

Margarete Durst: un'etica della cura che valorizza unicità e pluralità

Margarete Durst: an ethics of care that values uniqueness and plurality

Carla Roverselli

Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Roma "Tor Vergata", carla.roverselli@uniroma2.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo ricostruisce il profilo intellettuale e umano di Margarete Durst, a partire dall'intreccio tra biografia, formazione filosofica e impegno civile. La sua ricerca elabora un'etica della cura al cui centro si trovano la categoria di *Bildung*, la rivalutazione dell'empatia non disgiunta dalla razionalità e l'insegnante come "funambolo" tra pensiero ed emozione. Un'attenzione particolare è dedicata al "pensiero al femminile e femminista".

KEYWORDS

Cura, educazione, scuola, empatia, ragione.

Care, education, school, empathy, rationality.

This article reconstructs the intellectual and personal profile of Margarete Durst, based on her biography, philosophical training and civic engagement. Her research develops an ethics of care centred on the concept of *Bildung*, the re-evaluation of empathy as inseparable from rationality, and the teacher as a 'tightrope walker' between thought and emotion. Particular attention is paid to 'feminine and feminist thought'.

Citation: Roverselli C. (2026). Margarete Durst: un'etica della cura che valorizza unicità e pluralità. *Women & Education*, 4(7), 25-29.

Corresponding author: Carla Roverselli | carla.roverselli@uniroma2.it

Copyright: © 2026 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-IV-07-26_06

Submitted: May 14, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Margarete Durst, professoressa ordinaria di filosofia dell'educazione all'Università di Roma Tor Vergata, è venuta a mancare a Roma il 17 novembre 2024. L'ho conosciuta alla fine degli anni Novanta, quando siamo diventate colleghe nello stesso ateneo e dipartimento. Io, giovane ricercatrice, lei più avanti di me negli anni e negli studi, donna riservata ma accogliente e cordiale. Della sua vita privata sapevo molto poco, se non che fosse sposata e avesse dei figli. Ho invece potuto sperimentare in modo diretto il rigore del suo lavoro, l'attenzione agli studenti e la cura posta nel far crescere le persone con affetto e serietà insieme.

Solo al momento del suo funerale sono venuta a conoscenza di un'esperienza decisiva, maturata all'inizio degli anni '70, quando Margarete, giovane sposa, insieme al marito, ai figli, ad altre due coppie e ad alcune altre persone, lasciò la sua casa al centro di Roma per andare a vivere nella borgata Fidene, sulla Salaria, accanto a don Antonio Penazzi (Trentin, 2024), il sacerdote che guidava spiritualmente quel gruppo di giovani impegnati. Fidene era allora una periferia romana segnata da un forte disagio: oltre 20.000 abitanti, per lo più immigrati dal Sud Italia, e solo una scuola pluriclasse. Con alcune famiglie che si trasferiscono con lui in borgata e con un gruppo di studenti del liceo Giulio Cesare, don Penazzi (D'Angelo, 2023, p. 34) organizza un doposcuola per i bambini e una scuola serale per gli adulti. Il gruppo di persone che lo circonda, tra cui anche Margarete, si impegna non solo nella scuola e per la scuola, ma soprattutto nel sociale, richiedendo e ottenendo dal Comune di Roma miglione quali un nuovo edificio scolastico, i marciapiedi e le fognature (Manghetti, 2019; D'Angelo, 2019).

Sulla scia di don Penazzi, questa esperienza rappresenta per Margarete un intreccio di fede e impegno civile, orientato al bene comune, alla promozione dell'inclusione e al recupero della marginalità, con l'intento di cambiare le cose dall'interno e dal basso. In controluce emergono almeno due tratti della sua personalità – Gretel, per gli amici e i familiari – che ritorneranno in molte altre situazioni della sua vita: la generosità verso gli ultimi, nutrita dalla sua fede cristiana, e la determinazione (Per Gretel, 2025, pp. 28-29). Quest'ultima, unita al coraggio, Gretel stessa la riconduce a sua madre, Lydia Cutelli Durst, evocata come genealogia affettiva e simbolica nella prefazione di un suo libro (Durst, 2008, p. 13).

Fine intellettuale, filosofa dell'educazione, studiosa delle donne e teorica nel campo degli studi di genere, Margarete Durst ha elaborato un pensiero costantemente interdisciplinare. Come lei stessa sintetizza, le sue ricerche hanno approfondito: "l'interazione tra psicoanalisi e pedagogia in merito alle forme della razionalità e dell'affettività, con particolare riferimento all'empatia; la filosofia dell'educazione del neoidealismo italiano, in particolare Gentile e Calogero; la pedagogia della differenza; la ricaduta formativa della riflessione di Arendt" (Durst, 2005, quarta di copertina). Muovendosi in questo crocevia, Margarete Durst propone una filosofia dell'educazione attenta alla concretezza dei contesti formativi e, al tempo stesso, capace di interrogare criticamente le categorie con cui pensiamo soggettività, genere, relazioni educative e spazio pubblico. Tra le sue prime pubblicazioni si trovano lavori importanti sullo psicanalista freudiano Ignacio Matte Blanco (Durst, 1988a), e sui filosofi Giovanni Gentile (Durst, 1988b) e Guido Calogero (Durst, 2001).

1. La formazione come etica della cura

In *Filosofia dell'educazione per la scuola* Margarete Durst afferma che "la formazione per darsi tale va improntata ad un'etica della cura mirata a valorizzare tanto l'unicità quanto la pluralità intrinseche ad ogni nuovo essere umano. [...] L'azione di cura non può quindi disgiungere l'individualità dall'essere nel mondo tra gli altri" (Durst, 2010, p. 42). Da qui la sua comprensione della formazione come processo di individuazione: ogni persona si costituisce nella tensione tra singolarità e appartenenza, in un orizzonte relazionale che non può essere né omologante né puramente individualista. Proprio per questo, Durst critica le tendenze uniformatrici e teme il rischio della rigidità e del meccanicismo nelle pratiche educative (Durst, 2010, p. 142).

La formazione, inoltre, è intesa come un processo continuo, mai concluso. Richiamandosi alla tradizione della *Bildung*, Durst sostiene che "la formazione è prodotto di sintesi in continuo fieri. Si è, cioè, sempre in 'formazione', visto che datità sensibile e riflessività traggono dalla comune matrice corporea il continuo bisogno di riconfigurarsi" (Durst, 2010, p. 144). Essere in formazione significa dunque tenere aperto lo spazio tra esperienza vissuta e riflessione, tra sensibilità e pensiero, nello sforzo di rielaborare costantemente se stessi e il mondo.

Uno dei nuclei più originali del lavoro di Durst riguarda la rivalutazione della vita affettiva e dell'empatia nei processi formativi. Ella constata come, nella seconda metà del Novecento, il valore guida dei sentimenti, uno degli assi portanti della tradizione pedagogica, sia stato spesso lasciato sullo sfondo (Durst, 2010, p. 141). La *Bildung*, invece, prospetta un'educazione in cui le esigenze di ragione e sentire trovano una sintesi capace di rinnovarsi lungo tutto il corso della vita umana. La vita affettiva è dunque importante perché tutto ciò che si prova muove dal sentire; per questo Durst si chiede di quali moti del sentire la formazione umana possa avvantaggiarsi di più (Durst, 2010, pp. 148-149).

Non si tratta, per lei, di esaltare le componenti irrazionali o meramente passionali del sentire, ma di sottolineare il valore di un'attenzione alla sensibilità, che muove sempre dall'affetto (Durst, 2010, p. 150). Ispirandosi al pensiero di Hannah Arendt, Margarete ha affrontato le questioni relative alla condizione umana, cercando di congiungere

l'arte del pensiero e quella della cura. Ciò significa, come dice lei stessa, “non abdicare dal pensiero logico, o razionante, nell'elaborazione degli affetti che ci rapportano in forma immediata al mondo, al fine di trarre il massimo beneficio da tutti i livelli di esperienza, ed in primis dai vissuti emotivi che sono alla base della creatività” (Durst, 2005b, p. 27). Il sentire è un elemento costitutivo del pensare: l'emozione ha una tendenza totalizzante che impegna il pensiero (Durst, 2010, p. 151), al punto che la sintesi tra sentire e pensare può essere colta come il *proprium* dell'empatia (Durst, 2010, p. 154). La pensabilità dell'emozione implica sempre la mediazione di un contesto relazionale che disponga all'accoglienza dei vissuti emotivi, perché l'essere umano nasce sempre in relazione, e la relazione è l'humus dell'umano (Durst, 2010, pp. 153-154).

Dal momento che la comprensione empatica è molto proficua nei contesti educativi e di formazione, Margarete Durst insiste sulla necessità di “avviare un apprendistato all'empatia” (Durst, 2010, p. 171). Un apprendistato che non ignora i rischi: ella è pienamente consapevole che i regimi totalitari hanno fatto ampiamente leva sulla forza aggregante dell'emozione e sul potere fusionale del sentire: ciò, però, non deve condurre alla demonizzazione dell'istanza fusionale propria dell'umano (Durst, 2010, p. 160), ma piuttosto a una vigilanza critica sui modi in cui le emozioni vengono mobilitate.

L'etica della cura che Durst elabora si colloca precisamente in questo intreccio di affettività, ragione e responsabilità. La cura viene

intesa quale modalità relazionale che impronta di sé posture e pratiche della vita privata e pubblica, quindi dei rapporti intersoggettivi non solo duali ma ampliati a cerchie via via più ampie di persone, fino a coinvolgere le istituzioni anche nei loro assetti più impersonali e burocratici (Durst, 2010, p. 188).

La cura riguarda i bisogni umani e i bisogni formativi sono precipui bisogni umani. [...] Per buona cura s'intende un processo integrato, in cui la capacità d'interessarsi a dei bisogni umani si traduce in capacità di agire perché essi vengano soddisfatti, e da qui in modalità concrete di prestare cura che hanno bisogno di trovare riscontro nei soggetti che ricevono la cura (Durst, 2010, p. 192).

La cura, pertanto, non è solo un atteggiamento e nemmeno una postura interiore: implica lavoro, investimento di risorse, conflitti, trasformazione degli assetti di potere economici e politici (Durst, 2010, p. 194). L'educazione alla cura va intesa anche come parte integrante dell'educazione civica: quest'ultima non può essere ridotta alla “pur necessaria ma astratta e nominalistica illustrazione dei diritti” (Durst, 2010, p. 196), ma deve coinvolgere le relazioni pubbliche e quelle individuali, altrimenti la si riconduce a un sentire e un agire che si disinteressano dei mutamenti sociali e politici. Nella sua capacità di investire le persone nella loro dimensione individuale e nel loro essere interdipendenti, la cura rivela la sua portata etica e si configura come pratica etico-politica, in cui il “fattore empatia” gioca un ruolo essenziale (Durst, 2010, pp. 197-199).

2. La scuola luogo di coltivazione e l'insegnante funambolo tra pensiero ed emozione

Nei contesti scolastici, l'etica della cura si traduce per Durst in una vera e propria ‘cura come coltivazione’. “L'educazione costituisce uno di quei campi nei quali la cura va esplicitata al massimo in forma di coltivazione. [...] Un'attenzione che deve essere incentrata sull'osservazione, sia mirata sia fluttuante, e sulle modalità di ascolto dialogico, tacito o meno, oltre che del dialogo diretto” (Durst, 2010, p. 202). La cura così intesa avrà sicuramente i suoi effetti anche su chi la esercita: Margarete sostiene che il ritorno dell'attività di cura su chi s'impegna in essa, prima o poi, ci sarà (Durst, 2010, p. 203).

L'insegnante, in questa prospettiva, dovrebbe imparare a fare il funambolo tra pensiero ed emozione:

Impegnarsi a insegnare [...] richiede di fatto una certa capacità funambolica. Si tratta infatti di miscelare calcolo e azzardo, razioncinio e fantasia, pensiero della veglia e pensiero del sogno, [...] sapendo dosare immedesimazione e distinzione che nell'agire educativo è vitale. Ed è proprio l'arte del dosaggio, praticata anche osando esporsi con le proprie emozioni e sapendo al tempo stesso lasciare spazio a quelle altrui, che è necessaria a scuola (Durst, 2010, pp. 152-153).

Nei contesti scolastici, sul fronte dell'apprendimento, la dimensione affettiva non ha minore importanza di quella cognitiva, perché l'insegnante dovrebbe saper stimolare interesse, se non addirittura passione, per il sapere e il saper fare (Durst, 2010, p. 153). A lui o a lei si chiede la capacità di sintonizzarsi con i vissuti dei giovani attraverso la rimessa in circolo della propria esperienza emotiva pregressa, anche relativa ai percorsi educativi (Durst, 2010, pp. 167-168). Le dimensioni empatiche possono svolgere un ruolo decisivo nell'avviare e nel consolidare un'effettiva relazione educativa: è perciò necessario che l'insegnante sviluppi un'adeguata conoscenza socioculturale e familiare delle persone con cui lavora, e che l'allunno avverta su di sé l'interesse del docente, da non confondere con una simpatia di superficie (Durst, 2010, p. 179).

Margarete Durst constata come nella scuola italiana vi sia una radicata tendenza a circoscrivere il ruolo del docente alla sola istruzione. Al contrario, ella propone di riconoscere - almeno ad alcuni docenti - “compiti specifici di tutorato che con la cura e la coltivazione intrattengono un rapporto ancora più intrinseco” (Durst, 2010, p. 185). Il tutorato diventa così luogo istituzionale di quella cura che attraversa la relazione educativa e che permette di accompagnare la crescita degli studenti nella loro singolarità e nella loro appartenenza a una comunità.

In questo quadro, la capacità di imparare dagli errori assume un rilievo centrale.

Un fattore essenziale per operare al meglio da insegnanti, e quindi a scuola, è una buona dose di fiducia nelle proprie capacità di mettersi in relazione [...] e che tale fiducia vada coltivata imparando ad apprendere dall'esperienza, il che significa molto, se non tutto, dai propri errori. Sono infatti gli inciampi [...] che costringono a rimettere a fuoco quanto si è dato in tutto o in parte per scontato, e che ci stimolano ad individuare nuovi e diversi passaggi (Durst, 2010, p. 44).

Da qui l'esigenza di evocare la problematicità costitutiva dell'educazione, “dato il carattere sempre in fieri e l'esposizione all'imprevisto e all'imprevedibile, quindi all'errore di ogni atto educativo” (Durst, 2010, p. 203).

Il rapporto educativo, infine, è pensato come rapporto tra diversi, che implica “quella certa distanza che permette il confronto alla pari, quindi anche la discussione e l'espressione del dissenso ma in forma tale da favorire l'amicizia, perché – e qui è la differenza con l'amore – l'interesse comune verte soprattutto sul mondo e ha quindi un'intrinseca dimensione politica” (Durst, 2010, p. 203). L'amicizia, anche nel mondo della scuola, può diventare “viatico per la vita”, a condizione che sia accompagnata da una specifica educazione all'amicizia tra pari, cui le figure docenti sono chiamate a concorrere nelle pratiche educative. A questo, suggerisce Durst, servono gli amici: a renderci migliori come esseri umani (Durst, 2010, p. 205).

3. Pedagogia della differenza, al femminile e femminista

L'interesse di Margarete Durst per il “pensiero al femminile e femminista” risale al 1989, prendendo l'avvio dal pensiero di Simone Weil, per poi rivolgersi ad Hannah Arendt. In Simone Weil, individua degli specifici processi di formazione e autoformazione, peculiari della creatività femminile sul versante logico-concettuale. In Hannah Arendt, invece, rinviene i lineamenti di una vera e propria filosofia dell'educazione imperniata sulla capacità del giudizio, intesa nella sua matrice kantiana come virtù epistemologica nel contesto delle vicende umane (Poznanski, 2017, p. 324). Da quel momento, la sua pedagogia critica e della differenza viene declinata in modo specifico sulle problematiche di genere e sulla soggettività femminile, costituendo un asse importante della sua ricerca e della sua pratica didattica (Durst, 2008, p. 13). La ‘scelta per la differenza’ è intesa come modalità di riconoscimento della diversità, orientata al rispetto dell'altro e dell'altra; allo stesso tempo, essa corrisponde a un tipo di ricerca aperta, in cui si incontrano più discipline, teorie e metodologie, dando vita a una trama transdisciplinare che caratterizza i suoi lavori (Durst, 2005a, p.10. Si veda pure Durst, 2010, p. 142).

La sua pedagogia della differenza si esplicita in più sedi, affermando che la soggettività, anche femminile, non è fissata da un'identità univoca, ma abita un campo di tensioni tra poli maschili e femminili interiorizzati, tra ragione e affetto, tra distanza e prossimità.

Mi discosto dagli approcci epistemologici assunti anche nel contesto della pedagogia della differenza, esclusivamente puntati sulle modalità relazionali imperniate sull'asse della cura, con la sua costellazione di virtù – accoglienza, ascolto, umiltà, spogliazione di sé, empatia, ecc. –, e che privilegiano il pensiero detto poetante a discapito di quello detto raziocinante, con l'effetto, spesso non voluto, di accentuare il divario tra maschile e femminile. Non mi riconosco pertanto neanche nell'immagine di una femminilità a tutto tondo, o perché inscritta completamente nell'affettivo, e presidiata appunto dalla cura intesa come modalità relazionale più protettiva che trasformativa, o perché, all'opposto, modellata su Minerva, la dea della Sapienza partorita dalla testa del padre. Da qui il mio interesse per il tema della bisessualità, quindi dell'androginità psichica e della sua incidenza sulla creatività, in particolare femminile (Durst, 2005b, pp.27-28).

Dal 2000 al 2014 (anno del suo pensionamento), Margarete Durst ha avuto l'iniziativa di assemblare un gruppo di colleghe e colleghi sugli studi di genere e sul femminismo, all'università di Roma Tor Vergata, caratterizzato dall'interdisciplinarietà e anche da pluralismo nell'approcciare tali questioni (Poznanski, 2017). Ciò ha dato vita ad un'esperienza decennale di ricerca, testimoniata dalla pubblicazione di sette volumi collettanei (Durst, 2005; Durst, 2006; Durst, 2008; Durst, Poznanski, 2011; Durst, Cappa, 2012; Durst, Sabelli, 2013; Durst, Roverselli, 2015). Come scrive Margarete stessa, “Ciò che trova seguito con questi volumi, quindi, è una bella e difficile storia che durerà nel tempo perché sostenuta e alimentata dalle relazioni interpersonali, dal rispetto di sé e dell'altra/o, dall'amicizia, dalla condivisione, dalla stima, e, naturalmente, dal perdono, perché l'errore è umano” (Durst, Cappa, 2012a, p. 8).

L'esperienza di Fidene, vissuta negli anni Settanta, a questo punto può essere riconsiderata, in quanto sembra aver avuto un ruolo importante anche nell'elaborazione teorica del suo pensiero. Margarete Durst ha saputo trasformare le speranze che la mossero, da giovane, a vivere nella periferia romana in altre speranze, nei nuovi spazi in cui la vita l'ha messa (Manghetti, 2019, p. 74): l'università, la scuola, i gruppi di ricerca, i percorsi di formazione degli insegnanti. In ognuno di questi luoghi ha intrecciato pensiero e azione, studio e impegno civile, empatia e razionalità, entusiasmo e logica, curando genealogie femminili e percorsi di autoformazione che hanno contribuito a ripensare l'educazione, la scuola e l'università da una prospettiva di genere.

Bibliografia

- D'Angelo A. (2019). Don Antonio Penazzi: i giovani e la scoperta della periferia romana degli anni '70. *Romasette.it*, 3 luglio. In <<https://www.romasette.it/don-antonio-penazzi-i-giovani-e-la-scoperta-della-periferia-romana-degli-anni-70/>> (ultima consultazione: 20/04/2026)
- D'Angelo A. (2023). Verso il 50° del Convegno sui “mali di Roma” del febbraio 1974. *Studi politici*, 1, pp. 31-50. In <<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/studi-politici/article/view/2776>> (ultima consultazione: 20/04/2026)
- Durst M. (1988a). *Dialettica e bi-logica. L'epistemologia di Ignazio Matte Blanco*. Milano: Marzorati.
- Durst M. (1988b). *Gentile nella filosofia dell'Enciclopedia Italiana*. Roma: Pellicani.
- Durst M. (2001). *Guido Calogero: dialogo, educazione, democrazia*. Roma: SEAM.
- Durst M. (a cura di) (2005). *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*. Milano: FrancoAngeli.
- Durst M. (2005a). Introduzione. In M. Durst (a cura di). *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie* (pp. 9-23). Milano: FrancoAngeli.
- Durst M. (2005b). Generazioni e genealogie: una prospettiva pedagogica femminista. In M. Durst (a cura di), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie* (pp. 25-74). Milano: FrancoAngeli.
- Durst M. (a cura di) (2006). *Educazione di genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*. Milano: FrancoAngeli.
- Durst M. (a cura di) (2008). *Donne in-segnate. Genere e ri-appropriazione di sé*. Milano: FrancoAngeli.
- Durst M. (2010). *Filosofia dell'educazione per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Durst M., Poznanski M.C. (a cura di) (2011). *La creatività: percorsi di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Durst M., Cappa C. (a cura di) (2012). *Donne, trasgressività e violenza*. Pisa: ETS.
- Durst M., Cappa C. (2012a). Premessa. Le donne e la violenza: un percorso storico volto al contemporaneo. In M. Durst, C. Cappa (a cura di), *Donne, trasgressività e violenza* (pp. 7-9). Pisa: ETS.
- Durst M., Sabelli S. (a cura di) (2013). *Questioni di genere. Tra vecchi e nuovi pregiudizi e nuove o presunte libertà*. Pisa: ETS.
- Durst M., Roverselli C. (a cura di) (2015). *Gender/genere. Contro vecchie e nuove esclusioni*. Pisa: ETS.
- Manghetti G. (2019). *Il destino nasce giovane*. Argelato: Minerva.
- Per Gretel. *Dai suoi cari affetti*, s.l., s.e., maggio 2025.
- Poznanski M. C. (2017). I seminari su “l'individualità femminile”: fine di un ciclo. In C. Roverselli (a cura di), *Declinazioni di genere. Madri, padri, figli e figlie* (pp. 319-339). Pisa: ETS.
- Trentin A., *Cambiare le cose da dentro e dal basso. Ricordo di don Antonio Penazzi a 40 anni dalla morte*, “Osservatore romano” 26 ottobre 2024, p.9. In <<https://www.osservatoreromano.va/it/news/2024-10/quo-244/cambiare-le-cose-da-dentro-e-dal-basso.html>> (ultima consultazione: 20/04/2026)