era del 1866 l'opuscolo *Dell'istruzione femminile* con cui l'abate Giovanni Scavia, nel render conto della diffusione in Francia di scuole di economia domestica, ne auspicava la presenza anche in Italia. Ma era la loro una funzione conservatrice e deterrente: solo l'apprendimento di mestieri potenzialmente "casalinghi" come il cucito e il rammendo avrebbe, nelle intenzioni dell'abate, avvicinato le donne alle quattro mura domestiche allontanandole da quelle, ritenute da lui perniciose, dell'officina.⁵ E non solo da lui: a fondamento delle riflessioni di Scavia vi era la lacrimevole inchiesta che, sulla scorta dei numerosi *reportage* dedicati alla «questione sociale», il socialista Jules Simon aveva compiuto nel 1860 tra le famiglie operaie francesi e che aveva individuato nel lavoro in officina della madre uno dei maggiori fattori di malnutrizione e disgregazione familiare.⁶ Diversi i rimedi proposti: tra questi, importanza precipua assumeva per Simon una diffusione di scuole di economia domestica, cucito e rammendo che convertissero al lavoro domestico le future mogli e madri operaie.⁷

Risale tuttavia alla circolare Cairoli del 1878 il primo, organico tentativo di istituire una rete uniforme di scuole commerciali, industriali e artistico-industriali (ovvero dei tre rami principali dell'istruzione professionale), da affidare alle cure di comuni, province e privati.⁸ Contenuto restava il contributo del Maic, sotto la cui egida erano state poste tutte quelle scuole post-elementari che la legge Casati non contemplava, e non prevedeva: limitata al finanziamento

⁴ Cfr. Massimo Baioni, Alexander C. T. Geppert, *Esposizioni in Europa tra Otto e Novecento. Spazi, organizzazione, rappresentazioni*, «Memoria e ricerca», 17 (2004), pp. 8-11, Luigi Luzzatti, *L'Esposizione di Parigi e la potenza produttiva delle nazioni moderne*, Milano, Dumolard, 1879, p. 27 ed Ester de Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 39-46.

⁵ Giovanni Scavia, *Dell'istruzione professionale e femminile in Francia, Germania, Svizzera, Italia. Memorie e osservazioni presentate al Ministro della pubblica Istruzione del Regno d'Italia*, Torino, Vaccarino, 1866, p. I.

⁶ Jules Simon, *L'ouvrière*, Paris, Hachette, 1861, pp. VI-VIII.

⁷ Ivi, pp. 376-377.

⁸ *Scuole serali e domenicali d'arte e mestieri e scuole d'arte applicata all'industria*, «Annali dell'industria e del commercio», 13 (1880), p. 9. In maniera alquanto eterodossa, l'istituzione di un nuovo segmento di istruzione venne affidata a un provvedimento la cui portata risultava, in teoria, solo amministrativa (ovvero una circolare), e non a un progetto di legge, per cui probabilmente si temeva le ricadute di un iter parlamentare.

di non più dei due quinti del bilancio annuo di ogni singolo istituto, l'iniziativa statale non doveva intaccare quell'ancoraggio ai bisogni del territorio che secondo i promotori avrebbe caratterizzato l'istruzione industriale e artistico-industriale.⁹ Nessun accenno alle scuole femminili era comunque presente nella circolare. Per colmare – e in modo tangente – questa lacuna si dovette aspettare la successiva circolare del 4 febbraio 1879, che estendeva alle scuole femminili le stesse misure previste per quelle maschili e che raccomandava, come esempio da seguire, quello napoletano della scuola della camera di commercio.¹⁰

La circolare Cairoli fu il volano per l'espansione – almeno nelle province settentrionali – delle scuole industriali e artistico-industriali.¹¹ Diverso fu il percorso delle scuole femminili, che poche erano, e poche rimasero. Le rapsodiche inchieste intraprese dal Maic tra Otto e Novecento rendono conto di un'evoluzione lenta e stentata, incapace di trovare appigli in un retroterra segnato da disinteresse economico, disinteresse sociale e disinteresse culturale.¹² Nel 1868 le scuole (sussidiate e non) censite erano dodici; nel 1873, quando il Ministero censì le sole scuole finanziate dallo stato, ne trovò appena quattro;¹³ ne individuò sette nei primi mesi del 1879; e non andò molto meglio nel 1881, quando le scuole sussidiate femminili attive erano soltanto dodici.¹⁴ Disomogenei erano peraltro i programmi e gli scopi: le scuole di disegno professionale destinate alle «operaie» del nascente triangolo industriale convivevano con istituzioni radicate nel tradizionale reticolo dell'educazione femminile: educandati e convitti per fanciulle «povere» o «pericolanti», per non parlare delle scuole di lavori manuali, di merletti, ricamo e di cucito aperte a chi avesse soddisfatto l'obbligo sco-

⁹ Ivi, p. 10.

¹⁰ Ivi, p. 12 e Francesco Gajo Boncinelli, *Relazione della scuola tecnica e commerciale femminile, con sezione professionale in Firenze: Relazione in occasione della Esposizione di Torino del 1898*, Firenze, s.n., 1898, p. 3.

¹¹ Come affermato dallo stesso ministro Miceli, in *Scuole serali e domenicali d'arte e mestieri*, p. 12, negli appena tre mesi successivi alla circolare Cairoli furono istituite 40 nuove scuole industriali e artistico-industriali.

¹² Pescarolo, *Il lavoro delle donne*, pp. 63-65, 121-126 e Simonetta Soldani, *Il libro e la matassa. Scuole per «lavori donneschi» nell'Italia da costruire*, in Eadem (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1989, pp. 87-129. Cfr. per il contesto internazionale Jean-Claude Caron, *I giovani a scuola: collegiali e liceali (fine XVIII-fine XIX secolo)*, in *Storia dei giovani. L'età contemporanea*, a cura di Giuseppe Levi e Jean-Claude Schmitt, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 161-225.

¹³ *Scuole serali e domenicali d'arti e mestieri* ed Emilio Morpurgo, *L'istruzione tecnica in Italia: studi*, Roma, Barbera, 1875.

¹⁴ «Annali dell'industria e del commercio», 6 (1879), «Annali dell'industria e del commercio», 16 (1883).

lastico e che il nostro mondo di oggi identificherebbe, più che con delle scuole, con forme di apprendistato al lavoro.¹⁵

Opuscoli, programmi e relazioni lasciano trasparire una profonda discrasia che spesso correva sul filo di fratture geografiche. Sembrava aver in mente per le proprie alunne un impiego fuori casa la giunta dell'istituto "Vendramin Corner" quando, nel regolamento del 1885, stabiliva che la scuola veneziana

è istituita [sic] [...] al duplice scopo di offrire alle giovani di condizione non agiata il mezzo di provvedere a sé stesse nell'esercizio di una professione; di favorire nel tempo stesso, formando il gusto artistico di un numero considerevole di operaie, il miglioramento di parecchie industrie cittadine.¹⁶

Dodici anni e la promozione in quarta elementare erano i criteri richiesti alle iscritte. Dieci anni era invece l'età minima per l'ammissione alla scuola professionale femminile di Milano, il cui regolamento accennava vagamente alla possibilità di

fornire alla donna le condizioni necessarie per provvedere decorosamente a sé stessa e alla famiglia, rendendola abile all'esercizio di qualche utile arte, industria o professione.¹⁷

E per frequentare la scuola di merletti de L'Aquila, che pur era considerata "professionale" alla stregua di quella veneta e di quella milanese, bastava la seconda elementare. Fortissimo il legame tra beneficenza, istruzione professionale e opere pie così come appariva nel regolamento della scuola professionale femminile di Bari destinata espressamente dalle «Dame di Carità» alle «fanciulle di povera condizione».¹⁸ Pensava infine a un impiego domestico per le alunne della scuola serale professionale di Palermo il sottospettore scolastico Salvatore Romano.

Mentre tanto parlasi della necessità di dare cultura alla donna – scriveva infatti nella sua relazione –, per renderla capace di guadagnare lavorando, non

¹⁵ *Fonti per la storia della scuola. Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, a cura di Silvia Franchini e Paola Puzzuoli, Roma, Archivi della Pubblica Istruzione, 2005, pp. 21-3 e Soldani, *Il libro e la matassa*, p. 89.

¹⁶ *Progetto per la fondazione di una scuola femminile in Venezia*, Venezia, s.n., 1885, p. 5.

¹⁷ *Statuto organico della scuola professionale femminile di Milano approvato con reale decreto 14 aprile 1887*, Milano, Tipografia del Riformatorio, 1887, p. 1.

¹⁸ *Regolamento della scuola professionale femminile di Bari*, Bari, Corriere delle Puglie, 1889, p. 3.

si considera abbastanza com'essa pur restando a casa dov'è la sua sede naturale, possa spesso comperarsi assai meglio al mantenimento della famiglia.¹⁹

In quel senso, forte era la differenza tra il contesto della scuola siciliana e quello delle grandi città del Nord, le cui scuole, secondo le parole dello stesso sottospettore,

sono diurne, e però vi usano giovinette che han compito il corso elementare, o per desiderio di andare alquanto innanzi negli studj, o perché non possono ancora entrare alla scuola normale, non avendo l'età prescritta. È difficile [...] che si trovino in dette scuole sartine, allieve di crestaie e ricamatrici, a dir breve quelle operaie, a cui beneficio sono state istituite.²⁰

Che le scuole professionali femminili diurne non formassero le professionalità che pur promuovevano non era un'affermazione sostenuta dal solo Salvatore Romano. La corposa presenza di alunne di ceto medio e medio-alto era un'evidenza che le giunte scolastiche del centro-nord non potevano sconfessare. «La scuola com'è non è affatto popolare, ché di figlie del popolo è bene scarso il numero che la frequenta»²¹ fu costretto ad ammettere nel 1897 il direttore della Scuola “Vendramin Corner”, e questo anche se

si ebbe un solo intendimento, un solo concetto direttivo, quello di offrire alle fanciulle delle classi meno agiate mezzo sicuro per un facile collocamento secondo le diverse attitudini, le varie inclinazioni dell'ingegno.²²

Fu una situazione con cui, volente o nolente, dovettero confrontarsi, con esiti diversi, tutti i corsi professionali: da quelli già attivi, come l'istituto veneto, a quelli ancora da inaugurare, come la scuola professionale “Suor Orsola Benincasa” il cui convitto era aperto, «di preferenza», a ragazze che non avrebbero dovuto lavorare per vivere.²³

¹⁹ Salvatore Romano, *Sullo scopo e sull'ordinamento della scuola professionale femminile serale discorso pronunciato da Salvatore Romano, sottospettore scolastico*, Palermo, Virzi, 1888, p. 7.

²⁰ Ivi, p. 9.

²¹ *Scuola professionale femminile Vendramin Corner*, 1897, p. 6.

²² Ivi, p. 3.

²³ *Ordinamento della scuola professionale dell'Istituto Suor Orsola Benincasa di Napoli, a firma dell'ispettrice Adelaide Del Balzo Pignatelli principessa di Strongoli e della direttrice Maria Antonietta Pagliara*, 1893, adesso in *Fonti per la storia della scuola*, p. 497.

Se poche furono le istituzioni interessate a fondare scuole industriali e commerciali femminili, altrettanto contenuto fu il numero di chi volle frequentarle. L'inclusione nel conteggio delle iscritte ai laboratori di merletti e di cucito fino al 1910 non risollevò le statistiche in maniera decisiva. 1881: 3203 alunne. 1905, 7133:²⁴ ben poche rispetto agli alunni delle scuole industriali e commerciali sussidiate, che, secondo le stime del Maic, assommavano a 12878 nel 1881 e a 40770 nel 1905.²⁵ E limitato era infatti l'interesse per il settore: a dimostrarlo, le annate de la «Scuola industriale» (che tra 1906 e 1912 seppe qualificarsi come la rivista degli insegnanti delle scuole professionali), e i numerosi convegni organizzati in quegli anni dagli insegnanti delle scuole industriali e artistico-industriali, ben poveri di riferimenti o di accenni alle scuole industriali femminili.²⁶ Ugualmente stringente il confronto con le scuole normali femminili, protagoniste – a differenza delle loro omologhe maschili – di una corposa espansione che tra fine Ottocento e prima guerra mondiale le condusse dalle 7174 alunne del 1881 alle 19818 del 1905.²⁷

Certo la decentralizzazione dell'istruzione professionale, originariamente congeniata per le esigenze della realtà locale, ma fattore poi di confusione e di disorientamento, aveva pesato sulla marginalizzazione di percorsi di studio di cui spesso le famiglie non erano a conoscenza.²⁸ Ma a pesare era stato soprattutto il diverso valore dei due titoli di studio – licenza normale e licenza professionale. Valida per i concorsi pubblici e per l'accesso all'insegnamento, la prima dava l'abbrivio a una carriera socialmente ben definita, tanto nel ceto medio dove la professione magistrale era una delle poche prospettive aperte alle donne, tanto in quello popolare che intravedeva in essa un fattore di mobilità sociale.²⁹ Fino

²⁴ *Annuario Statistico Italiano 1884*, Roma, Botta, 1884, pp. 216-217 e *Annuario Statistico Italiano 1905-1907*, Roma, Bertero, 1908, p. 282.

²⁵ Miei calcoli da *Annuario Statistico Italiano 1884*, pp. 213-217 e *Annuario Statistico Italiano 1905-1907*, p. 282.

²⁶ Cfr., a titolo esemplificativo, l'assenza di riferimenti all'istruzione professionale femminile nel resoconto dedicato al congresso dell'educazione popolare tenutosi a Milano nel 1906: *Congresso internazionale per le opere dell'educazione popolare, Milano 15-17 settembre 1906*, «La Scuola Industriale», 2 (1906), p. 8. Un resoconto approfondito dei convegni annuali dell'Associazione insegnanti delle scuole industriali può essere trovato in Enrico Conti, *Istruzione tecnica e sviluppo economico italiano*, tesi di dottorato, 2000, pp. 171-87, 195-6, 200-6.

²⁷ *Annuario Statistico Italiano 1884*, p. 182 e *Annuario Statistico Italiano 1905-1907*, p. 269.

²⁸ Cfr. Martinelli *Fare i lavoratori?*, pp. 79-91. Cfr. anche la circolare con cui il Maic esortava le scuole a diffondere i propri programmi tra le famiglie che, nel disorientamento, si rivolgevano direttamente a Roma: Archivio della Società di Mutuo Soccorso di Viggù, *Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio, Dei programmi e dei regolamenti delle Scuole industriali e commerciali alle scuole private e secondarie del Regno*, Roma, 5 novembre 1904.

²⁹ Cfr., a titolo meramente esemplificativo vista la mole di pubblicazioni sulle maestre e sull'istruzione normale in età liberale, Vincenzo Schirripa, *L'istruzione magistrale*, in *Manuale di storia della*

alla fine degli anni Venti la seconda restò un attestato non legalmente valido: utile in teoria per lavorare come operaia specializzata o maestra di lavori femminili, divenne, all'atto dei fatti, il simbolo di un percorso che solo chi non aveva bisogno di "assicurazioni al lavoro" poteva scegliere. Non i crescenti timori verso la disoccupazione delle aspiranti maestre, non le episodiche proposte di nuovi indirizzi (uno su tutti: la Scuola agraria femminile a cui Ada Negri dedicò un articolo sul «Corriere della Sera»³⁰) scalfirono il valore sociale ed economico della licenza normale. Del resto, tra le pieghe e le lacune del sistema casatiano, una scuola non escludeva l'altra. Non era infrequente trovare studentesse che, nell'attesa di compiere i quindici anni necessari all'iscrizione alle normali, trovassero negli istituti del Maic una valida alternativa al ripetere *ad libitum* la quinta elementare.³¹ Questo almeno fino al 1896, quando l'istituzione della scuola complementare (un corso triennale che intendeva colmare il vuoto formativo tra scuola elementare e corso normale) non offrì altre alternative.³²

A confermare il tenue collegamento tra scuole professionali femminili e mondo del lavoro entrano in gioco i programmi delle scuole, registrati nelle inchieste del 1893 e del 1907.³³ Soprattutto, i curricula restituiscono uno sguardo simile

scuola italiana. Dal Risorgimento ai nostri giorni, a cura di Fulvio de Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 205-212, Claudia Bassi Angelini, *Maestre e scuole pubbliche nel ravennate dopo l'Unità d'Italia*, Ravenna, Longo, 2017, pp. 87-89, Ester De Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, in «Historia y memoria de l'educaciòn», 1 (2015), pp. 167-201, 181-183, Carmela Covato, *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in «Storia delle donne», 1 (2012), pp. 165-175, Antonio Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, Milano, Carocci, 2006, pp. 79-80, Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in *Fare gli italiani. Storia e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, vol. I, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 67-130, Teresa Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 155-164, *L'istruzione normale da Casati all'età giolittiana*, a cura di Carmela Covato e Anna Maria Sorge, Roma, Archivi della Pubblica Istruzione, 1994, pp. 33-37. Sulla dimensione internazionale della femminilizzazione dell'insegnamento, Patrizia Dogliani *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento*, Milano, Carocci, 2008, pp. 84-95.

³⁰ Ada Negri, *Scuola agraria femminile*, «Il Corriere della Sera», 9 dicembre 1904, pp. 2-3.

³¹ Romano, *Sullo scopo e sull'ordinamento della scuola professionale femminile serale*, p. 6.

³² L'istituzione già nel 1880 con il Ministro De Sanctis di un corso preparatorio alle normali non aveva sanato del tutto il problema, sia perché il corso era solo biennale, sia perché era stato pensato non tanto per coprire il lasso temporale tra fine delle elementari e inizio della scuola normale, quanto per ovviare alle eventuali carenze di cultura generale delle future studentesse. Cfr. Carla Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, a cura di Roberto Sani Roberto e Angelino Tedde, Milano 2003, pp. 19-33. Una conferma di questo comportamento è rintracciabile anche in Giovanni Vigo, *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017, p. 139.

³³ A. p. camera, Leg. XVIII, sessione I, 1892-3, 23/11/1893 e *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale per l'anno scolastico 1903-4*, 1907.

a quello degli opuscoli, con un'istruzione professionale femminile sostanzialmente divisa in due: istituti rivolti prevalentemente alla pratica come la scuola di merletti di Burano da una parte, corsi più strutturati ed evidentemente rivolti a giovani di ceto medio-alto, dall'altro.³⁴ Era il 1892 quando cucito e ricamo erano presenti nel 79% dei programmi; prevalenti, ma meno frequenti, altri insegnamenti di carattere professionalizzante come i laboratori di fiori artificiali (allora estremamente in voga sui cappelli a signora), merletti, maglieria e sartoria (il cui apprendimento esigeva, tuttavia, un lasso di tempo maggiore). I laboratori di stiratura, attività tradizionalmente in appannaggio alle lavoratrici meno istruite, era presente nel 29% delle scuole, alla pari del francese, disciplina a cui si dedicavano le giovani di buona condizione o, tutt'al più, le future sarte.³⁵ Rilevante il peso delle discipline di cultura generale: disegno ornamentale, calligrafia (insegnati nel 64% delle scuole) italiano, storia e geografia (presenti nel 57% degli istituti).

Dodici anni dopo il quadro muta. A farla da padrone sono i laboratori di sartoria, presente nell'86% delle scuole, seguiti a ruota dal ricamo (impartito nell'83% delle scuole) e dal disegno ornamentale (presente nell'81% dei curricula). Molto più diffuso si rivela anche l'insegnamento del francese, la cui presenza, non certo disgiunta dall'*exploit* dei corsi di sartoria, eguagliava con il suo 60,87% quella dei laboratori di merletti e cucito. Anche se altri canali di formazione rispetto alla scuola erano possibili e praticati – valga su tutti il fenomeno delle “piscinine”, le apprendiste sarte milanesi le cui proteste per le condizioni di lavoro attrassero l'attenzione della Società Umanitaria e dell'attivista Ersilia Bronzini Majno³⁶ –, confezionare vestiti di *haute couture* sembrava richiedere un'istruzione formale più strutturata rispetto a quella pretesa per altri tipi di professioni femminili – un'istruzione che, per esempio, consentisse alla futura sarta la lettura delle riviste di moda parigine.³⁷ E non per niente il francese superava tutte le altre discipline teoriche, dall'italiano (presente nel 56% degli istituti) alla matematica (impartita nel 39% delle scuole).

A questa discrasia di programmi, di discipline, di criteri d'ammissione e d'intenti, cercarono di porre rimedio i provvedimenti approvati nel primo No-

³⁴ A. p. camera, Leg. XVIII, sessione I, 1892-3, 23/11/1893.

³⁵ Silvia Franchini, *Elites ed educazione femminile in Italia nell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, Firenze, Olschki, 1989, pp. 74-9.

³⁶ Ersilia Majno Bronzini, *La piscinina (alle fanciulle)*, «Unione femminile nazionale», 3 (1902), pp. 4-5, e Vanessa Maher, *Tenere le fila: sarte, sartine e cambiamento sociale, 1860-1960*, Milano, Rosenberg & Sellier, 1970, pp. 76-77.

³⁷ *Ibidem*.

vecento e in età giolittiana. Importantissimi a questo proposito risultarono la legge (proposta dal Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio Francesco Cocco-Ortu) 30 giugno 1907, approvata con R.D. 22 marzo 1908 n. 187, nonché la legge 14 luglio 1912, n. 854 e il relativo regolamento 22 giugno 1913, n. 1014, varati invece dal suo successore Francesco Saverio Nititi.³⁸

Frutto del decreto e del regolamento era quello di provvedere a una prima sistematizzazione dell'istruzione professionale capace di sottrarre il controllo dei programmi e dei criteri d'accesso alle eterogenee decisioni di comuni e giunte scolastiche. In particolare, modalità di fondazione, ordinamento dell'istruzione e criteri d'accesso alle scuole furono materia disciplinata dal decreto; quadri orari e programmi di studio rimasero invece appannaggio del regolamento. Tanto le scuole industriali quanto quelle artistico-industriali e commerciali furono divise in tre gradi di istruzione – grado inferiore post-elementare, grado medio e grado superiore: e se per accedere al primo grado occorreva la licenza elementare e per il secondo era necessario aver completato la scuola tecnica, il ginnasio inferiore oppure i primi due anni della scuola professionale di primo grado, «titoli maggiori» sarebbero occorsi per iscriversi a una scuola di terzo grado (appena due nel 1908: l'Istituto industriale nazionale di Fermo, e l'Istituto industriale che Alessandro Rossi aveva fondato a Schio).³⁹

Diverso il quadro per l'istruzione professionale femminile. Due infatti erano i tipi di scuole previsti per questo settore: le «scuole speciali di lavori e industrie femminili» e le «scuole professionali femminili, con più sezioni corrispondenti alle arti, alle industrie o alle professioni, cui la donna [poteva] dedicare la sua attività».⁴⁰ Totalmente irrelate tra loro, corrispondevano entrambe al «grado inferiore» delle scuole industriali, artistico-industriali e commerciali. La maggior durata del corso professionale femminile – quattro anni, di contro ai tre delle altre scuole «di grado inferiore» – era probabilmente una misura giustificata dall'assenza di scuole di grado medio e superiore. Evidente era la minor specializzazione che, anche agli occhi dei legislatori, richiedeva a una donna il

³⁸ L. 30 giugno 1907, n. 414, e relativo regolamento attuativo, approvato con regio decreto 22 marzo 1908, n. 187, in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 10 luglio 1907, n. 163 e 1° giugno 1908, n. 128; L. 14 luglio 1912, n. 854, e relativo regolamento 22 giugno 1913, n. 1014, in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 14 agosto 1912, n. 192 e 19 settembre 1913, n. 219; Matteo Morandi, *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la Educacion», 33 (2014), pp. 95-107, p. 101.

³⁹ R.D. 22 marzo 1908, n. 187, art. 11.

⁴⁰ *Ibidem*.

lavoro fuori casa. Insoluta, rispetto alle omologhe maschili (che avrebbero tratto i loro futuri insegnanti di laboratorio dalle sezioni di «magistero» degli istituti professionali), restava anche la questione di chi avrebbe potuto insegnare le materie pratiche, e di quale percorso avrebbe dovuto intraprendere.

Il regolamento Nitti – che disciplinava le «scuole professionali femminili», ma non quelle «speciali di lavori e industrie femminili» – definì con più chiarezza fini e modalità del nuovo corso. Discipline predominanti, oltre alle esercitazioni pratiche di laboratorio (a cui erano dedicate dodici ore in prima e diciotto nelle restanti tre classi), erano il disegno geometrico e ornamentale (con sei ore settimanali) e l'economia domestica (cinque ore settimanali). Più corposo, rispetto alle omologhe maschili, l'impatto delle materie teoriche: italiano, francese, scienze, contabilità, igiene, in sintonia con quanto, già dagli anni Sessanta dell'Ottocento, si reputavano conoscenze fondamentali per le future spose e le future madri.⁴¹ Richieste cospicue, che, se accolte, comportavano tutt'altre strutture e tutt'altre spese rispetto a quelle sostenute negli anni precedenti.

Uniche tra tutte i corsi introdotti dalla legge Cocco-Ortu, le «scuole speciali di lavori femminili» non ricevettero alcuna indicazione in merito a criteri d'accesso e programma. La marginalizzazione governativa andò di pari passo con la marginalizzazione economica e statistica: private dei fondi che il Maic aveva largito loro fino alla riforma, furono espunte anche da inchieste e raccolte dati. Fu in quegli anni che le «scuole di lavoro» scomparvero dagli elenchi ministeriali; ma non chiusero; semplicemente, non avendo i fondi per convertirsi nelle più complesse «scuole professionali femminili», si inoltrarono nel sottobosco delle scuole private – un sottobosco di cui non abbiamo alcun saggio sistematico, e che pur tuttavia rimase attivo anche in epoca fascista.⁴²

Alla riforma non corrispose tuttavia una diversa collocazione delle scuole professionali nel panorama italiano. Il lieve incremento delle iscrizioni alle scuole professionali femminili (le cui alunne passarono dalle 7133 del 1905 alle 9486 del 1914),⁴³ assolutamente inadeguato a tenere il passo in un contesto se-

⁴¹ Simon, *L'ouvrière*, p. 373.

⁴² Limitandoci al solo contesto pistoiese, è documentata l'esistenza di una «scuola di lavori femminili» istituita nel 1911 a Papiano (nei pressi di Pistoia) dalla filantropa americana Laura Merrick (cfr. *Regolamento della scuola di merletti e di lavori femminili "Laura Merrick"*, Pistoia, Grazzini, 1911), mentre alla fine degli anni '20 erano attive sulla montagna pistoiese una scuola di lavori femminili a Maresca e una a Piteccio: cfr. Biblioteca Comunale Forteguerriana, *Fondo Mostra della Scuola*, Quaderno 131 Maresca, pp. 9 r, 11 r e Quaderno 58 Piteccio, p. 27 r.

⁴³ *Annuario Statistico Italiano 1911*, Roma, Bertero, 1912, p. 59 e *Annuario Statistico Italiano 1915*, Roma, Bertero, 1916, p. 85.

gnato dall'espansione dell'istruzione post-elementare, si tradusse infatti in una più accentuata marginalizzazione. Simile – anche se non uguale – il discorso per le scuole industriali e artistico-industriali, la cui espansione, pur di ben altra portata, non seppe realizzare a pieno le speranze dei suoi promotori. Ad avvantaggiarsi di questa nuova ondata di iscrizioni furono infatti, e soprattutto, due scuole: le scuole normali e complementari femminili (le cui iscritte, tra 1904 e 1914, passarono da 19818 a 53395)⁴⁴ e le scuole tecniche (dove gli alunni delle sole scuole regie, nello stesso torno d'anni, passarono da 34651 a 79122).⁴⁵

Che la cosiddetta “istruzione professionale femminile” fosse intesa come tutto, tranne che come diretta alla formazione di lavoratrici per il secondario e l'industria è un evento confermato dalle tendenze belliche e post-belliche. Ben poco la consapevolezza delle gravi lacune nella preparazione di tutte quelle donne che, dall'oggi al domani, furono arruolate nella produzione di vestiario militare durante la Grande Guerra, incisero sulle successive vicende scolastiche.⁴⁶ Le molteplici innovazioni che, dal 1917 al 1921, investirono il settore nel tentativo di avvicinarlo alla concreta realtà del lavoro manuale, non sfiorarono che in minima parte le scuole femminili. Il D.L. 2001/1918 con cui il Ministro Ciuffelli trasformava le scuole industriali nei più pratici laboratori scuola, sanava parzialmente la discrasia del R.D. 187/1908 istituendo, a Firenze e a Roma, la scuola di magistero della donna per formare le future insegnanti di economia domestica e lavori manuali.⁴⁷ Nessun accenno alle scuole femminili giunse, invece, dal R.D. 1985/1922 con cui il Ministro del Lavoro (a cui, dal 1921, spettava gestire l'istruzione professionale) Teofilo Rossi introduceva per la prima volta l'obbligo di istruzione formale per gli apprendisti che avessero meno di diciotto anni.⁴⁸ E anche il R.D. 2573/1923 con cui il titolare del Ministero dell'Economia Nazio-

⁴⁴ *Annuario Statistico Italiano 1911*, p. 57 (senza l'inclusione delle iscritte al corso per maestre giardiniere, i.e. le maestre di scuola dell'infanzia), e *Annuario Statistico Italiano 1915*, p. 77.

⁴⁵ *Annuario Statistico Italiano 1911*, p. 59 e *Annuario Statistico Italiano 1915*, p. 78. Ho considerato in questo calcolo le sole scuole regie in quanto per i primi anni del XX secolo non sono disponibili i dati sugli iscritti alle scuole private.

⁴⁶ Beatrice Pisa, *Italiane in tempo di guerra*, in *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, a cura di Daniele Menozzi, Giovanna Procacci e Simonetta Soldani, Milano, Unicopli, 2010, pp. 59-85.

⁴⁷ R.D. 2001/1918.

⁴⁸ R.D. 1985/1922. Non passi qui inosservata l'innovazione del R.D. che introduceva, sulla scorta dell'esempio prussiano e tedesco, l'obbligatorietà per le industrie di far frequentare ai propri apprendisti con meno di diciotto anni scuole industriali serali. Dietmar Frommberger e Holger Reinisch, *Development of disparate structures of Dutch and German vocational education*, in *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference, October 2002, Florence. Volume I, The rise of National VET system in a compa-*

nale (che, proprio in quell'anno, aveva raccolto le deleghe del disciolto Ministero del Lavoro) Orso Maria Corbino aveva recepito la riforma del collega Gentile confermava, tutto sommato, l'assetto datole una decina d'anni prima da Nitti e Cocco-Ortu.⁴⁹ Unico cambiamento, la ridenominazione delle scuole popolari di primo grado in scuole di avviamento professionale.

Già in epoca pre-fascista era dunque chiaro che le scuole professionali femminili, lungi dall'essere frequentate per ottenere una qualificazione spendibile nel mondo del lavoro, erano dirette per lo più a formare le studentesse nel governo della casa. Da questo punto di vista, il regime non solo accettò la torsione curriculare, ma ne piegò le modalità di esplicazione alle esigenze della sua politica. Quella che era nata come una constatazione sociale e culturale sfociò infatti nell'affermazione di un'ineluttabilità naturale e morale.⁵⁰

Anche dell'istruzione professionale femminile – erompeva infatti la monografia dedicata dal Ministero dell'Educazione Nazionale all'istruzione professionale nel 1931 – la guerra aveva dimostrato la deficienza: essa non deve solo preparare alle industrie femminili, ma principalmente al buon governo della casa: scuola di educazione e di economia domestica, deve rispondere a un vero sentimento di previdenza sociale.⁵¹

E come “scuole per le madri” vennero intese quando, nel 1929, giunse una nuova e più definitiva razionalizzazione del settore sotto il nuovo Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Belluzzo.⁵² Belluzzo, che conosceva assai bene l'istruzione professionale per averla gestita tra 1924 e 1928 come Ministro dell'Economia Nazionale, appena insediatosi alla Minerva vi ricondusse la ge-

rative perspective, a cura di CEDEFOP, Luxembourg, 2004, pp. 86-89 e *Congresso internazionale per le opere dell'educazione popolare*, «La Scuola industriale», 10 (1906), pp. 8-9.

⁴⁹ R.D. 2573/1923 e Silvia Inaudi, *Istruzione tecnica e formazione professionale nel periodo fascista*, in *Storia della formazione professionale in Piemonte dall'Unità d'Italia all'Unione Europea*, a cura di Ester de Fort e Stefano Musso, Torino, Regione Piemonte, 2006, pp. 107-133.

⁵⁰ Eleonora Guglielmin, *Dalla «scuola per signorine» alla «scuola delle padrone»: il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici*, in *Da un secolo all'altro. Contributi per una «storia dell'insegnamento della storia»*, a cura di Marco Guspini, Roma, Anicia, 2004, pp. 155-195, Victoria de Grazia *Le donne nel regime fascista*, Venezia, Marsilio, 1992, pp. 204-205 e Carla Ghizzoni, *Le scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo*, «HECL», 2 (2012), pp. 281-320.

⁵¹ Ministero dell'Educazione Nazionale (in seguito MEDN), *L'istruzione industriale in Italia*, Roma, Poliglotta, 1930, p. 58.

⁵² Paolo Bonafede e Pietro Causarano, *Istruzione tecnica e formazione professionale*, in *Manuale di storia della scuola italiana*, p. 240.

stione del settore.⁵³ Nel 1929 i corsi popolari (le cosiddette sesta, settima e ottava elementare), la scuola complementare (introdotta da Gentile nel 1923 al posto della vecchia scuola tecnica ma priva dei suoi sbocchi, e destinata negli anni successivi a vita grama e stentata) e la scuola di avviamento professionale furono fusi in un nuovo, unico corso triennale: la scuola d'avviamento al lavoro, inizialmente divisa nei quattro indirizzi canonici (commerciale, agrario, industriale e femminile).⁵⁴ E se in generale la scuola di avviamento «solo in linea accessoria» poteva «essere considerata come scuola di preparazione per istituti di carattere superiore», in quanto suo scopo principale avrebbe dovuto essere quello di «raggiungere una seria preparazione per l'esercizio di una professione qualificata»,⁵⁵ in quelle femminili

l'opera di queste scuole deve convergere ad un unico fine e [...] i diversi insegnamenti devono essere strettamente collegate [sic] con le esercitazioni di governo domestico e di lavoro, sotto pena, in caso diverso, di falsare completamente il carattere delle scuole stesse. [...] la scuola professionale femminile deve tendere a specializzazioni, che andranno armonizzate con la preparazione più completa della donna di casa.⁵⁶

«Preparazione della donna di casa» che in un primo momento non sembrava influire troppo sui quadri orari della scuola d'avviamento femminile, la cui peculiarità rispetto a quelle maschili si riduceva nelle tre ore settimanali in più dedicate all'economia domestica. Le divaricazioni di genere erano affidate alle discipline pratiche: sommariamente denominate «esercitazioni pratiche di laboratorio», soggette alle scelte e ai programmi dei singoli istituti, e normalmente destinate ad attività quali ricamo, merletto, maglia e sartoria, costituivano, a livello della scuola d'avviamento, la caratterizzazione maggiore. Fu nell'istruzione professionale di secondo grado che la formazione della futura madre e della futura moglie determinò nuove e più marcate forme di differenziazione, tali da

⁵³ Monica Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano, Carocci, 2017, pp. 59-60; Conti, *Istruzione tecnica e sviluppo economico*, p. 225; Inaudi, *Istruzione tecnica e formazione professionale*, p. 107.

⁵⁴ Jurgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 324; Inaudi, *Istruzione tecnica e formazione professionale*, pp. 109-110, 117; Conti, *Istruzione tecnica e sviluppo economico*, pp. 226-229; Michela Minesso, *Giuseppe Belluzzo, tecnico e politico nella storia d'Italia: 1876-1952*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 221.

⁵⁵ MEDN, *L'istruzione industriale in Italia*, p. 74.

⁵⁶ Ivi, p. 76.

sfociare in istituti differenziati sulla base del genere. E difatti due furono gli istituti sorti dalla riorganizzazione che Balbino Giuliano – da poco succeduto a Belluzzo alla Minerva – completò nel 1931 quando, con il R.D. 889, ristrutturò tutta la giungla di laboratori-scuola, scuole industriali e scuole di tirocinio che si erano venute sovrapponendo con le riforme del 1908, del 1918 e del 1923: la scuola tecnica, biennale e maschile, e la scuola professionale femminile, triennale e destinata alle licenziate dalle scuole d'avviamento.⁵⁷

Denominazione e anni di corso costituivano le differenze più evidenti ma non erano le uniche – e, forse, non erano neanche le più importanti. Molteplici erano le specializzazioni delle scuole tecniche; un unico corso, invece, connotava la scuola professionale femminile.⁵⁸ E se nelle scuole tecniche gran parte del monte orario era destinato a esercitazioni pratiche e all'insegnamento della tecnologia, ben diverso era il discorso nelle scuole professionali femminili, dove, al posto di quest'ultima disciplina, erano presenti una seconda lingua straniera, nozioni di storia dell'arte, merceologia, contabilità, igiene. «Mentre la scuola maschile d'avviamento» si argomentava non a caso nell'introduzione storica all'annuario del 1931,

si differenzia profondamente dalla scuola successiva di tirocinio, tale differenza è molto meno forte tra la scuola femminile d'avviamento e quella professionale che ne è il proseguimento perché comune ne è la finalità.

Una finalità individuata, qualche pagina prima, nel «formare nelle giovinette le future buone massaie e le madri di famiglia».⁵⁹ Eredi in questo della tradizionale istruzione impartita alle giovinette di ottocentesca memoria, le scuole professionali femminili fasciste risentivano in realtà anche del precedente regime e della torsione che, a cavallo tra vecchio e nuovo secolo, le «scuole per operaie e per lavoratrici» avevano subito.⁶⁰

Un elemento – e non da poco – mutava tuttavia il quadro rispetto all'età giolittiana: l'utenza. Abbiamo visto direttori e professori del primo Novecento

⁵⁷ Conti, *Istruzione tecnica e sviluppo economico*, pp. 233-236.

⁵⁸ Cfr. Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964, pp. 167-181, che ricorda, tra le specializzazioni della scuola tecnica, quelle per olivicoltori, orticoltori, zootecnici, edili, fabbri, fonditori, meccanici, lavoratori della pietra, chimici, armaioli, termoidraulici, disegnatori di macchine, minatori, decoratori, radio elettricisti, meccanici agrari, decoratori, riparatori di veicoli a motore e tessitori.

⁵⁹ MEDN, *L'istruzione industriale in Italia*, p. 76.

⁶⁰ Franchini, *Elites ed educazione femminile*, pp. 63-64.

rassegnarsi a scuole frequentate da tutti i tipi di alunne possibili tranne che da quelle che avrebbero dovuto, in teoria, accedervi: le future operaie, le future lavoratrici specializzate. In età fascista ritornò, prepotente, l'idea che l'istruzione professionale dovesse accogliere soprattutto le alunne delle classi meno abbienti: non tuttavia per far loro acquisire competenze tecniche che il mercato del lavoro non sembrava richiedere e a cui il regime non poneva troppa attenzione; ma, piuttosto, per prepararle a un destino di massaie economie che l'avvio a un lavoro fuori casa poteva intaccare.⁶¹ Elogi a un'antica società patriarcale più ideale che reale si alternavano così a una crescente inquietudine verso i primi effetti prodotti da industrializzazione, urbanizzazione, società di massa.⁶² «La serena pacatezza d'un tempo s'è andata turbando» scriveva, con toni simili a quelli usati settant'anni prima da Jules Simon, il Comitato Nazionale per l'Economia Domestica. E proseguiva:

La vita patriarcale pare non trovi più posto nella vita tumultuosa e incomposta delle metropoli e va purtroppo affievolendosi anche nelle campagne. Chi ha sconvolto, distrutto l'ordine, la pace della famiglia? Chi ha distolta la donna del popolo dalle sue funzioni tradizionali? L'Industrializzazione. Quando la porta dell'officina si è aperta, la donna ha lasciato la casa, dove, sposa e madre, con la tenerezza, con la soavità dell'esempio e della parola, con l'affetto che sa affrontare ogni sacrificio e non rifugge da alcuna prova, sapeva far della casa il regno d'una casta e serena felicità.⁶³

Con il loro scopo e il loro curriculum, le scuole professionali femminili sembravano per il regime uno degli strumenti principi per contrastare la modernizzazione e le sue più minacciose incognite:

La rieducazione della donna del popolo è certamente opera complessa; i problemi che involge son d'ordine morale, fisico, intellettuale, religioso, economico, ma qui uno ci interessa e ci assilla più che mai, la cui risoluzione, per

⁶¹ Rose-Marie Lagrave, *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*, in *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, a cura di Pierre Duby e Michelle Pierrot, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 484-530, pp. 490-491, Luisa Passerini, *Torino operaia e fascismo. Una storia orale*, Roma-Bari, Laterza, 1984, pp. 164-167

⁶² Emilio Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista: 1918-25*, Bologna, il Mulino, 1975, pp. 397-405, Angelo Ventrone, *La seduzione totalitaria. Guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, Roma, Donzelli, 2003, pp. XII-XIV.

⁶³ Comitato per le scuole operaie femminili di Educazione ed Economia, *La donna e la casa: le scuole di educazione e di economia domestica in Italia e all'estero*, Roma, s.n., 1930, pp. 9-10.

evidente ragione, deve ripercuotersi utilmente sugli altri: *il ripristino di quelle tradizioni che facevano della donna simbolo di ordine, di prosperità, di ben nella famiglia operaia, la ricostruzione del focolare domestico*. All'uopo, le Scuole di Educazione e di Economia Domestica, sono leve potentissime in quanto si propongono il ripristino, nella famiglia operaia, di quei coefficienti, di quelle energie, che fortunatamente per un certo tempo oppongono una pur tenace resistenza all'opera dissolvitrice.⁶⁴

Ma agli obiettivi intellettuali se ne fondevano altri, più economici e più pragmatici. Parsimonia, lotta contro il lusso e nettezza avevano già conquistato un posto tra le virtù femminili in età liberale; ma la loro riproposizione in età fascista sembrava raggiungere quegli obiettivi di progresso fisico e sanitario a cui la politica economica del regime non contribuiva, come testimoniavano i deleteri effetti del blocco salariale e della «quota 90».⁶⁵ In questi settori, risvolti salvifici furono attribuiti all'economia domestica e alle scuole professionali femminili: a Tirano (Sondrio) le alunne della scuola serale di economia domestica erano riuscite, secondo la maestra Aristeia Bonazzi, a stimolare con le loro abilità il progresso delle condizioni igienico-alimentari;⁶⁶ e se l'insegnamento dell'economia domestica sembrava rilevante per le ragazze di "civile condizione", un'urgenza ancora maggiore, anche in questo caso, era riservata alla formazione di operaie e contadine:

Alle operaie, alle donne lavoratrici – scriveva infatti il Comitato nazionale di educazione domestica – è qui rivolto, specialmente, il pensiero. Nel cercarle là, dove sono, si vorrebbe conciliare le esigenze del lavoro, con quelle della Scuola da istituire. [...]

Ma i doveri materni non sono facili alla donna operaia se altrove sono ostacolo: la frivolezza, il lusso, la facile gioia, l'obliosa legge ... qui altre deficienze sono create dalla mancanza di cultura e dalla strettezza economica.

Facciamo le madri! Facciamole con amore, queste madri, per poter dare alla Patria, una generazione sana di corpo e di mente; retta di coscienza e di cuo-

⁶⁴ Ivi, p. 15.

⁶⁵ Giovanni Vecchi, *In ricchezza e in povertà. Il benessere degli italiani dall'Unità ad oggi*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 11, Cecilia Dau Novelli, *Italiane anni Trenta: l'economico e l'immaginario*, in *L'economia domestica*, a cura di Giovanni Aliberti, Pisa, I.E.P.I., 1995, pp. 237-254, Vera Negri Zamagni, *La dinamica dei salari nel settore industriale*, in *L'economia italiana nel periodo fascista*, a cura di Pierluigi Ciocca e Gianni Toniolo, Bologna, il Mulino, 1976, pp. 329-378.

⁶⁶ Aristeia Bonazzi, *La corrispondenza delle nostre maestre: la scuola di Tirano in provincia di Sondrio*, in «Educazione ed economia domestica. Bollettino del Comitato della scuola di Bergamo», 1 (1928), pp. 12-14, p. 13.

re! Oh potesse, ogni creatura nuova, portare con sé, dalla casa, germe di bene, e vedere, di lì ad una ad una, come germi ignoti, sbocciar le speranze di ogni sua virtù.⁶⁷

I proclami del regime non danno tuttavia una reale contezza di quanto l'istruzione professionale avesse attecchito nella società italiana. Da questo punto di vista, la centralizzazione di Belluzzo era riuscita a promuovere il settore. La crescita degli iscritti fu subito apprezzabile: in sette anni i 20.454 iscritti alle scuole professionali maschili divennero, nel 1936, 49.115. Ancora più corposa quella delle iscritte, passate in quegli stessi anni da 3.863 a 17.812.⁶⁸ Ma se centralizzazione dell'istruzione professionale e diffusione – almeno nelle grandi città del Centro-Nord – di lavori segretariali avevano contribuito alla diffusione delle scuole di avviamento, una sola restava la carriera principe per una donna del ceto medio: quella dell'insegnante – e insegnante di scuola elementare, in primo luogo.⁶⁹ E difatti l'incremento dell'istruzione professionale non fu niente in confronto con quello degli istituti magistrali, chiamati dal 1923 a sostituire le vecchie scuole normali: l'introduzione del latino nei primi quattro anni del percorso, voluto da Gentile con l'obiettivo di sfoltire i ranghi degli aspiranti maestri e – soprattutto – aspiranti maestre, non impedì a quest'ultime di passare dalle 28.404 del 1924 alle 87.468 del 1936.⁷⁰

⁶⁷ Ivi, pp. 6-7.

⁶⁸ ASI 1932, p. 102; ASI 1938, p. 276.

⁶⁹ De Grazia, *Le donne nel regime fascista*, pp. 262-4.

⁷⁰ Galfré, *Tutti a scuola!*, pp. 59-61; Santoni Rugiu, *Maestre e maestri*, pp. 107-8, *Annuario Statistico Italiano 1922-1925*, Roma, Poligrafica, 1927, pp. 77, 80; *Annuario Statistico Italiano 1938*, Roma, Poligrafica, 1938, pp. 270, 276.

Cento anni di istruzione professionale femminile a Milano. Genealogie e eredità

Fiorella Imprenti

Le genealogie femminili, famigliari o di amicizia, creando o transitando nelle associazioni di assistenza, in particolare quelle realizzate da donne per donne, segnarono anche nel campo della formazione professionale femminile e dell'educazione quel legame tra generazioni che dal Risorgimento alla prima guerra mondiale si rese su una scommessa di trasformazione democratica, perseguita anche e per tramite della causa femminile.¹ Milano fu lo scenario principe di questi legami e delle istanze che li produssero e che, resistendo sottotraccia nel ventennio fascista, riemersero dopo la seconda guerra mondiale. Se nella prima metà del Novecento la formazione professionale femminile fu per i movimenti del primo femminismo un'esplicita opzione progressiva dalla valenza emancipatoria e insieme di innovazione sociale, nei primi decenni repubblicani queste istanze tornarono e con loro la tendenza a ricercare sempre nuovi spazi di azione professionale per le donne. Questi elementi, al di là delle crisi, di contraddizioni e di persistenti arretratezze rispetto al panorama europeo, son giunte fino ad anni recenti e indicano una specificità per le milanesi, fatta di mestiere, di innovazione e di saldatura tra lavoro e affermazione sociale delle donne.² Gli esempi che seguono, lungi dal voler rappresentare in modo esau-

¹ Sulle genealogie femminili la storia delle donne ha indagato a lungo. Per brevità mi limito a rimandare a Emma Scaramuzza, *Di madri, di figlie e di sorelle: amicizia e impegno politico in Lombardia nel lungo Ottocento*, in *Politica e amicizia. Relazioni, conflitti e differenze di genere (1860-1915)*, a cura di E. Scaramuzza, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 87-114.

² Per gli anni più recenti rimando a una ricerca del 2016 che rilevava come Milano si distaccasse nettamente dal resto del paese per tasso di occupazione femminile, allineandosi alle grandi capitali europee. Inoltre la città, come in passato, presentava nel suo insieme un mondo del lavoro per quasi la metà composto da donne, il 48% delle quali esercitava professioni altamente qualificate. *A Milano*

stivo la realtà della formazione professionale femminile a Milano, intendono quindi suggerire persistenze e catene di relazione nel lungo periodo.

1. Esperienze ottocentesche

L'idea mutualista ebbe in origine grande peso, intrecciandosi agli ideali democratici e alle istanze patriottiche. Già in età preunitaria «La società per la diffusione del mutuo insegnamento», promossa da Federico Confalonieri, ebbe una sponda femminile con Bianca Milesi, patriota anticonformista e femminista che raccolse fondi per la creazione di «Scuole per fanciulle». Per farlo redasse un manifesto che venne sottoscritto da altre donne “influenti” e che ebbe fortuna in particolare tra le donne della classe media, mentre l'omologa iniziativa maschile pescò tra sottoscrittori prevalentemente aristocratici, segno del precoce attivismo delle borghesi milanesi sui temi dell'educazione e dell'assistenza.³ Giovane amica di Bianca Milesi, giardiniera, Cristina Trivulzio di Belgioioso sperimentò alcuni anni dopo riforme sociali nelle sue terre a Locate Triulzi, vicino a Milano. Prima di prendere la via dell'insurrezione nel 1848 e di essere tra le protagoniste delle Cinque giornate di Milano, Cristina Trivulzio fondò una Scuola professionale femminile e una Scuola agraria maschile, oltre ad asili, scuole e cucine economiche.⁴

Le Cinque Giornate di Milano celebrarono tra le madri d'Italia anche Laura Solera Mantegazza, mazziniana e garibaldina, cui il Governo Provvisorio di Lombardia affidò l'incarico di gestire l'assistenza, istituendo ambulanze e organizzando il soccorso agli insorti. Rientrati gli austriaci in città, si ritirò a vivere in periferia, si separò dal marito che l'aveva denunciata agli austriaci e si dedicò

il lavoro è donna. Il mercato del lavoro milanese in un'ottica di genere, a cura di Roberto Cicciomessere, Lorenza Zanuso, Anna Maria Ponzellini, Antonella Marsala, Roma, Italia Lavoro, 2016.

³ «Sette signore desiderano di apporre la loro firma all'associazione delle scuole per le fanciulle, tosto che vedranno d'essere state precedute dalle firme di signore più ricche ed influenti di loro». Le sottoscrittrici erano Bianca ed Elena Milesi, Claudia Bigli Clerici, Teresa Confalonieri Casati, Fulvia Nava Trecchi, Fulvia Andreani Visconti, Maria Borromeo d'Adda, Elisabetta Borromeo Cusani, la marchesa Trotti Schaffgot. Marco Meriggi, *Milano borghese. Circoli ed élites nell'Ottocento*, Venezia, Marsilio, 1992, pp. 210-212.

⁴ Fu Ernesta Bisi, patriota e artista, a mettere in relazione la sua giovane allieva Cristina Trivulzio con Bianca Milesi, di diciotto anni più grande. Mariachiara Fugazza, Karoline Rorig, *La prima donna d'Italia. Cristina Trivulzio di Belgioioso tra politica e giornalismo*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 172.

a organizzare iniziative per le lavoratrici, asili nido e scuole professionali per aiutare le operaie «a guadagnare di più lavorando meglio».⁵

Dopo l'Unità e l'entrata in vigore dello Statuto albertino che sanciva il diritto di associazione, il mutuo soccorso esplose in quasi ogni città e borgo e Milano, che fondava la sua identità sul lavoro, vide moltiplicarsi le iniziative a favore degli operai, come la creazione di casse mutue, istituti per inabili e disoccupati, scuole domenicali e serali, fondi per i figli dei lavoratori, dove si alternavano istanze moderate e paternaliste a innesti più dirompenti legati all'idea dell'allargamento dei diritti e dell'emancipazione della classe lavoratrice.⁶ Laura Solera, dopo essere stata nuovamente in prima linea nella seconda guerra di indipendenza, promosse alcune delle iniziative più innovative e che avrebbero rappresentato punti di riferimento obbligati per il nascente emancipazionismo italiano. Nel 1862 Laura Solera Mantegazza, sostenuta da Ismenia Sormani Castelli,⁷ promosse un'associazione di mutuo soccorso per le operaie, che affiancava alla mutualità un'azione di istruzione professionale, rilevando e ampliando i corsi già avviati all'interno degli asili. La Società generale di mutuo soccorso tra le operaie di Milano vide in breve tempo le proprie iscritte moltiplicarsi e diede vita a significativi esperimenti di avanguardia in campo cooperativo e assistenziale. Furono create pensioni per la vecchiaia e, dal 1865, scuole gratuite di cucitura meccanica, la prima scuola di arti e mestieri a Mila-

⁵ Il Pio Istituto di Maternità e ricovero dei bambini lattanti, fondato nel 1850, voleva andare incontro alle ragazze madri e alle operaie, offrendo loro un luogo dove i neonati potessero essere allattati e curati sotto vigilanza medica e fornendo nozioni di igiene. Al primo ricovero nella contrada di Santa Cristina, per il quale Laura Solera mise a disposizione alcuni locali al piano terra della sua casa, si aprì un secondo asilo in Porta Ticinese e poi un terzo vicino allo stabilimento della Manifattura Tabacchi, con l'esplicito intento di fornire un supporto alle sigaraie. Nonostante l'opposizione del clero l'istituzione ebbe una fortuna immediata e negli anni sempre crescente, tanto da poter vantare, al cinquantenario, di aver ospitato circa 40.000 bambini. Si veda su questo Marianna Rocca Crivelli, *Ricovero dei bambini lattanti e slattati*, in *Alla memoria imperitura di Laura Solera Mantegazza per il trasporto delle sue ceneri al Famedio*, Milano, 1906. Su Laura Solera Mantegazza si veda inoltre Sergio Radaelli, Rosa Teruzzi, *Laura Mantegazza. La garibaldina senza fucile*, Verbania-Intra, Alberti Libraio Editore, 1992; *Dizionario biografico delle donne lombarde (568-1968)*, a cura di Rachele Farina, pp. 1027-1029. Cfr. Emma Scaramuzza, *Pratiche di cittadinanza femminile tra Otto e Novecento: la relazione con la "madre simbolica"*, in «Giornale di storia contemporanea», 2 (2001).

⁶ Sullo sviluppo del mutualismo in Italia rimando a Fiorella Imprenti, *Le associazioni dei lavoratori dal mutuo soccorso alla grande guerra*, in *Per una storia del sindacato in Europa*, a cura di Maurizio Antonioli, Milano, Bruno Mondadori, 2012, pp. 31-51.

⁷ Ismenia Sormani Castelli, figlia di un notaio milanese, si distinse nelle Cinque Giornate per la sua opera di organizzazione e propaganda. Affiancò Laura Solera Mantegazza nei suoi istituti fin dal 1862 e si impegnò in modo particolare per la Scuola professionale femminile. Su di lei si veda la nota biografica *Dizionario biografico delle donne lombarde*, pp. 1032-1033.

no.⁸ Da questa esperienza nacquero nel 1870 le Scuole professionali femminili, con l'intento di fornire alle donne, sia alle operaie sia alle figlie della piccola borghesia cittadina, concrete occasioni di occupazione e di mobilità sociale, sfruttando le opportunità offerte dal mercato del lavoro in espansione.⁹

Giovane adepta di Laura Solera fu Alessandrina Ravizza, brillante e cosmopolita ragazza di origini russe che aveva dato vita a un salotto e che, alla morte di Laura Solera nel 1873, assunse la direzione delle Scuole professionali femminili.¹⁰ Niente più che un tavolo e sei sedie, che in pochi anni si trasformarono, grazie all'abilità della direttrice, in una struttura ricca e dinamica. Centinaia di allieve seguivano ogni anno i corsi studiati in base alle esigenze del mercato, inserendosi poi rapidamente nel mondo del lavoro.

Particolarmente fortunato fu l'accordo stipulato con gli Uffici Telegrafici di Milano, che assunsero le allieve delle scuole professionali, formate in un apposito corso. La scuola era articolata in una classe preparatoria e tre anni di corso e prevedeva l'esenzione dal pagamento delle tasse mensili per le alunne meno abbienti iscritte all'Associazione. I corsi prevedevano l'insegnamento della computisteria, della pratica commerciale, della merceologia e del disegno industriale. Alla scuola era anche annessa una biblioteca circolante gratuita.¹¹ Negli anni successivi Alessandrina Ravizza si dedicò alla creazione di Cucine economiche e all'avvio di una Scuola laboratorio all'interno dell'Ospedale per donne malate di sifilide finché, riconoscendone la grande esperienza in ambito formativo, la Società Umanitaria decise ad affidarle la direzione della Casa di Lavoro per i disoccupati.

Se l'eredità di Laura Solera Mantegazza nelle Scuole preparatorie venne assunta da Alessandrina Ravizza, all'interno della Società generale di mutuo soc-

⁸ Associazione generale di mutuo soccorso delle operaie di Milano, *Nel primo cinquantenario*, 26 maggio 1912.

⁹ *Laura Solera Mantegazza e la scuola femminile di Milano*, in «Almanacco della Famiglia Meneghina», 1951.

¹⁰ Grande innovatrice sociale, Alessandrina Ravizza non aveva invece alcuna fiducia nelle istituzioni pubbliche e nella politica. La poetessa Ada Negri, che con lei condivise battaglie ed esperienze sociali, così la descrisse: «non è monarchica né repubblicana, né (già lo dissi) socialista. Volendo proprio classificarla bisognerebbe dichiararla anarchica: s'intende senza bombe e senza terrorismo!», Ada Negri, *La Madonna dei poveri*, «La lettura», marzo 1911, p. 215. Su di lei si veda Emma Scaramuzza, *La santa e la spudorata. Alessandrina Ravizza e Sibilla Aleramo. Amicizia, politica e scrittura*, Napoli, Liguori, 2004; *Alessandrina Ravizza. Nel cinquantenario della morte*, a cura della Società Umanitaria, Firenze, La Nuova Italia, 1965; *Alessandrina Ravizza. La signora dei disperati*, a cura di Giuliana Nuvoli e Claudio Colombo, Milano, Il Raccolto, 2015.

¹¹ Scaramuzza, *La santa e la spudorata*, pp. 49-53.

corso delle operaie in Milano fu Ersilia Bronzini Majno a portare nel nuovo secolo il legame con le madri patriote. Dopo la morte di Laura Solera la Società generale, pur florida nei numeri, era stata egemonizzata da un gruppo di benemerite e, proprio sul finire del secolo, toccò a Ersilia Majno e all'amica Edvige Vonwiller Gessner riportare in primo piano il legame tra associazionismo e emancipazione. In nome degli ideali della fondatrice, le due iniziarono una propaganda tra le operaie perché si riprendessero la loro associazione, facendo approvare uno Statuto che escludeva dalle cariche direttive le "signore". Raggiunto lo scopo, Ersilia Majno diede le dimissioni, per dare vita all'Unione Femminile Nazionale, che negli anni successivi rappresentò un faro per il movimento delle donne e per l'innovazione sociale.¹²

2. Formazione professionale e primo femminismo a inizio Novecento

Nonostante la solida tradizione, nella Milano di primo Novecento, con una classe operaia composta per oltre la metà di donne (in gran parte tessitrici e lavoratrici nel comparto dell'abbigliamento), l'incidenza delle scuole professionali femminili rispetto a quelle maschili restava bassa e limitata a esperienze private. Alla vigilia della grande guerra si contavano una cinquantina di corsi e scuole professionali femminili, sui quali spiccava l'iniziativa della Società Umanitaria, nata nel 1893 grazie all'ingente lascito di un ricco ebreo e massone, Prospero Moisè Loria, con lo scopo di «mettere i diseredati, senza distinzione, in condizione di rilevarsi da sé medesimi».¹³

Oltre a quella di Alessandrina Ravizza, la Società Umanitaria fece propria l'esperienza di altre donne in ambito formativo, come Rebecca Calderini, Aurelia Jozz e Rosa Genoni. Rebecca Calderini, già attiva con Laura Solera Mantegazza nelle Scuole preparatorie e benemerita per le «Scuola pratiche dei contadini adulti e piccole industrie nella campagne», all'inizio degli anni '90 intuì la necessità di un cambio di passo e pose il tema delle giovani che, assunto l'obbligo scolastico a 9 anni, si trovavano a inserirsi in modo improprio nel mondo del la-

¹² Annarita Buttafuoco, *Solidarietà, emancipazionismo, cooperazione. Dall'Associazione generale delle operaie all'Unione Femminile Nazionale*, in *L'audacia insolente. La cooperazione femminile 1886-1986*, a cura di Fabio Fabbri, Venezia, Marsilio, 1986.

¹³ *Il modello Umanitaria. Storia, immagini, prospettive*, a cura della Società Umanitaria, Milano, Raccolto, 2003.

voro, con tutte le contraddizioni che la legge sul lavoro minorile del 1886 lasciava aperte. La sua preoccupazione era di evitare che le ragazze venissero forzate a una specializzazione troppo precoce e allo stesso tempo inserite nel mondo del lavoro con formule di apprendistato solo formali.¹⁴ Per questo ideò un percorso professionale in 3 anni, di cui il primo era generico e gli altri due più laboratoriali e professionalizzanti, con possibilità di fungere da apprendistato, rigorosamente retribuito, per cucitrici, modiste, magliaie, sarte. Ai corsi erano affiancate una mensa gratuita, medici sociali e una biblioteca dedicata. La Società delle Scuole preparatorie femminili iniziò la propria attività nel quartiere operaio di porta Vittoria e si ampliò nel 1904 nel quartiere popolare di porta Garibaldi, con sussidi della Provincia, del Comune, della Cassa di Risparmio e con un contributo crescente della Società Umanitaria.¹⁵ Nel 1909 le Scuole ebbero uno sviluppo ulteriore con la costituzione di un Laboratorio cooperativo femminile in Milano, con lo scopo di «dare alle giovani alunne che hanno compiuto i due corsi preparatori nelle scuole preparatorie operaie, un lavoro remunerativo, mantenendole nell'ambiente su cui si fonda il principio educativo delle scuole stesse, di previdenza e di cooperazione».¹⁶

Guardava invece all'area agricola urbana e periurbana l'iniziativa di Aurelia Jozs, cresciuta a Firenze ma trasferitasi a Milano per insegnare storia e geografia nella Scuola Normale Gaetana Agnesi. Nel 1902 Jozs fondò la prima Scuola pratica agricola femminile in Italia, nata all'interno dell'orfanotrofio della Stella

¹⁴ Il caso delle piscine, le giovanissime apprendiste sarte e modiste, sarebbe esploso, come vedremo, alcuni anni dopo, ma il loro sfruttamento e l'irregolarità del loro apprendistato era già presente e aveva stimolato Rebecca Calderini a intervenire con il percorso formativo delle Scuole preparatorie. *Una Scuola-problema*, «La Scuola del popolo», 1° settembre 1895.

¹⁵ La fortuna delle Scuole preparatorie valse a Rebecca Calderini nel 1899 la Medaglia d'argento per l'istruzione professionale. Il contributo della Società Umanitaria portò negli anni successivi ad un assorbimento delle Scuole da parte dell'Umanitaria, che le gestì in consorzio con l'amministrazione comunale, mentre la parte dedicata alle apprendiste sarte e modiste confluì, come vedremo, nella Scuola di disegno professionale dell'Unione femminile. Su Rebecca Calderini rimando a A. Merlini, *Rebecca Calderini e la sua opera. La donna e i tempi*, in «La Coltura popolare», 1 (1926), pp. 16-21; Annamaria Galbani, *L'istruzione professionale femminile nel Milanese (1880-1914)*, in *Donna Lombarda. 1860-1945*, a cura di Ada Gigli Marchetti e Nanda Torcellan, Milano, Angeli, 1992, pp. 447-463; Fabio Fabbri, *Cooperatrici lombarde dall'Unità al fascismo*, pp. 127-148; *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013, p.136; Fiorenza Taricone, *Politica e cittadinanza: Donne socialiste fra Ottocento e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 77.

¹⁶ Soci fondatori della cooperativa, oltre ai coniugi Calderini, anche Abigaille Zanetta, maestra socialista e futura esponente del movimento per la diffusione dell'Esperanto. *Bollettino ufficiale delle società per azioni*, a. 27, fasc. 31, 5 agosto 1909, pp. 190-199; Fiorella Imprenti, *Alle origini dell'Unione Femminile. Idee, progetti e reti internazionali all'inizio del Novecento*, Milano, Biblion Edizioni, 2012, pp. 147-148.

e poi trasferita a Niguarda nel 1905, grazie al concorso economico della Società Umanitaria. La Scuola di Niguarda, che poi venne affiancata da un convitto e assunse forma residenziale, si proponeva di offrire uno sbocco lavorativo alle “stelline” ma si aprì progressivamente alle figlie dei piccoli proprietari terrieri, con una serie di corsi innovativi, dalla bachicoltura all’apicoltura, chiamando a insegnare i più importanti agronomi italiani.¹⁷

In quello stesso 1905, l’Umanitaria decise di investire anche direttamente sull’avvio al lavoro e sulla formazione delle donne e inaugurò una propria Scuola Professionale Femminile, con corsi di sartoria, ricamo, stireria, biancheria e cucina. L’iscrizione alla scuola era gratuita per le giovani di famiglie operaie e dei piccoli uffici, con almeno 12 anni e la licenza elementare. La scuola si giovava della collaborazione di Rosa Genoni, la sartina della lega tra le sarte che si era fatta un nome come stilista ottenendo una fama internazionale e che per la scuola sceglieva modelli e disegni, formando le ragazze per il fiorente comparto della moda cittadino.¹⁸ Ogni corso della scuola dell’Umanitaria conteneva anche lezioni di legislazione operaia e proprio in questa direzione, sviluppando un’iniziativa dell’Unione femminile nazionale, venne creata una Scuola pratica di legislazione sociale, per uomini e donne, cui si iscrissero delegate e ispettrici che già lavoravano per l’Unione femminile e per l’Umanitaria. Una di loro fu Santa Volonteri, anche lei sarta e già nota per la sua militanza socialista ed emancipazionista e che, proprio a seguito del suo diploma alla Scuola, venne assunta nell’agosto del 1907 come Ispettrice del lavoro per il Circolo di Milano, alle dipendenze del Ministero dell’Agricoltura, Industria e Commercio. Era la prima donna in Italia e comunque la quarta persona in assoluto ad essere nominata

¹⁷ La Scuola in poco tempo si conquistò un nome di prestigio e si registrarono numerose domande di assunzione provenienti da diverse regioni italiane e anche dall’estero. Sulla Scuola di Niguarda si veda *Scuola pratica agricola femminile Niguarda*, Archivio Storico della Società Umanitaria. Atti dalla fondazione al 1911, vol. 1. Su Aurelia Josz, che dopo anni di impegno per l’istruzione professionale femminile e per la pace venne deportata e poi uccisa ad Auschwitz, rimando a Paola D’Annunzio, *Aurelia Josz (1869-1944): Un’opera di pionerato a favore dell’istruzione agraria femminile*, in «Storia in Lombardia», 2 (1999), pp. 61-96; Sul tema del “ritorno alla terra”, comune a diversi ambienti e in particolare all’ebraismo sionista, rimando a Monica Miniati, *Le “emancipate”. Le donne ebrae in Italia nel XIX e XX secolo*, Roma, Viella, 2008.

¹⁸ Legata ad ambienti socialisti ed anarchici, Rosa Genoni arrivò a Milano da giovanissima per aiutare la famiglia e iniziò a lavorare come sarta, coltivando il sogno di andare a Parigi per “vedere come si crea la moda”. Si aggregò quindi nel 1884 a un gruppo di minatori dell’allora Partito Operaio Italiano che vi si recava a Parigi per un convegno e vi rimase per alcuni anni, rientrando poi a Milano dove si affermò come sarta nelle maggiori case di moda, nota per i suoi modelli richiesti per le occasioni mondane più importanti, continuando sempre la sua militanza socialista, pacifista e femminista. Mirella Mingardo, *Rosa Genoni tra moda e impegno politico*, in «Storia in Lombardia», 2-3 (2013), pp. 149-179.

Ispettore dopo le prime nomine del 1902, quando la legge di tutela del lavoro femminile e minorile aveva istituito la carica, e il suo successo venne quindi salutato dalla stampa come un «trionfo del femminismo operaio».¹⁹

All'inizio del Novecento, un'altra realtà milanese che si distingueva per la capacità di innovazione sociale era l'Unione Femminile, nata nel 1899 e diventata cooperativa di lavoro nazionale nel 1905.²⁰ Unione Femminile e Umanitaria svilupparono iniziative comuni e consorzi e molte donne che sperimentarono iniziative sociali nella Milano di inizio Novecento transitarono in entrambe, anche in ambito formativo. Tra queste le già citate Aurelia Josz e Rebecca Calderini, coinvolte nella Scuola di disegno professionale per le piccole lavoratrici, creata dall'Unione femminile nel 1903.

Tutto nacque da uno sciopero insolito. Nel giugno del 1902 le strade di Milano erano state invase da una folla di centinaia di ragazzine: erano le *piscinine*, giovani lavoratrici tra i 7 e i 14 anni, ufficialmente in apprendistato da sarte e modiste, nei fatti impiegate in diverse mansioni tra cui principalmente il facchinaggio, con la consegna degli abiti a domicilio. Alla Camera del Lavoro le *piscinine* furono accolte da Carolina Annoni, emancipazionista e leader delle tessili, e da Rebecca Calderini che le portò all'Unione femminile, dove nacque la «Fraterna. Società tra le Piscinine», cui si aggiunsero, grazie ai finanziamenti della Cassa di Risparmio, della Banca Popolare e della Società Umanitaria, un ricreatorio festivo, una scuola di disegno e un ufficio di collocamento. La «Scuola di disegno professionale», ideata da Giuseppe Mentessi, pittore di fama e docente presso l'Accademia di Brera, aveva l'obiettivo di formare disegnatrici per l'industria, un mestiere molto richiesto in Italia, sempre in debito di modelli e disegni industriali importati dall'estero. Tra le insegnanti figurava Aurelia Josz.²¹

¹⁹ *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, a cura di Carlo G. Lacaita, Mariachiara Fugazza, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 292; Cfr. *L'azione dell'Umanitaria per l'istruzione professionale operaia*, Milano, Cooperativa grafica degli operai, 1921.

²⁰ Sulla nascita e sui primi anni di vita dell'Unione femminile, che nel 1906 ottenne la medaglia d'oro per la Previdenza sociale all'Esposizione Universale di quell'anno, rimando a Fiorella Imprenti, *Alle origini dell'Unione Femminile. Idee, progetti e reti internazionali all'inizio del Novecento*, Milano, Biblion Edizioni, 2012.

²¹ La Scuola, che trovò sede in via Monte di Pietà, venne retta da una Commissione composta dai pittori Giuseppe Mentessi, Pietro Chiesa ed Emilio Longoni e da tre socie dell'Unione femminile, tra cui la presidente Ersilia Majno. Con gli anni e con la sempre più attenta applicazione della legge sul lavoro minorile del 1902, il numero delle *piscinine* si ridusse progressivamente, sostituite per lo più da facchini. La scuola cominciò quindi ad accogliere anche ragazze più grandi, attratte dalla qualità dell'offerta formativa. Sullo sciopero delle piscinine rimando a Fiorella Imprenti, *Operaie e socialismo. Milano, le leghe femminili, la Camera del lavoro (1891-1918)*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 180-182.

Uno dei motivi di successo della Scuola fu l'innovativo metodo didattico introdotto da Mentessi e che prevedeva la costruzione di modelli a partire da elementi naturali, preferendo la copia dal vero allo studio stereotipato degli stili decorativi. L'esigenza di riformare i metodi didattici applicati all'arte era sentita da più parti, come quella di trovare una declinazione professionale degli insegnamenti artistici e in questo il metodo Mentessi funzionò da apripista.²² Altro settore in cui erano impiegate lavoratrici giovanissime, ampiamente sfruttate e spesso reclutate dalle campagne da società di mediatori, era quello del personale di servizio. Per l'Unione femminile il tema era particolarmente sentito perché le socie vi vedevano un potenziale di sviluppo elevato, con la professionalizzazione di un mestiere non più legato a schemi di soggezione sociale, ma alle esigenze delle nuove famiglie in cui, lavorando donne e uomini, la collaborazione domestica a ore, condotta con dignità ed equità per ambo i contraenti, sarebbe stata fondamentale. Nel 1906, all'Ufficio di collocamento venne affiancato un dormitorio-pensione, per accogliere le ragazze appena arrivate in città e le domestiche colpite da temporanea disoccupazione, con annessa Scuola preparatoria, ma il servizio faticò a decollare e il progetto sarebbe stato ripreso solo molti anni dopo.

Negli anni successivi l'Unione femminile progettò due corsi che avrebbero dovuto accompagnare a sbocchi lavorativi professionalizzati. Il primo venne dallo sviluppo del corso di legislazione sociale, sempre presente negli anni tra Umanitaria e Unione femminile per formare le delegate sociali attive nei diversi progetti delle due istituzioni. Dal 1911 l'Unione iniziò ad insistere presso il Comune perché fosse riconosciuto il ruolo di delegata sanitaria, da affiancare all'attività dei medici condotti, ma l'esperimento dovette attendere oltre vent'anni per avere riconoscimento. Lo stesso per le infermiere, per le quali un progetto di Scuola professionale era già pronto a inizio Novecento, ma che entrò in funzione solo nel corso della prima guerra mondiale.

3. Guerre, fascismo e lavoro delle donne

La prima guerra mondiale, nelle tragedie e trasformazioni che portò con sé, vide imporsi nell'opinione pubblica una nuova considerazione per la categoria

²² La Scuola professionale di disegno fu tra le sezioni portate dall'Unione Femminile all'Esposizione Internazionale del 1906, dove ottenne un Diploma d'onore e una medaglia d'oro per il suo ideatore. Pietro Chiesa, *La scuola di disegno per le piscinine*, in Archivio Unione Femminile, FUF, cart. 49, fasc. 1/c. Cfr. *Alle origini dell'Unione Femminile*, pp. 179-189.

delle infermiere, che negli ospedali da campo e sul fronte interno acquisirono una visibilità inedita.²³ In questo clima fu possibile introdurre una riforma della formazione professionale per le infermiere dell'Ospedale Maggiore che Ersilia Majno aveva progettato fin dal 1902, quando era stata nominata nel Consiglio degli Istituti Ospedalieri. Le infermiere milanesi non ricevevano allora nessun tipo di formazione professionale: erano per lo più ragazze molto giovani, chiamate dalle campagne attorno a Milano perché non avessero legami famigliari che le distraessero dal lavoro totalizzante all'ospedale. Turni lunghissimi, fino a 17 ore consecutive senza giorni di riposo, con l'obbligo di risiedere in ospedale, dove erano sottoposte alla sorveglianza e alla rigida disciplina delle suore. Dopo una rapida infarinatura, erano addette alla lavanderia e poi alternavano a questa il lavoro in corsia, mentre nel refettorio si dedicavano al riavvolgimento delle bande usate, con gravi conseguenze sul livello delle infezioni.²⁴

Nel luglio del 1902 la Majno aveva presentato al consiglio di amministrazione la propria proposta di una scuola infermiere, studiata guardando alle più innovative esperienze italiane e estere e coordinandosi con Anna Celli che agiva sugli stessi temi a Roma. Nacque il progetto di una Scuola teorico-pratica biennale, per formare personale di corsia, mentre il lavoro accessorio e di lavanderia sarebbe stato affidato a personale di servizio. Il progetto riscosse un notevole successo e si creò anche un comitato promotore cui aderì l'assessore alla sanità, ma fu solo nel 1917 che la riforma arrivò in porto: Ersilia Majno non era più in ruolo, ma la paternità del progetto le venne riconosciuta dall'allora presidente del Consiglio degli Istituti Ospedalieri Alessandro Schiavi. La nuova scuola fu organizzata su tre anni di corso: il primo con lezioni teoriche preparatorie e con una parte di pratica limitata ai servizi generici di cucina, farmacia, infermeria, laboratorio e di assistenza indiretta; il secondo anno con corsi di assistenza medico-chirurgica e di tutte le specialità, introducendo il servizio in corsia, nelle infermerie di medicina, di chirurgia, nei reparti di malattie infettive e di specialità; per accedere al terzo anno le allieve dovevano superare gli esami di fine corso del secondo anno e prestare quindi un intero anno di servizio in uno degli ospedali amministrati dal consiglio, prima di ottenere il diploma e di poter decidere quindi della propria destinazione lavorativa.²⁵

²³ Sulle infermiere durante la prima guerra mondiale romando a Stefania Bartoloni, *Italiane alla guerra. L'assistenza ai feriti 1915-1918*, Venezia, Marsilio, 2003, Stefania Bartoloni, *La Croce Rossa Italiana nel '15-'18 tra azione e rappresentazione*, in «Mondo Contemporaneo», 2 (2017), pp. 105-129.

²⁴ *L'infermiera*, in «L'Ospedale Maggiore», 7, luglio 1917.

²⁵ *Alle origini dell'Unione Femminile*, pp. 223-235.

Nel primo dopoguerra, in un quadro generale di crisi e di disoccupazione, Società e Umanitaria e Unione femminile dovettero far fronte anche all'espulsione delle lavoratrici in seguito alla smobilitazione delle industrie di guerra e al rientro degli uomini dal fronte. Nel 1919 si unirono quindi per creare le "Scuole di Riavviamento al lavoro per le operaie disoccupate addette agli stabilimenti ausiliari", cui aderì anche l'Ufficio Municipale del Lavoro e che prevedevano un primo ciclo di lezioni, in particolare di cucito, presso l'Unione, per poi essere inserite presso le Scuole professionali dell'Umanitaria.²⁶

L'obiettivo principale era però quello, costantemente perseguito negli anni, di individuare nuovi sbocchi lavorativi per le donne e renderli professionali e riconosciuti. In questo senso si deve leggere l'insistenza che per oltre un ventennio l'Unione femminile pose sulle funzioni di delegata, ispettrice, assistente sociale e sanitaria che, con profili diversi, avrebbero dovuto rappresentare nelle città l'ossatura stipendiata dell'assistenza pubblica. Tra piccole sperimentazioni e la costante pressione del pubblico per definire volontario il servizio, respingendo l'attività delle donne nel campo della beneficenza, una forma più strutturata si ottenne in seguito alla legge del dicembre 1925 che istituiva l'Opera nazionale per la protezione della maternità e infanzia (Omni). L'Unione femminile formò quindi un primo corpo di assistenti sanitarie da affiancare ai medici di base, per seguire gestanti, madri e bambini al loro domicilio e svolgere piccole attività quali iniezioni o medicazioni. L'Unione gestì il servizio consorziandosi con Croce Rossa per la formazione sanitaria delle assistenti dal 1926 al 1931 nel quartiere di Porta Garibaldi, lasciando poi in carico al Comune di sviluppare il servizio e perorando la causa delle assistenti formate durante la sperimentazione.²⁷

Nel 1936 arrivò anche in porto il progetto della «Scuola Convitto di avviamento al servizio domestico», organizzata in un corso intensivo e residenziale di tre mesi per ragazze con una età minima di 16 anni, che avrebbero poi continuato a seguire i corsi di cucina o di sartoria anche una volta assunte dalle famiglie. Il primo corso partì con ragazze provenienti da 8 diverse province del nord Italia e si organizzò su una parte pratica e una teorica. Dopo soli due anni la Scuola dovette però chiudere, travolta dallo scioglimento dell'Unione femmini-

²⁶ Unione Femminile Nazionale, *Relazione 1919-1920*, p. 20.

²⁷ Di particolare interesse la relazione fatta dal medico condotto Adolfo Ardissonne che sottolineava l'estrema utilità del servizio, insistendo sulla necessità di una gestione ordinaria e non sperimentale. *Il Servizio di assistenza igienica e sanitaria a domicilio*, Unione femminile nazionale, b. 3, f. 5.

le da parte del regime fascista.²⁸ In quel momento la Società Umanitaria era stata da tempo commissariata e posta sotto il controllo fascista: le scuole professionali femminili mantennero i propri corsi legati al cucito e i Corsi magistrali per le insegnanti ma, in un contesto di svalutazione del lavoro delle donne da parte della cultura dominante, gli aspetti espliciti di mobilità sociale e di emancipazione cedettero progressivamente il passo.

4. Assistenza professionale, uffici e nuovi mestieri per le donne milanesi

La Costituzione repubblicana conteneva al suo interno una promessa di parità tra donne e uomini che, pur lontana dall'essere sostanziale, diede forza e voce all'azione di gruppi femminili e sindacati. Sebbene nel 1947 la Commissione nazionale di Inchiesta per la riforma della Scuola in tema di formazione professionale femminile si rivelasse preoccupata che l'insistenza sulla parità potesse portare a un'espulsione delle donne dal mondo del lavoro, i movimenti che si saldaronο in quegli anni guardarono esplicitamente a quel rapporto tra formazione, lavoro e emancipazione femminile che aveva guidato le realizzazioni delle istituzioni democratiche di prima del fascismo.²⁹

Mentre Società Umanitaria e Unione Femminile riportavano alla presidenza esponenti del proprio passato, per ricercare il legame con la tradizione interrotta, le necessità della ripresa portarono subito occasioni di sviluppo. Opportunità di lavoro per le donne si registravano nelle professioni socio sanitarie e ispettive, settori nei quali Umanitaria e Unione femminile avevano saputo innovare già in età liberale. Fu la Società Umanitaria a prendere l'iniziativa, inserendosi a livello nazionale negli accordi tra Inail, Inps, Istituto nazionale delle assicurazioni, Confindustria, Ente nazionale assistenza lavoratori, Istituto nazionale assistenza malattia dei lavoratori, Cgil, Unione donne italiane e Federazione italiana delle

²⁸ *La Scuola-convitto di avviamento al servizio domestico. Cenni sul funzionamento dei primi tre corsi*, Milano, Unione femminile nazionale, 1938.

²⁹ Il Parlamento italiano ratificò nel 1956 la Convenzione n. 100 dell'Ilo, l'International Labour Organization, che riaffermava il principio paritario tra donne uomini nel mondo del lavoro e che favorì la nascita di un Comitato permanente per la parità di retribuzione, cui parteciparono le maggiori associazioni femminili italiane. Sulla formazione professionale femminile milanese nel tra gli anni '50 e '60 rimando a Fiorella Imprenti, *Ciao Piscinina. Dall'ago alla macchina da scrivere, a formazione professionale*, in *La signorina Kores e le altre. Donne e lavoro a Milano (1950-1970)*, Milano, Enciclopedia delle donne, 2016, pp. 95-108.

donne nelle arti, professioni, affari (Fidapa), per dare vita nel 1946 all'Unsas, Unione nazionale per le scuole di assistenza sociale. L'Umanitaria precedette l'avvio ufficiale con dei corsi che ebbero tra le protagoniste Sofia Garzanti e Paolina Tarugi, una delle madri della formazione per assistenti sociali, poi il biennio si strutturò nella sede della Società Umanitaria in consorzio con l'Unsas fino al 1965, quando l'opposizione di Confindustria portò all'uscita dell'Umanitaria dall'Unsas e il trasferimento della scuola in via Olmetto. L'Umanitaria non rinunciò al proprio percorso e riaprì nel 1967 una Scuola per assistenti sociali, con il coordinamento scientifico del sociologo Angelo Pagani e intitolata significativamente ad Alessandrina Ravizza, quella che aveva fatto decollare le Scuole professionali femminili quasi cento anni prima.³⁰

Agli inizi degli anni '50 tutta l'economia milanese era però in grande fermento, dalle fabbriche agli uffici che nascevano in ogni settore per sostenere e organizzare la rapida crescita. Per rispondere a queste esigenze si moltiplicarono in città le occasioni di formazione professionale, pubblica e privata.³¹ Il Comitato di Associazioni femminili per la parità di retribuzione, organizzando nel 1959 presso l'Umanitaria un importante convegno sulla «Preparazione professionale della donna», faceva notare che il panorama milanese era vivace. Molti corsi della Scuola professionale di Stato erano ormai in maggioranza femminili, in particolare nei rami commerciali; dei tre istituti cittadini, uno era esclusivamente femminile: l'Istituto Santa Caterina da Siena, organizzato in un ramo commerciale, uno di arte applicata e uno dell'abbigliamento.

Anche in ambito privato erano nate un gran numero di scuole per far fronte alle richieste di manodopera: segretarie d'azienda, assistenti sanitarie, interpreti, estetiste, figuriniste, costumiste, *vendeuses* e indossatrici, ma anche donne-architetto e giornaliste. A ogni professione la sua scuola, finanziata dal Ministero del Lavoro o dalle imprese.³² Anche i corsi del Comune si svilup-

³⁰ Negli stessi anni si segnarono notizie di iniziative analoghe sia in ambito cattolico, con un corso organizzato dall'Opera Cardinal Ferrari, sia comunale, con l'apertura nel 1960 dell'Esae, l'Ente scuole assistenti educatori. L'iniziativa della Cardinal Ferrari confluisce nell'Ensiss, l'Ente Nazionale Scuole Italiane di Servizio Sociale, istituito nel 1946 su iniziativa di personalità del mondo cattolico, tra cui la deputata, costituente e partigiana Laura Bianchini. *Le scuole di servizio sociale in Italia. Aspetti e momenti della loro storia*, a cura della Fondazione Emanuela Zancan, Padova, 1984.

³¹ La storiografia ad oggi non è ancora sufficiente a mettere un punto chiaro, mi limito su questo a rimandare a Eloisa Betti e Barbara Curli, *Il lavoro delle donne a Milano negli anni del "boom" (1951-1971)*, in *La signorina Kores e le altre*, pp. 29-52.

³² Il Santa Caterina aveva dovuto introdurre il numero chiuso per le crescenti richieste di accesso. Relazione di Elvira Elisi Capaci sulla situazione milanese, in *La preparazione professionale della donna*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1959, pp. 163-169 e pp. 171-190.

parono in modo rilevante, inserendo corsi per segreteria e contabilità d'azienda e ampliando le scuole di lingua, connettendole all'inserimento in ambito commerciale. Questi corsi erano per lo più serali e si rivolgevano a ragazze già inserite nel mondo del lavoro ma con una prospettiva di miglioramento.³³ Tra le giovani che potevano permettersi di ritardare il proprio ingresso nel mondo del lavoro ma che aspiravano ad una veloce e sicura collocazione in ambito commerciale, la Scuola superiore Manzoni era invece una delle scelte più consolidate. La Civica Scuola superiore femminile di Milano era nata nel 1861 e si era sviluppata nei decenni successivi come una vera e propria sfida alla supposta inferiorità intellettuale femminile, accogliendo come docenti donne note per il loro impegno emancipazionista, su tutte Anna Maria Mozzoni. Il profilo iniziale della Scuola era dunque prettamente culturale, ma con il progressivo diffondersi dell'istruzione secondaria tra le ragazze, si pose la necessità di un cambio di passo, che trovò piena realizzazione proprio nel secondo dopoguerra.³⁴

Il commercio e il terziario in generale, oltre al vasto complesso dell'assistenza, si rivelarono quindi i campi in cui la richiesta di formazione da parte delle lavoratrici milanesi fu più pressante e in cui gli enti coinvolti seppero esprimere un rilevante grado di innovazione. Si trascinarono invece più stancamente i tradizionali corsi femminili, a partire dalla sartoria, ancora diffusi negli anni '50 e nei primi anni '60 e che sopravvissero, tra pubblico e privato, solo nelle espressioni più raffinate, in grado di connettere le giovani all'economia in espansione della moda e del design.³⁵

³³ Le donne erano la grande maggioranza nei corsi di lingua e commerciali, che arrivavano ad avere quasi l'80% di iscritte. Le ragazze che frequentavano i corsi serali avevano infatti in gran parte tra i 14 e il 20 anni, provenivano da Milano e dai Comuni limitrofi e vivevano quasi tutte ancora in famiglia. Ragazze giovani ma già inserite nel mondo del lavoro, per la maggior parte come impiegate d'ordine (con la prospettiva di salire al rango di operaie "di concetto", con più autonomia e responsabilità nel gestire le proprie mansioni) e come operaie semi-specializzate. Vincenzo Cesareo, *Profilo dello studente delle civiche scuole serali di Milano*, Comune di Milano, 1967, pp. 7-65.

³⁴ Protagonista dell'innovazione didattica della Scuola Manzoni fu in gran parte il direttore Carlo Porta, in sinergia con l'allora assessore all'istruzione Magni e col Sindaco Greppi. Sulle vicende della Scuola Manzoni rimando a Stefano Agnoletto, *Istruzione*, in *Innovazione amministrativa a Milano*, a cura di Bruno Dente e Paolo Fareri, A.I.M., Associazione Interessi Metropolitan, Milano, Quaderno n. 34, 1997, pp. 109-117.

³⁵ Claudio Colombo, "Sapere, fare e saper fare". *La Società Umanitaria, un modello laico per la formazione e l'orientamento al lavoro*, in AA.VV., *L'alchimia del lavoro. I generosi che primi in Milano fecero le arti e le scienze*, pubblicazione del Comune di Milano, Raccorlo Edizioni, 2008, pp. 93-139. Giulio Marangoni, *I nuovi orientamenti nel campo della moda*, in *La preparazione professionale della donna*, pp. 441-451.

All'inizio degli anni '70 poi, lo scenario formativo milanese si modificò ulteriormente. L'avvento della Regione come ente deputato per la formazione professionale, gli accordi sulle 150 ore e poi i dati economici. Anche per Milano si registrava un arretramento della presenza femminile nel mondo del lavoro, in particolare nell'industria, con un aumento deciso nei servizi, che non andava a riequilibrare il dato finale ma che forniva un profilo sempre più qualificato del lavoro femminile milanese.

Il Comune di Bologna e l'istruzione tecnica: l'Aldini Valeriani e l'Istituto Tecnico Industriale Femminile*

Maura Grandi, Benedetto Fragnelli

Quando si parla di industria a Bologna il riferimento immediato è all'istituzione scolastica voluta e gestita dal Comune di Bologna che ha formato le maestranze tecniche e il ceto imprenditoriale del nostro territorio: le Aldini Valeriani.¹ È un dato di fatto che gran parte dei protagonisti dello sviluppo economico-industriale della città, nel periodo che va dalla Prima Guerra mondiale alla fine degli anni Ottanta del Novecento, ha frequentato le aule, le officine e i laboratori di questa scuola,² trovando poi immediato impiego soprattutto nel settore meccanico, della motoristica e dell'automazione, ma anche della chimica, del medicale, dell'elettronica e dell'informatica.³

* Per quanto concepito in comune, va precisato che il saggio è da attribuire per la prima parte, dedicata all'Aldini Valeriani, a Maura Grandi, per la seconda, sull'Itif, a Benedetto Fragnelli. Questa parte del testo amplia ed approfondisce l'articolo che Benedetto Fragnelli ha pubblicato in «ScuolaOfficina», 1 (2020), pp. 12-17.

¹ Cfr. *Imparare la macchina. Industria e scuola tecnica a Bologna*, a cura di Roberto Curti e Maura Grandi, Bologna, Compositori, 1988.

² Non sono disponibili studi o stime al riguardo, ma, aldilà della *vox populi*, è un dato costante nell'ambito della ricerche svolte nella pluridecennale attività del Museo del Patrimonio Industriale, riscontrato nella documentazione aziendale o personale di imprenditori, tecnici, ecc., come pure nelle varie campagne di interviste orali che hanno interessato sia il versante industriale che quello della formazione aldiniana. Appare comunque significativo, pur riferito ad un campione ristretto, quanto emerso dallo studio di Vittorio Capecchi, negli anni Novanta, sul comparto del packaging: tra le informazioni raccolte intervistando (con Aurelio Alaimo) 49 imprenditori e/o progettisti delle più importanti aziende del settore, ben 27 avevano frequentato l'Aldini Valeriani. Cfr. la *Genealogia delle principali aziende e progettisti di macchine automatiche a Bologna* (e la relativa *Tavola sinottica della genealogia*) in *Per niente fragile. Bologna capitale del packaging*, a cura di Roberto Curti e Maura Grandi, Bologna, Compositori, 2014 (prima ed. 1997), pp. 160-163.

³ Lo stretto rapporto tra l'Istituto Aldini Valeriani e gli industriali bolognesi, spesso improntato a familiarità in quanto ex allievi, si esplicitava anche con una costante attenzione ai diplomandi, richiedendo i nominativi degli studenti delle varie classi e specializzazioni, spesso contattati ancor

Nel presente contributo si affiancano e intrecciano le storie di due importanti e significative scuole comunali, l'una pluricentenaria, l'Aldini Valeriani, l'altra durata meno di un decennio, negli anni Sessanta, l'Istituto Tecnico Industriale Femminile (Itif). La prima parte individua le ragioni fondanti, gli snodi e le scelte formative effettuate per rispondere in maniera efficace alle esigenze di un territorio in rapido sviluppo; nella seconda si registra l'entrata in scena, per la prima volta a Bologna, della componente femminile nell'ambito dell'istruzione tecnica, e quindi nel mercato del lavoro, esigenza e opportunità che il Comune di Bologna coglie, dapprima istituendo la nuova scuola femminile, per poi prendere atto, nel 1969, di come i tempi fossero ormai maturi per trasformare l'Istituto Aldini Valeriani in una scuola mista.

1. Le origini della formazione tecnica a Bologna

I protagonisti della metamorfosi produttiva di Bologna che, tra XIX e XX secolo, porta la città ad assumere un ruolo di primo piano nell'industria meccanica e, successivamente, in quella mecatronica, sono tecnici-imprenditori a forte valenza professionale. La loro formazione è frutto della modalità educativa innovativa praticata dall'Istituto Aldini Valeriani, gestito dal Comune di Bologna, che per oltre centocinquant'anni ha saputo realizzare un equilibrio strategico tra teoria e pratica, conoscenze teoriche di fisica, meccanica e disegno, e abilità tecniche d'officina. La messa a punto di questo progetto formativo ha richiesto una lunga sperimentazione e progressivi aggiornamenti sino a individuare il modello più efficace e funzionale per dare risposta alle esigenze di sviluppo del territorio.

La sua nascita si inquadra nelle particolari condizioni che, a fine XVIII secolo, videro l'economia bolognese interessata da un forte processo di deindustrializzazione. L'industria serica, che per secoli aveva caratterizzato l'identità economica della città, crollò in maniera repentina e con lei scomparve un'organizzazione produttiva che per circa quattro secoli non aveva conosciuto significative evoluzioni.⁴ La città si popolò di una moltitudine di disoccupati, mentre

prima del conseguimento del diploma. Il passaggio dalla scuola alla fabbrica era automatico e costante, il lavoro era sicuro, per tutti. Analogo interessamento verso le neodiplomate si riscontrerà anche per l'Itif: vedi, *infra*, p. 110.

⁴ Carlo Poni, *Per la storia del distretto industriale serico di Bologna (secoli XVI-XIX)*, in «Quaderni storici», 73 (1990), pp. 93-167, ora in Idem, *La seta in Italia. Una grande industria prima della*

le aziende ripiegavano sul mercato locale. La presenza di poveri e mendicanti ad ogni angolo di strada, di cui parlano i diari di viaggio dei visitatori stranieri che facevano tappa a Bologna, era il segno più evidente della perdita dell'antico primato.⁵ Tra le motivazioni di questo processo va sicuramente sottolineata l'incapacità di adeguare forme e strutture produttive ai mutati contesti che la Rivoluzione Industriale stava imponendo in tutta Europa. Ostacoli oggettivi al risorgere dell'industria su nuove basi erano la ristrettezza del mercato interno, la contrazione della domanda internazionale, la concorrenza da parte degli stati limitrofi con l'applicazione di sistemi di dazi protettivi e una inadeguata organizzazione del credito. Ma, soprattutto, occorre segnalare la scarsa conoscenza da parte delle maestranze tecniche delle innovazioni, delle macchine, dei processi organizzativi che le nuove forme di produzione richiedevano. Solo fragili imprese sopravvivevano, sostenute da un sistema protezionistico basato su prestiti e premi di incoraggiamento. Nel rapporto città-campagna l'equilibrio si spostò verso la terra e l'area urbana perse di importanza come sede privilegiata della produzione industriale. La speculazione fondiaria richiamava alla terra ingenti capitali per i profitti che garantiva, mentre le facilitazioni offerte agli imprenditori, la minore pressione fiscale, il minor costo della forza lavoro, favorivano l'insediamento e la crescita nell'area extraurbana anche di attività manifatturiere.⁶

Nei primi decenni del secolo XIX questa crisi sembrava irreversibile. Tuttavia, la memoria del passato produttivo d'eccellenza della città non era stato dimenticato e alimentava il dibattito di intellettuali, imprenditori e politici, in particolare in riferimento al modo di diffondere anche a Bologna le innovazioni introdotte dalla Rivoluzione Industriale. Tra le personalità più dinamiche in questo contesto si distinsero due illustri esponenti dell'Università di Bologna, Luigi Valeriani (1758-1828), docente dal 1801 di Economia pubblica, e Giovanni Aldini (1762-1834) fisico sperimentale, nipote di Luigi Galvani.⁷ Figure

rivoluzione industriale, a cura di Vivian R. Gruder, Edmund Leites, Roberto Scazzieri, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 153-227.

⁵ David Ricardo a James Mill, Bologna 10 ottobre 1822, in David Ricardo, *The works and correspondence of David Ricardo*, a cura di Piero Sraffa e Maurice Dobb, vol. IX, Cambridge, Cambridge University Press, 1952, p. 223; Edmond De Goncourt, Jules De Goncourt, *L'Italia di ieri. Note di viaggio 1855-1856*, Milano, Perinetti-Casoni, 1944, pp. 64-65.

⁶ Luigi Dal Pane, *Economia e società a Bologna nell'Età del Risorgimento*, Bologna, Zanichelli, 1969, pp. 598-599.

⁷ Comune di Bologna, *Macchine Scuola Industria. Dal mestiere alla professionalità operaia*, Bologna, Il Mulino, 1980, pp. 58-59.

di primo piano nel neonato governo napoleonico della Repubblica Cisalpina, furono tra i promotori, tra il 1797 e il 1799, di un *Piano di istruzione pubblica* volto a rinnovare i sistemi di formazione della città.⁸ I successivi provvedimenti legislativi da loro controfirmati evidenziarono la particolare sensibilità nei confronti dell'istruzione tecnica, nella convinzione che solo aggiornando saperi e competenze era possibile rilanciare la vita economica della città. Le esperienze che stavano maturando in Francia, con il Conservatoire des Arts et Métiers di Parigi, o a Glasgow, con l'Andersonian Institution, furono prese a riferimento per una riflessione a tutto tondo sui sistemi formativi più efficaci per promuovere i cambiamenti in atto.

Luigi Valeriani era esponente di primo piano del mondo illuminista bolognese. Convinto riformista, sostenne a più riprese la necessità di utilizzare l'istruzione come uno strumento di lotta al pauperismo. Tra le sue proposte la creazione di «un *Monte del lavoro* che, anziché denaro, fornisca ai poveri materie prime da lavorare» e di «un *Protettorato degli Apprendisti* composto da funzionari comunali e maestri d'arte che si incarichino di avviare i giovani indigenti all'apprendimento di un mestiere nelle botteghe».⁹ Con il suo testamento¹⁰ mise a disposizione del Comune di Bologna i mezzi necessari per avviare una scuola di disegno applicato alle arti nell'intento di fornire alle maestranze artigiane le nozioni essenziali per la comprensione del funzionamento delle nuove macchine introdotte dalla Rivoluzione Industriale.

Anche Giovanni Aldini si formò nella comunità illuminista bolognese, fortemente influenzato dalla figura dello zio, Luigi Galvani, di cui riprese le teorie scientifiche intravedendo interessanti applicazioni nella chimica e nell'elettrofisiologia. Dopo la Restaurazione fu costretto a trasferirsi a Milano dove entrò in contatto con un ambiente più dinamico e ricco di stimoli di quello bolognese. Sulla base delle relazioni intraprese con intellettuali e imprenditori lombardi maturò una concezione dell'utilità delle conoscenze scientifiche che, se collegate all'innovazione tecnologica, potevano essere un elemento strategico per contribuire alla crescita economica di un territorio. Questa idea trovò conferma

⁸ Repubblica Cisalpina. Commissione di pubblica istruzione, *Piano generale di pubblica istruzione*, Milano, Tipografia Nazionale, s.d. [1798]. Cfr. Vincenzo Pallotti, Massimo Valenti, *Luigi Valeriani e Giovanni Aldini (1828-1834): la proposta dell'istruzione tecnica a Bologna*, in *Macchine Scuola Industria*, pp. 58-59.

⁹ Ivi, p. 58.

¹⁰ Biblioteca Comunale dell'Archiginnasio di Bologna, Manoscritto Gozzadini, 87, 6. Un estratto in *Macchine Scuola Industria*, p. 79 e (con una breve nota biografica) in *Imparare la macchina*, p. 30.

nel viaggio di istruzione che, tra il 1818 e il 1819, egli intraprese in Europa, soprattutto nei paesi in cui più maturi erano i cambiamenti produttivi in atto.¹¹ Le lettere e le relazioni che inviò alle istituzioni scientifiche italiane forniscono testimonianze di questo processo, in paragone spesso impietoso con la realtà bolognese. Dopo aver visto a Londra palazzi, strade e teatri illuminati con la nuova tecnologia della distillazione del gas da carbone, ne caldeggiò l'adozione anche a Bologna, proponendo la sostituzione dei vecchi lampioni a olio con nuove lampade dotate di un maggior potere illuminante;¹² la visita in Scozia a manifatture già meccanizzate e mosse dalla macchina a vapore lo portò a proporre nuove tecniche di lavorazione tessile, insistendo sulla necessità di aggiornare e uniformare i sistemi di misurazione e di cambio valutario; illustrò anche le nuove macchine a vapore e ne propose l'utilizzo per la movimentazione delle officine bolognesi, in alternativa all'uso ancora diffuso delle ruote idrauliche; mise a punto strumenti ispirati a quanto aveva visto nelle miniere scozzesi per prevenire e combattere incendi, documentando ogni proposta con schizzi, relazioni tecniche, memorie scientifiche.¹³ Incontrò personalità come Humphry Davy, Friedrich Accum, John Leslie, scienziati impegnati in ricerche correlate alla produzione, finanziate dagli stessi imprenditori. La visita alla Andersonian Institution lo fece entrare in contatto con pratiche formative rivolte ad artigiani che superavano il tradizionale apprendistato, in cui l'utilizzo combinato tra lezioni teoriche e modelli di macchine contribuiva ad aggiornare saperi e competenze. Al suo ritorno tentò di riprodurre questa esperienza anche nel territorio bolognese. Utilizzando valenti artigiani e sulla base degli studi messi a punto nel periodo inglese, si dedicò alla costruzione di un nuovo e completo "Gabinetto di macchine" finalizzato all'insegnamento. Il progetto però rimase incompiuto per la morte di Aldini, sopraggiunta nel 1834. La collezione di oltre 500 oggetti frutto di quarant'anni di ricerche e insegnamenti, che costituiscono oggi il nucleo più antico delle collezioni del Museo del Patrimonio Industriale, venne lasciata in eredità¹⁴ al Comune di Bologna con il vincolo di utilizzarla per dare

¹¹ Sull'itinerario cfr. *Macchine Scuola Industria*, pp. 72-73.

¹² Sulle sue prime sperimentazioni, *Memoria sulla illuminazione a gas dei teatri e progetto di applicarla all'i.r. teatro della Scala in Milano del cavaliere Giovanni Aldini*, Milano, Soc. tip. dei Classici italiani, 1820. Cfr. Antonio Campigotto, Roberto Curti, *Il sole qui non tramonta. L'officina del Gas di Bologna, 1846-1960*, Casalecchio di Reno, Grafis, 1990, pp. 52-54.

¹³ In *Macchine Scuola Industria*, p. 72, sono presenti le indicazioni archivistiche e bibliografiche dei resoconti e delle note di Aldini sul viaggio.

¹⁴ Archivio di Stato di Bologna, *Notarile, Cappelli Giuseppe, 1832-1838*, 2, n. 38. Un estratto in *Macchine Scuola Industria*, p. 78 e (con una breve nota biografica) in *Imparare la macchina*, p. 31.

vita ad una scuola professionale per artigiani in collegamento con quanto già disposto nel testamento di Luigi Valeriani.

2. Le Scuole tecniche bolognesi

Il compito di tradurre in pratica queste indicazioni fu affidato, sempre secondo la volontà di Giovanni Aldini, ad una Commissione composta da tre amministratori, tre docenti universitari e tre imprenditori.¹⁵ Nell'incertezza sul modello più idoneo da adottare furono esaminate analoghe esperienze che si stavano avviando in Italia e in Europa: nel 1838 era nata a Milano la Società di incoraggiamento per Arti e Mestieri, nel 1839 fu la volta di Biella, dove si attivarono corsi per operai dell'industria tessile, nel 1850 a Firenze si aprì una Scuola tecnica per Arti e Manifatture, cui si aggiunsero i primi Istituti Tecnici di Milano, Venezia, Torino.¹⁶ Il comune punto di riferimento era comunque costituito dalle esperienze maturate in Francia in Età Napoleonica ed in particolare alle metodologie di applicazione ai processi produttivi delle novità proprie delle scienze applicate promosse dal Conservatoire des Arts et Métiers.¹⁷

I lavori di analisi e approfondimento si protrassero per alcuni anni. Alla fine la commissione incaricata propose di aprire tre scuole tecniche: la Valeriani di Disegno nel 1842 e le Aldini di Chimica e Fisica applicata nel 1844. Utilizzando modelli di macchine presenti nel Gabinetto lasciato in eredità da Giovanni Aldini, si adottò una pratica formativa volta alla conoscenza e al perfezionamento delle macchine allora in uso nelle botteghe artigiane, senza tuttavia tentare di formare o almeno aggiornare l'abilità costruttiva degli allievi. Ben presto le scuole furono unificate in un'unica sede, in via dei Poeti, e assunsero la denominazione di Scuole Tecniche Bolognesi Aldini Valeriani. L'accesso era gratuito e gli artigiani che vi si iscrivevano dovevano dimostrare di conoscere gli elementi del disegno di ornato, di sapere leggere, scrivere e fare di conto. Non esisteva una età minima per l'ammissione, ma era richiesto un attestato rilasciato da un mastro artigiano. Malgrado ciò, guardati spesso con indifferenza e ostilità dagli

¹⁵ Roberto Curti, *Le prime scuole tecniche Bolognesi (1844-1860)*, in «Scuolaofficina», 1 (1989), p. 17.

¹⁶ Roberto Curti, Paola Pacetti, *Una scuola per gli artigiani della città*, in *Macchine Scuola Industria*, pp. 82-83.

¹⁷ Su questa istituzione, cfr. *1820-1970 Cent cinquante ans de Haut Enseignement Technique au Conservatoire National des Arts et Métiers*, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 1970.

stessi artigiani cui erano diretti, i corsi procedettero a singhiozzo tra mille difficoltà, e fu ben presto evidente la necessità di ripensare l'intero sistema.

3. Il Gabinetto Aldini di Fisica e Chimica Applicata

A seguito del processo di unificazione nazionale e dell'entrata in vigore della legge Casati, che riordinò i sistemi formativi e introdusse gli Istituti Tecnici, il Comune di Bologna decise di affrontare in maniera radicale l'aggiornamento delle scuole Aldini Valeriani.¹⁸ In città non mancavano pressanti richieste in questo senso, soprattutto da parte del nuovo ceto imprenditoriale che a partire dagli anni Cinquanta aveva avviato imprese e manifatture legate a primi processi di meccanizzazione dei lavori agricoli. Le azioni messe in campo però furono sporadiche e inefficaci, non inquadrare in un piano organico di rinnovamento e sviluppo. Alla domanda di maestranze tecniche specializzate si rispose incentivando l'invio presso fabbriche europee di capaci lavoratori; alla necessità di conoscere le nuove macchine e i nuovi processi industriali che stavano cambiando lo scenario produttivo si rispose promuovendo concorsi e premi in denaro per azioni di innovazione e di aggiornamento della produzione.

In questo scenario le Scuole Tecniche Bolognesi furono chiuse nel 1860. Solo la Valeriani di Disegno venne mantenuta nel quadro delle Scuole Comunali Serali. Si decise di concentrare l'impegno più consistente nel potenziamento e arricchimento del Gabinetto di Macchine, seguendo l'indicazione originale di Giovanni Aldini. L'idea era di farne un aggiornato museo tecnologico in grado di documentare alla nascente industria cittadina le macchine, i motori, i sistemi produttivi più aggiornati e all'avanguardia. Fu incaricato del progetto Sebastiano Zavaglia che, tra il 1863 e il 1869, stabilì contatti e scambi di informazioni con altri centri nazionali ed esteri, collaborò con i più abili artigiani della città e con importanti referenti italiani ed internazionali come Carlo Dell'Acqua di Milano, fondatore di Tecnomasio Italiano, la Leppin & Masche di Berlino, ma, soprattutto, Alexander Clair e Jules Salleron di Parigi.¹⁹ Con questi collaborò nella costruzione di apparecchi, strumenti e modelli. Inoltre formò una biblioteca specialistica; organizzò corsi di istruzione sulla telegrafia e il vapore; fornì

¹⁸ Archivio Storico del Comune di Bologna (ASCBo), *Carteggio Amministrativo, Titolo XIV-Istruzione, 1860-1876 e Atti del Consiglio Comunale di Bologna, anni 1860-1876*.

¹⁹ Museo del Patrimonio Industriale di Bologna, Archivio storico, *Ex Gabinetto Aldini 1863-1876*.

consulenze alle industrie per prove, controlli, misure, collaudi. Nel 1867 partecipò alla grande Esposizione Internazionale di Parigi ottenendo riconoscimenti significativi. Promosse pubbliche dimostrazioni sulle più recenti applicazioni delle scoperte scientifiche, attivò il prestito di macchine e modelli per corsi di aggiornamento delle maestranze.²⁰

Queste esperienze tuttavia non diedero risposte adeguate alle esigenze manifestate con sempre maggior insistenza dal mondo industriale della città. Giudicate incoerenti e inutili, le attività vennero sospese nel 1869 e venne di nuovo avviata un'indagine sull'assetto più opportuno da adottare per promuovere l'economia locale in forte trasformazione. Dopo l'immobilismo che aveva caratterizzato la città durante il periodo della Restaurazione, si apriva ora una nuova fase di espansione economica con ricadute importanti sulla politica dei servizi e dell'innovazione urbanistica. Un programma comunale di grandi lavori straordinari realizzò l'apertura di importanti vie nel centro cittadino, abbellimenti di palazzi e luoghi di pubblico decoro. Cominciava anche una crescente attenzione per migliorare servizi cittadini affidati in gestione a concessionarie private. L'illuminazione a gas veniva estesa e migliorata grazie alla nuova gestione, dal 1862, della Società Ginevrina, ovvero la Compagnie Genèveoise de l'Industrie du Gaz. In città erano state attivate nel 1880 le prime tramvie a cavalli e nel 1881 fu inaugurato il nuovo acquedotto. Altri interventi riguardavano la pulizia delle strade, le fognature e le nuove sedi del macello e dei mercati alimentari. Tra il 1860 e il 1880 la stazione ferroviaria diventava il nodo di scambio più importante nei rapporti Nord-Sud. I grandi centri europei venivano presi a modello per definire una nuova organizzazione della città. Il piano regolatore di ampliamento del 1889 può essere considerato lo sbocco di questa politica urbanistica. Per la prima volta veniva preso in considerazione l'abbattimento delle mura che avevano contenuto uno sviluppo plurisecolare ed era programmata un'ampia espansione periferica urbana ed industriale.²¹

Promotore di questi cambiamenti era un rinnovato ceto politico locale, che registrava in Consiglio Comunale un forte calo degli esponenti del capitalismo agrario a favore dei rappresentanti borghesi delle professioni, avvocati, medi-

²⁰ Sulle partecipazioni alle più importanti esposizioni italiane ed internazionali, cfr. Alessio Zoeddu, *Una scuola alle Esposizioni. L'Istituto Aldini-Valeriani (1856-1911)*, in «Scuolaofficina», 2 (2014), pp. 16-23.

²¹ *Imparare la macchina*, pp. 76-77. In particolare, sulla Società Ginevrina cfr. Campigotto, Curti, *Il sole qui non tramonta*, pp. 56-59.

ci, ingegneri. Centrale risultava il programma di rinnovamento che favoriva le espressioni associative delle classi popolari e che agiva anche nell'ambito dell'istruzione elementare e tecnica. Ci si orientò verso la costituzione di una scuola professionale per giovani operai prendendo a riferimento l'esperienza dell'école d'apprentissage²² nata alla fine degli anni Sessanta in Francia. La presenza in città di un discreto nucleo di industrie manifatturiere e la partecipazione ai lavori della Commissione Aldini di Annibale Calzoni e Edoardo De Morsier, qualificati rappresentanti del settore meccanico, influenzò la scelta di formare un operaio polivalente che conoscesse le macchine utensili e fosse in grado di montarle, ripararle e sostituirne le parti. La novità più significativa fu la proposta di integrare i corsi teorici con esercitazioni pratiche di officina in cui insegnare il lavoro manuale sul legno e sul ferro secondo il modello operativo proprio delle fabbriche dell'epoca.

4. L'Istituto Aldini per le Arti e i Mestieri

Nel 1877 l'apertura della Scuola di Applicazione degli Ingegneri²³ e nel 1878 del nuovo Istituto Aldini per le Arti e i Mestieri furono il frutto di questa riflessione.²⁴

Il nuovo Istituto, post-elementare, con officina interna per giovani apprendisti meccanici, cominciò i corsi nella nuova sede della chiesa di S. Lucia in via Castiglione 39. L'avvio fu altalenante soprattutto per le difficoltà della gestione dei lavori d'officina e dei rapporti conflittuali tra allievi e i maestri-operai utilizzati per l'insegnamento del lavoro manuale. Il direttore scelto, Giovan Battista Cosimini, un anziano imprenditore di Firenze nominato per l'esperienza acquisita nella gestione di una propria azienda meccanica con numerosa clientela e per aver proposto un progetto di "scuola-officina", mai realizzato, si rivelò inadeguato.²⁵ Fu sostituito dopo tre anni di attività e il suo posto fu

²² *Progetto di riordino dell'Istituto Aldini*, Bologna, Regia Tipografia, 1874; Pietro Ramponi, *Scuola educativa nell'Istituto Aldini-Valeriani di Bologna deliberata a proprie spese dalla Camera di commercio ed arti. Relazione alla commissione speciale incaricata dell'ordinamento della detta*, Bologna, Soc. Tip. dei Compositori, 1879.

²³ Regia Scuola di Applicazione per gli Ingegneri in Bologna, *Commentari dell'organizzazione e di un trentennio di vita della scuola*, Bologna, Stab. Pol. Emiliano, 1909.

²⁴ *Regolamento dell'Istituto Aldini-Valeriani approvato dalla Giunta municipale nelle sedute del 3 agosto 1877 e 15 febbraio 1878*, Bologna, Regia Tipografia, 1878.

²⁵ Giovanni Battista Cosimini, *Il Municipio di Bologna, l'Istituto Aldini-Valeriani e il suo direttore*, Firenze, Tip. M. Ricci, 1881.

ricoperto dall'ingegnere Jacopo Benetti, docente di Macchine della Scuola di Applicazione degli Ingegneri, che affrontò e risolse la maggior parte di queste difficoltà. Membro della Commissione Aldini che sovrintendeva allo sviluppo della scuola, probabile suggeritore del nuovo indirizzo, subentrava ufficialmente a Cosimini nel 1881. Nella nuova impostazione gli allievi, insieme ai maestri-operai, collaboravano alla realizzazione di tutto quanto occorreva ai servizi interni, costruendo modelli per le fusioni e prodotti che venivano venduti all'esterno con un grado di perfezione superiore a quelli in commercio.²⁶ Questa prima forma di "conto terzi" era in grado di coprire la metà del costo annuale di gestione della scuola. In base alla riorganizzazione dei reparti e degli insegnamenti i giovani apprendevano a lavorare il legno e il ferro in un tempo minore e con più intelligenza, rispetto a quelli impiegati nelle officine esterne, utilizzando abbastanza bene anche la fucina, la morsa e il tornio. L'Istituto non pretendeva di "fare" operai già formati, ma di fornire l'attitudine per diventarlo in breve tempo.

I corsi triennali erano rivolti a ragazzi di 14 anni, età considerata propizia per l'apprendimento, e insegnavano il lavoro manuale con la pratica della scuola-officina, insieme a lezioni teoriche di fisica, meccanica e disegno. Il programma didattico era impegnativo, 45 ore alla settimana, per il quale si richiedeva disciplina, precisione, rispetto dei superiori. La selezione era molto forte, con un tasso di abbandono e bocciatura che, al primo anno, si avvicinava al 50%. Tuttavia, questo impegno era compensato dall'acquisizione di competenze specifiche altamente professionalizzanti, sia manuali che teoriche, le quali consentivano ai diplomati di trovare occupazione con continuità nelle industrie e nelle officine della città e del territorio.

La scuola-officina era il cuore dell'intero processo formativo. Collocata nell'abside della ex chiesa, nel corso degli anni venne suddivisa in reparti sul modello delle officine meccaniche deputate alla produzione vera e propria: fucina, aggiustaggio, falegnameria e modellaggio. Nei transetti laterali, dotati al bisogno anche di soppalchi, ed in altri ambienti attigui vennero ricavati i laboratori e le aule. Fin dagli ultimi decenni dell'Ottocento è documentata la presenza di una ricca biblioteca specializzata a supporto degli insegnamenti, sia teorici che

²⁶ Jacopo Benetti, *Notizie sull'istituto Aldini-Valeriani per le arti e i mestieri in Bologna per l'anno scolastico 1883-84 (6. anno di vita) pubblicate nell'occasione dell'Esposizione generale italiana in Torino*, Bologna, Tip. Azzoguidi, 1884; Comune di Bologna, *Istituto Aldini Valeriani per le Arti e i Mestieri. Regolamento organico dell'Istituto Aldini-Valeriani*, Bologna, Regia Tipografia, 1898.

pratici, con numerose pubblicazioni provenienti anche dall'estero; inoltre, era presente anche un museo, nel quale venivano raccolti gli esemplari più significativi di macchine ed apparati acquisiti dalla Scuola, a testimonianza del costante impegno nell'aggiornamento didattico e della progressiva evoluzione tecnologica dei processi produttivi.

5. L'Istituto Tecnico Industriale Aldini Valeriani

All'inizio del Novecento le trasformazioni tecnologiche, con l'introduzione nelle officine di torni e macchine utensili automatiche o semiautomatiche, stimolarono ad una nuova revisione degli insegnamenti impartiti. Nel 1912 la legislazione nazionale ridisegnò l'intero ramo della formazione professionale, introducendo nella scuola una diversa gerarchia di qualifica: scuola professionale per operai, scuola industriale di 2° grado per capi-operai, scuola industriale di 3° grado per capi-tecnici. All'Aldini Valeriani inizialmente si attivarono solo i primi due livelli, ma forti furono le pressioni del mondo industriale in direzione di un ampliamento dell'offerta formativa.²⁷

In un contesto industriale in rapida evoluzione, di cui sapeva cogliere le esigenze, nel 1932 l'Amministrazione comunale esprimeva la volontà di dedicare alla scuola «il maggiore contributo di idee e di contenuti perché divenga la scuola di tutti, democratica e formativa, aderente con la realtà della vita, e perché assuma il ruolo di forza promotrice di sviluppo economico e quindi sociale», ponendo «l'Istituto Tecnico Industriale Aldini-Valeriani al centro dei propri programmi e della propria civica attività».²⁸ Sarà ancor più la scuola dei bolognesi, frequentata da ragazzi che nel lavoro troveranno una straordinaria occasione di emancipazione sociale, in grado di coniugare la preparazione al lavoro e le competenze richieste dal mondo industriale. Una scuola presa a modello di riferimento in tutta Italia.

L'Aldini Valeriani si radica così nel territorio, proponendosi come uno dei componenti essenziali del processo di sviluppo. L'esperienza formativa sui banchi di questa scuola segnava a tal punto la vita degli allievi, che, una volta diplo-

²⁷ Istituto Aldini-Valeriani per le Arti e i Mestieri, *Relazione circa l'ampliamento dell'Istruzione tecnica degli operai nell'Istituto Aldini-Valeriani*, Bologna, Stab. Pol. Emiliano, 1913.

²⁸ Dalla presentazione dell'Assessore comunale alla Pubblica Istruzione, Ettore Tarozzi, in «Anuario Istituto Aldini-Valeriani - Bologna - Celebrazioni 1932-1962», [1962], p. 17.

mati, sentivano ancora il bisogno di continuare a mantenere vivi i legami intrecciati nelle aule di lezione. Gli studenti diventati operai, tecnici, imprenditori, hanno continuato e continuano ad incontrarsi per ragionare sui processi in atto, individuare e proporre aggiornamenti anche dei processi formativi ma più in generale essere membri consapevoli e attivi della comunità.²⁹

Questa scuola è sempre stata prettamente maschile, e non solo nella compagine studentesca, ma anche dal punto di vista del corpo insegnante, in particolare i titolari delle materie tecniche, a partire dagli insegnanti pratici d'officina, i "maestri operai". Il tipo di formazione impartita e l'organizzazione produttiva del territorio, che vedeva la componente femminile impiegata in ruoli non specializzati all'interno delle fabbriche, hanno a lungo contribuito a non considerare l'ammissione delle ragazze ai corsi. La scuola dedicata all'istruzione femminile, con insegnamenti riconducibili al tradizionale ruolo che la donna si riteneva dovesse ricoprire nella società del tempo, era l'Istituto Elisabetta Sirani, dove, ad esempio, si è formata Ada Masotti, fondatrice nel 1954 dell'azienda di moda La Perla. Ma all'inizio degli anni Sessanta del Novecento, ancora una volta, i cambiamenti in atto spingono il Comune di Bologna ad adottare un'ulteriore nuova scelta, rivolta alla componente femminile.

6. Una nuova scuola: l'Istituto Tecnico Industriale Femminile

La storia dell'Aldini Valerini si è quindi intrecciata, in quegli anni, con quella di un'altra storica scuola comunale bolognese, l'Istituto Tecnico Professionale Femminile Elisabetta Sirani.³⁰ Le vicende di questi due istituti, opposti per offerta formativa e destinatari della stessa, trovarono un punto di incontro nella nascita dell'Istituto Tecnico Industriale Femminile (Itif), il quale visse parallelamente alle due scuole tecniche bolognesi tra gli anni scolastici 1963-'64 e 1968-'69. Nonostante l'interessante esperienza aperta dall'Istituto Tecnico Industriale Femminile a Bologna e la singolarità della sua dimensione, questo ad oggi non è ancora stato oggetto di studio approfondito, restando così nella penombra e spesso causa di equivoci e di ambiguità.

²⁹ L'Aliav, l'associazione dei diplomati Aldini Valeriani fondata nel 1912, è ancor oggi attiva, non solo per far conoscere la gloriosa storia dell'Istituto, ma soprattutto per promuovere l'istruzione tecnica tra le giovani generazioni.

³⁰ Sulla sua storia, cfr. *Donne Scuola Lavoro*, a cura di Brunella Dalla Casa, Imola, Galeati, 1996.

I mutamenti socioeconomici ed industriali influiscono sulle dinamiche di sviluppo di istituzioni solo apparentemente da essi slegate, in uno stretto rapporto tra dimensione nazionale e locale. La grande espansione che l'industria italiana andava conoscendo negli anni Cinquanta accrebbe la domanda da parte del mondo imprenditoriale di figure professionali con adeguate competenze tecnico-scientifiche, periti industriali "duttili e polivalenti" in grado di occupare un posto qualificato nelle industrie e capaci di affrontare positivamente l'evoluzione tecnologica e i mutamenti degli indirizzi tecnico-produttivi del Paese.³¹ Anche negli ambienti politici e di governo cominciò a maturare la consapevolezza che per assecondare la crescita produttiva dell'industria nazionale sarebbero stati necessari interventi nel campo scolastico volti alla formazione di un maggior numero di tecnici specializzati, soprattutto a seguito dell'indagine fornita dallo Svimez nel 1961, contenente una previsione al 1975 delle unità professionali che sarebbero occorse per sostenere lo sviluppo economico, suddivise tra laureati e tecnici superiori, tecnici intermedi e personale qualificato. L'indagine poneva sotto accusa il sistema formativo italiano, impreparato a soddisfare questa esigenza, rivelatasi successivamente errata poiché basata su un tasso di sviluppo più alto di quello poi realizzatosi.³²

L'importanza di figure professionali con competenze tecnico-scientifiche fu colta anche dalle amministrazioni locali, le quali raccoglievano la richiesta da parte delle imprese, soprattutto nei settori chimico industriale, metalmeccanico ed elettronico. Ed è proprio in questo contesto che sul finire del "miracolo economico" il Comune di Bologna decise di avviare una nuova esperienza scolastica attraverso l'Aldini Valeriani, da esso gestito, consistente nell'apertura nell'anno scolastico 1962-'63 di una sezione femminile, la quale trovò però provvisoriamente spazio, per esigenze logistiche, nelle aule di un'altra scuola comunale, l'Istituto Sirani.³³ Considerati gli esiti positivi di questo esperimento, il 24 maggio 1963 il Consiglio Comunale deliberò la richiesta al Ministero della Pubblica Istruzione per ottenere l'autorizzazione ad aprire, a partire dall'anno scolastico 1963-'64, un Istituto Tecnico Industriale Femminile.

Il dibattito tra i consiglieri salutava favorevolmente l'accesso delle future allieve al titolo di Perito industriale, ma se su questo tema vi era concordia, una

³¹ Alessandra Cantagalli, *Istruzione e tecnica. I periti industriali dall'Ottocento a oggi*, Bologna, Bononia University Press, 2012, pp. 120-122.

³² Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 264-275. Sulla ricerca, cfr. Svimez, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola*, Giuffrè, Roma, 1961.

³³ ASCBo, *Atti del Consiglio Comunale di Bologna, anno 1963, I semestre*, p. 749.

certa conflittualità si manifestò nel momento in cui si dovette decidere a quale istituto accorpare il nascente corso femminile: da una parte vi era chi, come il consigliere Adolfo Carlo Jachino,³⁴ sosteneva che tale istituto, essendo l'evoluzione di un ramo collaterale dell'Aldini Valeriani, avrebbe dovuto far parte dello stesso, proponendo contemporaneamente la futura trasformazione dell'Istituto in una scuola mista; dall'altro, l'assessore con delega all'Istruzione Ettore Tarozzi,³⁵ indicò l'accorpamento al Sirani come la soluzione più idonea, in quanto già istituto femminile, ma soprattutto in vista dell'imminente costruzione della nuova sede e apertura dei nuovi corsi, una scuola all'interno della quale si sarebbero potute formare giovani donne in entrambi gli ambiti, tecnico-industriale e professionale.

Il superamento di quella che fu definita come una "realtà antipedagogica",³⁶ cioè la distinzione degli istituti scolastici non più secondo il sesso, ma attraverso le specializzazioni e qualifiche conseguibili, fu comunque un punto sul quale le due parti furono concordi. Nella delibera comunale si stabiliva, inoltre, di richiedere il riconoscimento legale del corso attivato nell'anno scolastico 1962-'63, avviando per l'anno scolastico 1963-'64 le classi prime del nascente istituto femminile alle quali aggiungere la seconda classe derivante dall'esperimento aldiniano. Per quanto riguarda il luogo adatto ad ospitarlo furono scelti, infine, i locali dell'Istituto Tecnico Professionale Femminile E. Sirani, con il favorevole parere della preside, professoressa Bruna Biondi, cui fu affidata la presidenza di entrambi.³⁷

Il successivo 28 agosto il Comune di Bologna fu autorizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione ad aprire il nuovo Istituto³⁸ e così facendo ebbe inizio ufficialmente l'esperienza dell'Istituto Tecnico Industriale Femminile di Bologna, il cui biennio propedeutico fu riconosciuto legalmente con il D.M. 5 giugno 1964.³⁹ In merito alle specializzazioni triennali da assegnare all'Itif, il Comune scelse due percorsi, l'uno di chimica industriale e l'altro di elettronica industriale,

³⁴ Adolfo Carlo Jachino fu consigliere comunale della Democrazia Cristiana dal 1956 al 1964. Cfr. Jachino, Adolfo Carlo, <http://www.comune.bologna.it/storiaamministrativa/people/detail/36396/0>, consultato il 23.10.2020.

³⁵ Ettore Tarozzi fu consigliere e assessore comunale della lista Due Torri del Partito Comunista Italiano per tre mandati, dal 1960 al 1975; consigliere nel quarto, dal 1975 al 1980. Cfr. Tarozzi, Ettore, <http://www.comune.bologna.it/storiaamministrativa/people/detail/36632>, consultato il 23.10.2020.

³⁶ Così si espresse l'assessore Tarozzi nella seduta del Consiglio Comunale di Bologna del 24 maggio 1963.

³⁷ ASCBo, *Atti del Consiglio Comunale di Bologna*, pp. 748-752.

³⁸ ASCBo, *Scuola Professionale Regina Margherita, Istituto Elisabetta Sirani* (ASCBo, *Sirani*). *Protocollo 1964 (1-699)*, b. 61, n. 532.

³⁹ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1965 (1-680)*, b. 63, n. 668.

istituiti il 13 giugno 1964:⁴⁰ entrambi furono autorizzati dalla Pubblica Istruzione il 26 ottobre dello stesso anno, consentendo in questo modo l'apertura degli stessi per l'anno scolastico 1964-'65;⁴¹ furono successivamente riconosciuti legalmente attraverso il D.M. 7 giugno 1965.⁴² Ulteriori riconoscimenti legali vennero conferiti con il D.M. 7 giugno 1966 per quanto riguarda le quarte classi,⁴³ mentre la quinta classe fu legalmente riconosciuta per mezzo del D.M. 30 maggio 1967.⁴⁴

L'esperienza dell'Istituto femminile si chiuse nel 1969 e a partire dal successivo anno scolastico, 1969-'70, l'Aldini Valeriani si trasformò in una scuola mista.⁴⁵ Cessata l'esistenza dell'Itif, le classi delle studentesse che lo avevano fino ad allora frequentato non furono però trasferite in via Castiglione, ma continuarono la frequenza come sezioni femminili dell'Aldini Valeriani nelle aule del Sirani, dove trovarono posto anche le prime classi miste di ragazzi e ragazze.⁴⁶ L'accorpamento all'Istituto avvenne a partire dall'anno scolastico 1971-'72, dopo la costruzione della nuova sede in via Bassanelli.⁴⁷ Rilevante testimonianza del passaggio delle studentesse presso la nuova scuola è un carteggio tra le presidenze dell'Aldini Valeriani e del Sirani, databile nella primavera 1970, nel quale la prima chiedeva con "cortese sollecitudine" i documenti scolastici delle studentesse, prossime perite industriali.⁴⁸ Nello stesso anno si diplomarono presso l'Istituto Aldini Valeriani le prime allieve precedentemente afferenti all'Istituto femminile, 6 in elettronica e 26 in chimica.⁴⁹

Da quanto analizzato appare chiaro come la posizione dell'Itif fosse realmente ambigua, ma non per questo contraddittoria. L'equivoco in cui ci si è imbattuti sino ad oggi è dovuto, da un lato, ad un'erronea identificazione come Istituto Tecnico Industriale Aldini Valeriani, in quanto evoluzione di quel progetto sperimentale durato solo un anno, prima del riconoscimento

⁴⁰ ASCBo, *Protocollo generale. Materia A-Z, 1964*, p. 926.

⁴¹ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1964 (1-699)*, b. 62, n. 1017.

⁴² ASCBo, *Sirani. Protocollo 1965 (1-680)*, b. 63, n. 668.

⁴³ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1967*, b. 67, n. 492.

⁴⁴ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1970 (1-479)*, b. 71, n. 362.

⁴⁵ Ferdinando Bortolini, *Il Sirani, dalla nascita dell'Istituto Tecnico al Progetto '92 e al Progetto Brocca (1956-1996)*, in *Donne Scuola Lavoro*, p. 80.

⁴⁶ Comunicazione privata, con lo scrivente, di Giovanna Di Blasi, diplomata all'Istituto Aldini Valeriani nell'anno scolastico 1973-'74; è stata una delle prime studentesse iscritte ai corsi misti.

⁴⁷ Bortolini, *Il Sirani, dalla nascita dell'Istituto Tecnico*, p. 80.

⁴⁸ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1970 (1-479)*, b. 71, n. 387. Tra i documenti richiesti: il certificato di nascita, il certificato di vaccinazione, quello di sana e robusta costituzione, una foto autenticata, una pagella scolastica ed il diploma originale della licenza di Scuola Media.

⁴⁹ Pier Luigi Costa, *I nuovi periti industriali*, in «ALIAV. Bollettino», 4 (1970), pp. 19-20.

ministeriale come scuola autonoma, dall'altro all'utilizzo dei locali disponibili nell'Istituto Sirani. Un documento redatto nell'anno scolastico 1963-'64 dal Provveditorato agli studi di Bologna ci informa invece che, inequivocabilmente, tra gli istituti di secondo grado legalmente riconosciuti ad indirizzo tecnico professionale vi erano, tra le altre, le seguenti scuole: Istituto Tecnico Industriale Aldini Valeriani, l'Istituto Tecnico Professionale Femminile E. Sirani e l'Istituto Tecnico Industriale Femminile ubicato presso l'Istituto Sirani.⁵⁰

Come ulteriore conferma di ciò, vi sono i registri presenti presso l'Archivio dell'Istituto Aldini Valeriani, nei quali solo per quello afferente all'anno scolastico 1962-'63 è riportata la dicitura Istituto Industriale Aldini Valeriani Bologna - sezione femminile,⁵¹ mentre sugli altri ricorre il titolo di Istituto Tecnico Industriale Femminile, con l'aggettivo "femminile" assente solamente sul registro riservato al biennio scolastico frequentante l'anno 1967-'68.⁵² Tuttavia, la stessa documentazione prodotta dall'Itif nel corso della sua esperienza riflette l'ambiguità e gli equivoci che contribuiscono a rendere difficoltosa la ricostruzione della sua storia. Gran parte della documentazione amministrativa superstita si trova infatti conservata nel fondo *Scuola Professionale Regina Margherita, Istituto Elisabetta Sirani* presso l'Archivio Storico del Comune di Bologna,⁵³ mentre ciò che concerne l'attività didattica, come i registri di classe, è custodito nell'archivio dell'Istituto Aldini Valeriani Sirani.

7. Il percorso formativo

La fase iniziale dell'attività didattica si svolse dunque presso il Sirani, in via Saragozza 8, all'interno di un istituto che ospitava tre diversi ordini di scuole femminili: l'Istituto Tecnico, l'Istituto Professionale e l'Istituto Tecnico Indu-

⁵⁰ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1964 (1-699)*, b. 61, n. 523, p. 10.

⁵¹ Archivio Istituto Aldini Valeriani Sirani (Aiavs), *Amministrazione. Allievi. Registri di matricola e dei voti. Registri generali dei voti. Istituto tecnico industriale*, «Anno 1962-1963, classe prima femminile», n. 826.

⁵² Aiavs, *Amministrazione. Allievi. Registri di matricola e dei voti. Registri generali dei voti. Istituto tecnico industriale femminile*, «Anno 1967-1968, biennio comune», n. 1206.

⁵³ Ritengo che ciò sia conseguenza della duplice presidenza affidata alla professoressa Bruna Biondi e alla condivisione degli spazi riservati all'attività didattica. Anche i carteggi conservati mostrano come agli stessi attori coevi non fosse del tutto chiara la presenza di due diversi istituti e non di rado comunicazioni dirette all'Istituto Tecnico Industriale Femminile riportavano nell'intestazione la voce «Elisabetta Sirani».

striale.⁵⁴ Sin da subito, la dirigenza scolastica riscontrò difficoltà nel reperire personale tecnico qualificato in grado di impartire le lezioni laboratoriali che il programma di studi prevedeva e, allo stesso tempo, nell'allestimento di locali attrezzati idonei ad ospitare le esercitazioni. Il primo problema fu risolto dall'allora preside dell'Aldini Valeriani, professor Alfio Pappalardo, il quale distaccò presso il corso femminile gli insegnanti tecnico-pratici che già prestavano la propria attività didattico-laboratoriale nelle sezioni del proprio Istituto, come il perito industriale Franco Gubellini per l'Aggiustaggio ed il perito industriale Roberto Piancastelli per il Laboratorio di fisica e di chimica.⁵⁵

In merito alla sistemazione dei laboratori, invece, nel 1963 la presidenza dell'Itif richiese l'acquisto degli strumenti «per consentire la regolare attuazione dei programmi ministeriali previsti per le esercitazioni delle allieve che frequentano la sezione femminile del predetto Istituto»,⁵⁶ e quindi il Comune di Bologna predispose un piano finanziario di circa trentuno milioni, ripartiti per l'allestimento di un laboratorio di fisica (tredici milioni), uno di chimica (dieci milioni) ed un'officina di meccanica (otto milioni), che portò nelle aule del Sirani un'attrezzatura adeguata alle esigenze didattiche.⁵⁷ Gli ambienti però erano ritenuti poco idonei, tanto che la stessa Preside Bruna Biondi sottolineava che «i locali destinati ai laboratori si presentano [...] scarsamente efficienti allo svolgimento di attività didattiche complesse quali quelle relative alle esperienze ed alle esercitazioni».⁵⁸ Problema, questo, che da tempo si era già posto per l'intero complesso del Sirani e che vide il Consiglio Comunale deliberare nel 1958 a favore dell'approntamento di una nuova sede in via Ca' Selvatica⁵⁹ (oggi n. 7), dove si sarebbe trasferito per l'anno scolastico 1965-'66.⁶⁰

⁵⁴ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1965 (747-1251)*, b. 64, n. 853. Tuttavia, sino all'a.s. 1964-'65, era attiva anche la Scuola di avviamento professionale femminile.

⁵⁵ Bruna Biondi, *L'Istituto Tecnico Industriale Femminile*, in «Annuario Istituto Tecnico Industriale Aldini-Valeriani - Bologna 1963-1964», p. 73.

⁵⁶ ASCBo, *Atti del Consiglio Comunale di Bologna, anno 1963, II semestre*, p. 2339.

⁵⁷ Biondi, *L'Istituto Tecnico Industriale Femminile*, p. 73.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ ASCBo, *Atti del Consiglio Comunale di Bologna, anno 1958, II semestre*, pp. 1056-1059. Tuttavia, a seguito dell'iter burocratico, l'apposizione della prima pietra avvenne solamente il 13 giugno 1963, cfr. ASCBo, *Atti del Consiglio Comunale di Bologna, anno 1963, I semestre*.

⁶⁰ La conferma della data di trasferimento è contenuta nel manifesto con cui il Comune di Bologna annunciava l'apertura delle iscrizioni all'Itif per l'anno scolastico 1964-'65, in ASCBo, *Sirani. Protocollo 1965 (1-680)*, b. 63. Anche Laura Santoli, diplomata in Chimica industriale presso l'Istituto nel 1967, afferma che il trasferimento avvenne durante l'a.s. 1965-'66: Laura Santoli, *Una donna diplomata Perito a Bologna negli anni Sessanta. L'Istituto Tecnico Industriale Femminile, le esperienze professionali*,

Il percorso di formazione era regolato dal D.P.R. 30 settembre 1961 n. 1222, il quale determinava gli orari e i programmi di insegnamento impartiti negli istituti tecnici agrari, industriali, commerciali, per geometri e nautici. Il costante sviluppo tecnologico e le esigenze delle nuove attività industriali spinsero il Ministero per la pubblica istruzione ad un aggiornamento dei programmi didattici redatti nel 1936 e alla formulazione di nuovi indirizzi tecnici. L'articolazione didattica degli istituti tecnici industriali prevedeva un biennio nel quale erano presenti discipline di ambito culturale generale e tecniche propedeutiche alla successiva specializzazione. Sin dal primo anno, inoltre, si svolgevano esercitazioni nei reparti di lavorazione. Alla prima formazione biennale seguiva il triennio di specializzazione, che nel caso bolognese prevedeva due indirizzi: l'uno in Elettronica e l'altro in Chimica industriale. Per affiancare alla formazione tecnica anche quella umanistica, parte degli insegnamenti culturali del biennio era estesa al triennio, mentre talune discipline venivano integrate con complementi tecnici, come nel caso della lingua straniera. Oltre gli insegnamenti comuni, i due corsi presentavano discipline tecniche e professionali caratterizzanti, alle quali corrispondevano laboratori ed esercitazioni nei reparti di lavorazione. All'interno del quinquennio erano inoltre previsti gli insegnamenti di Religione, Educazione civica ed Educazione fisica. Il monte ore delle lezioni era pari a 36 durante il biennio e a 38 durante il triennio.⁶¹

Al termine del corso di studi, le studentesse conseguivano il titolo di Perito industriale, un diploma di abilitazione tecnica industriale che permetteva di svolgere una mansione specializzata nelle industrie, ma anche il libero esercizio della professione e la possibilità di svolgere il ruolo di insegnante tecnico-pratico nei laboratori degli istituti tecnici e nei corsi per lavoratori dell'industria;⁶² il titolo era anche utile a proseguire gli studi presso le Facoltà di Economia e Commercio, Ingegneria, Chimica Industriale, Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali.⁶³

in «ScuolaOfficina», 1 (2020), p. 19. In una comunicazione privata con lo scrivente precisa, inoltre, che il passaggio avvenne nella primavera di quell'anno.

⁶¹ Decreto del Presidente della Repubblica 30 settembre 1961, n. 1222, in «Gazzetta Ufficiale» n. 299, 2.12.1961, Suppl. Ordinario.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1965 (1-680)*, b. 63. Va precisato che una prima liberalizzazione degli studi universitari ai diplomati tecnici si ebbe con la legge 21 luglio 1961, n. 685.

8. Iscrizioni e frequenza

L'accesso all'Ifit era consentito alle studentesse in possesso della licenza di Scuola Media o della Scuola di Avviamento: nel secondo caso le aspiranti perite dovevano svolgere due prove di ammissione, successivamente sospese, l'una scritta e orale di italiano e l'altra orale di matematica, inerenti ai programmi svolti nella Scuola di Avviamento.⁶⁴ La prima classe sperimentale si formò nell'anno scolastico 1962-'63 e contava 25 alunne, un numero sensibilmente contenuto se confrontato con le iscrizioni dei ragazzi, ma interessante se letto alla luce della nascita di una sezione femminile in un universo che sino ad allora era stato esclusivamente maschile. Nel successivo anno scolastico, quando era stato ufficialmente istituito l'Ifit, le iscrizioni aumentarono in modo importante, del 156%, tanto da richiedere la formazione di due sezioni, A e B, ognuna delle quali composta da 32 alunne. Nonostante lievi cali di iscrizioni, anche nei tre anni successivi venne mantenuto lo stesso numero di sezioni, mentre per le prime classi del 1967-'68 e 1968-'69 se ne aggiunse una, un dato che indica come il consolidamento dell'Istituto e le opportunità di lavoro offerte dal titolo di Perito attraessero più studentesse.

Al di là delle iscrizioni, è interessante notare le scelte delle studentesse in merito al triennio di specializzazione. Non appare casuale, è anzi una costante nell'esperienza vissuta da questo istituto, se nel 1964-'65 le prime classi dei due trienni videro numeri simili, 6 studentesse per il corso di elettronica e 10 per quello di chimica, mentre a partire dall'anno successivo la forbice divenne sempre più ampia, registrando la variazione maggiore nel 1966-'67, quando su un totale di 59 studentesse, 46, l'81,4%, scelsero l'indirizzo chimico, a fronte delle 13, il 18,6%, che decisero di intraprendere la specializzazione in elettronica. Solo al termine del decennio, in concomitanza con il passaggio delle studentesse alle Aldini Valeriani, si assistette ad un boom nelle iscrizioni per il triennio di elettronica, dalle 9 studentesse dell'anno scolastico 1968-'69 alle 25 e 22 ragazze, rispettivamente, degli anni 1969-'70 e 1970-'71. Tuttavia, la differenza con l'indirizzo chimico restò marcata, testimoniata dalla costituzione delle classi: sin dal 1965-'66 il primo anno della specializzazione chimi-

⁶⁴ *Ibidem*. In seguito con la legge 31 dicembre 1962 n. 1859 venne istituita la scuola media unica e abolita la scuola di avviamento.

ca presentava le sezioni A e B, mentre il corrispettivo in elettronica non andò mai oltre la A.⁶⁵

A fronte di un persistente pensiero comune, le cui radici sono rintracciabili nel sistema scolastico italiano già nella legge Casati,⁶⁶ che voleva le ragazze relegate agli studi di magistero o professionali, perché non ritenute portate per le discipline matematiche e tecnico-scientifiche,⁶⁷ questi “maschiacci”, così come erano talvolta chiamate, mostrarono come ciò fosse privo di fondamento, intraprendendo delle ottime carriere scolastiche. Gli stessi docenti dell’Itif, come l’ingegner Mini, presto riconobbero che «le alunne sono altrettanto brave dei ragazzi. [...] semmai, forse per superare eventuali pregiudizi di un insegnante maldisposto nei loro confronti [...] raddoppiano di impegno».⁶⁸

Sfogliando i registri e ponendo l’attenzione sulle respinte, ci si accorge che, nonostante fosse per loro un’esperienza del tutto nuova ed innovativa nei contenuti, le alunne seppero ben confrontarsi con le lezioni, le verifiche e le esercitazioni previste. Considerato il 1967-’68 come l’anno con la maggior presenza di studentesse respinte per scarso rendimento scolastico, 32, esse non superavano tuttavia il 12,6% del totale delle 254 alunne frequentanti l’Itif. Si rileva che delle 32 studentesse, 23, cioè il 71,88%, provenivano dal corso triennale in chimica. Focalizzando l’attenzione sulle ripetenti si nota, per gli anni scolatici dal 1964-’65 al 1968-’69, la loro assenza nelle classi quarte della specializzazione in elettronica. Inoltre, si rivela interessante l’assenza di respinte nelle quinte classi di entrambe le specializzazioni. Le prime studentesse dell’Istituto Femminile si diplomarono nell’anno scolastico 1966-’67, con un numero di abilitate alla professione tecnica pari a undici,⁶⁹ delle quali sei specializzate in elettronica e cinque in chimica.

⁶⁵ Aiavs, *Amministrazione. Allievi. Registri di matricola e dei voti. Registri generali dei voti. Istituto tecnico industriale femminile*, «Anni 1964-1968, chimica», n. 1207; «Anno 1968-1969, chimica», n. 1208; «Anni 1964-1969, elettronica», n. 1209.

⁶⁶ «Per la frequenza di queste scuole non c’era nella legge Casati un espresso divieto riferito alle donne, in quanto per indicarne l’utenza veniva usato il generico maschile, che poteva benissimo riferirsi sia a maschi sia a femmine: per cui si poteva sostenere che la legge non proibisse l’iscrizione delle ragazze, pur non autorizzandola esplicitamente. In realtà, però, il problema non era nemmeno stato preso in considerazione, probabilmente perché impensabile per il legislatore. Infatti, essendo gli studi tecnici fortemente professionalizzanti [...] venivano pensati senza esitazione “maschili”»: Graziella Gaballo, *Donne a scuola. L’istruzione femminile nell’Italia post-unitaria*, in «Quaderno di storia contemporanea», 60 (2016), pp. 117-118.

⁶⁷ Simonetta Ulivieri, *Alfabetizzazione, processi di scolarizzazione femminile e percorsi professionali, tra tradizione e mutamento*, in *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, a cura di Simonetta Ulivieri, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 197.

⁶⁸ Giulietta Ascoli, *Le mosche bianche della tecnica*, in «Noi Donne», 2 (1966), p. 32.

⁶⁹ ASCBo, *Sirani. Protocollo 1967*, b. 67, n. 987.

9. *Non solo studentesse bolognesi*

L'improvvisa comparsa dell'Istituto Femminile nel panorama scolastico cittadino fece sì che i primi due anni di vita fossero caratterizzati dalla presenza di allieve provenienti dal territorio del Comune, ma già a partire dall'anno scolastico 1964-'65, quando erano stati attivati i primi trienni di specializzazione e l'offerta formativa si era ormai consolidata, si assistette ad un mutamento. I dati raccolti evidenziano come la composizione studentesca ebbe una continuità sorprendente tra il 1964-'65 ed il 1968-'69: escludendo una parte residuale di scolare trasferitesi da città non appartenenti alla provincia bolognese, il rapporto tra studentesse locali e pendolari fu di circa di tre a uno.

Considerate le percentuali ricavate dalle iscrizioni, le pendolari rappresentarono una porzione compresa tra il 25% ed il 32%, fatta eccezione per l'anno scolastico 1965-'66 che vide la presenza di 63 alunne abitanti nella provincia a fronte di 106 ragazze residenti in ambito cittadino, circa il 37% del totale.

Il fenomeno del pendolarismo interessò soprattutto Casalecchio di Reno e San Lazzaro di Savena, comuni limitrofi che più di altri contribuirono ad un alto numero di iscrizioni, dovute ovviamente all'estrema facilità di raggiungere Bologna, ma anche centri più distanti come, ad esempio, San Pietro in Casale. Tra le altre località, vi furono Anzola dell'Emilia, Budrio, Castenaso, Crevalcore, Minerbio, Molinella, in pianura, Monzuno e Rastignano in ambito collinare.

Poche le ragazze provenienti da altre realtà. All'interno di questa marginale porzione di studentesse vi erano coloro che provenivano da altri centri regionali, come Modena, Ferrara e Ravenna, mentre alcune si erano trasferite a Bologna, senza la propria famiglia, da città lontane come Ampezzo (Udine), Lecce, Pistoia. La loro presenza si ritrova sin dal primo anno afferente all'esperimento Aldini Valeriani, in seguito nelle varie classi e sezioni.

Tra le allieve dell'Itif vi fu anche chi si trasferì da altri istituti ed in questa casistica si riscontrano più iscrizioni al percorso di specializzazione triennale rispetto al biennio propedeutico: va sottolineato come tutti i trasferimenti registrati nel triennio fossero diretti all'indirizzo chimico. A fronte di un numero assai ristretto di casi, è estremamente interessante osservare la scuola di provenienza di queste ragazze: si scopre, così, che vi erano altri istituti tecnici industriali frequentati da ragazze, come la sezione staccata dell'Iti Fermo Corni di Modena a Porretta Terme, nell'Appennino bolognese, l'Itip Enrico Fermi di Modena, l'Itis di Ferrara, l'Iti Ferruccio Viola di Rovigo, l'Itis Luigi Casale di

Torino e l'Itis Antonio Pacinotti di Scafati, sezione staccata dell'Iti Alessandro Volta di Napoli.

I diversi luoghi di provenienza delle studentesse dell'Itif furono un'altra costante che distinse le due specializzazioni presenti. Appare chiaro come il percorso triennale in elettronica ospitasse alunne residenti a Bologna in misura maggiore rispetto al corrispettivo in chimica: soltanto durante l'anno scolastico 1970-'71, il percorso elettronico registrò più iscrizioni di ragazze provenienti dalla provincia, il 34,69% del totale delle studentesse frequentanti il corso, rispetto all'indirizzo chimico, in cui le pendolari rappresentarono il 27,19% delle iscritte.⁷⁰ Certamente la percentuale di coloro che provenivano da fuori città aumentò col passare degli anni, probabilmente anche come conseguenza dei mutamenti economici in atto e della domanda industriale locale. In valori assoluti le pendolari rappresentarono una porzione consistente, ma minoritaria.

10. L'Istituto Tecnico Industriale Femminile nel panorama emiliano-romagnolo

Come si è osservato in precedenza, il processo che portò alla nascita dell'Istituto riservato alle giovani donne ebbe alla base due motivazioni, l'una di carattere socio-economico, l'altra più concettuale, tendente ad appianare le differenze di genere che colpivano, non per ultimo, anche il sistema scolastico. Temi, questi, sollevati anche durante il VI Convegno Nazionale Lavoratrici Acli, svoltosi a Roma nel marzo 1962, nel quale fu chiesto alla società e ai pubblici poteri di porre attenzione sulla «urgenza di studiare e disporre programmi e strumenti per una efficace formazione professionale delle donne in tutti i campi, in vista dei nuovi compiti che alla donna spettano nella vita sociale e produttiva, nonché di una migliore qualificazione valutazione del suo lavoro»,⁷¹ testimoniando un'esigenza sentita tanto nel mondo d'impresa quanto in quello associativo.

⁷⁰ Ciò avvenne successivamente alla cessazione dell'attività dell'Itif, alla fine dell'a.s. 1968-'69. Il dato appare comunque interessante in quanto le studentesse iscritte alla classe prima del triennio di specializzazione delle Aldini Valeriani nell'a.s. 1970-'71 provenivano dalle ultime prime classi formatesi all'Itif nell'a.s. 1968-'69.

⁷¹ *Mozione del VI Congresso Nazionale Lavoratrici Acli - Roma, 17-19/3/1962*, in «Acli Lavoratrici», 4 (1962), p. 115, <https://www.acli.it/wp-content/uploads/PDF/FEDELTA-AL-LAVORO/5-Mozione-conclusiva-1962.pdf.pagespeed.ce.h-CSNNSv3A.pdf>, consultato il 23.10.2020.

Questa necessità si poneva in stretta relazione al sviluppo industriale che più in generale stava interessando l'intera nazione ed ebbe importanti riflessi nel quadro dell'istruzione scolastica. In questo contesto si riscontra un deciso allargamento della componente femminile negli Istituti tecnici industriali avvenuto tra il 1960 ed il 1970, con un incremento dallo 0,8% al 3,7% (da 738 a 6.301 studentesse) della popolazione studentesca.⁷² Questo fenomeno ebbe come ovvia conseguenza l'aumento del numero di donne che si diplomarono Perito industriale: 39 alla fine dell'anno scolastico 1959-'60, 651 nel 1969-'70, con un picco di abilitate all'esercizio della professione, pari a 757, raggiunto nell'anno 1967-'68.⁷³

In Emilia-Romagna, Bologna non fu la sola, né la prima città nella quale si registrarono iscrizioni femminili agli studi tecnico-industriali. Infatti, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio del decennio successivo, diverse furono le ragazze che decisero di intraprendere questo percorso scolastico, come dimostrano i casi già citati dell'Iti Fermo Corni di Modena, dell'Itis di Ferrara ed ancora dell'Iti Provinciale Enrico Fermi a Modena, ma anche degli Itis Nullo Baldini di Ravenna e Guglielmo Marconi di Forlì. In particolare, per questi tre ultimi istituti, è rilevante constatare che essi anticiparono l'esperienza vissuta nel capoluogo regionale: a Modena, al Fermi, le prime ragazze si diplomarono come Perito industriale già nel 1962-'63,⁷⁴ a Forlì⁷⁵ e a Ravenna⁷⁶ nel 1965-'66.

⁷² Cantagalli, *Istruzione e tecnica*, p. 155. Circa la presenza femminile negli istituti tecnici industriali in Italia, dal secondo dopoguerra agli anni Novanta, si veda, in questo volume, il contributo di Alessandra Cantagalli e Stefano Veratti, *Tra istruzione e professione: le prime generazioni di donne periti industriali*.

⁷³ Furio Pesci, *Cronologia, Grafici, Statistiche*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di Giacomo Cives, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 498.

⁷⁴ Istituto Tecnico Industriale Statale Enrico Fermi, "... alle otto e mezza davanti al Fermi!". *Quarant'anni di vita dell'Istituto tecnico industriale provinciale Enrico Fermi, Modena, anno scolastico 1997/1998*, Modena, Il Fiorino, 1998, p. 188. Le specializzazioni erano Elettronica e Chimica industriale. Nel 1963 si diplomarono 4 ragazze, delle quali una in Elettronica. Sulla storia di Adriana Panza, prima ragazza perito elettronico in Italia, cfr. Daniela Stefani, *Adriana Panza. La "prima donna"*, in *Io, al Fermi. Storia di una scuola in un racconto a più voci*, a cura di Anna Maria Pedretti, Carpi, APM, 2007, pp. 59-71.

⁷⁵ Istituto Tecnico Industriale Statale Guglielmo Marconi, *Storie d'istituto. Antologia di ricordi del secolo scorso*, Forlì, 2004, pp. 173-175. Le specializzazioni erano Chimica industriale, Elettrotecnica, Industrie alimentari, Meccanica e Termotecnica, dal 1967 anche Metalmeccanica. Nel 1966 ci furono le prime diplomate (3) in Chimica industriale, nel 1967 le prime in Industrie alimentari (3), Meccanica (1) e Termotecnica (1).

⁷⁶ Itis Nullo Baldini, *Mezzo secolo di Storia e di Ricordi*, Ravenna, Edizioni Moderna, 2012, p. 106. Presso l'Istituto Baldini le specializzazioni erano Chimica industriale ed Elettrotecnica. Già nell'a.s. 1965-'66 si diplomarono in Chimica le prime ragazze (3).

La vicenda bolognese, tuttavia, si mostra come un caso singolare e meritevole di essere trattato separatamente. Gli istituti di Modena, Ravenna e Forlì accolsero le studentesse dando luogo a classi miste,⁷⁷ mentre l'Itif di Bologna venne creato *ex novo*, con una forte connotazione di genere: le prime classi miste, nel complesso cinque sezioni, si formarono infatti solo nell'anno scolastico 1969-'70.⁷⁸ Ciononostante, la nascita di questo Istituto rappresenta una prima e rilevante manifestazione di apertura degli studi tecnico-industriali verso le studentesse da parte del Comune di Bologna e delle istituzioni scolastiche locali, importanza sottolineata anche dall'apprezzamento della sezione locale dell'Udi, Unione Donne Italiane, la quale, in un volantino distribuito nel 1962 in occasione dell'apertura del corso femminile, invitava le giovani bolognesi ad iscriversi perché questo tipo di istruzione avrebbe costituito «il mezzo migliore per giungere alla emancipazione femminile, conquista fondamentale per una società che deve tendere ad un pieno inserimento della donna nella vita sociale ed economica».⁷⁹

Comune denominatore alle diverse esperienze fu la volontà delle amministrazioni locali, comuni e province, di rispondere alla domanda da parte delle industrie di personale qualificato attraverso l'apertura di un settore dell'istruzione, quello tecnico-industriale, da sempre prerogativa maschile, alle giovani donne che cominciarono a percorrere questa strada. Testimoni di questa sono le lettere delle stesse imprese del territorio bolognese richiedenti all'Itif i nominativi delle allieve abilitate libere da impegni di lavoro, come nel caso della Panigal e della Marposs.⁸⁰ Lo sviluppo industriale appare, quindi, come un fattore determinante per l'espansione della componente femminile nella scuola secondaria: Bologna, e più in generale l'intera regione, a partire dagli anni Cinquanta vide un'importante crescita del numero di addetti dell'industria manifatturiera,⁸¹ ed

⁷⁷ Ciò accadde anche presso l'Itis Leopoldo Nobili di Reggio Emilia, dove nell'a.s. 1967-'68 si iscrissero due ragazze, cfr. Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica Reggio Emilia, *Annuario scolastico 1967-1968 della provincia di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, 1968.

⁷⁸ Aiays, *Amministrazione. Allievi. Registri di matricola e dei voti. Registri generali dei voti. Istituto tecnico industriale*, «Anno 1969-1970, classi prime miste», n. 895.

⁷⁹ Archivio Udi Bologna, Volantino, 1962.

⁸⁰ ASCBo, *Sirani. Protocollo*, 1967, b. 67, n. 1079 e 1970 (1-479), b. 71, n. 179.

⁸¹ Vera Zamagni, *Una vocazione industriale diffusa*, in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. L'Emilia-Romagna*, a cura di Roberto Finzi, Torino, Einaudi, 1997, p. 146. In particolare si veda lo sviluppo del comparto chimico, che da 11.961 addetti nel 1951 passa a 32.162 nel 1971. Ciò è rilevante se considerato alla luce della netta prevalenza delle studentesse frequentanti la specializzazione in Chimica industriale rispetto alle altre presenti nei trienni dei vari istituti tecnici, preponderanza che accomuna tutti i casi presi in analisi.

il maggiore benessere diffuso consentì una più ampia prosecuzione degli studi oltre l'assolvimento dell'obbligo scolastico, principalmente diretta verso l'istruzione tecnica e professionale,⁸² il cui diploma lasciava presagire la possibilità di trovare un'occupazione in breve tempo.⁸³

⁸² Pietro Causarano, *La formazione professionale fra relazioni industriali e regolazione pubblica. Il caso italiano dal dopoguerra agli anni '70*, in «Annali di storia dell'educazione», 22 (2015), p. 248.

⁸³ Olivieri, *Alfabetizzazione, processi di scolarizzazione femminile*, p. 194.

Formare per produrre, formare per vendere. La Necchi di Pavia e l'istruzione professionale femminile*

Bruno Ziglioli

Quando si parla di istruzione tecnico-professionale, usualmente si intende quell'insieme di percorsi formativi più o meno istituzionalizzati, offerti dallo Stato, da enti pubblici o da aziende private, che hanno la finalità di preparare professionalmente le maestranze specializzate in alcuni tipi di lavorazioni, presenti sul territorio in modo concentrato (la presenza di una grande fabbrica) o diffuso (un distretto industriale o comunque una rete di opifici con la stessa tipologia produttiva).¹

In questo saggio si analizzerà un modello di formazione affatto particolare e *sui generis*, messo in atto tra gli anni Cinquanta e Ottanta da una società italiana tra le più celebri del secolo scorso, ovvero la Necchi di Pavia, per molti decenni tra i leader non solo italiani della produzione di macchine per cucire. Si tratta di un modello che compendia in sé una tattica pubblicitaria e una strategia più spiccatamente professionalizzante, e che si concretizza soprattutto nell'orga-

* Questa ricerca si inserisce nell'ambito di una serie di studi iniziati a Pavia in occasione del centenario dello stabilimento Necchi adibito alla produzione di macchine per cucire (inaugurato nel 1919). Finora si è basata ampiamente sullo spoglio e sull'analisi dei numeri della rivista aziendale «Necchi», destinata – prima ancora che ai dipendenti – alla rete di concessionari e negozi dell'azienda pavese. Si tratta di una rivista bimestrale molto attenta alla dimensione nazionale e soprattutto internazionale del mercato, che aveva iniziato le pubblicazioni nel 1931 e – dopo la seconda guerra mondiale – era tornata a uscire nel 1951 con una veste grafica accattivante e all'avanguardia, come spesso è rilevabile per molte riviste aziendali del dopoguerra. I numeri consultati sono stati restaurati e conservati a cura della Biblioteca del Dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Università di Pavia, al cui personale va il mio ringraziamento per la grande disponibilità, dimostrata anche nel corso dei mesi più difficili del 2020.

¹ Cfr. Nicola D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 29-33.

nizzazione diffusa di corsi gratuiti di taglio, ricamo e cucito, tramite i negozi della rete di vendita della società. Infatti, con l'applicazione di tale modello, si istruivano dapprincipio le consumatrici che, una volta addestrate ad adoperare la macchina, la potevano acquistare e utilizzare. Tuttavia, in seconda battuta, tali consumatrici potevano diventare a loro volta produttrici, ovvero potevano sfruttare l'apparecchio per mettersi al servizio delle aziende tessili come lavoranti a domicilio: per molti decenni, una delle più importanti modalità di impiego della manodopera femminile in quel genere di industrie.

Una piccola storia dei corsi gratuiti offerti dalla Necchi, per la loro originalità, ci può raccontare molto dell'evoluzione del lavoro femminile nel nostro paese, nonché della stessa organizzazione produttiva del comparto delle confezioni: dalla grande diffusione del lavoro domiciliare nel lungo dopoguerra italiano, fino al suo declino nelle grandi industrie del settore a partire dagli anni del boom economico.

1. Una fabbrica che guarda al mondo: la Necchi di Pavia

La Società Necchi, una fonderia inizialmente situata nel pieno centro della città, nell'attuale Piazza Cairolì, fu creata a Pavia nel 1835 su iniziativa di Ambrogio Necchi, che nel 1870 la lasciò al figlio Giuseppe, a cui a sua volta subentrò il figlio Ambrogio nel 1898. L'azienda si dedicava a produzioni varie, in particolare di fornelli a gas, e ampliò progressivamente gli stabilimenti e la manodopera che vi era impiegata: nel 1909 venne aperto un reparto per la fabbricazione di forni elettrici, e nel 1915 disponeva di 3 fonderie con circa 2700 dipendenti.

Come gran parte del comparto produttivo del paese, durante la prima guerra mondiale l'azienda venne indirizzata verso la produzione bellica e – dopo la fine del conflitto – si pose anche per essa il problema della riconversione civile. Vittorio Necchi, esponente della quarta generazione degli imprenditori pavesi e subentrato al padre Ambrogio nel vertice societario dopo la sua morte nel 1916, ebbe un'intuizione che si rivelò vincente: quella di avviare nel 1919 la produzione di macchine per cucire.²

² Per una storia della Necchi v. Carlo Gariboldi, Maria Grazia Piccaluga, *Necchi. La storia*, Pavia, Pime editrice, 2019; v. inoltre il lungo articolo *Contributo alla storia della macchina per cucire*, in «Necchi», a. 22, n. 68, maggio-agosto 1963.

Da quel momento, e per i settant'anni seguenti, la società si dimostrò di grande successo, divenendo una delle più dinamiche ed espansive del paese, grazie ad apparecchi di grande diffusione e a strategie pubblicitarie innovative e di largo respiro nazionale e internazionale. Per esempio, nel 1936 la Necchi produsse la prima macchina per cucire con motore elettrico e con fotoriflettore per l'illuminazione della zona di cucitura. Ma fu dopo la seconda guerra mondiale che la società pavese esplose, tanto nel mercato interno quanto sulle piazze estere, con esportazioni in tutto il mondo dei suoi modelli di notevolissima popolarità come la BU, la Supernova, la Mirella.

Così avvenne nel continente americano: negli anni Cinquanta, negli Stati Uniti, la Necchi esportava in media quattrocentomila macchine all'anno, vendute "in casa" della diretta concorrente Singer.³ Lo stesso accadeva in America del Sud, e inoltre attente strategie di penetrazione commerciale vennero pianificate e attuate nei confronti dei mercati emergenti dei paesi dell'Africa e dell'Asia di nuova indipendenza.⁴ Naturalmente tutto ciò era ancora più vero per l'Europa, dalla Finlandia alla Grecia, passando per la Danimarca, la Germania, la Spagna, il Portogallo e persino la Jugoslavia di Tito.

Il successo travolgente della Necchi portò gli stabilimenti pavesi a impiegare oltre 6500 dipendenti più l'indotto: si trattava di una fabbricazione integrata e completa, che teneva "dentro" l'azienda i reparti di produzione di quasi tutti i componenti necessari alle macchine per cucire, dalla fonderia all'ebanisteria per i supporti di legno, e che a partire dagli anni Cinquanta iniziò a occuparsi anche di componentistica per elettrodomestici (in particolare, di compressori per frigoriferi).

Inoltre, le macchine per cucire della Necchi venivano prodotte su licenza in alcuni paesi esteri, tra cui gli Stati Uniti e l'Argentina: insomma, si era generato un piccolo impero imprenditoriale con al centro Pavia. La città ne venne molto marcata sotto il profilo economico, sociale ed urbanistico,⁵ anche per via

³ *Un motivo di orgoglio*, in «Necchi», a. 13, n. 22, novembre-dicembre 1954. Sulla Singer e sulle sue strategie di vendita v. Andrew Godley, *Selling the Sewing Machine Around the World: Singer's International Marketing Strategies, 1850-1920*, in «Enterprise & Society», 7 (2006), pp. 266-314; Andrew Godley, *The global diffusion of the sewing machine, 1850-1914*, in «Research in Economic History», 20 (2001), pp. 1-46; Judith G. Coffin, *Credit, Consumption, and Images of Women's Desires: Selling the Sewing Machine in Late Nineteenth-Century France*, in «French Historical Studies», 18 (1994), pp. 749-783; Daniela Calanca, *Storia sociale della moda*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, pp. 84-86.

⁴ *Mercati africani*, in «Necchi», a. 18, n. 45, marzo-aprile 1959.

⁵ Pierangelo Lombardi, *Gli anni Sessanta a Pavia tra economia e politica*, in *Storia delle Acli in Provincia di Pavia*, a cura di Claudio Raimondi, Roberto Calabrò, Paolo Maio, Pavia, Acli, 2003,

degli interventi di welfare aziendale operati dalla proprietà, su un modello che secondo alcuni osservatori sarebbe stato di stampo olivettiano, per via di alcuni manager “cresciuti” nell’azienda di Ivrea;⁶ tuttavia, per molti versi si rintracciano i segnali propri di un paternalismo classico, privo dell’ampia visione sociale che caratterizzava la Olivetti di quegli anni.⁷ In ogni modo, grazie alla Necchi, Pavia parve colmare il divario economico con il resto della Lombardia, derivante da un’industrializzazione tardiva, e sul suo modello nacquero sul territorio altre aziende operanti nello stesso settore, come la Vigorelli.

Questo piccolo impero disponeva di una grandiosa rete di vendita in Italia e all’estero, composta da oltre diecimila saloni ed estesa in tutti i continenti: negozi Necchi erano presenti a Casablanca, nell’Avana precastrista, a Hong Kong, a Zagabria, a Bangkok, a Mogadiscio, ad Adis Abeba, a Bogotá, a Tunisi e in molte altre città del pianeta.

Tuttavia la società iniziò a manifestare segni di declino già a partire dalla fine degli anni Sessanta, che si accentuarono nel decennio successivo e diventarono gravissimi negli anni Ottanta, comportando una rapida deindustrializzazione dell’azienda e della città che ne ospitava il quartier generale e lasciando infine nel cuore di Pavia la ferita urbanistica di una grande area dismessa da bonificare, ancora in attesa di una riqualificazione.⁸

Oggi Necchi è un marchio appartenente a una società che si occupa di assemblare macchine per cucire su componentistica prodotta all’estero: una realtà davvero piccola, rispetto alla storia precedente.

pp. 97-114; Id., *Sessantotto e dintorni. Appunti per una storia pavese*, in *Una storia militante. Prima, durante e dopo il '68 pavese nei manifesti e nelle carte di Lanfranco Bolis*, a cura di Id., Pavia, Pavia University Press, 2018, pp. 28-33; Gioacchino Garofoli, *Quando Pavia era una capitale dell’industria meccanica*, in Gariboldi, Piccaluga, *Necchi*, pp. 135-140; Gianfranco Brusa, *L’industria pavese. Storia, economia, impatto ambientale*, in «Annali di Storia Pavese», 28 (2000), pp. 339-349; Id., *L’industria pavese tra guerra e dopoguerra. Note urbanistiche*, in *ivi*, 11 (1985), pp. 45-60.

⁶ Maria Grazia Piccaluga, *Quando Pavia era capitale delle fabbriche, trainata da via Rismondo e dai tecnici di scuola Olivetti*, in «La Provincia Pavese», 19 febbraio 2019; v. anche il capitolo intitolato *Pavia come Ivrea, le storie parallele di Necchi e Olivetti*, in Gariboldi, Piccaluga, *Necchi*, pp. 51-60.

⁷ Sul crinale, talvolta non così agilmente intelligibile, che separa il paternalismo classico di derivazione liberal-conservatrice dalle visioni socialmente più avanzate di welfare aziendale, v. Augusto Ciuffetti, *Il welfare aziendale e l’Italia del miracolo economico: uno schema interpretativo*, in Id., *Il fattore umano dell’impresa. L’Azienda Elettrica Municipale di Milano e il welfare aziendale nell’Italia del secondo dopoguerra*, Venezia, Marsilio, 2017, pp. 35-50.

⁸ Fabrizio Merli, *Bonifica ex Necchi, via alla procedura per eliminare amianto e inquinanti*, in «La Provincia Pavese», 28 dicembre 2019.

2. Consumatrici e produttrici

La Necchi, come tutte le aziende italiane di grandi dimensioni, si occupava di istruzione professionale “interna”, per addestrare i dipendenti e i futuri operai dei suoi stabilimenti. Così, tra l’altro, la scuola professionale di Pavia, aperta nel 1905 dalla Congregazione della carità, aveva trovato una nuova sede nel 1955 per volere di Vittorio Necchi, che la dedicò al padre Ambrogio e la destinò alla formazione degli elettricisti e dei meccanici specializzati per la sua fabbrica. La scuola fu amministrata tramite una gestione consortile con sede presso la Camera di Commercio fino al 1968, quando divenne un istituto professionale di Stato per l’industria e l’artigianato, intitolato al matematico Luigi Cremona.⁹ Tuttavia, ciò che risulta interessante è un particolare tipo di “formazione” che caratterizzò la Necchi e il mercato delle macchine per cucire: una modalità di istruzione professionale che si situava a mezza via tra la formazione lavorativa vera e propria e l’iniziativa pubblicitaria, e che in realtà era allo stesso tempo tutte e due le cose insieme. Si tratta della “formazione del consumatore”, o meglio: delle consumatrici.

L’obiettivo era cioè quello di insegnare alle donne a usare la macchina per cucire, perché in tal modo si sarebbero create le condizioni per ampliare il mercato potenziale del prodotto. Infatti, una volta che una donna avesse appreso come si utilizzava la macchina, gliela si poteva più agevolmente vendere. Le donne andavano formate, il consumatore andava formato: vi erano già stati diversi precedenti di una simile strategia, riguardanti per esempio la macchina per scrivere, oggetto di campagne di formazione che individuavano un target preciso, ovvero le aziende, gli uffici e la pubblica amministrazione.¹⁰ Lo stesso accadrà in seguito con l’informatica e con le macchine calcolatrici, nonché con una miriade di altri oggetti di tipo professionale o casalingo.¹¹

⁹ Gariboldi, Piccaluga, *Necchi*, pp. 56-57.

¹⁰ Sull’introduzione della macchina per scrivere nella pubblica amministrazione italiana v. per esempio Marco Soresina, *Municipio e innovazione tecnologica a Milano. Due casi di studio: il telefono e la macchina per scrivere*, in Id., *La periferia al centro. Figure e momenti di storia lombarda tra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 133-163; Stefano Sepe, Ersilia Crobe, *Società e burocrazie in Italia. Per una storia sociale dell’amministrazione pubblica*, Venezia, Marsilio, 2009, pp. 179-180.

¹¹ Sulle più recenti evoluzioni di questo genere di strategie, v. Detlev Zwick, Samuel K. Bonsu, Aron Darmody, *Putting Consumers to Work. “Co-creation” and new marketing govern-mentality*, in «Journal of Consumer Culture», 8-2 (2008), pp. 163-196; Bernard Cova, Daniele Dalli, *Working consumers: the next step in the marketing theory?*, in «Marketing Theory», 9-3 (2009), pp. 315-339; Susan Vincent, *Preserving Domesticity: Reading Tupperware in Women’s Changing Domestic, Social and*

Formare all'uso della macchina per cucire significava altresì istruire professionalmente una produttrice, stante il fatto che l'apparecchio costituiva il pilastro di quel lavoro a domicilio e a cottimo che, a sua volta e fino agli anni Sessanta inoltrati, costituì una delle modalità più diffuse di lavoro femminile nel nostro paese.¹² In altre parole, nel caso della Necchi, formare il consumatore e formare il produttore erano due obiettivi che in molti casi coincidevano perfettamente. Da questo punto di vista, vi sono tre direttrici – interconnesse tra loro – lungo le quali nel secondo dopoguerra si mosse tale strategia di formazione della consumatrici-produttrici da parte dell'azienda pavese. Innanzitutto, la collaborazione a programmi istituzionali di formazione professionale, di origine ministeriale o facenti capo ad altri enti pubblici. Così, per esempio, la Necchi prestò la sua collaborazione a molti corsi di addestramento professionale organizzati dal Ministero del Lavoro e indirizzati alla formazione di diverse figure, dai meccanici riparatori alle sarte ricamatrici. In alcuni casi, i corsi vennero assunti in gestione diretta dalla stessa Necchi. Nel 1957 la società collaborò all'organizzazione di 93 corsi nel Centro-Sud;¹³ l'anno successivo a 53 corsi nel Centro-Nord.¹⁴ Tali corsi, a cui parteciparono migliaia di persone, erano aperti ai cittadini iscritti alle liste di collocamento. L'azienda pavese provvedeva alle attrezzature (vennero fornite nel complesso 2300 macchine) e formava il personale docente: «Tutta la complessa, delicata ed onerosa organizzazione dei predetti corsi – compresa la preparazione del personale insegnante, che ovviamente deve essere altamente qualificato – è stata curata e realizzata dal nostro Servizio studi personale e relazioni sociali, con la collaborazione degli uffici commerciali e tecnici».¹⁵

Lo stesso avvenne con i corsi di addestramento professionale organizzati tra il 1954 e il 1956 in tutta la Penisola dall'Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali (precedentemente denominata Aai – Amministrazione aiuti internazionali), dipendente dalla Presidenza del Consiglio dei

Economic Roles, in «The Canadian Review of Sociology and Anthropology», 40-2 (2003), pp. 171-196.

¹² Alessandra Pescarolo, *Il lavoro a domicilio femminile: economie di sussistenza in età contemporanea*, in *Tra fabbrica e società. Mondi operai nell'Italia del Novecento*, a cura di Stefano Musso, Milano, Feltrinelli, 1997, pp. 173-195; Ead., *Il lavoro delle donne nell'Italia contemporanea*, Roma, Viella, 2019, pp. 174-177 e 265-269.

¹³ *Collaborazione Necchi all'addestramento professionale. I corsi del Ministero del Lavoro*, in «Necchi», a. 16, n. 35, luglio-agosto 1957.

¹⁴ *Corsi ministeriali nell'Italia settentrionale*, in «Necchi», a. 17, n. 39, marzo-aprile 1958; *La tecnica e la scuola*, in *ivi*, a. 17, n. 41, luglio-agosto 1958.

¹⁵ *Collaborazione Necchi all'addestramento professionale...*

Ministri: tra gli altri, corsi di taglio, ricamo e sartoria e corsi di aggiornamento e perfezionamento per maestre e istitutrici. Anche in questo caso, la Necchi fornì macchine e docenti in quantità, perché formare le donne sulle macchine Necchi significava diffonderne l'uso non solo nelle famiglie, ma anche nelle aziende e nei processi produttivi.¹⁶

La seconda direttrice della strategia di formazione delle consumatrici-produttrici è quella data dalla fornitura gratuita e volontaria di macchine per cucire a istituti, scuole e laboratori di vario genere in Italia e all'estero: una linea di azione che perdurò per tutti gli anni Cinquanta e Sessanta. Si trattava soprattutto di istituti religiosi, in particolare gestiti dalle Suore di Maria Ausiliatrice, ovvero dell'ordine salesiano.¹⁷ Alla fornitura delle macchine si affiancava sempre il supporto gratuito di personale di istruzione proveniente da Pavia, nonché di servizi continui di formazione e perfezionamento delle istitutrici. Anche in questo caso, l'obiettivo era quello di favorire la diffusione produttiva delle macchine Necchi istruendo più donne possibili su di esse, fino a realizzare una sorta di "massa critica", di cui le stesse aziende del settore tessile avrebbero dovuto tenere conto.

3. I corsi gratuiti di taglio, cucito e ricamo

Infine, la terza direttrice di formazione della consumatrice-produttrice, su cui mi soffermerò per via della sua originalità, è quella dei corsi gratuiti di taglio, cucito e ricamo organizzati dalla rete di negozi, filiali e concessionari Necchi in Italia e ovunque nel mondo. Non è solo un modo di dire: corsi del genere vennero organizzati a Quito, a Bogotá, a Trinidad e Tobago, insomma ovunque vi fosse un negozio dell'amplessima rete commerciale della società lombarda.

La rivista aziendale, pensata e realizzata per la rete di vendita guardando al mondo,¹⁸ con grande e costante attenzione ai mercati americani, asiatici e africani, ricca di istruzioni e consigli per i rivenditori, forniva precise direttive circa la neces-

¹⁶ *Cicli di lezioni di taglio, cucito e ricamo*, in «Necchi», a. 13, n. 20, luglio-agosto 1954; *AAI (Amministrazione Aiuti Internazionali)*, in *ivi*, a. 14, n. 26, settembre-ottobre 1955. Sull'Aai v. *L'Amministrazione per gli aiuti internazionali. La ricostruzione dell'Italia tra dinamiche internazionali e attività assistenziali*, a cura di Andrea Ciampani, Milano, FrancoAngeli, 2002.

¹⁷ *Le suore insegnanti*, in «Necchi», a. 22, n. 69, settembre-dicembre 1963.

¹⁸ È significativo notare che, a partire dalla fine del 1962, alcuni articoli e le didascalie delle foto della rivista siano tradotti in inglese, francese, tedesco e spagnolo.

sità che ciascun negozio Necchi attrezzasse un apposito spazio per i corsi di taglio, ricamo e cucito, i quali avrebbero dovuto diventare – come veniva spesso sottolineato sulle sue colonne – una componente essenziale della strategia pubblicitaria.

Così, venivano fornite linee guida su come si dovevano organizzare e svolgere i corsi, dalla cerimonia inaugurale (con l'elenco delle autorità locali da invitare assolutamente) a quella conclusiva, con una piccola mostra dei lavori eseguiti che andava allestita al termine di ciascun ciclo: ovviamente di tutto ciò andava data ampia comunicazione alla stampa locale.¹⁹

I corsi dovevano essere programmati con le medesime modalità anche nelle zone periferiche, interne e rurali, dove non vi fosse la presenza sul territorio di un negozio Necchi: vi furono corsi tenuti in località montane, con le macchine portate sul posto a dorso di mulo.²⁰ Dalla fine degli anni Cinquanta, la Necchi si dotò di un parco automezzi, gli “autosaloni”, appositamente attrezzati per piccoli corsi e per dimostrazioni itineranti.²¹

Venne costituito un vero e proprio team di “tecnici viaggianti” nei cinque continenti, i quali organizzavano corsi di taglio, cucito e ricamo su macchine Necchi talvolta anche in luoghi non (ancora) raggiunti dalla rete di vendita. Per esempio, tra il 1957 e il 1958 il tecnico viaggiante Catullo Restori viaggiò con un carico di macchine Necchi in Ruanda, in Angola, in Congo Belga, in Liberia.²² Nello stesso arco di tempo Mario Barbieri andò in Iran, in Indonesia, in Thailandia, in Vietnam, a Hong Kong.²³ Nel 1960, con grande battage pubblicitario, un furgoncino Fiat 600 OM targato Pavia, con a bordo il tecnico viaggiante Gino Zanocco, percorse gli Stati Uniti da New York a San Francisco, fornendo dimostrazioni pratiche, “corsi volanti” e assistenza tecnica nei negozi dell'America profonda.²⁴

Molta attenzione venne dedicata ai corsi gratuiti dalla rivista aziendale, per tutti gli anni Cinquanta e fino agli inizi degli anni Sessanta: un'apposita rubrica si preoccupava di pubblicare con evidenza notizie e foto di queste iniziative in Italia e nel mondo, nonché di fornire istruzioni persino su come dovessero es-

¹⁹ *I nostri corsi di taglio, cucito e ricamo*, in «Necchi», a. 10, n. 2, luglio-agosto 1951.

²⁰ È quello che accadde per esempio a Casarola Monchio, in alta Val Bratica, in provincia di Parma: *Corsi di taglio, cucito e ricamo*, in «Necchi», a. 12, n. 14, luglio-agosto 1953.

²¹ *L'autosalone Necchi*, in «Necchi», a. 13, n. 19, maggio-giugno 1954; *L'autosalone Necchi*, in *ivi*, a. 14, n. 25, maggio-agosto 1955.

²² *Necchi in Africa*, in «Necchi», a. 17, n. 41, luglio-agosto 1958.

²³ *Necchi in Asia*, in «Necchi», a. 17, n. 38, gennaio-febbraio 1958.

²⁴ *USA: 4 ruote, 35000 chilometri*, in «Necchi», a. 19, n. 35, novembre-dicembre 1960.

sere scattate le fotografie da inviare al giornale: «Una posa finale con gli occhi nell'obbiettivo è quasi obbligatoria: ma le donne son tanto belle quando hanno il capo chino sul lavoro, che è un peccato non ritrarle così...».²⁵

Nelle immagini di ciascun corso furono ritratte molte decine di donne, e la fotografia più partecipata risultò, non a caso, quella relativa al corso tenuto a Schio nella primavera del 1955 per un «imponente numero di allieve»:²⁶ d'altronde, la Necchi era fornitrice della Lanerossi,²⁷ e certamente le donne della località vicentina non aspiravano a imparare a usare le macchine per cucire pavesi solo per perfezionare le loro abilità di massaie.

I corsi riscosero sin dall'inizio grande successo, come la rivista si premurò di sottolineare già alla fine del 1951:

Brillanti risultati [sono stati] ottenuti dalle nostre organizzazioni di vendita attraverso i cicli di taglio, ricamo e cucito [...]. Centinaia di corsi Necchi sono stati realizzati lo scorso anno in tutta Italia e parecchie migliaia di allieve vi hanno partecipato con entusiasmo e profitto portando la voce della Necchi nella loro casa e fra le loro conoscenze, contribuendo così ad incrementare l'azione di propaganda che [...] è sicura premessa per il raggiungimento dei fini commerciali cui devono tendere le nostre organizzazioni. L'esperienza indica come [l'organizzazione dei corsi gratuiti di taglio e cucito] sia uno dei mezzi più idonei ed efficaci per la diffusione e l'affermazione del nostro prodotto.²⁸

Di contorno, la Necchi promuoveva altre iniziative di fidelizzazione, alcune delle quali mirate in particolare alla fanciullezza, attraverso la produzione e la messa in commercio della macchina per bambine "Necchi infanzia", che si consigliava di mettere in bella evidenza a Natale nelle vetrine dei negozi della rete di vendita, al fine di intercettare sin dalla più tenera età le future consumatrici (e produttrici).²⁹ Collegato a questo prodotto fu il concorso "La piccola sarta", organizzato dalla Necchi e dalla Italviscosa a partire dal 1961 e che riguardava i lavori sartoriali compiuti da ragazzine di età inferiore ai 15 anni.³⁰ Venne organizzato anche un premio per la fascia di età successiva, tra i 15 e i 20 anni, "La

²⁵ *Cicli di lezioni di taglio, cucito e ricamo*, in «Necchi», a. 11, n. 9, settembre-ottobre 1952.

²⁶ *Cicli di lezioni di taglio, cucito e ricamo*, in «Necchi», a. 14, n. 24, marzo-aprile 1955.

²⁷ *Necchi-Marzotto. Novità nella moda*, in «Necchi», a. 13, n. 20, luglio-agosto 1954.

²⁸ *Il successo di una iniziativa propagandistica*, in «Necchi», a. 11., n. 5, gennaio-febbraio 1952.

²⁹ *La Necchi infanzia per il Natale 1951*, in «Necchi», a. 10, n. 3, settembre-ottobre 1951.

³⁰ *Le piccole sarte delle città d'Italia*, in «Necchi», a. 20, n. 61, novembre-dicembre 1961; *La piccola sarta*, in *ivi*, a. 22, n. 66, gennaio-febbraio 1963.

sarta d'oro»³¹ anche se il concorso più celebre – rimasto nella memoria collettiva di molte ragazze di allora – fu “La sposa d'Italia”, lanciato per la prima volta nel 1954, che mirava a premiare la giovane signora che più di tutte (su candidatura avanzata da terzi) avesse dimostrato «doti eccezionali di abnegazione, gentilezza d'animo, spirito di sacrificio e fedeltà ai valori della famiglia»:³² un tipo di donna al contempo tradizionale e moderna, che accettava le sfide della modernizzazione e della società di massa (come il lavoro e l'istruzione) pur mantenendo un attaccamento forte e “sacrificale” ai valori della famiglia e del focolare, in linea con l'humus culturale di un lungo dopoguerra italiano che «correva avanti con la testa rivolta all'indietro».³³ Questa era l'immagine idealtipica della potenziale cliente della Necchi,³⁴ un modello di donna che il boom economico prima e il Sessantotto poi avrebbero fatto rapidamente tramontare.

4. Conclusioni

I corsi gratuiti di taglio, cucito e ricamo furono organizzati dalla Necchi anche negli anni Settanta e Ottanta, ma la loro importanza nella strategia aziendale iniziò visibilmente a decrescere già nel corso degli anni Sessanta. Infatti, man mano che ci si addentrava in quel decennio, nel giornale aziendale lo spazio dedicato all'apposita rubrica si ridusse considerevolmente, fino alla sua scomparsa. Il suo posto venne occupato dalla rubrica “Itinerari industriali”, consacrata alla visita degli stabilimenti produttivi di tutta Italia che utilizzavano le macchine Necchi (ovviamente in questo caso modelli industriali e non “casalinghi”), in svariati settori: quello delle confezioni, quello dei tessuti per automobili, quello delle bambole e dei giocattoli, eccetera.

Ciò fornisce il segno di una grande industria tessile italiana in fase di cambiamento, che progressivamente “centralizzava” e “internalizzava” le produzioni in precedenza delocalizzate presso il domicilio di una miriade di lavoratori, e che

³¹ *La sarta d'oro*, in «Necchi», a. 22, n. 69, settembre-dicembre 1963.

³² Gariboldi, Piccaluga, *Necchi*, pp. 75-88; *Concorso per la sposa d'Italia*, in «Necchi», a. 13, n. 19, maggio-giugno 1954.

³³ Cesare Grazioli, *Le canzoni del “lungo dopoguerra” (1946-1958)*, in «Novecento.org», 8 (2017), <http://www.novecento.org/dossier/italia-didattica/le-canzone-del-lungo-dopoguerra-1946-1958/> (consultato il 14 ottobre 2020).

³⁴ V. i numeri monografici della rivista «Necchi» interamente dedicati alle varie edizioni del concorso, per esempio nel 1958 (a. 17, n. 42, settembre-ottobre 1958), nel 1960 (a. 19, n. 55, novembre-dicembre 1960), nel 1962 (a. 21, n. 64, maggio-agosto 1962).

richiedeva un processo di serie più spiccatamente industriale e “fordista”. In un simile contesto, più che la formazione individuale della consumatrice-produttrice, entrava in gioco la formazione professionale propriamente e “classicamente” definita, peraltro compiuta nelle singole aziende sempre grazie al costante ausilio della Necchi, come veniva sottolineato spesso nella rubrica.

Si assiste insomma, anche da questo osservatorio, al progressivo declino del lavoro domiciliare a cottimo, nonché all’inizio del tramonto della macchina per cucire “a controllo manuale” nei processi produttivi industriali: la rapida automazione di tali processi, nel corso degli anni Settanta e Ottanta, insieme al calo dei prezzi delle confezioni, alla riduzione del lavoro “fai-da-te” casalingo e delle riparazioni, nonché al riorientamento dei mercati e delle produzioni a livello mondiale, sarà tra i fattori che condurrà alla crisi dell’industria italiana delle macchine per cucire.³⁵

³⁵ Sulle evoluzioni dell’industria tessile in Italia v. Yasuhiro Ota, *L’industria tessile*, in *Il contributo italiano alla Storia del Pensiero – Tecnica*, Roma, Treccani, 2013, https://www.treccani.it/enciclopedia/l-industria-tessile_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Tecnica%29/ (consultato il 14 ottobre 2020).

PARTE SECONDA

**Genere, formazione e lavoro nel secondo Novecento
tra dimensione italiana e internazionale**

Lavoro e istruzione tecnico-professionale femminile nel trentennio glorioso: dibattiti, mobilitazioni, protagonisti

Eloisa Betti

Il tema dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale femminile ha rivestito un'importanza crescente nel corso del Novecento, al crocevia tra politiche pubbliche, azioni filantropiche ed esperienze di mutua assistenza.¹ Nel primo ventennio dell'Italia Repubblicana, la formazione professionale e l'istruzione tecnica delle donne furono al centro della riflessione di associazioni femminili di differente orientamento, che promossero importanti occasioni di dibattito e convegni di studio affrontati nelle prossime pagine. Il tema della riqualificazione delle donne disoccupate, ad esempio, emerse fin dagli anni della ricostruzione, quando associazioni femminili come l'Unione Donne Italiane e il Centro Italiano Femminile si impegnarono, accanto ad altri enti, nell'organizzazione di corsi di riqualificazione legati a lavori tradizionalmente femminili come cucito e sartoria.² Il tema dell'istruzione femminile, e di quella tecnico-professionale in particolare, venne affrontato negli anni Cinquanta in correlazione alla necessità di migliorare la scolarizzazione delle donne e fornire alle future lavoratrici una preparazione utile al lavoro. Negli anni del miracolo economico, si registrò una rinnovata discussione in stretta connessione con la più ampia elaborazione sul tema del lavoro femminile.

¹ Si vedano per uno sguardo di lungo periodo sull'istruzione femminile, il recente: Tiziana Pironi, *Le donne a scuola*, in *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, Brescia, Morcelliana-Schol , 2019, pp. 287-318.

² Si vedano, ad esempio, i corsi per ragazze disoccupate organizzate dall'Udi di Bologna e immortalati nel rispettivo archivio fotografico: Cfr. *Formazione professionale, lavoro femminile e industria a Bologna. 1946-1970*, a cura di Eloisa Betti, Maura Grandi, Antonio Campigotto, Bologna, Bononia University Press, 2019; e quelli organizzati dal Cif nel Veneto in collaborazione con il movimento femminile artigiano: Cfr. Franca Cosmai, *L'Unione Donne Italiane e il Centro Italiano Femminile dalla Resistenza agli anni Sessanta tra centro e periferia (1943-1964)*, Tesi di Dottorato in Studi storici e storico religiosi, Universit  degli studi di Padova, XXVIII ciclo, pp. 114-115.

Il decennio che precede il 1968 fu cruciale per la discussione di due aspetti che verranno affrontati congiuntamente: la parità salariale e la qualificazione del lavoro femminile. L'azione del Comitato di associazioni femminili per la parità di retribuzione, formalizzato nel 1957 e formato da 11 associazioni di diverso orientamento, è emblematica in tal senso. Il tema della «preparazione professionale della donna» veniva visto come direttamente correlato, e presupposto, per il miglioramento della qualità del lavoro femminile e per il raggiungimento dell'effettiva parità.³ Dopo l'istituzione della media unica nel 1962, si ampliò l'accesso delle donne agli istituti tecnici, e tecnico-industriali in particolare, nell'ambito del più generale sviluppo della scolarizzazione di massa avvenuto tra anni Sessanta e Settanta.⁴ Negli anni Sessanta, le donne non rivendicarono solo misure per promuovere la scolarizzazione femminile ma soprattutto un'istruzione di tipo nuovo, non più stereotipata in base al genere. Le studentesse, domani future lavoratrici, dovevano poter partecipare a pieno titolo dello sviluppo economico-industriale, secondo associazioni femminili come l'Unione Donne Italiane; quest'ultima aveva infatti promosso un'elaborazione autonoma sul progetto di riforma della media unica strettamente collegato al tema dell'emancipazione femminile.⁵

Gli anni che seguono il Sessantotto ebbero un andamento complesso, discusso in molteplici occasioni a livello locale, regionale e nazionale.⁶ All'importante aumento dei tassi di istruzione femminile si accompagnarono i primi effetti della crisi degli anni Settanta, che ebbero un impatto negativo sull'occupazione delle donne e sulle stesse possibilità di ingresso nel mercato del lavoro da parte delle future diplomate/laureate.⁷ È in quel contesto di crisi che prese le mosse una rinnovata riflessione sulla formazione professionale femminile, in stretta correlazione con l'azione della neonata istituzione regionale. Il tema

³ Società Umanitaria di Milano, *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, 1959.

⁴ Si rimanda a: Monica Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017; Angelo Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, pp. 179-203.

⁵ Al riguardo, si veda: Tiziana Pironi, *Il contributo dell'Unione Donne Italiane alla riforma sulla scuola media unica*, in «Nuovo Bollettino Cirse», 1 (2013), pp. 33-42.

⁶ Tra gli studi più recenti sulla crisi degli anni Settanta e i suoi effetti socio-economici: *L'Italia degli anni Settanta. Narrazioni e interpretazioni a confronto*, a cura di Fiammetta Balestracci e Catia Papa, Soveria Mannelli, Rubbettino editore, 2019; *Da "non garantiti" a precari. Il movimento del '77 e la crisi del lavoro nell'Italia post-fordista*, a cura di Domenico Guzzo, Milano, Franco Angeli, 2019.

⁷ Su crisi degli anni Settanta e occupazione femminile, si rimanda a: Eloisa Betti, *Precari e precari. Una storia dell'Italia Repubblicana*, Roma, Carocci, 2019, in particolare capitolo 3.

della formazione extra-scolastica venne affrontato in relazione ai processi di crisi e ristrutturazione nel settore agricolo e industriale, divenendo oggetto di specifiche politiche già nei primi anni Settanta.

Nel dibattito e nell'azione politica sulla formazione professionale delle donne emergono più dimensioni di scala: locale, nazionale e internazionale. L'azione delle organizzazioni internazionali, *in primis* l'Organizzazione Internazionale del Lavoro e l'Associazione Internazionale per il Progresso Sociale, si rifletté sul territorio italiano e generò importanti occasioni di dibattiti. Il contesto regionale assunse, dopo l'istituzione dell'Ente Regione, una importanza specifica come evidenzia il caso della Regione Emilia-Romagna preso in esame nel saggio. Le dimensioni regionale, nazionale ed europea risultano sempre più intrecciate a partire dagli anni Settanta, non solo per il ruolo più significativo della Comunità Economica Europea sui temi del lavoro e dell'istruzione professionale femminile,⁸ ma anche per la possibilità da parte delle regioni di promuovere direttamente progettualità ai fini dell'utilizzo del Fondo Sociale Europeo. L'intersezione di macro e micro-analisi abbinata all'utilizzo di fonti a stampa e archivistiche ad oggi poco indagate, in particolare gli archivi dell'Unione Donne Italiane e della Società Umanitaria, consentono di ricostruire un dibattito centrale nell'Italia del trentennio glorioso ma ancora poco conosciuto.

1. Parità e istruzione professionale negli anni del boom tra dimensione nazionale e internazionale

Già negli anni della ricostruzione era stata avviata una prima discussione di carattere nazionale sulla formazione professionale delle donne, come testimonia il "Convegno nazionale per l'istruzione professionale femminile" promosso dalla Direzione generale per l'istruzione tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione, tenutosi a Firenze nel marzo 1948.⁹ In quel contesto, vennero discussi i risultati dei questionari inviati a scuole, enti e altri soggetti interessati all'istruzione professionale femminile e vennero illustrati i provvedimenti proposti

⁸ Si rimanda a: Federica Di Sarcina, *L'Europa delle donne. La politica di pari opportunità nella storia dell'integrazione europea (1957-2007)*, Bologna, Il Mulino, 2010.

⁹ Ministero della pubblica istruzione - Direzione generale per l'Istruzione tecnica, Atti del Convegno nazionale per l'istruzione professionale femminile (Firenze, 4-8 marzo 1948).

dallo stesso Ministero a conclusione del convegno. Nel secondo dopoguerra, risultava ancora in vigore la struttura della formazione professionale varata durante il fascismo¹⁰ che prevedeva, per le donne, l'esistenza di scuole di magistero professionale di durata biennale e di scuole professionali femminili a carattere triennale. Nel 1950, i programmi d'insegnamento erano ancora quelli approvati nel 1936,¹¹ che riproponevano una concezione tradizionale del ruolo della donna nella famiglia, nella società e nel mondo del lavoro.

L'economia domestica era ancora uno dei capisaldi dell'istruzione impartita nelle Scuole professionali femminili. Alle lezioni teoriche sulla famiglia, sulla casa e sul guardaroba familiare, erano abbinata esercitazioni sulla pulizia degli ambienti, gestione delle stoviglie, bucato e stiratura, gestione e acquisto degli alimenti, e, infine, preparazione dei cibi. L'obiettivo dichiarato di lezioni ed esercitazioni era quello di «preparare l'alunna a saper reggere da sé un'azienda domestica, seguendo norme razionali di economia e di igiene».¹² Completavano il programma le attività ritenute spiccatamente femminili, ancora definite "lavori donneschi": biancheria, sartoria, ricamo, merletti e trine. I laboratori pratici avrebbero dovuto fornire la giusta esperienza alle alunne per eseguire da sole almeno due delle lavorazioni suddette.

Solo nella seconda metà degli anni Cinquanta, le scuole di magistero professionale per la donna e le annesse scuole professionali femminili vennero ripensate. La legge n. 782 del 1956¹³ le trasformò in istituti tecnici femminili, il cui obiettivo dichiarato – «preparare all'esercizio delle attività tecniche più proprie della donna» – tradiva ancora una concezione tradizionale della donna. L'economia domestica e i lavori femminili, che sostituivano i "lavori donneschi" di matrice fascista, rimanevano i pilastri di queste scuole, la cui durata veniva fissata in cinque anni. Il diploma in «abilitazione professionale alle attività tecniche femminili» riproponeva, nella stessa denominazione, la supposta differenza tra applicazioni tecniche maschili e femminili affrontata da Carlo De Maria in que-

¹⁰ Paolo Bonafede e Pietro Causarano, *Istruzione tecnica e formazione professionale*, in *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, pp. 219-254; per un recente bilancio, Pironi, *Le donne a scuola*, pp. 287-318.

¹¹ *Orari e programmi della scuola professionale femminile e della scuola di magistero professionale per la donna*, Milano, L. di G. Pirola, 1950.

¹² *Ibidem*.

¹³ Legge 8 luglio 1956, n. 782, Trasformazione delle scuole di magistero professionale per la donna e delle annesse scuole professionali femminili in istituti tecnici femminili, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 192 del 2 agosto 1956.

sto volume.¹⁴ Il programma degli istituti tecnici femminili manteneva forti similarità con quello delle scuole professionali femminili varate durante il regime, una delle poche innovazioni era rappresentata dall'introduzione di una materia come «legislazione sociale e servizi sociali».¹⁵ Nella prefazione al volumetto predisposto dal Ministero della Pubblica Istruzione sull'Istituto tecnico femminile, il ministro Giuseppe Medici sintetizzava efficacemente la concezione dell'istruzione professionale femminile ancora largamente diffusa tra le classi dirigenti negli anni del *boom*:

Non è tuttavia sempre facile conciliare questa nuova funzione sociale della donna con i tradizionali compiti che la ponevano e la pongono al centro della vita familiare e domestica. Trovare il giusto equilibrio tra le due forme di attività è compito assai difficile, perché si tratta di preparare le giovani a governare una casa ed educare i figlioli – reggere, cioè, una famiglia – e al tempo stesso, se necessario, esercitare ultimamente un mestiere o una professione. La via naturale per mirare al duplice scopo è quella di sviluppare al massimo le attitudini squisitamente femminili, portandole da un piano empirico, appreso per imitazione, su un piano tecnico; si faciliterà così sia una più razionale organizzazione della vita familiare, sia l'applicazione delle tecniche acquisite, al di fuori dell'ambito domestico, in aziende produttive.¹⁶

Nella seconda metà degli anni Cinquanta, lo scenario socio-economico e politico-culturale mutò significativamente. La crescita industriale sviluppatasi negli anni del miracolo economico generò nuove opportunità di impiego per le donne, in particolare per quelle più giovani, che entrarono in massa nelle fabbriche e negli uffici delle città industriali del Nord e non solo.¹⁷ Accanto ad una nuova visibilità del lavoro delle donne, catturata dall'inchiesta televisiva «La donna che lavora»,¹⁸ un rinnovato protagonismo femminile emerse nella seconda metà de-

¹⁴ Si rimanda a: Carlo De Maria, *Presenze e assenze: donne e istruzione tecnico-professionale dall'Unità alla seconda metà del Novecento* in questo volume.

¹⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, *L'Istituto Tecnico femminile. Caratteristiche, orari, programmi*, Roma, 1960.

¹⁶ Giuseppe Medici, *Prefazione*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'Istituto Tecnico femminile. Caratteristiche, orari, programmi*, Roma, 1960, pp. 5-6.

¹⁷ Eloisa Betti, *Le ombre del fordismo. Sviluppo industriale, occupazione femminile e precarietà del lavoro nel trentennio glorioso (Bologna, Emilia-Romagna, Italia)*, Bologna, Bononia University Press, 2020; Eloisa Betti, *Il lavoro femminile nell'industria italiana. Gli anni del boom economico*, in «Storicamente», 6 (2010), DOI: 10.1473/stor86.

¹⁸ Inchiesta televisiva in 8 puntate realizzata nel 1959, della collaborazione tra il giornalista Ugo Zatterin e il regista Giovanni Salvi.

gli anni Cinquanta e si coagulò nell'importante battaglia per la parità salariale.¹⁹ Il 1956 vide due eventi significativi: la ratifica della Convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro n. 100 «Retribuzione eguale per un lavoro di eguale valore» e il Congresso dell'Associazione Internazionale per il Progresso Sociale. Quest'ultimo si tenne a Milano nel marzo 1956 ospitato dalla Società Umanitaria di Milano e fu in parte dedicato proprio all'approfondimento del lavoro della donna, tema sul quale venne redatta un'importante risoluzione che richiamava i principi cardine della Dichiarazione di Filadelfia dell'Oil (1944).²⁰

Va precisato che l'Associazione Internazionale per il Progresso Sociale (Aips) era nata nel 1925 a Berna, dall'unione del Comitato Internazionale per le Assicurazioni sociali, dell'Associazione Internazionale per la protezione legale dei lavoratori e dell'Associazione Internazionale per la lotta contro la disoccupazione.²¹ Queste istituzioni erano germogliate tra Otto e Novecento nell'ambito di quella circolazione transnazionale di idee e progetti che, sollecitata dalle trasformazioni economiche e sociali in atto, vide impegnati riformatori e riformatrici di diversa formazione politico-culturale (socialisti, cattolici, liberali) e che ebbe fin dal primo Novecento come principale punto di riferimento italiano proprio la Società Umanitaria.²² L'Aips aveva svolto un'azione degna di nota nel periodo tra le due guerre: tra il 1925 e il 1939 erano state create 25 sezioni nazionali e una rivista intitolata «L'avenir du travail». L'Associazione, le cui attività erano di fatto state sospese durante il secondo conflitto mondiale, era stata ricostituita nel secondo dopoguerra. I principali scopi erano così riassunti: «studio obiettivo della questione sociale; preparazione dell'opinione pubblica a favore delle riforme sociali; propaganda per la ratifica e applicazione delle convenzioni internazionali del lavoro e degli accordi internazionali tendenti al miglioramento delle condizioni sociali».²³ Il legame stretto con l'azione dell'Oil era valso all'Aips l'iniziale appoggio di Albert Thomas, primo

¹⁹ Eloisa Betti, *Le alleanze delle donne per la parità salariale: il contributo dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro*, Roma, Oil, 2020.

²⁰ Organizzazione Internazionale del Lavoro, *Dichiarazione riguardante gli scopi e gli obbiettivi dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro*, 1944, testo completo: https://www.ilo.org/rome/publicazioni/WCMS_151915/lang-it/index.htm.

²¹ Associazione Internazionale per il Progresso Sociale, *Congresso Internazionale di Milano (24-27 marzo 1956)*, Milano, Giuffrè, 1957, p. 1.

²² Cfr. Patrizia Dogliani, *Introduzione*, in *Internazionalismo e transnazionalismo all'indomani della Grande Guerra*, a cura di Patrizia Dogliani, Bologna, Il Mulino, 2020, pp. 7-26; Carlo De Maria, *Alessandro Schiavi. Dal riformismo municipale alla federazione europea dei comuni. Una biografia: 1872-1965*, Bologna, Clueb, 2008, p. 100 e ss.

²³ Associazione Internazionale per il Progresso Sociale, *Congresso Internazionale di Milano*, p. 1.

Direttore generale dell'Ufficio Internazionale del Lavoro.²⁴ La sezione italiana dell'Associazione Internazionale per il Progresso Sociale venne formalmente ricostituita nel 1953, contava numerosi membri istituzionali²⁵ e venne ospitata dalla Società Umanitaria di Milano.

Al Congresso internazionale di Milano del 1956,²⁶ la risoluzione della Commissione per il lavoro delle donne, presieduta da due esperte dei problemi lavorativi femminili come Margherite Thibert e Margarita Schwarz-Gagg,²⁷ sintetizzò efficacemente alcuni dei temi nodali della discussione nazionale e internazionale sull'istruzione tecnico-professionale. Emergevano, inoltre, a chiare lettere le interconnessioni con la parità salariale e la giusta valutazione del lavoro femminile, la qualificazione del lavoro delle donne e l'accesso a posizioni direttive, l'adeguamento dell'impresa alle esigenze delle lavoratrici e la necessità di servizi sociali promossi da pubblici poteri. La Commissione formulava quindi una serie di raccomandazioni specifiche per il miglioramento della condizione della donna nel lavoro extra-domestico; i primi due punti erano dedicati a formazione e orientamento professionale:

1. Dovrebbe essere fatto un uso più largo e giudizioso dell'orientamento professionale per dirigere le ragazze e le donne verso strade in cui possano, senza rischio per la loro salute, sviluppare completamente le loro attitudini individuali, nel loro interesse e in quello della comunità; 2. Dovrebbero essere presi provvedimenti per assicurare alle ragazze e alle donne la migliore formazione professionale possibile, sia al livello dell'insegnamento tecnico, sia al livello aziendale, tenendo pure conto della situazione eco-

²⁴ Su Albert Thomas, si veda, tra gli altri: Stefano Gallo, *I viaggi di Albert Thomas nell'Italia fascista e la questione sindacale (1922-1932)*, in «Contemporanea», 2 (2017), pp. 263-286.

²⁵ I membri dell'Associazione Internazionale per il Progresso Sociale, da statuto del 1954 erano: Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno, Centro nazionale di Prevenzione e Difesa, Sociale, Società Umanitaria di Milano, Movimento di Collaborazione civica, Istituto italiano per la protezione sociale, Istituto per gli studi di economia, Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, Ente nazionale Prevenzione Infortuni, Ente Nazionali Assistenza lavoratori, Fondazione Solidarietà nazionale, Confederazione generale italiana del lavoro, Confederazione italiana sindacati lavoratori, Federazione impiegati operai metallurgici, Unione italiana lavoratori. Nel Comitato d'Onore figuravano: Lodovico D'Aragona, Alessandro Casati, Umberto Zanotti Bianco. Il primo presidente della sezione italiana nel secondo dopoguerra fu Ferruccio Parri, poco dopo sostituito da Riccardo Bauer.

²⁶ *Progetto di risoluzione sul lavoro delle donne*, in Associazione Internazionale per il Progresso Sociale, *Congresso Internazionale di Milano*, pp. 123-124.

²⁷ Su Margherite Thibert si rimanda a: Françoise Thébaud, *Une traversée du siècle. Marguerite Thibert, femme engagée et fonctionnaire internationale*, Paris, Belin, 2017; su Margarita Schwarz-Gagg, si veda, Brigitte Mantilleri, Florence Hervé, *Histoires et visages de femmes*, Yens sur Morges, Editions Cabédita, 2005.

nomica reale; 3. Converrebbe formare quadri tecnici particolarmente ben informati dei bisogni e delle particolarità fisiologiche delle differenti categorie di lavoratori, e specialmente donne; 4. Converrebbe promuovere tutti i provvedimenti che, pur consentendo una migliore produttività, e senza costituire per l'impresa altre spese all'infuori di quelle normali di investimento, alleggeriscano il lavoro delle donne (quali: l'adattamento delle attrezzature, l'orario di lavoro ecc.); 5. Per tener conto dei problemi che investono la funzione di maternità e gli obblighi domestici delle donne, sarebbe auspicabile che i pubblici poteri e altri servizi collettivi prendessero in questo campo delle disposizioni idonee, senza che queste abbiano a provocare impegni speciali per l'imprenditore; 6. Chiede alle organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori di assegnare al lavoro femminile l'importanza che esso merita, specie incoraggiando e facilitando l'accesso delle donne ai lavori qualificati e alle funzioni superiori; 7. Invita le donne a partecipare, nella più larga misura, alle organizzazioni sindacali, specie per ottenere che i contratti collettivi tengano conto dei loro bisogni particolari e riescano a far applicare dovunque nella pratica il principio: "a lavoro uguale salario uguale", contenuto nella Convenzione internazionale n. 100 dell'Organizzazione internazionale del lavoro.²⁸

Le sezioni nazionali dell'Associazione internazionale per il progresso sociale erano inoltre chiamate ad attivarsi per eseguire studi e scambiarsi risultati, mettendoli a disposizione dell'Organizzazione internazionale del lavoro. E proprio la Società Umanitaria di Milano, sede della sezione italiana dell'Aips, e il suo Presidente, Riccardo Bauer, svolsero negli anni del *boom* un ruolo strategico nel creare occasioni di studio e dibattito sui temi della parità salariale e dell'istruzione/formazione professionale delle donne. Pochi mesi dopo il Congresso di Milano dell'Aips, il processo di ratifica della Convenzione Oil n. 100 fu completato: dall'8 giugno 1956 anche l'Italia era entrata nel novero dei paesi che avevano ratificato la norma internazionale su «retribuzione eguale per un lavoro di eguale valore». La Raccomandazione n. 90, abbinata alla Convenzione n. 100, faceva esplicito riferimento al tema della formazione professionale per il raggiungimento dell'obiettivo della parità di remunerazione, evidenziando l'utilità di una formazione paritaria tra lavoratrici e lavoratori nonché la necessità di adottare misure appropriate per facilitare la formazione professionale delle donne:

²⁸ Associazione Internazionale per il Progresso Sociale, *Congresso Internazionale di Milano*.

Allo scopo di facilitare l'applicazione del principio della uguaglianza di retribuzione fra la mano d'opera maschile e la mano d'opera femminile per un lavoro di valore uguale, dovrebbero essere prese misure appropriate, se necessario, per aumentare il rendimento delle lavoratrici, in particolare: a) assicurando ai lavoratori dei due sessi facilitazioni uguali o equivalenti in materia di orientamento professionale e di consigli professionali, di formazione professionale o di collocamento; b) prendendo misure appropriate per incoraggiare le donne a fare uso delle facilitazioni in materia di orientamento professionale o di consigli professionali, di formazione professionale e di collocamento.²⁹

Nell'ottobre 1957, un Comitato di 11 associazioni femminili, che spaziavano da organizzazioni di massa afferenti al *milieu* di sinistra come l'Unione Donne Italiane ad associazioni prefasciste come l'Unione Femminile Nazionale di Milano a gruppi religiosi e professionali,³⁰ organizzò la Conferenza «Retribuzione eguale per un lavoro di valore uguale» volta a discutere le implicazioni politiche, economiche, sociali e legali della ratifica della Convenzione OIL n. 100 in Italia. La Conferenza fu ospitata e sostenuta proprio dalla Società Umanitaria di Milano.³¹ In quell'occasione, Leone Diena, Direttore del Centro di Studi Sociali della Società Umanitaria, affrontò nella sua relazione proprio il tema della «preparazione professionale della donna»³² in relazione all'obiettivo della parità salariale. La prima difficoltà che veniva evidenziata da Diena era la complessità del tema e la frammentarietà dei dati a disposizione, relativi soprattutto all'istruzione scolastica ufficiale. Veniva poi sollevato il problema di acquisire una qualificazione professionale aggiornata, tema ritenuto delicato soprattutto per le donne e correlato alla (in)adeguatezza delle scuole professionali esistenti.

²⁹ Organizzazione Internazionale del Lavoro, Raccomandazione sull'uguaglianza di retribuzione fra mano d'opera maschile e mano d'opera femminile per un lavoro di valore uguale, 1951, testo completo: https://www.ilo.org/rome/norme-del-lavoro-e-documenti/WCMS_153283/lang--it/index.htm

³⁰ La conferenza fu promossa da: Alleanza Femminile Italiana, Associazione Nazionale Donne Elettrici, Consiglio Nazionale delle Donne Italiane, Consociazione Nazionale Infermiere Professionali ed Assistenti Sanitarie, Federazione Italiana di Arti, Professioni e Affari (Fidapa), Federazione Italiana Donne Giuriste, Federazione Italiana Laureate e Docenti Istituti Superiori (Fildis), Unione Cristiana delle Giovani d'Italia (Ywca), Unione Donne Italiane (Udi), Unione Giuriste Italiane, Unione Femminile Nazionale di Milano.

³¹ Sulla Società Umanitaria di Milano, si veda: *Il modello Umanitaria*, a cura di Massimo della Campa, Milano, Edizioni Raccolto-Umanitaria, 2003; *Il coraggio di cambiare. L'esempio di Riccardo Bauer*, a cura di Arturo Colombo, Milano, Franco Angeli, 2002.

³² Leone Diena, *La preparazione professionale della Donna in Società Umanitaria, Retribuzione eguale per un lavoro di valore uguale. Atti del convegno di studio svoltosi nel Salone degli Affreschi dal 4 al 6 ottobre 1957*, Milano, Giuffrè, 1958, pp. 177-204.

In generale, l'Umanitaria giocò un ruolo significativo nell'organizzare e supportare importanti conferenze sulla condizione lavorativa femminile, grazie alla sua riconosciuta esperienza tanto a livello nazionale che internazionale. Nei primi anni Sessanta, il suo Presidente Riccardo Bauer divenne anche Presidente della Commissione nazionale per le donne lavoratrici creata all'interno del Ministero del Lavoro, segnale dell'importanza riconosciuta a questa organizzazione anche dalle istituzioni nazionali.³³

La cooperazione trasversale tra associazioni femminili che ebbe inizio con la ratifica della Convenzione n. 100 non si concluse con la Conferenza del 1957. Marisa Rodano in qualità di Presidente dell'Unione Donne Italiane, associazione che ebbe un ruolo chiave sia nell'organizzazione della suddetta Conferenza che nella battaglia per la parità salariale tra anni Quaranta e Cinquanta,³⁴ propose ufficialmente di trasformare il Comitato organizzatore della conferenza in una struttura permanente. Tutte le associazioni che avevano preso parte all'organizzazione della conferenza approvarono la proposta, accettando di essere parte del Comitato permanente di associazioni femminili per la parità di remunerazione, che venne fondato con il supporto ancora una volta della Società Umanitaria di Milano.³⁵ Formalizzato nel 1957, il Comitato operò almeno fino alla metà degli anni Sessanta, promuovendo, con la Società Umanitaria, conferenze che affrontarono grandi temi oggetto di discussione e mobilitazione, tra i quali spicca proprio la formazione professionale della donna.

Nel 1959, il Comitato di associazioni femminili per la parità di retribuzione promosse, nuovamente sotto l'egida della Società Umanitaria di Milano, un convegno nazionale espressamente dedicato al tema della «preparazione professionale» della donna.³⁶ Il punto di partenza, e convergenza, era che la «ricerca di una migliore e maggiore qualificazione professionale avrebbe permesso un più ampio e proficuo inserimento delle donne nell'attività produttiva e un più giusto riconoscimento del lavoro femminile»³⁷. Nel discorso d'apertura di Riccardo Bauer, emergeva nitidamente la consapevolezza che il tema dell'istruzione

³³ Società Umanitaria di Milano, *Relazione sull'attività sociale 1961-1965*, Milano, 1966.

³⁴ «La voce della Donna», a cura di Udi, 1, marzo 1957.

³⁵ Archivio Centrale Udi (d'ora in poi Acudi), sezione tematica, DoLa 57.1/2. Relazione sul Convegno di studio che ha avuto luogo a Milano sul tema: Retribuzione eguale per lavoro di valore eguale 4-5-6 ottobre 1957.

³⁶ Società Umanitaria di Milano, *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, 1959.

³⁷ Giuliana Dal Pozzo, *La scuola alleata del lavoro*, in «Noi Donne», 19 aprile 1959.

professionale femminile nelle sue molteplici sfaccettature era direttamente collegato al più generale ruolo della donna nella sfera sociale lavorativa, nonché ai numerosi stereotipi e pregiudizi ancora largamente diffusi su ciò che fosse adatto alle future lavoratrici. Bauer non risparmiava la critica ai provvedimenti recenti di riforma delle scuole professionali femminili, che reiteravano il concetto di «attività tipicamente femminili» in un contesto di profonda trasformazione tecnologico-industriale come quello degli anni del *boom*.

Le tre relazioni, *Situazione della istruzione generale e professionale della donna in relazione all'occupazione femminile* (Nora Federici); *Prospettive dell'occupazione, qualificazione femminile nell'attività economica italiana* (Luciano Barca); *I problemi della formazione culturale e professionale della donna* (Mario Pantaleo) affrontavano il tema della preparazione professionale della donna dal punto di vista statistico, economico e organizzativo. La statistica Nora Federici³⁸ fornì un'importante base conoscitiva, evidenziando come alla fine degli anni Cinquanta «lo scarso livello medio di istruzione e la quasi assoluta eccezionalità di una preparazione tecnico-professionale adeguata costituiscano indubbiamente grosse remore ad una più larga e soprattutto ad una più estesa partecipazione della donna alla vita economica nazionale». Le azioni da intraprendere a suo avviso dovevano includere una riforma delle scuole per lavoratori/disoccupati, evitando di confinare le donne negli ambiti tradizionali dell'artigianato femminile, e occupandosi delle nuove generazioni di studentesse/future lavoratrici. L'economista Luciano Barca affrontava il più generale rapporto tra occupazione femminile, formazione professionale e sviluppo, evidenziando il profondo impatto del dualismo territoriale: aumentare la qualificazione della forza lavoro femminile, secondo Barca, poteva aiutare a ridurre gli squilibri.³⁹

L'ingegnere Mario Pantaleo discuteva i principali provvedimenti nazionali e internazionali recenti, richiamando la «Conference on Public Education», convocata a Ginevra dall'Ibe e dall'Unesco nel 1952, e soffermandosi sulla raccomandazione n. 34 relativa all'«accesso della donna all'educazione», aspetti affrontati dettagliatamente nel saggio di Liliosa Azara in questo volume.⁴⁰ La

³⁸ Nora Federici, *Situazione della istruzione generale e professionale della donna in relazione all'occupazione femminile*, in Società Umanitaria di Milano, *La preparazione professionale della donna*, pp. 23-77.

³⁹ Luciano Barca, *Prospettive dell'occupazione, qualificazione femminile nell'attività economica italiana*, in Società Umanitaria di Milano, *La preparazione professionale della donna*, pp. 75-110.

⁴⁰ Liliosa Azara, *Genere, istruzione e formazione nell'Unesco: diritti, politiche, prospettive*, in questo volume.

relazione tra dimensione nazionale e internazionale emergeva quindi non solo in relazione all'Oil e all'Aips ma anche in connessione all'Unesco, tanto che la suddetta risoluzione venne inclusa negli atti del Convegno. E proprio nello scenario internazionale si inseriva anche la comunicazione al Convegno della Federazione Democratica Internazionale delle donne,⁴¹ che richiamava la «Carta dei diritti della Donna» varata a Copenaghen nel Congresso del 1953. Il documento contemplava la formazione professionale tra i diritti fondamentali della donna, analogamente alla Carta dei diritti della Donna Italiana varata nel Congresso dell'Unione Donne Italiane dello stesso anno.⁴²

Alla tre giorni sulla preparazione professionale della donna presero parte docenti di istituti professionali e universitari, sindacaliste/i, economisti, pedagogiste/i e dirigenti di associazioni femminili; garantirono la loro presenza anche esponenti del governo e del parlamento. Tra gli argomenti discussi nel dibattito figuravano: il livello dell'istruzione di base e dell'istruzione delle donne; la necessità del rispetto dell'obbligo scolastico per tutti e in particolare per le donne; le prospettive dell'occupazione femminile; la situazione dell'ordinamento scolastico e la preparazione professionale; le proposte per istituti professionali e corsi di qualificazione/riqualificazione; la creazione di un organismo centrale di coordinamento e per la riforma dei consorzi provinciali per l'istruzione tecnica e professionale.⁴³ Numerose le comunicazioni relative alla «preparazione professionale» della donna in settori specifici, dall'industria all'agricoltura e al terziario. Il tema del progresso tecnologico e del necessario adeguamento della qualificazione femminile tornava in molti interventi ed era affrontato direttamente da Ines Pisoni Cerlesi, che rimarcava la necessità di sviluppare la formazione professionale delle donne adeguandola al nuovo scenario produttivo e ai profili professionali emergenti.⁴⁴ La piena valutazione del lavoro femminile nell'inquadramento professionale, sottolineava la sindacalista, era cruciale per l'equa determinazione del salario e, in ultima istanza, per il raggiungimento della parità salariale.

⁴¹ Comunicazione della Federazione Democratica Internazionale delle donne in Società Umanitaria di Milano, *La preparazione professionale della donna*, pp. 367-373.

⁴² Acudi, sezione tematica, *Donne nel mondo*, busta 13, Carta della Donna Italiana e Declarations des droits de femmes in Congrès Mondiale de Femmes (Copenaghen, 8-13 giugno 1953).

⁴³ Dal Pozzo, *La scuola alleata del lavoro*.

⁴⁴ Ines Pisoni Cerlesi, *Il valore del lavoro femminile nel settore industriale e necessità dell'adeguamento della preparazione professionale femminile al progresso tecnologico*, in Società Umanitaria di Milano, *La preparazione professionale della donna*, pp. 394-405.

Un approfondimento specifico era dedicato all'apprendistato femminile: oltre 170.000 le ragazze che nel 1958 erano coinvolte in questa forma di formazione e lavoro, costituendo circa il 30% del totale. L'intervento della Senatrice Giuseppina Palumbo, Segretaria Nazionale della Federazione Italiana Lavoratori dell'Abbigliamento,⁴⁵ faceva emergere più ombre che luci nella condizione delle apprendiste negli anni del *boom*. Alla violazione delle norme vigenti, stabilite dalla legge di riforma dell'apprendistato n. 25 del 1955,⁴⁶ si associava lo scarso contenuto formativo dei corsi di insegnamento complementare, non sempre presenti. L'apprendistato tecnico-pratico richiedeva un decisivo miglioramento, che secondo la sindacalista avrebbe dovuto avvenire di concerto proprio con le organizzazioni sindacali. Anche Palumbo richiamava il rapporto tra qualificazione, formazione e parità di salario evidenziando come nel caso degli apprendisti la minore età generasse spesso iniquità ancora maggiori sotto il profilo del divario salariale.

Al Convegno vennero poi presentati i risultati di un'inchiesta su ampia scala condotta dall'Unione Donne Italiane tra le lavoratrici occupate nei diversi settori (industria, agricoltura, pubblico impiego, commercio), le disoccupate e le donne in cerca di prima occupazione. L'intervento di Baldina Berti Di Vittorio, del Comitato Direttivo Nazionale dell'Udi,⁴⁷ metteva in luce la metodologia utilizzata: un questionario distribuito in 240.000 copie sia a ragazze tra i 14 e i 21 anni, che a donne adulte e anziane, sia nubili che coniugate. Complessivamente ne vennero raccolti circa 56.000 relativi a 24 diverse province. Al centro del questionario il tema dell'istruzione e preparazione professionale della donna: 18 erano le domande distinte in 4 gruppi che mappavano la situazione familiare, quella lavorativa, il grado di istruzione e, infine, aspirazioni, desideri, giudizi sul lavoro. A valle del questionario Berti di Vittorio evidenziava la necessità, a nome dell'Udi, di ribadire alcuni principi cardine nell'auspicata riforma della formazione e istruzione professionale femminile: abolire le limitazioni nell'accesso delle donne alle iniziative formative; promuovere un'opera di sensibilizzazione e divulgazione sulle nuove opportunità formative/di lavoro; creare una Commissione con funzioni di coordinamento che prevedesse la partecipazione

⁴⁵ Giuseppina Palumbo, *La situazione dell'apprendistato femminile in Italia*, in Società Umanitaria di Milano, *La preparazione professionale della donna*, pp. 387-393.

⁴⁶ Giuseppe Zago, *La riforma dell'apprendistato nell'Italia della ricostruzione: fra politica, economia e pedagogia*, in «Rivista di storia dell'educazione», 1 (2016), pp. 107-123.

⁴⁷ Baldina Berti Di Vittorio, *Risultanze di un'inchiesta condotta dall'Unione Donne Italiane fra le lavoratrici e le giovani in cerca di prima occupazione*, in Società Umanitaria, *La preparazione professionale della donna*, pp. 139-159.

di organizzazioni sindacali/associazioni femminili; rafforzare e riformare i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica e professionale.

Dal punto di vista istituzionale, parallelamente all'istituzione della media unica, il tema della formazione professionale venne ripreso dalla "Commissione nazionale per le donne lavoratrici". Istituita il 1° febbraio 1962 presso il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale,⁴⁸ e come anticipato presieduta da Riccardo Bauer, doveva occuparsi per statuto dell'orientamento e addestramento professionale delle donne; del collocamento ed emigrazione della manodopera femminile; della disciplina e tutela dei rapporti di lavoro delle donne; della previdenza e assistenza sociale di particolari gruppi di lavoratrici. Poteva inoltre promuovere inchieste e indagini specifiche.⁴⁹ I membri della Commissione e le rispettive organizzazioni⁵⁰ inviarono memorie alla Commissione contenenti riflessioni sulle criticità del lavoro femminile. Sia la Cgil che la Cisl sottolinearono l'importanza di intervenire sul problema della preparazione professionale della donna, ritenuta imprescindibile per raggiungere non solo la parità salariale ma anche la stabilità dell'occupazione e la garanzia del posto di lavoro.⁵¹

2. La mobilitazione femminile per una occupazione stabile e qualificata nell'Italia degli anni Sessanta

La crisi economica del 1963-64⁵² cambiò i termini della discussione sul lavoro femminile, dibattito che conobbe particolare sviluppo nella seconda metà degli anni Sessanta. La statistica Nora Federici, membro della Presidenza nazionale

⁴⁸ Acudi, Sezione tematica, Dila, busta 7, fascicolo 4, *La Commissione Nazionale per le donne lavoratrici presso il Ministero per il lavoro e la Previdenza Sociale, ha iniziato i suoi lavori*, in "Posta della Settimana", 10-11; Sett.-Ott. 1962, pp. 5-9.

⁴⁹ Acudi, Sezione tematica, Dila, busta 7, fascicolo 4, Commissione nazionale per le donne lavoratrici, *Appunto per l'onorevole Ministro* [1962].

⁵⁰ Il Presidente della Commissione era Riccardo Bauer, la Vicepresidente Maria Eletta Martini. Il segretariato della Commissione era istituito presso il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e diretto da Elena Gatti Caporaso. Cfr. Decreto ministeriale, *Nomina del presidente e dei componenti la Commissione nazionale per le donne lavoratrici*, approvato il 23 agosto 1962, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 228 del 10 settembre 1962.

⁵¹ Acudi, Sezione tematica, Dila, busta 7, fascicolo 4, *Memorie presentate dai componenti la Commissione nazionale per le donne lavoratrici – Indicazioni in ordine ad un primo programma di lavoro della Commissione* [Cisl].

⁵² Luigi De Rosa, *Lo sviluppo economico dal dopoguerra ad oggi*, Roma-Bari Laterza, 1997; Augusto Graziani, *Lo sviluppo dell'economia italiana: dalla ricostruzione alla moneta europea*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.

Udi, tracciò un primo bilancio dei problemi femminili nel mondo del lavoro all'inizio del 1965, evidenziando come dalla fine del 1963, ben 310.000 donne fossero letteralmente scomparse dal mercato del lavoro, mentre si registravano 50.000 nuove disoccupate e sottoccupate. Tra il 1963 e il 1965, la rivista dell'Udi «Noi Donne» pubblicò numerose inchieste sugli effetti della crisi congiunturale sulle lavoratrici, per comprendere come le donne stessero reagendo alla “grande paura della disoccupazione” e quali fossero le loro effettive condizioni di vita e di lavoro durante la crisi. I titoli degli importanti reportage firmati da Luciana Castellina, *Dov'è il miracolo?*⁵³ e *A casa non si torna*,⁵⁴ riassumono efficacemente critiche e parole d'ordine portate dall'associazione all'attenzione della politica e dell'opinione pubblica.

A ciò si associava una nuova espansione di forme non regolamentate di occupazione come il lavoro a domicilio. L'instabilità del lavoro femminile e la necessità di promuoverne una stabilizzazione erano espressamente menzionati dalla statistica Federici come obiettivi primari dell'Udi.⁵⁵ Il tema era ripreso dall'associazione in una nota inviata alla già citata Commissione per le donne lavoratrici del 1964.⁵⁶ Nel documento, l'Udi ribadiva la necessità di affrontare la «stabilità nel processo produttivo delle donne già inserite in esso», nonché il «passaggio di ampie fasce di mano d'opera femminile sottoccupata a occupazione piena e di mano d'opera femminile impiegata in attività occasionali ad occupazioni abituali». Il Congresso nazionale dell'associazione, che si tenne a Roma nel giugno dello stesso anno,⁵⁷ fu l'occasione per criticare lo sviluppo “disordinato” degli anni del miracolo e metterne in evidenza i limiti sul fronte dell'occupazione femminile. Al congresso venne evidenziato espressamente come «l'inserimento della donna nella società continu[asse] ad essere parziale, precario, instabile e subordinato».⁵⁸

Anche le dirigenti dell'Udi vedevano nel riflusso occupazionale generato dalla crisi, una minaccia al nuovo e “moderno” ruolo acquisito dalla donna nel-

⁵³ Luciana Castellina, *Dov'è il miracolo?*, in «Noi Donne», 5 dicembre 1964.

⁵⁴ Luciana Castellina, *A casa non si torna*, in «Noi Donne», 15 novembre 1964.

⁵⁵ Acudi, Sezione tematica, Dila, busta 10, fascicolo 82, sottofascicolo 3, Nora Federici, *I problemi del mondo del lavoro*, relazione alla conferenza stampa d'inizio d'anno indetta dall'Udi (Roma, 12 gennaio 1965).

⁵⁶ Acudi, Sezione tematica, Dila, busta 9, fascicolo 78, sottofascicolo 1, *Note per la Commissione nazionale per la programmazione economica* [1964].

⁵⁷ Udi, *Unità ed emancipazione delle donne per il progresso della società. Progetto di tesi in preparazione del VII Congresso nazionale dell'Unione Donne Italiane*, Udi, Roma, 1964.

⁵⁸ *Ibidem*.

la sfera produttiva e sociale. Proprio nel 1965, il tema della stabilità lavorativa divenne oggetto di una campagna *ad hoc* da parte dell'associazione. Nell'aprile dello stesso anno, fu inviata una lettera ai ministri Giovanni Pieraccini (Bilancio), Luigi Gui (Pubblica istruzione), Giacomo Mancini (Lavori pubblici), Umberto delle Fave (Lavoro e Previdenza sociale), Giorgio Bo (Partecipazioni statali) per richiedere l'inserimento della "piena occupazione femminile" tra gli obiettivi della programmazione economica, formulando ipotesi d'intervento per ridurre il problema dell'inserimento "transitorio" della manodopera femminile.⁵⁹

Nel giugno del 1965, l'associazione promosse a Milano una conferenza nazionale intitolata *Per il diritto delle donne al lavoro stabile e qualificato*,⁶⁰ occasione per una denuncia esplicita della «condizione ingiusta e precaria dell'occupazione femminile». La conferenza fu seguita da una manifestazione di circa 4.000 donne, che sfilarono per le strade di Milano ripetendo lo slogan «Per il diritto delle donne al lavoro stabile e qualificato».⁶¹ La richiesta si contrapponeva alla condizione di precarietà che aveva caratterizzato il lavoro femminile negli anni Cinquanta e nel corso del *boom* economico. A seguito della conferenza milanese, l'associazione lanciò una petizione pubblica.⁶² Nel giro di pochi mesi, vennero raccolte oltre 40.000 firme che, nel dicembre 1965, furono consegnate al parlamento. Veniva richiesta innanzitutto una modifica del piano di programmazione economica 1965-69, inserendo stime al rialzo per quanto riguardava l'auspicata crescita dell'occupazione femminile, ma anche la piena valutazione del lavoro delle lavoratrici rurali nonché un'adeguata tutela alle lavoranti a domicilio. Per «garantire impieghi più stabili e qualificati» erano ritenuti fondamentali proprio un'equa politica di formazione professionale, una riforma della scuola che superasse la separazione tra indirizzi umanistici e tecnico-scientifici, una modifica radicale della legge sull'apprendistato.⁶³

Critiche all'impostazione governativa della programmazione economica erano state mosse anche da Novella durante la Conferenza Nazionale delle Lavoratrici del 1962. Il sindacalista sottolineava l'assenza dal dibattito sulla "piena

⁵⁹ Acudi, Sezione tematica, Dila, busta 10, fascicolo 82, sottofascicolo 2, Lettera del 7 aprile 1965.

⁶⁰ Acudi, Sezione cronologica, 1965, busta 112, fascicolo 894, sottofascicolo 4, *Per il diritto delle donne al lavoro stabile e qualificato*. Atti della conferenza nazionale (Milano, 12-13 giugno 1965).

⁶¹ E. Bonucci, *Il lato forte*, in «Noi Donne», 26 giugno 1965.

⁶² Acudi, Sezione tematica, Dila, fascicolo 82, sottofascicolo 1, Udi (a cura di), *Petizione al Parlamento*. «Per il diritto delle donne al lavoro stabile e qualificato».

⁶³ *Ibidem*.

occupazione” di una qualsivoglia prospettiva di genere, che tenesse conto della forza lavoro femminile (reale e potenziale) nelle previsioni sull’occupazione, disoccupazione e sottoccupazione. Novella, inoltre, metteva in luce uno degli aspetti di maggior criticità nelle dinamiche dell’occupazione femminile negli anni del *boom*: la crescita relativamente modesta delle occupate rispetto all’aumento dell’occupazione complessiva.⁶⁴

La sottovalutazione del ruolo delle lavoratrici nella programmazione economica innescò anche le critiche di esponenti femminili di primo piano del Partito Comunista, a partire dalla parlamentare Nilde Iotti. Già nel 1962, in occasione della Seconda Conferenza Nazionale delle Donne Comuniste,⁶⁵ la parlamentare aveva evidenziato i fenomeni che avevano prodotto uno «sfruttamento inumano del lavoro femminile», tra cui spiccavano il mancato rispetto dei contratti e delle norme previdenziali, i licenziamenti per matrimonio, l’espansione esasperata del lavoro a domicilio, l’abuso dell’apprendistato e dei contratti a termine, la scarsissima preparazione professionale, l’ampia diffusione del lavoro stagionale. L’aumento dell’occupazione femminile era tuttavia ritenuto alla base di un rinnovato ruolo delle donne nella società, che doveva generare un ripensamento anche della strategia del Pci verso le donne.⁶⁶ Questo aspetto era stato affrontato anche da un’altra parlamentare comunista che, come Nilde Iotti, era anche dirigente dell’Udi: Marisa Rodano.⁶⁷

Svanita la congiuntura favorevole del *boom* economico, Nilde Iotti criticò aspramente il già citato Piano Pieraccini e il concetto di “pieno impiego” declinato unicamente al maschile, che il programma governativo conteneva.⁶⁸ La parlamentare comunista sottolineava che le donne non potevano continuare a essere considerate un “esercito di riserva”, ma dovevano essere incluse tra la forza lavoro per cui il pieno impiego era da ricercarsi. Altri interventi durante la Quarta Conferenza Nazionale delle Donne Comuniste affrontarono il proble-

⁶⁴ Agostino Novella, *Conclusioni*, in *I diritti della donna lavoratrice nella società nazionale e il riconoscimento del valore obiettivo del suo lavoro. III Conferenza nazionale delle donne lavoratrici* (Roma, 9-11 novembre 1962), Roma, Stampagraf, 1962, pp. 153-75.

⁶⁵ *3ª Conferenza nazionale donne comuniste. Atti* (Roma, 30-31 marzo-1° aprile 1962), Roma, Seti, 1962.

⁶⁶ Nilde Iotti, *Intervento*, in *3ª Conferenza nazionale donne comuniste. Atti* (Roma, 30-31 marzo-1° aprile 1962), Seti, Roma 1962, p. 26.

⁶⁷ Archivio Udi Bologna (d’ora in poi AudiBo), Fondo Comitato provinciale Udi Bologna (d’ora in poi UdiBo), busta 3 “1960-1963”, fascicolo “1962 Cat. III”, *Onorevole Marisa Rodano: conclusioni alla Conferenza Re.le delle lavoratrici del 14-10-1962*, dattiloscritto.

⁶⁸ *IV Conferenza nazionale delle donne comuniste. Atti* (Roma, 26-27-28-29 giugno 1965), Roma, 1966, pp. 15-39.

ma dell'instabilità lavorativa femminile e della precarietà. Secondo Massucco Costa del Pci torinese,⁶⁹ la crescita dell'instabilità lavorativa era direttamente collegata alla situazione di congiuntura sfavorevole che aveva determinato non solo licenziamenti di massa, ma anche un generale peggioramento qualitativo dell'occupazione, con l'aumento dei lavori stagionali, del lavoro a domicilio, e dei lavori saltuari nei servizi.

Nella discussione sul lavoro industriale, svoltasi in occasione della Terza Conferenza Nazionale dei Comunisti delle Fabbriche,⁷⁰ il problema della precarietà veniva associato dalla Commissione femminile del Pci alla scarsa valutazione del lavoro delle donne. Quest'ultima si traduceva nel sotto-inquadramento e nella permanenza di significativi divari salariali tra lavoratrici e lavoratori. Le donne comuniste⁷¹ condividevano con quelle dell'Udi l'obiettivo strategico di un inserimento più «stabile e qualificato» della manodopera femminile nel lavoro extra-domestico. Il problema della precarietà e il suo contrario, la ricerca della stabilità, erano risolvibili, per le comuniste, solo attraverso un mutamento dell'assetto generale della società più profondo di quanto altre analisi coeve avessero messo in luce. La critica della Commissione femminile centrale del Pci al «Piano Pieraccini» si focalizzava sulle previsioni di crescita, che non tenevano conto né della sottoccupazione femminile né della recente crescita della disoccupazione femminile, e sull'assenza del tema dei servizi sociali, ritenuti fondamentali per promuovere l'inserimento in forme stabili delle donne nel mercato del lavoro.

La critica alla programmazione economica da un punto di vista di genere sfociò nella conferenza nazionale intitolata *Il lavoro della donna e la programmazione*,⁷² promossa dall'Udi nel 1966. L'associazione perorò la richiesta che le associazioni femminili fossero presenti nei comitati regionali per la programmazione economica e divenissero interlocutrici privilegiate sui problemi legati all'occupazione femminile, affinché i comitati tenessero conto del punto di vista e dei bisogni specifici delle donne. Nel suo intervento conclusivo, Giglia Tedesco sottolineava come il diritto al lavoro delle donne non potesse essere lasciato «allo sviluppo

⁶⁹ *IV Conferenza nazionale delle donne comuniste*, pp. 52-61.

⁷⁰ *Rafforzare il PCI nelle fabbriche per l'unità e l'autonomia della classe operaia. III Conferenza nazionale dei Comunisti nelle fabbriche (Genova, 28-29-30 maggio 1965)*, Roma, Gate, 1965.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Udi, *Il lavoro della donna e la programmazione economica. Atti della conferenza nazionale (Firenze 23-34 aprile 1966)*, Udi, Roma 1966.

spontaneo delle vicende economiche e produttive del nostro paese», ma esigesse un intervento specifico sul piano sociale e politico.⁷³

Dopo la già richiamata Conferenza Nazionale su Lavoro Femminile e Programmazione Economica del 1966, l'Udi aveva svolto un'azione capillare promuovendo l'organizzazione di conferenze dedicate al tema dell'occupazione femminile sia a livello provinciale che regionale, come emerge dalle fonti emiliano-romagnole.⁷⁴ A livello nazionale l'associazione aveva promosso l'Assemblea Nazionale delle Delegate Lavoratrici alla fine del 1967; nel documento preparatorio l'analisi delle dinamiche negative dell'occupazione femminile era accompagnata dalla rivendicazione esplicita di politiche atte al «pieno impiego per le donne». La Conferenza del 1968 fu preceduta nel 1967 da una importante discussione a livello nazionale che vide la partecipazione non solo di associazioni femminili come l'Udi, ma anche di organizzazioni sindacali e partiti politici. Il Ministero, in vista della Conferenza, aveva inviato alle stesse un questionario con varie domande tese a indagare il punto di vista degli attori politici e sociali sulle dinamiche dell'occupazione femminile e i suoi scenari futuri, sulla legislazione di tutela e le ipotesi di riforma e su temi specifici come l'istruzione professionale e i servizi sociali. Le risposte inviate dalla Cisl⁷⁵ e il Convegno promosso dal movimento femminile della Dc⁷⁶ nell'autunno precedente la Conferenza evidenziavano l'importanza attribuita dagli esponenti cattolici all'inserimento stabile e qualificato delle donne nel lavoro extra-domestico; un ruolo non trascurabile era inoltre attribuito alla formazione professionale e in particolare a quella tecnica.

Nel documento approvato a Milano nel dicembre 1967 dall'Assemblea delle Commissioni Femminili del Partito Comunista, veniva ribadita la preoccupazione per il peggioramento dei livelli occupazionali della manodopera femmi-

⁷³ Giglia Tedesco, *Conclusioni*, in Udi, *Il lavoro della donna e la programmazione economica. Atti della Conferenza nazionale (Firenze, 23-34 aprile 1966)*, Udi, Roma 1966, pp. 191-208.

⁷⁴ Si veda, ad esempio: Istituto storico della resistenza e dell'Età contemporanea di Forlì-Cesena (d'ora in poi IstorecoFo), Archivio Udi Forlì (d'ora in poi AudiFo), serie E, busta E1 "Occupazione 1962-1977", fascicolo "Udi Forlì, Il lavoro della donna e la programmazione (Forlì, 7 ottobre 1967)", *Relazione sul tema: Il lavoro della donna e la programmazione economica*; AudiBo, UdiBo, busta 6 "1967", categoria III, fascicolo 8, *Occupazione femminile in Emilia-Romagna: realtà e prospettive. Convegno di studio indetto dalle presidenze dell'Unione Donne Italiane dell'Emilia-Romagna* (Bologna, 21 novembre 1967).

⁷⁵ IstorecoFo, AudiFo, serie E, busta E1 "Occupazione 1962-1977", fascicolo "Materiali del PCI e dei sindacati sull'occupazione femminile", Ufficio Confederale Lavoratrici, *Conferenza nazionale occupazione femminile - Risposta della Cisl al questionario*.

⁷⁶ *La formazione professionale e l'occupazione femminile*, in «Il popolo», 24 settembre 1967.

nile.⁷⁷ A ridosso della Conferenza era la stessa direzione del Partito a tornare sull'argomento, ribadendo pubblicamente la critica alla politica governativa, ritenuta responsabile anche di un peggioramento della qualità dell'occupazione femminile (espansione del lavoro a domicilio, intensificazione dei ritmi e aumento delle fonti di nocività). Il Pci rivendicava la necessità di creare 750.000 nuovi posti di lavoro per le donne, migliorando la qualificazione e le condizioni sociali delle lavoratrici, attraverso la riforma del sistema di formazione professionale, l'innalzamento dell'obbligo scolastico nonché l'istituzione di un servizio nazionale di asili nido, una scuola pubblica per l'infanzia e il tempo pieno alle scuole elementari.⁷⁸ Veniva inoltre ribadita la necessità di una riforma della legge di tutela delle lavoratrici e di una effettiva applicazione della legge di tutela sul lavoro a domicilio: nel quinquennio successivo due nuove leggi avrebbero visto la luce con un ruolo significativo anche delle parlamentari comuniste.

L'occupazione femminile e le sue dinamiche nella parte centrale degli anni Sessanta furono al centro della Conferenza Nazionale sui Problemi dell'Occupazione Femminile del marzo 1968, che venne organizzata dal Ministero del bilancio e della programmazione economica e vide una larga partecipazione: dalle organizzazioni sindacali e datoriali alle associazioni delle donne compresi i movimenti femminili dei partiti.⁷⁹ In quell'occasione, fu stimata in centinaia di migliaia la diminuzione di donne occupate nel 1968, rispetto al 1963. Anche nel giudizio dato dal sindacato emergeva come il processo di ristrutturazione produttiva che aveva coinvolto settori ad alto tasso di occupazione femminile, come l'alimentare e il tessile, avesse di fatto compromesso la condizione lavorativa di moltissime donne.⁸⁰ Si imponeva come priorità la fissazione di un obiettivo a medio termine per l'occupazione femminile, che doveva essere tarato, secondo la statistica Nora Federici, sui livelli esistenti in altri paesi. «Il problema dell'occupazione femminile, pertanto, lungi dall'essere settoriale o di categoria, è il problema della politica economica della V legislatura», dichiarava apertamente l'avvocata socialista Maria Magnani Noja,

⁷⁷ IstorecoFo, AudiFo, serie E, busta E1 "Occupazione 1962-1977", fascicolo "Materiali del PCI e dei sindacati sull'occupazione femminile", *Documento approvato nell'Assemblea delle Commissioni femminili del PCI*.

⁷⁸ *Creare 750.000 posti di lavoro per le donne*, in «l'Unità», 3 marzo 1968.

⁷⁹ *La conferenza nazionale sull'occupazione femminile*, in «Noi Donne», 18 marzo 1968.

⁸⁰ Maria Luisa Righi, *Il lavoro delle donne e le politiche del sindacato: dal boom economico alla crisi degli anni Settanta*, in *Mondi femminili in cento anni di sindacato*, a cura di Gloria Chianese, vol. II, Roma, Ediesse, 2008, pp. 152-153.

che affrontava la necessità di modificare i caratteri dello sviluppo economico attraverso la programmazione e un piano di riforme strutturali.

3. Dibattito e azione politica sulla formazione professionale in Emilia-Romagna tra programmazione e crisi degli anni Settanta

In Emilia-Romagna, il tema della formazione professionale femminile era emerso a più riprese nel corso degli anni Sessanta. Era stato affrontato nella Conferenza regionale delle lavoratrici emiliane promossa dalle Udi emiliano-romagnole nel 1962, che salutò molto favorevolmente l'apertura dei primi corsi femminili per periti chimici ed elettronici attivati sotto l'egida dell'Istituto tecnico industriale Aldini-Valeriani di Bologna e collocati presso l'Istituto tecnico professionale Elisabetta Sirani. In quella stessa sede, tuttavia, vennero criticati i contenuti, ancora troppo orientati alle competenze "tipicamente femminili", della maggior parte dei corsi professionali esistenti, dei quali si auspicava una celere riforma.⁸¹ Alla conferenza scaturì una vera e propria petizione con le principali rivendicazioni delle lavoratrici emiliane.⁸² Tra queste spiccavano la richiesta di una completa parità salariale in relazione al valore del lavoro svolto e la riorganizzazione dell'istruzione professionale. Tale petizione, dopo essere stata firmata da migliaia di donne della regione, venne inviata al Ministro del Lavoro e alla Commissione nazionale per le lavoratrici.

In quegli stessi anni, in Emilia-Romagna ci fu una mobilitazione delle Udi della regione per entrare nei Comitati regionali e provinciali della programmazione economica, come si evince dagli scambi di corrispondenza. Le Udi dell'Emilia-Romagna inviarono al neo-presidente del Comitato Regionale per la Programmazione economica, l'architetto Eugenio Salvarani, una richiesta affinché le donne appartenenti ai movimenti femminili organizzati su base nazionale fossero presenti nei Comitati.⁸³ Nel contesto forlivese, ad esempio, il tema dell'occupazione femminile creò le basi per una discussione trasversale, che si concretizzò nell'organizzazione della Conferenza unitaria dal titolo *Il lavoro*

⁸¹ AudiBo, UdiBo, busta 3 "1960-1963", fascicolo "1962 Cat. III", Udi Regione Emiliana, *Parità, libertà, dignità sul luogo di lavoro, formazione professionale, servizi sociali, assistenza all'infanzia* (Bologna, 14 ottobre 1962) in particolare: *Onorevole Marisa Rodano: conclusioni alla Conferenza Re.le delle lavoratrici del 14-10-1962*, dattiloscritto.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ AudiBo, UdiBo, busta 5 "1966", categoria III, fascicolo 8 *Materiale sull'occupazione*.

della donna e la programmazione economica (Forlì, 7 ottobre 1967), promossa da un Comitato composto da associazioni femminili come Udi e Cif, organizzazioni sindacali come Cgil, Cisl, Uil e le Acli, movimenti femminili dei principali partiti Dc, Pci, Pri, Psi-Psdi e Psiup. L'Udi ebbe un ruolo importante nell'organizzazione della conferenza, tra le proposte specifiche portate alla conferenza figuravano lo sviluppo di una rete di servizi sociali e civili, il rinnovamento della rete scolastica e dell'istruzione professionale.⁸⁴

Alla Conferenza regionale sull'occupazione femminile promossa dalle Udi dell'Emilia-Romagna nel 1967,⁸⁵ venne tracciato un nuovo bilancio, con qualche luce e molte ombre, dell'istruzione tecnico-professionale femminile agli albori del 1968. Il contesto appariva decisamente mutato con l'entrata a regime della scuola media unica, istituita nel 1962, che aveva comportato l'abolizione delle scuole di avviamento professionale e la creazione di nuovi istituti professionali di secondo grado. Dal documento conclusivo della Conferenza emergeva chiaramente quanto fosse pervasivo il problema della qualità del femminile agli albori del Sessantotto: «è rilevabile come il lavoro della donna continui a conservare carattere preminente di precarietà, determinato da una sottoccupazione latente e dall'estendersi della pratica del lavoro a domicilio e del lavoro stagionale». Il documento proponeva un elenco di priorità per affrontare le criticità del lavoro femminile su base regionale e non solo, relativamente ad alcuni settori come agricoltura, abbigliamento e maglieria, e alcuni ambiti di azione, tra cui spiccavano i servizi sociali e ancora una volta l'istruzione professionale. Il testo fu sottoposto al nuovo Presidente del Comitato regionale per la programmazione economica dell'Emilia-Romagna, l'avvocato Pietro Crocioni, e portato come contributo regionale alla *Conferenza Nazionale sull'Occupazione Femminile* del 1968, già trattata.⁸⁶

Negli anni della grande conflittualità le lavoratrici emiliane ebbero un ruolo e una visibilità importante. Presero parte alle grandi mobilitazioni del movimento operaio per le riforme e ad importanti vertenze di fabbrica in tutta la regione, contribuendo inoltre all'approvazione di importanti leggi sulle

⁸⁴ Si veda, ad esempio: IstorecoFo, AudiFo, serie E, busta E1 "Occupazione 1962-1977", fascicolo "Udi Forlì, Il lavoro della donna e la programmazione (Forlì, 7 ottobre 1967)", *Relazione sul tema: Il lavoro della donna e la programmazione economica*.

⁸⁵ AudiBo, UdiBo, busta 6 "1967", categoria III, fascicolo 8, *Occupazione femminile in Emilia-Romagna: realtà e prospettive. Convegno di studio indetto dalle presidenze dell'Unione Donne Italiane dell'Emilia-Romagna* (Bologna, 21 novembre 1967).

⁸⁶ *La conferenza nazionale sull'occupazione femminile*, in «Noi Donne», 18 marzo 1968.

lavoratrici madri e gli asili nido (1971) e sul lavoro a domicilio (1973).⁸⁷ La Conferenza Regionale sull'Occupazione Femminile (Casalecchio di Reno, 13/14 aprile 1973),⁸⁸ promossa dalla Giunta regionale, vide una larga partecipazione di lavoratrici, consiglieri e assessori regionali, comunali e provinciali, studiosi, tecnici, sindacalisti e dirigenti di associazioni femminili, molti dei quali già raggiunti nella fase preparatoria, che coinvolse circa 5000 persone. La relazione tra occupazione femminile e programmazione economica, più volte sollecitata dalle associazioni femminili, era tematizzata sia nella relazione introduttiva della consigliera Osanna Menabue che nelle conclusioni dell'assessore Radames Stefanini.

La Conferenza aveva come obiettivo dichiarato proprio la ricerca delle linee di sviluppo economico-sociale utili a estendere e qualificare il lavoro femminile, eliminando squilibri e stimolando la piena occupazione. Menabue, richiamando gli studi promossi dalla Comunità Economica Europea e condotti da studiosi come Evelyn Sullerot,⁸⁹ evidenziava le difficoltà sperimentate dall'Italia sul fronte dell'occupazione femminile. La consigliera metteva in evidenza le principali criticità che stavano colpendo il lavoro femminile a livello europeo e italiano: il calo dell'occupazione femminile nell'industria, la sottoccupazione e disoccupazione delle diplomate/laureate, la stagnazione dell'occupazione femminile nel terziario. Seppur la situazione dell'Emilia-Romagna risultasse significativamente migliore della media italiana, anche nella regione si era registrato un calo dell'occupazione femminile nell'industria tra il 1970 e il 1971, pari a circa 15.000 unità; complessivamente erano 20.000 le donne in cerca di lavoro. Il problema della qualità del lavoro femminile era affrontato nell'intervento di Osanna Menabue, che menzionava espressamente la sottoccupazione, l'impiego parziale, la stagionalità, le irregolarità del rapporto di lavoro tra i principali problemi da affrontare.⁹⁰

⁸⁷ Maria Vittoria Ballestrero. *Dalla tutela alla parità: La legislazione italiana sul lavoro delle donne*, Bologna, Il Mulino, 1979; *Le leggi delle donne che hanno cambiato l'Italia*, a cura di Fondazione Nilde Iotti, Roma, Ediesse, 2013.

⁸⁸ Regione Emilia-Romagna, *Una politica di riforme economiche e sociali per un nuovo tipo di sviluppo che qualifichi l'occupazione femminile. Atti della conferenza regionale* (Casalecchio di Reno, 13-14 aprile 1973), Bologna, 1973.

⁸⁹ Commissione delle Comunità europee, *L'occupazione delle donne e i suoi problemi negli Stati della Comunità (Riassunto della relazione della sig.ra Sullerot)*, Bruxelles, 1970.

⁹⁰ Osanna Menabue, *Occupazione femminile in Emilia-Romagna. Linee di intervento per estendere e qualificare il lavoro della donna*, in Regione Emilia-Romagna, *Una politica di riforme economiche e sociali*, pp. 15-39.

La relazione tra istruzione professionale femminile e mercato del lavoro era affrontata in uno studio *ad hoc* apparso negli atti del convegno.⁹¹ Da quest'ultimo emergeva una maggior richiesta di qualificazione professionale da parte delle generazioni più giovani, ma una variazione ancora troppo limitata delle qualifiche e contenuti formativi offerti dagli istituti a larga o esclusiva presenza femminile. Tra gli indirizzi dell'Istituto professionale femminile, ad esempio, la professione in cui maggiormente si distribuivano le studentesse alla fine degli anni Sessanta continuava ad essere la sarta da donna, seguita dalla stenodattilografa e dalla segretaria d'azienda. L'analisi evidenziava, inoltre, che non c'era offerta formativa per ruoli direttivi, rispecchiando la segregazione occupazionale nel mercato del lavoro. Per quanto riguardava le altre qualifiche, le poche donne che sceglievano l'istituto professionale a carattere industriale si riversavano negli indirizzi chimici, mentre nel contesto agricolo la qualifica principale ancora nell'anno 1969/70 era definita «massaia agricola e coordinatrice aziendale».⁹² Lo studio criticava la generale inadeguatezza dell'istruzione professionale per quanto riguardava le donne, evidenziando come non soddisfacesse «l'aumentata domanda sociale» di istruzione e qualificazione, che si era diretta prevalentemente al diploma o alla laurea, né avesse saputo aggiornarsi per far fronte alla fase di ristrutturazione tecnologica in corso. Si rilevava, a questo proposito, uno scollamento tra il tipo di istruzione professionale offerto e le richieste del mercato del lavoro.

L'anno seguente, nel 1974, venne elaborato un progetto pilota per la formazione professionale regionale, che prevedeva la realizzazione di un centro studi e ricerche per la programmazione dell'attività formativa e una serie di articolazioni settoriali definite centri pilota settoriali ad alta specializzazione.⁹³ Questi ultimi avrebbero dovuto avere un diretto collegamento con i settori economici di riferimento (agricoltura, industria e artigianato, commercio e turismo) occupandosi di proporre, gestire e coordinare corsi regionali, interprovinciali e locali. Il principio della «gestione sociale», già sperimentato per altri servizi educativi e socio-sanitari, era espressamente richiamato, auspicando il coinvolgimento delle forze sociali, politiche e sindacali nella realizzazione del progetto regiona-

⁹¹ Silvino Grusso, Ferdinando Terranova, *Impieghi sociali e occupazione. Gruppo di lavoro sugli impieghi sociali*, in Regione Emilia-Romagna, *Una politica di riforme economiche e sociali*, pp. 255-278.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Progetto pilota per la formazione professionale* in «Regione Aperta: Istruzione e cultura», a cura del Gruppo consiliare regionale Pci, Bologna, 12 novembre 1974, pp. 36-37.

le. Va ricordato che la formazione professionale dei centri regionali e degli altri enti finanziati dalla Regione Emilia-Romagna nel 1974 coinvolgeva circa 7600 persone, di cui poco meno di 2600 erano donne.⁹⁴

Nello stesso anno, la Regione mise a punto anche alcune linee programmatiche e progetti di formazione professionale ai fini dei finanziamenti del Fondo Sociale Europeo.⁹⁵ Quest'ultimo era stato utilizzato dall'Italia a partire dal 1972, anno nel quale i compiti di formazione professionale erano stati delegati alle regioni. Dal gennaio 1974 il Ministero del Lavoro, su pressione della Comunità Economica Europea, aveva disposto che fossero le regioni le principali responsabili dell'elaborazione e presentazione dei progetti.⁹⁶ In quell'anno, la Regione Emilia-Romagna inviò richieste alla Cee per otto progetti e un importo complessivo di oltre sei miliardi e mezzo di lire, ripartiti su tre annualità: (1975-1976-1977). Se una parte dei progetti era dedicata alla formazione del personale impegnato in attività sociali e a quella dei portatori di handicap, l'attenzione della Regione era concentrata in particolare sulla riqualificazione di lavoratori e lavoratrici che, investiti da crisi industriali, versavano in condizioni di disoccupazione, sottoccupazione o rischiavano di ricadere in queste ultime. Destinatari degli interventi erano settori e contesti industriali ad alto tasso di occupazione femminile: il settore tessile-abbigliamento del comprensorio di Carpi-Correggio, il tessile-chimico che faceva capo al complesso della Mangelli di Forlì e dell'Omsa di Faenza. Le lavoratrici di quest'ultima avevano preso parte alla già citata Conferenza del 1973, dove avevano illustrato la situazione di crisi da loro sperimentata.⁹⁷

Pochi anni dopo, i temi della qualificazione e occupazione femminile ebbero un ruolo centrale nella riflessione proposta dalla commissione consiliare della Regione Emilia-Romagna «diritto allo studio e formazione professionale», che promosse una importante occasione di studio nel 1977.⁹⁸ Svolto in collabora-

⁹⁴ *Ibidem.*

⁹⁵ *I finanziamenti del Fondo Sociale Europeo per la formazione e qualificazione professionale in «Regione Aperta»*, pp. 41-45.

⁹⁶ Antonio Varsori, Lorenzo Mechi, *At the Origins of the European Structural Policy: the Community's Social and Regional Policies from the late 1960s to the mid-1970s*, in *Beyond the Customs Union: the European Community's quest for Deepening Widening and Completion, 1969-1975* a cura di Jan Van Der Harst, Baden Baden, Nomos, 2007, pp. 223-50.

⁹⁷ Interventi di Lia Melandri e Maria Grazia Ribucci, in Regione Emilia-Romagna, *Una politica di riforme economiche e sociali*, pp. 73-74 e pp. 74-76.

⁹⁸ Regione Emilia-Romagna, *Prospettive professionali per una più qualificata occupazione della donna in Emilia-Romagna. Incontro di studio promosso dalla giunta regionale e dalla commissione*

zione con movimenti e associazioni femminili, organizzazioni sociali e culturali, l'incontro si poneva in continuità con la Conferenza nazionale sull'occupazione femminile organizzata dal governo nel 1976. L'obiettivo dell'incontro era quello di promuovere un momento di dibattito e approfondimento della situazione regionale in rapporto alla grave crisi che aveva colpito con particolare durezza il sistema formativo e l'occupazione femminile. Gianfranco Galletti, Presidente della Commissione, nell'aprire i lavori evidenziava l'importante crescita delle iscritte alle scuole medie superiori, tanto che le studentesse erano il 46% del totale, ma anche alcuni dati negativi sul fronte dell'occupazione. Nel 1976, le donne erano infatti il 61% degli iscritti alle liste di collocamento e le disoccupate su base regionale risultavano 20.000.⁹⁹

Osanna Menabue, Vice-Presidente della Commissione, evidenziava come la condizione femminile nel lavoro e nella scuola andassero esaminate nell'ambito della situazione generale del paese e come esistesse «anche in Emilia-Romagna una oggettiva emarginazione nei confronti delle donne che lavorano, relegate a svolgere le mansioni più dequalificate, e che comunque incontrano grosse difficoltà a inserirsi in ruoli che non siano prettamente esecutivi».¹⁰⁰ Menabue sottolineava la specificità emiliana nel panorama nazionale, dove più bassi erano i tassi di scolarizzazione femminile. Anche in Emilia-Romagna, era sulle donne che si riversava «la realtà negativa del lavoro nero, a domicilio, e del lavoro precario», mentre le studentesse universitarie apparivano concentrate in un gruppo ristretto di facoltà con una scarsissima presenza nelle scienze applicate e nelle materie ingegneristiche. Permanevano numerosi squilibri al crocevia tra occupazione e formazione: i divari già richiamati tra tassi di scolarizzazione e di occupazione/disoccupazione, squilibri nella qualità del lavoro maschile/femminile nonché nell'accesso alla formazione professionale. Erano solo 3000 le donne che accedevano ai corsi autorizzati dalla Regione per coloro che uscivano dall'obbligo su circa 10.000 iscritti.

E proprio alla riduzione degli squilibri mirava il piano regionale di sviluppo, per ciò che concerneva l'area dell'istruzione/formazione. La formazione professionale era intesa come uno strumento di programmazione e un importante

consiliare "diritto allo studio e formazione professionale" (Bologna, 19-20 maggio 1977), Bologna, Tipografia Moderna, 1978.

⁹⁹ Gianfranco Galletti, *L'apertura dei lavori*, in Regione Emilia-Romagna, *Prospettive professionali per una più qualificata occupazione della donna in Emilia-Romagna*, p. 6.

¹⁰⁰ Osanna Menabue, *La relazione introduttiva*, in Regione Emilia-Romagna, *Prospettive professionali per una più qualificata occupazione della donna in Emilia-Romagna*, p. 10.

investimento economico all'interno del piano. Tra le priorità dell'agenda della Regione Emilia-Romagna venivano individuate il rafforzamento della presenza delle donne nel lavoro extra-domestico, il miglioramento della qualificazione e delle prospettive professionali femminili. Menabue evidenziava come fosse «giusto incoraggiare le ragazze verso quegli indirizzi che approdano a un'occupazione nell'industria e in un più ampio ventaglio di qualifiche, aprendosi più facilmente agli sbocchi occupazionali»¹⁰¹. Era, tuttavia, importante secondo la consigliera regionale superare una concezione tradizionale della formazione professionale, che vedeva come sbocco primario l'occupazione nel pubblico impiego (servizi socio-sanitari e insegnamento) ritenuto utile a conciliare il lavoro con la famiglia. Emergeva anche la consapevolezza che era necessaria una più ampia azione nel mondo del lavoro, affinché i nuovi indirizzi professionali scelti dalle donne non venissero depotenziati da possibili pregiudizi culturali e forme di gestione del personale discriminatorie.

¹⁰¹ Ivi, p. 22.

Istruzione tecnica femminile e impresa cooperativa nel secondo Novecento

Tito Menzani

La democrazia non è il moltiplicarsi di opinioni ignoranti.

Beatrice Potter Webb

1. Premessa

La cooperativa è un'impresa nella quale le relazioni tra i soci sono orientate al conseguimento di un fine comune: la realizzazione dello scopo mutualistico attraverso l'esercizio di una specifica attività imprenditoriale. Le cooperative sono state definite un Giano bifronte, perché si tratta di organizzazioni contraddistinte da una duplice natura. In pratica, coesistono due dimensioni distinte sia pure non rivali: la dimensione economica, perché si tratta di un'impresa che opera entro il mercato, accettandone la logica e le regole, e la dimensione mutualistico-sociale, perché persegue il vantaggio dei soci e fini extraeconomici, e genera esternalità positive a beneficio di altri soggetti e virtualmente dell'intera collettività.¹

In tutto il mondo operano centinaia di migliaia di imprese cooperative, per un totale di oltre un miliardo di soci. L'Italia è uno dei paesi che vanta una delle tradizioni più importanti in tal senso, perché storicamente capace di esprimere esperienze innovative e all'avanguardia, tanto da aver rappresentato un punto di riferimento per altri movimenti cooperativi di altri paesi.² In questo saggio

¹ Stefano Zamagni, Vera Zamagni, *La cooperazione. Tra mercato e democrazia economica*, Bologna, Il Mulino, 2008.

² *The Cooperative Business Movement, 1950 to the Present*, a cura di Patrizia Battilani, Harm G. Schröter, Cambridge, Cambridge University Press, 2012 (pubblicato, con un saggio ulteriore, anche in italiano: *Un'impresa speciale. Il movimento cooperativo dal secondo dopoguerra a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2013).

vogliamo affrontare un tema specifico, irrelato agli studi di genere, cercando di rispondere alla seguente domanda: le imprese cooperative italiane hanno contribuito all'inserimento lavorativo delle donne in ruoli tecnici, in precedenza considerati tradizionalmente maschili?

Sin dalla metà degli anni Settanta, diverse ricerche – soprattutto anglosassoni – hanno contribuito a mettere in evidenza come il movimento cooperativo sia stato un veicolo di emancipazione per le donne. Non si tratta di un'affermazione generalizzabile, perché anche all'interno di questo movimento ci sono state forme di discriminazione basate sul genere. Tuttavia, siccome le cooperative sono state storicamente ispirate a valori progressisti, si è spesso messo in evidenza come abbiano rappresentato un mondo che più delle aziende convenzionali ha visto una maturazione e una crescita del ruolo femminile nel mondo del lavoro.³ Varie ricerche su casi di studio nei paesi emergenti hanno messo in luce questa funzione sociale anti-sessista,⁴ così come analoghi risultati sono emersi da studi su cooperative con una base etnico-religiosa in paesi ad economia matura.⁵

³ In particolare si rimanda a Mathilde Savoye, *Women's Cooperative Participation and Fight Against Rural Poverty*, Roma, Copac, 1978; Jean Gaffin, David Thoms, *Caring and sharing. The centenary history of the Co-operative Women's Guild*, Manchester, Co-operative Union, 1983; Susan Dean, *Women in cooperatives*, Roma, Copac, 1985; Lee W. Schmucker, *Women in Credit Unions. The Untapped Resources*, Madison, Woccu, 1993; Gillian Scott, *Feminism and the politics of working women. The Women's Co-operative Guild, 1880s to the Second World War*, London, Ucl Press, 1998; Barbara J. Blaszak, *The Matriarchs of England's Co-operative Movement. A Study in Gender Politics and Female Leadership, 1883-1921*, Westport, Greenwood Press, 2000; *Women and the Making of Built Space in England, 1870-1950*, a cura di Elisabeth Darling, Leslie Whitworth, Aldershot, Ashgate, 2007. Utile anche il volume di Tamae Mizuta, *A bibliography of the co-operative women's guild*, Inuyama, Nagoya Economics University, 1988.

⁴ Ruth B. Dixon-Mueller, *Rural women at work. Strategies for development in South Asia*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978; Jean Stubbs, Mavis Alvarez, *Women on the agenda: the cooperative movement in rural Cuba*, in *Rural women and state policy: feminist perspectives on Latin American agricultural development*, a cura di Carmen Diana Deere, Magdalena Leon, Boulder, Westview press, 1987, pp. 142-161; Ann-Mari Sätre Åhlander, *Women and the social economy in transitional Russia*, in «Annals of public and cooperative economics / Annales de l'économie publique social et cooperative», 3 (2000), pp. 441-465; Vrajlal K. Sapovadia, Sarla Achuthan, *Role of a Woman Leader in Cooperative Dairy Movement: Story of Nddb. Woman Empowering Women*, Columbo (Sri Lanka), Ica research centre, 2007; Punita Bhatt Datta, Robert Gailey, *Empowering Women Through Social Entrepreneurship: Case Study of a Women's Cooperative in India*, in «Entrepreneurship Theory and Practice», 3 (2012), pp. 569-587.

⁵ Peter B. Westerlind, *From Farm to Factory: the Economic Development of the Kibbutz*, Santa Barbara, University of California, 1978; *Rural Cooperatives in Socialist Utopia. Thirty Years of Moshav Development in Israel*, a cura di Moshe Schwartz, Susan Lees, Gideon Kressel, Westport, Praeger, 1995; Jessica Gordon Nembhard, Curtis Haynes jr, *Using Mondragon as a Model for African American Urban Redevelopment*, in *From Community Economic Development and Ethnic Entrepreneurship to Economic Democracy: The Cooperative Alternative*, a cura di Jonathan M. Feldman, Jessica Gordon Nembhard, Norrköping, National Institute for Working Life, 2002, pp. 111-132; Jessica Gordon Nembhard, *Collective Courage: A History of African American Cooperative Economic Thought and Practice*, State College, Pennsylvania State University Press, 2014.

In Inghilterra – il paese dove nella prima metà del XIX secolo nacque l'impresa cooperativa – la correlazione con le rivendicazioni femminili fu molto forte. Basti pensare che qui fu fondata nel 1883 la Women's co-operative guild, ovvero una Lega delle cooperatrici, animata da figure che appartengono alla storia della lotta dei diritti delle donne. Tra queste ricordiamo Alice Cunningham Acland (1849-1935), che ne fu la prima presidente, ma anche Alice Honora Enfield (1882-1935), che nel 1921 fondò l'International women's co-operative guild, ovvero un network internazionale delle cooperatrici, molto radicato soprattutto nelle colonie o ex colonie britanniche. Non a caso, il rapporto tra movimento cooperativo e movimenti per i diritti delle donne appare molto stretto in tutta l'area del Commonwealth, come ben mostra la monumentale opera di Jack Shaffer.⁶

Tra le cooperatrici di fama internazionale dobbiamo citare anche Beatrice Potter Webb (1858-1943), già introdotta con l'apoforisma in esergo, che fu una brillante sociologa ed economista, ma anche una militante del Fabianesimo, con precise idee di riforma sociale, nonché tra le fondatrici della London school of economics. Nel suo celebre lavoro *The co-operative movement in Great Britain* (1891), sottolineava come nella prima cooperativa di successo al mondo, quella di Rochdale del 1844, «le donne fossero pienamente ammesse come socie, e potessero operare nell'impresa in qualità di consigliere di amministrazione, funzionarie o addette», e che questo avvenisse quasi quarant'anni prima del Married womans's property act, ovvero una legge anglosassone del 1870 che per la prima volta consentiva alle donne sposate di possedere denaro e beni immobili, quando in precedenza tutto era intestato ai mariti.⁷

Il collegamento fra cooperazione ed emancipazione femminile in Italia è stato molto più tardivo. Guido Bonfante, tra i massimi esperti italiani di diritto dell'impresa cooperativa, nella seconda metà degli anni Ottanta dava un giudizio particolarmente severo in merito, rilevando «la disattenzione della legislazione cooperativa verso i diritti della donna»:⁸

Come è noto una delle principali funzioni attribuite alla cooperativa è quella di correggere gli squilibri che il sistema socio-economico inevitabilmente

⁶ Jack Shaffer, *Historical Dictionary of the Cooperative Movement*, Lanham-London, The Scarecrow Press, 1999.

⁷ Beatrice Webb, *The co-operative movement in Great Britain*, London, Swan Sonnenschein & Co, 1891, p. 72.

⁸ Guido Bonfante, *Donna e diritto: la legislazione cooperativa*, in *Laudacia insolente. La cooperazione femminile, 1886-1986*, Venezia, Marsilio, 1986, pp. 307-313: 312.

produce. Questa naturale vocazione dell'istituto che nel corso del tempo ha avuto modo di manifestarsi nei confronti degli artigiani, dei contadini, dei braccianti, degli operai, non ha mai trovato un particolare terreno di coltura verso il tema delle disparità nei diritti fra uomo e donna.⁹

A livello storiografico e di studi di genere, si è avuta una proficua stagione di forte interesse su «donne e cooperative» tra la fine degli anni Settanta e l'inizio dei Novanta,¹⁰ dopodiché l'argomento ha forse perso di interesse ed è stato trattato in forma più episodica, ma non per questo meno puntuale.¹¹ A queste ricerche si sono poi uniti approfondimenti sul tema della conciliazione,¹² volumi di carattere fotografico¹³ e contributi di memorialistica.¹⁴ Sono soprattutto due

⁹ Ivi, p. 307.

¹⁰ *Le donne protagoniste nel movimento cooperativo: la questione femminile in un'organizzazione produttiva democratica*, a cura di Maria Rosa Cutrufelli, Milano, Feltrinelli, 1978; *Quale spazio, quale lavoro: indagine sulla presenza femminile nelle strutture cooperative della provincia di Ravenna*, Imola, Galeati, 1981; *Donne, lavoro, partecipazione: un'indagine su 13 cooperative*, a cura di Donatella Ronci, Roma, Settore femminile della Lega nazionale delle cooperative e mutue, 1984; *Desiderio d'impresa: aziende e cooperative al femminile*, Bari, Dedalo, 1984; *Giochi d'equilibrio: tra lavoro e famiglia le donne della cooperazione nel modello emiliano*, Milano, Franco Angeli, 1985; *Desiderio d'impresa: aziende e cooperative al femminile*, Bari, Dedalo, 1984; *La presenza delle donne nelle aziende cooperative in Emilia-Romagna*, Bologna, Lega delle Cooperative, 1987; *La forza delle donne nel movimento cooperativo: qualità sociale, imprenditorialità, forme organizzative*, a cura di Maria Rosa Cutrufelli, Marta Nicolini, Roma, Editrice cooperativa, 1987; *Donna in lega. Le inchieste di «noidonne» tra le cooperatrici*, a cura di Nadia Tarantini, Roberta Tatafiore, Pescara, Medium, 1987; *La presenza delle donne nelle aziende cooperative in Emilia-Romagna*, Bologna, Lega delle Cooperative, 1987; *Il lavoro femminile nel settore cooperativo in Sardegna: problemi e prospettive. Atti del Convegno del 29-30 ottobre 1988*, Cagliari, La Tarantola, 1989.

¹¹ Giuliana Bertagnoni, *Uomini, donne, valori alle radici di Camst*, Bologna, Il Mulino, 2005; Delfina Tromboni, «A noi la libertà non fa paura...». *La Lega provinciale delle cooperative e mutue di Ferrara dalle origini alla ricostruzione, 1903-1945*, Bologna, Il Mulino, 2005; Lorenza Malucelli, *Lavori di cura. Cooperazione sociale e servizi alla persona. L'esperienza di Cadiai*, Bologna, Il Mulino, 2007; Tito Menzani, *Aziende di genere. L'imprenditoria femminile sull'Appennino bolognese nella seconda metà del Novecento*, in *Donne e lavoro. Prospettive per una storia delle montagne europee, XVIII-XX secc.*, a cura di Nelly Valsangiacomo, Luigi Lorenzetti, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 165-185; Antonella Ravaioi, «Se ben che siamo donne...». *Ruolo delle donne nella cooperazione ravennate*, in *La cooperazione ravennate nel secondo dopoguerra (1945-1980)*, a cura di Antonella Ravaioi, Ravenna, Longo, 1986, pp. 245-254; Tito Menzani, *Self-made women. Donne e imprenditoria nel modello emiliano (1950-1970)*, in *Differenza Emilia. Teoria e pratiche politiche delle donne nella costruzione del "modello emiliano"*, a cura di Caterina Liotti, Roma, Bradypus, 2019, pp. 155-178.

¹² Vittorio Filippi, *Donne, lavoro, famiglia: il caso di Insieme si può, una cooperativa del Nord-Est*, Milano, Franco Angeli, 1997. Si veda anche il saggio di Roberta Curiazi, *Donne lavoratrici e problematiche di genere nella cooperazione sociale faentina*, in «La rivista della cooperazione», 1 (2006), pp. 33-47.

¹³ *1911-2011: le donne, gli uomini, le cooperative, l'associazione. Mostra fotografico-documentaria in occasione del centenario di Legacoop Imola*, a cura di Quinto Casadio, Paola Andalò, Imola, La Mandragora, 2011; Luciano Liuzzi, *Donne nella cooperazione romagnola: fotografie*, Bologna, Minerva, 2011.

¹⁴ *Io, noi, le cooperative: le donne della cooperazione modenese raccontano*, a cura di Gabriella Vignudelli, Carpi, Apm, 2005; *Storie di donne e di uomini: i primi 50 anni della Cooperativa ricreativo-culturale di Predappio*, a cura di Matteo Marchi, Forlì, Edit Sapim, 2009.

i libri che hanno maggiormente influito nell'approfondimento di questo argomento, e cioè *L'audacia insolente*,¹⁵ un volume pionieristico e ad ampio spettro, dal quale è stata tratta la suaccennata citazione di Bonfante, e *La Coop di un altro genere*,¹⁶ una curatela di Enrico Mannari che, benché riferita a un singolo segmento del movimento cooperativo, ha utilizzato approcci metodologici nuovi, contribuendo al rilancio del dibattito in merito.

Da questi e altri studi, si comprende come le donne abbiano storicamente rappresentato una parte consistente della base sociale e dell'occupazione nella cooperazione. Tuttavia, il loro ruolo nelle posizioni intermedie e di vertice è stato minoritario, con consigli di amministrazione e tecnostrutture prevalentemente di carattere maschile. Solo negli ultimi decenni c'è stata una progressiva ascesa professionale della compagine femminile, a colmare parzialmente il gap con l'altro sesso, ed è sensibilmente aumentato il numero di donne fra i quadri e i manager delle imprese cooperative. È inoltre emerso un importante collegamento, riferito soprattutto al secondo dopoguerra, del movimento cooperativo italiano con l'Unione donne italiane (Udi) e con il Centro italiano femminile (Cif).¹⁷ Non dimentichiamo che alle donne era stato da poco concesso il diritto di voto, e che i grandi partiti di massa lavoravano a processi inclusivi che consentissero il radicamento fra l'elettorato femminile.

Veniamo ora a introdurre l'altro ingrediente fondamentale di questo contributo, ovvero la «cultura tecnica». Con questa l'espressione si intende un vasto insieme di conoscenze e competenze di carattere prevalentemente applicativo, nelle quali il senso pratico e la capacità «di fare» prevalgono sugli impianti teorici. In questo senso, la formazione scolastica veicolata dagli istituti tecnici *in primis*, e da quelli professionali *in secundis*, è certamente il riferimento principa-

¹⁵ Fra i contributi più significativi: Giuliana Ricci Garotti, *Ruolo e presenza delle donne nell'integrazione cooperativa-ambiente a Bologna*, in *L'audacia insolente*, pp. 213-221; Anna Rosa Remondini, *La presenza femminile nel movimento cooperativo ferrarese*, ivi, pp. 222-229; Antonella Ravaioli, *Le cooperative braccianti a Ravenna e il ruolo della donna*, ivi, pp. 229-238.

¹⁶ *La Coop di un altro genere. Lavoro, rappresentazioni, linguaggi e ruoli al femminile da "La Proletaria" a "Unicoop Tirreno" (1945-2000)*, a cura di Enrico Mannari, Milano, Bruno Mondadori, 2015.

¹⁷ Angela Cenacchi, *L'apporto delle donne cristiane, lavoratrici, al pluralismo democratico dal 1945 al 1948*, in *Emilia Romagna*, in *Donne e Resistenza in Emilia Romagna. Atti del convegno tenuto a Bologna il 13-14-15 maggio 1977*, Milano, Vangelista, 1978, vol. III, pp. 187-194; Marco Gallo, Francesco Di Domenicantonio, *Cooperazione femminile, emancipazione della donna, mondo cattolico (1945-1955)*, in *L'audacia insolente*, pp. 155-182; Laura Lupo, *Movimento femminile e cooperazione nell'elaborazione e nell'esperienza dell'Udi (1943-1947)*, in *L'audacia insolente*, pp. 183-212; Stefania Bortoloni, *Il movimento cooperativo femminile nella Lega nazionale delle cooperative (1945-1965)*, ivi, pp. 239-266.

le, senza voler con ciò discriminare altre esperienze di istruzione non contenute nei più tradizionali percorsi successivi alla scuola media.

L'educazione tecnica è un prodotto relativamente recente del mondo scolastico, e ancor più di quello italiano, nel senso che i prodromi sono rintracciabili nel tardo Ottocento, in coincidenza della cosiddetta seconda rivoluzione industriale. L'avanzamento del settore manifatturiero aumentò il bisogno di manodopera qualificata e ciò fu l'incipit di un'enorme diffusione di istituti tecnici e professionali in tutto il paese. Tuttavia, poiché erano tradizionalmente associati a uno sbocco lavorativo in fabbrica, tali scuole erano frequentate in larga prevalenza da ragazzi, rafforzando così lo stereotipo del «maschio-lavoratore».

Nelle prossime pagine vogliamo approfondire tre diversi percorsi che ci aiuteranno a comprendere come le imprese cooperative italiane abbiano rappresentato una parziale eccezione in questo scenario in cui la formazione tecnica è stata associata al mondo maschile. L'arco temporale scelto è quello del secondo Novecento: tratteremo della formazione promossa dal movimento cooperativo, delle cooperative industriali – e nello specifico della Cooperativa metalmeccanica centese –, e dei ruoli tecnici nelle cooperative non manifatturiere, con particolare riferimento al mondo del consumo e al consorzio Inres.

2. La formazione promossa dal movimento

Iniziamo appunto dalla formazione promossa direttamente dal movimento cooperativo. Si tratta di un apporto che deriva da una relazione specifica tra questo tipo d'impresa e l'educazione. Infatti, la cooperativa è nata, dopo vari tentativi infruttuosi, da un crogiuolo di idee altamente innovative. Poiché il suo funzionamento era significativamente diverso da quello dell'azienda tradizionale, fu immediatamente chiaro che per darle un futuro occorreva agire sulla *forma mentis* delle persone, a partire da quelle più giovani, e dunque più flessibili e recettive. Il cooperatore del XIX secolo doveva essere il frutto di un lavoro di informazione, di proselitismo, di investimento culturale. Più in generale, la nascita delle cooperative si colloca a metà dell'Ottocento e cioè un'epoca contraddistinta da un elevato analfabetismo, dove vari intellettuali e statisti avevano compiutamente compreso che l'emancipazione delle classi sociali subalterne sarebbe dovuta passare anche attraverso la loro educazione.

Questo spiega come mai la già citata cooperativa di Rochdale decretò di investire il 2,5% dell'utile trimestrale in formazione destinata ai soci. In particolare, tali fondi dovevano essere spesi per l'acquisto di libri nelle biblioteche, di giornali nelle sale di lettura e per l'organizzazione di corsi serali in materie come matematica, economia politica e francese, oltre che di cultura cooperativa. Analogamente, durante il primo congresso dei cooperatori italiani tenutosi nel 1886, si deliberò che sarebbe stato particolarmente opportuno destinare una parte degli utili delle imprese cooperative «a scopi di istruzione, organizzazione e miglioramento generale delle classi lavoratrici».¹⁸

In pratica, in un'epoca in cui il concetto di capitale umano all'interno delle aziende era ancora lungi dall'essere formulato, le cooperative si facevano già promotrici di investimenti consistenti nel settore educativo e formativo. Non a caso, quando nel 1895, a quarant'anni dall'esperienza di successo di Rochdale, i movimenti cooperativi dei vari Stati decisero di darsi una struttura di rappresentanza mondiale fondando l'International co-operative alliance (Ica), che ancora oggi continua a essere l'organizzazione apicale a livello globale, questa compagine promosse innanzi tutto una discussione sull'identità cooperativa. Tale dibattito ha portato a rielaborare le regole di Rochdale alla luce dello sviluppo delle cooperative nei vari paesi e nei vari settori. Si arrivò, quindi, alla fissazione di sette valori e principi cooperativi, ossia delle fondamenta imprescindibili di questo genere d'impresa. Pubblicati in una prima versione ufficiale nel 1937, sono stati successivamente rivisti e aggiornati nel 1966 e nel 1995, e il quinto di tali principi, denominato *Educazione, formazione e informazione*, prescrive:

Le cooperative forniscono educazione e formazione ai soci, ai rappresentanti eletti, ai dirigenti e lavoratori, così che essi possano contribuire efficacemente allo sviluppo delle proprie cooperative. Le cooperative inoltre informano il pubblico generale, in particolare i giovani e gli opinion leaders, sulla natura ed i benefici della cooperazione.

Ecco perché, anche in Italia, le cooperative hanno attivato autonomamente importanti percorsi educativi e d'istruzione. In prospettiva storica, però, non sappiamo molto su questi ambiti, se non a livello generale, peraltro in una condizione di grande frammentazione dell'offerta formativa, con organizzazioni ter-

¹⁸ Maurizio Degl'Innocenti, *Cooperazione e movimento operaio: la fondazione della Lega nazionale delle cooperative*, in «Ricerche storiche», 1 (1976), pp. 126-166.

ritoriali o settoriali, ma anche singole imprese, che mettevano in cantiere corsi per soci e lavoratori.

Alcune ricerche più recenti hanno contribuito a fare luce su due esperienze: la Scuola provinciale per cooperatori, organizzata nel secondo dopoguerra nell'area ferrarese (fig. 1),¹⁹ e il Centro nazionale di studi cooperativi,²⁰ che dal 1964 organizzò corsi di formazione presso l'albergo Appennino di Vidiciatico, sotto la supervisione e il coordinamento di Gianni Bragaglia.²¹ Pur se si tratta di casi di studio non rappresentativi di tutto il territorio nazionale, né di tutti gli orientamenti politici della cooperazione, sono certamente molto significativi e da essi traiamo alcune importanti informazioni. Le realtà cooperative che gravitavano attorno alla Lega (oggi Legacoop), ovvero l'organizzazione di rappresentanza di tradizione socialista e comunista, ebbero un'attenzione precipua per la formazione delle donne, in particolare di quelle più giovani. Negli anni Cinquanta prevaleva un approccio in cui il genere era un discrimine, ovvero si tenevano corsi per cooperatori e per cooperatrici, con programmi molto differenti. Negli anni Sessanta, invece, cominciarono a essere composte aule miste, anche se spesso le donne erano una minoranza.

Il tipo di formazione erogata insisteva su tre pilastri. Il primo era quello di carattere politico, a ricordare che l'impresa cooperativa – insieme con il sindacato e con il partito – era parte di un progetto complessivo di trasformazione della società, con l'obiettivo di un superamento del capitalismo. Il secondo, invece, faceva più diretto riferimento all'identità cooperativa, ovvero si spiegava in quali aspetti queste imprese erano diverse da quelle tradizionali, che valori esprimevano e praticavano, e quali erano le funzioni e i doveri dei soci. Il terzo, infine, era relativo alle conoscenze pratiche, che potevano variare a seconda dei settori di riferimento: dalle competenze amministrative alle tecniche dell'edilizia, dalla gestione di un punto vendita alla comprensione del bilancio aziendale. In questo senso, l'istruzione impartita alle donne insisteva soprattutto su due ambiti, e cioè le scritture contabili e le mansioni da addetta nelle cooperative di consumo.

Quando si passò dalla formazione per banconisti, cassieri e capinegozio a un target più elevato, che mirava a formare i quadri della Coop, si realizzò un cor-

¹⁹ Tito Menzani, *Passato prossimo. Storie di ieri, sguardi sull'oggi e progetti per il domani del movimento cooperativo ferrarese*, Bologna, Clueb, 2019.

²⁰ Il nome iniziale era Centro scuola della cooperazione bolognese, poi divenne Centro residenziale di studi cooperativi, e infine Centro nazionale di studi cooperativi, con sede direzionale a Bologna, la sede legale a Roma, e la sede residenziale a Vidiciatico.

²¹ Tito Menzani, *Alessandro Skuk. Un cooperatore che aveva visto lontano*, Bologna, Clueb, 2018.



FIG. 1. Corsiste della Scuola provinciale per cooperatori a Codigoro (Ferrara), anni cinquanta (si ringrazia Legacoop Estense).

so sperimentale che prevedeva alcune settimane intensive a Vidiciatico e due stage in azienda, e che fu frequentato da giovani laureati, fra i quali anche Silvia Canepari, che sarebbe poi diventata direttore generale di Coop consumatori Nordest.²² Vent'anni dopo quel corso, uno dei suoi promotori, Alessandro Skuk, ricordava l'importanza della formazione, abbinata alla sempre più sentita necessità di fare sì che questa diventasse foriera di una riduzione delle disparità di genere:

L'istruzione permanente non è più uno slogan; gli strumenti e i sistemi produttivi invecchiano molto più rapidamente dell'uomo; la rapidità dell'innovazione ha raggiunto e superato quella della vita umana. L'uomo, che resta pur sempre il soggetto decisivo dello sviluppo, subisce ormai una severa obsolescenza di cognizioni nel corso della sua vita produttiva. Ma per un dirigente cooperatore la cosa è ancora più difficile che per un manager di azienda privata. Il nostro dirigente ha bisogno di una istruzione e di una

²² *Ibidem.*

educazione permanenti. Ecco perché i corsi di aggiornamento tecnico-professionale dovranno essere accompagnati da iniziative di formazione politico-sociale, interessando soprattutto i quadri più giovani e quelli provenienti da imprese non cooperative. È vero, capita a ciascuno di noi di chiederci se non è una utopia pensare che si possa coniugare l'epoca dei computer con i principi (visti nella loro evoluzione) dei probi pionieri di Rochdale! Ma dove sta scritto che anche l'utopia non possa servire a fare andare avanti questa nostra cooperazione? [...] Le donne sollecitano politiche nuove per risolvere il problema dell'occupazione e della qualità del lavoro, premessa indispensabile e obiettivo di fondo della loro lotta di liberazione. In tutto il Paese si è verificata una positiva evoluzione, particolarmente significativa nella nostra regione [l'Emilia-Romagna] dove il tasso di occupazione femminile è più elevato. Dunque partiamo da un livello più alto, più favorevole, ma se facciamo il confronto con la situazione occupazionale maschile ci rendiamo conto che c'è ancora molta strada da fare per colmare le differenze. Nel Movimento cooperativo la situazione è migliore, ma il dato più confortante è l'andamento delle nuove assunzioni: tante donne, quanti uomini. Ma non dobbiamo nascondersi i problemi (basta guardare al rapporto uomo-donna nei posti di direzione aziendale e politico-sindacale), e soprattutto gli ostacoli e le resistenze che tuttora si verificano: resistenze di ordine sociale, culturale, di mentalità; e ancora ostacoli di ordine economico, cioè uno sviluppo che non crea nuove opportunità di lavoro (anzi, il numero complessivo dei disoccupati aumenta). La lotta per le «pari opportunità», le istanze e le rivendicazioni femminili sono potenzialità alternative che premono per la piena occupazione per tutti, per l'espansione e una nuova qualità dello sviluppo.²³

Il terreno della formazione erogata dalle imprese cooperative nel corso della propria storia è ancora in buona parte da dissodare. Non sappiamo granché dei programmi, né della composizione delle aule, né del corpo docente impiegato. L'utilità di ricerche di questo tipo non sarebbe solo riferita all'approfondimento di dinamiche di genere, ma anche a campi collaterali. Innanzi tutto, sarebbe utile comprendere la composizione del *mix* formativo, tra educazione e istruzione, termini usati spesso come sinonimi ma che a ben vedere rimandano a concetti opposti: «istruire» significa immettere nozioni nella testa dell'allievo, viceversa, «educare», dal latino *educere*, significare tirare fuori, far emergere.

²³ Relazione presentata a nome del Consiglio direttivo uscente dal presidente Alessandro Skuk al XVI Congresso della Federazione delle cooperative della provincia di Bologna, Bologna, 6-7-8 aprile 1987 (testo integrale in appendice).

In secondo luogo, l'impegno del movimento sul versante formativo e culturale è proseguito, anche se spesso in tono minore o addirittura dimesso. Vale a dire che mentre è cresciuto il giro d'affari complessivo delle imprese cooperative, il loro investimento in ambito educativo è proporzionalmente diminuito. Viceversa, le imprese private hanno destinato crescenti risorse nella creazione di cultura, nella ricerca universitaria, nella capacità di divulgare il loro paradigma valoriale. Gli imprenditori e i fautori del modello economico capitalista tradizionale, oggi dominante, hanno capito che è indispensabile godere di un certo consenso fra l'opinione pubblica, e si sono attrezzati di conseguenza.

Ecco perché, in prospettiva futura, il quinto principio dell'Ica, che sancisce il legame tra cooperazione e educazione, sarà probabilmente declinato in maniera più energica e operativa. Infatti, senza un maggiore coraggio nell'investimento di risorse in tale direzione, l'impresa cooperativa rischia di essere sempre più marginalizzata all'interno della società civile e del mercato economico.

3. Le cooperative industriali

All'interno dei percorsi formativi organizzati dal movimento ve ne erano alcuni rivolti alle cooperative industriali. Si tratta di un contesto peculiare. Infatti, le imprese cooperative operano in tutti i principali ambiti economici: in agricoltura, nelle costruzioni, nel commercio, nel consumo, nel credito, nei trasporti, nel turismo e nei servizi alle persone e alle imprese. Operano anche nel settore manifatturiero, ma qui la loro incidenza – in termini di massa critica – è molto ridotta. Paradossalmente, pur se le cooperative sono in un certo qual modo figlie della rivoluzione industriale, proprio nel contesto di fabbrica sono state minoritarie. Non si tratta di una peculiarità italiana o europea, ma di un dato generalizzabile a tutto il mondo. Naturalmente, ci sono anche le eccezioni, vere e proprie industrie cooperative, ma si tratta appunto di pochi casi.²⁴ Analizziamo le ragioni.

Il settore manifatturiero è contraddistinto da significative barriere in entrata e da ingenti investimenti iniziali. Se si vuole creare una cooperativa ortofrutticola o uno spaccio di consumo, o ancora un sodalizio fra addetti alle pulizie, i costi

²⁴ Vera Zamagni, *A World of Variations: Sectors and Forms*, in *The Cooperative Business Movement*, pp. 63-82.

di avvio sono mediamente molto più bassi che se si volesse mettere in piedi una fabbrica di automobili o di televisori.

In effetti, storicamente, le cooperative sono state strumenti imprenditoriali nelle mani di coloro che non avevano sufficienti capitali per aprire da soli una propria attività. Sono state il frutto di scarse risorse finanziarie condivise per un obiettivo comune. Perciò sono prosperate nei settori che non richiedevano investimenti iniziali consistenti, anche se poi – per via di processi di accumulazione, sviluppo e fusione – oggi ci troviamo di fronte a cooperative molto solide e patrimonializzate.

Nel settore industriale, questi percorsi sono stati molto più episodici. Ci sono casi di cooperative fondate da meccanici che oggi sono multinazionali dell'engineering; di cooperative create da falegnami diventate grandi imprese mobiliere; di cooperative fra ceramisti che oggi producono e vendono piastrelle in tutto il mondo. Così come ci sono medie o piccole imprese manifatturiere in forma cooperativa, dove poche decine di lavoratori producono un qualche bene dentro a un capannone. Ma si tratta di casi isolati.

Questo contesto ci interessa più da vicino perché proprio nelle fabbriche degli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta la manodopera femminile ebbe modo di confrontarsi con una dimensione tecnica non banale, che richiedeva competenze professionali specifiche. In ambito cooperativo, un caso interessante è quello della Cooperativa metalmeccanica centese, fondata nel 1965 a Cento, paese in provincia di Ferrara, al confine con quelle di Modena e di Bologna.

In quel periodo storico, a seguito del rallentamento della crescita originata dal miracolo economico si ebbe una congiuntura negativa, con il licenziamento di diversa manodopera nel settore manifatturiero. E così nel comprensorio di Cento, alcuni di questi operai rimasti senza lavoro si riunirono in una cooperativa, iniziando a produrre portoni, cancellate e corrimani. Quattro mesi dopo, usufruendo della consulenza del Consorzio delle cooperative di produzione e lavoro della provincia di Ferrara, la Cooperativa metalmeccanica centese iniziò a fabbricare rulliere e trasportatori a nastro o di altro genere.

La maggior parte delle maestranze era composta da donne, come anche ben mostrano le fotografie dei reparti produttivi (fig. 2), mentre erano uomini il presidente e il vicepresidente, e cioè Giovanni Cavicchi e Sergio Malaguti, esponenti di quel piccolo nucleo di soci fondatori che aveva avviato l'attività. Anche grazie al lavoro delle operaie, lo sviluppo della cooperativa fu impetuoso:



FIG. 2. Socie lavoratrici della Cooperativa metalmeccanica centese, 1966 (si ringrazia il Centro italiano di documentazione sulla cooperazione e l'economia sociale).

Il numero iniziale degli operai e degli impiegati, soci compresi, era di sette. Non esisteva affatto una rete di vendita, e il vicepresidente [...] fungeva da ufficio tecnico, da ufficio commerciale e da ufficio amministrativo. [...] Oggi la Cooperativa Metalmeccanica si presenta con una veste completamente diversa: il programma di lavoro prevede costruzione di tutti i mezzi di trasporto convenzionali e di trasporti speciali a mezzo convogliatori; ha un attrezzato ufficio tecnico con disegnatori e progettisti in grado di ideare e sviluppare i più complessi progetti; ha un efficiente ufficio commerciale [e] amministrativo e dispone di una capillare rete di vendita sui tre quinti del territorio nazionale. Ha poi un importante parco macchine, costituito tra l'altro da due torni, uno dei quali di misure colossali; un impianto pneumatico di inverniciatura; un maglio da tre tonnellate e altre attrezzature minori.²⁵

La Cooperativa metalmeccanica centese chiuse i battenti nel 1969, quando fu avviato un processo di liquidazione coatta amministrativa, con liquidatore An-

²⁵ Antonio Righi, *Anche grosse industrie si rivolgono alla Cmc*, in «la Cooperazione italiana», 1 settembre 1966, p. 6.

tonio Casanova.²⁶ Quest'ultimo, però, mancò di operare correttamente e, dopo varie ulteriori lungaggini, il processo di liquidazione poté concludersi solo nel 2015, ovvero quarantaquattro anni dopo.

Si tratta di un'impresa che ebbe un tragitto breve ma che nondimeno sarebbe importante approfondire relativamente agli aspetti di genere. Resta infatti da capire che tipo di formazione tecnico-professionale avevano le operaie e quali mansioni specifiche svolgevano, e anche che tipo di giudizio dava il movimento cooperativo di questa esperienza. Sorprende, infatti, che non vi fosse alcun riferimento ai temi di genere nel suaccennato articolo comparso su «la Cooperazione italiana». Inoltre, questo caso specifico non è certamente esclusivo; vi sono altre cooperative industriali che ebbero maestranze femminili in ruoli tecnici negli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta, e anche queste altre esperienze attendono di essere indagate.

In aggiunta a ciò, la cooperazione italiana si poneva anche il problema di creare le condizioni per contrastare il lavoro a domicilio delle donne, considerato una forma di sfruttamento. Affinché ciò fosse possibile, e si potessero creare percorsi di carriera femminile nel mondo del lavoro manifatturiero, si riteneva necessario combattere «il permanere di mentalità arretrate nel costume» e introdurre servizi sociali che facilitassero la conciliazione famiglia-lavoro:

Lo sviluppo dell'artigianato e della piccola e media industria – diceva Leda Petrarca, della segreteria del Comitato nazionale delle cooperatrici – e la necessità da parte delle donne stesse di trovarsi un lavoro remunerato per arrotondare le entrate familiari [...si scontrano con] una società che non offre alcun servizio sociale per le donne che lavorano, onde sollevarle dal lavoro domestico e dalle loro preoccupazioni di madri. Da questa situazione derivano forme di compromesso, [...] quella del lavoro a domicilio. [...] Il Movimento cooperativo ha sempre avuto occhio a questa categoria tra le più sfruttate [...e sostiene] la necessità della specializzazione della mano d'opera [...] per prepararle ad un eventuale loro ritorno in fabbrica.²⁷

A distanza di vent'anni, un'altra cooperatrice, Giglia Tedesco Tatò, riconosceva come l'emancipazione femminile avutasi dal boom economico in poi fosse stata

²⁶ «Gazzetta ufficiale», n. 77, del 2 aprile 2003; n. 78, del 4 aprile 2014; n. 17, del 12 febbraio 2015.

²⁷ Leda Petrarca, *Relazione*, in *Incontro internazionale delle cooperatrici. Roma, 8-9-10 aprile 1960*, Roma Editrice cooperativa, 1960, pp. 101-104.

anche dovuta alla «battaglia per i servizi sociali alla prima infanzia» e all'atteggiamento proattivo della cooperazione, «strumento di valorizzazione della presenza femminile in un settore in cui l'attività produttiva della donna è largamente presente».²⁸

4. Le divisioni aziendali di carattere tecnico negli altri settori

Veniamo ora al terzo percorso, e cioè quello relativo alle divisioni aziendali di carattere tecnico in comparti non manifatturieri. In pratica, nel settore primario e in quello terziario si sono sviluppate aree che richiedono competenze tecnico-professionali di carattere industriale, o comunque simili, per cui bisogna considerare anche questo ambito. Si tratta peraltro di un contesto molto variegato, anche perché, come detto, il movimento cooperativo è molto radicato proprio nei settori non manifatturieri, e in alcuni di questi la manodopera femminile è molto nutrita.

Nel comparto agroalimentare, per esempio, vi sono stati numerosi sviluppi nella direzione suaccennata, a partire dagli anni del boom economico. Vale a dire che la trasformazione dei prodotti dell'agricoltura e della zootecnia ha richiesto sempre più competenze tecniche qualificate, perché le aziende che qui operavano sono diventate molto più grandi e molto più strutturate, pertanto con processi produttivi di carattere industriale. Basti pensare che nel secondo Novecento si è passati dai piccoli caseifici sociali a compagini nazionali come le Latterie cooperative riunite (meglio conosciute col marchio Giglio), la Granarolo-Felsina, la Latteria soresinese, o la Cooperlat (a sua volta meglio nota con il marchio Tre Valli). Così come nel settore vitivinicolo dalle cantine sociali si è giunti a consorzi come Cantine riunite & Civ, Cevico, Cavit o Caviro. E ancora, nella produzione di succhi di frutta e scatolame si sono distinte cooperative come Conserve Italia, titolare di marchi come Derby, Yoga e Valfrutta. In tutti questi ambiti ci sono studi storici che entrano anche nel merito degli aspetti tecnici,²⁹ ma manca ancora un filone di ricerche sul personale femminile adibito alla produzione.

²⁸ Giglia Tedesco Tatò, *Movimento delle donne e movimento cooperativo*, in *Progetto per lo sviluppo della cooperazione. Atti della conferenza nazionale del Pci. Roma, 16-18 gennaio 1981*, Roma, Editori riuniti, 1981, pp. 122-130.

²⁹ Ugo Bellocchi, *Reggio Emilia, la provincia "lambrusca": venti secoli di vitivinicoltura fra Enza e Secchia*, Reggio Emilia, Tecnograf, 1982; *Una storia di qualità. Il Gruppo Granarolo fra valori etici e logiche di mercato*, a cura di Giuliana Bertagnoni, Bologna, Il Mulino, 2004; Stefania Lampacrescia,

Qualcosa di più, invece, è stato scritto sulle donne che operano con mansioni tecniche nel variegato mondo dei servizi all'impresa e alla persona. Qui troviamo tantissime cooperative di pulizie, ristorazione, vigilanza, manutenzioni e simili. È un contesto dove le mansioni sono in genere meno qualificate che in ambito industriale, e dove i processi di produzione dei servizi sono relativamente distanti da quelli tipici del contesto manifatturiero. Occorre anche aggiungere, però, che molte cooperative di questo comparto hanno personale in larga prevalenza femminile, e anzi alcune hanno un'identità che si fonda proprio sulla pionieristica attività di gruppi di donne.

Ad esempio, sul finire del miracolo economico maturarono alcune esperienze cooperative prevalentemente (o addirittura esclusivamente) femminili, che avrebbero connotato l'identità di un settore a livello nazionale.³⁰ Ci stiamo riferendo a quattro realtà, e cioè la Pulixcoop di Parma, la Cierrepi di Reggio Emilia, la Copra di Piacenza, e la Pulixcoop di Forlì (oggi Formula servizi), tutte nate nei primi anni Settanta. Tra l'altro, sono quattro imprese che – insieme con altre sette cooperative – nel 1977 fondarono il Consorzio nazionale servizi (Cns), ossia uno dei principali punti di riferimento del settore.³¹ Tutte e quattro le cooperative, in origine, operavano esclusivamente nel settore delle pulizie, e la maggior parte delle socie aveva competenze più professionali che tecniche, acquisite attraverso esperienze precedenti in ditte private del settore. Ma la bassa remunerazione e una condizione contrattuale e contributiva non pienamente regolare indussero alcune socie più intraprendenti a insistere con le altre colleghe per «mettersi in proprio».

Ma il contesto non industriale nel quale meglio si può individuare una competenza tecnica importante è quello del consumo. Qui da una pleora di piccole esperienze, ovvero gli spacci cooperativi del primo Novecento e del secondo dopoguerra, si è passati a una moderna catena della grande distribuzione organizzata, contraddistinta dall'insegna Coop. Il ruolo delle donne nella cooperazione di consumo è stato molto studiato, come peraltro si è già in parte detto. Tuttavia, è prevalso sempre un approccio volto a comprendere il loro ruolo di socie consumatrici.

Il sistema cooperativo. Attualità e prospettive in un contesto di crisi. L'esperienza del Gruppo Cooperlat-Trevalli, Milano, Franco Angeli, 2016; Giuliano Vecchi, Elio Pezzi, *Il bisogno e il sogno. Conserve Italia: una bella storia di cooperazione*, Castel Bolognese, Itaca, 2016; Tito Menzani, Romeo Galaverni, *Un imprenditore cooperativo nel Novecento reggiano (1904-1988)*, Ancona, Affinità elettive, 2020.

³⁰ Menzani, *Self-made women*.

³¹ *Competizione e valorizzazione del lavoro. La rete cooperativa del Consorzio nazionale servizi*, a cura di Patrizia Battilani, Giuliana Bertagnoni, Bologna, Il Mulino, 2007.

Chatherine Webb (1859-1947), che fu attivista della già citata Women's co-operative guild, scrisse un celebre libro intitolato *The woman with the basket* [*La donna con il cestino*],³² che può essere considerato un testo antesignano del moderno principio consumerista *Voting with the wallet*, ovvero del «votare con il portafoglio», nel senso di scegliere in maniera critica dove spendere i propri soldi.³³ Il parziale contraltare di questa posizione, che assegnava alle donne un ruolo strategico nello sviluppo della cooperazione di consumo, era il pensiero di Charles Gide, importante economista francese vissuto fra il XIX e XX secolo e tra i padri fondatori della cooperazione.³⁴ Il suo testo principale sull'argomento è probabilmente *Le coopératisme*, ricucitura e rielaborazione di scritti precedenti, pubblicato per la prima volta nel 1900, e nell'ultima e più completa versione nel 1929.³⁵ In questo volume, Gide dedica un capitolo ai «nemici della cooperazione», ossia a coloro che deliberatamente e con cognizione di causa osteggiano il movimento. Ebbene, con una certa sorpresa colloca tra costoro, insieme ai negozianti e ai grossisti, anche le donne. E addirittura, nel breve elenco stilato, le mette per prime, «non perché l'educazione vuole che si cominci dalla donna, ma perché sventuratamente questa è proprio la verità».³⁶

Le donne – scriveva Gide – sono generalmente ostili alle cooperative [di consumo]; e ciò è tanto più doloroso quanto più la loro influenza potrebbe esser decisiva sui destini della cooperazione, perché sono esse che governano la famiglia e fanno gli acquisti! [...] Esse non ci amano, o almeno non amano i nostri negozi. Esse preferiscono il negozio pubblico che è più elegante, ove gli impiegati sono più premurosi, dove si può fare la chiacchieratina senza fretta. In ogni tempo le donne hanno *amato* i tentatori. Ora il mercante è il grande tentatore. Egli lo è per le cose graziose che fa balenare sotto i loro occhi; egli lo è, per le une, per il soldo per ogni franco che loro regala; per le altre, per la vendita a credito, e anche, per alcune, pel bicchierino che loro offre. Egli lo è soprattutto per i complimenti che loro fa. Ed ecco in qual modo, come fece il serpente, egli le conduce in perdizione. [...] Invece, nelle cooperative [...] il

³² Catherine Webb, *The Woman with the Basket. The history of the Women's Co-operative Guild, 1883-1927*, Manchester, Cws, 1927.

³³ Lorenzo Becchetti, *Voting with the wallet*, working paper Aiccon n. 94, 2011.

³⁴ Cfr. Henri Desroches, *Charles Gide (1847-1932). Trois étapes d'une créativité: coopérative, sociale, universitaire*, Parigi, Coopérative d'information et d'édition mutualiste, 1982.

³⁵ Charles Gide, *Le coopératisme: conférences de propagande*, Parigi, Recueil Sirey, 1929⁵ (trad.it. *Il cooperativismo*, Roma, Edizioni de La rivista della cooperazione, 1953).

³⁶ Ivi, p. 164.

libretto le preoccupa; questo sistema di notare ogni soldo che esse spendono in un libretto che devono portare e riportare a casa sembra abusare della loro dignità e metter in sospetto la loro probità. [...] Il libretto sembra inventato al solo scopo di impedir loro di rubare sulla spesa.³⁷

Con l'occhio di oggi, il passo appena citato appare indubbiamente una generalizzazione con venature sessiste, ma rappresenta lo specchio di un mondo che in molte sue declinazioni era principalmente maschile, nel quale le donne svolgevano un ruolo subalterno, sotto lo sguardo attento di padri, fratelli e mariti. Anche le imprese, e fra esse le cooperative, sono state a lungo un luogo in cui le decisioni venivano prese quasi sempre da uomini, perché le donne nei ruoli apicali rappresentavano un'eccezione. Pur se Charles Gide suggeriva di inserire delle donne nel consiglio di amministrazione delle cooperative di consumo, tale scelta non derivava dall'idea che esse potessero avere competenze gestionali analoghe a quelle maschili, bensì dal tentativo di avvicinare la compagine femminile a negozi che altrimenti avrebbero snobbato:

E se lo spaccio cooperativo sa trasformarsi, come noi abbiamo visto a Marghita e altrove, in sale di feste, di riunioni, di danze o di concerti, dove la donna può passare la serata con suo marito e le sue figlie, essa comprenderà ben presto che ha là un focolare che, senza sopprimere quello della famiglia, può completarlo. E se la cooperativa avesse la buona idea (io temo, debbo dirlo, che nessuna l'abbia ancora avuta) di nominare delle donne nel suo consiglio di amministrazione e di assegnare loro una parte della direzione e della sorveglianza del negozio, essa se ne troverebbe a meraviglia e "i diritti" della donna potrebbero esercitarsi nel modo più utile. [...] Insomma, non bisogna dimenticare che la prima associazione cooperativa che sia esistita al mondo è stata "la famiglia" e che, malgrado qualche noia, le donne non vi hanno fatto troppa cattiva riuscita.³⁸

Il Novecento, in particolare la seconda metà, è stato un secolo in cui questo paradigma sessista è stato progressivamente scardinato, con forze che hanno condotto una vera e propria lotta per l'affermazione della dignità femminile, e che si sono confrontate con chi remava contro, pur senza sventolare apertamente la bandiera degli stereotipi di genere. Bisogna anche considerare, però, che forse l'opinione

³⁷ Ivi, p. 164-165. Corsivo nel testo originale.

³⁸ Ivi, p. 204.

di Gide andava anche nella direzione di stigmatizzare l'approccio commerciale delle cooperative di consumo, troppo spartane e razionali perché potessero avere un *appeal*. E dunque la polemica sulle donne più che un attacco al gentil sesso, aveva lo scopo di chiarire che i comportamenti dei consumatori non sono esclusivamente logici, ma anche emozionali, e che di questo occorreva tenere conto.

In Italia, alcuni decenni dopo questi scritti di Gide, ovvero nella seconda metà degli anni Quaranta, il segretario nazionale della Lega delle cooperative, il riminese Verenin Grazia, già anarchico e poi socialista, si abbandonava a considerazioni in parte influenzate dai medesimi stereotipi. In un discorso pubblico del 1948, rivolgendosi a una platea dove sedeva, fra gli altri, la compagna di partito e senatrice Lina Merlin, affermava:

Vi è un problema, compagna senatrice Merlin, che è stato trascurato e che ci interessa invece in modo particolare: quello della cooperazione femminile. Quando noi partecipiamo a questi Convegni e ci troviamo di fronte quasi esclusivamente a degli uomini, sentiamo le gravi deficienze del nostro movimento nel settore femminile. Devo dire però che le nostre amiche cooperative non sono riuscite ancora a scoprire i compiti che nella cooperazione le riguardano. Iniziata la loro attività nel settore artigianale, vi si sono adagate e vi hanno insistito con una tenacia che ci ha stupiti, soprattutto perché le esperienze, in questo settore, le conducevano spesso a risultati negativi. Esse non si erano accorte che tale settore di lavoro presuppone la creazione di una seria organizzazione commerciale, che assicuri il collocamento dei prodotti e delle merci, in difetto di che ogni esperienza in proposito è destinata a naufragare. [...] Comprendiamo come voi donne siate particolarmente attratte verso quanto di bello viene prodotto dalle nostre brave artigiane. E l'attrazione vostra verso le trine, i ricami, e tutto quanto in tale settore viene creato, costituisce un allettamento che è legato, compagna Merlin, a una naturale vostra vocazione, tanto che per tutto questo siete state portate a trascurare il problema della necessità quotidiana che è quello del pane e del companatico. Come non sentite che lo sviluppo della cooperazione di consumo dipende specialmente dalla donna? Non c'è operaio, non c'è impiegato, non c'è nessuno di noi che, arrivando a casa alla fine della settimana o all'ultimo giorno del mese, non versi il salario o lo stipendio alla donna che dirige la famiglia, lasciando a lei il compito di provvedere a tutti i bisogni della nostra vita familiare. È la donna che decide se gli acquisti devono essere fatti presso lo spaccio cooperativo o nel negozio dell'esercente privato. Ma vi rendete conto quale immensa importanza riveste questa vostra funzione? Milioni e milioni di consumatori del nostro paese dipendono da voi donne, prima che dalle cooperative, dalle loro organizzazioni e dai prez-

zi che esse praticano; solo se voi sentirete la grande importanza che riveste questa vostra funzione, la cooperazione di consumo potrà divenire quella immensa organizzazione che, riuscendo a dirigere il nostro paese nel settore dell'economia dei consumi, lo potrà controllare, in gran parte, anche politicamente. Di qui l'importanza di questo vostro compito: il resto per il momento non conta. Cominciate ad aiutarci a risolvere questo formidabile problema, e poi noi stessi vi aiuteremo nei settori che più vi interessano. [...] Le amiche che lavorano al centro sanno quante discussioni su questo tema sono avvenute tra noi, ma [...] esse sono rimaste abbagliate dal settore artigianale e fra le trine, i monili, gli oggetti di seta, si sono smarrite e non sono ancora convinte della necessità della loro opera nel settore del consumo. Dobbiamo portare le donne, d'ora innanzi, a sviluppare tutta la loro attività, almeno per qualche anno, in questo settore: la donna al banco, la donna alla distribuzione, con la sua capacità, con la sua intelligenza; la donna nei consigli di amministrazione. Ci sono cooperative di consumo che potrebbero avere i propri consigli di amministrazione costituiti soltanto da donne, lasciando agli uomini altri compiti. Se realizziamo questo piano, compagna senatrice Merlin, voi avrete una vasta strada da percorrere, e potrete svolgere un'opera di consolidamento così importante da portare la cooperazione di consumo ad uno sviluppo che noi stessi, in questo momento, non possiamo neppure immaginare.³⁹

Per ritornare all'ambito più squisitamente tecnico all'interno della cooperazione di consumo, possiamo dire che una recente ricerca ha analizzato il grande sforzo fatto per la modernizzazione della rete di vendita.⁴⁰ L'arrivo dei supermercati in Italia – il primo fu aperto a Milano nel 1957⁴¹ – indusse anche la cooperazione di consumo a ragionare sul passaggio dai negozi tradizionali a punti vendita fondati sul libero servizio (o *self-service*) e con un *layout* più accattivante.

E quindi schiere di architetti, di progettisti, di geometri, di esperti di impiantistica, di tecnici dei banconi refrigerati o degli impianti di condizionamento si misero all'opera per dotare anche la cooperazione di consumo dei moderni supermercati, che a partire dal 1963 avrebbero avuto l'insegna Coop. Questa grande trasformazione è stata portata avanti sia singolarmente dalle principali

³⁹ Verenin Grazia, *Relazione al Consiglio nazionale della Lega delle cooperative, Como, 25-27 luglio 1948*, citata in Tito Menzani, *Verenin Grazia. Patriota e cooperatore*, Bologna, Clueb, in pubblicazione.

⁴⁰ Giuliana Bertagnoni, Tito Menzani, *La storia di Inres Coop*, in *Inres 50. Una storia di cooperazione, 1969/2019*, a cura di Mario Cappelli, Michela Sarzotti, Pioltello, Rotolito, 2019, pp. 49-78.

⁴¹ Emanuela Scarpellini, *La spesa è uguale per tutti: l'avventura dei supermercati in Italia*, Venezia, Marsilio, 2007.

cooperative di consumo italiane, che da un consorzio da loro creato nel 1969: l'Inres, acronimo di Istituto nazionale ricerche economiche e sociali, dato che inizialmente si pensava che avrebbe svolto prevalentemente indagini di mercato.

Invece l'Inres è stata una struttura pivotale di importanza strategica, che in oltre mezzo secolo di attività ha cambiato il volto della Coop, con strutture commerciali via via adeguate alle esigenze dei consumatori, segmentate per canale di vendita, e soprattutto costantemente all'avanguardia nel sempre più concorrenziale contesto della grande distribuzione italiana. L'Inres è stata pioniera nella realizzazione degli ipermercati, nella rimodulazione degli spazi interni ai centri commerciali, sul versante dell'efficientamento energetico, fino all'avveniristica realizzazione del «supermercato del futuro» all'Expo 2015 di Milano.⁴²

Oggi oltre un terzo del personale tecnico dell'Inres è composto da donne, in larga prevalenza altamente qualificate, ovvero con lauree in ingegneria o architettura e specializzazioni in bioedilizia o *green technologies*. Ma come è facile immaginare, agli esordi la composizione del personale di questo consorzio era quasi esclusivamente maschile. Una delle prime donne a rompere gli schemi tradizionali fu Roberta Ferrari, nata nel 1945, architetta e dal 1981 in forza alla cooperazione di consumo genovese – fino a diventare direttore allo sviluppo di Coop Liguria –, che sedette nel consiglio di amministrazione dell'Inres per oltre un quarto di secolo:

L'Inres era un mondo molto maschile, come del resto tante altre imprese analoghe, o di altri settori fondati sulle competenze tecniche. Però c'erano anche delle donne, e non solo nella parte amministrativa, che tradizionalmente era appannaggio di impiegate. Ricordo molto bene Monica Pregreffi, che si occupava di sviluppo e di programmazione e che fece parte anche del cda, ma anche Susanna Ugolini, che pure era bravissima e che in diverse occasioni si distinse per progettazioni all'avanguardia. Entrambe avevano competenze di architettura di alto livello e sedevano nella direzione tecnica dell'Inres. [...] Poi c'erano anche diverse disegnatrici, prevalentemente ragazze giovani e tutte molto motivate.⁴³

Ecco quindi che in un contesto particolarmente all'avanguardia come quello dell'Inres – *inhouse* di quella che per vari decenni fu la principale catena della

⁴² Bertagnoni, Menzani, *La storia di Inres Coop*.

⁴³ Intervista di Tito Menzani a Roberta Ferrari in data 21 novembre 2018, in parte pubblicata in *Inres 50* (ma la parte qui riportata è inedita).



FIG. 3. Assemblea regionale toscana delle donne socie e clienti dei moderni negozi Coop, 1975 (si ringrazia il Centro italiano di documentazione sulla cooperazione e l'economia sociale).

grande distribuzione italiana, ovvero la Coop – ritroviamo anche alcune donne nei ruoli più alti della direzione tecnica e progettuale. Anche se, come sempre ci dice Roberta Ferrari, «non c'era in Inres un vero e proprio dibattito sui temi di genere o sulle pari opportunità».⁴⁴ Questo, però, era in essere nelle strutture di rappresentanza politica del movimento, come dimostrano numerosi appuntamenti tematici di quegli anni (fig. 3).

5. Conclusioni

Al termine di questo saggio, nel quale abbiamo raccontato alcuni percorsi ma indicato anche tante piste di ricerca che sarebbe interessante battere, vogliamo riassumere i principali risultati euristici conseguiti. Ci eravamo chiesti se le cooperative italiane avessero contribuito all'inserimento lavorativo delle donne in ruoli tecnici, in precedenza considerati tradizionalmente maschili. La risposta è indubbiamente sì, anche se con tre importanti distinguo.

⁴⁴ *Ibidem.*

Il primo è che la ricerca su donne e cooperative ha dinnanzi a sé delle vere e proprie praterie, nel senso che molte indagini attendono ancora di essere compiute. Abbiamo pochi studi qualitativi e ancor meno quantitativi, così come i principali approfondimenti riguardano il movimento che si è storicamente riconosciuto in Legacoop, mentre sarebbe interessante approfondire anche quello di tradizioni cattoliche imperniato su Confcooperative.

Il secondo distinguo è che il trend che abbiamo raccontato non appare affatto lineare, nel senso che prima della seconda guerra mondiale il movimento cooperativo mostrò un interesse per le donne solo in forma episodica, per cui in Italia non si ebbe nulla di paragonabile a quanto era avvenuto nel contesto anglosassone. Quando, nel 1946, il voto fu esteso alle donne, la cooperazione italiana mise in atto una serie di accorgimenti, per cominciare a stemperare le spiccate differenze di genere, così come allacciò rapporti istituzionali con le principali organizzazioni delle donne, quali l'Udi e il Cif. Poi si ebbe una lunga stasi, e in certi casi quasi involuzione, fino al riemergere del tema di genere in coincidenza con il sessantotto. Di lì in avanti, pur se con molte fatiche e tante resistenze, le donne hanno conquistato crescenti spazi nel movimento cooperativo.

In terza istanza, infine, sarebbe utile per il futuro anche un'altra ricerca di carattere comparativo, per verificare se in un determinato settore industriale – ad esempio quello della meccanica – le donne con un ruolo tecnico abbiano avuto percorsi o trattamenti differenti in tre diverse tipologie d'impresa: quella privata, quella pubblica e quella cooperativa. Vale a dire che l'affermazione che le cooperative italiane hanno contribuito all'inserimento lavorativo delle donne in ruoli tecnici è basata sulla constatazione di un progressivo impegno volto a superare gli stereotipi di genere. Invece, assumerebbe un differente significato qualora si dimostrasse ciò che al momento è solo intuibile, e cioè che nelle imprese capitalistiche e in quelle di Stato il medesimo percorso è stato più tardivo e meno sentito come una conquista civile.

Tra istruzione e professione: le prime generazioni di donne periti industriali

Alessandra Cantagalli, Stefano Veratti

Protagoniste della ricerca qui presentata sono le studentesse e le diplomate uscite dall'istituto tecnico industriale nel periodo compreso tra il secondo dopoguerra e i primi anni Novanta del Novecento, un arco di tempo caratterizzato dallo sviluppo economico del paese (nonostante l'alternarsi di fasi di espansione e di recessione), da squilibri sociali e territoriali, dall'evoluzione delle strutture di formazione secondaria e superiore, dall'estendersi del tessuto lavorativo e professionale. A differenza dei periodi precedenti,¹ l'istruzione tecnica negli anni della Repubblica non ha goduto di grande attenzione da parte degli storici. Quanto alla storiografia delle professioni, questa ha indagato l'istruzione e la formazione dei professionisti privilegiando, salvo rari casi,² le professioni laureate. Con questo saggio si vuole dunque iniziare a colmare una lacuna importante per comprendere la complessità di realtà formative e lavorative eterogenee per influenze economiche, sociali e territoriali.

Dalla fine della seconda guerra mondiale si è registrato un aumento della domanda di istruzione femminile che ha riguardato dapprima le scuole secondarie e successivamente le facoltà universitarie, coinvolgendo sia pure con

¹ Simonetta Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in «Studi Storici», 22, n. 1 (1981), pp. 79-117; Valeria Viola, «Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica»: percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento, Lecce, Pensa Multimedia, 2016; limitati al ruolo degli istituti professionali femminili sono invece i recenti contributi di Chiara Martinelli: *Scuole per lavoratrici, scuole per signorine: le scuole professionali femminili nell'Italia liberale (1878-1914)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 4, n. 1 (2017), pp. 149-160; *Formare le madri. L'istruzione professionale femminile durante il fascismo*, in «Rivista di storia dell'educazione», 7, n. 1 (2020), pp. 71-82.

² Francesca Lipparini, *Genere e professioni contabili*, Bologna, Fondazione dei dottori commercialisti di Bologna, 2005; Alessandra Cantagalli, *Tra economia e stato. La professione del ragioniere dall'Unità a oggi*, Bologna, Bononia University Press, 2012.

tempi e percentuali diversi anche campi di studio e professionali di tradizionale dominio maschile come l'istituto tecnico industriale e le facoltà di ingegneria. L'evoluzione della presenza femminile all'istituto tecnico industriale viene qui analizzata attraverso i dati quantitativi sulle iscrizioni e sui diplomi mentre i dati sulla scelta degli indirizzi specialistici mostrano il rapporto tra istruzione professionale e accesso al mercato del lavoro. Il processo di femminilizzazione viene inserito nelle dinamiche più generali dell'istruzione tecnica industriale, le quali riguardano l'evoluzione della sua popolazione studentesca, l'indice di diffusione territoriale degli istituti tecnici industriali, l'offerta formativa. Ne emerge un quadro complessivo nel quale la presenza femminile nell'istruzione tecnica industriale appare ancora minoritaria a dimostrazione della persistenza di una segregazione nelle scelte educative alla quale si accompagna la difficoltà di permanere in un mondo del lavoro discriminante nelle carriere, con una forbice che tende ad ampliarsi lungo tutto il corso della vita lavorativa.

1. Il contesto di riferimento

All'indomani della fine della seconda guerra mondiale gli istituti tecnici industriali ospitano quasi 30.000 studenti, una cifra che sconta la spinta propulsiva impressa dalla seconda guerra mondiale alla scolarizzazione secondaria (così come a quella superiore). Nei cinque anni successivi la popolazione studentesca scende infatti a poco più di 24.000 studenti, un calo che coinvolge soprattutto gli istituti tecnici industriali delle regioni settentrionali. Dai primi anni Cinquanta le iscrizioni all'istituto tecnico industriale ricominciano però a salire arrivando a 90.000 iscritti nel 1960, in concomitanza con la ripresa del sistema produttivo e poi con l'avvio della fase di espansione dell'economia italiana. Ma è nel decennio successivo e fino alla metà degli anni Settanta che le iscrizioni all'istituto tecnico industriale fanno un salto di qualità: i 90.000 iscritti del 1960/61 diventano 229.000 nel 1965/66, 314.000 dieci anni dopo. Da quel momento l'indice di afflusso all'istituto tecnico industriale comincia a diminuire – nel 1980 coloro che scelgono di proseguire gli studi secondari all'istituto tecnico industriale sono quasi il 14% in meno di cinque anni prima –, per poi conoscere una fase di assestamento, caratterizzata da alti e bassi: i 281.202 studenti dell'anno scolastico 1985/86 diventano poco più di 327.000 nel 1990/91 e scendono a poco meno di 283.000 nel 1995/96 (tabelle 1-2).

TABELLA 1. Andamento delle iscrizioni agli istituti tecnici industriali, per sesso, dall'anno scolastico 1945/46 all'anno scolastico 1995/96.

<i>Anno</i>	<i>Totale iscritti (MF)</i>	<i>Iscritte</i>	<i>% F</i>
1945/46	29.888	63	0,2%
1950/51	24.210	42	0,2%
1955/56	41.406	213	0,5%
1960/61	90.068	738	0,8%
1965/66	229.650	4.156	1,8%
1970/71	255.266	6.301	2,5%
1975/76	314.670	11.524	3,7%
1980/81	281.202	14.573	5,2%
1985/86	316.387	26.117	8,3%
1990/91	327.492	29.363	9,0%
1995/96	282.971	25.483	9,0%

Fonte: elaborazione su dati Istat. 1945/46: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1945/46*, Roma, Tipografia Failli, 1950; dal 1950/51 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1985/86: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie; dal 1990/91 al 1995/96: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, annate varie.

TABELLA 2. Variazione percentuale degli iscritti agli istituti tecnici industriali, rilevata in periodi di 5 anni, per sesso, dall'anno scolastico 1945/46 all'anno scolastico 1995/96.

<i>Periodo</i>	<i>Var. % (5 anni) iscritti MF</i>	<i>Var. % (5 anni) iscritte</i>
1945-50	-19%	-33%
1950-55	71%	407%
1955-60	118%	246%
1960-65	155%	463%
1965-70	11%	52%
1970-75	23%	83%
1975-80	-11%	26%
1980-85	13%	79%
1985-90	4%	12%
1990-95	-14%	-13%

Fonte: elaborazione su dati Istat. 1945/46: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1945/46*, Roa, Tipografia Failli, 1950; dal 1950/51 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1985/86: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie; dal 1990/91 al 1995/96: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, annate varie.

Tra i vari rami dell'istruzione tecnica, quello industriale appare senza dubbio il più esposto alle dinamiche sociali e il più influenzato dall'ambiente economico. Sulla flessione delle iscrizioni pesano infatti diversi fattori, primo tra tutti le alterne congiunture dell'economia italiana che limitano le possibilità occupazionali dei periti industriali. Ma la crescente disaffezione nei confronti dell'istituto tecnico industriale si collega anche all'accusa, mossa da più parti al sistema formativo, di non corrispondere più alle esigenze del mondo del lavoro né di essere in grado di prefigurare l'evoluzione dei ruoli professionali che i futuri periti industriali sono chiamati a ricoprire nei vari comparti produttivi.³ Ad incidere, infine, sono le scelte delle famiglie le quali di fronte a un settore formativo tecnico che comunque si amplia con nuovi indirizzi tendono a inviare i propri figli principalmente negli istituti tecnici commerciali, perpetuando quel fenomeno della "ragionierizzazione" dell'istruzione tecnica già emerso negli anni tra le due guerre.⁴

Per quanto riguarda la geografia dell'istruzione tecnica industriale, va detto che l'iniziale e forte squilibrio delle iscrizioni tra Nord, Centro e Sud tende a un graduale avvicinamento delle posizioni che prosegue fino alla metà degli anni Sessanta quando gli istituti del Nord ospitano il 42,6% degli studenti (contro il 64% del 1945/46) e quelli del Sud il 27,2%. Da allora, mentre la quota della popolazione studentesca degli istituti tecnici industriali del Centro rimane stabile (attestandosi tra il 18,8% e il 20%), quella del Nord perde peso (dal 46,8% del 1970/71 al 43,9% nel 1995/96), a vantaggio del Sud, che dopo una fase di flessione arriva al 26,6% del 1995/96, e delle Isole che passano dal 6,3% del 1980/81 all'11,1% alla fine del periodo considerato.

La crescita della popolazione studentesca si accompagna a un aumento della rete delle strutture didattiche che contribuisce a ridefinire la geografia degli istituti tecnici industriali: nel 1950, degli 88 istituti attivi, ben cinquanta sono situati nelle regioni settentrionali, a dimostrazione della stretta correlazione esistente tra offerta formativa e sviluppo economico. Nel corso del decennio, di fronte alla crescente domanda di istruzione tecnica industriale, la rete delle strutture didattiche viene ampliata con la creazione di 41 nuovi istituti, 39 dei quali aperti nella seconda metà degli anni Cinquanta. Lo sviluppo degli insedia-

³ Cfr. Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1974.

⁴ Per una trattazione più approfondita si rimanda a Alessandra Cantagalli, *Istruzione e tecnica. I periti industriali dall'Ottocento ad oggi*, Bologna, Bononia University Press, 2012, pp. 120-155.

menti scolastici segue l'andamento della popolazione studentesca: nel decennio 1960-1970 non solo il numero degli istituti tecnici industriali aumenta di 386 unità scolastiche (+75%), ma la rete delle strutture scolastiche si estende anche sul piano territoriale.

Tra il 1960/61 e il 1970/71 gli insediamenti scolastici attivi nelle regioni settentrionali passano quindi da 69 a 261, segnando un incremento del 73,6%; al Centro salgono da 27 a 111 (+75,7%), nelle regioni meridionali crescono da 21 a 105 (+83,2%), in Sicilia e in Sardegna salgono da 10 a 38 (+73,7%). Tra le regioni, è la Lombardia a far registrare il maggior numero di istituti tecnici industriali: nel 1970 funzionano 87 unità scolastiche, contro le 16 esistenti dieci anni prima (+81,6%).

Nel successivo decennio, il tasso nazionale di incremento degli insediamenti scolastici diminuisce sensibilmente, con l'apertura di 128 nuove unità scolastiche (+19,9%). L'indice di sviluppo è maggiore nella prima metà degli anni Settanta (+15,6%) contro il 5,1% del quinquennio successivo. Se il progressivo rallentamento della crescita numerica delle unità scolastiche rappresenta la risposta alla politica di rigore e di contenimento della spesa attuata dal dicastero della pubblica istruzione, questa linea di politica amministrativa contrasta nettamente con l'evoluzione della popolazione scolastica degli istituti tecnici industriali, positiva, come abbiamo visto, fino alla seconda metà degli anni Settanta, traducendosi in un aumento dell'indice di affollamento delle unità scolastiche (la densità media degli alunni per istituto passa da 784 studenti nell'anno scolastico 1971/72 a 850 alunni alla fine del decennio) e in uno scadimento dell'organizzazione didattica delle istituzioni scolastiche.

Negli anni successivi il numero degli insediamenti scolastici viene ulteriormente ridimensionato sia perché la rete degli istituti tecnici industriali ha ormai raggiunto un elevato grado di diffusione sul territorio (esiste almeno un istituto tecnico industriale in ogni provincia), sia perché l'istruzione tecnica industriale registra un graduale decremento delle iscrizioni. Tra il 1980 e il 1995 il criterio dell'accorpamento attuato dal dicastero dell'istruzione porta alla eliminazione di 49 unità scolastiche di fronte alla contemporanea apertura di 24 nuovi insediamenti scolastici.

Nel periodo qui esaminato l'istruzione tecnica industriale viene investita da profonde trasformazioni che riguardano anche il ventaglio dell'offerta formativa e quindi il mercato del lavoro. La riforma attuata nel 1961 porta a 29 le specializzazioni in cui si articola l'istruzione tecnica industriale, confermando

peraltro la tendenza, già avviata con la riforma del 1932, alla frammentazione e alla polverizzazione delle specializzazioni. Nel 1970 le specializzazioni salgono a 31, quando vengono aggiunte le specializzazioni in confezione industriale ed in elettronica industriale e programmazione (da cui nasce poi la sezione per periti industriali informatici), e poi a 33. La presenza o meno di una rispondenza tra la specializzazione e le esigenze industriali del territorio finisce per incidere sulle scelte degli studenti e soprattutto delle loro famiglie, scompaginando la “classifica di gradimento” dei corsi specialistici o costringendo alla chiusura alcuni di essi, mentre altre specializzazioni continuano a sussistere pur avendo un grado di diffusione sul territorio estremamente basso. Nell’immediato secondo dopoguerra, delle specializzazioni in cui si articola l’istituto tecnico industriale è il corso di elettromeccanica a raccogliere il maggior numero di studenti: le 60 sezioni attive contano oltre 17.000 studenti, pari al 57% del totale degli iscritti mentre le altre specializzazioni assorbono una quota di studenti che non supera il 5%, oscillando dal 4,7% della specializzazione in edilizia al 2,8% dei periti radiotecnici. Altri indirizzi, come chimica industriale, costruttori aeronautici, periti minerari, sono aperti in pochi istituti tecnici industriali statali. Fino all’inizio degli anni Sessanta il corso di elettromeccanica continua a essere il più importante per numero sia di sezioni aperte, sia di studenti frequentanti, mentre fra gli altri indirizzi conoscono un trend positivo solo quelli per periti radiotecnici ed elettrotecnici (+63%), edilizia (+62%), periti tessili (+56%), anche se nel complesso la quota assorbita da ciascuna di queste specializzazioni resta al di sotto del 10%. Tutti gli altri indirizzi registrano, invece, un andamento altalenante. Ad esempio, gli studenti del corso in chimica (compresa chimica industriale) dopo essere dimezzati conoscono un notevole incremento tanto da rappresentare nel 1955 oltre l’11% del totale degli iscritti.

È negli anni di più intenso sviluppo economico che la distribuzione delle iscrizioni cambia in modo notevole, dirigendosi verso i canali che offrono i titoli e le qualifiche maggiormente richiesti dal mercato del lavoro: a scalzare il primato dell’indirizzo di meccanica (che comunque raccoglie oltre il 20% degli iscritti) è infatti elettrotecnica che tra il 1960/61 e il 1965/66 cresce dal 6,6% al 28,8% sul totale degli iscritti ed elettronica che passa dall’1,6% al 9,6%. Delle specializzazioni aggiunte nel 1961 (termotecnica, energia nucleare e telecomunicazioni) solo quest’ultima trova riscontro diplomando nel 1965/66 oltre 1.500 periti industriali pari al 7,1% del totale dei diplomati.

Nonostante la moltiplicazione delle specializzazioni, la gran parte degli studenti continua a concentrarsi in un nucleo ristretto di indirizzi che sono i più diffusi sul piano territoriale proprio perché offrono i maggiori sbocchi occupazionali: tra il 1979/80 e il 1994/95 oltre l'80% dei periti industriali si diploma in meccanica, elettronica, elettrotecnica, chimica industriale, telecomunicazioni e informatica. Negli anni Novanta l'incidenza dei corsi di elettronica e di informatica registra il più alto e significativo sviluppo, di contro diminuiscono in maniera costante la specializzazione in meccanica, quella in elettrotecnica e l'indirizzo in chimica industriale. Gli altri indirizzi in cui si articola l'offerta formativa dell'istituto tecnico industriale sono molto meno diffusi e scarsamente significativi sotto il profilo quantitativo: nell'anno scolastico 1994/95, la quota dei diplomati di 23 specializzazioni è compresa tra l'1,7% dell'indirizzo per le industrie metalmeccaniche e lo 0,02% di quello per la maglieria. Altri corsi "minori" (è il caso dell'indirizzo per l'industria cerealicola) non vengono neppure attivati a causa della mancanza di studenti.

2. Il processo di femminilizzazione: iscritte e diplomate

Nonostante non esistessero ostacoli normativi all'accesso delle ragazze all'istruzione tecnica industriale, gli istituti tecnici industriali continuano a essere per diversi decenni un dominio esclusivamente maschile nel quale la presenza delle studentesse si staglia come un evento eccezionale. Dalle sessanta studentesse del 1926/27, si passa a quindici nel 1931/32 e a zero nel 1936/37. Tra il 1947 e il 1950 le studentesse scendono da 66 a 42 rappresentando solo lo 0,2% degli iscritti al ramo tecnico industriale. Il percorso di formazione tecnica privilegiato dalle ragazze resta dunque anche nel secondo dopoguerra l'istituto tecnico commerciale, che prepara agli impieghi amministrativi e alla professione di ragioniere, considerato stereotipicamente più consono alle "caratteristiche" femminili e soprattutto a un mercato del lavoro che difficilmente accetterebbe un capo tecnico o un perito industriale donna. Le dinamiche dei due percorsi di studio risultano infatti opposte. Tra il 1925 e il 1940 all'istituto tecnico commerciale vi si indirizza oltre il 90% del complesso delle ragazze iscritte al ramo tecnico dell'istruzione secondaria e ancora nel 1970 sono il 75%. Nel quinquennio successivo le ragazze continuano a rappresentare oltre la metà degli iscritti al ramo tecnico commerciale.

Nel caso, invece, dell'istruzione tecnica industriale è solo in occasione dell'espansione delle iscrizioni degli anni Sessanta che la presenza femminile acquista una qualche consistenza (figura 1). A livello nazionale, dalle 213 iscritte dell'anno scolastico 1955/56 si sale a 738 cinque anni dopo, a 4.156 nel 1965/66 e a 6.301 nel 1970/71. In termini percentuali, la quota delle studentesse passa, nel quindicennio considerato, dallo 0,2 al 2,5. La consistenza della presenza femminile risulta però evidente solo a partire dalla metà degli anni Settanta, dunque con uno scarto di ben oltre un decennio rispetto alla popolazione studentesca maschile. Le studentesse, che sono 11.524 nel 1975/76, salgono a 29.363 nell'anno scolastico 1990/91, passando cioè dal 3,7% al 9% del totale. Le ragazze iscritte all'istituto tecnico industriale non solo acquistano visibilità, ma presentano indici di crescita costantemente superiori a quelli dei colleghi maschi: tra il 1975 e il 1980 le ragazze sono infatti l'unica componente della popolazione scolastica dell'istituto tecnico industriale a presentare un segno positivo (+26% contro il -11% del totale).

La corsa delle ragazze tesa a recuperare il ritardo sembra però concludersi nei primi anni Novanta: nel 1995/96 le iscritte all'istituto tecnico industriale sono poco più di 25.000 in calo del 13% rispetto all'inizio del decennio. Inoltre, se confrontato con il complesso del sistema formativo secondario tecnico, si evidenzia che l'indice di femminilizzazione degli istituti tecnici industriali (che è del 9% nel 1994/95) continui a essere tra i più bassi (fanno peggio solo l'istituto tecnico aeronautico con il 6,2% e il nautico con il 4,7%), a dimostrazione di un mutamento ancora lento e parziale nella propensione delle ragazze verso questo campo di studi. Ciò contrasta con l'andamento degli altri istituti tecnici: le studentesse sono più numerose dei loro colleghi maschi all'istituto tecnico commerciale (56,7%), ma si registrano quote importanti anche all'istituto tecnico agrario dove sono il 20,4% e a quello per geometri (16,6%), due rami dell'istruzione tecnica considerati, al pari dell'istruzione industriale, per lungo tempo tradizionalmente maschili.

Le dinamiche nazionali sulla femminilizzazione dell'istruzione tecnica industriale nascondono profonde disuguaglianze a livello regionale e locale: l'ingresso delle ragazze non segue un criterio regolare, divenendo evidente prima in certe aree del paese che non in altre, né presenta indici di diffusione territoriale omogenei (tabella 3). Alla metà degli anni Ottanta il Nord-Ovest continua a essere la macro area con il maggior numero di iscritte all'istituto tecnico industriale (9.170), seguito dal Centro (5.147 studentesse) e dal Sud con 4.910 iscritte.

Tra il 1965/66 e il 1985/86 la geografia delle iscritte appare comunque almeno in parte modificata: l'aumento generalizzato delle iscrizioni femminili all'istituto tecnico industriale è più forte nel Nord-Ovest, nel Sud, nel Centro e nelle Isole, mentre gli istituti tecnici industriali delle regioni del Nord-Est registrano il tasso di crescita più basso.

TABELLA 3. Distribuzione geografica delle studentesse iscritte agli istituti tecnici industriali, dall'anno scolastico 1945/46 all'anno scolastico 1985/86.

<i>Macroarea/anno</i>	<i>NORD OVEST</i>	<i>NORD EST</i>	<i>CENTRO</i>	<i>SUD</i>	<i>ISOLE</i>
1945/46	46	14	1	2	0
1950/51	31	1	2	8	0
1955/56	110	43	22	38	0
1960/61	227	182	170	97	62
1965/66	756	747	1284	919	450
1970/71	1969	1016	1211	975	685
1975/76	4377	2383	1887	1234	1643
1980/81	5547	2612	2816	2074	1524
1985/86	9170	4587	5147	4910	2303

Fonte: elaborazione su dati Istat. 1945/46: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1945/46*, Roma, Tipografia Failli, 1950; dal 1950/51 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1985/86: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie.

Tutto questo non può che non riverberarsi sull'indice di femminilizzazione che appare nettamente superiore alla media nazionale nelle aree del Nord-Ovest e nelle Isole (figura 1). Dunque il fenomeno della femminilizzazione dell'istruzione tecnica industriale solo parzialmente appare connesso con il livello di sviluppo economico e industriale dell'area di riferimento (figura 2). Nel 1950 l'unica regione dove la quota delle studentesse dell'istituto tecnico industriale è superiore alla media nazionale è infatti l'Abruzzo (1,1%); dieci anni dopo, a fronte di una maggiore diffusione sul piano territoriale (solo in Puglia e in Trentino Alto Adige non si registrano iscritte), la quota delle studentesse è vicina o superiore al 2% in Calabria (2,2%), in Veneto (1,9%) e in Toscana (1,7%); sfiora o è di poco superiore all'1% in Sicilia (1,1%), in Piemonte (1%), in Lombardia, nelle Marche (0,9%) e in Emilia-Romagna dove le ragazze sono lo 0,7%.

All'inizio degli anni Settanta, a fronte di una femminilizzazione che sul piano nazionale non supera il 2,5%, le regioni nelle quali la componente fem-

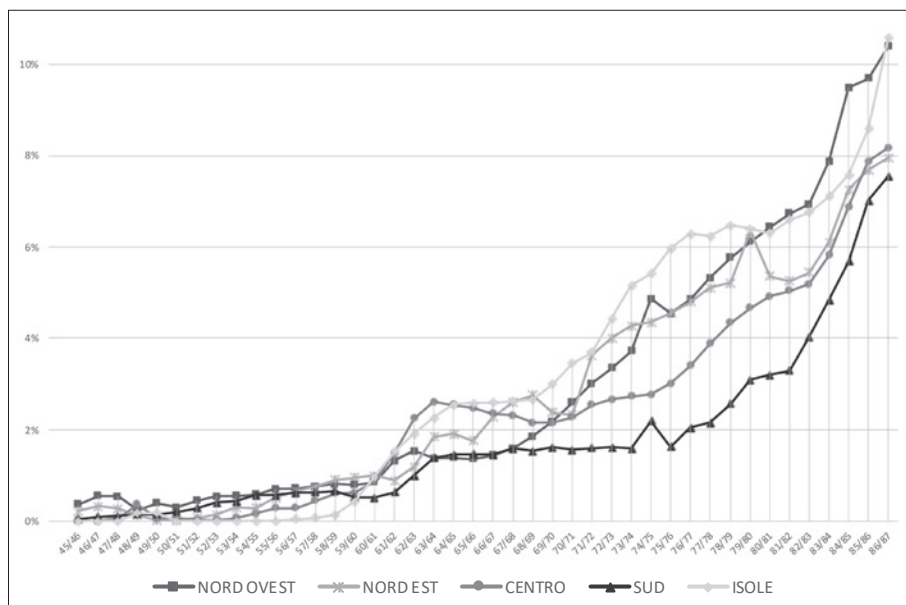


FIGURA 1. Andamento delle iscrizioni femminili sul totale degli iscritti agli istituti tecnici industriali, per macroaree, v. in %, dall'anno scolastico 1945/46 all'anno scolastico 1986/87.

Fonte: elaborazione su dati Istat. 1945/46: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1945/46*, Roma, Tipografia Failli, 1950; 1946/47: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1946/47*, Roma, Tipografia Failli, 1950; dal 1947/48 al 1971/72: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1972/73 al 1986/87: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie.

minile mostra le performance nettamente migliori sono la Sardegna (6,1%), l'Emilia-Romagna con il 5,2% e la Basilicata (4,4%). Nei due decenni successivi l'andamento delle iscrizioni femminili contribuisce a scompaginare trend che sul piano regionale sembrano consolidati. Mentre alcune regioni – come il Piemonte, l'Umbria, l'Abruzzo, il Lazio, la Calabria, la Basilicata e la Sicilia – si caratterizzano per un aumento regolare e continuo della quota delle studentesse tra il 1970 e il 1990; altre regioni sono contraddistinte da alti e bassi nel senso che a una prima fase di rapida crescita segue una decelerazione piuttosto significativa. È il caso della Lombardia, dell'Emilia-Romagna, della Toscana e delle Marche che, partite in anticipo, vedono progressivamente esaurirsi questa spinta attestandosi intorno alla media nazionale (9%) nel 1994/95 o addirittura su un livello inferiore come le Marche (8,1%) dove la quota delle studentesse è in calo (-0,3%). La Sardegna, che pure figura tra le regioni dove la femminilizzazione

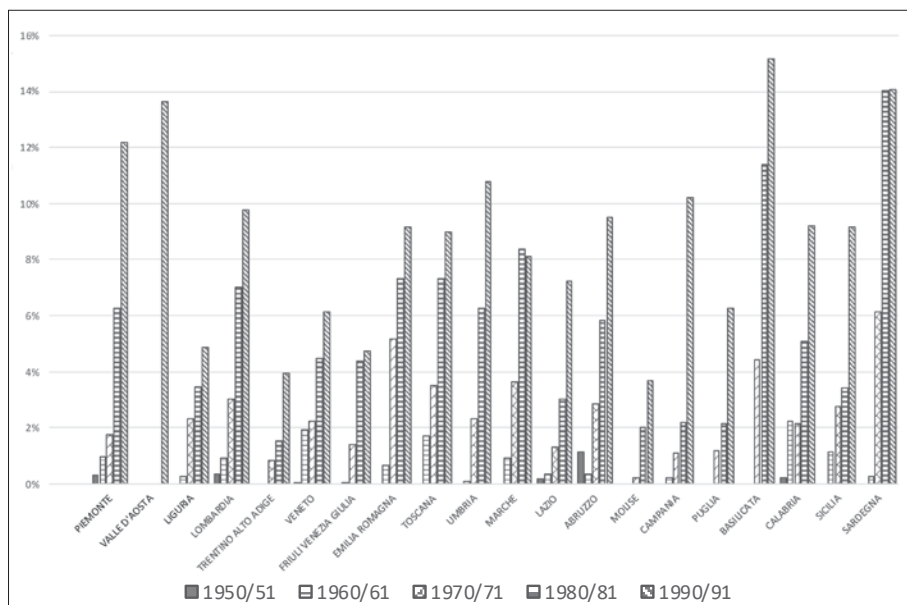


FIGURA 2. Andamento delle iscrizioni femminili sul totale degli iscritti agli istituti tecnici industriali, per regione, v. in %, dall'anno scolastico 1950/51 all'anno scolastico 1990/91.

Fonte: elaborazione su dati Istat. Dal 1950/51 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; 1980/81: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, 1982; 1990/91: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, 1993.

dell'istruzione tecnica industriale avviene con maggiore lentezza tra il 1950 e il 1970, passa tra il 1970/71 e il 1980/81 dal 6,1 al 14% per poi rimanere stazionaria nel decennio successivo. In altre aree del paese, invece, la "scoperta" di questo settore di studi da parte delle ragazze avviene sostanzialmente a partire dagli anni Ottanta: la Campania e in misura minore la Puglia registrano nel decennio 1980-1990 la crescita più sostenuta.

All'inizio degli anni Novanta, l'incidenza delle studentesse sul totale degli iscritti all'istituto tecnico industriale è decisamente più alta della media nazionale in Basilicata (15,2%), in Sardegna (14,1%), in Valle d'Aosta (13,6%) ed in Piemonte (12,2%). Al capo opposto si collocano la Liguria (4,9%), il Friuli Venezia Giulia (4,7%), il Trentino Alto Adige (3,9%) e il Molise (3,7%).

Sull'andamento della femminilizzazione dell'istruzione tecnica industriale in Emilia-Romagna vale la pena soffermarsi più in dettaglio (tabella 4). Fino alla metà degli anni Cinquanta la popolazione studentesca degli istituti tecni-

ci industriali resta esclusivamente maschile. Nell'anno scolastico 1955/56 si registra una sola studentessa, che rappresenta lo 0,04% del totale, diventate 47 cinque anni dopo (0,7%). Dai primi anni Sessanta in poi, a fronte di un numero totale di studenti che da 7.041 nel 1960/61 sale a 18.572 nel 1965/66, le ragazze diventano 406, pari al 2,2% del totale. Nel quinquennio successivo l'aumento delle iscrizioni coinvolge solamente le ragazze: mentre infatti la popolazione studentesca totale scende a 18.318 iscritti, le studentesse salgono a 950 rappresentando ormai il 5,2% del totale. La componente femminile continua a crescere fino alla metà degli anni Ottanta sia pure con un tasso decisamente inferiore (30% nel 1970-75 e 8% nel quinquennio successivo), ma comunque in linea con l'andamento generale dell'istruzione tecnica industriale in Emilia-Romagna. Nel decennio successivo, invece, le iscritte all'istituto tecnico industriale registrano un calo (da 2.196 a 1.937) che si protrae fino al 1995/96 e che anticipa di alcuni anni l'andamento generale dell'istruzione tecnica industriale in Emilia-Romagna (tra il 1990/91 e il 1995/96 gli iscritti scendono infatti da 23.940 a 19.737).

TABELLA 4. Andamento delle iscrizioni agli istituti tecnici industriali dell'Emilia-Romagna, per sesso, dall'anno scolastico 1945/46 all'anno scolastico 1995/96.

Anno	Totale Iscritti (MF)	Iscritte	% F
1945/46	2.214	0	0%
1950/51	1.568	0	0%
1955/56	2.610	1	0,04%
1960/61	7.041	47	0,7%
1965/66	18.572	406	2,2%
1970/71	18.318	950	5,2%
1975/76	19.818	1.234	6,2%
1980/81	18.188	1.334	7,3%
1985/86	23.150	2.371	10,2%
1990/91	23.940	2.196	9,2%
1995/96	19.737	1.937	9,8%

Fonte: elaborazione su dati Istat. 1945/46: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1945/46*, Roma, Tipografia Failli, 1950; dal 1950/51 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1985/86: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie; dal 1990/91 al 1995/96: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, annate varie.

TABELLA 5. Variazione percentuale degli iscritti agli istituti tecnici industriali dell'Emilia-Romagna, rilevata in periodi di 5 anni, per sesso, dall'anno scolastico 1945/46 all'anno scolastico 1995/96.

<i>Periodo</i>	<i>Var. % (5 anni) iscritti MF</i>	<i>Var. % (5 anni) iscritte F</i>
1945-50	-29%	0%
1950-55	66%	0%
1955-60	170%	4600%
1960-65	164%	764%
1965-70	-1%	134%
1970-75	8%	30%
1975-80	-8%	8%
1980-85	27%	78%
1985-90	3%	-7%
1990-95	-18%	-12%

Fonte: elaborazione su dati Istat. 1945/46: *Statistica dell'istruzione media nell'anno scolastico 1945/46*, Roma, Tipografia Failli, 1950; dal 1950/51 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1985/86: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie; dal 1990/91 al 1995/96: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, annate varie.

La precoce progressione con cui aumenta la componente femminile degli iscritti si deve agli istituti tecnici industriali di Modena, Ferrara, Bologna (per la quale occorre sottolineare la caduta nel numero di studentesse iscritte che si ha nel 1968/69, in coincidenza con la chiusura della sezione femminile dell'istituto Aldini Valeriani, che però viene subito recuperata negli anni successivi) Forlì e Ravenna. Negli anni successivi, il maggior contributo è dato da Modena, Bologna, Ferrara e dal 1983/84 da Parma (figure 3 e 4).

La consistenza delle diplomate conferma parzialmente e con uno scarto di qualche anno i tratti essenziali delle iscrizioni femminili evidenziati a livello nazionale e regionale (tabella 6). Sul territorio italiano, le diplomate sono 39 nel 1960, diventano 99 cinque anni dopo e 651 nel 1970. Nei due decenni successivi, quando cioè la popolazione studentesca femminile dell'istituto tecnico industriale conosce la crescita maggiore, il trend delle diplomate si differenzia in maniera più netta da quello delle iscritte: nel 1975 escono dagli istituti tecnici industriali 1.365 diplomate che diventano 1.623 nel 1980. L'aumento maggiore delle diplomate si registra comunque dopo la metà degli anni Ottanta: sono 3.816 nel 1988 e ben 4.673 nel 1995.

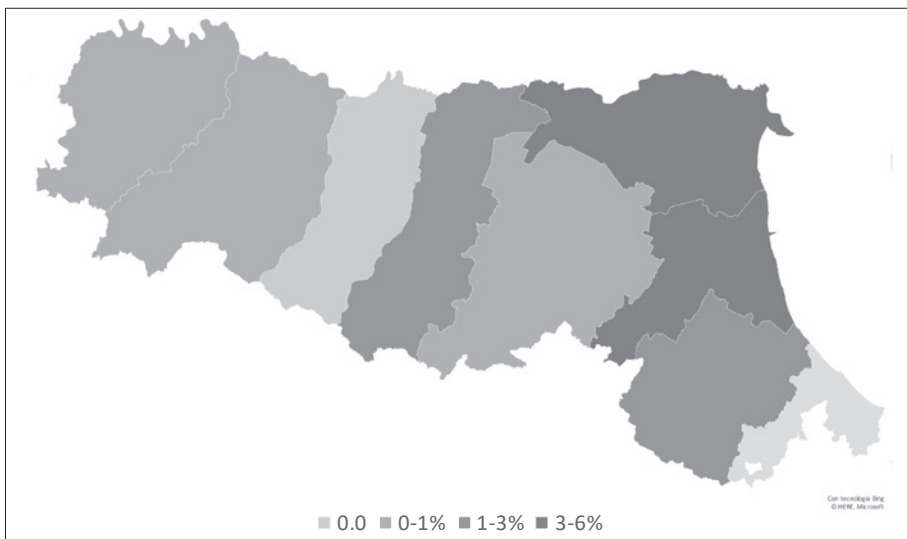


FIGURA 3. Studentesse iscritte agli istituti tecnici industriali dell'Emilia-Romagna, v. in %, nell'anno scolastico 1965/66.

Fonte: elaborazione su *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1967.

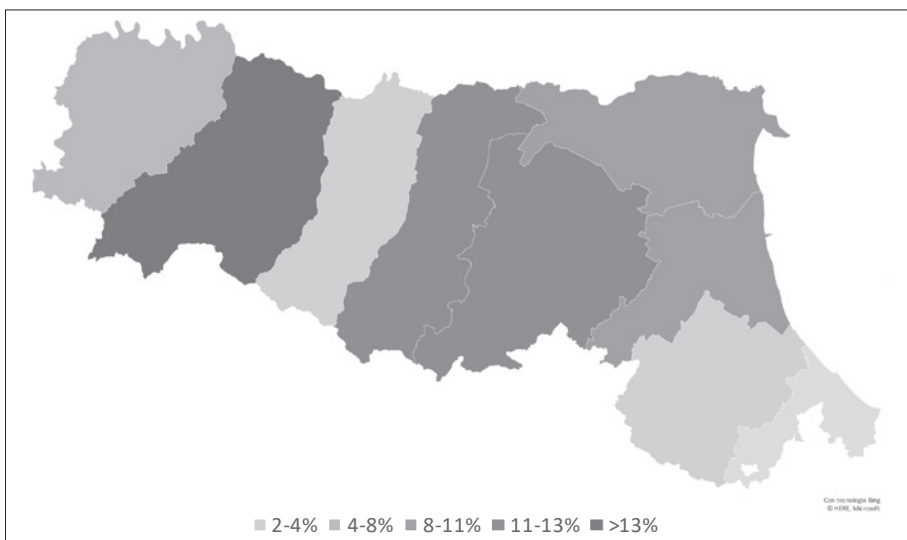


FIGURA 4. Studentesse iscritte agli istituti tecnici industriali dell'Emilia-Romagna, v. in %, nell'anno scolastico 1985/86.

Fonte: elaborazione su *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, 1987.

TABELLA 6. Distribuzione geografica delle diplomate all'istituto tecnico industriale, dall'anno scolastico 1960/61 all'anno scolastico 1995/96.

<i>Regioni/anno</i>	1960	1965	1970	1975	1980	1988	1995
Piemonte	9	12	34	110	130	552	627
Valle d'Aosta							9
Liguria			24	43	49	71	51
Lombardia	9	23	71	392	384	694	814
Trentino Alto Adige				8	4	14	12
Veneto	11	21	45	97	143	308	227
Friuli Venezia Giulia		1	3	16	5	37	44
Emilia-Romagna		11	103	183	191	413	377
Toscana	5	7	72	91	98	159	193
Umbria			28	27	30	83	106
Marche		7	59	50	91	110	85
Lazio			20	77	92	380	391
Abruzzo		3	22	21	31	66	118
Molise					4	5	5
Campania	2	1	37	47	44	353	557
Puglia			38	31	39	95	220
Basilicata			7	26	14	70	74
Calabria	3	7	32	24	29	101	195
Sicilia		6	54	80	97	203	394
Sardegna			2	42	148	102	174
Italia	39	99	651	1.365	1.623	3.816	4.673

Fonte: dal 1960/61 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1980/81: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie; 1988/89: *Statistiche dell'istruzione*, Roma, Istat, 1989; 1995/96: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, 1998.

Sull'ammontare delle diplomate incide soprattutto la regolarità degli studi. Il tema della regolarità negli studi è di particolare complessità e delicatezza poiché su di esso incidono sia la difficoltà di diplomarsi nei tempi previsti sia il fenomeno dell'abbandono degli studi o comunque del trasferimento ad altro percorso scolastico (solitamente nei primi due anni). Si tratta ovviamente di fenomeni che non riguardano solo le studentesse ma tutta la popolazione studentesca: il punto è determinare quanto tali fenomeni abbiano inciso sulle ragazze rispetto al totale degli studenti.

Ritornando all'andamento delle diplomate, va però detto che tra le diverse aree del paese emergono delle differenze anche sostanziali: se infatti la Sardegna, l'Abruzzo, ma anche Friuli Venezia Giulia e Trentino Alto Adige si caratterizzano per tassi di regolarità negli studi (intendendo con questo la percentuale di studentesse che completano il ciclo di studi in 5 anni) che difficilmente superano il 50%, altre regioni, come l'Emilia-Romagna, le Marche e l'Umbria presentano tassi di regolarità molto più elevati, oscillando tra il 65 e il 75%.

Una ulteriore necessaria disaggregazione consente di meglio definire il profilo scolastico delle studentesse dell'istituto tecnico industriale: la riuscita nel percorso di studi (tabella 7). L'analisi della percentuale dei maturi sul totale degli esaminati evidenzia che la riuscita rimane sempre più elevata per le ragazze rispetto ai loro colleghi anche se il differenziale tra i due andamenti tende gradualmente a ridursi fino ai primi anni Settanta per poi ampliarsi nel decennio successivo. Ciò si verifica al crescere della presenza femminile all'istituto tecnico industriale e all'ampliarsi delle scelte di specializzazione. Il miglior rendimento femminile è attestato anche dalla quota di ripetenti che per le ragazze rimane costantemente più bassa.⁵

TABELLA 7. Percentuale di studenti maturi rispetto agli studenti esaminati e percentuale di studenti ripetenti, dall'anno scolastico 1955/56 all'anno scolastico 1990/91.

Anno	% maturi su esaminati (MF)	% mature su esaminati (F)	% ripetenti (MF)	% ripetenti (F)
1955/56	85%	100%	12,6%	6,1%
1960/61	88%	95%	13,8%	8,4%
1965/66	90%	91%	16,1%	13,0%
1970/71	93%	93%	9,9%	6,0%
1975/76	86%	95%	8,9%	5,8%
1980/81	88%	93%	11,7%	7,8%
1985/86	93%	95%	11,9%	7,4%
1990/91			12,5%	9,2%

Fonte: elaborazione su dati Istat; dal 1955/56 al 1970/71: *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, annate varie; dal 1975/76 al 1985/86: *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, annate varie; 1990/91: *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, Roma, Istat, 1993.

⁵ Cfr. Marcello Dei, *Donne e istruzione: verso una parità apparente? Recenti tendenze della componente femminile dell'istruzione in Italia*, in «Polis», 12, n. 3 (1998), pp. 459-482.

3. La scelta delle specializzazioni

Da ultimo abbiamo considerato le specializzazioni in cui le diplomate dell'istituto tecnico industriale risultano maggiormente impegnate. La scelta della specializzazione rappresenta un indicatore importante riguardo le possibili opzioni di carriera e, dunque, la futura collocazione sul mercato del lavoro. La documentazione esaminata non riporta i dati sulle specializzazioni divisi per sesso, ad eccezione del 1985/86, un anno che ci è sembrato un buon focus di analisi dal momento che a metà degli anni Ottanta la componente femminile degli iscritti ha quasi raggiunto il picco storico, sia in termini assoluti che percentuali. Le scelte delle ragazze si concentrano in particolare su chimica industriale (36%), ma anche su corsi di studio che aprono sbocchi nelle aree del terziario avanzato come informatica (23%), anticipando in questo una tendenza destinata a diventare generale nel decennio successivo. Il 18% delle diplomate in elettrotecnica è infine la dimostrazione che le ragazze cominciano ad accedere a segmenti di mercato lavorativi tradizionalmente maschili, anche se permangono ancora indirizzi, come quello di meccanica, dove la presenza delle ragazze si caratterizza ancora come una eccezione (figura 5).

La scelta da parte delle ragazze dell'informatica tra le specializzazioni offerte dall'istituto tecnico industriale permette inoltre di gettare luce su un aspetto che negli ultimi anni è divenuto oggetto di un ampio dibattito, vale a dire l'evoluzione storica del rapporto fra donne ed informatica. Al riguardo occorre ricordare che la metà degli anni Ottanta è spesso considerata come un punto di svolta, dato che è proprio in quel periodo che la crescita delle studentesse iscritte ai corsi universitari di informatica si arresta, per iniziare un progressivo declino che addirittura accelera negli anni Duemila.

Questo peculiare trend, che ha portato l'informatica dall'essere considerata «*women's work*» negli anni dello sviluppo dei primi computer elettronici (i primi *computers* erano i tecnici, spesso donne, incaricati di eseguire ripetitivi, ma estremamente complessi, compiti di computazione a mano; solo dopo il 1945 sembra che il termine sia passato a designare i nuovi calcolatori elettronici)⁶ a un campo «tradizionalmente maschile» in anni più recenti,

⁶ Jennifer S. Light, *When computers were women*, in «Technology and culture», 40, n. 3 (1999), pp. 455-483.

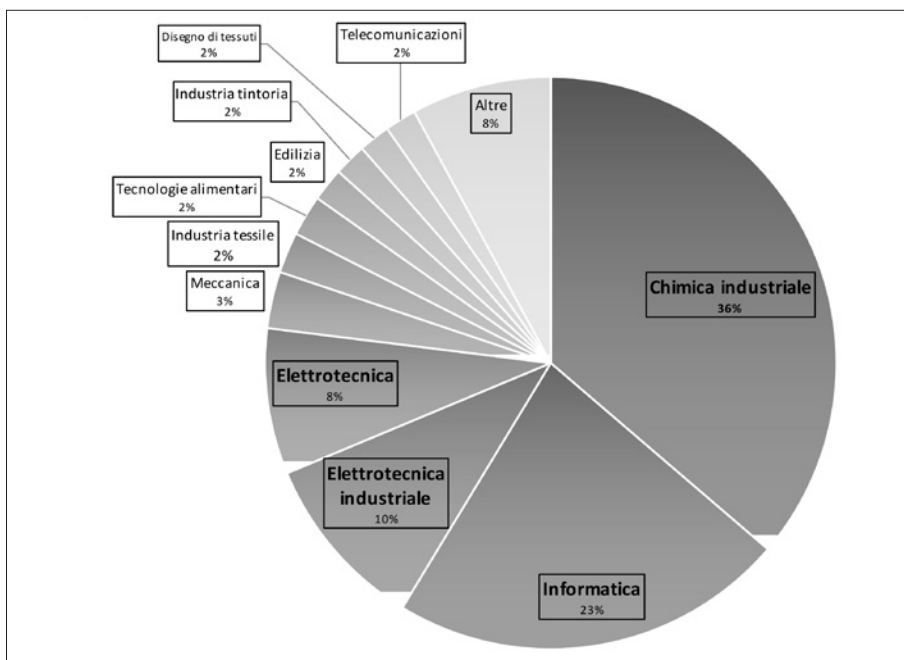


FIGURA 5. Studentesse diplomate secondo la specializzazione, nell'anno scolastico 1985/86.

Fonte: elaborazione su *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, 1987.

sembra aver interessato sia gli Stati Uniti (di gran lunga il caso più studiato)⁷ ma anche l'Italia,⁸ con tempistiche sostanzialmente simili.

Fino ad ora gli studi pubblicati si sono concentrati sull'istruzione universitaria, in cui chiaramente la presenza di specifiche lauree in informatica (*computer science*) permette di ottenere serie statistiche esaurienti su cui basare anche ricerche con metodologie di tipo qualitativo. Il dato qui proposto, invece, è relativo all'istruzione media superiore, e quindi aggiunge un ulteriore tassello alla ricerca in questo campo che, già ampiamente avviata nei paesi anglosassoni – tanto da arrivare all'attenzione del grande pubblico con il film di grande successo del 2016 *Il diritto di contare* (*Hidden Figures* in originale) –, rimane ancora quasi inesplorato nel contesto italiano. Irene Biemmi, in un recente articolo inserisce l'informatica nel gruppo delle lauree «caratterizzate da una forte segregazione

⁷ Janet Abbate, *Recoding gender. Women's changing participation in computing*, Cambridge (MA), MIT Press, 2012, p. 3.

⁸ Chiara Bodei e Linda Pagli, *L'informatica: non è un paese per donne*, in «Mondo digitale», 16, n. 72 (2017), pp. 2-3.

su base sessuale»,⁹ senza accorgersi del carattere storicamente determinato, e forse peculiare, dell'informatica, il cui *imprinting* era legato ad un periodo in cui il software era considerato completamente subordinato all'hardware e quindi delegato a lavoratrici "non qualificate", con uno status più vicino a stenografe e segretarie che a scienziate.¹⁰

La popolarità dell'indirizzo informatico fra le diplomate negli istituti tecnici industriali nel 1986 risulta in definitiva estremamente interessante come punto di partenza per future ricerche.

4. Conclusioni

Così come per tutta l'istruzione secondaria, anche per gli istituti tecnici industriali, gli anni Sessanta rappresentano un primo momento di rottura rispetto a dinamiche di genere consolidate da decenni. Ci siamo dunque chiesti se questa sensibile crescita registrata dalle studentesse (sono poco più del 2% ma non va dimenticato che partono da percentuali estremamente basse) abbia suscitato un qualche interesse da parte degli addetti ai lavori (presidi, dirigenti del ministero, rappresentanti dell'industria). Al riguardo abbiamo preso in considerazione gli atti di due importanti convegni sull'istruzione tecnica che si sono tenuti nella seconda metà degli anni Sessanta.¹¹ Non ci risulta che incontri di questa portata siano stati organizzati in anni più recenti, o quantomeno che siano stati pubblicate trascrizioni dettagliate come quelle prese in esame: un'assenza piuttosto sorprendente e che mostra forse un certo generalizzato disinteresse verso l'istruzione tecnica.

Da questa pur sommaria indagine sembra emergere che il processo di femminilizzazione non fu avvertito né come un problema, né, al contrario, come una occasione di apertura. Neppure la oggettiva compresenza di ragazzi e ragazze nelle stesse aule, negli stessi laboratori e nelle stesse officine fu considerato un fatto degno di attenzione.

⁹ Irene Biemmi, *Genere e segregazione formativa. Una ricerca su percorsi accademici "atipici"*, in «Educational Reflective Practices», 1 (2018), pp. 198-216.

¹⁰ Light, *When computers were women*, pp. 457-462, 469.

¹¹ Confederazione generale dell'industria italiana, *Tavola rotonda sull'istruzione tecnica industriale: Rapallo, 17-18 febbraio 1966*, Roma, Tipografia Failli, 1966; Ministero della pubblica istruzione, *Istruzione tecnica anni 70: valori culturali, valori sociali, valori umani. Atti della conferenza nazionale indetta dal ministero della pubblica istruzione, 26 febbraio - 2 marzo 1968*, Firenze, Le Monnier, 1968.

Dedurre i presupposti impliciti insiti in un determinato testo guardando alle assenze e alle omissioni non è certo una pratica analitica rivoluzionaria;¹² in questo caso è evidente, anche se non esplicitata, l'universalizzazione dello studente maschio che diventa lo studente in generale, che ha come necessario corollario la quasi completa invisibilità delle studentesse femmine; un senso comune tanto più significativo in quanto i convegni trattano l'intero insieme degli istituti tecnici, in cui la presenza femminile era molto più elevata che nei soli istituti tecnici industriali.

I convegni presi in esame affrontano con una notevole profondità una grande quantità di argomenti – dal reclutamento degli insegnanti all'accesso dei diplomati all'università, dai collegamenti con l'industria ai programmi di studio –, ma gli studenti rimangono indistinti "allievi" senza ulteriori caratterizzazioni.

L'unica menzione direttamente riferita alla presenza femminile negli istituti tecnici industriali è una rapida considerazione su tutto un altro tipo di femminilizzazione rispetto a quella qui considerata, ovvero quella del corpo insegnante, e di non meglio specificati problemi che questo porterebbe in un ramo dell'istruzione dove «la stragrande maggioranza degli allievi è di sesso maschile».¹³

Si potrebbe dunque dedurre che per questo partecipante al convegno del 1966, la situazione "naturale" fosse quella di una composizione degli alunni quasi esclusivamente maschile destinata a non modificarsi nel corso del tempo, a causa del quale un trend più macroscopicamente visibile (la femminilizzazione del corpo docente) viene non solo visto come negativo di per sé, ma doppiamente negativo («nella fattispecie gli aspetti salienti sono più gravi»)¹⁴

Vi sono invero alcuni rimandi agli istituti tecnici femminili, lodati in termini piuttosto vaghi e paternalistici come «settore di intuitiva modernità [...] ove la donna può acquisire la preparazione tecnico-scientifica corrispondente ad una più consapevole concezione direzionale della famiglia»,¹⁵ mentre manca completamente, ed è forse questa la principale sorpresa che emerge da questa analisi, una qualunque considerazione sulla forte presenza femminile negli istituti tecnici commerciali (di poco inferiore al 50%). L'unico riferimento specifico alle «alunne nell'istruzione tecnica» è contenuto in un intervento del filosofo Fausto M. Bon-

¹² Cfr. ad esempio Norman Fairclough, *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London, Routledge, 2003.

¹³ *Tavola rotonda sull'istruzione tecnica industriale*, p. 26.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Istruzione tecnica anni 70*, p. 18.

gioanni, in cui si commenta la propensione allo studio delle lingue da parte delle studentesse, collegandola, in maniera alquanto obliqua ed involuta, alle rivendicazioni del movimento femminista.¹⁶ Siamo, dopotutto, esattamente nel 1968.

In definitiva, l'assenza quasi assoluta di attenzione alle differenze di genere è altamente significativa del "senso comune" prevalente all'interno del mondo dell'istruzione tecnica e delle personalità politiche ed intellettuali che si interessavano alla sua evoluzione nella seconda metà degli anni Sessanta. Future ricerche potranno individuare con più precisione quando e con quali modalità si sarebbe cominciata ad incrinare l'identificazione fra "alunno maschio" ed "alunno" *tout court*.

Se dunque nel processo di revisione critica delle strutture e delle finalità dell'istruzione tecnica industriale la questione di genere non viene minimamente affrontata è anche vero che quell'iniziale rottura rappresentata da una presenza femminile che da pioneristica negli anni Cinquanta (sul territorio nazionale le studentesse dell'istituto tecnico industriale sono 738 nell'anno scolastico 1960/61), si fa sostenuta nel decennio successivo e ancor più negli anni Settanta, rimane ancora oggi in buona parte solo parziale. Dalla metà degli anni Ottanta ad oggi la quota delle ragazze sul totale della popolazione studentesca degli istituti tecnici industriali è passata da poco meno del 10% al 13,5% nell'anno scolastico 2016/17. Si tratta dunque ancora di una minoranza se confrontata al totale degli istituti tecnici (33,3%) e dei licei a dimostrazione di un percorso di studi che nato per gli uomini stenta ancora ad essere considerato una scelta "normale" da parte delle ragazze. L'andamento delle studentesse si inserisce in una generale ripresa della popolazione studentesca degli istituti tecnici industriali pur inscritta in un trend ciclico che sostanzialmente vede una stagnazione delle iscrizioni di lungo termine a partire dalla metà degli anni Settanta, possibile sintomo di una scarsa attrattiva di questo indirizzo di studi nel confronto con i licei.¹⁷

Di non facile interpretazione appare poi l'andamento delle studentesse disaggregato a livello di macro area. Nel lungo periodo si è assistito a una tendenziale diffusione della presenza femminile su tutto il territorio nazionale – da una concentrazione delle studentesse nelle regioni del Centro alla metà degli anni Sessanta si è infatti passati a una situazione più bilanciata venti anni dopo come

¹⁶ Ivi, p. 150.

¹⁷ Cfr. Claudio Gentili, *Istruzione tecnica tra sapere e cultura d'impresa*, in «Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 10, n. 2 (2012), pp. 141-164.



FIGURA 6. Studentesse iscritte all'istituto tecnico industriale nell'anno scolastico 1965/66.

Fonte: elaborazione su *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1967.

emerge dal confronto delle figure 6 e 7 – anche se negli ultimi decenni sono le regioni insulari e meridionali a registrare la crescita più marcata. L'incremento maggiore nel Sud rende quindi improbabili troppo facili correlazioni fra strutture produttive prevalenti nel territorio e situazioni socioculturali con la scelta del percorso scolastico.

Spostando infine l'attenzione all'Emilia-Romagna, non emerge nel complesso una consistente specificità positiva del trend regionale rispetto a quello nazionale, con l'eccezione degli anni Sessanta, quando alla fine del decennio è seconda solo alla Sardegna come regione con la più alta percentuale di ragazze che frequentano l'istituto tecnico industriale mentre negli anni successivi la crescita perde velocità assestandosi di poco al di sopra della media nazionale. Nel panorama regionale dell'istruzione tecnica industriale emergono tendenze molto divergenti riguardo la presenza femminile. Se infatti Modena si colloca stabilmente sopra la media regionale, Ferrara, Ravenna, Parma e Bologna sono

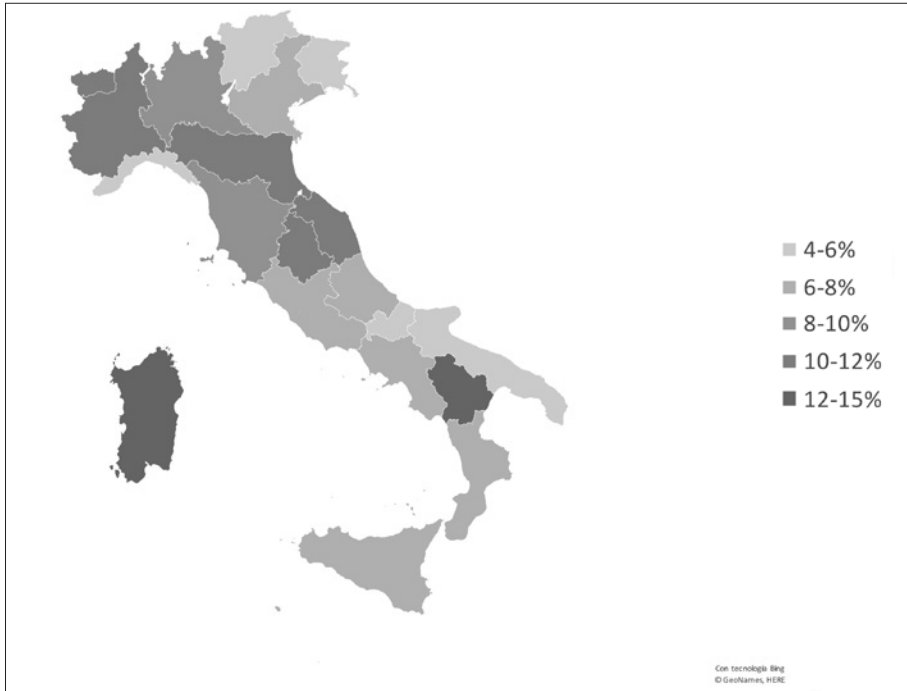


FIGURA 7. Studentesse iscritte all'istituto tecnico industriale nell'anno scolastico 1985/86.

Fonte: elaborazione su *Annuario statistico dell'istruzione*, Roma, Istat, 1987.

interessate da trend più instabili, mentre Piacenza, Reggio Emilia e Forlì si caratterizzano per la persistente debolezza.

A livello territoriale permangono dunque discrepanze importanti che necessariamente si riverberano su un mercato del lavoro ancora fortemente differenziato per genere.

Le ragazze iscritte e diplomate all'istituto tecnico industriale pur restando relativamente poche, spiccano per i migliori risultati scolastici come dimostra, ad esempio, il dato relativo al numero delle ripetenti (6,1%) che si conferma inferiore alla media (8,2%). La migliore performance negli studi, tuttavia non automaticamente si traduce in una adeguata collocazione professionale persistendo una situazione di svantaggio nel mercato del lavoro che, è bene ricordarlo, è il prodotto di una serie di piccoli svantaggi che si accumulano a partire dalla prima socializzazione per proseguire poi con le diversità di trattamento quotidiane e le scelte scolastiche.

Il lavoro femminile in Emilia-Romagna: un'analisi quantitativa a partire dal secondo dopoguerra*

Giorgio Tassinari

1. Introduzione

Il lavoro delle donne nell'Italia del secondo Novecento potrebbe essere rappresentato come un percorso di continuo miglioramento politico e sociale, che le ha condotte ad una presenza crescente nel mondo del lavoro remunerato e di conseguenza all'emancipazione dall'autorità familiare e maschile. Occorre però rilevare, come si vedrà meglio in seguito, che tale percorso "progressivo" mostra battute d'arresto e involuzioni,¹ fino ad evidenziare una decisa regressione nei primi due decenni di questo secolo, in corrispondenza dell'applicazione su scala mondiale delle politiche neoliberiste e della grande recessione del 2008-2013, regressione che d'altra parte ha investito tutto il mondo del lavoro. È importante tener presente come il tema del lavoro delle donne si posizioni all'incrocio di due dimensioni altamente correlate: lo status sociale e la struttura di classe.²

Come messo in luce in modo unanime dalla storiografia, le donne hanno sempre lavorato³ specialmente nelle campagne. Assai diffuso era anche il la-

* Questo lavoro costituisce un ampliamento e uno sviluppo del saggio pubblicato su «ScuolaOfficina», 1, 2020, pp. 6-11.

¹ Alessandra Pescarolo, *Il lavoro delle donne nell'Italia contemporanea*, Roma, Viella, 2019.

² Nancy Fraser, *Giustizia sociale nell'era della politica dell'identità: redistribuzione, riconoscimento e partecipazione*, in Nancy Fraser e Axel Honneth, *Redistribuzione o riconoscimento? Una controversia politico-filosofica*, Roma, Meltemi, 2007.

³ *Il lavoro delle donne*, a cura di Angela Groppi, Roma-Bari, Laterza, 1996; Louise A. Tilly, Joan W. Scott, *Donne, lavoro e famiglia nell'evoluzione della società capitalistica*, Bari, De Donato, 1981; Vera Negri Zamagni, *Il lavoro femminile in Italia nel secondo dopoguerra*, in «Donne e lavoro», 2 (2014), pp. 11-13.

voro a domicilio, il servizio domestico e, con lo sviluppo industriale, il lavoro industriale. Nel secondo dopoguerra, periodo da cui prende le mosse la nostra disamina, prima il riconoscimento del diritto di voto poi l'approvazione della Costituzione aprirono una fase nuova nel rapporto tra donne e lavoro, anche se secondo alcune studiose «le contraddizioni tra le diverse parti della Costituzione diedero spazio ad una fase incerta della normativa giuridica sul lavoro femminile».⁴

Ciò che ci proponiamo di illustrare nelle prossime pagine è l'evoluzione del lavoro femminile dal dopoguerra ad oggi nella prospettiva comparata dell'Italia e dell'Emilia-Romagna, tenendo sempre presente il carattere convenzionale e ideologico in senso gramsciano⁵ delle definizioni statistiche. Nella nostra trattazione faremo riferimento soprattutto ai Censimenti Generali della Popolazione e delle Abitazioni (Istat, vari anni) ed in maniera più limitata ai Censimenti delle Attività Produttive (Istat, vari anni) e della Rilevazione Continua delle Forze di Lavoro. Per quanto riguarda le fonti statistiche è assai rilevante concentrarsi sui criteri di classificazione prodotti dagli Istituti Centrali di Statistica. L'adozione di una certa classificazione non solo descrive un fenomeno, «ma ha un effetto performativo sulla realtà, producendola».⁶

Sotto questo profilo sono cruciali le definizioni di disoccupato e di occupato. Il disoccupato è definito come colui che si trova in una condizione di non occupazione e che ha svolto almeno un'azione di ricerca attiva del lavoro nelle quattro settimane precedenti l'intervista. A sua volta una persona è definita occupato se ha svolto almeno un'ora di lavoro nella settimana precedente l'intervista. Così risultano ugualmente occupati coloro che hanno lavorato 40 ore in una settimana, coloro che sono sottoccupati o, al limite, che hanno lavorato un'ora sola nell'arco della settimana. Le definizioni adottate nell'Indagine sulle forze di lavoro e nei Censimenti della popolazione sono omologhe, ma fino al 1981 i Censimenti accertavano la condizione abituale e l'Indagine sulle forze di lavoro la condizione attuale.

Va dunque tenuto presente che le definizioni alla base delle statistiche ufficiali sul lavoro sono astrazioni storicamente determinate, nel senso definito da

⁴ Pescarolo, *Il lavoro delle donne*, p. 249.

⁵ Michele Filippini, *Tra scienza e senso comune. Dell'ideologia in Gramsci*, in «Scienza e Politica», 25 (2012), pp. 89-106.

⁶ Gianluca De Angelis, *Il mercato del lavoro in Italia: una lettura a partire dal caso dell'edilizia*, in «Argomenti», 10 (2018), pp. 65-82.

Della Volpe⁷ e Pietranera,⁸ ovvero sono da intendersi come strumento di dominio ideologico del capitale sul lavoro. Assai puntuale è la critica di Pietranera:

prendiamo ad esempio il “lavoro”, questo fatto che ci si presenta concretamente nella vita storica di una classe o di un gruppo omogeneo nelle sue relazioni capitalistiche. Esso costituisce il positivo, il concreto, di cui la scienza dovrebbe tener positivamente, specificamente conto. Ed eccolo invece apparire nel sistema dell’equilibrio economico come un “capitale personale”.⁹

Ma anche senza risalire allo storicismo marxiano o alla *French Theory*,¹⁰ rimanendo su un terreno eminentemente tecnico-razionale, è sufficiente confrontarsi con la consapevolezza metodologica della scuola statistica francese. Come sostiene Quélenec, l’assenza di contraddizioni tra più fonti che misurano lo stesso fenomeno è un indicatore della consistenza esterna tra i concetti sottesi alle fonti e la realtà.

Il problema del «riconoscimento» nel senso di Fraser¹¹ è particolarmente rilevante per quanto riguarda il lavoro delle donne. Negli anni Cinquanta e Sessanta sembrò affermarsi in modo interclassista il modello della «casalinga» (si veda oltre), ma come ha scritto Badino,¹² rimarrà purtroppo inaccessibile l’osservazione di ciò che si cela dietro alla definizione di «casalinga», un limite comune a tutte le fonti statistiche utilizzate per dimostrare l’uscita delle donne dal mercato del lavoro negli anni Sessanta, e non solo. Gli studi hanno messo in dubbio l’attendibilità di tali fonti, dal momento che «i paradigmi classificatori possono alterare arbitrariamente i percorsi femminili, con il rischio di appiattire molte lavoratrici “occasionalni” o “sommerse” sulla figura della casalinga». ¹³ In altre parole, le fonti usualmente utilizzate hanno la tendenza a registrare la partecipazione femminile al lavoro solo quando socialmente visibile e dunque

⁷ Galvano Della Volpe, *Logica come scienza storica*, Roma, Editori Riuniti, 1969.

⁸ Giulio Pietranera, *Capitalismo ed economia*, Torino, Einaudi, 1961.

⁹ Ivi, p. 177.

¹⁰ Manfredo Alberti, *La scoperta dei disoccupati. Alle origini dell’indagine statistica sulla disoccupazione nell’Italia liberale (1893-1915)*, Firenze, Firenze University Press, 2013.

¹¹ Fraser, *Giustizia sociale*.

¹² Anna Badino, *Tutte a casa? Donne tra migrazione e lavoro nella Torino degli anni Sessanta*, Roma, Viella, 2008.

¹³ Eloisa Betti, *Le ombre del fordismo. Sviluppo industriale, occupazione femminile e precarietà del lavoro nel trentennio glorioso (Bologna, Emilia-Romagna, Italia)*, Bologna, Bononia University Press, 2020.

«rilevante», lasciando in ombra il lavoro irregolare e marginale in cui spesso sono impegnate le donne.

La distorsione della rappresentazione statistica del lavoro delle donne è sottolineata anche da Federici.¹⁴ Secondo Federici, che ebbe un ruolo dirigente nell'Unione Donne Italiana, la traiettoria del lavoro delle donne nell'Italia repubblicana è assai lontana da quella di un'emancipazione lineare. Al termine di un'indagine sul lavoro femminile nei paesi del MEC, infatti, Federici scrive che la condizione lavorativa della donna è ancora lontana da una reale parità partecipativa con quella maschile. Diversi studiosi,¹⁵ discutendo dei criteri di classificazione del lavoro delle donne, hanno messo in evidenza come essi siano variati di censimento in censimento e influiscano sulle continue oscillazioni nella percentuale di donne attive.

Il punto di vista "definitivo", per così dire, è quello enunciato da Bergonzini,¹⁶ il quale ricorda che nelle istruzioni per i rilevatori del Censimento della Popolazione del 1971 la definizione di «casalinga» fosse la seguente: «per le donne che, pure attendendo alle cure domestiche, svolgono un'attività professionale deve essere indicato "casalinga" se l'attività professionale non è prevalente». Una riprova della parzialità e della distorsione delle statistiche ufficiali viene addirittura fornita dall'Istat nel 1971. In tale occasione l'Istat pubblicò i risultati di una ricerca di approfondimento sul campione dell'indagine sulle Forze di Lavoro, da cui risultò che circa 2,5 milioni di donne, definite inattive nell'indagine trimestrale standard, erano in realtà disponibili a coprire un'occupazione a particolari condizioni.¹⁷

Pertanto, mentre De Meo¹⁸ e Pugliese¹⁹ attribuiscono la caduta dei tassi di attività femminili negli anni Sessanta e Settanta principalmente all'esodo dalle

¹⁴ Nora Federici, *Procreazione, famiglia, lavoro della donna*, Torino, Loescher, 1984.

¹⁵ Stefano Patriarca, *Gender trouble: women and the making of Italy's "active population"*, in «Journal of Italian Modern Studies», 2 (1998), pp. 144-163; Ornello Vitali, *Aspetti dello sviluppo economico italiano alla luce della ricostruzione della popolazione attiva*, Roma, Istituto di demografia dell'Università di Roma, 1970.

¹⁶ Luciano Bergonzini, *Casalinghe o lavoranti a domicilio?*, in «Inchiesta», aprile-giugno 1973, pp. 50-54; Luciano Bergonzini, *Professionalità femminile e lavoro a domicilio: questioni generali ed esiti di un'indagine statistica in alcuni comuni dell'Emilia-Romagna*, in «Statistica», 4 (1973).

¹⁷ Istat, *Indagine speciale sulle persone non appartenenti alle forze di lavoro*, Supplemento al «Bollettino di Statistica», 11 (1971).

¹⁸ Giuseppe De Meo, *Evoluzione e prospettive delle forze di lavoro in Italia*, Istat, Annali di Statistica, VIII, 23, 1970, pp. 7-144.

¹⁹ Enrico Pugliese, *Gli squilibri del mercato del lavoro*, in *Storia dell'Italia Repubblicana*, II, *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, Tomo I, *Politica, economia, società*, Einaudi, Torino, 1995.

campagne alla città e all'aumento della produttività conseguente alle migrazioni professionali, un altro filone di studi considera "fallace" l'evidenza statistica ufficiale, che non riesce a cogliere gli elementi di marginalità e precarietà con cui si presenta il lavoro delle donne. Sembra evidente quindi che la società fordista degli anni Sessanta e Settanta, nella sua autorappresentazione e costruzione di senso, abbia forgiato un concetto di «popolazione attiva» in cui buona parte del lavoro femminile non venisse riconosciuto appunto come lavoro in senso proprio, proprio perché non si conforma all'ideale di società ben ordinata, *carré*, in cui prevalgono, qualitativamente, anche se non quantitativamente, la grande fabbrica e la grande impresa.

2. Gli anni della grande trasformazione

In un breve volgere di anni a partire dal secondo dopoguerra il quadro economico e sociale dell'Emilia-Romagna mutò profondamente: da area fondamentalmente agricola con quasi due terzi della forza lavoro appartenente a questo settore a regione con un ampio tessuto industriale sviluppatosi con straordinaria rapidità. Un tessuto formato in larga misura da imprese di piccola e media dimensione, che rappresentavano al 1971 il settore più importante dell'economia regionale, al primo posto nella produzione del valore aggiunto e nell'assorbimento della forza lavoro.

A partire dal 1861 e fino al 1951 la popolazione attiva dell'Emilia-Romagna crebbe gradualmente, ma la crescita, più ridotta di quella della popolazione complessiva, determinò un calo degli attivi sulla popolazione totale (tab. 1). Nel ventennio successivo, la popolazione attiva in condizione professionale passò dal 49,3% (1951) al 50,9%, (1971) facendo registrare tassi più elevati che a livello nazionale. Per quanto riguarda la dinamica di genere, nel 1951 le donne costituivano il 27,6% della popolazione attiva residente in Emilia-Romagna, a fronte del 25,1% a livello nazionale. Dopo vent'anni, avevano raggiunto quota 30,2% (tab. 2).

Sia a livello nazionale che regionale nel periodo considerato si era verificata una forte riduzione della popolazione attiva maschile con meno di 20 anni, per l'aumento della scolarizzazione, e al di sopra dei 55 anni, per l'abbassamento dell'età al pensionamento. Per quanto riguarda la popolazione femminile, a livello regionale si era verificata una diminuzione nella fascia di età 14-17 anni e

TABELLA 1. Tassi di attività in Emilia-Romagna e in Italia, 1901-1971.

<i>Anni</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Italia</i>
1901	51,1	50,1
1931	45,0	45,3
1951	46,5	45,3
1971	40,1	34,8

Istat, *Censimento generale della popolazione*, vari anni.

TABELLA 2. Popolazione residente attiva in Italia ed Emilia-Romagna, 1951 e 1971.

	<i>Italia 1951</i>	<i>Emilia-Romagna 1951</i>
Pop. attiva M	14.663.427	1.192.378
Pop. attiva F	4.913.853	455.203
Pop. attiva T	19.577.280	1.647.581
% F	25,1	27,6
Tasso di attività M	63,0	68,1
Tasso di attività F	20,3	25,4
Tasso di attività T	41,2	49,3
	<i>Italia 1971</i>	<i>Emilia-Romagna 1971</i>
Pop. attiva M	14.374.746	1.111.816
Pop. attiva F	5.431.183	480.662
Pop. attiva T	19.805.929	1.592.438
% F	27,4	30,2
Tasso di attività M	71,5	73,4
Tasso di attività F	25,1	29,7
Tasso di attività T	47,5	50,9

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1951 e 1971.

un aumento abbastanza consistente in quella compresa tra i 18 e 54 anni. Tendenze analoghe si erano manifestate a livello nazionale, anche se con un minor incremento dei tassi di attività femminile per le età centrali (tab. 3).

A livello regionale, la diminuzione degli attivi e la stagnazione dei tassi di attività riflettevano le conseguenze del processo di evoluzione economica, sociale e culturale che investì l'Emilia-Romagna e tutto il Paese nel periodo considerato. Fra le cause di carattere generale sono da ricordare, da un lato, il processo di invecchiamento demografico, il prolungamento del periodo di istruzione, che ritardava l'ingresso nel mondo del lavoro, e i miglioramenti via via apportati alla legislazio-

TABELLA 3. Tassi di attività per sesso ed età, Emilia-Romagna e Italia, 1951 e 1971.

Emilia-Romagna				
<i>Classi di età</i>	<i>Maschi 1951</i>	<i>Maschi 1971</i>	<i>Femmine 1951</i>	<i>Femmine 1971</i>
10-13	16,1	-	13,0	-
14-17	64,6	31,6	43,2	31,9
18-20	81,6	67,6	50,6	58,0
21-24	87,8	87,7	46,6	55,6
25-34	95,2	96,2	39,4	43,0
35-44	97,5	96,7	33,1	37,7
45-54	95,7	92,0	26,3	33,7
55-64	83,2	65,1	14,9	14,7
65 e oltre	47,5	16,6	5,9	3,1
Italia				
10-13	14,6	-	8,2	-
14-18	59,2		30,2	
19-20	81,3		38,6	
14-20		36,4		26,2
21-55	94,1		29,1	
21-29		80,7		36,4
30-54		93,5		29,4
55-64	80,3		16,1	
55-59		75,0		16,9
60-64		40,6		9,1
65 e oltre	43,7	13,4	7,1	3,2

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1951 e 1971.

ne previdenziale e sociale, che favorirono il passaggio degli anziani alle categorie non attive, abbreviando la durata della vita lavorativa. Ma occorre sottolineare soprattutto le trasformazioni intervenute nella struttura economico produttiva, da cui ha preso avvio il trasferimento di ingenti masse di lavoratrici e di lavoratori ai settori non agricoli, che ha ridotto in termini globali il peso dell'impresa familiare e, conseguentemente, delle categorie degli indipendenti e dei coadiuvanti.²⁰

Nel periodo 1951-71 il peso degli attivi in agricoltura si ridusse dal 51,8% (1951) al 20% (1971), mentre il peso dell'industria manifatturiera si accreb-

²⁰ De Meo, *Evoluzione e prospettive*; Franco Tassinari, *Uomini e lavoro in Emilia-Romagna*, Roma, Franco Maria Ricci, 1978.

be dal 18,4% al 33,1%, divenendo il primo settore dell'economia regionale. Il numero di occupati nell'industria manifatturiera emiliano-romagnola più che raddoppiò, passando da 208mila a 462mila, mentre a livello nazionale la crescita fu decisamente più ridotta (+51%). Diverso fu il coinvolgimento delle donne nell'incremento dell'occupazione industriale tra Emilia-Romagna e Italia nel suo complesso. A livello nazionale l'incremento delle donne occupate dell'industria (+34%) fu meno accentuato che in Emilia-Romagna, dove la forza lavoro femminile industriale quasi raddoppiò (+97%), toccando quota 136mila (tab. 4).

Le trasformazioni del mercato del lavoro italiano furono oggetto di un intenso dibattito all'inizio degli anni Settanta. Nel 1970 Giuseppe De Meo, allora presidente dell'Istat, pubblica il saggio *Evoluzione e prospettive delle forze di lavoro in Italia*.²¹ De Meo si basa, per la sua analisi sui risultati dell'Indagine sulle forze di lavoro dal 1959 al 1968. Sono gli anni del grande balzo in avanti della società italiana: nel decennio considerato il Pil aumenta complessivamente del 73% (a prezzi 1963). Sono anche gli anni della trasformazione dell'Italia da società semirurale a società urbana, e di molto altro ancora. L'interpretazione che De Meo trae dai dati dell'Indagine sulle forze di lavoro può essere sintetizzata nel seguente modo. La transizione rurale-urbana, conseguente al rapido sviluppo dell'industria manifatturiera, portò alla diminuzione della popolazione attiva (specialmente femminile) perché le donne sottoccupate in agricoltura cessarono di essere occupate (o meglio sottoccupate) nelle aziende agricole a conduzione diretta (principalmente a mezzadria) o di offrirsi come braccianti. Ciò era dovuto sia alla circostanza che il mercato del lavoro urbano non domandava le professionalità che queste lavoratrici potevano offrire, sia al fatto, per De Meo di importanza capitale, che il reddito da lavoro dipendente nell'industria e nelle costruzioni è di gran lunga superiore al reddito da lavoro agricolo, e quindi l'offerta di lavoro delle famiglie inurbate viene a diminuire.

In pratica, De Meo dà un'interpretazione positiva della diminuzione della popolazione attiva e dell'occupazione, in quanto ritiene che essa sia una conseguenza dell'aumento della produttività generica del lavoro dovuta alle «migrazioni professionali», causa e conseguenza dei flussi di migrazione interni. Nell'esplicitare questo approccio interpretativo De Meo si basa anche sui risultati di una precedente ricerca sull'evoluzione della produttività dei fattori della

²¹ De Meo, *Evoluzione e prospettive*.

TABELLA 4. Occupazione totale e femminile nell'industria manifatturiera in Italia ed Emilia-Romagna, 1951 e 1971.

	1951		% femmine
	Totale	Femmine	
Italia	3.498.220	1.103.911	31,6
Emilia-R.	208.616	68.013	29,7
	1971		
Italia	5.301.846	1.483.468	28,0
Emilia-R.	461.992	135.979	28,4

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1951 e 1971.

produzione (De Meo 1967), che mette in luce la straordinaria crescita del valore aggiunto di gran lunga superiore al reddito da lavoro agricolo, e quindi l'offerta di lavoro delle famiglie inurbate viene a diminuire.

Non è solo un interesse di conoscenza in genere a muovere De Meo. Vi è in lui anche la volontà di reagire alle prese di posizione di diversi studiosi (in primo luogo La Malfa e Vinci²²), che dell'andamento dei tassi di occupazione e dei tassi di attività avevano dato un'interpretazione non favorevole. Più specificamente La Malfa e Vinci, riprendendo uno schema di analisi introdotto dalla scuola di Chicago²³, arrivano a conclusioni affatto opposte a quelle di De Meo: «i dati sulla disoccupazione hanno sottostimato considerevolmente l'effettivo tasso di disoccupazione della forza-lavoro in Italia». La lettura di La Malfa e Vinci si basa sull'assunto che nel breve periodo è la domanda di lavoro a guidare l'offerta, e che nel periodo in esame, abbia prevalso il cosiddetto effetto del «lavoratore scoraggiato». La diminuzione del tasso d'attività globale è dunque, secondo gli autori, un epifenomeno.

La diminuzione dell'occupazione femminile negli anni Sessanta e Settanta fu oggetto di un ampio dibattito che coinvolse numerosi studiosi. Oltre all'interpretazione «ottimista» di De Meo ed a quella «pessimista» di La Malfa e Vinci, particolare rilievo assume l'interpretazione proposta da Massimo Paci²⁴, che confuta anch'egli le tesi «progressive» di De Meo. Secondo Paci, nel corso degli

²² Giorgio La Malfa e Salvatore Vinci, *Il saggio di partecipazione della forza lavoro in Italia*, in «L'Industria», 4 (1970), pp. 443-469.

²³ Jacob Mincer, *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, in «The Journal of Political Economy», 66, 4 (1958), pp. 281 ss.

²⁴ Massimo Paci, *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1973.

anni Sessanta si è consolidata una segmentazione del mercato del lavoro in cui le donne occupavano prevalentemente posizioni di tipo marginale, sostanzialmente sottoccupate.

Queste posizioni lavorative (lavoro nero, lavoro a domicilio, lavoro precario) sfuggivano, come si è già visto, alle rilevazioni ufficiali. Anche le ricerche successive di Balbo,²⁵ May²⁶ e Saraceno,²⁷ tutte di impostazione sociologica, confermano la tesi fondamentale di Paci. Va comunque tenuto presente, come osserva Betti,²⁸ che la diminuzione dei tassi di attività femminili è un fenomeno di lungo periodo, che data dalla fine del XIX secolo, di cui quella degli anni Cinquanta e Sessanta costituisce un'accelerazione. Nel caso dell'Emilia-Romagna tale tendenza si sostanzia in una diminuzione del tasso di attività dal 51,1% del 1911 al 40,1% del 1971.

3. I mutamenti degli anni Settanta

Nel corso degli anni Settanta l'evoluzione del sistema produttivo italiano fu segnata da tendenze di fondo assai diverse da quelle dei due decenni precedenti, in cui si riflettevano soprattutto mutamenti e aggiustamenti strutturali di risposta alla crisi dell'inizio del decennio. È noto come in questo periodo l'evoluzione dell'industria italiana fu contrassegnata da andamenti assai differenziati che videro l'intrecciarsi di fenomeni di crisi con fenomeni di sviluppo, sotto i profili sia settoriale che territoriale.²⁹ Sul piano territoriale si manifesta una forte eterogeneità. Le regioni dell'Italia nord-occidentale mostrano il più basso tasso di crescita del valore aggiunto delle attività industriali ed una diminuzione dell'occupazione; per contro tutte le restanti ripartizioni manifestano saggi medi di variazione del valore aggiunto tutti superiori alla media nazionale, a cui corrispondono dinamiche dell'occupazione più favorevoli man mano che si

²⁵ Laura Balbo, *Stato di famiglia*, Milano, Etas, 1976.

²⁶ Maria Paola May, *Mercato del lavoro femminile: espulsione o occupazione nascosta?* in «Inchiesta», gennaio-marzo 1973.

²⁷ Chiara Saraceno, *La famiglia: i paradossi della costruzione del privato*, in *La vita privata. Il Novecento*, a cura di Philippe Ariès e Georges Duby, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 33-78.

²⁸ Eloisa Betti, *Il lavoro femminile nell'industria italiana. Gli anni del boom economico*, «Storicamente», 6 (2010), pp. 1-32, p. 2.

²⁹ Giorgio Tassinari, *Il sistema industriale dell'Emilia-Romagna*, Bologna, Il Mulino, 1986; *Distretti, imprese, classe operaia. L'industrializzazione dell'Emilia-Romagna*, a cura di Vera Zamagni e Pier Paolo D'Atorre, Milano, Franco Angeli, 1992.

passa dalla ripartizione nord-orientale a quella meridionale. Se si fa riferimento al valore aggiunto per occupato, si riscontra al 1981 una convergenza degli indicatori relativi alle ripartizioni settentrionali e centrali, mentre per quelli della ripartizione meridionale si accentua la distanza. Dal punto di vista territoriale gli anni Settanta si presentano perciò come un insieme di situazioni di sviluppo e di crisi, con uno stato di complessità in cui si accentuano le differenze e le divergenze.³⁰

Di grande importanza è l'associazione che si riscontra negli anni Settanta tra il processo di diffusione territoriale delle attività industriali e le conseguenze della crisi del sistema economico nazionale. In un primo tempo si è ritenuto di poter interpretare le trasformazioni territoriali come effetto della strategia di «decentramento territoriale» delle attività industriali. Secondo questa linea interpretativa³¹, esse rappresenterebbero la risposta strutturale del sistema industriale sia all'eccessiva «rigidità operaia» sia al potere sindacale nelle grandi imprese, ed anche il tentativo di reperire forza lavoro il cui costo di riproduzione sia più basso e l'utilizzazione più flessibile. Questa interpretazione tuttavia non appare adeguata, in quanto lo sviluppo economico dell'Emilia-Romagna ed in particolare quello dell'industria manifatturiera fa ritenere di essere di fronte ad un meccanismo autopropulsivo³².

Complessivamente nel decennio considerato la popolazione attiva a livello nazionale crebbe modestamente (+2,2%), mentre a livello regionale l'incremento fu assai più elevato (+7,6%). Di particolare interesse è la dinamica di genere. Mentre il numero degli attivi uomini calò leggermente sia a livello nazionale che regionale, l'incremento delle donne attive fu assai più elevato di quello complessivo, facendo segnare rispettivamente +23% come media italiana e +32% come media emiliano-romagnola. Gli anni Settanta possono essere considerati il decennio dello «sfondamento» delle donne nell'occupazione extra-agricola, fenomeno che rappresenta il precipitato di tendenze importanti sia di tipo politico-culturale che economico-sociale (tab. 5).

Il settore che guidò lo sviluppo economico regionale negli anni Settanta fu ancora una volta l'industria manifatturiera, i cui addetti crebbero comples-

³⁰ Enzo Rullani, *Adattamento e progetto nella politica industriale della crisi*, in *L'industria italiana: trasformazioni strutturali e possibilità di governo politico*, a cura di Laura Pennacchi, Milano, Franco Angeli, 1981.

³¹ Gioacchino Garofoli, *Decentramento produttivo, mercato del lavoro e localizzazione industriale*, in Gioacchino Garofoli, *Ristrutturazione industriale e territorio*, Milano, Franco Angeli, 1978.

³² Tassinari, *Il sistema industriale*.

TABELLA 5. Popolazione residente attiva in condizione professionale in Italia ed Emilia-Romagna, 1981.

	<i>Italia 1981</i>	<i>Emilia-Romagna 1981</i>
Pop. attiva M	13.585.477	1.074.392
Pop. attiva F	6.690.854	638.878
Pop. attiva T	20.246.337	1.713.270
% F	33,0	37,3
Tasso di attività M	62,4	67,1
Tasso di attività F	28,4	36,7
Tasso di attività T	44,6	51,3

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1981.

sivamente del 20% tra il 1971 e il 1981, passando da 462mila a 555mila. Nel quadro delineato, spicca l'aumento imponente delle lavoratrici industriali, che passarono da 136mila a 189mila unità (+39%). Ogni due nuovi addetti nell'industria emiliano-romagnola, uno era donna. Come conseguenza, il peso delle lavoratrici sull'occupazione industriale regionale lievitò, passando dal 29,7% al 34,1%. Analoghe tendenze si registrarono a livello nazionale: l'incidenza della componente femminile sull'occupazione complessiva raggiunse livelli analoghi a quelli emiliano-romagnoli (34,6%), anche se la crescita fu sensibilmente più bassa (+18%) poiché più contenuta fu la crescita dell'occupazione industriale (+13,7%) (tab. 6).

I risultati del sistema industriale dell'Emilia-Romagna furono quindi più brillanti di quelli riscontrati a livello nazionale, dimostrando una capacità di sviluppo che si esplicava in una maggiore resistenza alle oscillazioni congiunturali ed in una più ampia capacità di impiegare il potenziale di lavoro. Le ragioni di questa dinamica positiva vanno ricercate sia nella struttura dimensionale basata sulle piccole e medie imprese, sia nella struttura settoriale in cui prevaleva (e ancora prevale) l'industria metalmeccanica e quella manifatturiera leggera.

All'inizio degli anni Ottanta, il tasso di attività dell'Emilia-Romagna risultava di quasi sette punti superiore a quello nazionale (51,3% contro il 44,6%) e i tassi femminili si distanziavano ancor maggiormente (36,7% contro 28,4%). Considerando i tassi di attività per classe di età, quelli femminili dell'Emilia-Romagna erano sempre maggiori dei corrispondenti tassi nazionali, in special modo per la classe da 20 a 29 anni (66,9% in regione contro il 47,7% nazionale) e per la classe da 30 a 54 anni (55,2% contro 40,5%) (tab. 7).

TABELLA 6. Popolazione residente attiva in condizione professionale per rami di attività economica e sesso, Italia ed Emilia-Romagna al 1981.

<i>Rami</i>	Italia		
	<i>Totale</i>	<i>Femmine</i>	<i>% femmine</i>
Agricoltura	11,1	12,2	36,1
Industria estr. e manifatt.	29,2	27,4	30,7
En. elettr., gas, acqua	1,2	0,3	7,8
Costruzioni	9,1	11,1	4,1
Commercio	17,2	19,6	37,5
Trasporti e tel.	6,2	2,4	13,0
Credito e ass.	2,0	1,6	16,5
Servizi vari e PA	24,0	35,4	48,5
Totale	100,0	100,0	33,0
	Emilia-Romagna		
Agricoltura	8,0	6,4	32,4
Industria estr. e manifatt.	30,8	27,4	35,8
En. elettr., gas, acqua	0,6	0,2	13,1
Costruzioni	6,6	1,3	7,7
Commercio	15,6	16,1	41,9
Trasporti, com.	5,2	2,8	21,4
Credito e ass.	2,8	2,5	35,4
Servizi vari e PA	35,4	43,3	49,1
Totale	100,0	100,0	37,3

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1981.

TABELLA 7. Tassi di attività per sesso e classe di età al 1981, Italia ed Emilia-Romagna.

<i>Classi di età</i>	Italia			Emilia-Romagna		
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>T</i>
14-19	23,2	15,9	20,1	31,6	23,2	27,4
20-29	72,1	47,7	60,0	81,9	66,9	74,5
30-54	92,7	40,5	46,3	95,8	55,2	75,3
55-59	64,7	17,7	39,9	73,0	22,0	46,3
60-64	29,4	8,7	18,1	36,7	10,1	22,5
65 +	6,8	1,9	3,8	10,0	2,0	5,3
Totale	62,4	28,4	44,6	67,1	36,7	51,3

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1981.

La partecipazione delle donne al mercato del lavoro può essere letta anche nei livelli e andamento della disoccupazione. La serie storica Istat, anche se la fonte non è completamente omogenea a quella dei censimenti, consente di esaminare i tassi disoccupazione relativi al 1981. Il tasso di disoccupazione complessivo si attestava al 7,5% su base nazionale, con una forte divaricazione tra uomini e donne (4,9% contro 12,4%). In Emilia-Romagna, il tasso di disoccupazione era più basso di quello nazionale (6,3%), sia per la componente maschile che sfiorava la piena occupazione (3,3%) che per quella femminile, che comunque non si discostava molto dalla situazione nazionale (11,1%).

Occorre tenere presente che nel corso degli anni Settanta si manifestarono forti critiche all'impianto ufficiale delle statistiche sul lavoro, che aveva portato, come abbiamo già visto, ad inflazionare la dimensione del collettivo statistico delle «casalinghe». Particolarmente importante sotto questo profilo, per il rilievo dei risultati, fu la ricerca svolta da Bergonzini³³ in quattro piccoli comuni della pianura bolognese e modenese, da cui risultava che il numero di donne lavoranti a domicilio era circa di tre volte più ampio di quello accertato dal Censimento della popolazione del 1971. Come si è detto anche l'Istat (1971) svolse un'indagine sui non appartenenti alle forze di lavoro che metteva in evidenza la diffusione del lavoro marginale e della disoccupazione involontaria specialmente tra le donne.

Si mette chiaramente in evidenza, così, la duplice problematica del lavoro delle donne in Italia: da un lato sono oggetto di ingiustizia per quanto riguarda le condizioni di lavoro e i livelli di sfruttamento, ovvero sono al centro di una contraddizione tra classi sociali che rivendica azioni di redistribuzione, dall'altro vi è un'ingiustizia che attiene al riconoscimento del proprio ruolo da parte della società, specifica in quanto donne, di cui il *bias* statistico rappresenta il precipitato macroscopico.

4. La femminilizzazione e terziarizzazione degli anni Ottanta

Negli anni Ottanta, la popolazione attiva italiana si espanse notevolmente, passando da 20,2 milioni di unità a 23,9 milioni (+18,3%). Come nel decennio precedente, l'incremento fu dovuto soprattutto alla componente femminile

³³ Bergonzini, *Professionalità femminile e lavoro a domicilio*.

(+32%), che tocca quota 8.805 mila unità. L'espansione dell'occupazione femminile durante il decennio, sia in termini assoluti che relativi, fu oggetto di un approfondito dibattito negli anni successivi. Tra i contributi più rilevanti va ricordato quello di Scherer e Reyneri³⁴, che sottolineano come il ritorno delle donne al lavoro retribuito costituisce uno dei più importanti fenomeni sociali della seconda metà del XX secolo in tutti i paesi occidentali. Tale tendenza, indubbiamente trainata dalla terziarizzazione del sistema produttivo, si è manifestata però nel nostro paese con ampie differenziazioni sotto il profilo territoriale, dell'età e del livello di istruzione. Gli autori sottolineano inoltre il ruolo del part-time nel favorire la partecipazione femminile al mercato del lavoro. Anche Betti³⁵ sottolinea gli elementi marginalità sottesi all'espansione del lavoro femminile:

È, a mio avviso, importante ricordare come il part-time costituisca, per quanto riguarda la componente femminile, sia una scelta volontaria dovuta alla cosiddetta "doppia presenza" femminile sia una "scelta" obbligata in attesa di trovare un impiego full-time. Già nel 1990, l'OECD si era interessata all'aspetto del cosiddetto "part-time involontario" e alla possibilità che questo potesse costituire una componente della sottoccupazione.

Assai suggestiva è l'ipotesi avanzata da Pescarolo,³⁶ anche se non confortata da ricerche quantitative adeguate, che sostiene che la terziarizzazione del lavoro femminile sia stata originata dalla simultanea presenza di due tendenze: la progressiva "ritirata" dal lavoro di fabbrica delle donne proletarie e l'entrata delle donne provenienti dalle classi medie nei lavori impiegatizi e terziari.

In Emilia-Romagna gli attivi aumentarono assai meno in termini relativi dell'espansione nazionale (+5,9%), tale incremento fu dovuto esclusivamente alla componente femminile (+15,6%), che raggiunse le 739 mila unità nel 1991. Le donne emiliano-romagnole nel 1991 arrivarono a costituire il 40,8% della forza lavoro complessiva, mentre su base nazionale si attestavano al 36,8%. Come implicato dai dati appena esposti, anche il tasso di attività femminile regionale aumentò, mentre si ridusse quello maschile (tab. 8).

³⁴ Stefani Scherer e Emilio Reyneri, *Come è cresciuta l'occupazione femminile in Italia: fattori strutturali e culturali a confronto*, in «Stato e Mercato», 83 (2008), pp. 183-216.

³⁵ Eloisa Betti, *Donne e precarietà del lavoro in Italia: alcune serie di dati significative*, in *Precarietà del lavoro e società precaria nell'Europa contemporanea*, a cura di Ignazio Masulli, Roma, Carocci, 2004, p. 117.

³⁶ Alessandra Pescarolo, *Il lavoro e le risorse delle donne in età contemporanea*, in *Il lavoro delle donne*, pp. 299-344.

TABELLA 8. Popolazione residente attiva in condizione professionale in Italia ed Emilia-Romagna, 1991.

	<i>Italia 1991</i>	<i>Emilia-Romagna 1991</i>
Pop. attiva M	15.126.485	1.074.859
Pop. attiva F	8.808.966	739.911
Pop. attiva T	23.935.451	1.814.770
% F	36,8	40,8
Tasso di attività M	64,9	64,0
Tasso di attività F	35,0	40,4
Tasso di attività T	49,3	51,7

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1991.

TABELLA 9. Popolazione residente attiva in condizione professionale per rami di attività economica e sesso, Italia ed Emilia-Romagna al 1991.

<i>Rami</i>	Italia		
	<i>Totale</i>	<i>Femmine</i>	<i>% femmine</i>
Agricoltura	5,5	5,1	36,2
Industria estrattiva e manifatturiera	24,6	19,3	31,4
En. elettr., gas, acqua	0,8	0,3	13,7
Costruzioni	8,1	1,5	6,0
Commercio	19,0	20,7	37,5
Trasporti e telecomun.	4,7	2,4	17,6
Credito e assicurazioni	3,3	3,3	33,5
Servizi vari e PA	34,0	47,4	48,4
Totale	100,0	100,0	35,3
	Emilia-Romagna		
Agricoltura	8,0	6,4	32,4
Industria estrattiva e manifatturiera	30,8	27,4	35,8
En. elettr., gas, acqua	0,6	0,2	13,1
Costruzioni	6,6	1,3	7,7
Commercio	15,6	16,1	41,9
Trasporti e telecomun.	5,2	2,8	21,4
Credito e assicurazioni	2,8	2,5	35,4
Servizi vari e PA	30,4	43,3	57,2
Totale	100,0	100,0	37,3

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1991.

In questo decennio, si verificarono dei mutamenti qualitativi particolarmente importanti che interessarono sia il contesto regionale che nazionale. In primo luogo, cessò di espandersi l'occupazione nell'industria manifatturiera: il numero complessivo di occupati diminuì lievemente. Assai più grave fu la situazione a livello nazionale, dove l'occupazione femminile nell'industria subì un drastico calo (-600mila unità) che determinò anche una contrazione del numero complessivo delle donne occupate (-150mila unità). L'aumento dell'occupazione fu quindi da ricondurre pressoché esclusivamente al settore dei servizi, sia pubblici che privati (tab. 9).

Negli anni Ottanta, emergeva a chiare lettere il ruolo del lavoro femminile per le dinamiche occupazionali complessive: mentre il tasso di attività maschile era del tutto simile a quello nazionale (64% contro 64,9%), quello femminile era decisamente più elevato (40,4% contro il 35% nazionale), e per questo motivo il tasso di attività regionale risulta più alto di quello nazionale (51,7% a fronte del 49,3%). In Emilia-Romagna, i tassi maschili erano lievemente più alti di quelli nazionali, salvo che per la classe 14-19 anni contrassegnata in regione da una maggiore propensione alla frequenza delle scuole medie superiori. Assai più elevati dei corrispondenti tassi nazionali sono quelli femminili, salvo come nel caso precedente, per la classe 14-19 (tab. 10).

TABELLA 10. Tassi di attività per sesso e classe in Italia ed Emilia-Romagna al 1991.

Classi di età	Italia			Emilia-Romagna		
	M	F	T	M	F	T
14-19	32,4	27,0	29,7	28,0	24,9	26,5
20-24	75,2	63,4	69,4	76,0	71,9	74,0
25-29	91,1	66,2	78,8	92,5	80,9	86,3
30-34	95,8	61,6	78,8	97,3	78,1	88,6
35-39	96,2	57,1	76,6	97,7	76,3	87,0
40-44	95,0	50,2	72,5	96,8	68,7	82,7
45-49	92,9	42,4	67,3	94,6	58,3	76,3
50-54	83,1	33,1	57,5	85,3	45,0	64,8
55-59	63,7	17,5	39,7	66,1	20,8	42,8
60-64	30,1	7,7	18,2	32,5	7,8	19,6
65 e più	5,8	1,4	3,2	7,4	1,4	3,9
Totale	64,9	35,0	49,3	64,0	40,4	51,7

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1991.

La miglior situazione economica e sociale dell'Emilia-Romagna rispetto al paese nel suo complesso si evince anche dall'esame dei dati sulla disoccupazione. Mentre a livello nazionale il tasso complessivo di disoccupazione aumentò dal 7,5% (1981) all'8,6% (1991), in Emilia-Romagna al contrario diminuì dal 6,3% al 5% nello stesso periodo. Osservando la dinamica di genere, il tasso di disoccupazione per le donne era dell'8,1% rispetto al 13,1% nazionale, mentre quello maschile risultava meno della metà di quello nazionale (2,8% contro 6%).

5. La divaricazione tra contesto regionale e nazionale negli anni Novanta

Negli anni Novanta, la popolazione attiva italiana diminuì leggermente, ma opposte furono le dinamiche riguardanti donne e uomini. Per questi ultimi si registrò una fortissima riduzione del numero di attivi (circa un milione in meno), con una conseguente caduta assai accentuata del tasso di attività. Per le donne, al contrario, si verificò un incremento delle attive di circa 760mila unità. Questo processo di sostituzione è riconducibile all'ipotesi del "lavoratore addizionale", per cui all'espulsione delle forze di lavoro definite primarie dal mercato del lavoro (maschili) corrisponde una mobilitazione delle forze di lavoro definite secondarie (femminili). Per l'Emilia-Romagna nel decennio considerato la situazione fu decisamente migliore di quella nazionale: si verificò un leggero aumento del numero degli attivi e la diminuzione degli uomini fu più contenuta (-3mila), mentre le donne inserite nel mercato del lavoro aumentarono ulteriormente (+70mila unità) (tab. 11).

Nel 2001, le donne arrivarono così a costituire il 44,1% della forza lavoro complessiva emiliano-romagnola. Negli anni Novanta, l'occupazione maschile in Emilia-Romagna non si discostò molto da quella nazionale, per quella femminile si approfondì invece la distanza tra la regione e il complesso dell'Italia. L'aumento generalizzato dei tassi di attività femminili per le classi di età centrali da 30 a 64 anni fu indubbiamente un aspetto che contribuì a tale crescita.

Contemporaneamente, diminuirono i tassi di attività per le classi da 14 a 19 anni e da 20 a 24 anni, come conseguenza di una maggiore scolarizzazione e di un aumento della frequenza all'università. Poiché il possesso di un titolo di studio superiore costituisce un potente fattore di inserimento delle donne nel

TABELLA 11. Popolazione residente attiva in condizione professionale in Italia ed Emilia-Romagna, 2001.

	<i>Italia 2001</i>	<i>Emilia-Romagna 2001</i>
Pop. attiva M	14.175.931	1.046.162
Pop. attiva F	9.566.331	808.624
Pop. attiva T	23.742.262	1.854.786
% F	40,3	43,6
Tasso di attività M	60,5	62,0
Tasso di attività F	37,6	44,1
Tasso di attività T	48,6	52,7

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 1991.

mercato del lavoro, negli anni Novanta si crearono le premesse per un ulteriore aumento dei tassi di attività femminili nei decenni successivi. Per gli uomini, al contrario, la diminuzione dei tassi di attività si estese a tutte le classi di età, ma fu particolarmente accentuata per coloro che si collocavano nella fascia 55 a 59 anni (tab. 12).

Per quanto riguarda la struttura settoriale (tab. 13), in Emilia-Romagna il peso degli addetti all'industria manifatturiera continua ad essere più rilevante rispetto al paese nel suo complesso, in special modo per quanto riguarda la

TABELLA 12. Tassi di attività per sesso e classe di età in Italia ed Emilia-Romagna al 2001.

<i>Classi di età</i>	Italia			Emilia-Romagna		
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>T</i>
14-19	20,3	15,9	18,1	21,9	16,6	19,3
20-24	62,5	52,1	56,8	69,9	62,0	66,0
25-29	82,8	67,0	74,9	89,0	79,9	84,2
30-34	91,1	68,4	80,8	95,7	83,2	89,6
35-39	93,1	65,7	79,4	96,7	81,7	89,4
40-44	93,1	63,2	78,1	96,4	80,0	88,3
45-49	91,7	57,6	74,4	95,1	74,5	84,7
50-54	81,9	45,4	63,4	84,4	59,4	71,7
55-59	53,0	26,7	39,5	51,1	33,2	41,9
60-64	31,1	9,5	19,8	30,7	10,4	20,1
65 e più	6,1	1,5	3,4	7,8	1,6	4,1
Totale	60,5	37,6	48,6	62,0	44,1	52,7

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 2001.

TABELLA 13. Popolazione residente attiva in condizione professionale per rami di attività economica e sesso, Italia ed Emilia-Romagna al 2001.

<i>Rami</i>	Italia		
	<i>Totale</i>	<i>Femmine</i>	<i>% femmine</i>
Agricoltura	5,5	5,1	35,9
Industria estrattiva e manifatturiera	24,6	19,3	30,5
En. elettr., gas, acqua	0,8	0,3	13,0
Costruzioni	8,1	1,5	7,0
Commercio	19,0	20,7	42,4
Trasporti e comunicazioni	4,7	2,4	20,3
Credito e assicurazioni	3,3	3,3	39,3
Servizi vari e PA	34,0	47,4	54,1
Totale	100,0	100,0	38,8
	Emilia-Romagna		
Agricoltura	6,0	5,1	36,5
Industria estrattiva e manifatturiera	29,3	23,6	34,5
En. elettr., gas, acqua	0,7	0,3	15,1
Costruzioni	7,6	1,7	9,8
Commercio	19,6	22,0	48,2
Trasporti e telecomunicazioni	4,3	2,4	23,7
Credito e assicurazioni	3,2	3,1	42,1
Servizi vari e PA	29,3	41,8	61,2
Totale	100,0	100,0	43,6

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 2001.

componente femminile. La quota di occupazione femminile nell'intero Paese passa dal 35,3% del 1991 al 38,8% del 2001. In Emilia-Romagna la crescita del peso delle donne occupate è assai più rilevante, passando dal 37,3% del 1991 al 43,6 del 2001.

Il peggioramento delle condizioni del mercato del lavoro italiano negli anni Novanta emerge dai tassi della disoccupazione: la disoccupazione toccò quota 9%, facendo registrare un aumento dello 0,4%, dovuto pressoché esclusivamente alla componente maschile. In Emilia-Romagna, tuttavia, si manifestò una decisa controtendenza, che portò alla riduzione del tasso di disoccupazione. La disoccupazione divenne quasi un terzo di quella che si registrava a livello nazionale (3,2%), grazie alla riduzione sia di quella maschile (dal 2,8% al 2,2%) che di quella femminile (dall'8,1% al 4,4%).

6. Nuovi scenari tra crescita e crisi nel nuovo Millennio

Il primo decennio del nuovo secolo è contraddistinto dall'inizio della Grande Recessione nel 2008, pertanto il decennio 2001-2011 vide una fase espansiva fino al 2007 ed una seguente fase recessiva. Va comunque tenuto presente che il periodo successivo al 2001 fu contrassegnato da tendenze negative per quanto riguarda il mercato del lavoro, anche dal punto di vista qualitativo.

Il mercato del lavoro diventò il "luogo sociale" dove precipitarono le conseguenze e le contraddizioni della crisi, e pertanto risulta necessario agganciare l'esame delle vicende del mercato del lavoro al profilo evolutivo dell'economia italiana. Questo permette di mettere in evidenza come le linee di politica economica generale abbiano condizionato le politiche del mercato del lavoro e l'evoluzione dello stesso, ben prima dell'esplosione della crisi, in quanto i suoi elementi di debolezza strutturale le sono preesistenti. Come sottolinea Zenezini³⁷ l'elemento chiave, che costituisce l'alfa e l'omega della situazione attuale, è costituito dalle caratteristiche fondamentali della linea di politica economica, italiana ed europea, ovvero dalla saldatura e dalla complementarietà tra politiche macroeconomiche e politiche per la flessibilità del mercato del lavoro. Il percorso di costruzione del mercato interno ha determinato un forte orientamento "nel senso dell'offerta" delle politiche del lavoro e dell'occupazione.

Visti i vincoli della politica monetaria (ceduta alla Banca Centrale Europea) e della politica fiscale (che non può essere utilizzata per stimolare la domanda interna vista la pressione dei mercati finanziari), il solo margine di manovra di cui dispongono i governi è rappresentato dalle politiche del lavoro, dalla legislazione sulla flessibilità, dall'addomesticamento delle relazioni industriali.

Al 2011, la popolazione attiva italiana ammontava a 25.985mila unità, con un aumento di circa 2 milioni e 200mila unità rispetto a dieci anni prima (+9,3%). L'incremento interessò sia gli uomini (+4,7%) ma soprattutto le donne (+16,4%). Per l'Emilia-Romagna l'incremento del numero di attivi fu più accentuato in termini relativi rispetto a quello nazionale (+12,2%). La crescita maggiore, sostanzialmente pari a quella nazionale, si ebbe per la componente

³⁷ Massimo Zenezini, *I fallimenti della politica economica e l'impossibilità delle relazioni industriali*, in «Economia e società regionale», 1 (2012), pp. 143-186; Massimo Zenezini, *Riforme e crescita in Italia: una nota*, in «Economia e società regionale», 2 (2013), pp. 97-113.

TABELLA 14. Popolazione residente attiva in condizione professionale in Italia ed Emilia-Romagna, 2011.

	<i>Italia 2011</i>	<i>Emilia-Romagna 2011</i>
Pop. attiva M	14.849.248	1.133.720
Pop. attiva F	11.136.049	946.864
Pop. attiva T	25.985.295	2.080.584
% F	42,9	45,5
Tasso di attività M	60,7	63,7
Tasso di attività F	41,8	48,2
Tasso di attività T	50,8	55,2

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 2011.

femminile della popolazione attiva, che aumentò del 16,8%, arrivando a 947mila unità. Di conseguenza il tasso di attività regionale raggiunse quota 55,2%; quello maschile aumentò di circa due punti percentuali e quello femminile di 4, con una differenza di ben sette punti in più di quello nazionale (tab. 14).

Complessivamente nel primo decennio del Nuovo Millennio si verificò un invecchiamento della popolazione attiva e ancor più degli occupati, mentre si ridusse a meno di 1/5 la forza lavoro con meno di 24 anni. Analizzando i dati per età, emerge come tra il 2001 e il 2011 si sia verificata anche in l'Emilia una diminuzione generalizzata dei tassi di attività per le fasce d'età 14-19 e 20-24 anni. Una lieve diminuzione si registrò anche nella fascia 25-29 anni, dinamica che può essere interpretata come un prodromo delle difficoltà ad entrare nel mondo del lavoro che interesserà i giovani nel periodo successivo.

Per le classi di età centrali, sia gli uomini che le donne mostravano un incremento dei tassi di attività, che risultava particolarmente intenso per la fascia 55-59 anni e soprattutto per la componente femminile. Parallelamente, si assistette a un deciso incremento dei tassi di attività, sia maschili che femminili per le fasce più anziane (60-64 e 65-69 anni), dovuto ai cambiamenti del regime pensionistico (tab. 15).

Nel ventennio 1991-2011, si verificarono notevoli cambiamenti qualitativi nel mercato del lavoro, che occorre certamente considerare per comprendere il significato dell'incremento dei tassi di attività. Dal 1993 al 2011, gli occupati dipendenti a tempo determinato passarono da 1.552mila a 2.250mila. Anche il lavoro part-time si espanse notevolmente, passando da 1.475mila unità nel 1993 a 2.769mila unità nel 2011.

TABELLA 15. Tassi di attività per sesso e classe di età in Italia ed Emilia-Romagna al 2011.

Classi di età	Italia			Emilia-Romagna		
	M	F	T	M	F	T
14-19	14,6	10,0	12,4	15,1	10,6	12,9
20-24	60,9	46,3	53,7	66,4	52,8	59,7
25-29	82,2	69,2	75,8	88,6	77,8	83,1
30-34	90,5	74,2	82,3	94,9	83,4	89,0
35-39	92,2	73,6	84,8	95,8	84,9	90,3
40-44	92,3	75,6	81,9	95,6	84,3	90,0
45-49	91,7	68,8	80,1	94,8	82,5	88,7
50-54	89,2	63,0	75,7	92,7	78,3	85,4
55-59	73,2	47,7	60,3	75,6	59,8	67,4
60-64	35,4	15,5	24,9	35,8	17,2	26,1
65-69	14,8	4,8	9,6	19,0	6,5	12,4
70-74	8,0	2,1	4,7	11,4	3,0	6,9
75 e più	2,9	0,6	1,5	4,1	0,7	2,1
Totale	60,7	41,8	50,8	63,1	48,2	55,3

Istat, *Censimento generale della popolazione*, 2011.

Le donne sono state particolarmente interessate dalla diffusione di queste due forme lavorative.³⁸ Nel 1993, rappresentavano il 48,1% degli occupati a tempo determinato, percentuale che rimase pressoché costante nel 2011. Nel 1993, il 76,6% degli occupati part-time a tempo indeterminato era costituito da donne, percentuale che raggiunse l'84,5% nel 2011. Fra gli occupati a tempo determinato con regime di part-time le donne erano il 65,6% nel 1993 e il 70,2% nel 2011. Se l'espansione del lavoro femminile fu in parte agevolata dalla diffusione del lavoro part-time, va tenuto presente che una notevole frazione è costituita da posti di lavoro a part-time involontario (il 52,9% nel complesso distinto tra il 63,3% degli uomini e il 53,8% delle donne).

Per quanto riguarda la disoccupazione, il tasso si ridusse lievemente (-0,6%), ma con una dinamica di genere opposta, che vedeva contestualmente un incremento del tasso di disoccupazione maschile (dal 4,9% al 7,5%) e una diminuzione di quello femminile (dal 12,1% al 9,5%). In Emilia-Romagna si registrò un'inversione di tendenza rispetto ai decenni precedenti, con un incremento del

³⁸ Betti, *Donne e precarietà del lavoro*.

tasso di disoccupazione globale (5,2%) dato dall'aumento sia della disoccupazione maschile (4,4%) che femminile (6,3%).

Nello scorcio d'anni dal 2011 al 2018, le performance del mercato del lavoro dell'Emilia-Romagna sono state migliori di quelle nazionali. Si accrebbe ulteriormente il tasso di attività femminile, che toccò il 56,3% nel 2018; a livello complessivo il tasso di attività raggiunse il 65,6%. Crebbero contestualmente sia le persone in cerca di prima occupazione (+12,9%), che i disoccupati che sfiorarono il 10,4% con una dinamica simile per uomini e donne. A livello regionale, si registrò un ulteriore aumento della popolazione attiva, in particolare femminile. La disoccupazione segnò una dinamica più modesta che a livello nazionale, toccando quota 5,9%, con una dinamica più intensa per le donne (7,3%).

Nell'ultimo decennio nel nostro paese le politiche del lavoro sono andate soprattutto nella direzione della progressiva liberalizzazione delle forme contrattuali. Emblematica a questo riguardo è la crescita del lavoro dipendente a termine. Tra l'inizio del 2004 e il quarto trimestre del 2019 gli occupati dipendenti sono aumentati da 16,0 a 18,1 milioni (+14,6%) mentre nello stesso periodo gli occupati dipendenti a tempo determinato si sono accresciuti di oltre del 70% (da 1,8 milioni a 3,1 milioni). Va comunque tenuto presente che la precarietà ha costituito un elemento di fondo del mercato del lavoro italiano, anche prima della Seconda Guerra Mondiale.³⁹

La congiuntura economica, in particolare il proseguire della Grande Recessione fino al 2014 e il modesto recupero seguente, si combinò tuttavia a cambiamenti strutturali di lungo periodo che interessarono in modo differenziato le diverse componenti della forza lavoro. Tra gli altri aspetti, oltre alla diffusione dei contratti a tempo determinato sul totale dei dipendenti (17,2% alla fine del 2019), nonché quella del lavoro part-time (il 20% degli occupati, che sale al 28% tra le donne), con un ulteriore incremento dei lavoratori a part-time involontario. In Emilia-Romagna la diffusione dei contratti a tempo determinato non si discosta dal dato nazionale (17,9% dei dipendenti complessivi e il 18,1% delle donne). Per quanto riguarda le posizioni lavorative a tempo parziale, la media del 2018 indica una diffusione complessiva del 19,1%, ma per le donne il dato è più elevato di quello nazionale (32,4% la media del 2018).

³⁹ Eloisa Betti, *Precari e precarie: una storia dell'Italia repubblicana*, Roma, Carocci, 2019; Pescarolo, *Il lavoro delle donne*.

Come ha sottolineato Barbieri,⁴⁰ le vicende economiche degli ultimi decenni hanno fatto sì che

il lavoro povero, e il fenomeno a esso collegato della povertà lavorativa o *in-work poverty*, emerge come problema sociale diffuso in anni relativamente recenti, grazie a due mutamenti di non poco conto: da un lato, il venir meno della possibilità di “sovranismi monetari” (svalutazione “competitiva”) a seguito dell’introduzione della moneta unica in Europa fece del lavoro (del suo prezzo e/o delle sue condizioni di utilizzo) il principale strumento disponibile agli attori economici per reggere le condizioni di accresciuta competitività nell’economia globale; dall’altro l’attenzione di diverse organizzazioni ed istituzioni internazionali (Eurostat, Commissione Europea, ILO) all’aumento del lavoro povero.

Sempre secondo Barbieri, la quota di lavoro povero nel nostro paese nel 2016 si attesta intorno al 12% degli occupati, con una diffusione particolarmente elevata tra i lavoratori a termine (25,3%) e ovviamente tra quelli a basso salario (circa il 30%). Per lavoro povero, si intende un lavoratore che dichiara di essere stato occupato per almeno sette mesi nell’anno di riferimento, e se il nucleo familiare ove vive percepisce un reddito equivalente inferiore al 60% del reddito mediano nazionale.

Il rischio delle donne al lavoro povero aumenta dal 3,7% del 2000 all’8,2% del 2016. Tale andamento è riconducibile alla crescente esposizione al rischio di povertà delle famiglie impostate attorno al maschio principale percettore di reddito, in special modo se è con basso titolo di studio e con una occupazione di tipo operaio manuale.⁴¹ Questo è in parte conseguenza della tendenza alla segregazione matrimoniale, ovvero la situazione in cui entrambi i coniugi provengono dallo stesso strato sociale, caso frequente in Italia in cui circa il 40% delle famiglie sono costituite da partner con basso titolo di studio.⁴² La presenza della donna che lavora fornisce dunque un contributo fondamentale nel tenere il reddito familiare al di sopra della soglia di povertà.

⁴⁰ Paolo Barbieri, *Il lavoro povero in Italia: determinanti strutturali e politiche di contrasto*, in «Lavoro e Diritto», 1 (2019), pp. 5-27.

⁴¹ Barbieri, *Il lavoro povero in Italia*.

⁴² OECD, *Doing Better for Families*, Paris, OECD Publishing, 2011.

Istruzione e sviluppo. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) e l'affermazione di un mainstream

Mattia Granata

Il legame tra istruzione e sviluppo è talmente evidente da risultare difficile considerare che non sia sempre stato considerato tale. Certo, per quanto esso appaia immediato, in realtà nasconde elementi di complessità celati dietro a definizioni e implicazioni tutt'altro che neutre dei due fattori in gioco.

In ogni caso, l'idea che tra istruzione, quale che ne sia il contenuto, e sviluppo, quale che ne sia l'accezione, vi sia un nesso inscindibile per cui al crescere del primo fattore corrisponde un innalzamento pure del secondo fa certamente parte delle convinzioni generalmente considerate assiomatiche. «L'esistenza di rapporti tra scuola e sviluppo economico» – così si avviava nel 1962 una ricerca condotta per conto del Ministero italiano della pubblica Istruzione – «pur essendo una scoperta recente, è talmente ovvia che non esistono controversie in proposito».¹

Il fatto che l'educazione sia un importante fattore di crescita e miglioramento delle persone, e anche delle società e delle economie, quindi, è da allora considerato indiscutibile; quasi un luogo comune. Molto recentemente, inoltre, il rapporto tra istruzione e sviluppo economico è divenuto argomento di fervido interesse anche sotto il profilo storiografico.² In questa sede si richiameranno

¹ Cfr. Svimez, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Roma, Giuffrè, 1962, p. 3.

² Un symposium dal titolo *The Oecd's defining role in education: its historical rise, global impact and comparative perspective*, si è svolto nel novembre del 2018 ad Aalborg, Danimarca; nel dicembre 2019, presso l'Università di Roma Tor Vergata, si è tenuto il workshop *Istruzione e sviluppo economico*; nel giugno 2020, presso l'Università de La Laguna (Tenerife), era previsto il convegno internazionale dal titolo *Transfer, Transnationalization and Transformation of Education Policies (1945-2018). International Conference on Politics and History of Education*; cfr. *Transferencia, Transnacionalización y*

alcune tappe fondamentali per l'affermazione a livello globale di questa certezza, e specialmente il ruolo avuto da una specifica istituzione sovranazionale nella gestazione e diffusione di tale convinzione divenuta in brevissimo tempo, evidentemente, *mainstream*.

La rapida affermazione di tale visione è piuttosto recente, risale al secondo dopoguerra, ed era connessa al sorgere della cosiddetta *economics of education* (economia dell'istruzione) come disciplina autonoma di studi, solitamente associato a un'occasione specifica, ossia l'intervento introduttivo tenuto dal Presidente della *American Economic Association* in apertura del Congresso annuale del dicembre del 1960.³ In quella sede, Theodore Schultz, autorità nell'ambito dell'economia agraria, direttore del Dipartimento di economia all'Università di Chicago, nonché futuro premio Nobel per l'economia (1979), con un intervento incentrato sull'*Investimento in capitale umano*, di fatto fondava sul piano accademico il filone di studi dell'economia dell'istruzione.⁴ Naturalmente, tale pressoché improvvisa apparizione non significava che non vi fossero stati precedenti in proposito ma, certamente, fino a quel momento non si erano comprese le diramazioni che l'argomento aveva in ambito scientifico collegando differenti campi di indagine sia dell'economia sia delle scienze umane in generale, e incentrandoli sulla persona e sull'idea di «capitale umano»; categoria di analisi che da quel momento si affermava irreversibilmente.

La conseguenza più evidente del riconoscimento di questa nuova disciplina fu un'accelerazione delle ricerche sul valore economico dell'educazione. Le pubblicazioni in tale ambito si moltiplicarono e alla metà degli anni Sessanta, nel compilare una bibliografia, Mark Blaug, fra gli studiosi più assidui della materia, fotografava la situazione contando 420 pubblicazioni complessive, di cui 20 fino alla fine degli anni Quaranta, 19 tra il 1950 e il '54, e 381, ossia il 91%, tra il

transformacion de las politicas educativas (1945-2018), a cura di Mariano Gonzales-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo, Christian Machado-Trujillo, Salamanca, FahrenHouse, 2020; *The Oecd's historical rise in education. The formation of a global governing complex*, a cura di Christian Ydesen, Cham, Palgrave Macmillan, 2019.

³ Cfr. Pedro N. Teixeira, *A portrait of the economics of education, 1960-1997*, in https://www.academia.edu/33453960/A_Portrait_of_the_Economics_of_Education_1960-1997 (ultima consultazione 20 marzo 2019), p. 257.

⁴ Cfr. Theodore W. Schultz, *Investment in human capital*, in «American Economic Review», 51 (1961), pp. 1-17, p. 1; Theodore W. Schultz, *Human wealth and economic growth*, in «The Humanist», 2 (1959), pp. 71-81; Theodore W. Schultz, *Reflections on investment in Man*, in «Journal of Political Economy», 70 (1962), pp. 1-8; Theodore W. Schultz, *The economic value of education*, NY, Columbia University Press, 1963.

1955 e il 1964, di cui 283 dal 1960.⁵ Questa diffusione poteva sicuramente in certa misura essere attribuita a una sorta di «moda» il cui impeto prevalente era derivato dagli Usa per diffondersi in tutto il mondo,⁶ ma, in ogni caso, vista col senno di poi, la profondità dell'influenza di questo approccio, che in pochi anni si allargava sui temi economici e sociali più dibattuti, fu considerata in qualche misura una sorta di «rivoluzione nel pensiero economico».⁷

Il perimetro di analisi di tali studi, che vieppiù si arricchiva di tematiche e nuovi problemi a mano a mano che le indagini e il dibattito scientifico proseguivano, si definiva nello «studio dell'allocazione delle risorse a differenti ambiti di formazione e scuola»⁸ per poi dividersi in due principali filoni: da un lato, il valore e il ritorno economico dell'istruzione associato alle teorie del capitale umano, con i riflessi in termini di evoluzione e sviluppo del sistema economico e civile; e, dall'altro lato, gli aspetti economici dei sistemi educativi, in particolare in relazione ai temi della spesa pubblica – e quindi ai costi presenti e futuri – e alle sue modalità di funzionamento.

Il repentino ampliamento dei sistemi di istruzione nei paesi avanzati e pure in quelli in via di sviluppo, avvenuto per la crescente pressione della domanda di istruzione, che alla metà degli anni Sessanta fu descritto come una «esplosione educativa»,⁹ rendeva urgente il problema di intravedere – e di pianificare tramite le prassi di politica economica allora generalmente in voga – le modalità di sviluppo delle principali dimensioni del settore, le connesse priorità nella allocazione di risorse e, soprattutto, la dimensione delle risorse necessarie. Sul tema della cosiddetta «pianificazione educativa», quindi, si svilupparono riflessioni e ferventi dibattiti che ne fecero uno dei temi di confronto più accesi incentrati sul tentativo di quantificare le dimensioni ottimali e le modalità di finanziamento dei sistemi educativi a livello internazionale, e di definire il bilanciamento tra scolari, insegnanti, immobili, dotazioni e servizi di tale settore; inoltre, di individuare gli equilibri più efficienti fra i diversi livelli e canali dei sistemi educativi,

⁵ Cfr. Mark Blaug, *Economics of education: A selected annotated bibliography*, London, Pergamon, 1966.

⁶ Cfr. Mark Blaug, *The rate of return on investment in education in Great Britain*, in «The Manchester school», 33, 3 (1965), pp. 205-251.

⁷ Cfr. *Economics of education 1*, a cura di Mark Blaug, London, Penguin, 1968, p. 9.

⁸ Cfr. Maureen Woodhall, *The economics of education*, in «Review of educational research», 37, n. 4 (1967), pp. 387-398, p. 390; Elchanan Cohn, *The economics of education*, Oxford, Pergamon, 1979, p. 2.

⁹ Cfr. *The education explosion. The world year book of education 1965*, a cura di George Z.F. Bereday, Joseph A. Lauwerys, London, Evans Brothers limited, 1965.

e il migliore rapporto tra educazione formale e informale. Tutto ciò partiva dal presupposto, tutto da indagare e dimostrare, peraltro, che il miglioramento delle persone – del «capitale umano» – fornisse un effettivo apporto allo sviluppo economico e civile delle nazioni.¹⁰

E qui, evidentemente, entravano in campo la politica, i governi, le relazioni fra stati e le organizzazioni che a livello internazionale ne erano espressione.

1. Oece-Ocse e istruzione

Un ruolo centrale per favorire l'affermazione di queste teorie spettava all'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) e all'Organizzazione europea di cooperazione economica (Oece) che ne era predecessore. E ciò, nonostante gli statuti di entrambe queste organizzazioni non contemplassero direttamente l'educazione fra i compiti fondativi.¹¹ In effetti, vi erano altre organizzazioni, come per esempio l'International labour organisation (Ilo) e soprattutto la United nations educational, scientific and cultural organization (Unesco) sorte appositamente per diffondere e innalzare i livelli di istruzione nel mondo.¹² Queste, con l'autorevolezza dell'agire sotto l'ombrello delle Nazioni Unite, fin dalla fondazione immediatamente dopo la seconda guerra mondiale, avevano operato a sostegno della diffusione dell'istruzione di base e della lotta all'analfabetismo; e per affermare l'istruzione come fondamentale diritto umano e strumento di emancipazione per il miliardo di persone che viveva «nelle zone buie del mondo».¹³

Con le nuove teorie della *economics of education*, tali organizzazioni internazionali si attivavano a vario titolo, impostando necessariamente relazioni improntate ora alla concorrenza ora alla cooperazione, e trovando poi, nel corso di qualche anno, le giuste modalità di reciproca collaborazione. In particolare, tuttavia, era l'Oece-Ocse che in poco tempo diveniva il luogo di elaborazione

¹⁰ Cfr. *Economics of education 1*, a cura di M. Blaug, London, Penguin, 1968, p. 8.

¹¹ Cfr. Henri Chavranski, *L'Ocde. Au Coeur des grands débats économiques*, in «Notes et études documentaires», 5061 (1997), pp. 125 ss.

¹² Cfr. Maren Elfert, *The educational work of Unesco: between idealism and functionalism*, May, University of British Columbia, 2013; Poul Duedahl, *A history of UNESCO: Global Actions and Impacts*, Palgrave Macmillan, 2016 (https://www.academia.edu/6556655/The_Educational_Work_of_UNESCO_Between_Idealism_and_Functionalism), p. 1; e T.V. Salthyamurthy, *The politics of international cooperation. Contrasting conceptions of Unesco*, Geneva, Librairie Droz, 1964, p. 24.

¹³ Cfr. Julian Huxley, *Unesco: Its purpose and its philosophy*, Paris, Unesco, 1946, p. 29.

e amplificazione di tali teorie; la sua costituzione era avvenuta il 16 aprile del 1948, e ne aveva definito il ruolo di pietra angolare nella gestione del Piano Marshall. L'esigenza di allocare gli aiuti americani, infatti, aveva imposto l'Oece come luogo di cooperazione fra i paesi europei occidentali, e quale strumento di elaborazione e condivisione delle politiche economiche per la ricostruzione e lo sviluppo dei paesi membri. Per tali motivi, si è poi indicato questo organismo quale sede di sperimentazione e avvio dei processi di integrazione economica europea.¹⁴ Entrata in una fase di stagnazione dal 1958 – soprattutto per il ridefinirsi degli equilibri euroatlantici, e in concomitanza con la costituzione della Comunità europea – l'Organizzazione rinasceva come Ocse nel 1961, associando direttamente Usa e Canada, e divenendo così una sorta di braccio economico della Nato.¹⁵

Per poter interpretare il ruolo dell'Oece-Ocse in relazione agli argomenti qui considerati, oltre alle finalità, occorre considerarne le modalità di funzionamento; l'attività si articolava al livello politico, per via del confronto intergovernativo; era gestita da una tecnostuttura stabile, in grado di definire l'agenda delle priorità; e si avvaleva di una ampia rete internazionale di esperti e studiosi nelle diverse aree di interesse. Per questo, l'Oece-Ocse a seconda dei punti di vista disciplinari, culturali e politici con cui la si è osservata, è stata descritta come un tavolo di confronto fra paesi avanzati oppure come un *think tank* internazionale, orientato primariamente a produrre statistiche, studi e raccomandazioni

¹⁴ Cfr. Oeec, *A decade of cooperation. Achievements and perspectives. 9th report of the Oeec*, Paris, Oeec, 1958, pp. 47, 55 e 79; Wendy A. Brusse, Richard T. Griffiths, *Exploring the Oeec's past: the potentials and the sources*, in *Explorations in Oeec History*, a cura di Richard T. Griffiths, Paris, Oeec, 1997, pp. 15-32, p. 26 ss.; Wendy A. Brusse, *Liberalising Intra-European trade*, in *Explorations*, pp. 123-138; Jacob J. Kaplan, Gunther Schleiminger, *The European payments union: financial diplomacy in the 1950s*, Oxford, Oxford University Press, 1989; Roberto Ventresca, *Prove tecniche di integrazione. L'Italia, l'Oece e la ricostruzione economica internazionale (1947-1953)*, Milano, Angeli, 2017.

¹⁵ Cfr. Henry G. Aubray, *Atlantic economic cooperation. The case of the Oecd*, New York, Praeger, 1967, p. 21 ss.; Richard Woodward, *The Organisation for economic co-operation and development (Oecd)*, London, Routledge, 2009, p. 18; Richard T. Griffiths, *"An act of creative leadership": the end of the Oeec and the birth of the Oecd*, in *Explorations*, pp. 235-256. La convenzione fu firmata a Parigi il 14 dicembre del 1960, l'Ocse tornò operativa a fine settembre 1961; cfr. *The Oecd and the International Political Economy Since 1948*, a cura di Matthieu Leimgruber, Matthias Schmelzer, Cham, Palgrave Macmillan, 2017, p. 2; Woodward, *The Organisation*, p. 114 ss.; M. Schmelzer, *A club of the rich to help the poor? The Oecd, development, and the hegemony of donor countries*, in *International organizations and development, 1945 to 1990*, a cura di Marc Frey, Sonke Kunkel, Corinna Unger, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014, pp. 171-195; Judith Clifton, Daniel Diaz-Fuentes, *From 'club of the rich' to 'globalization à la carte': On the successes and limits of reform at the Oecd*, in *Rising Powers and Multilateral Institutions*, a cura di Dries Lesage, Thijs Van de Graaf, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015.

per i paesi membri.¹⁶ D'altra parte, si è pure sottolineato il ruolo fondamentale nel generare e diffondere non solo un patrimonio di indagini e informazioni, ma una vera e propria cultura economica diffusa – la famigerata «saggezza convenzionale» –, che informava le politiche dei singoli stati membri, standardizzando e preformando le soluzioni ritenute più efficienti.¹⁷

Questa attività, culminata al principio del nuovo millennio con il lancio del *Programme for international student assessment*, il famigerato Pisa,¹⁸ consolidava nel tempo l'Ocse quale, pur controversa, «autorità globale» in materia di istruzione;¹⁹ e per quanto questo ruolo sia internazionalmente riconosciuto, restano da ricostruire le modalità e le ragioni con cui si sia nel tempo consolidato.²⁰ L'interesse per le tematiche educative maturava nel corso degli anni Cinquanta all'interno dell'Ocse-Ocse per via dei compiti dell'Organizzazione finalizzati al sostegno della cooperazione e alla crescita economica dei paesi membri. L'unione tra le due sfere di economia e istruzione, quindi, qui avveniva precocemente e fisiologicamente. L'attenzione per queste tematiche, in sintesi, era dovuta, innanzitutto, al progressivo interessamento per l'istruzione quale fattore di contrasto all'arretratezza economica, connesso alla diffusione dell'economia dello sviluppo. Dal 1957-'58, inoltre, i temi della ricerca e della tecnologia divenivano urgenti in conseguenza del lancio dello Sputnik e della forte concorrenza scientifica tra le due sfere di influenza nel clima della guerra fredda.²¹ Guerra fredda che, peraltro, di lì a poco, si estendeva al di fuori dell'Europa, e nel quadro dei processi di decolonizzazione coinvolgeva i paesi terzi e «sottosviluppati», con il trasferire verso il «global south» pure le tematiche in esame.²²

¹⁶ Cfr. *The Oecd*, p. 2; *The Organisation*, p. 114 ss.; Schmelzer, *A club of the rich*; Clifton, Diaz-Fuentes, *From 'club of the rich'*.

¹⁷ Cfr. Andrew Jackson, "Crafting the conventional economic wisdom": the Oecd and the Canadian policy process, in *The Oecd*, pp. 170-187, p. 172; Fabrizio Pagani, *Peer review as a tool for cooperation and change: an analysis of an Oecd working method*, in «African security review», 4 (2002); Tony Porter, Michael Webb, *Role of the Oecd in the orchestration of global knowledge networks*, in *The Oecd*, p. 43.

¹⁸ Cfr. Clara Morgan, *Programme for international student assessment: unravelling a knowledge network*, Saarbrücken, VDM Verlag dr. Muller, 2009.

¹⁹ Cfr. Kerstin Martens, Anja P. Jacobi, *Mechanisms of Oecd governance*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

²⁰ Cfr. Christian Ydsen, *Introduction: What can We learn about global education from historical and global policy studies of the Oecd?*, in *The Oecd's*, pp. 1-14, p. 2.

²¹ Cfr. Daniel Trohler, *The Oecd and the cold war culture: thinking historically about Pisa*, in Heinz Dieter Meyer, Aaron Benavot, *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, Oxford, Symposium Books, 2013, pp. 141-161; Alexander King, *Let the cat turn around. One's man traverse of the twentieth century*, London, CPTM, 2006, p. 232.

²² Cfr. Sara Lorenzini, *Global Development: A Cold War History*, Princeton University Press, 2019.

Su queste basi, l'Organizzazione aveva predisposto appositi organismi interni per affrontare la questione della carenza di scienziati, tecnici e ingegneri, e più in generale delle modalità di sviluppare una «razionale preparazione tecnico-scientifica necessaria ad affrontare i nuovi bisogni provocati dalla crescita economica».²³ Naturalmente, in breve tempo, l'iniziale attenzione per il perfezionamento del capitale umano come fattore di incremento della produttività e quindi della crescita economica, si era necessariamente ampliata ai sistemi educativi nel loro complesso e al sostegno ai paesi membri nell'impostare politiche di riforme di lungo periodo in un ambito che, necessariamente, non presentava soluzioni rapide.

Su questo terreno si erano innestati due momenti centrali per l'affermazione dell'*economics of education* a livello globale.

2. Il Progetto regionale mediterraneo

Il primo di questi momenti era costituito dall'impostazione, da parte dell'Ocse, di un progetto sul campo, che aveva come target i paesi del Sud Europa e mirava a produrre una base comune di statistiche, teorie e pratiche operative di pianificazione educativa sul medio-lungo periodo.

In the annals of the Oecd operational activities no project was endowed with more extensive support – financial, intellectual and political – or received more sustained critical scrutiny, conceptual and methodological, or greater public attention, and publicity, than the Mediterranean Regional Project.²⁴

Il Progetto regionale mediterraneo (Prm, in inglese *Mediterranean regional project*) avviato agli albori del 1960 come primo progetto della rinata Ocse, si svolgeva nel quinquennio successivo e coinvolgeva Italia, Spagna, Portogallo, Grecia, Turchia e Jugoslavia.²⁵ Nel corso di questo periodo, gruppi di lavoro costituiti dai governi di tali paesi, lavorarono in seno all'Organizzazione per produrre e confrontare i dati relativi ai propri sistemi di istruzione, elaborare le

²³ Cfr. Oecd, *The Mediterranean regional project. An experiment in planning by six countries*, Paris, Oecd Country reports, 1965, p. 8.

²⁴ Cfr. George Papadopoulos, *Education 1960-1990. The Oecd perspective*, Paris, Oecd, 1994, p. 43.

²⁵ Michele Alacevich, Mattia Granata, *Sviluppo e istruzione. Ocse e Sud Europa nel Progetto regionale mediterraneo*, in «Contemporanea», 2 (2019), pp. 225-256.

metodologie per la pianificazione delle risorse necessarie al loro sviluppo fino al 1975 e, soprattutto cercare di indagare i nessi tra sistemi di istruzione e sistemi economici, ossia tentare di prevedere le esigenze di manodopera – in termini di competenze, qualificazioni, dimensioni – dei propri sistemi produttivi in funzione del perseguimento del più alto grado di sviluppo economico.

Questo progetto, per l'autorevolezza della sede e la forte convinzione politica che lo sosteneva, aveva alcune conseguenze rilevanti: innanzitutto, contribuiva con decisione all'affermazione del cosiddetto «manpower approach» nell'ambito della pianificazione educativa, ossia a diffondere la convinzione che si potessero e dovessero prevedere dei nessi tra sistemi di istruzione e formazione anche, se non prevalentemente, per finalizzare l'istruzione all'inserimento nel mercato del lavoro e alle esigenze del mondo della produzione. In modo controverso anche nel dibattito coevo, in sintesi, il progetto, mentre apportava un contributo fondamentale alla formazione di statistiche e standard analitici essenziali per comprendere e intervenire nel funzionamento e nella pianificazione dei sistemi di istruzione nei paesi interessati, ossia in contesti di diffusa arretratezza economica e sociale; d'altra parte, contribuiva ad affermare un approccio all'istruzione già allora considerato «economicistico».²⁶

Secondariamente, concentrando l'attenzione sulla fascia mediterranea, ossia su paesi globalmente avanzati ma in cui, per la presenza di aree arretrate interne, convivevano sviluppo e sottosviluppo, l'Oece-Ocse istituiva un laboratorio che, di lì a poco, avrebbe influenzato teorie e prassi del sostegno allo sviluppo economico nei paesi terzi, sovente ex colonie degli stessi paesi membri. Soprattutto, infine, il Prm ispirava metodologie improntate alla standardizzazione delle conoscenze, alla misurazione delle performance, e alla pianificazione delle politiche che, in quel momento finalizzate alla rottura dei cosiddetti colli di bottiglia dell'arretratezza, sarebbero proseguite in seguito, anche con finalità differenti e ampiamente discusse.²⁷ In questo modo, l'Oece-Ocse poneva le basi per giungere nel tempo ad assumere un ruolo centrale nella «orchestrazione delle reti globali della conoscenza», e di conseguenza

²⁶ Per una disamina delle posizioni in campo cfr. *Educational planning, The world year of education 1967*; e Alachevich, Granata, *Sviluppo e istruzione*, p. 245 ss.; e cfr. Maren Elfert, *The Oecd, American power and the rise of the "economics of education" in the 1960's*, in *The Oecd's*, pp. 39-61, p. 47.

²⁷ Cfr. Daniel Trohler, *Change management in the governance of schooling: the rise of experts, planners, and statistics in the early Oecd*, in «Teachers college record», 116, n. 9 (2014), pp. 1-26; Elfert, *The Oecd*.

nella governance mondiale,²⁸ nella fattispecie nell'ambito delle politiche educative in quella fase pionieristica intese quali stimoli allo sviluppo economico dei paesi sottosviluppati.

3. La Conferenza di Washington

Un momento essenziale nell'affermazione del paradigma dell'«istruzione per lo sviluppo» era costituito dalla conferenza Ocse tenuta a Washington alla Brookings Institution, dal 16 a 20 ottobre del 1961, sotto il titolo: *Policy conference on economic growth and investment in education*.²⁹ Sulla base del crescente interesse per la relazione tra istruzione e sviluppo, infatti, all'interno dell'Ocse si progettava un momento di confronto sul rapporto fra investimenti e istruzione, tra chi al massimo livello negli organismi nazionali e internazionali deteneva responsabilità nel settore – e gestiva i rispettivi budget –, e chi nei vari ambiti scientifici aveva approfondito questi temi.

La preparazione dell'incontro, dovuto all'attività di un gruppo di esperti, aveva trovato un momento preliminare pure nel seminario *Economics aspects of educational development in Europe*, tenuto a Bellagio presso la Fondazione Rockefeller nel luglio del 1960; lì, si era definita la cosiddetta «Bellagio doctrine», improntata alle teorie del capitale umano e tesa a suggerire politiche di consolidamento dei sistemi di istruzione in funzione della promozione della crescita economica.³⁰ Con lo scopo di affermare a livello globale la diffusione di tali convinzioni, la Conferenza di Washington focalizzava il compito di predisporre efficienti servizi educativi in rapporto alle esigenze di progresso dei paesi membri dell'Ocse nel corso del decennio entrante; e, inoltre, di indicare modalità con cui tali paesi avanzati dovevano sostenere i paesi sottosviluppati al fine di implementare i sistemi e innalzare i tassi di istruzione.³¹

Il primo aspetto rilevante di tale incontro era costituito proprio dall'impostazione metodologica multidisciplinare; era convinzione degli organizzatori,

²⁸ Cfr. Tony Porter, Michael Webb, *Role of the Oecd in the orchestration of global knowledge networks*, in *The Oecd*, pp. 43-59, p. 43.

²⁹ Cfr. Oecd, *Policy conference on economic growth and investment in education, Washington 16th-20th October 1961*, I, Paris, Oecd, 1962.

³⁰ Cfr. Matthias Schmelzter, *The hegemony of growth. The Oecd and the making of the economic growth paradigm*, Cambridge, Cambridge University press, 2016, pp. 205-206.

³¹ Cfr. *Policy conference*, p. 9.

infatti, che gli sviluppi recenti rendessero possibile l'incontro fra pedagogisti ed economisti, a lungo reciprocamente distanti o addirittura ostili perché attestati su punti di vista che – in estrema sintesi – parevano opporre l'individuo e il suo bene e la convenienza economica degli investimenti. Un secondo ingrediente dell'iniziativa era costituito dal coinvolgimento dei principali operatori istituzionali ed economici in grado di allocare le risorse necessarie a sviluppare concretamente le politiche del settore. L'intenzione, naturalmente, era di trasformare i recenti aggiornamenti scientifici in bagaglio operativo per il *policy making* a livello internazionale. Inoltre, la *Conferenza* rappresentava di fatto il primo atto pubblico dell'Ocse, poiché si teneva all'indomani della ri-fondazione che, con il coinvolgimento degli Usa, l'aveva resa «a regional Organisation with worldwide responsibilities». ³² Infine, l'incontro si teneva proprio negli Stati Uniti del recentemente eletto presidente J.F. Kennedy che aggiornava l'agenda delle questioni globali e poneva in rilievo il tema istruzione. Nell'intervento introduttivo, infatti, Walter W. Heller, in quel momento a capo del *Council of economic advisers* e uno dei più influenti economisti e consiglieri presidenziali, richiamava i tratti programmatici delineati da Kennedy nei primi mesi del suo nuovo incarico:

Another fundamental ingredient of a program to accelerate long-run economic growth – aveva affermato il Presidente nel discorso di presentazione del *Program to restore momentum to the American economy* – is vigorous improvement in the quality of the Nation's human resources ... I will emphasize so strongly programs to raise the productivity of our growing population, by strengthening education, health, research, and training activities. ³³

Punto di partenza del confronto erano i recenti aggiornamenti del pensiero economico che indicavano nell'investimento in istruzione il prerequisito di un progresso economico e sociale fondato sulla diffusione e l'efficiente impiego degli avanzamenti scientifici. ³⁴ Innanzitutto, quindi, si constatava l'importanza economica dell'educazione per diffondere conoscenze più ampie e differenti rispetto al passato, in modo da permettere agli esseri umani di orientare la tecnologia in funzione del benessere personale e dei propri paesi. In secondo luogo, l'esi-

³² Cfr. Thorkil Kristensen, *Address*, in *Policy conference*, pp. 21-23, p. 21.

³³ Cfr. Walter W. Heller, *Remarks*, in *Policy conference*, p. 35.

³⁴ Cfr. Oecd, *Policy conference*, p. 9

genza dell'ampliamento dell'istruzione si fondava su importanti fattori sociali, poiché l'educazione costituiva il prerequisito essenziale per eliminare la povertà e «innalzare le persone a un nuovo livello culturale e di dignità umana».³⁵

D'altra parte, oltre a tale duplice approccio economico e sociale, nel corso del decennio precedente era progressivamente emerso anche un più specifico tema di politica internazionale, dal momento che l'evolvere della guerra fredda e l'avvio del processo di decolonizzazione, avevano reso stringente l'esigenza di affrontare la questione dell'istruzione nei paesi arretrati, in modo da consolidare l'area occidentale a discapito dell'Unione sovietica che proprio di tali questioni aveva fatto una riconosciuta bandiera di liberazione umana.

It is also surely obvious – asseriva il *Chairman* in proposito – that in the peaceful competition which we hope will characterize the development of this world throughout the coming century the prize of progress will fall to the countries and social systems which succeed in developing their human resources. The Head of the Soviet State has made the issue clear; he is convinced that the way of life he represents can more effectively develop the talents of people through education and translate the power of science into material reality than ours.³⁶

In questo contesto, e sotto la pressione di tali molteplici spinte, cresceva anche la consapevolezza che le implicazioni economiche dello sforzo educativo non potevano essere trascurate e che, per quanto una educazione di base costituisse un indiscutibile diritto umano non subordinabile ad alcuna esigenza economica, tale diritto era di fatto limitato dal volume totale delle risorse disponibili. Di conseguenza, solamente tramite l'incremento di risorse per via dell'avanzamento economico, le nazioni potevano progressivamente affermare l'ideale delle pari opportunità per tutti gli individui.³⁷

Nel quadro di tali assunti, quindi, e considerata la situazione emersa nei paesi più avanzati dalla fine del processo di ricostruzione, si attendeva per il decennio degli anni Sessanta un'espansione dell'educazione in tutti i paesi. Per indirizzare e spingere tale espansione occorreavano nuove idee e visioni, ispirate dal dibattito scientifico, ma declinate in termini e obiettivi politici. Per fare questo, la Conferenza aveva assunto posizioni iniziali utili a fotografare le questioni aper-

³⁵ Cfr. Philip H. Coombs, *Preface*, in *Policy conference*, p. 5.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ivi*, p. 9.

te esistenti, e a formulare l'agenda del decennio.³⁸ I documenti introduttivi e le successive discussioni, infatti, avevano lo scopo di portare a sintesi i maggiori temi trasversali all'esame delle diverse discipline scientifiche, per ricondurli sul piano operativo. Occorre dire, anzi, che l'elemento di maggiore originalità della Conferenza consisteva proprio in tale processo di limatura degli spigoli, semplificazione delle complessità, ampia mediazione dei differenti punti di vista disciplinari e ideali – o addirittura ideologici –, individuazione di assunti certi e comuni tra scuole e discipline. In altre parole, si applicava una sorta di metodo opposto a quello svolto in sede scientifica, e che rispecchiava pubblicamente la prassi di lavoro a lungo radicata all'interno dell'Organizzazione.

Quest'ultima, in definitiva, aveva come finalità, assunti i più utili punti di vista scientifici – eventualmente dopo averne stimolato la produzione –, di predisporli in modo da renderne possibile la più ampia condivisione, diffusione e, soprattutto, iniezione nei circuiti istituzionali, decisionali e di formazione delle opinioni, in modo da favorirne la traduzione in pratica. Questo processo, naturalmente, non era ideologicamente neutro, poiché consolidava posizioni e visioni prevalenti, e quindi in una certa misura dominanti; e, del resto, se in sede scientifica il confronto tra studiosi doveva creare il costante avanzamento di un'idea, attraverso il dialogo tra visioni differenti, qui l'obiettivo era opposto e consisteva nel rendere il più possibile accettabile un'idea ritenuta "utile" – con le molte sfumature relative anche politiche che questo concetto può racchiudere –, e costruire attorno ad essa ampio consenso. Ovviamente, tutto ciò era reso possibile dall'esistenza di un alto e convergente interesse politico in grado di definire il perimetro, le regole e i limiti del confronto.

Alla luce del dibattito sviluppato sugli argomenti cardinali del settore istruzione, in sintesi, la *Conferenza* delineava lo scenario del decennio venturo fissando previsioni, punti fermi e indirizzi politici, formalizzati nei «dieci comandamenti dell'assistenza all'istruzione».³⁹ Così facendo, essa si poneva effettivamente quale *turning point* nella concezione della relazione tra gli ambiti di economia e istruzione. Questo approccio pragmatico al tema, innanzitutto, aveva come primo e più evidente esito di oltrepassare, dando per risolte, le contraddizioni che sul piano teorico e accademico rendevano inconciliabili le visioni delle differenti discipline e, al loro interno, le diverse sensibilità.

³⁸ Ivi, p. 10.

³⁹ Cfr. Oecd, *Policy conference on economic growth and investment in education, Washington 16th-20th October 1961*, III, Paris, Oecd, 1962, pp. 96-97.

Poiché l'obiettivo della Conferenza era trasformare gli aggiornamenti della scienza in indirizzi politici, pur a fronte di necessarie semplificazioni, essa assumeva analisi, valutazioni, dati, visioni, ma li trasferiva al livello politico. In sintesi, produceva una «saggezza convenzionale»,⁴⁰ pressoché inedita in tale ambito, e prime ricette politiche da adottare senza troppi dubbi. Naturalmente, l'avvio di un processo del genere poteva essere considerato discutibile, e infatti in seguito sui singoli aspetti di questa presunta saggezza, anche per gli esiti che ne sarebbero derivati, il dibattito si sarebbe svolto ampiamente. Oltre all'autorevolezza degli studiosi a vario titolo coinvolti, poiché attorno a tali argomenti con tre futuri premi Nobel – J. Tinbergen, T. Schulz e W. Arthur Lewis – si cimentava una generazione di economisti di differenti scuole, la forza del messaggio era dovuta alla sede e all'alto *patronage* politico che lo muoveva.

Nel suo primo anno di mandato, infatti, Kennedy aveva schierato organizzazioni nuove o rinnovate per affrontare il tema dello sviluppo delle nazioni arretrate. Con una nuova enfasi sulla modernizzazione delle nazioni povere, aveva lanciato il «decennio dello sviluppo» e aumentato gli aiuti economici ai paesi sottosviluppati.⁴¹ Queste politiche verso il mondo post coloniale, inoltre, risentivano delle riflessioni e dell'influenza di importanti personalità coinvolte a vario titolo nella attività dell'Amministrazione Usa, come W.W. Rostow, e di università e centri di ricerca quali il Mit di Boston. Così come esemplificato dalla conferenza di Washington, in sintesi, in modo diretto e visibile le teorie economiche influenzavano la politica e la politica inevitabilmente influenzava l'attività dei centri di ricerca.⁴² Il recente avvio dell'Amministrazione democratica in Usa, quindi, e l'energia con cui era assunto il nuovo e suggestivo indirizzo dell'istruzione come fattore dello sviluppo, certamente contribuivano a consolidare la persuasività di tali idee, e a umanizzare i fattori e i processi economici.

A Washington, in sintesi, sotto l'egida dell'Amministrazione Usa e dell'Ocse, si celebrava «l'inizio della consacrazione dell'*economics of education* non solamente come nuova disciplina, ma come un'area di diretta preoccupazione e rile-

⁴⁰ Cfr. Jackson, *Crafting the conventional*.

⁴¹ Cfr. Mark H. Haefele, *Walt Rostow's stages of economic growth: ideas and action*, in *Staging growth, Modernization, development and the global cold war*, a cura di David C. Engerman et al., University of Massachusetts Press, pp. 81-103, p. 81; cfr. Oecd, *The flow of financial resources to less-developed countries 1961-1965*, Paris, Oecd, 1967, p. 34; Walt W. Rostow, *Eisenhower, Kennedy, and the foreign aid*, Austin, University of Texas press, 1985, p. 183.

⁴² Cfr. Haefele, *Walt Rostow's stages of economic growth*, p. 83.

vanza della politica».⁴³ Oltre a fornire un contributo essenziale alla fondazione di tale nuova disciplina, quindi, si ponevano le basi per interpretare alla luce del *mainstream* che essa propagava, i fenomeni del cruciale decennio dell'avvento dell'istruzione di massa, con il produrre e disseminare conoscenze e soluzioni ritenute utili a promuovere e indirizzare a livello internazionale l'adattamento dei sistemi educativi.⁴⁴

4. Istruzione femminile e sviluppo economico: uno sfondo per l'analisi

Nella sede della Conferenza di Washington, il tema dell'istruzione femminile, pure di stampo professionale, ebbe un suo spazio. L'argomento aveva naturalmente una tradizione radicata, e agli albori di questa nuova fase globale l'istruzione femminile trovava una collocazione nelle politiche economiche in corso di elaborazione nel tentativo di indurre lo sviluppo dei paesi sottosviluppati e nelle aree arretrate dei paesi avanzati. Per situare l'argomento in una lista di priorità, è utile seguire l'ordine dei temi proposti in apertura della Conferenza da P. Coombs, esperto di politiche dell'istruzione, di lì a poco alto funzionario dell'Unesco, ma soprattutto in quel momento ispiratore delle politiche in materia di istruzione del presidente Kennedy.

Nell'occasione, tracciando l'agenda dei temi che le forze politiche, sociali ed economiche dovevano approcciare nel decennio avvenire, Coombs indicava quale punto di partenza il rapporto tra Pil e risorse destinate all'istruzione; poi, la relazione tra domanda e offerta di manodopera qualificata e i rischi per la prevedibile carenza di manodopera formata nelle discipline scientifiche e nell'ingegneria; quindi, l'integrazione dei percorsi di educazione formale e informale tramite l'impostazione di processi di *lifetime learning*; inoltre, affrontava l'argomento dei rischi dovuti alla eccessiva istruzione, rassicurando i timori dei paesi più avanzati in quella fase affetti dalla difficoltà di connettere in modo efficiente domanda qualificata e offerta nel mercato del lavoro; quindi, evocava finalmente il ruolo delle donne nell'istruzione, che precedeva l'esigenza e le modalità di assistenza in materia di istruzione ai paesi in via di sviluppo:

⁴³ Cfr. Papadopoulos, *Education*, p. 33.

⁴⁴ Cfr. Woodhall, *The economics of education*, pp. 387-398.

The role of women, in education – asseriva Coombs – and in the whole economy will increase in importance (and at the same time, no doubt, their political importance!). The under-education and under-utilization of women in the professions, in industry, and in the government, constitutes the greatest untapped potential of human brain power and energy in most of our nations. Educational institutions, if they will, can play a major role in breaking down the traditional barriers to a fuller and more productive life for women.⁴⁵

In termini prospettici, quindi, e nella sede in cui si fissavano gli obiettivi di sviluppo dei sistemi di istruzione da raggiungere sia nei paesi avanzati sia nei paesi sottosviluppati, il ruolo attribuito all'istruzione femminile era rilevante. Essa costituiva la leva per rompere i colli di bottiglia che impedivano alle donne una vita piena e – soprattutto, secondo queste concezioni – «produttiva», che menomavano la valorizzazione di risorse umane a sostegno dei processi di sviluppo dei paesi arretrati; oltre, ovviamente, a impoverirne la vita civile, culturale e sociale per l'esclusione di un alto «potential of human brain power».

Passando dall'enunciazione degli obiettivi politici e delle attese previsioni, il tema dell'istruzione femminile filtrava nei *position papers* della Conferenza, in particolare dove John Vaizey, professore della University of London ed esperto di fiducia dell'Ocse, si occupava di *Some of the main issues in the strategy of education supply*.⁴⁶

Women's education appears at first sight to have a low priority in terms of providing skills for the labour market – asseriva l'economista analizzando le strutture e i principali problemi dell'istruzione nei paesi in via di sviluppo – though even here certain obvious exceptions – teachers, nurses and textile workers – must be kept in mind. The place of women in less-advanced countries is determined by their low social status and in almost all societies by the fact that their main role is played in home making. Nevertheless, this situation is not immutable: in the Ussr women make a full contribution to the labour force. But it is precisely in home-making that women's education can have its most far-reaching effects. It is in the home that attitudes are fixed, ways of life established and traditions continued. The profound change in patterns of behaviour and expectations which is necessary if the concept of economic progress is to be introduced into traditional societies must depend in great part upon the attitude of the home maker. Women's education therefore

⁴⁵ Cfr. Coombs, *Preface*, in *Policy conference*, I, p. 28.

⁴⁶ Cfr. John Vaizey, *Policy conference*, III, pp. 51 ss.

should have a high priority not only on social and human grounds, but mainly because it is likely to be the way – possibly and indispensable way – of removing social, cultural and psychological barriers to economic growth. Nor should education for providing skills be ignored. In the Soviet Union 69 per cent of the teacher force is female, and in the United States the percentage is slightly higher. The woman-teacher is less costly because she has less opportunity of lucrative alternative employment and also because women's wages rates generally are lower than those of men. The employment of women-teachers is therefore a means of reducing the costs of education, which is in itself a sufficient justification for the education of women.⁴⁷

Una tale visione fotografava lo stato di fatto dei sistemi di istruzione nei paesi più arretrati – peraltro non senza dare l'impressione di avallare, o per lo meno non distinguersi da alcuni aspetti regressivi che li caratterizzavano –, con l'intento di contribuire a formulare obiettivi, strumenti e piani funzionali alla loro trasformazione. Non irrilevanti in proposito, al di là di alcune opinabili constatazioni relative alle differenze retributive quale strumento di contenimento dei costi funzionali a un maggiore sviluppo dell'istruzione – rilievi che peraltro si sarebbero mostrati realistici negli stessi paesi avanzati – erano le considerazioni relative al cruciale ruolo femminile nel favorire cambiamenti nei «comportamenti e nelle aspettative» fondamentali per introdurre il progresso economico nelle società tradizionali. Occorre considerare, inoltre, che il tema istruzione in relazione alle esigenze e alle potenzialità di sviluppo dei paesi classificati quali arretrati, ossia in quella fase sostanzialmente riferite alle nazioni del «terzo mondo», si avvantaggiava delle osservazioni e dello studio delle aree arretrate di paesi più avanzati o delle regioni sottosviluppate del continente europeo.

Nel dopoguerra, il caso italiano si presentava anche in questo ambito per molti versi emblematico delle situazioni di paesi affetti da medesime disfunzioni dovute a ritardato sviluppo economico; in particolare, l'Italia costituiva un paese di cerniera tra i paesi europei avanzati – a cui apparteneva per il livello di sviluppo raggiunto dalle regioni settentrionali –, e i paesi della periferia mediterranea, con cui allo stesso tempo condivideva alcune storiche ragioni di arretratezza radicate nelle regioni meridionali e insulari. Il mai risolto dualismo italiano, in sostanza, nella fase della ricostruzione riaffermava le sue profonde ragioni strutturali e, d'altra parte, contribuiva a sensibilizzare politiche internazionali

⁴⁷ Ivi, p. 61.

volte a stimolare una effettiva modernizzazione del continente nel suo insieme. Anche dal punto di vista dell'istruzione il caso italiano serviva da apripista, e per certi versi da modello, per cominciare a costruire analisi comparative che permettessero di affrontare in modo pianificato lo sviluppo dei sistemi di istruzione a tutti i livelli, e in particolare in relazione alle esigenze della manodopera in funzione dello sviluppo economico.

Su queste basi, si è deciso di fornire, con una sintetica introduzione interpretativa, alcuni dati quantitativi relativi ad aspetti salienti della partecipazione femminile all'istruzione nei paesi del Sud Europa, ossia quelli mediamente confrontabili con il caso italiano del periodo.⁴⁸ Naturalmente, si è proceduto ad una scelta certamente non esaustiva ma relativa ad alcune delle maggiori dimensioni in grado di contribuire a delineare lo sfondo dei ragionamenti fin qui impostati. Innanzitutto, per permettere di collocare il caso italiano nel panorama del periodo, e quindi di interpretarne correttamente il ruolo al crocevia tra paesi avanzati e paesi mediterranei arretrati, occorre riferirsi alle dimensioni del Pil, ad alcune caratteristiche della sua struttura, e alla distribuzione dell'occupazione per settori fondamentali (tab. 1). Questi dati permettono di osservare il posizionamento dell'Italia che, con un Pil individuale annuo di 1390 dollari, era collocata al terzo posto dopo Francia e Germania (rispettivamente 2530 e 2200); ed era seguita nell'ordine da Grecia (860), Spagna (770), Portogallo (530), Jugoslavia (450), allora considerata dalle organizzazioni e dalle statistiche internazionali occidentali quale parte del Sud Europa per ovvie ragioni geopolitiche; e, infine, Turchia (350).

Similmente, si può notare come la percentuale di Pil prodotta dal settore primario, al 4% scarso in Germania e al 6,6% in Francia, si attestasse all'11% in Italia, e a quote comprese tra il 16,3% della Spagna e il quasi 34% della Turchia. E, corrispettivamente, come la quota dell'occupazione totale impiegata nell'industria nei primi paesi, compresa l'Italia, superasse ormai stabilmente il 40%, mentre nel secondo gruppo si manteneva tra il 36% di Spagna e Portogallo e l'11% della Turchia. In controtuce da questi semplici dati, quindi, è possibile comprendere come il caso italiano celasse dietro le sue "medie" le contraddizioni di una società e di una economia che, da un lato, in alcune zone rifletteva le ca-

⁴⁸ Si farà riferimento a dati contenuti in: Oecd, *The Mediterranean regional project. Country reports. Greece*, Paris, Oecd, 1965, pp. 20, 162-163; Oecd, *The Mediterranean regional project. Country reports., Turkey*, Paris, Oecd, 1965, p. 20 e cap. III; Oecd, *The Mediterranean regional project. Country reports. Italy*, Paris, Oecd, 1965; Oecd, *The Mediterranean regional project. Country reports. Yugoslavia*, Paris, Oecd, 1965; Oecd, *The Mediterranean regional project. Country reports. Portugal*, Paris, Oecd, 1965. Oecd, *Education in Oecd developing countries. Trends and perspectives*, Oecd, Paris, 1974.

ratteristiche dei paesi traino sul piano continentale, e, dall'altro lato, conteneva e trascinava le strutture più arretrate, se non arcaiche, dei paesi che nel corso del dopoguerra inseguivano una modernizzazione.

Queste caratteristiche strutturali, ovviamente, erano particolarmente evidenti nei dati relativi alla popolazione e ai tassi di crescita demografica annuale, che nei paesi mediterranei presentavano andamenti ben diversi da quelli dell'Europa centrale. In proposito, tali paesi, che passavano dagli 8 milioni di abitanti della Grecia ai quasi 30 della Spagna, assommavano complessivamente 87 milioni di cittadini, su 332 totali dei paesi membri europei dell'Ocse. Essi crescevano con tassi annuali compresi, fino al decennio Sessanta, tra lo 0,55 del Portogallo, e il 2,85 della Turchia. Significativo dei processi in corso dal punto di vista economico e sociale, tuttavia, era il dato relativo al tasso di crescita annuale della popolazione urbana, superiore al 2% in Grecia e Portogallo ma che lambiva il 7% sia in Turchia sia in Jugoslavia (tab. 2).

Il rapido cambiamento di tali paesi sotto la pressione della crescita economica, quindi, era evidente nella società e, pure, nel settore dell'istruzione. Può essere interessante, quindi, osservare i dati della popolazione scolastica in un confronto tra la fine del decennio degli anni Cinquanta e la fine del successivo, quello della citata «esplosione educativa». Una caratteristica dello sviluppo in tale periodo fu certamente costituita dall'incremento della partecipazione femminile a tutti i livelli dell'istruzione. Osservando i paesi in esame, con l'eccezione della Turchia, il numero di bambine e giovani coinvolte nell'istruzione primaria e secondaria nei paesi mediterranei era compreso tra il 45 e il 55% del totale dei tassi di iscrizione. La presenza femminile nelle università aumentava pressoché ovunque – eccetto che in Turchia dove permaneva al 23% –, pur mantenendosi relativamente bassa in Grecia e in Spagna (rispettivamente al 31% e al 25%). La più alta partecipazione a questo stadio dell'istruzione era in Portogallo (45%) e Jugoslavia (38%) (tab. 3).

Naturalmente, questi dati indicavano percorsi comuni di convergenza, ossia un tendenziale incremento della partecipazione femminile ai vari livelli, ma pure controtendenze significative le cui ragioni andrebbero studiate per i singoli casi nazionali e in ottica comparativa. Per attenersi al tema dell'istruzione secondaria, in Grecia, su un numero di iscritti totali salito da 1,2 milioni nel 1959 a 1,5 nel 1969/'70 le studentesse in scuole pubbliche e private passavano da circa 100mila a 200mila, nella scuola secondaria, e da circa 8500 a 13.500 nella scuola tecnica e professionale (tab.4). Un percorso simile si aveva in Portogallo, dove

gli iscritti passavano da uno a 1,5 milioni alla fine degli anni Sessanta, e in termini assoluti, limitatamente ai settori di interesse, le studentesse passavano da 50mila a 127mila, per la scuola secondaria generale, e da 27mila a 48mila per gli indirizzi tecnici e professionali (tab. 5).

In Spagna, le studentesse iscritte alle scuole pubbliche e private nell'istruzione secondaria generale, passavano da 174mila a quasi 620mila nel corso del decennio, e nei percorsi tecnico professionali, tenuto conto di una scomposizione tra "primo" e "secondo livello", complessivamente raddoppiavano, passando da poco più di 30mila a 60mila (tab. 6). In questo paese, la popolazione scolastica, ad ogni livello e grado, era cresciuta del 34% nel decennio 1951-'61 mentre la popolazione nel suo complesso aumentava del 10%. Questa situazione, tra i vari gruppi, si rifletteva sulla popolazione scolastica femminile in maniera anche più rilevante – naturalmente sempre in modo relativo –, poiché se, per rimanere alla istruzione secondaria, la partecipazione femminile era cresciuta dal 7% del 1951 a quasi il 12% del 1960, nell'istruzione primaria i tassi di istruzione femminile erano cresciuti dal 60% all'86% (tab. 7).

L'incremento dell'istruzione femminile avveniva a tutti i livelli ma con sbilanciamenti anche sensibili. Nell'istruzione primaria, addirittura, si verificava un eccesso di bambine rispetto ai maschi, in particolare in certe aree e nonostante molti sforzi fatti per impedire il lavoro maschile infantile. Quanto al prosieguo degli studi, l'incremento femminile avveniva prevalentemente in corsi professionali di basso livello, e la percentuale diminuiva notevolmente con il procedere della professionalizzazione. Anche a livello universitario, mentre aumentava il tasso di iscrizioni, benché concentrato in materie umanistiche e in materie scientifiche quali chimica e farmacia, persisteva un più alto tasso di dispersione.

Peculiari, e fortemente legate alle tradizioni del paese, le caratteristiche del settore in Turchia, dove nel decennio 1959/'69 gli iscritti a scuole di ogni ordine e grado, in parte recuperando la maggiore arretratezza, passavano dal 2,9 a 6,2 milioni. Qui, a differenza degli altri paesi in cui l'accesso femminile alla scuola primaria era proporzionalmente cresciuto di meno, le bambine passavano nel periodo dal milione scarso ai 2,1 milioni (tab. 8), riflettendo tassi di istruzione femminile che nel 1960 erano ancora al 14% del totale per le scuole primarie e a circa il 2% per le secondarie (tab. 9).

Alla vigilia degli anni Sessanta, pur a fronte di un sensibile aumento, permaneva il problema di bassi tassi specialmente nella scuola primaria, poiché i livelli di iscrizione maschili erano più alti di quelli femminili, specie nelle zone

rurali, dove si verificava una forte diffidenza nella educazione formale da parte dei genitori. Coerentemente con i *trends* degli altri paesi, inoltre, ma in modo evidentemente più accentuato, a mano a mano che si saliva nei livelli educativi, le ragazze erano penalizzate poiché le scuole erano concentrate nei centri urbani e il controllo sociale ne disincentivava i movimenti.

Quanto alla istruzione secondaria, all'inizio degli anni Sessanta era ancora evidente la bassa proporzione di studentesse, poiché se certamente in termini assoluti il numero era quadruplicato tra il 1945 e il '62, nello stesso periodo il numero di maschi era aumentato di oltre cinque volte. Un dato che pare emblematico per fotografare la situazione turca, è relativo ai *drop out* dell'istruzione secondaria: in termini percentuali, se per i maschi l'abbandono degli studi produceva la distribuzione in una varietà di impieghi e settori, per le giovani turche l'interruzione degli studi significava nel 95% dei casi il «ritorno al villaggio di origine» (tab. 10).

Infine, in Jugoslavia, dove nel corso del decennio 1959/'69 gli studenti erano passati da 2,8 mln a 3,5 mln, per quanto la partecipazione femminile all'istruzione a tutti i livelli fosse più bassa di quella maschile, in ogni caso, a partire dall'istruzione primaria, si era verificato un costante aumento nei tassi prossimi al 50% nell'anno di partenza (tab. 11).

Qui, la partecipazione femminile cresceva pure nell'istruzione secondaria, era alta nelle scuole professionali ed era molto rilevante nelle scuole tecniche, dove superava il 41% degli iscritti, e in quelle per la formazione all'insegnamento, dove superava il 66% (tab. 11). In termini assoluti, le studentesse iscritte alle scuole secondarie passavano da circa 39 a 103mila, e quelle delle scuole tecniche e professionali da 43 a 106mila alla fine del decennio Sessanta (tab. 12).

Ognuno di questi singoli dati quantitativi naturalmente racchiude molteplici interpretazioni sia in una logica di comparazione tra differenti sistemi di istruzione, quale prodotto di contesti culturali, istituzionali e sociali anche profondamente diversi, sia alla luce di analisi in grado di coinvolgere aspetti qualitativi dei processi educativi.

Nondimeno, si è considerata utile la definizione di uno sfondo anche meramente quantitativo su cui collocare il caso della formazione professionale femminile italiana, in modo da dotarsi di riferimenti per confronti tra paesi che nel periodo in esame condividevano con l'Italia la rincorsa a una modernizzazione anche dei sistemi di istruzione, nel tentativo di agganciare, pure da questo punto di vista, le nazioni europee più avanzate.

Appendice

TABELLA 1. Pil per capita, struttura del pil e forza lavoro (1968).

Paese	Pil per capita (US\$)	Percentuale sul Pil			Quota occupazione totale		
		Agricoltura	Industria	Servizi	Agricoltura	Industria	Servizi
Grecia	860	21,2	27,3	51,5	50,1	21,2	28,7
Portogallo	530	19,0	42,2	38,8	32,3	36,2	31,5
Spagna	770	16,3	33,7	50,0	29,4	36,6	34,0
Turchia	350	33,8	26,5	39,7	72,7	11,4	15,9
Jugoslavia	450	22,7	40,8	36,5	–	–	–
Italia	1390	11,1	38,6	50,3	22,5	41,8	35,7
Francia	2530	6,6	47,8	45,6	15,8	40,4	43,8
Germania	2200	3,9	50,9	45,2	10,2	48,2	41,6

TABELLA 2. Dati popolazione complessiva e per paese (1955) e tassi di crescita annuale (1950/60).

Paese	Grecia	Portogallo	Spagna	Turchia	Jugoslavia	Tot	Tot Ocse
Popolazione in mln	8	8.6	29	24	17	87	332
Tasso crescita medio annuale 1950/60	0.95	0.55	0.85	2.85	1.1	–	–
Tasso crescita medio annuale 1950/60 URBANA	2.6	2.1	1.75	6.55	6.65	–	–

TABELLA 3. Partecipazione femminile come percentuale delle iscrizioni.

Livello di educazione	Grecia		Portogallo		Spagna		Turchia		Jugoslavia	
	1959-60	1969-70	1959-60	1969-70	1959-60	1969-70	1959-60	1969-70	1959-60	1969-70
Primaria	47,6	47,8	47,6	48,6	50	50	37,0	42,3	46,6	46,5
Secondaria	40,8	45,7	46,7	47,8	38,8	45,2	25,0	26,1	48,7	55,8
Tecnica e professionale	18,0	15,7	29,2	36,6	–	22,6	38,8	40,0	44,1	54,0
Insegnante	46,6	45,3	66,1	94,2	62,2	55,0	25,0	46,8	66,5	64,1
Altra non universitaria	76,2	31,0	24,4	38,8	26,3	17,9	9,9	14,9	36,5	43,4
Università	22,0	31,3	29,9	45,0	16,6	25,2	23,3	23,3	28,8	37,9

TABELLA 4. Grecia: Studentesse in scuole pubbliche e private.

<i>Livello di istruzione</i>	1959-60	1969-70
Primaria	441.382	453.282
Secondaria generale	106.200	199.717
Tecnica e professionale	8.572	13.527
Insegnante	1.111	1.144
Alta non universitaria	1.994	2.872
Università	5.376	22.690

TABELLA 5. Portogallo: Studentesse in scuole pubbliche e private.

<i>Livello di istruzione</i>	1959-60	1964-65	1969-70
Primaria	412.708	434.810	481.310
Secondaria generale	50.227	72.646	127.369
Tecnica e professionale	26.997	51.925	48.033
Insegnante	2.500	2.883	3.473
Alta non universitaria	1.193	2.314	4.496
Università	5.421	9.434	17.701
Totale	499.046	574.012	682.382

TABELLA 6. Spagna: Studentesse in scuole pubbliche e private.

<i>Livello di istruzione</i>	1959-60	1964-65	1969-70
Primaria	–	1.600.042	1.895.040
Secondaria generale	173.987	301.242	619.792
Tecnica e professionale (primo livello)	29.811	25.528	49.129
Tecnica e professionale (secondo livello)	1.570	18.711	11.223
Insegnante	25.854	36.231	22.666
Alta non universitaria	10.464	11.451	14.806
Università	13.464	22.229	48.432

TABELLA 7. Spagna: Tassi di iscrizione femminile per livelli di istruzione: 1951, 1956, 1960 (percentuale sul totale).

<i>Livello di istruzione</i>	1951	1956	1960
Primaria	60,8	69,7	86,4
Secondaria	7,2	9,6	11,7
Alta formazione	0,4	0,6	0,9
Totale	29,6	36,8	40

TABELLA 8. Turchia: Studentesse in scuole pubbliche e private.

<i>Livello di istruzione</i>	<i>1959-60</i>	<i>1970-71</i>
Primaria	931.794	2.120.332
Secondaria generale	80.191	290.370
Tecnica e professionale	27.902	51.618
Insegnante	5.292	30.427
Alta non universitaria	1.300	9.148
Università	9.810	22.147
Totale	1.056.289	2.524.042

TABELLA 9. Turchia: Tassi di iscrizione femminile per livelli di istruzione: 1950, 1960 (percentuale sul totale).

<i>Livello di istruzione</i>	<i>1950</i>	<i>1960</i>
Primaria	10,0	14,3
Secondaria	1,7	2,1
Alta formazione	0,1	0,2
Totale istruite	12,8	17,5
Totale non istruite	87,2	82,5

TABELLA 10. Turchia: Percentuale di drop out nelle scuole secondarie (1962).

<i>Occupation</i>	<i>Percentuale dei drop out</i>	
	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>
Scuola regionale di agricoltura (secondo ciclo)	30	–
Lavoro privato in agricoltura	35	–
Servizio sanitario pubblico	–	5
Altri impieghi pubblici	25	–
Ritorno a villaggio di origine	10	95
Totale	100	100

TABELLA 11. Jugoslavia: Partecipazione femminile all'istruzione (1952, 1960).

<i>Livello di istruzione</i>	<i>1952</i>	<i>1960</i>
Primaria	45,3	46,6
Secondaria: ginnasio	44,5	48,7
Secondaria: Scuole tecniche	38,2	41,7
Secondaria: Insegnante	61,2	66,5
Secondaria: Lavoratori specializzati	13,7	18,5
Secondaria: Altre scuole professionali	86,0	92,1
Secondaria: Scuole d'arte	48,2	54,7
Totale Alta formazione	33,1	30,2

TABELLA 12. Jugoslavia: Studentesse in scuole pubbliche e private.

<i>Livello di istruzione</i>	<i>1959-60</i>	<i>1969-70</i>
Primaria	1.205.884	1.326.609
Secondaria generale	38.729	102.695
Tecnica e professionale	43.082	106.876
Insegnante	17.125	13.584
Alta non universitaria	6.839	33.786
Università	24.799	61.314
Totale	1.336.058	1.644.864

Genere, istruzione e formazione nell'Unesco: diritti, politiche, prospettive

Liliosa Azara

Introduzione

Dopo le distruzioni del secondo conflitto mondiale, obiettivo primario dell'Unesco, a partire dalla sua fondazione (1945) è stato il ristabilimento nel mondo delle condizioni di base per l'istruzione, dalla costruzione/ricostruzione degli edifici scolastici alla formazione degli insegnanti. Leo Ferning, apprezzato esperto Unesco dei processi formativi, nell'individuare fasi diverse dell'elaborazione e dell'azione dell'agenzia nel campo della formazione, ha sostenuto che nel primo decennio fu necessario fare i conti con la gelosa difesa da parte degli Stati dei propri sistemi educativi e dei valori in essi trasmessi.¹ L'Unesco non si rassegnò a essere un *brain trust* di conoscenze e competenze scientifiche ponendosi anche come autorità sovranazionale impegnata nel raccomandare con forza alle autorità scolastiche dei singoli paesi l'introduzione nei programmi scolastici, attraverso anche la revisione dei libri di testo, dei valori della pace e della cooperazione internazionale tra Est e Ovest, tra Stati industrializzati e Stati economicamente arretrati.²

Fin dalla sua costituzione, l'Unesco ha concentrato gran parte dei suoi interventi nella formazione di base per l'eliminazione dell'analfabetismo, nondi-

¹ Leo Ferning, *A Quarter Century of Educational Practice: An Introductory View*, in *Twenty-Five Years of Educational Practice and Theory 1955-1979*, a cura di Leo Ferning, James Bowen, Dordrecht, Springer, 1980, pp. 7-19.

² Sulla sfida del multilateralismo educativo nell'Europa post-bellica, con uno sguardo privilegiato alla Germania, si veda Maren Elfert, *Six decades of educational multilateralism in a globalising world: the history of the Unesco Institute in Hamburg*, in «International Review of Education», 59 (2013), pp. 263-287.

meno, nelle sue riflessioni e nei suoi programmi operativi l'alfabetizzazione non è intesa riduttivamente come semplice capacità di leggere e scrivere. La formazione di base è finalizzata all'acquisizione di un'«istruzione funzionale» che comprende la formazione professionale con conoscenze e competenze necessarie per stimolare lo sviluppo economico e sociale. A tal fine, l'Unesco, in collaborazione con il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite (Unpd) e con organizzazioni non governative, ha condotto e conduce una intensa attività di animazione e di supporto nei paesi dove è ancora fortemente diffuso l'analfabetismo, sostenendo la ricerca, fornendo assistenza tecnica e realizzando progetti di sperimentazione, sebbene in questi ambiti la responsabilità e l'azione primaria dipendano dai governi nazionali e locali.

Molteplici sono le attività dell'Unesco nel campo dell'istruzione, non limitandosi all'impegno prioritario dell'alfabetizzazione. Essendo il deficit formativo concentrato nei paesi in via di sviluppo, l'Agenzia per rendere più efficaci i suoi interventi nei processi di scolarizzazione dei paesi economicamente svantaggiati, per realizzare programmi più rispondenti ai bisogni ma anche alle risorse e alle potenzialità locali, ha istituito negli anni Sessanta, uffici regionali – vale a dire continentali – in Africa, a Dakar, in America Latina, a Santiago, e in Asia, a Bangkok. L'Unesco è impegnata nella produzione di testi e materiali didattici; organizza e sponsorizza conferenze tra ministeri per l'istruzione e ministeri per la pianificazione economica; promuove progetti di formazione con il sostegno finanziario del Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo. In collaborazione con altre agenzie specializzate delle Nazioni Unite e con organizzazioni non governative riconosciute, promuove attività di rilievo internazionale: conferenze, raccolta, elaborazione e pubblicazione di dati e informazioni e ricerche.

Nel corso degli ultimi decenni la sua popolarità si è diffusa anche per il rilievo scientifico-globale delle pubblicazioni della sezione formativa: *l'International Yearbook of Education*, pubblicato annualmente in collaborazione con l'International Bureau of Education (Ibe),³ dal 1948, così come la rivista «Prospects: Quarterly Review of Comparative Education», il cui primo numero risale al

³ Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, *The International Bureau of Education (1925-1968): A Platform for Designing a 'chart of World Aspirations for Education'*, in «European Educational Research Journal», 12, 2 (2013), doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.215; Rita Hofstetter, *Building an "international code for public education": Behind the Scenes at the International Bureau of Education (1925-1946)*, in «Prospects», 45, 1 (2015), pp. 31-48.

1971, l'*Education for All Global Monitoring Report*, pubblicato dal 2002 al 2015, sostituito, poi, dal *Global Education Monitoring Report*.

Occorre, però, registrare che i risultati nella lotta all'analfabetismo, in non pochi paesi del mondo, sono ancora limitati. Secondo le stime elaborate dall'Ufficio statistico dell'Unesco, al 2000 – anno in cui viene steso un primo bilancio delle ricadute del più grande programma di alfabetizzazione (*Education for All*), avviato dall'Organizzazione nel 1990 – gli analfabeti sono 880 milioni. Un bambino, più spesso una bambina su cinque, in età scolare, per un totale di 115 milioni, non va a scuola.

Ancora alla fine degli anni Cinquanta, quasi metà della popolazione mondiale era in stato di analfabetismo e nel 1970, dichiarato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite anno internazionale dell'istruzione, una persona su tre, perlopiù donne, non sapeva leggere e scrivere. Analfabetismo adulto e assenza/carenza di istruzione formale per bambini e minori costituiscono l'aspetto più inquietante del *gap* che separa e allontana i paesi del Nord e del Sud del mondo.

1. L'istruzione femminile tra ruoli di cura ed educational equality

In sinergia con il multidimensionale sistema delle Nazioni Unite, nel campo specifico della formazione, l'Unesco è impegnata, fin dalle origini, a sostenere il lavoro della Commission on the Status of Women, promossa nel 1946 e fortemente voluta da Eleanor Roosevelt,⁴ per sostenere l'accesso paritario delle donne a tutti gli ordini e gradi di istruzione, nel quadro del più ampio e complesso mandato teso a promuovere l'uguaglianza di genere e l'*empowerment* delle donne.⁵

Alcune importanti dichiarazioni e convenzioni che segnano il percorso teorico e normativo dell'Unesco, di cui si dà conto in questo saggio, richiamano il

⁴ Durante l'incontro inaugurale dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite (Londra 1946) Eleanor Roosevelt, nella sua qualità di delegata degli Stati Uniti, in una *Lettera aperta a tutte le donne del mondo*, le esortava a non abbandonare la forza e il coraggio che avevano mostrato nella guerra e nella Resistenza. Si veda UN Department of Public Information, *The United Nations and the Advancement of Women, 1945-1996*, New York, United Nations, 1996, p. 91.

⁵ Nel corso della sua prima sessione (10-24 febbraio 1947), la Commissione aveva dichiarato che uno dei principi-guida a cui si informava la sua azione consisteva nel «to raise the status of women, irrespective of nationality, race, language or religion, to equality with men in all fields of human enterprise, and to eliminate all discrimination against women in the provisions of statutory law, in legal maxims or rules, or in interpretation of customary law». UN Commission on the Status of Women, *Report to Ecosoc* (E/281/Rev.1, 25 febbraio 1947), Lake Success, New York.

più ampio universo dei diritti umani il cui riconoscimento giuridico internazionale è solennemente formalizzato dopo la costituzione delle Nazioni Unite con la *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948). Alla stesura del documento la Commission on the Status of Women contribuì sensibilmente, incontrando non poche resistenze sollevate dai membri della Commissione per i diritti umani, nondimeno riuscendo a imporre una grammatica normativa sensibile alle questioni di genere e all'eliminazione delle relative disparità.⁶ A essere contestata sul terreno semantico fu l'espressione diritti dell'uomo in ragione dell'ambiguità della parola uomo che designava nello stesso tempo la categoria degli esseri umani e la categoria specifica del maschio. L'espressione, poi codificata, di *human rights* – diritti umani – consentiva di superare questo scoglio. Nel contesto specifico del secondo dopoguerra, in una dimensione politica e socio-economica legata alla modernità, occorre mostrare, in polemica con una visione generica dei diritti umani, che essi concernono le persone, intese non più come individui astrattamente uguali di fronte alla legge ma come soggetti che hanno specifiche, personali identità, a partire da quella fondamentale di genere. Nella loro codificazione ulteriore e, in particolare, nella loro attuazione e tutela, la categoria generale dei diritti umani si scompone anche in diritti delle donne, la cui piena realizzazione comporta l'adozione di un canone di giustizia sociale, spesso non pienamente compiuto.⁷

Making human rights come alive è il titolo, quasi uno slogan, del discorso tenuto da Eleanor Roosevelt, alla Columbia University (1949), nel corso del quale aveva celebrato la capacità dell'Unesco di recepire il lavoro fruttuoso della Commissione per i diritti umani, traslando nel suo atto costitutivo i principi sanciti dalla Dichiarazione universale, emanata solo un anno prima. L'architettura istituzionale insieme con l'organizzazione articolata e capillare dell'Unesco, attraverso la sua rete di commissioni nazionali, rappresentavano prerogative preziose per la diffusione della *Dichiarazione*, la cui natura eminentemente *pedagogica* richiedeva un graduale processo di introiezione che avrebbe condotto, nel

⁶ Si veda in proposito Un Department of Public Information, *The United Nations and the Advancement of Women.*; Devaki Jain, *Women, Development and the UN: a sixty-year quest for equality and justice*, Bloomington, Indiana University Press, 2005.

⁷ Allida Black, *Are women "human"? The UN and the struggle to recognize women's rights as human rights*, in Akira Iriye, Petra Goedde, William I. Hitchcock, *The human rights revolution. An international history*, New York, Oxford University Press, 2012, pp. 133-158; Martha C. Nussbaum, *Women's progress and women's human rights*, in «Human Rights Quarterly», 38, 3 (2016), pp. 589-622; Devaki Jain, *To Be or Not to Be: Problems in Locating Women in Public Policy*, in «Economic and Political Weekly», 42, 8 (2007), pp. 691-696.

tempo, gli Stati membri a ratificare un futuro primo trattato sui diritti umani. La Dichiarazione segnava una nuova importante tappa nella storia dei diritti umani, conferendo loro valore e portata universale e ponendoli sotto la protezione della comunità internazionale, benché minacciati da due possibili derive: quella umanista che tendeva a trasformarli in una morale di buoni sentimenti e quella positivista che portava a rinchiuderli in uno stretto formalismo giuridico. Se nella visione di Roosevelt, lo stato-nazione poneva ostacoli ad una piena universalità dei diritti umani, la natura giuridicamente vincolante dei patti sui diritti umani richiedeva una mediazione tra gli Stati e una rinegoziazione di quei principi ispiratori che avevano animato i redattori della Dichiarazione, fondata sullo studio e la conoscenza dei diritti umani e delle libertà fondamentali, pietre miliari su cui edificare un mondo di pace. Occorreva, dunque, riconoscere all'Unesco un ruolo centrale nel promuovere la conoscenza reciproca tra i popoli, nel valorizzare la natura intrinseca dell'individuo, nel comunicare che i diritti umani sono uno dei fondamenti su cui costruire la pace.⁸

La Dichiarazione universale non solo stabilisce che ogni individuo ha diritto all'istruzione, gratuita e obbligatoria almeno per le classi elementari, che per tutti deve essere accessibile la formazione tecnica e professionale e sulla base del merito quella superiore, ma attribuisce all'istruzione due funzioni fondamentali. Stabilisce, infatti, che essa «deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento dei diritti umani e delle libertà fondamentali», e che «deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace» (articolo 26). Questo secondo principio concorre direttamente con la decisione degli Stati membri dell'Unesco di «sviluppare e moltiplicare i rapporti tra i loro popoli al fine di meglio comprendere e acquisire una conoscenza più precisa e più vera dei loro rispettivi costumi».⁹

⁸ Eleanor Roosevelt, *Making human rights come alive*, Columbia University, New York (30 marzo 1949), in Archives of Women's Political Communication, Iowa State University: <https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2017/03/21/making-human-rights-come-alive-march-30-1949/>. Circa il ruolo fondamentale svolto da Eleanor Roosevelt nel complesso sforzo politico della genesi della Dichiarazione universale per i diritti umani, si veda Mary Ann Glendon, *A world made new. Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*, Random House, New York, 2001 e Anya Luscombe, *Eleanor Roosevelt: A crusading spirit to move human rights forward*, in «Netherlands Quarterly of Human Rights», 36, 4 (2018), pp. 241-246; Jo E. Butterfield, Blanche Wiesen Cook, *Eleanor Roosevelt: Negotiating the Universal Declaration of Human Rights*, in *Junctures in Women's Leadership. Social Movements*, a cura di Mary K. Trigg, Alison R. Bernstein, New Brunswick, Rutgers University Press, 2016, pp. 20-34.

⁹ Unesco, *Preambolo dell'Atto costitutivo*, 1945.

I due principi hanno forgiato la produzione pluridecennale di strumenti giuridici sull'educazione,¹⁰ in particolare, in identica formulazione sono ripresi nell'articolo 3 della *Convenzione Unesco contro la discriminazione nell'educazione* (1960), all'inizio del decennio in cui l'Unesco è fortemente interpellata dagli Stati di nuova indipendenza, quasi sempre con una popolazione scarsamente scolarizzata, e nell'articolo 5 della *Raccomandazione per la comprensione internazionale, la cooperazione, la pace e l'educazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali* (1974). In quest'ultima, tra i principi statuiti, l'educazione è concepita al fine di promuovere «la comprensione e il rispetto di tutti i popoli, le rispettive culture, civiltà, valori e modi di vita, incluse le culture etniche nazionali e culture di altre nazioni», nella consapevolezza della crescente interdipendenza globale tra popoli e nazioni.

Negli anni in cui la formazione diviene il campo privilegiato delle attività dell'Organizzazione che opera in stretta collaborazione con l'International Bureau of Education e deve rispondere alle istanze identitarie e culturali dei nuovi Stati-membri in cui sono presenti forme diverse e diffuse di esclusione e discriminazione nell'accesso alla formazione, fondate sul ceto sociale e sul genere, il punto d'arrivo della interlocuzione sinergica avviata con la Commission on the Status of Women (CSW) è la *Convenzione contro la discriminazione nell'educazione*.¹¹ Con un richiamo esplicito alla Dichiarazione universale, la Convenzione definisce la discriminazione quale fenomeno che abbraccia ogni «distinzione, esclusione, limitazione o preferenza che, fondata sulla razza, il colore, il sesso, la lingua, la religione, l'opinione pubblica, l'origine nazionale o sociale, la condizione economica o la nascita, ha per oggetto o per effetto l'annullamento o l'alterazione dell'uguaglianza di trattamento nell'educazione».

La comunità internazionale avverte l'esigenza di affermare che l'educazione deve tendere al pieno sviluppo della personalità umana, al rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.¹² Deve, altresì, incoraggiare la compren-

¹⁰ Juan Ignacio Martínez de Morentin, *Developing the concept of international education: Sixty years of Unesco history*, in «Prospects», 41 (2011), pp. 597-611.

¹¹ Il testo *Convention against discrimination in education* in Unesco, *Records of the General Conference, Eleventh Session, Paris 1960, Resolutions*, Paris, Unesco, 1961.

¹² La *Convenzione* recepisce le conclusioni alle quali era giunto Charles D. Ammoun, relatore speciale della Sotto-commissione delle Nazioni Unite per la prevenzione della discriminazione e la protezione delle minoranze, nel suo *Study of discrimination in education*, New York, United Nations, 1957, pp. 29-45.

sione, la tolleranza e l'amicizia tra le nazioni, così come tra i gruppi religiosi e razziali e promuovere le attività dell'Onu per il mantenimento della pace. La discriminazione assume forme diverse che si realizzano nel privare alcuni gruppi di individui dell'accesso a qualsiasi tipo e livello di educazione, nel limitare la loro istruzione a un livello inferiore, nell'istituire strutture educative separate e nell'infliggere loro condizioni che confliggono con la dignità umana. Il progetto formativo sotteso alla Convenzione, mentre incoraggia il dialogo tra le culture e tra le differenze, con il proposito di tutelare e garantire un percorso educativo e evolutivo di tutti gli individui, anticipando il concetto di inclusione che sarebbe divenuto dominante nelle elaborazioni teoriche successive, intende bandire le aporie educative che, presenti in diversi modelli nazionali di istruzione e formazione, impediscono la promozione culturale e sociale dei gruppi più vulnerabili.¹³ Nel rispetto della sovranità statutale, l'Unesco, non contempla come «discriminazione» la possibile separazione fisica tra alunni dei due sessi, vale a dire la istituzione o il mantenimento, per ragioni anche a carattere religioso o linguistico, di istituzioni o sistemi educativi distinti per genere, se questi garantiscono un uguale accesso all'educazione, dispongono di un corpo docente ugualmente qualificato e di strutture della medesima qualità e offrono programmi di studio equivalenti.¹⁴

In questa fase della sua storia, nondimeno, l'Unesco è ancora ben lontana dalla consapevolezza raggiunta nell'ultimo decennio del Novecento sulla specificità della discriminazione di genere e sulle conseguenti politiche di *gender equality*.

È sufficiente ricordare che un significativo momento intermedio del percorso fin qui tracciato è costituito dalla Conference on Public Education, convocata a Ginevra nel 1952, dall'Ibe e dall'Unesco, in cui si approva una importante raccomandazione ai ministri dell'educazione di tutti i paesi per promuovere l'accesso delle donne a tutti i livelli di istruzione, estendendo a entrambi i sessi l'istruzione obbligatoria e garantendo alle donne uguali opportunità e percorsi

¹³ Con riguardo ai limiti di un sistema formativo capace di rispondere a un nuovo ordine globale, si veda Karen Mundy, *Educational multilateralism in a changing world: Unesco and the limits of the possible*, in «International Journal of Educational Development», 19, 1 (1999), pp. 27-52. I limiti delle politiche educative globali dell'Unesco al cospetto dei bisogni educativi delle aree coloniali in Damiano Matasci, *Assessing needs, fostering development: Unesco, illiteracy and the global politics of education (1945-1960)*, in «Comparative Education», 53 (2017), pp. 35-53.

¹⁴ Cfr. Janusz Symonides, Vladimir Volodin, *Human rights of women: a collection of international and regional normative instruments*, Paris, Unesco, 1999, pp. 18-20.

formativi – istruzione secondaria, tecnico-professionale, universitaria – lungo l'intero arco della vita.¹⁵

Si tratta di un principio che l'Unesco promuove attraverso una serie di incontri internazionali sul tema dell'istruzione gratuita e obbligatoria per tutti, tenuti nel corso di conferenze regionali in Asia (1952), nei Paesi arabi (1954) e in America Latina (1956). Nello stesso periodo, per la prima volta, la raccolta sistematica, di dati statistici disaggregati per genere, pubblicata in *Access of Women to Education: A Preliminary Statistical Report* (1952),¹⁶ consentiva uno studio comparato transnazionale sui livelli di iscrizione femminile alla scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, in 130 diverse realtà tra Stati-membri e territori non ancora indipendenti.

L'insistenza sulla questione dell'istruzione obbligatoria è espressione di una concezione formale del *gender equality*, tradotta, in questa prima fase, nell'impegno a garantire uguali opportunità educative e formative, intese come un diritto intrinseco delle donne, sancito da disposizioni normative fortemente ispirate alla *Dichiarazione universale*, ma che non contempla un approccio sostanziale centrato sulla capacità individuale di accedere ai diritti, alle risorse e ai servizi che avrebbe più tardi trovato una sua definizione nel concetto di *capabilities approach*.¹⁷

Nel mettere a punto il programma di formazione di base (*fundamental education*), di marchio modernista, e le campagne di alfabetizzazione di massa che ne seguono,¹⁸ l'Unesco riafferma il principio di uguaglianza formale sul piano

¹⁵ Unesco, *Recommendation (34) To the ministries of education concerning access of women to education*, in International Bureau of Education, International Conference on public education (15^a sessione), *Access of women to education*, Geneva, Unesco, 1952; Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, *The International Bureau of Education: a precursor of the Unesco and the factory of its pedagogical guidelines? (1934-1968)*, in «Encounters in Theory and History of Education», 21 (2020), pp. 24-51; Bodgan Suchodolski, Samuel Roller, Rodney Stock, Guy Avanzini, Eugene Egger, Rosiska Darcy de Oliveira, *The International Bureau of Education in the service of educational development*, Paris, Unesco, 1979; Dorothy G. Collings, *Comparative education in the work of the United Nations and Unesco*, in «The Journal of Educational Sociology», 30, 3 (1956), pp. 126-136.

¹⁶ Unesco, *Access of Women to Education: A Preliminary Statistical Report*, Paris, Unesco, 1952.

¹⁷ Si veda Rosie Peppin Vaughan, *Girls' and women's education within Unesco and the World Bank, 1945-2000*, in «Compare: A Journal of Comparative and International Education», 40, 4 (2010), pp. 405-423. Con riguardo alla definizione di *capabilities approach* e alle possibili ripercussioni sull'istruzione femminile, si veda Martha Nussbaum, *Women and equality: The capabilities approach*, in «International Labour Review», 138, 3 (1999), pp. 227-245; Elaine Unterhalter, *Gender, equality, education and the capability approach*, in Melanie Walker, Elaine Unterhalter, *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, New York, Palgrave Macmillan, 2007, pp. 78-107; John Cameron, *Capabilities and the global challenges of girls' school enrolment and women's literacy*, in «Cambridge Journal of Education», 42, 3 (2012), pp. 297-306.

¹⁸ Si veda Joseph Watras, *Unesco's programme of fundamental education, 1946-1959*, in «History of Education», 39, 2 (2010), pp. 219-237

dei diritti vocati a elevare la condizione femminile, sottolineando nondimeno che i ruoli sociali, maschile e femminile, si fondano su alcune naturali differenze tra i sessi. L'educazione di base delle donne doveva rafforzare e valorizzare i ruoli naturalmente ascritti al genere femminile – la cura e l'educazione dei figli, la conduzione della casa, la protezione della salute familiare – in una nuova ottica di sviluppo economico e sociale.

La stessa raccomandazione del 1952 prevedeva che fosse opportuno «to provide courses which prepare girls for their family responsibilities»¹⁹ e sul piano dell'istruzione superiore, suggeriva che «university studies permit women to specialise in fields particularly suited to feminine aptitudes»,²⁰ con una attenzione particolare alla formazione professionale nei lavori di cura e di assistenza. L'istruzione di base, in particolare, avrebbe dovuto offrire alle donne «a practical, effective and moral education which will prepare them better to fulfill their natural role in the family and in society».²¹ L'obiettivo, infine, di garantire un uguale accesso all'istruzione sarebbe stato raggiunto solo se si fossero tenute in conto le «differences in the psycho-physiological development between the sexes».²²

Tale visione essenzializzata delle differenze di genere che poggiava sulla convinzione che le donne rappresentassero una categoria eminentemente biologica doveva riflettersi nei programmi educativi, a partire dalla selezione delle discipline scolastiche chiamate a enfatizzare i diversi ruoli sociali, maschile e femminile. Nella coeva elaborazione teorica, in linea con la concezione dello Stato moderno che postula la partecipazione attiva di tutti i cittadini, senza distinzione di sesso, l'Unesco stimola un ruolo attivo delle donne nella vita sociale e civile, promuovendo l'educazione alla cittadinanza attiva, attraverso attività e pubblicazioni che si dipanano lungo questo percorso, nel decennio 1950-60, segnatamente *Women and education*,²³ *The education of women for citizenship*,²⁴ *Education in citizenship for girls today*.²⁵ Sebbene nel programma di educazione di base persista l'idea della netta separazione dei sessi, l'Unesco promuove studi che indaghino il rapporto tra cultura e condizione femminile, nei quali è confutata la presunta

¹⁹ Unesco, *Access of women to education*, 1952, p. 262.

²⁰ Ivi, p. 263.

²¹ Ivi, p. 262.

²² Ivi, p. 259.

²³ Unesco, *Women and education*, Paris, Unesco, 1953.

²⁴ Unesco, *The education of women for citizenship: some practical suggestions*, Paris, Unesco, 1954.

²⁵ Unesco, *Education in citizenship for girls today: report of the meeting of experts*, Gaunting, 13-18 October 1958, Educational Abstracts XI, n. 7, Paris, Unesco, 1959.

naturale differenza tra i generi – oggetto piuttosto di una costruzione culturale che perpetua le strutture sociali gerarchiche²⁶ – e conduce studi e indagini sul riconoscimento dei diritti politici delle donne, commissionando al noto giurista e politologo francese Maurice Duverger il volume *The political role of women*.²⁷

La tradizionale visione del genere, confluita nei programmi educativi del periodo in questione, attribuendo al *gender equality* una mera funzione strumentale, parte dall'assunto che l'*educational equality* avrebbe conosciuto una sua naturale evoluzione lungo il duplice processo di formazione degli stati indipendenti e di sviluppo economico dal quale un numero considerevole di ex territori coloniali sarebbe stato attraversato nei primi anni Sessanta.²⁸

La risposta dell'Unesco alle nuove istanze generate dal processo di decolonizzazione – anche a fronte del fatto che, nel biennio 1959-60, diciotto paesi, di cui diciassette africani, entrano nell'Organizzazione – risiede nell'adozione della *Risoluzione sul ruolo dell'Unesco nel contribuire al conseguimento dell'indipendenza da parte dei paesi e dei popoli coloniali* (1960)²⁹ e nell'emanazione della *Convenzione contro la discriminazione nell'educazione*, già richiamata. Proclamato il primo decennio delle Nazioni Unite per lo sviluppo (*First United Nations Development Decade*, 1960-69) l'Unesco si pone il problema urgente non solo di impegnarsi nel processo di alfabetizzazione dei paesi del Terzo mondo di nuova indipendenza, ma anche di fornire, sia pure a posteriori, un contributo sul piano culturale al superamento delle ideologie coloniali. Con la *Risoluzione* l'Unesco condanna ogni forma di colonialismo e stigmatizza l'atteggiamento di alcune potenze occidentali che attraverso la costruzione di un preteso insufficiente sviluppo economico, sociale, educativo e culturale rallentano e differiscono l'accesso all'indipendenza dei popoli coloniali e si fa, altresì, promotore dei valori della libertà e dell'indipendenza attraverso i suoi programmi educativi, orientati

²⁶ Si veda a titolo di esempio lo studio sull'impatto indotto dalle nuove e diverse opportunità educative sulla convivenza dei due sessi nella sfera privata, in *Women in the New Asia. The changing social roles of men and women in South and South-East Asia*, a cura di Barbara E. Ward, Paris, Unesco, 1963.

²⁷ Maurice Duverger, *The political role of women*, Paris, Unesco, 1955.

²⁸ Cfr. Devaki Jain, *Women, development and the UN*, p. 35.

²⁹ La Risoluzione, adottata il 3 novembre 1960, nel corso dell'undicesima sessione della Conferenza generale (Parigi, 14 novembre-15 dicembre), precede di alcune settimane la *Dichiarazione delle Nazioni Unite sulla garanzia di indipendenza ai Paesi e ai popoli coloniali* (*Declaration on the granting of independence to colonial countries and peoples*, 14 dicembre 1960, risoluzione 1514) in cui è stabilito che tutti gli Stati debbono attenersi fedelmente e rigorosamente alle disposizioni della Carta delle Nazioni Unite e della Dichiarazione universale dei diritti umani, dichiarando altresì che «l'assoggettamento di popoli al dominio straniero e allo sfruttamento costituisce la negazione dei diritti umani fondamentali [...] ed è un impedimento alla promozione della pace e della cooperazione internazionale» (par.1).

a superare le derivazioni deleterie del colonialismo, segnatamente l'analfabetismo e la carenza di personale tecnico qualificato, insieme con il sottosviluppo economico.

Nella fase successiva, l'Unesco nella sua azione è confortata dalla diffusa consapevolezza – la quale trova conferma autorevole in una risoluzione del 1960 adottata dal Consiglio economico e sociale dell'Onu³⁰ – che l'educazione costituisce un fattore essenziale nel promuovere lo sviluppo economico-sociale e nel consolidare i risultati conseguiti. L'agenzia fa la scelta strategica di promuovere conferenze regionali dei ministri dell'istruzione, dall'Asia ai paesi arabi, all'Africa, all'America Latina e infine all'Europa, con il fine di giungere a scelte operative partendo da realtà omogenee.³¹ Momento importante in questa direzione è l'istituzione dei Regional Offices for Education, con sede a Bangkok (1961), Beirut (1963), l'Avana e Santiago (1964), Dakar (1970).

L'impegno dell'Unesco nel promuovere l'istruzione femminile viene incrementato e rinvigorito, dal 1960 al 1975, proclamato quest'ultimo anno internazionale della donna (*International women's year*) attraverso diffuse campagne di alfabetizzazione, adozione di meccanismi di monitoraggio sistematico e stesura di rapporti di rilevazione. L'invio di questionari agli Stati membri e ai territori non ancora indipendenti è la pratica con cui l'organizzazione raccoglie dati quantitativi concernenti il grado di partecipazione femminile ai programmi di istruzione e dati qualitativi relativi all'efficacia dell'apparato normativo varato dai singoli governi nonché agli ostacoli – abbandono e assenteismo – che limitano il livello di iscrizione scolastica delle ragazze e delle donne. Nella quasi totalità dei casi, la Commission on the Status of Women utilizza i rapporti redatti dall'Unesco per richiedere al Consiglio economico e sociale l'emanazione di risoluzioni o racco-

³⁰ Nella risoluzione del Consiglio economico e sociale (Ecosoc) (803, 3 agosto 1960), *International relations and exchanges in the field of education, science and culture*, l'Unesco era stata espressamente invitata a «studiare le possibilità di formulare i principi che potessero costituire le linee guida per un'azione bilaterale, regionale, e internazionale concernente le relazioni e gli scambi nei campi dell'educazione, della scienza e della cultura». Cfr. *Ministries of Education. Their functions and organization*, a cura di Kathryn G. Heath, Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1962, p. 4; Betty Arnett Ward, Edward Warner Brice, *Literacy and basic elementary education for adults*, Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1961, p. 4.

³¹ A titolo esemplificativo si richiamano le conferenze regionali tenutesi negli anni 1960-65: *Meeting of experts on education for girls in Tropical Africa* (Cotonou, 1960); *Meeting of experts on access of girls and women in education in rural areas of Asia* (Bangkok, 1962); *Conference on African women and adult education* (Dakar, 1962); *Conference on educational planning in developing countries with special reference to women's education* (Svezia, 1963); *Meeting of experts on the access of girls to school education in the Arab States* (Algeria, 1964).

mandazioni che, sebbene non dotate di un valore giuridico vincolante, agiscono come principio-guida capace di influenzare le politiche e le pratiche educative degli Stati-membri. L'accento è posto sulla istruzione femminile extrascolastica, sull'accesso delle donne all'insegnamento, all'istruzione primaria, secondaria e superiore, con una attenzione particolare alle aree rurali, alla formazione tecnico-professionale e alla co-educazione quale opportunità di inclusione sociale delle ragazze, in un'ottica di coesistenza armoniosa di donne e uomini.³²

Dalle conferenze regionali emerge una nuova riflessione dell'Unesco sul terreno dell'istruzione che, confluita nei piani di azione implementati nelle diverse realtà territoriali-regionali, rappresenta un piano di intersezione ideale tra il principio formale dell'uguale accesso all'istruzione e la valutazione del concreto impatto di un avanzamento del ruolo sociale e riproduttivo femminile sulla crescita economica. Il Piano di Addis Abeba, ad esempio, varato a seguito della conferenza indetta dall'Unesco e dalla United Nations Economic Commission for Africa (1961) cui presero parte i ministri dell'istruzione di 34 paesi africani,³³ adotta una prospettiva razionale, dichiaratamente strumentale, che sottolinea i risvolti economici dell'istruzione femminile:

The need is urgent for the increased use of educated "women power" in the working life of the community in such callings as nursing, social work and teaching. Increasing attention in school curricula and in adult education must be given to child care and domestic science.³⁴

³² Alcune delle indagini condotte dall'Unesco (1960-1975) hanno dato origine a raccomandazioni e risoluzioni Ecosoc che conservano il medesimo titolo: *Access to women to out-of-school education* (1961); *Access of women to the teaching profession* (1961); *Equal access of girls to elementary education* (1962); *Access of girls and women to education in rural areas* (1963); *Access of girls and women to the various forms of secondary education and to higher education* (1965); *Access of women to higher education, jobs and professions* (1967); *Access of women to technical and vocational education* (1968); *Elimination of illiteracy among women* (1970); *Co-education* (1970). In proposito si veda Caroline O.N. Moser, *Gender planning in the third world: meeting practical and strategic gender needs*, in «World Development», 17, 11 (1989), pp. 1799-1825. Peppin Vaughan, *Girls' and women's education within Unesco and the World Bank, 1945-2000*, p. 410.

³³ Si veda United Nations Economic Commission for Africa and Unesco, *Final Report: Conference of African States on the development of education in Africa, Addis Ababa, 15-25 May 1961*, Paris, Unesco, 1961; Unesco, *Final Report: meeting of ministers of education of African countries participating in the implementation of the Addis Ababa Plan*, Paris, Unesco, 1962. Una riflessione coeva sulla Conferenza nello studio curato da Verna A. Carley, *African women educators project report*, Office of Institutional Development, Bureau for Africa and Europe, Agency for International Development, Department of State, 1962 e una riflessione a posteriori in Franklin Parker, *Unesco's aid to teacher education in Africa*, in «Peabody Journal of Education», 49, 2 (1971), pp. 167-171.

³⁴ Cfr. Unesco, *Outline of a plan for African educational development*, Paris, Unesco, 1961, p. 6.

L'istruzione femminile, orientata a rafforzare i ruoli di cura delle donne correlati alle loro tradizionali funzioni sociali domestico-riproduttive, avrebbe, dunque, sostenuto la crescita economica nel processo di transizione verso società moderne.

Con la dichiarazione-appello lanciata alle nazioni «sullo sradicamento dell'analfabetismo» (1964)³⁵ l'Unesco inaugura il futuro programma di azione che attraverso le conferenze regionali dei ministri dell'istruzione, raggiunge il suo punto culminante con il *World congress ministers of education on the eradication of illiteracy*, convocato a Teheran, nel 1965, nel corso del quale il concetto di *functional literacy* è assunto quale componente strategica dei piani di sviluppo dei paesi del «terzo mondo», in intima e esclusiva correlazione con le aspettative di crescita economica. Nel rapporto di Teheran, infatti, si legge:

[Functional literacy was accepted] as an essential element in overall development, closely linked to economic and social priorities and to present and future power needs. [The delegates] accepted the new concept of functional literacy, which implies more than the rudimentary knowledge of reading and writing that is often inadequate and sometimes chimerical. Literacy instruction must enable illiterates left behind by the course of events and producing too little, to become socially and economically integrated in a new world order where scientific and technological progress calls for ever knowledge and specialization.³⁶

L'elaborazione dell'approccio strumentale intrinseco al concetto di *functional literacy*, non solo segna una linea di demarcazione-separazione rispetto alla originaria percezione del valore dell'istruzione femminile ma induce l'Unesco a promuovere, con un cospicuo finanziamento dell'Undp, dodici progetti nazionali per l'alfabetizzazione sotto il nome di *Experimental World Literacy Programme* (1966-74).³⁷ Un programma di alfabetizzazione funzionale, ossia formazione professionale, che attraverso la trasmissione di competenze tecnico-scientifiche

³⁵ Il testo della *Declaration on eradication of illiteracy in the United Nations development decade* in Unesco, General Conference, Thirteen session, Resolutions, Paris 1964, Paris, Unesco, 1965.

³⁶ Cfr. Unesco, *World Congress Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy, Final Report*, Teheran, 8-19 settembre 1965, p. 33.

³⁷ Philip W. Jones, *International policies for third world education. Unesco, literacy and development*, London, Routledge, 2018, pp. 159-211; Id., *The United Nations and education: multilateralism, development and globalisation*, London, RoutledgeFalmer, 2005, p. 62; Philip W. Jones, *Unesco and the Politics of Global Literacy*, in «Comparative Education Review», 34, 1 (1990), pp. 41-60.

valorizzasse talenti e energie femminili, avrebbe consentito alle donne una piena partecipazione al processo di costruzione socio-economica dei nuovi stati indipendenti, riconoscendo loro nuovi ruoli produttivi.³⁸

Il *Long-range Programme for the Advancement of Women*, proposto dall'Unesco agli Stati-membri (1966),³⁹ rispondendo ai principi etici contenuti nella Dichiarazione universale dei diritti umani sollecitava, altresì, nuove ricerche transnazionali tese a indagare la relazione tra la condizione femminile e gli assetti socio-economici così come il rapporto tra opportunità formative e occupazionali, i cui risultati sarebbero confluiti in alcuni numeri monografici di riviste editate dall'Unesco quali l'«International Social Science Journal» (1962), l'«Unesco Courier» (1964), l'«Impact of Science on Society» (1970, 1971) e l'«International Review of Education» (1973).

2. Oltre l'uguaglianza formale: dalle istanze del processo di decolonizzazione alle prospettive dell'Agenda 2030

L'adozione da parte dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite della Dichiarazione sulla eliminazione della discriminazione nei riguardi delle donne (*Declaration on the Elimination of Discrimination against Women*), nel 1967 e l'avvio, nel 1970, del *Programme concerted action for the advancement of women*,⁴⁰ induce l'Unesco a una più profonda riflessione sul ruolo intrinsecamente rilevante delle donne nel processo di sviluppo e sulla necessità di definire un significato sostanziale del concetto di *equality*, che trascenda il piano del riconoscimento formale dei diritti delle donne.

Avevano contribuito sensibilmente a una nuova concettualizzazione lo studio pionieristico dell'economista danese Ester Boserup, *Woman's role in economic development* e il volume di Jacqueline Chabaud, *The education and advancement of women*, entrambi pubblicati nel 1970, proclamato dall'Unesco anno internazionale dell'educazione. Il lavoro di Boserup rappresentava la prima ana-

³⁸ Si veda Unesco, *Functional literacy: why and how*, Paris, Unesco, 1970.

³⁹ Si veda Jeanne Henriette Chaton, *The Unesco Long-Range Program for the Advancement of Women*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 375, 1 (1968), pp. 145-153; Margaret K. Bruce, *An Account of United Nations Action to Advance the Status of Women*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 375, 1 (1968), pp. 163-175.

⁴⁰ UN General Assembly, *Programme concerted action for the advancement of women*, 15 dicembre 1970, A/RES/2716.

lisi economica che in prospettiva di genere indagava l'impatto diversificato del processo di trasformazione strutturale indotto dalla modernizzazione nel settore dell'industria e dell'agricoltura ed era destinato a diventare vero e proprio manifesto per il programma *Women in Development* delle Nazioni Unite nel decennio 1976-85.⁴¹

Chabaud, con enfasi critica sulle attività condotte dall'Unesco, sul terreno dell'istruzione-formazione, aveva evidenziato che a dispetto della crescita considerevole nell'accesso all'istruzione – ben il 32 per cento solo negli anni 1961-67 – nella frequenza scolastica persisteva il gap tra bambini e bambine. La distanza fisica che separava i bambini dalla scuola, la distanza psicologica tra la scuola e le famiglie, l'analfabetismo delle madri e i ruoli domestici precocemente assegnati alle bambine, erano all'origine della disuguaglianza tra i generi e nei fatti, limitavano la reale e piena attuazione dei principi sanciti dalla *Dichiarazione sulla eliminazione della discriminazione nei riguardi delle donne* del 1967. Una differenza che non solo perpetuava pregiudizi radicati ma condizionava la futura vita lavorativa e la partecipazione alla vita sociale di donne e uomini. L'autrice condannava la carenza di formazione tecnico-professionale per le ragazze anche in quei settori, a partire dall'agricoltura, nei quali le donne avevano sempre rappresentato una porzione considerevole della forza lavoro e lamentava che la dimensione occupazionale femminile fosse ancora percepita come una estensione della dimensione sessuale e del ruolo materno.

Le conclusioni della Conferenza di Teheran non avevano, dunque, prodotto una evoluzione sensibile nell'accesso delle ragazze e delle donne alla formazione tecnico-professionale, ostacolata dalle restrizioni imposte dalle tradizioni culturali, dai costi dei corsi professionali e dalla difficoltà di accedere a percorsi formativi modellati sulle occupazioni tradizionalmente femminili e solo in quanto tali socialmente accettate.⁴²

L'Unesco era giunto a simili conclusioni nel suo *Comparative Study on Access of Girls and Women to Technical and Vocational Education* (1968), condotto sulla base dei dati emersi dal questionario sottoposto a 98 paesi, circa la partecipazione delle donne ai diversi tipi e livelli di istruzione. Con una preveggente preoccupante, lo studio rivelava che lo squilibrio nella partecipazione ai programmi di formazione, a favore dei ragazzi, si sarebbe tradotto, nell'anno 2000, in una

⁴¹ Ester Boserup, *Woman's role in economic development*, New York, St Martin's Press, 1970.

⁴² Jacqueline Chabaud, *The education and advancement of women*, Paris, Unesco, 1970.

sproporzione nei tassi occupazionali della forza lavoro, maschile e femminile, della medesima entità.⁴³

Negli anni Settanta l'azione dell'Unesco mira a fornire agli Stati membri contributi teorici e indicazioni operative per una indispensabile politica di innovazione educativa. Un fondamentale e riconosciuto ruolo in tal senso viene svolto dall'*International Commission on the Development of Education* (1971), presieduta dal francese Edgar Faure il quale oltre ad aver ricoperto responsabilità di governo di primo piano negli anni Cinquanta, nel 1968 era ministro dell'educazione nazionale del gabinetto di Charles De Gaulle. La Commissione elabora un rapporto che, pubblicato nel volume *Learning to Be, the World of Education Today and Tomorrow*, suscita un vasto dibattito.⁴⁴ Il rapporto *Learning to Be* è unanimemente considerato il documento fondante per l'Unesco della nuova scelta strategica dell'educazione permanente – *long life education* – ineludibile per evitare nuove forme di marginalizzazione di vasti settori della popolazione negli stessi paesi industrializzati, nella *learning society*. L'Unesco fa proprie e rilancia le indicazioni contenute nel rapporto in ordine alla necessità in modificare profondamente i metodi di insegnamento, ponendo al centro le esigenze e con esse le potenzialità di apprendimento del discente.

Di fronte alla constatazione che la formazione non era confinata nelle aule delle scuole di ogni ordine e grado e che, in ogni caso, anche per coloro che avevano conseguito un titolo di studio si poneva la necessità di acquisire nuove conoscenze per non essere esclusi o marginalizzati nel mondo del lavoro, ne conseguiva l'indicazione di inventare inediti luoghi e momenti di formazione continua. Nel rapporto erano state riprese suggestioni pedagogiche avanzate che avevano operato la distinzione tra «*sociétés scolaires et sociétés éducatives*» pur senza raccogliere l'indicazione provocatoria lanciata da Ivan Illich nel suo famoso libro-scandalo *Descolarizzare la società*.⁴⁵

Asher Deleon, già Segretario dell'international Commission on the Development of Education, in un bilancio a posteriori, fatto dall'interno dell'Unesco, sugli esiti del rapporto *Learning to Be*, con onestà intellettuale ne ha evidenziato alcuni limiti. Erano state sovrastimate le risorse finanziarie e persino le strutture logistiche dei paesi del Terzo mondo, così come l'entità, nel tempo, dei

⁴³ Unesco, *Comparative Study on Access of Girls and Women to Technical and Vocational Education*, Paris, Unesco, 1968.

⁴⁴ Edgar Faure, *Learning to Be, the World of Education Today and Tomorrow*, Paris, Unesco, 1972.

⁴⁵ Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972.

fondi a essi trasferiti dai paesi sviluppati. Si rivelava, inoltre, illusoria, la possibilità di attivare e proseguire nel tempo una efficace formazione permanente quando i livelli di scolarizzazione sono molto bassi o sono del tutto assenti come nel caso di molti paesi del Sud del mondo, dove è concentrata una massa sterminata di analfabeti la cui quota maggioritaria è composta da donne.⁴⁶

Nella cornice del *Decennio delle Nazioni Unite per la Donna* (1976-1985) e a seguito della *Dichiarazione di Città del Messico sull'eguaglianza di uomini e donne e il loro contributo allo sviluppo e alla pace* (1975) viene adottato il Piano d'azione mondiale che nell'indicare le linee guida per il miglioramento della condizione femminile, sollecita gli Stati e la comunità internazionale a considerare i problemi dello sviluppo e delle strutture socio-economiche che relegano le donne in una posizione di inferiorità.⁴⁷ Il documento propone obiettivi che anticipano temi e questioni centrali nell'agenda internazionale anche degli anni successivi, in relazione ai diritti umani delle donne e alle politiche legate ai temi dell'uguaglianza, dello sviluppo e della pace. Un' enfasi significativa era posta sull'alfabetizzazione e la formazione civica, la formazione tecnico-professionale per le donne nel settore industriale e agricolo, l'obbligo di frequenza delle scuole elementari e l'occupazione, oltre al riconoscimento dei diritti civili, politici e sociali e del lavoro invisibile delle donne.

È estremamente significativo che in questo momento l'Unesco, in contrasto con il *Learning to Be*, adotti il progetto a medio termine (1977-82), *Thinking Ahead* (1977) nel quale è prioritario l'impegno a superare la condizione di inferiorità delle donne, garantendo loro l'effettivo esercizio dei diritti, a partire dall'accesso all'istruzione. Occorre intraprendere un percorso emancipativo dai costrutti sociali:

traditions and preconceived ideas, stereotyped distinctions and excessive differentiation between the roles of men and women as they are usually portrayed by the media and by school textbooks. [...] Women who wish to continue their studies encounter socio-cultural and economic conditions which are often unfavorable to education: indifference, tradition, customs, early marriage, domestic drudgery, work in the fields, underestimation of the

⁴⁶ Asher Deleon, *A World Education Report of 25 Years Ago. «Learning» to be in Retrospect*, in «The Unesco Courier», 49, 4 (1996), pp. 12-16.

⁴⁷ Si veda Vernon van Dyke, *Equality and discrimination in education: a comparative and international analysis*, in «International Studies Quarterly», 17, 4 (1973), pp. 375-404.

needs for education for women and priority given to boy's education, often recognized by parents as a more profitable investment.⁴⁸

In continuità con la *Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna*, emanata dalle Nazioni Unite (1979), nella quale si afferma il diritto delle donne, in ragione della piena parità con gli uomini, al pieno sviluppo e al progresso, attraverso il superamento delle attitudini sociali e culturali, degli stereotipi e dei pregiudizi diffusi nel contesto collettivo, l'Unesco, negli anni Ottanta assume la «battaglia contro il sessismo nell'educazione»,⁴⁹ come impegno precipuo della sua agenda.⁵⁰

Un secondo progetto a medio termine (1984-1989) prevedeva, infatti, un più ampio programma sulla condizione femminile, articolato in nuove conferenze regionali e nuovi studi comparati dall'America Latina, agli Stati arabi e all'Asia, con una attenzione particolare alla uguaglianza nell'accesso delle donne alla formazione tecnico-professionale.⁵¹ Un progetto fortemente sostenuto dall'allora direttore generale Amadou Mahatar M' Bow, primo africano a ricoprire un incarico di così alto livello nel sistema delle Nazioni Unite, il quale così si esprime in merito alla necessità ineludibile di giungere a una ridefinizione dei ruoli di genere:

I am convinced that any promise of a new world and any hope of a change in the nature of relations between individuals and peoples will only be realized when the archaic opposition between masculine and feminine roles at all levels of responsibility and decision-making within societies has finally ceased.⁵²

⁴⁸ Cfr. Unesco, *Thinking Ahead: Unesco and the challenges of today and tomorrow*, Paris, Unesco, 1977, p. 42. Si veda anche François Perroux, *A New Concept of Development*, New York, Routledge, 1983.

⁴⁹ Cfr. *Unesco's contribution to improving the status of women. Report by the Director General to the General Conference*, Paris, Unesco, 1989, p. 10.

⁵⁰ Si veda Unesco, *Unesco's contribution towards improving the status of women. Report by the Director General to the General Conference*, Paris, Unesco, 1985; Id. *Unesco's programme for the advancement of women: ten years towards equality*, Paris, Unesco, 1985.

⁵¹ Unesco, *Second medium-term plan*, Paris, Unesco, 1984. A titolo esemplificativo si vedano alcuni degli studi condotti nella cornice del secondo progetto a medio termine: *Analysis of some aspects of the action undertaken since 1975 by the section of equality of educational opportunity for girls and women to promote equality of educational opportunity for girls and women*, Paris, Unesco, 1985 (ED-84/WS/24); *Eliminating sex stereotyping in schools*, Paris, Unesco, 1984 (ED-84/WS/51); *Identification and elimination of sex stereotypes in and from school textbooks. Some suggestions for action in Asia and the Pacific*, Paris, Unesco, 1985 (ED-85/WS/58); *Promotion of girls' and women's access to technical and vocational education: examples of action*, a cura di Raphaël Begarra, Paris, Unesco, 1986 (ED-86/WS/103). Con riguardo alla seconda strategia dell'Unesco, si veda anche Isabelle Deblé, *La deuxième stratégie de l'Unesco a l'égard des femmes*, in «Revue Tiers Monde», 26 (102), 1985, pp. 283-297.

⁵² Cfr. Unesco, *Equality of educational opportunity for girls and women*. ED-83/WS/55, Paris, Unesco, 1983, p. 62.

Gli esiti dello studio condotto dalle Nazioni Unite *World Survey on the role of women in development* (1985) sollecita e ispira il nuovo programma dell'Unesco *Status of Women*, avviato nello stesso anno, il cui proposito era «not simply to ensure educational equality but to assist Member States in offering equality through education». ⁵³ Una nuova elaborazione teorica, allineata con le «Strategie di lungo periodo per il progresso delle donne fino al 2000», adottate dalla Conferenza mondiale di Nairobi (1985), nelle quali si delinea lo stato della condizione femminile a livello globale, alla luce dei risultati raggiunti al termine del Decennio delle Nazioni Unite per le donne. ⁵⁴ Nel ricondurre ad una origine socio-economica la questione della subalternità femminile, il documento di Nairobi guarda alla nuova capacità di autodeterminazione della donna come a un possibile percorso per ripensare i rapporti sociali. I grandi temi dello sviluppo, dell'uguaglianza e della pace sono declinati secondo gli ostacoli che impediscono alle donne il raggiungimento della piena parità dei diritti con l'uomo. La pace assume una accezione nuova ed è intesa non solo come l'assenza di guerra, violenza e ostilità a livello nazionale e internazionale ma anche il godimento della giustizia economica e sociale, dell'uguaglianza e dell'intero corpo dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Il progetto dell'Unesco assume, dunque, un respiro più ampio e inserendosi nel quadro del binomio *genere e sviluppo* punta a scardinare le relazioni gerarchiche di genere, con l'attenzione rivolta non solo all'accesso paritario all'istruzione ma anche ai contenuti e ai valori trasmessi nei processi formativi e all'impatto diversificato della scolarizzazione. ⁵⁵ Tale nuovo orientamento, più attento alle disuguaglianze sperimentate dalle donne nel percorso che le immette nel mondo lavorativo, in termini di accesso alle carriere e di ruoli nella sfera pubblica, coincide con uno dei periodi più bui della storia dell'Unesco. Nella fase in cui gli stati membri di recente adesione, sotto il primo mandato di M' Bow, hanno determinato un ampliamento considerevole della sfera territoriale e dei settori di attività dell'Unesco con una forte espansione del suo bilancio, la drammatica crisi politica e finanziaria generata dalla fuoriuscita degli Stati Uniti che lamen-

⁵³ Unesco, *Analysis of some aspects of the action undertaken since 1975*, p. 51.

⁵⁴ A riguardo si veda Joanne Sandler, *It's our move now: a community action guide to the UN Nairobi forward-looking strategies for the advancement of women*, New York, International Women's Tribune Centre, 1987.

⁵⁵ Si veda *Gender and development*, a cura di Lise Ostergaard, Routledge, London, 1992; Caroline Moser, *Gender and development planning*, London, Routledge, 1993. Cfr. Elaine Unterhalter, *Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development*, in *Beyond access: transforming policy and practice for gender equality in education*, a cura di Sheila Aikman, Elaine Unterhalter, Oxford, Oxfam, 2005, pp. 20-26.

tano uno scarso peso politico (1984), seguiti dal Regno Unito (1985) comporta un ridimensionamento dei programmi e degli interventi.

L'appello della Conferenza generale per la *promozione dei contatti e della cooperazione tra specialisti dell'educazione, della scienza e della cultura per contribuire alla realizzazione degli obiettivi dell'Unesco* (1987), è indice della necessità fortemente percepita di rilanciare l'immagine e la variegata attività dell'Organizzazione che aveva saputo interloquire non solo con gli Stati ma anche con le singole personalità della cultura, della scienza e dell'educazione. Si riaffermava con convinzione il principio originario, espresso nell'Atto costitutivo, che la pace «deve essere costituita sul fondamento della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità» e si ricordava che la preminente funzione intellettuale così come era stata formulata nel secondo programma a medio termine dell'Unesco, consisteva in un contributo fattivo a «una riflessione continua sui problemi del mondo attuale per far conoscere la coscienza del comune destino che unisce ormai gli individui come i popoli» e in uno stimolo per il «rinnovamento dei valori nella prospettiva di un'autentica comprensione tra i popoli e di fare così avanzare la causa della pace e dei diritti dell'uomo». ⁵⁶

Sebbene negli anni Ottanta fosse stato avviato un numero considerevole di progetti regionali per generalizzare e normalizzare la scuola primaria con l'obiettivo di giungere a sradicare l'analfabetismo nell'anno 2000, tale obiettivo appare all'Unesco stessa quanto mai difficile e in ogni caso raggiungibile in tempi indubbiamente più lunghi. Al riguardo, è sufficiente leggere il quarantaduesimo volume della serie *International Yearbook of Education* dal doppio sottotitolo *Literacy and Illiteracy in the World. Situation, Trends and Prospects* (1990). ⁵⁷ Non a caso il 1990 fu proclamato anno internazionale dell'alfabetizzazione e nello stesso anno si convocò a Jomtien la *World Conference on Education for All*, promossa oltre che dall'Unesco, dalla Banca Mondiale, dall'Unicef e dall'Undp. La conferenza si

⁵⁶ L'appello fu lanciato a conclusione della ventiquattresima sessione della Conferenza generale (Parigi, 20 ottobre-20 novembre 1987) con la presenza dei delegati di 155 Stati membri, di due Stati associate e di tre osservatori, degli Stati Uniti e della Gran Bretagna non ancora rientrati nell'Organizzazione. Presenti anche i rappresentanti delle Nazioni Unite e delle sue agenzie specializzate, di 25 organizzazioni intergovernative, di quattro movimenti di liberazione, della Santa Sede e ben 111 organizzazioni non governative. Il testo integrale del documento *Promotion of contacts and cooperation among specialists in education, science and culture in order to contribute to the attainment of Unesco's objectives in Records of the General Conference, Twenty-fourth session, 20 October-20 November 1987*, vol. 1, *Resolutions*, Paris, Unesco, 1988.

⁵⁷ *International Yearbook of Education. Literacy and Illiteracy in the World. Situation, Trends and Prospects*, a cura di Sema Tanguiane, Paris, Unesco, 1990.

proponeva di definire le regole i comportamenti conseguenti che i paesi avrebbero dovuto adottare, in particolare quelli del Sud del mondo, per una istruzione di base di soddisfacente qualità. Emerge una diffusa consapevolezza che l'istruzione costituisce un requisito preliminare imprescindibile per lo sviluppo, ma anche la condizione per il superamento della discriminazione di genere e dello sfruttamento dei bambini come si evidenziò in forma ancora più puntuale nel Summit Mondiale sull'Infanzia che si svolse lo stesso anno a New York. Durante i lavori della conferenza venne approvata la *World Declaration of education for all and framework for action to meet learning needs* (Dichiarazione internazionale sull'educazione per tutti e quadro d'azione per rispondere ai bisogni formativi di base).

È centrale nel dibattito della conferenza e nelle disposizioni della dichiarazione del 1990 un concetto più complesso della formazione primaria, quello di *functional literacy*, in continuità e in evoluzione rispetto a quanto teorizzato alla Conferenza di Teheran di venticinque anni prima. In questo caso, è auspicabile che gli strumenti conoscitivi di base, pur variando da paese a paese, secondo il suo diverso grado di sviluppo, la complessità della sua economia, la sua infrastruttura tecnologica e il suo apparato amministrativo, debbano misurarsi con la realtà più omogenea e cogente dell'economia-mondo e del villaggio globale.⁵⁸ *Universalizzare l'accesso e promuovere l'equità* è il titolo di una delle sezioni più pregnanti della dichiarazione, in cui la priorità assoluta è costituita dalla garanzia dell'accesso delle bambine e delle donne all'educazione, del miglioramento della qualità della formazione che è loro offerta, rimuovendo tutti gli ostacoli alla loro partecipazione attiva: «tutti gli stereotipi sessuali devono essere banditi dall'educazione».⁵⁹ Soddisfare i bisogni formativi per tutti sarebbe stato il modo migliore per dare inizio all'anno internazionale dell'alfabetizzazione, appena proclamato, di avanzare negli obiettivi del decennio mondiale dello sviluppo culturale (1988-97), del quarto decennio delle Nazioni Unite per lo sviluppo (1991-2000), della Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione verso le donne e delle strategie prospettiche d'azione per la promozione della donna.

Sebbene la campagna *Education for All* lanciata dall'Unesco nel 1990, insieme con le altre agenzie specializzate promotrici della dichiarazione, abbia rap-

⁵⁸ Colette Chabod ha ricostruito i lavori della conferenza mondiale sull'educazione per tutti nel volume *Constructing Educational Development: International Development Organizations and the World Conference on Education for All*, London, Falmer Press, 2002.

⁵⁹ Unesco, *World Declaration of education for all and framework for action to meet learning needs*, (art. 3) *Universalizing access and promoting equity* (3), Jomtien, Thailand, 5-9 marzo 1990, Paris, Unesco, 1990.

presentato una forma di cooperazione trasversale senza precedenti, non sono mancate le critiche alla concezione di *gender equality* che ha animato l'iniziativa. Una concezione che avrebbe finito per limitarne gli obiettivi, essendo più orientata ad accrescere il numero di ragazze e donne scolarizzate attraverso i percorsi di formazione di base e primaria che a scardinare le relazioni di potere tra i generi.⁶⁰ Nonostante l'Unesco avesse recuperato una sua vitalità e fosse uscita dalla marginalità della fine degli anni Ottanta, la Banca Mondiale giocava un ruolo dominante nella campagna, imponendo un approccio funzionale all'istruzione femminile, focalizzato sulle ricadute economiche dei processi formativi. Lo studio *Priorities and Strategies in Education* (1995) valutava gli effetti dell'istruzione femminile in termini di impatto sui livelli di fertilità, giudicandola rilevante in particolare misura per il benessere familiare e per il progresso del ruolo produttivo e riproduttivo delle donne.⁶¹

L'Unesco affida, invece, alla neocostituita Commission on Education for the Twenty-first Century, il compito di definire una nuova strategia complessiva, rinviando al secolo successivo il conseguimento degli obiettivi di alfabetizzazione per tutti. La Commissione la cui presidenza è affidata a Jacques Delors, opera in autonomia per fornire all'Unesco una riflessione aggiornata sull'educazione e sull'insegnamento. A partire dalla consultazione, tramite un questionario, delle commissioni nazionali e dal confronto con personalità, istituzioni e associazioni, sono individuati preliminarmente i bisogni formativi consolidati ed emergenti e le adeguate risposte. Nel rapporto finale dal titolo *L'éducation: un trésor est caché dedans (Nell'educazione un tesoro)* Delors nell'introduzione rilancia, di fronte alle molteplici sfide future, l'*utopia necessaria* dell'educazione «risorsa indispensabile per permettere all'umanità di progredire verso gli ideali di pace, di libertà e di giustizia sociale». Secondo le indicazioni di fondo del rapporto, occorre passare «dalla comunità di base alla società mondiale», «dalla coesione sociale alla partecipazione democratica», «dalla crescita economica allo sviluppo umano» e fondare l'educazione su quattro pilastri: *learning to know, learning to do, learning to live e learning to be*.⁶²

⁶⁰ Unterhalter, *Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development*, p. 44. Un bilancio dall'interno del programma EFA che mette in luce progressi, strategie e barriere e disuguaglianze di genere nell'educazione in Unesco, *EFA Global Monitoring Report: Gender and education for all: the leap to equality*, Paris, Unesco, 2003.

⁶¹ World Bank, *Priorities and Strategies in Education: A World Bank Review*, Washington DC, World Bank, 1995.

⁶² Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.

Le donne, in questo processo di definizione di una nuova etica globale rappresentano un soggetto sempre più importante del cambiamento e sono percepite dall'Unesco come interlocutore privilegiato nell'elaborazione e nella diffusione della pace. I temi dell'uguaglianza, dello sviluppo e della pace erano stati rilanciati nella Piattaforma d'azione adottata dalla Conferenza mondiale sulle donne di Pechino (1995), ponendo al centro dell'agenda politica il discorso dei diritti umani delle donne, il cui effettivo godimento è concepito come una questione universale che apre la strada all'attuazione delle politiche di *gender mainstreaming* e *women's empowerment*.

La Conferenza di Pechino, indetta dalle Nazioni Unite e organizzata dalla Commission on the Status of Women e dalla United Nations Division for the Advancement of Women, con cui le Nazioni Unite assumono la prospettiva di genere nella sua strategia complessiva è il contesto ideale in cui l'Unesco lancia un appello sul valore dell'educazione quale principio fondante su cui costruire una cultura di pace. Le ragazze e le donne costituiscono una grande maggioranza delle persone escluse e non coinvolte nei processi formativi.⁶³ L'uguaglianza nell'educazione è la chiave per accedere ad altri essenziali requisiti: il pieno rispetto dei diritti delle donne, l'espressione e l'utilizzo del loro potenziale creativo, la condivisione del potere e l'uguale partecipazione ai processi decisionali e un nuovo orientamento delle politiche sociali ed economiche che assicurino uguali opportunità e più eque relazioni di genere, nella cornice di una radicale riforma dei processi e delle strutture sociali.⁶⁴

Il Piano di azione adottato dalla Conferenza nella sezione dedicata al tema dell'istruzione e formazione delle donne recepisce i principi elaborati dall'Unesco e stabilisce non solo che l'istruzione è un diritto fondamentale e uno strumento essenziale per conseguire l'uguaglianza, lo sviluppo e la pace ma che un'istruzione non discriminatoria contribuisce a creare relazioni di genere paritarie. La parità di accesso e il raggiungimento di qualifiche di istruzione sono il veicolo attraverso il quale un maggior numero di donne diventa protagonista del cambiamento. Eppure, sebbene dei progressi fossero stati compiuti a livello regionale in ordine all'uguale accesso all'istruzione primaria – fatta eccezione per alcune aree dell'Africa e dell'Asia centrale – si constata che cin-

⁶³ Unesco, *Women say no to war. Non à la guerre, disent les femmes*, Paris, Unesco, 1999.

⁶⁴ Caroline Sweetman, *Gender Mainstreaming. Changing the course of development?*, in *The Routledge Handbook of Gender and Development*, a cura di Anna Coles, Leslie Gray, Janet Momsen, New York, Routledge, 2017.

que anni dopo l'adozione della Dichiarazione mondiale sulla istruzione per tutti e del Quadro di azione per rispondere ai bisogni educativi fondamentali, circa cento milioni di bambini, di cui il 60 per cento bambine, non hanno accesso alle scuole primarie e più di due terzi dei 960 milioni di analfabeti nel mondo è costituito da donne. Si registra la persistenza di discriminazioni che risiedono nelle tradizioni, nei matrimoni e nelle gravidanze precoci, nei materiali didattici inadeguati, spesso costruiti su pregiudizi sessisti, nelle molestie sessuali e nella carenza di infrastrutture scolastiche adeguate e accessibili. La difficoltà a conciliare responsabilità domestiche e scolastiche è all'origine dell'abbandono scolastico con conseguenze di lungo periodo sulla vita futura delle donne, alle quali, invece, deve essere orientata una educazione permanente capace di complementare l'istruzione scolastica con la formazione non istituzionale. A questo deve aggiungersi che il carattere particolarmente discriminatorio dell'insegnamento delle scienze – fondato su libri di testo i cui contenuti sono distanti dall'esperienza quotidiana delle bambine e delle donne – preclude alle donne lo studio di quelle discipline scientifiche e tecnologiche che, se studiate a livello superiore, consentirebbe loro di assumere un ruolo attivo nello sviluppo tecnologico e industriale dei loro Paesi.

Il Piano di azione di Pechino chiama i governi ad assumere iniziative nazionali tese al raggiungimento di risultati ambiziosi tra i quali la garanzia dell'accesso universale all'istruzione primaria entro l'anno 2000 e il completamento dell'istruzione primaria per almeno l'80 per cento dei bambini in età scolare, dell'uguale accesso a ragazze e ragazzi all'istruzione primaria e secondaria entro l'anno 2005 e dell'istruzione primaria universale in tutti i paesi entro il 2015, rimuovendo le disuguaglianze nell'accesso a tutte le aree dell'istruzione superiore e assicurando alle donne pari opportunità di carriera e di formazione. Insieme con la lotta all'analfabetismo delle donne – obiettivo strategico che deve tradursi in un'una più ampia definizione di alfabetizzazione, arricchita dall'acquisizione di competenze scientifiche e tecniche – il Piano prevede di elevare l'accesso delle donne alla formazione professionale e tecnica con programmi che si estendono dalle scienze alla matematica, dalle scienze ambientali alla tecnologia – tecnologia dell'informazione e alta tecnologia – fino alla gestione di impresa.⁶⁵

⁶⁵ Sulla IV Conferenza delle Nazioni Unite sulle donne di Pechino si veda il Rapporto finale *Beijing Declaration and Platform for Action* (Un. Doc. A/Conf.177/20).

La dimensione di genere è stata valorizzata e declinata dall'Unesco in alcuni programmi specifici formulati in un primo Piano di azione sulla parità di genere (2008-2013) e nel più recente Piano (2014-2021).⁶⁶ Nell'ambito educativo, la promozione della parità di genere in termini di accesso, di produzione dei materiali, adozione delle metodologie per il trasferimento delle conoscenze, verifica dei risultati nel breve e lungo periodo, è stata realizzata attraverso la *Global Partnership for Girl's and Women's Education "Better Life, Better Future"* (2011) in relazione agli aspetti della cittadinanza globale, dello sviluppo sostenibile e dell'educazione alla salute. Il settore delle scienze naturali ha visto una programmazione mirata a potenziare l'attitudine e le conoscenze delle ragazze nelle materie scientifiche, mediante l'iniziativa *Unesco-L'Oréal for Women in Science* o la creazione di reti scientifiche femminili di studio e di ricerca e la partecipazione delle scienziate ai processi decisionali più importanti.

Nei venti anni che la separano da Pechino, l'Unesco ha intensificato gli sforzi per raggiungere gli obiettivi di sviluppo del millennio fissati nel *Millennium Report* (2000), che rilanciava al nuovo secolo, all'anno 2015, la sfida del conseguimento della scolarizzazione per tutti i bambini del mondo e la sfida più ravvicinata, al 2005, del superamento della discriminazione di genere nell'accesso all'istruzione primaria e secondaria.⁶⁷ Obiettivi che solo parzialmente sono stati raggiunti⁶⁸ come l'Unesco ha dovuto constatare in un bilancio problematico ma quanto mai critico stilato nel documento *Re-Thinking Women's Empowerment and Gender Equality in 2015 and beyond* in cui celebra la giornata internazionale delle donne e rafforza la strategia sottesa al binomio donne-educazione.⁶⁹

⁶⁶ Unesco, *Unesco Priority Gender Equality Action Plan 2014-2021* (37 C/4-C/5).

⁶⁷ Amy North, *MDG3 and the negotiation of gender in international education organisations*, in «Compare: A Journal of Comparative and International Education», 40, 4 (2010), pp. 425-440; *Did the Millennium Development Goals Work? Meeting Future Challenges with Past Lessons*, a cura di Hany Besada, Leah McMillan Polonenko, Manmohan Agarwal, Bristol, Policy Press, 2017.

⁶⁸ Caroline Moser, Annalise Moser, *Gender mainstreaming since Beijing: a review of success and limitations in international institutions*, in «Gender and Development», 13, 2 (2005), pp. 11-22; Elaine Unterhalter, Amy North, *Assessing gender mainstreaming in the education sector: depoliticized technique or a step towards women's rights and gender equality?* in «Compare: A Journal of Comparative and International Education», 40, 4 (2010), pp. 389-404; Anja Heikkinen, Johanna Lammela, Leena Lietzén, Johanna Lähti, Emma Virtanen, *Gender Mainstreaming: Inclusion or Exclusion*, in *Challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion*, a cura di Stefanie Stolz, Philipp Gonon, Bern, Peter Lang, 2012.

⁶⁹ Unesco, *Re-Thinking Women's Empowerment and Gender Equality in 2015 and beyond*, Paris, Unesco, 2015. Si veda anche Andrea Cornwall, Althea-Maria Rivas, *From 'gender equality and*

Oggi, l'Agenda 2030, rappresenta il quadro teorico-strategico globale per il progresso dello sviluppo sostenibile – non più circoscritto alla dimensione economica ma esteso alla sfera sociale e ambientale – il cui tratto distintivo più forte e anche uno dei più singolari e innovativi è l'universalità. Un principio, quest'ultimo, di lunga tradizione nel sistema delle Nazioni Unite, che ha permeato gran parte della produzione normativa di cui si è dato conto in questo saggio, a partire dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Un documento più volte richiamato nel testo della risoluzione adottata dall'Onu nel 2015 «Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile», i cui diciassette obiettivi di sviluppo e cento sessantanove traguardi riflettono l'ambizione e la portata universale, quasi a sottolineare che i diritti umani non sono né eterni né immutabili, ma in continuo divenire.

Con uno sguardo retrospettivo alla storia dei diritti umani, alle contraddizioni e alle tensioni che li hanno travagliati, in una dinamica che li porta e evolversi senza fine, l'Agenda 2030 nasce dalla volontà di sormontare gli ostacoli a una piena universalità dei diritti umani, ostacoli insiti nella stessa concezione dello Stato-nazione che non sempre ha saputo attenuare le divergenze ideologiche, favorendo spesso la settorializzazione dei diritti umani, a detrimento, ad esempio, dei diritti delle donne e del diritto all'educazione. Solo consapevolizzando la intima interconnessione tra disuguaglianza, marginalità/esclusione e povertà, i diritti umani, l'eguaglianza di genere e l'emancipazione femminile possono essere pienamente realizzati rispondendo all'imperativo per uno sviluppo inclusivo *Leaving non one behind*.⁷⁰

⁷⁰ *'women's empowerment' to global justice: reclaiming a transformative agenda for gender and development*, in «Third World Quarterly», 36, 2 (2015), pp. 396-415.

⁷⁰ Un'ampia letteratura ha rivisitato il rapporto tra *genere e sviluppo*, indagando la diversa concettualizzazione dello sviluppo ingobata dagli obiettivi del millennio rispetto agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030: in proposito si veda Valeria Esquivel, Caroline Sweetman, *Gender and Development Goals*, in «Gender & Development», 24, 1 (2016), pp. 1-8; Gabriele Koehler, *Tapping the Sustainable Development Goals for progressive gender equity and equality policy?*, in «Gender & Development», 24, 1 (2016), pp. 53-68; Sakiko Fukuda-Parr, *From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept and politics of global goal setting for development*, in «Gender and Development», 24, 1 (2016), pp. 43-52. Enfasi è stata posta sull'imperativo *Leaving no-one behind* cui è attribuita la funzione di (re) indirizzare il processo di sviluppo verso la piena realizzazione dei diritti delle donne: al riguardo si veda Elizabeth Stuart, Jessica Woodroffe, *Leaving no-one behind. Can the Sustainable Development Goals succeed where the millennium Development Goals lacked?*, in «Gender & Development», 24, 1 (2016), pp. 69-81; Heloise Weber, *Politics of 'Leaving No One Behind': Contesting the 2030 Sustainable Development Goals Agenda*, in «Globalizations», 14, 3 (2017), pp. 399-414.

L'Agenda 2030, promette di correggere errori e carenze del passato, coniugando l'obiettivo che prevede di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti» (4) con quello che aspira a «raggiungere l'uguaglianza di genere e emancipare tutte le donne e le ragazze» (5). Una equazione paradigmatica che partendo da una nuova concezione di sviluppo costruita sulla interdipendenza tra crescita socio-economica e sostenibilità, ingloba l'inclusione sociale quale pilastro fondante del nuovo modello e indica l'educazione come percorso ineludibile che conduce al *gender equality*.

Autrici e autori

Liliosa Azara insegna Storia contemporanea e Storia delle donne presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Eloisa Betti è Professoressa a contratto di Storia del lavoro presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna e responsabile scientifica dell'Archivio storico di UDI Bologna.

Alessandra Cantagalli è Professoressa Associata di Storia economica presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna e fa parte del Centro studi sulla storia delle professioni (CEPROF) dell'Università di Bologna.

Carlo De Maria è Professore Associato di Storia contemporanea presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà dell'Università di Bologna e presidente dell'Associazione di ricerca storica Clionet.

Benedetto Fragnelli, laureato in Scienze storiche e orientistiche all'Università di Bologna, collabora attualmente alle attività espositive, di ricerca e di catalogazione del Museo del Patrimonio Industriale di Bologna e dell'Archivio UDI di Bologna.

Mattia Granata è presidente del Centro Studi della Lega Nazionale Cooperative e Mutue, di cui è Responsabile Economia e Cultura, e consigliere della Fondazione I. Barberini (Bologna). Ha insegnato Storia del lavoro presso l'Università degli Studi di Milano.

Maura Grandi dirige l'area Area Patrimonio Industriale e Cultura Tecnica e il Museo del Patrimonio Industriale dell'Istituzione Musei del Comune di Bologna. È

responsabile sempre per il Comune di Bologna dell'Ufficio Orientamento e Lavoro ed è direttore editoriale della rivista «Scuolaofficina».

Fiorella Imprenti, ricercatrice presso la Fondazione Aldo Aniasi di Milano, fa parte del comitato scientifico dell'Archivio del Lavoro ed è parte del Comitato direttivo nazionale della FIAP, Federazione Italiana delle Associazioni Partigiane.

Chiara Martinelli è Professoressa a contratto in Storia dell'educazione presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze.

Tito Menzani è Professore a contratto di Storia economica presso il Dipartimento di Scienze Economiche dell'Università di Bologna e formatore libero-professionista.

Giorgio Tassinari è Professore Ordinario di Statistica economica presso il Dipartimento di Scienze statistiche "Paolo Fortunati" dell'Università di Bologna.

Stefano Veratti è laureato in Storia contemporanea presso l'Università di Bologna e ha usufruito di una borsa di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali dell'Università di Parma.

Bruno Ziglioli è Professore Associato di Storia contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Pavia e presidente del Corso di laurea magistrale interdipartimentale in Storia globale delle civiltà e dei territori.

Indice dei nomi

a cura di Benedetto Fragnelli

- Abbate, Janet, 196n
Accum, Friedrich, 91
Achuthan, Sarla, 156n
Acquarone, Alberto, 32n
Agarwal, Manmohan, 277n
Agnoletto, Stefano, 84n
Aikman, Sheila, 271n
Alacevich, Michele, 235n
Alaimo, Aurelio, 87n
Alberti, Manfredi, 205n
Aldini, Giovanni, 89-93
Aleramo, Sibilla, 74n
Aliberti, Giovanni, 68n
Alvarez, Mavis, 156n
Amatori, Franco, 44n
Ammoun, Charles D., 258n
Andalò, Paola, 158n
Andreani Visconti, Fulvia, 72n
Annoni, Carolina, 78
Antonelli, Armando, 10n, 29n
Antonoli, Maurizio, 73n
Ardisson, Adolfo, 81n
Ariès, Philippe, 212n
Arpinati, Leandro, 44
Ascoli, Giulietta, 106n
Aubray, Henry G., 233n
Avanzini, Guy, 260n
Azara, Liliosa, 6, 23, 137 e n, 253
Badino, Anna, 205 e n
Baioni, Massimo, 54n
Balbo, Laura, 212 e n
Baldacci, Massimo, 13n, 49n
Balestracci, Fiammetta, 128n
Ballestrero, Maria V., 149n
Barbagli, Marzio, 41n, 182n
Barbieri, Mario, 120
Barbieri, Paolo, 227 e n
Barca, Luciano, 137 e n
Bartoloni, Stefania, 80n
Bassi Angelini, Claudia, 59n
Battilani, Patrizia, 155n, 170n
Bauer, Riccardo, 133-137, 140 e n
Becchetti, Lorenzo, 171n
Begarra, Raphaël, 270n
Bellocchi, Ugo, 169n
Belluzzo, Giuseppe, 9n, 13-14, 30, 41-45, 64-66, 69
Benavot, Aaron, 234n
Benetti, Jacopo, 96 e n
Bereday, George Z.F., 231n
Bergamini, Wanda, 10n, 29n
Bergonzini, Luciano, 22n, 206 e n, 216 e n
Bernstein, Alison R., 257n
Berselli, Aldo, 9n, 39n
Bertagnoni, Giuliana, 158n, 169n-170n, 174n-175n

- Berti Di Vittorio, Baldina, 139 e n
 Bertilotti, Teresa, 59n
 Besada, Hany, 277n
 Betti, Eloisa, 5-7, 17-18, 21n, 51n, 83n, 127 e n, 128n, 131n-132n, 205n, 212 e n, 217n, 225n-226n
 Bianchini, Laura, 83n
 Biemmi, Irene, 196-197n
 Bigazzi, Duccio, 37n
 Bigli Clerici, Claudia, 72n
 Biondi, Bruna, 100, 102n, 103 e n
 Bisi, Ernesta, 72n
 Black, Allida, 256n
 Blaszak, Barbara J., 156n
 Blaug, Mark, 230-232
 Bo, Giorgio, 142
 Bodei, Chiara, 196n
 Bolis, Lanfranco, 116n
 Bonafede, Paolo, 7n, 64n, 130n
 Bonazzi, Aristeia, 68 e n
 Boncinelli, Francesco G., 55n
 Bonfante, Guido, 157 e n, 159
 Bongioanni, Fausto M., 198-199
 Bonsu, Samuel K., 117n
 Bonucci, E., 142n
 Borghi, Lamberto, 39n
 Borromeo Cusani, Elisabetta, 72n
 Borromeo d'Adda, Maria, 72n
 Bortolini, Ferdinando, 101n
 Bortoloni, Stefania, 159n
 Boserup, Ester, 266-267n
 Bottai, Giuseppe, 49
 Bowen, James, 253n
 Bragaglia, Gianni, 162
 Brice, Edward W., 263n
 Brocca, Beniamino, 101n
 Bronzini Majno, Ersilia, 60, 75
 Bruce, Margaret K., 266n
 Brunè, Pietro, 49n
 Brusa, Gianfranco, 116n
 Brusse, Wendy A., 233n
 Buttafuoco, Annarita, 19, 75
 Butterfield, Jo E., 257n
 Cairoli, Benedetto, 36, 37n, 54, 55 e n
 Calabrò, Roberto, 115n
 Calanca, Daniela, 115n
 Calderini, Rebecca, 15, 75-76n, 78
 Calzoni, Annibale, 95
 Cambi, Franco, 13n, 49n
 Cameron, John, 260n
 Campigotto, Antonio, 91n, 94n, 127n
 Canepari, Silvia, 163
 Canestri, Giorgio, 37n, 40n-41n, 43n, 51n
 Cantagalli, Alessandra, 6, 10 e n, 20, 99n, 109n, 179 e n, 182n
 Capecchi, Vittorio, 87n
 Cappelli, Giuseppe, 91n
 Cappelli, Mario, 174n
 Cappelli, Vittorio, 36n
 Carley, Verna A., 264n
 Caron, Jean-Claude, 55n
 Casadio, Quinto, 158n
 Casanova, Antonio, 167-168
 Casati, Alessandro, 133n
 Casati, Gabrio, 10n-11 e n, 13, 30-34, 37n, 40n-41n, 43n, 49n, 51n, 54, 59n, 66n, 93, 106 e n
 Castellina, Luciana, 141 e n
 Causarano, Pietro, 7n, 10 e n, 64n, 111n, 130n
 Cavicchi, Giovanni, 166
 Celli, Anna, 80
 Cenacchi, Angela, 159n
 Cereja, Federico, 9n, 40n, 42n-43n
 Cesareo, Vincenzo, 84n
 Chabaud, Jacqueline, 266, 267 e n
 Chabod, Colette, 273n
 Charnitzky, Jurgen, 65n
 Chaton, Jeanne H., 266n
 Chavranski, Henri, 232n
 Chianese, Gloria, 146n
 Chiesa, Pietro, 78n-79n
 Chiosso, Giorgio, 76n
 Ciampani, Andrea, 119n
 CiccioMessere, Roberto, 72n
 Ciocca, Pierluigi, 68n
 Ciuffelli, Augusto, 63

- Ciuffetti, Augusto, 116n
Cives, Giacomo, 109n
Clair, Alexander, 93
Clifton, Judith, 233n-234n
Cocco-Ortu, Francesco, 61-62, 64
Coffin, Judith G., 115n
Cohn, Elchanan, 231n
Coles, Anna, 275n
Collings, Dorothy G., 260n
Colombo, Arturo, 135n
Colombo, Claudio, 74n, 84n
Confalonieri Casati, Teresa, 72n
Confalonieri, Federico, 72
Conti, Enrico, 58n, 65n-66n
Coombs, Philip H., 239n, 242, 243 e n
Coppino, Michele, 34, 36
Corbino, Orso Maria, 64
Cornwall, Andrea, 277n
Cosimini, Giovanni B., 95 e n, 96
Cosmai, Franca, 127n
Costa, Massucco, 144
Costa, Pier L., 101n
Cova, Bernard, 117n
Covato, Carmela, 11n, 34n, 59n
Cremona, Luigi, 117
Crope, Ersilia, 117n
Crocioni, Pietro, 148
Cunningham Acland, Alice, 157
Curiazi, Roberta, 158n
Curli, Barbara, 83n
Curti, Roberto, 44n, 87n, 91n-92n, 94n
Cutrufelli, Maria R., 158n
- D'Amico, Nicola, 10n, 113n
D'Annunzio, Paola, 77n
D'Aragona, Lodovico, 133n
D'Attorre, Pier Paolo, 212n
Dal Pane, Luigi, 89n
Dal Pozzo, Giuliana, 136n, 138n
Dalla Casa, Brunella, 9n, 30n, 39n, 41n, 45n, 98n
Dalli, Daniele, 117n
Darling, Elisabeth, 156n
Darmody, Aron, 117n
- Datta, Punita Bhatt, 19n, 156n
Dau Novelli, Cecilia, 68n
Davy, Humphry, 91
De Angelis, Gianluca, 204n
De Fort, Ester, 42n, 54n, 59n, 64n
De Gaulle, Charles, 268
De Giorgi, Fulvio, 7n, 31n, 59n, 127n
De Goncourt, Edmond, 89n
De Goncourt, Jules, 89n
De Grazia, Victoria, 64n
De Maria, Carlo, 5, 7 e n, 9-10n, 12-13, 27, 29n, 50n, 130, 131n-132n
De Meo, Giuseppe, 206 e n, 209n, 210 e n, 211
De Morsier, Edoardo, 95
De Oliveira, Rosiska D., 260n
De Rosa, Luigi, 140n
De Sanctis, Francesco, 59n
Dean, Susan, 156n
Deblé, Isabelle, 270n
Deere, Carmen D., 19n, 156n
Degl'Innocenti, Maurizio, 13n, 49n, 161n
Dei, Marcello, 194n
Del Balzo Pignatelli, Adelaide, 57n
Deleon, Asher, 268-269n
Dell'Acqua, Carlo, 93
Della Campa, Massimo, 135n
Della Volpe, Galvano, 205 e n
Delle Fave, Umberto, 142
Delors, Jacques, 274 e n
Dente, Bruno, 84n
Desroches, Henri, 171n
Di Blasi, Giovanna, 101n
Di Domenicantonio, Francesco, 159n
Di Sarcina, Federica, 129n
Diaz-Fuentes, Daniel, 233n-234n
Diena, Leone, 135 e n
Dixon-Mueller, Ruth B., 19n, 156n
Dobb, Maurice, 89n
Dogliani, Patrizia, 7n, 27n, 59n, 132n
Duby, Georges, 212n
Duby, Pierre, 67n
Duedahl, Poul, 232n
Duverger, Maurice, 262 e n

- Egger, Eugene, 260n
 Eisenhower, Dwight D., 241n
 Elfert, Maren, 232n, 236n, 253n
 Elisi Capaci, Elvira, 83n
 Enfield, Alice H., 157
 Engerman, David C., 241n
 Esquivel, Valeria, 278n
- Fabbri, Fabio, 19n, 75n-76n
 Fairclough, Norman, 198n
 Fareri, Paolo, 84n
 Farina, Rachele, 73n
 Faure, Edgar, 268 e n
 Federici, Nora, 137 e n, 140, 141 e n, 146, 206 e n
 Feldman, Jonathan M., 156n
 Ferning, Leo, 253 e n
 Ferrari, Roberta, 175 e n, 176
 Ferraz Lorenzo, Manuel, 230n
 Filippi, Vittorio, 158n
 Filippini, Michele, 204n
 Finzi, Roberto, 52n, 110n
 Fragnelli, Benedetto, 5, 15, 50n, 87 e n
 Franchini, Silvia, 56n, 60n, 66n
 Fraser, Nancy, 203n, 205 e n
 Frey, Marc, 233n
 Frommberger, Dietmar, 63n
 Fugazza, Mariachiara, 72n, 78n
 Fukuda-Parr, Sakiko, 278n
 Furlani, Renzo, 35n
- Gaballo, Graziella, 106n
 Gabrielli, Gianluca, 9n, 43n
 Gabrielli, Patrizia, 19n
 Gaffin, Jean, 156n
 Gagliani, Dianella, 35n
 Gagliardi, Alessio, 42n
 Gailey, Robert, 19n, 156n
 Galaverni, Romeo, 170n
 Galbani, Annamaria, 76n
 Galfré, Monica, 9n, 43n, 65n, 69n, 128n
 Galletti, Gianfranco, 152 e n
 Gallo, Marco, 159n
 Gallo, Stefano, 10 e n, 133n
- Galvani, Luigi, 89-90
 Gariboldi, Carlo, 114n, 116n-117n, 122n
 Garofoli, Gioacchino, 116n, 213n
 Garzanti, Sofia, 83
 Gatti Caporaso, Elena, 140n
 Gaudio, Angelo, 7n, 31n, 59n, 127n-128n
 Genoni, Rosa, 75, 77 e n
 Genovesi, Giovanni, 34n, 39n
 Gentile, Emilio, 67n
 Gentile, Giovanni, 9n, 28, 39-40, 41 e n, 46-47, 49, 64 e n, 65, 69
 Gentili, Claudio, 199n
 Geppert, Alexander C. T., 54n
 Ghizzoni, Carla, 11n, 28n, 59n, 64n
 Gide, Charles, 171 e n, 173
 Gigli Marchetti, Ada, 19n, 76n
 Giuliano, Balbino, 66
 Glendon, Mary A., 257n
 Godley, Andrew, 115n
 Goedde, Petra, 256n
 Gonon, Philipp, 277n
 Gonzales-Delgado, Mariano, 230n
 Granata, Mattia, 6, 22-23, 229, 235n-236n
 Grandi, Maura, 5, 7, 15, 50, 87 e n, 127n
 Gray, Leslie, 275n
 Grazia, Verenin, 173-174n
 Graziani, Augusto, 140n
 Grazioli, Cesare, 122n
 Greppi, Antonio, 84n
 Griffiths, Richard T., 233n
 Groppi, Angela, 203n
 Gruder, Vivian R., 89n
 Grussu, Silvino, 150n
 Gubellini, Franco, 103
 Guglielman, Eleonora, 64n
 Gui, Luigi, 142
 Guspini, Marco, 64n
 Guzzo, Domenico, 128n
- Haefele, Mark H., 241n
 Haynes jr, Curtis, 156n
 Hazon, Filippo, 10n, 32n, 48n
 Heath, Kathryn G., 263n
 Heikkinen, Anja, 277n

- Heller, Walter W., 238 e n
Hervé, Florence, 133n
Hitchcock, William I., 256n
Hofstetter, Rita, 254n, 260n
Honneth, Axel, 203n
Huxley, Julian, 232n
- Illich, Ivan, 268 e n
Imprenti, Fiorella, 5, 14-15, 71, 73n, 76n,
78n, 82n
Inaudi, Silvia, 64n-65n
Iotti, Nilde, 143 e n
Iriye, Akira, 256n
- Jachino, Adolfo C., 100 e n
Jackson, Andrew, 234n, 241n
Jacobi, Anja P., 234n
Jain, Devaki, 256n, 262n
Jones, Philip W., 265n
Josz, Aurelia, 15, 75-76, 77n, 78
- Kaplan, Jacob J., 233n
Kennedy, John F., 238, 241 e n, 242
King, Alexander, 234n
Koehler, Gabriele, 278n
Kressel, Gideon, 156n
Kristensen, Thorkil, 238n
Kunkel, Sonke, 233n
- La Malfa, Giorgio, 211 e n
Lacaita, Carlo G., 9n, 13n, 38n, 41n, 78n
Lagrave, Rose-Marie, 67n
Lammela, Johanna, 277
Lampacrescia, Stefania, 169n
Lätti, Johanna, 277n
Lauwerys, Joseph A., 231n
Lees, Susan, 156n
Leimgruber, Matthieu, 233n
Leites, Edmund, 89n
Leon, Magdalena, 19n, 156n
Lesage, Dries, 233n
Leslie, John, 91
Levi, Giuseppe, 55n
Lewis, W. Arthur, 241
- Lietzén, Leena, 277n
Light, Jennifer S., 195n, 197n
Liotti, Caterina, 52n, 158n
Lipparini, Francesca, 179n
Liroso, Alessia, 28n
Liuzzi, Luciano, 158n
Lombardi, Pierangelo, 115n
Longoni, Emilio, 78n
Lorenzetti, Luigi, 158n
Lorenzini, Sara, 234n
Loria, Prospero M., 75n
Lupo, Laura, 159n
Luscombe, Anya, 257n
Luzzatti, Luigi, 54n
- M'Bow, Amadou M., 270-271
Machado-Trujillo, Christian, 230n
Magnani Noja, Maria, 146
Magni, Achille, 84n
Maher, Vanessa, 60n
Maio, Paolo, 115n
Malaguti, Sergio, 166
Malinverno, Angelo, 13n, 32n, 49n
Malucelli, Lorenza, 158n
Mamiani, Terenzio, 31, 33
Mancini, Giacomo, 142
Mannari, Enrico, 19n, 159 e n
Mannelli, Soveria, 128n
Mantilleri, Brigitte, 133n
Marangoni, Giulio, 84n
Marchi, Matteo, 158n
Mariani, Emilia, 11 e n, 30n
Marsala, Antonella, 72n
Marshall, George C., 23, 233
Martens, Kerstin, 234n
Martinelli, Chiara, 5, 9n, 12-14, 37n-38n,
47 e n, 53 e n, 58n, 179n
Martínez de Morentin, Juan I., 258n
Martini, Maria E., 140n
Masotti, Ada, 98
Masulli, Ignazio, 217n
Matasci, Damiano, 259n
May, Maria P., 212 e n
McMillan Polonenko, Leah, 277n

- Mechi, Lorenzo, 151n
 Medici, Giuseppe, 131 e n
 Melandri, Lia, 151n
 Menabue, Osanna, 149 e n, 152 e n, 153
 Menozzi, Daniele, 63n
 Mentessi, Giuseppe, 78 e n-79
 Menzani, Tito, 6, 18-20, 155, 158n, 162n,
 170n, 174n-175n
 Meriggi, Marco, 37n, 72n
 Merli, Fabrizio, 116n
 Merlin, Lina, 173-174
 Merlini, A., 76n
 Merrick, Laura, 62n
 Meyer, Heinz D., 234n
 Miceli, Luigi, 36, 55n
 Milesi, Bianca, 72 e n
 Milesi, Elena, 72n
 Mill, James, 89n
 Mincer, Jacob, 211n
 Minesso, Michela, 65n
 Mingardo, Mirella, 77n
 Mini, docente, 106
 Miniati, Monica, 77n
 Mizuta, Tamae, 156n
 Momsen, Janet, 275n
 Montino, Davide, 9n, 43n, 47 e n, 48n
 Morandi, Matteo, 38n, 61n
 Moratti, Letizia, 13n, 32n, 49n
 Morcaldi, Maurilia, 37n
 Morgan, Clara, 234n
 Morpurgo, Emilio, 55n
 Moser, Annalise, 271n, 277n
 Moser, Caroline O.N., 264n, 277n
 Mozzarelli, Cesare, 34n
 Mozzoni, Anna M., 11 e n, 30n, 84
 Mundy, Karen, 259n
 Musso, Stefano, 64n, 118n
 Mussolini, Benito, 39

 Nava Trecchi, Fulvia, 72n
 Necchi, Ambrogio, 114, 117
 Necchi, famiglia, 17
 Necchi, Giuseppe, 114
 Necchi, Vittorio, 114, 117

 Negri, Ada, 59 e n, 74n
 Nembhard, Jessica G., 156n
 Nicolini, Marta, 158n
 Nitti, Francesco S., 38n, 61-62, 64
 North, Amy, 277n
 Novella, Agostino, 142-143 e n
 Nussbaum, Martha C., 256n, 260n
 Nuvoli, Giuliana, 74n

 Ostergaard, Lise, 271n
 Ota, Yasuhiro, 123n

 Pacetti, Paola, 92n
 Paci, Massimo, 21n, 211 e n, 212
 Pagani, Angelo, 83
 Pagani, Fabrizio, 234n
 Pagli, Linda, 196n
 Pagliara, Maria A., 57n
 Pallotti, Vincenzo, 90n
 Palumbo, Giuseppina, 139 e n
 Pantaleo, Mario, 137
 Panza, Adriana, 109n
 Papa, Catia, 128n
 Papadopoulos, George, 235n, 242n
 Pappalardo, Alfio, 103
 Parker, Franklin, 264n
 Parri, Ferruccio, 133n
 Passerini, Luisa, 67n
 Patriarca, Stefano, 206n
 Pedretti, Anna M., 109n
 Pennacchi, Laura, 213n
 Peppin Vaughan, Rosie, 260n, 264n
 Perroux, François, 270n
 Pescarolo, Alessandra, 53n, 55n, 118n, 203n-
 204n, 217 e n, 226n
 Pesci, Furio, 109n
 Petrarca, Leda, 168 e n
 Pezzi, Elio, 170n
 Piancastelli, Roberto, 103
 Piccaluga, Maria G., 114n, 116n-117n,
 122n
 Pieraccini, Giovanni, 142-144
 Pierrot, Michelle, 67n
 Pietranera, Giulio, 205 e n

- Pironi, Tiziana, 11n, 31n, 34n-35n, 40n, 43n, 127n-128n, 130n
 Pisa, Beatrice, 63n
 Pisoni Cerlesi, Ines, 138 e n
 Pivato, Stefano, 29n, 44n
 Polenghi, Simonetta, 11n, 28n
 Poni, Carlo, 88n
 Ponzellini, Anna M., 72n
 Porta, Carlo, 84n
 Porter, Tony, 234n, 237n
 Potter Webb, Beatrice, 155, 157
 Pregreffi, Monica, 175
 Procacci, Giovanna, 63n
 Prodi, Romano, 10n
 Pruneri, Fabio, 7n, 31n, 59n, 127n
 Pugliese, Enrico, 206 e n
 Puzzuoli, Paola, 56n
- Quélenec, Michel, 205
- Radaelli, Sergio, 73n
 Raicich, Marino, 44n
 Raimondi, Claudio, 115n
 Ramponi, Pietro, 95n
 Ravà, Aristide, 35n
 Ravaioli, Antonella, 158n-159n
 Ravizza, Alessandrina, 74 e n, 75, 83
 Reinish, Holger, 63n
 Remondini, Anna R., 159n
 Restori, Catullo, 120
 Reyneri, Emilio, 217 e n
 Ribucci, Maria G., 151n
 Ricardo, David, 89n
 Ricci Garotti, Giuliana, 159n
 Ricuperati, Giuseppe, 37n, 40n-41n, 43n, 46 e n, 51n, 99n
 Righi, Antonio, 167n
 Righi, Maria L., 146n
 Rivas, Althea-Maria, 277n
 Robotti, Diego, 10n, 42n
 Rocca Crivelli, Marianna, 73n
 Rodano, Marisa, 136, 143 e n, 147n
 Roller, Samuel, 260n
 Romano, Salvatore, 56-57 e n, 59n
 Ronci, Donatella, 158n
 Roosevelt, Eleanor, 255 e n, 256, 257 e n
 Rorig, Karoline, 72n
 Rossi, Alessandro, 61
 Rossi, Teofilo, 63
 Rostow, Walt W., 241 e n
 Rullani, Enzo, 213n
- Salleron, Jules, 93
 Salthyamurthy, T.V., 232n
 Salvarani, Eugenio, 147
 Salvati, Mariuccia, 35n
 Salvi, Giovanni, 131n
 Sandler, Joanne, 271n
 Sani, Roberto, 59n, 76n
 Santoli, Laura, 103n
 Santoni Rugiu, Antonio, 33n, 59n, 69n
 Sapovadia, Vrajlal K., 156n
 Saraceno, Chiara, 212 e n
 Sarzotti, Michela, 174n
 Sätre Åhlander, Ann-Mari, 156n
 Savoye, Mathilde, 156n
 Scaramuzza, Emma, 71n, 73n-74n
 Scarpellini, Emanuela, 174n
 Scavia, Giovanni, 54 e n
 Scazzieri, Roberto, 89n
 Schaffgot, Trotti, 72n
 Scherer, Stefani, 217 e n
 Schiavi, Alessandro, 80, 132n
 Schirripa, Vincenzo, 58n
 Schleiminger, Gunther, 233n
 Schmelzer, Matthias, 233n-234n
 Schmitt, Jean-Claude, 55n
 Schmucker, Lee W., 156n
 Schneuwly, Bernard, 254n, 260n
 Schröter, Harm G., 155n
 Schultz, Theodore W., 230 e n
 Schwartz, Moshe, 156n
 Schwarz-Gagg, Margarita, 133 e n
 Scott, Gillian, 156n
 Scott, Joan W., 203n
 Scotto Di Luzio, Adolfo, 34n
 Selvafolta, Ornella, 37n
 Sen, Amartya, 260n

- Sepe, Stefano, 117n
 Shaffer, Jack, 157 e n
 Simon, Jules, 54 e n, 62n, 67
 Skuk, Alessandro, 162n, 163, 164n
 Soldani, Simonetta, 9n, 11n, 29n-30n, 33n-37n, 42n, 55n-56n, 59n, 63n, 179n
 Solera Mantegazza, Laura, 72, 73n, 74 e n, 75
 Soresina, Marco, 117n
 Sorge, Anna M., 11n, 34n, 59n
 Sormani Castelli, Ismenia, 73 e n
 Sraffa, Piero, 89n
 Stefani, Daniela, 109n
 Stefanini, Radames, 149
 Stock, Rodney, 260n
 Stolz, Stefanie, 277n
 Stuart, Elizabeth, 278n
 Stubbs, Jean, 156n
 Suchodolski, Bodgan, 260n
 Sullerot, Evelyn, 149 e n
 Sweetman, Caroline, 275n, 278n
 Symonides, Janusz, 259n
- Tanguiane, Sema, 272n
 Tarantini, Nadia, 158n
 Taricone, Fiorenza, 76n
 Tarozzi, Ettore, 97n, 100 e n
 Tarozzi, Fiorenza, 30n
 Tarugi, Paolina, 83
 Tassinari, Giorgio, 6, 21-22, 203, 209n, 212n-213n
 Tatafiore, Roberta, 158n
 Tedde, Angelino, 59n
 Tedesco, Giglia, 144-145n
 Tedesco, Tatò Giglia, 168-169n
 Teixeira, Pedro N., 230n
 Telmon, Vittorio, 9n, 39n
 Terranova, Ferdinando, 150n
 Teruzzi, Rosa, 73n
 Thébaud, Françoise, 133n
 Thibert, Margherite, 133 e n
 Thomas, Albert, 132-133n
 Thoms, David, 156n
 Tilly, Louise A., 203n
- Tinbergen, Jan, 241
 Tito (Josip Broz), 115
 Tonelli, Aldo, 10n, 32n, 66n
 Toniolo, Gianni, 68n
 Torcellan, Nanda, 76n
 Trigg, Mary K., 257n
 Trivulzio, Cristina, 72 e n
 Trohler, Daniel, 234n, 236n
 Troilo, Matteo, 29n
 Tromboni, Delfina, 158n
 Turi, Gabriele, 59n
- Ugolini, Susanna, 175
 Ulivieri, Simonetta, 106n, 111n
 Unger, Corinna, 233n
 Unterhalter, Elaine, 260n, 271n, 274n, 277n
- Vaizey, John, 243 e n
 Valenti, Massimo, 90n
 Valeriani, Luigi, 89-90 e n, 92
 Valsangiacomo, Nelly, 158n
 Van de Graaf, Thijs, 233n
 Van Der Harst, Jan, 151n
 Van Dyke, Vernon, 269n
 Varsori, Antonio, 151n
 Vasta, Michelangelo, 44n
 Vecchi, Giovanni, 68n
 Vecchi, Giuliano, 170n
 Ventresca, Roberto, 233n
 Ventrone, Angelo, 67n
 Veratti, Stefano, 6, 20, 109n, 179
 Vignudelli, Gabriella, 158n
 Vigo, Giovanni, 59n
 Vincent, Susan, 117n
 Vinci, Salvatore, 211 e n
 Viola, Valeria, 179n
 Virtanen, Emma, 277n
 Vitali, Ornello, 206n
 Volodin, Vladimir, 259n
 Volonteri, Santa, 77
 Vonwiller Gessner, Edvige, 75
- Walker, Melanie, 260n

- Ward, Barbara E., 24n, 262n
Ward, Betty A., 263n
Watras, Joseph, 260n
Webb, Chatherine, 171 e n
Webb, Michael, 234n, 237n
Weber, Heloise, 278n
Westerlind, Peter B., 156n
Whitworth, Leaslie, 156n
Wiesen Cook, Blanche, 257n
Woodhall, Maureen, 231n, 242n
Woodroffe, Jessica, 278n
Woodward, Richard, 233n

Ydesen, Christian, 230n

Zago, Giuseppe, 139n
Zamagni, Stefano, 155n
Zamagni, Vera, 9n, 33n, 52n, 68n, 110n,
155n, 165n, 203n, 212n
Zanetta, Abigaille, 76n
Zanocco, Gino, 120
Zanotti Bianco, Umberto, 133n
Zanuso, Lorenza, 72n
Zatterin, Ugo, 131n
Zavaglia, Sebastiano, 93
Zenezini, Massimo, 223 e n
Ziglioli, Bruno, 5, 16-17, 113
Zoeddu, Alessio, 94n
Zwick, Detlev, 117n

OttocentoDuemila

Collana di studi storici e sul tempo presente dell'Associazione Clionet

diretta da Carlo De Maria

Nata nel 2014 con Bradypus Editore, la collana è oggi pubblicata da Bononia University Press (BUP). Edita in formato cartaceo e digitale (PDF *open access*), "OttocentoDuemila" ospita sia i lavori scaturiti dai progetti di ricerca di Clionet, sia altri testi proposti all'attenzione e al vaglio della Direzione e del Comitato editoriale. Orientata, fin dal titolo, verso riflessioni sulla contemporaneità, la collana è aperta anche a contributi di più lungo periodo capaci di attraversare i confini tra età moderna e contemporanea, intrecciando la storia politica e sociale, con quella delle istituzioni, delle dottrine e dell'economia. Attraverso "Ottocento-Duemila", Clionet ha consolidato la propria collaborazione con enti locali, fondazioni e istituzioni culturali che l'hanno scelta per pubblicare studi e ricerche.

Ogni manoscritto è sottoposto a *peer review* da parte del Comitato editoriale della collana. Clionet si impegna a fornire una risposta entro due mesi dall'invio del testo alla redazione (info@clionet.it).

Direttore: Carlo De Maria (Università di Bologna)

Comitato editoriale: Liliosa Azara (Università Roma Tre), Eloisa Betti (Università di Bologna), Mirco Carrattieri (Istituto nazionale Ferruccio Parri, Milano), Luca Gorgolini (Università di San Marino), Alessandro Luparini (Fondazione Casa di Oriani, Ravenna), Tito Menzani (Università di Bologna), Emanuela Minuto (Università di Pisa), Gilda Zazzara (Università "Ca' Foscari" di Venezia)

Redazione: Carlo Arrighi e Rossella Roncati (Clionet)

OttocentoDuemila si articola nelle seguenti sottocollane:

"Italia-Europa-Mondo". Temi e connessioni tra dimensione italiana e transnazionale.

"Percorsi e networks". Le biografie e le generazioni, le reti di corrispondenze e gli studi di genere.

"Storie dal territorio". La trama delle autonomie, le forme e i caratteri della politica, dell'economia e della società locale.

"Strumenti". Fonti e proposte per la ricerca e la didattica.

Elenco dei libri pubblicati:

- Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Dalle radici a una nuova identità. Vergato tra sviluppo economico e cambiamento sociale*, Bologna, Bradypus, 2014.
- Carlo De Maria (a cura di), *Il "modello emiliano" nella storia d'Italia. Tra culture politiche e pratiche di governo locale*, Bologna, Bradypus, 2014.
- Learco Andalò, Tito Menzani (a cura di), *Antonio Graziadei economista e politico (1873-1953)*, Bologna, Bradypus, 2014.
- Learco Andalò, Davide Bigalli, Paolo Nerozzi (a cura di), *Il Psiup: la costituzione e la parabola di un partito (1964-1972)*, Bologna, Bradypus, 2015.
- Carlo De Maria (a cura di), *Sulla storia del socialismo, oggi, in Italia. Ricerche in corso e riflessioni storiografiche*, Bologna, Bradypus, 2015.
- Carlo De Maria, Tito Menzani (a cura di), *Un territorio che cresce. Castenaso dalla Liberazione a oggi*, Bologna, Bradypus, 2015.
- Fabio Montella, *Bassa Pianura, Grande Guerra. San Felice sul Panaro e il Circondario di Mirandola tra la fine dell'Ottocento e il 1918*, Bologna, Bradypus, 2016.
- Antonio Senta, *L'altra rivoluzione. Tre percorsi di storia dell'anarchismo*, Bologna, Bradypus, 2016.
- Carlo De Maria, Tito Menzani (a cura di), *Castel Maggiore dalla Liberazione a oggi. Istituzioni locali, economia e società*, Bologna, Bradypus, 2016.
- Luigi Balsamini, *Fonti scritte e orali per la storia dell'Organizzazione anarchica marchigiana (1972-1979)*, Bologna, Bradypus, 2016.
- Fabio Montella (a cura di), *"Utili e benèfici all'indigente umanità". L'Associazione popolare in Italia e il caso della San Vincenzo de' Paoli a Mirandola e Bologna*, Bologna, Bradypus, 2016.
- Carlo De Maria (a cura di), *Fascismo e società italiana. Temi e parole-chiave*, Bologna, Bradypus, 2016.
- Franco D'Emilio, Giancarlo Gatta (a cura di), *Predappio al tempo del Duce. Il fascismo nella collezione fotografica Franco Nanni*, Roma, Bradypus, 2017.
- Carlo De Maria (a cura di), *Minerbio dal Novecento a oggi. Istituzioni locali, economia e società*, Roma, Bradypus, 2017.
- Fiorella Imprenti, Francesco Samorè (a cura di), *Governare insieme: autonomie e partecipazione. Aldo Aniasi dall'Ossola al Parlamento*, Roma, Bradypus, 2017.
- Carlo De Maria (a cura di), *L'Italia nella Grande Guerra. Nuove ricerche e bilanci storiografici*, Roma, Bradypus, 2017.

- Gianfranco Miro Gori, Carlo De Maria (a cura di), *Il cinema nel fascismo*, Roma, Bradypus, 2017.
- Carlo De Maria, *Percorsi didattici di storia moderna e contemporanea Dal Seicento alla vigilia della Grande Guerra*, Roma, Bradypus, 2018.
- Laura Orlandini, *La democrazia delle donne. I Gruppi di Difesa della Donna nella costruzione della Repubblica (1943-1945)*, Roma, Bradypus, 2018.
- William Gambetta, Alberto Molinari, Federico Morgagni, *Il Sessantotto lungo la via Emilia. Il movimento studentesco in Emilia-Romagna (1967-1969)*, Roma, Bradypus, 2018.
- Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Biografie, percorsi e networks nell'Età contemporanea. Un approccio transnazionale tra ricerca, didattica e Public History*, Roma, Bradypus, 2018.
- Tito Menzani (a cura di), *Voci di Minerbio. Storia e memoria di una comunità dal boom economico a oggi*, Roma, Bradypus, 2019.
- Caterina Liotti (a cura di), *Differenza Emilia. Teoria e pratiche politiche delle donne nella costruzione del "modello emiliano"*, Roma, Bradypus, 2019.
- Gianfranco Miro Gori, Carlo De Maria (a cura di), *Cinema e Resistenza. Immagini della società italiana, autori e percorsi biografici dal fascismo alla Repubblica*, Roma, Bradypus, 2019.
- Tito Menzani, *Fare rete. Lo sport nel Comune di Monte San Pietro dal secondo dopoguerra a oggi*, Roma, Bradypus, 2019.
- Carlo De Maria (a cura di), *Istituzioni locali e processi riformatori. La "linea riformista pesarese" e la sindacatura di Giorgio Tornati (1978-1987)*, Roma, Bradypus, 2019.
- Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Genere, salute e lavoro dal fascismo alla Repubblica. Spazi urbani e contesti industriali*, Roma, Bradypus, 2020.
- Fabio Montella, *Un parroco e la sua comunità nel secolo degli estremi. Don Enrico Bussetti (San Martino in Rio 1884 - San Possidonio 1959)*, Roma, Bradypus, 2020.
- Federico Morgagni, *La Romagna delle fabbriche. Conflitti sindacali e nuovi protagonisti sociali fra gli anni Sessanta e Settanta*, Roma, Bradypus, 2021.

Finito di stampare nel mese di settembre 2021
per i tipi di Bononia University Press