

## Educare insieme? Il dibattito sulla coeducazione all'inizio del Novecento nelle pagine della rivista milanese *La Coltura Popolare*

### Educating together? The debate on co-education at the beginning of the 20th Century in the pages of the Milanese journal *La Coltura Popolare*

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria | Università di Milano Bicocca | gabriella.seveso@unimib.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

L'inizio del XX secolo costituisce un periodo assai significativo per il dibattito sull'educazione e sull'istruzione femminile in Italia. Il saggio si propone di riflettere in particolare sulla questione della coeducazione fra maschi e femmine: in merito si palesarono posizioni varie e articolate, che esaminavano i vantaggi e gli svantaggi delle dinamiche relazionali fra ragazzi e ragazze, la possibilità di curricula uguali o diversificati, gli sbocchi professionali offerti. Il presente contributo analizza come il dibattito su questo tema è presente nelle pagine della rivista *La Coltura Popolare*.

#### KEYWORDS

Storia dell'educazione delle bambine, diritti delle bambine, coeducazione, storia della scuola, *La Coltura Popolare*.  
History of girl's education, girl's rights, co-education, history of school, *La Coltura Popolare*.

The beginning of the twentieth century is a very significant period for the debate on women's education in Italy. The paper aims to reflect in particular on the issue of coeducation between males and females: in this regard, various and articulate positions were revealed, which examined the advantages and disadvantages of the relational dynamics between boys and girls, the possibility of equal or diversified curricula, and the professional opportunities offered. This paper analyses how the debate on this theme is present in the pages of the magazine *La Coltura Popolare*.

**Citation:** Seveso G. (2023). Educating together? The debate on co-education at the beginning of the 20th Century in the pages of the Milanese journal *La Coltura Popolare*. *Women & Education*, 1(1), 18-22.

**Corresponding author:** Gabriella Seveso | gabriella.seveso@unimib.it

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23\\_04](https://doi.org/10.7346/-we-1-01-23_04)

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2975-0105 (online)

## 1. Introduzione

“Finché la scuola terrà per tanti anni separati i due sessi, non potrà certo educarli per la vita che li attende, e di cui è tanta parte la collaborazione dell’uomo e della donna secondo le legge di natura [...] la scuola mista sarebbe un elemento importante per risolvere nel modo più completo e più umano la questione morale e la questione della donna” (Key, 1906, pp. 145-146). Le parole di Ellen Key sono esemplificative di quanto l’inizio del XX secolo rappresenti un periodo particolarmente significativo per il dibattito sulla co-educazione, a livello nazionale e internazionale. Nel nostro Paese, la legislazione, dopo l’Unità d’Italia, prevedeva l’accesso all’istruzione di base per bambini e bambine, ma tale obbligo scolastico rappresentava una sfida all’alto tasso di evasione scolastica, che riguardava in misura maggiore le bambine, dovuto sia alle condizioni economiche precarie di alcune famiglie, sia a stereotipi e pregiudizi, radicati da secoli, avversi al sapere femminile (Covato, 1996). Lo stato di miseria culturale ed economica in cui versavano numerose famiglie, infatti, spingeva i genitori a non percepire come necessaria l’istruzione femminile, e anzi a impiegare le bambine sia nei lavori domestici e di cura di fratellini o sorelline sia nei lavori dei campi, mantenendole di fatto lontane dalle aule scolastiche (Ulivieri, 2007). Inoltre, anche qualora le bambine avessero possibilità di frequentare la scuola primaria, pochissime fra loro avevano accesso all’istruzione secondaria e superiore, percepita come inutile o addirittura dannosa (Seveso, 2018). In questo quadro, l’accesso alla Scuola Normale, che preparava le future insegnanti, rappresentava l’unico canale formativo aperto alle ragazze, sebbene potesse costituire in alcuni casi una vera e propria forzatura che le spingeva a frequentare istituti lontani dalla propria residenza di origine, in un clima di miseria morale e di forte competitività e rigidità, e a trovare impiego in zone impervie, ove potevano divenire perfino vittime di pregiudizi e di ostilità (Ghizzoni, Polenghi, 2008). D’altro canto, rarissimi erano i casi di accesso ad altri percorsi di studi superiori (ginnasio-liceo o scuole tecniche) da parte di ragazze, che frequentavano le stesse scuole e classi dei ragazzi, in una promiscuità percepita come inopportuna, se non dannosa, ma obbligata dall’impossibilità di creare classi separate per sessi dato l’esiguo numero di allieve (Pironi, 2014)<sup>1</sup>. Erano, infine, previste scuole professionali che invece erano “naturalmente” rivolte a soli maschi o a sole femmine, poiché rappresentavano percorsi formativi finalizzati all’ingresso nel mondo del lavoro, con sbocchi professionali diversificati per genere.

## 2. La coeducazione nelle pagine de *La Coltura Popolare*

“*La Coltura popolare*, sorta nel 1910, come naturale sviluppo del *Bollettino delle Biblioteche popolari*, è il frutto maturo di quel movimento. Nessuno che si interessi di scuole, di educazione del popolo; nessuno che voglia conoscere le iniziative private italiane e il movimento dell’opinione pubblica in questa materia, può farne a meno...” (Lombardo Radice, 1919, p. 546), così scriveva Giuseppe Lombardo Radice in occasione della fondazione dell’altra rivista pedagogica *Educazione Nazionale*, sottolineando il fondamentale ruolo svolto dalla rivista milanese nei porsì come spazio di riflessione sui più urgenti temi riguardanti la scuola, i servizi educativi, i diritti dei minori, le iniziative di diffusione della cultura, illustrando il panorama nazionale e internazionale del tempo<sup>2</sup>.

Proprio per questo innegabile ruolo, ci appare significativo in questa sede analizzare le voci che su *La Coltura Popolare* è possibile cogliere in merito al tema della coeducazione, che in quegli anni stava emergendo con sempre maggiore rilevanza. In generale, la rivista dedica ampio spazio al problema dell’educazione e dell’istruzione femminile, affrontandolo grazie a contributi dal taglio molto vario: da un lato, sono presenti articoli che sottolineano l’importanza di offrire alle ragazze della classi sociali meno abbienti una preparazione professionale e culturale adeguata e di buon livello; dall’altro lato, sono numerosi anche i saggi che sostengono l’ineludibilità dell’insegnamento di economia domestica, intesa sia come disciplina rivolta alle future massaie e future madri, sia come percorso di qualificazione per le ragazze che avrebbero trovato poi collocazione come collaboratrici e serventi presso famiglie più abbienti. Queste posizioni di sostanziale promozione dell’accesso all’istruzione da parte delle ragazze correvano, del resto, parallele alle iniziative che la Società Umanitaria in quegli anni andava realizzando: l’attivazione di corsi di preparazione per puericultrici, la realizzazione di corsi di sartoria e di corsi serali per giovanette operaie e artigiane, la sovvenzione di corsi di economia domestica, il finanziamento e la sponsorizzazione di cattedre ambulanti di agraria e della Scuola Pratica Agricola Femminile ideata da Aurelia Josz nel 1902. La prospettiva proposta era quella di favorire il diritto all’istruzione di bambine e ragazze offrendo loro percorsi professionali qualificati e realizzati

1 Un caso celebre è quello di Maria Montessori, che frequentò appunto una scuola tecnica. Sottolineiamo, però, che in questi casi, non possiamo parlare di reale coeducazione: le ragazze, pur essendo nelle stesse classi dei ragazzi, durante l’intervallo non potevano interagire con i compagni ed erano obbligate a restare in un’apposita stanza.

2 La rivista era organica alla Società Umanitaria, che era stata fondata nel 1893 grazie all’enorme lascito di Prospero Moisé Loria, facoltoso imprenditore ebreo: essa si proponeva di “aiutare i diseredati a rilevarsi da sé medesimi, procurando loro assistenza, lavoro e istruzione e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo e socio-culturale in ogni settore della vita individuale e collettiva” come recitava lo Statuto della Società stessa.

in molti casi anche seguendo modelli educativi e didattici innovativi, stimolati da suggestioni sia italiane sia estere, in una prospettiva che potremmo definire emancipazionista; di fatto, si trattava comunque di percorsi che non prevedevano la coeducazione perché rivolti alle ragazze, con specifici sbocchi professionali in carriere ritenute femminili.

In merito, invece, al tema della coeducazione, intesa come possibilità di frequenza mista, per maschi e femmine, di percorsi scolastici e formativi, è da sottolineare come la rivista non esitò a proporre al suo pubblico riflessioni interessanti, mettendolo costantemente a confronto con iniziative e dibattiti italiani e stranieri. In particolare, le riflessioni su questo tema comparivano nella rubrica *Notizie*, che riportava informazioni sia dal nostro Paese sia dall'estero su sperimentazioni educative, convegni, dibattiti, oppure nella rubrica *I problemi della coltura popolare nei libri e nelle riviste*, che, da un lato, era dedicata a recensioni e commenti di volumi, dall'altro, riportava e commentava passaggi tratti da riviste pedagogiche italiane e straniere.

Già nel 1912, la rivista pubblicava nella Rubrica *Notizie*, l'articolo *La scuola primaria neutra (neutral school) in Olanda*, che a sua volta riprendeva le considerazioni di *Temps* pubblicato nel settembre di quell'anno a Parigi, informando che la scuola comunale in Olanda era “neutra, obbligatoria, a pagamento e mista” (CP, 1912, p. 802)<sup>3</sup>, a carico dei Comuni che provvedevano alle spese ordinarie, alle nomine degli insegnanti, all'amministrazione e alla definizione degli stipendi, con eventuale sussidio governativo. Il contributo mostrava come il termine “misto” si riferisse in realtà a molteplici variabili: “Le scuole comunali sono neutre, vale a dire accessibili a tutti i fanciulli a qualsiasi culto o religione appartengano; l'insegnamento religioso è affidato alle rispettive chiese e alle famiglie. La scuola è obbligatoria dai 7 ai 12 anni a datare dal 1897 per deliberazione dei liberali” (*Ibidem*). Il saggio proseguiva approfondendo proprio il problema della coeducazione fra maschi e femmine, illustrato in differenti aspetti:

L'Olanda ha già da tempo accettato il principio della coeducazione, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria. Le prime tre classi sono affidate a maestre, le altre a maestri. Per quanto riguarda gli stipendi agli insegnanti, si è riscontrato a Le Haye una grande differenza di trattamento tra i maestri urbani e quelli rurali, ma alcun ve n'è fra la classe maschile e la femminile [...]. La classe magistrale conta più membri maschili che femminili (*Ibidem*).

Questo passaggio dimostrava con chiarezza quanto il tema della coeducazione non fosse connesso solo con gli interrogativi o gli stereotipi riguardanti le capacità intellettive femminili o le “doti naturali” delle ragazze, ma anche con il problema dell'affidamento delle eventuali classi miste a insegnanti uomini o donne, e quello conseguente della differenziazione delle retribuzioni. Il contributo indicava una soluzione adottata, ovvero l'assegnazione delle prime classi a donne, probabilmente palesando il riemergere di stereotipi di genere che vedevano le maestre più adatte a rivolgersi ai bambini e alle bambine più piccoli/e. Si tratta, quindi, di un breve contributo che rivela posizioni e dati di fatto progressisti ed emancipazionisti (le classi miste, l'eguaglianza retributiva fra maestri e maestre), ma anche qualche tratto tradizionale (l'assegnazione dei/delle bambini/e piccoli/e a donne); interessante il dato di una prevalenza di uomini nella classe magistrale.

Con la pubblicazione del breve saggio *Coeducazione*, invece, nell'anno successivo, la rivista milanese sembrava portare all'attenzione dei lettori, da un lato, su un'evidente sfasatura fra evoluzione del nostro sistema scolastico e soluzioni già presenti all'estero, prendendo una posizione decisamente favorevole ad un sistema misto: “La questione coeducazionale scolastica, che ora si agita in Italia, ha oramai avuto in altri stati più progrediti la sua più felice soluzione, senza recare quei danni che gli amatori delle cose passate temevano. Se i due sessi si integrano biologicamente, essi devono integrarsi anche moralmente e, in certa misura, anche intellettualmente” (CP, 1913, p. 1048). Dall'altro lato, esplicitava problemi differenti da quelli connessi con l'assegnazione delle classi o le retribuzioni magistrali: i pericoli della coeducazione erano, infatti, indicati nelle dinamiche relazionali innescate: “Questa integrazione non è attuabile quando perdura l'abito, così comune nei due sessi, di vedere l'uno nell'altro la promessa del piacere, o la lusinga dei sensi, o la minaccia della seduzione” (*Ibidem*). Chi scriveva, però, sottolineava come le esperienze di coeducazione mostrassero che questi pericoli non sussistevano, ed erano evitabili grazie alla disciplina, all'educazione, alla *camaraderie*, alla vicinanza nella scuola; a riprova di ciò, citava un “erudito articolo di G. Calò, con una copiosissima bibliografia sull'argomento pubblicato su *la Rivista pedagogica del 15 novembre scorso*” (*Ibidem*)<sup>4</sup>. Sottolineiamo che queste argomentazioni, ovvero le dinamiche relazionali ed emotive innescate dalla convivenza scolastica fra maschi e femmine, sono state riprese sorprendentemente all'inizio del XXI secolo per proporre nuovamente una divisione fra i due sessi, rivelando una concezione della dimensione emotiva e relazionale intesa quale detrimento e ostacolo per un efficace processo di apprendimento.

3 I contributi citati sono senza firma: saranno, quindi, contrassegnati, in questo saggio, con la sigla CP.

4 La posizione di Giovanni Calò era in realtà molto articolata e divenne più puntuale e complessa nel corso degli anni successivi. Dopo avere affrontato il tema in numerosi scritti, nel 1931 scrisse la voce “Coeducazione” nella prima edizione dell'*Enciclopedia Italiana di scienze, lettere e arti Treccani*, all'interno della quale, in realtà manifestò preoccupazione per la coeducazione, in particolare per il pericolo di un abbassamento della nuzialità e della prolificità delle ragazze con maggiore grado di istruzione.

Tornando alla situazione all'inizio del Novecento, *La Coltura Popolare*, nel n. 12 del 30 giugno 1914 spronava tutti i pedagogisti e i cultori della materia a rispondere ad un questionario sul problema della coeducazione all'interno di un'inchiesta condotta dalla rivista romana *La Salamandra*. Il tema era ormai molto dibattuto e di fatto, nella realtà, le classi miste erano diffuse nelle scuole primarie rurali, non a causa di una precisa scelta pedagogica, ma per ovviare alla mancanza di insegnanti e per evitare la frammentazione della distribuzione di alunni e alunne in classi poco numerose. Nello stesso anno 1914, la rivista proponeva una riflessione sulla coeducazione in Germania, riferendosi in particolare all'esperienza dei ginnasi aperti anche alle ragazze, e definendola sostanzialmente positiva poiché “la vicinanza della scolaresca femminile esercita un'influenza benefica sulla maschile” (CP, 1914e, p. 781).

Alcuni numeri successivi mostravano come l'attenzione sul tema fosse alta e come il dibattito divenisse sempre più articolato, proponendo differenti punti di vista ma anche differenti dimensioni ed elementi presenti nel modello di educazione mista. Emergevano, infatti, alcuni nodi problematici, quali l'interrogativo sulla possibilità o meno che le preparazioni didattiche dei due sessi fosse uguale (CP, 1914b, p. 96), prevedendo la proposta di eguali discipline di insegnamento e curricula; o ancora interrogativi connessi con la constatazione di un diverso ritmo di sviluppo, fisico e psichico, fra maschi e femmine: la coeducazione, quindi, non poteva essere ridotta alla mera presenza di maschi e femmine nelle stesse aule scolastiche, ma imponeva una riflessione accurata sulla didattica, sulle metodologie, sugli sbocchi professionali, su quelle che venivano percepite come naturali differenze fra i due sessi. In merito, di nuovo veniva citata la posizione di Giovanni Calò, che ribadiva come “La distribuzione della materia dell'insegnamento e lo spirito educativo non devono e non possono essere identici per i due sessi. Con tutto ciò, non debbesi rinunciare ai vantaggi dell'applicazione del sistema coeducazionale, specialmente nella scuola primaria” (*Ibidem*). In merito alle “naturali” differenze e inclinazioni fra maschi e femmine, emergeva una considerazione positiva delle “doti femminili”, che in alcuni casi sfociava nella messa in luce di vantaggi innegabili per i maschi:

Si sa che queste hanno, al principio della loro vita scolastica, una maturità di intelletto molto più sviluppata dei maschi; ch'esse sono più decise nella scelta di oggetti, più disinvolte nel parlare, più sincere nell'esprimere il proprio pensiero, più abili nella esposizione. Non ci sarebbe modo di trar vantaggio da tutto questo per l'insegnamento della lingua materna, della storia, delle lingue vive? E la dolcezza delle fanciulle non tempererebbe un po' la brutalità spesso eccessiva dei nostri maschi? (CP, 1914c, p. 335).

Il parere riportato era parte di un contributo a firma Paul Carl comparso sulla rivista tedesca *Frauenstimmrecht* e paradossalmente, proprio una visione molto ancorata a stereotipi tradizionali sulla donna portava ad una giustificazione del modello di educazione mista. Evidentemente, però, il giudizio non era da tutti gli studiosi condiviso, poiché sul numero 11 del 15 giugno 1914, *La Coltura Popolare* spiegava ai suoi lettori il parere di un certo dott. Budde, che sulla rivista tedesca *Archiv für Pädagogik* deplorava la commistione fra maschi e femmine, proprio per i danni causati dai caratteri tipici del temperamento maschile.

È davvero una mera illusione l'ammettere che questo problema possa venire risolto con la semplice vita in comune dei due sessi negli anni dello sviluppo. È impossibile che i ragazzi maschi, ne' loro anni tumultuosi, così immaturi com'essi sono, quando la virilità non è ancora sviluppata e non ha equilibrio né sicurezza – è impossibile dico che essi esercitino una benefica influenza sulle giovinezze; le quali non possono che acquistare una certa rudezza esteriore e un gergo da ragazzacci, cioè solo tutti i sintomi della virilità ineducata (CP, 1914d, p. 528).

Nelle due opinioni contrapposte, in questo caso desunte da scritti di area tedesca, risaltavano con chiarezza gli stereotipi più tradizionali su maschi e femmine, presi a giustificazione per motivare l'una e l'altra posizione, e venivano riproposte argomentazioni connesse con la dimensione delle dinamiche relazionali ed emotive, lasciando in subordine gli interrogativi sulla didattica e sugli sbocchi professionali. Posizioni più articolate sembravano provenire da altre aree europee. Un breve contributo che richiamava quanto presente nel *Bulletin Départemental de la Charente*, dava notizia di come in numerose scuole rurali francesi si verificassero frequenze irregolari e difficoltà nel funzionamento delle classi e di come fosse proposta l'applicazione della coeducazione anche per risolvere problemi connessi con la compresenza di alunni/e di diverse età: la formazione di classi più omogenee per età e miste per sessi, affidate a maestre in caso di bambini/e piccoli/e e a maestri in caso di ragazzi/e più grandi/e, avrebbe consentito un'organizzazione più efficace, un minor dispendio di energie per l'insegnante, il conseguimento di risultati soddisfacenti e la possibilità di una benefica emulazione fra maschi e femmine, con positive conseguenze anche sulla “formazione del carattere” (CP, 1914f, p. 576). Una posizione favorevole al sistema misto, seppure più sfumata, appariva sulle pagine della rivista poco dopo, nella recensione a un volume di area inglese, *Coeducation in practice*, edito a Cambridge con la firma di H. Y. Badley: l'autore, in questo caso, era fautore della coeducazione, pur rilevando come i giochi appropriati per maschi e femmine dovessero essere differenti e come l'efficacia o meno del metodo dipendesse anche da fattori di contesto, quali le diverse società, le differenti morali presenti, le convinzioni presenti nell'ambiente domestico. Interessante notare come la recensione riportasse un parere certamente emancipazionista dell'autore, che sottolineava

come ormai le donne dovessero avere possibilità di carriera nel mondo professionale, poiché la vita femminile non poteva ridursi alla mera maternità e al matrimonio (CP, 1914a, p. 986). Le notizie e le opinioni riportate da *La Coltura Popolare* in riferimento all'aera francese e inglese, apparivano, dunque, più articolate e più emancipazioniste rispetto a quanto sembrava emergere dall'area tedesca: erano presenti riflessioni non solo sulle dinamiche relazionali, ma anche sulle discipline insegnate, sull'intreccio fra dimensione di genere e dimensione dell'età, sull'importanza dei fattori di contesto. Restavano evidenti, in questi contributi citati, stereotipi di genere molto tradizionali, pur utilizzati a giustificazione di un sistema misto. Un rovesciamento sorprendente e rivoluzionario di tali stereotipi compare solo tre anni dopo, quando *La Coltura Popolare* riporta parte di un saggio firmato da Maria Mayaux sul *Bulletin de l'Emancipation* che sostiene la "coeducazione integrale":

Che, fino al momento dell'apprendistato, i ragazzi e le ragazze ricevano la stessa istruzione e le stesse nozioni pratiche generali, in modo da potere scegliere una professione secondo le loro forze, i loro gusti e le loro attitudini; – che la ragazza, ben piantata e robusta, possa essere a suo piacimento fabbro o muratore, mentre il ragazzo debole e gracile si specializzerà nel cucire in bianco; – che, se si presenterà l'occasione, il marito possa fare di cucina, mentre la moglie sarà impiegata o funzionaria; – che se lavorino tutti e due fuori di casa, possano, al ritorno, provvedere ciascuno ai bisogni familiari; – che egli sia capace di preparare un decotto senza di lei, e lei capace di piantare l'insalata o di battere un chiodo senza di lui (CP, 1918, p. 48).

Una posizione, questa, che appare rivoluzionaria perfino oggi, se pensiamo alla perdurante divisione dei lavori domestici nel nostro Paese. In questo caso, contrariamente a molti casi precedenti, l'opinione dell'anonimo articolista si rivelava chiara al termine della recensione: "Tutto ciò a prima vista può sembrare strano; ma, a pensarci bene, non si trovano serie obiezioni per un programma di coeducazione così serio e... ragionevole" (*Ibidem*).

Sullo sfondo di queste considerazioni, si andavano diffondendo le esperienze delle scuole nuove, che ponevano la coeducazione come elemento assodato del loro modello, all'interno di un'innovazione dei materiali, delle metodologie, della progettazione educativa che lasciava ampio spazio alle relazioni e all'autonomia di allievi e allieve. Nonostante questo, però, il percorso verso la reale coeducazione nelle scuole italiane si rivelò poi accidentato e tortuoso.

## Bibliografia

### Parte prima: fonti bibliografiche

- Calò G. (1914). *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*. Milano-Roma-Napoli: Ed. Soc. Dante Alighieri (Albrighi e Segati).
- Calò G. (1931). Coeducazione. In AA.VV., *Enciclopedia Italiana di scienze lettere e arti Treccani*, Vol. 11. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Debè A., Polenghi S. (2017). La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato. *Pedagogia e Vita*, 3, 179-190.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Torino: Fratelli Bocca.
- Lombardo Radice G. (1919). La Coltura Popolare. *La Coltura Popolare*, 7-8, 546.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Rogers R. (Ed.) (2004). *La mixité en éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon: ENS Éd.
- Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione nelle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: 'Unione Femminile' e 'La difesa delle lavoratrici'. *Diacronie*, 34, 1-12. In <[http://www.studistorici.com/2016/12/29/seveso\\_numero\\_34/](http://www.studistorici.com/2016/12/29/seveso_numero_34/)> (ultima consultazione: 10 marzo 2023).
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (2018). Donne a scuola. Una storica conquista. *Pedagogia e Vita*, 2, 115-132.
- Ulivieri S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

### Parte seconda: fonti documentali. Articoli citati da *La Coltura Popolare* senza firma

- (1912). La scuola primaria neutra (neutral school) in Olanda. *La Coltura Popolare*, 19-20, 801.
- (1913). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 22, 1048.
- (1914a). BADLEY Y. H. Coeducation in practice, *La Coltura Popolare*, 20-21, 986.
- (1914b). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 2, 96.
- (1914c). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 7, 335.
- (1914d). Coeducazione. *La Coltura Popolare*, 11, 528.
- (1914e). La coeducazione in Germania, *La Coltura Popolare*, 17, 781.
- (1914f). Per la coeducazione. *La Coltura Popolare*, 12, 576.
- (1918). Coeducazione integrale, *La Coltura Popolare*, 1, 48.