



Women&Education

Rivista semestrale

anno IV • N. 7 • giugno 2026

Pedagogiste e educatrici del Novecento

Generi, educazione e pedagogie in trasformazione



COMITATO SCIENTIFICO ED EDITORIALE**Direzione**

Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Comitato di Direzione

Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Sevilla
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore”
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Carmela Covato, Università degli Studi di Roma Tre
Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze
Anna Grazia Lopez, Università degli Studi di Foggia
Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid
Gabriella Seveso, Università degli Studi di Milano “Bicocca”

Comitato d’Onore

Franco Cambi, Università di Firenze
Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla
Franca Pinto Minerva, Università degli Studi di Foggia
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari “A. Moro”

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi, Università degli Studi di Genova
Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Susanna Barsotti, Università degli Studi di Roma Tre
Federico Batini, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”
Francesca Borruso, Università degli Studi di Roma Tre
Vittoria Bosna, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Lisa Brambilla, Università degli Studi di Milano “Bicocca”
Carlo Cappa, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Rosanna Cima, Università degli Studi di Verona
Giuseppina D’Addelfio, Università degli Studi di Palermo
Daniela Dato, Università degli Studi di Foggia
Barbara De Serio, Università degli Studi di Foggia
Antonia De Vita, Università degli Studi di Verona
Martina Ercolano, Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”
Rosa Gallelli, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Manuela Gallerani, Università degli Studi di Bologna
Rossella Ghigi, Università degli Studi di Bologna
Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore
Valentina Guerrini, Università degli Studi di Sassari
Manuela Ladogana, Università degli Studi di Foggia
Silvia Leonelli, Università degli Studi di Bologna
Isabella Loiodice, Università degli Studi di Foggia

Stefania Lorenzini, Università degli Studi di Bologna
Maria Rita Mancaniello, Università degli Studi di Siena
Barbara Mapelli, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Laura Marchetti, Università Mediterranea di Reggio Calabria
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza
Silvia Nanni, Università degli Studi dell'Aquila
Rosy Nardone, Università degli Studi di Bologna
Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna
Debora Ricci, Universitat de Lisboa
Maria Grazia Riva, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Carla Roverselli, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Elisabetta Ruspini, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Giulia Selmi, Università degli Studi di Parma
Maria Teresa Trisciuzzi, Libera Università di Bolzano
Maria Tsouroufli, Brunel University London
Elena Zizioli, Università degli Studi di Roma Tre

COMITATO DI REDAZIONE

Responsabile

Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze

Editors

Michela Baldini, Università Pegaso
Dalila Forni, Università degli Studi dell'Aquila

Contatti

Via Laura, 48, 50121, Firenze

simonetta.ulivieri@unifi.it

w&e@pensamultimedia.it

https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/women_education/about/contact

ISSN 2975-0105 (online)



Editore

Pensa Evolution s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete sul sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa Evolution s.r.l. - Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

-
- 1 **Simonetta Ulivieri**
Editoriale | Genealogie pedagogiche. La professionalità educativa delle donne alla base della Pedagogia emancipativa e femminista del Novecento
-

FIGURE E PROFESSIONISTE DELL'EDUCAZIONE NELL'UNIVERSITÀ

- 2 **Luciana Bellatalla**
La lezione storiografica di Tina Tomasi | *Tina Tomasi's lesson in historiography*
-
- 9 **Fabrizio Chello**
Una pedagogista 'militante': antifascismo e associazionismo femminile nei primi anni del percorso di ricerca e intervento di Anna Lorenzetto | *A "militant" educationalist: anti-fascism and women's associations in the early years of Anna Lorenzetto's career*
-
- 14 **Monica Ferrari**
Bambine nella storia: nota sugli studi di Egle Becchi | *Female childhood in history: a note on the studies of Egle Becchi*
-
- 21 **Fabrizio Manuel Sirignano**
La voce che resta. Magistero femminile, humanitas e pedagogia della memoria in Elisa Frauenfelder | *The voice that remains. Women's teaching, humanitas, and the pedagogy of memory in Elisa Frauenfelder*
-
- 25 **Carla Roverselli**
Margarete Durst: un'etica della cura che valorizza unicità e pluralità | *Margarete Durst: an ethics of care that values uniqueness and plurality*
-
- 30 **Isabella Loiodice**
Il femminile tra incroci di differenze: la prospettiva intersezionale e lo sguardo anticipatore di Franca Pinto Minerva | *Femininity at the intersection of differences: the intersectional perspective and forward-thinking approach of Franca Pinto Minerva*
-
- 35 **Alberto Fornasari**
Un pensiero pedagogico al femminile: neopersonalismo, ricerca e pari opportunità in Luisa Santelli Beccegato | *A feminist pedagogical perspective: neo-personalism, research, and equal opportunity in Luisa Santelli Beccegato*
-
- 42 **Elisabetta Musi**
Vanna Iori. "Essere-per-l'educazione": il *titolo* di una vita | *Vanna Iori. "Being-for-education": the title of a lifetime*
-

IMPEGNO POLITICO-SOCIALE, EMANCIPAZIONE FEMMINILE E ISTRUZIONE DELLE DONNE

- 49 **Claudia Cirella**
Maria Cleofe Pellegrini: woman, teacher and activist in the History of education | *Maria Cleofe Pellegrini: donna, insegnante e attivista nella Storia dell'educazione*
-
- 55 **Ilaria Santilli**
Jane Addams' *Hull House*: from educational commitment to feminist and pacifist activism | *La Hull House di Jane Addams: dall'impegno nel campo dell'istruzione all'attivismo femminista e pacifista*
-
- 61 **Maria Filomia**
Education as a situated practice of emancipation: Alice Hallgarten Franchetti | *L'educazione come pratica situata di emancipazione: Alice Hallgarten Franchetti*
-
- 68 **Miriam Sonlleve Velasco e Carloz Sanz Simon**
Resignificar las labores y el arte popular desde la inspección educativa: la trayectoria de María de la Paz Alfaya López | *Ridare significato al lavoro e all'arte popolare attraverso l'ispettorato scolastico: il percorso di María de la Paz Alfaya López*
-

-
- 76 **Paola Dal Toso**
Anna Maria Agamben Federici: l'impegno per il riconoscimento dei diritti della donna, anche emigrata | **Anna Maria Agamben Federici: the commitment to recognising women's rights, including those of migrant women**
-
- 82 **Chiara Lepri**
Educazione e libertà in Ada Prospero Marchesini Gobetti | **Education and freedom in Ada Prospero Marchesini Gobetti**
-
- 89 **Luigi Aurelio Pomante e Maria Ortenzi**
Tra partecipazione civile e impegno a favore delle donne: il ruolo di Maria de Unterrichter Jervolino nella storia dell'educazione | **Between civil participation and commitment to women: the role of Maria de Unterrichter Jervolino in the history of education**
-
- 95 **Graziella Gaballo**
L'impegno di Ada Della Torre per la democratizzazione dell'insegnamento e delle istituzioni scolastiche | **Ada Della Torre's commitment to the democratization of teaching and educational institutions**
-

PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE DELLE DONNE NELLA SCUOLA E NEL SOCIALE

-
- 102 **Bomi Yi**
Educating in the Shadow of Colonial Rule. Teaching nuns between Care, Instruction, and Social Responsibility | **Educare all'ombra della colonia. Le suore-maestre tra cura, insegnamento e responsabilità sociale**
-
- 108 **Renata Bressanelli**
The "Ignored Martyr": The Image of the Kindergarten Teacher at the Dawn of the Twentieth Century | **La "martire ignorata". La maestra d'asilo all'alba del Novecento**
-
- 113 **Stefania Lorenzini e Elisa Fuggiano**
Oltre il materno. Genere e legittimazione della professionalità educativa di operatrici nelle comunità per Minori Stranieri Non Accompagnati. Esiti da una ricerca nella città di Bologna | **Beyond the maternal. Gender and legitimacy of the educational professionalism of female workers in communities for Unaccompanied Foreign Minors. Results from a research in the city of Bologna**
-
- 119 **Anita Gramigna e Gabriel Manuel Colucci**
Feminisms in difference: between liberalism and decolonization | **Femminismi nella differenza: tra liberalismo e decolonizzazione**
-
- 124 **Vitaliano Corbi**
Il *sex work online* femminile. Prospettive educative tra asimmetrie di potere e cura | **Female online sex work. Educational perspectives between power asymmetries and care**
-
- 129 **Elena Murtas, Maria Parente, Raffaella Monia Calia**
Educare alla cura. I ruoli delle donne caregiver familiari: dalla informalità alla formalità | **Educating for care. Women family caregivers between informal care and formal recognition**
-

RECENSIONI

Pedagogia di genere

-
- 135 Dalila Forni, *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*, Unicopli, Milano 2022
Maria Filomia
-
- 137 Chiara Carletti, *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente. Una categoria pedagogica per abitare la complessità*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024
Dalila Forni
-
- 139 Michela Baldini, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Ecofemminismo e educazione. Percorsi critici tra pedagogia, ambiente e cura*, ETS, Pisa 2025
Sabina Leoncini
-

-
- 141 Alessandra Altamura, Francesca Dello Preite, Stella Rita Emmanuele (a cura di), *Battaglie quotidiane. La vittimizzazione centrata su generi e sessualità*, FrancoAngeli, Milano 2025
Giuseppe Li Rosi
-
- 143 Antonio Raimondo Di Grigoli, *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*, FrancoAngeli, Milano 2025
Stefano Maltese
-

I classici

- 145 Mariagrazia Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009
Silvia Demozzi
-
- 147 Maria Giuseppina Muzzarelli, *Nelle mani delle donne. Nutrire, guarire, avvelenare dal Medioevo a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2013
Simonetta Ulivieri
-

Letteratura genere e educazione

- 149 Bibbiana Cau, *La levatrice*, Casa Editrice Nord, Milano 2025
Simonetta Ulivieri
-
- 151 Amélie Nothomb, *Métaphysique des tubes*, Éditions Albin Michel, Paris 2000, trad. it. *La metafisica dei tubi*, Voland, Roma 2002
Maria Teresa Trisciuzzi
-

Editoriale

Genealogie pedagogiche.

La professionalità educativa delle donne alla base della Pedagogia emancipativa e femminista del Novecento

Simonetta Ulivieri

Professoressa Emerita, Università di Firenze, simonetta.ulivieri@unifi.it

Nel corso della storia, la donna è stata figura molteplice, con diverse sfaccettature nel campo sociale e educativo, madre e maestra, custode della casa e protagonista attiva nella società, infermiera e dottoressa nella cura, politica impegnata sui diritti civili e intellettuale raffinata nella comunicazione. Nel Novecento, a partire dalle prime donne laureate, in particolare Maria Montessori, le donne entrano nel campo dell'istruzione dalle scuole dell'infanzia alle scuole superiori e nelle università. Il campo dell'educazione e della riflessione pedagogica e dell'impegno didattico a favore delle minoranze e delle differenze costituisce uno dei luoghi accademici dove le donne hanno trovato più spazio e maggiore successo. Nella pedagogia e nella storia dell'educazione le donne entrano gradualmente durante l'arco del Novecento, dapprima con presenze pionieristiche e successivamente con presenze strutturate e preziose su cui questo numero di *Women & Education* intende produrre una prima importante testimonianza attraverso figure che costituiscono oramai modelli magistrali al femminile insostituibili e indimenticabili nel mondo dell'educazione, da Tina Tomasi a Anna Lorenzetto, da Egle Becchi a Elisa Frauenfelder a Margarete Durst, da Franca Pinto Minerva a Luisa Santelli Beccegato fino a Vanna Iori e a tutte quelle che oggi studiano e fanno ricerca sul genere nella contemporaneità.

Attraverso queste studiose la Pedagogia italiana del Novecento trova ricca espressione scientifica e scrive una nuova pagina sul contributo delle donne alla riflessione educativa e alla didattica inclusiva e aperta alle differenze.

Il numero è arricchito da una ricca per quanto ristretta analisi di figure di donne impegnate nel campo educativo e femminista, attraverso studi e ricerche e azioni educative nel campo in favore di bambine e ragazze e la loro istruzione. Oggi le donne sono insegnanti, dirigenti, studiose, professioniste in tutti gli ambiti della conoscenza, della comunicazione, del lavoro, della politica. Seppure con difficoltà, il loro ruolo nella società sta cambiando, sia pure nel mondo occidentale, con molte sacche di oppressione e di subalternità in altre parti della terra.

Questo numero di *Women & Education* non a caso è dedicato alle "Genealogie pedagogiche", e intende costituire il punto di partenza di una riflessione educativa in cui alcune studiose hanno intrecciato le loro ricerche pedagogiche ad un'analisi femminista, individuando gli stereotipi di genere, contrastando vecchi e patriarcali indirizzi formativi.



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

Citation: Ulivieri S. (2026). Editoriale. Genealogie pedagogiche. La professionalità educativa delle donne alla base della Pedagogia emancipativa e femminista del Novecento. *Women & Education*, 4(7), 1-1.

Corresponding author: Simonetta Ulivieri | simonetta.ulivieri@unifi.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_01

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

La lezione storiografica di Tina Tomasi

Tina Tomasi's lesson in historiography

Luciana Bellatalla

Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia, Università di Ferrara, f.bellatalla@unife.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'articolo ricostruisce le linee guida della prospettiva storiografica di Tina Tomasi, attiva nel rinnovamento degli studi storico-educativi in senso laico e democratico nel periodo in cui la storia dell'educazione in Italia si liberava dalle serie e illiberali ipoteche gentiliane per connettersi con gli aspetti più significativi in questo ambito disciplinare. E ciò considerando le opere di Tina Tomasi, da cui emergono sia il suo metodo d'indagine sia i temi conduttori della sua ricerca, quali la laicità, il confronto con la politica, l'attenzione alla condizione femminile, l'importanza della ricerca d'archivio, quegli aspetti cioè che hanno fatto di Tina Tomasi una Maestra della storiografia educativa italiana del secondo Novecento e che ci sono stati lasciati in eredità per il futuro.

KEYWORDS

Novecento, storiografia educativa, politica scolastica, laicità, democrazia
XXth century, educational historiography, school politics, secularism, democracy

This paper describes the ideological and scientific guidelines in Tomasi's work in the field of the history of the Italian education and school politics. She was particularly engaged in the process of renewal, in contents and method, of these studies, after the long period of hegemony of neo-idealistic and Gentilian philosophical approach, moreover, seriously involved in fascism. To draw the context and the development of her democratic, secularist engagement, the author will consider Tomasi's essays, so to underline her attention to neglected subjects of education and school, her interest in archive and unpublished documents, to female conditions: these are the main peculiarities of her masterly activity in the second half of past century. This is her lascito to future scholars.

Citation: Bellatalla L. (2026). La lezione storiografica di Tina Tomasi. *Women & Education*, 4(7), 2-8.

Corresponding author: Luciana Bellatalla | f.bellatalla@unife.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_02

Submitted: April 9, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Per cominciare

Ho conosciuto Tina Tomasi intorno alla metà degli anni Settanta del secolo scorso: mi ero laureata da poco con una tesi su John Dewey, autore al quale peraltro ho dedicato gran parte della mia vita di studiosa, e venivo da una formazione rigorosamente filosofica, radicata, prima, dalla frequenza del Liceo classico e, poi, dal corso universitario a Pisa.

Ciò nonostante, forse perché a Pisa, nel corso di laurea in Filosofia, si respirava un clima culturale poco incline al gentilianesimo o forse perché ero entrata all'Università nel fatale Sessantotto, avevo maturato un particolare interesse per le questioni educative e per il loro legame con la dimensione politica dell'esistenza. La scelta di Dewey era al tempo stesso un effetto di questo interesse ed una causa determinante di esso.

Era inevitabile, dunque, rivolgersi alla storia dell'educazione, che mi si presentava, fin da allora, pur nella mia inesperienza e nelle mie ancora ridotte conoscenze, come un crogiolo di prospettive e di tendenze.

Racconto questi fatti personali, non perché rivestano particolare importanza (se non per me), ma perché illustrano in quale condizione di orizzonti ancora non ben definiti e di istanze ideali già chiare, incontrai Tina Tomasi.

Il primo incontro fu con i suoi scritti, quando Giovanni Genovesi mi dette da recensire (per "Ricerche Pedagogiche") alcuni suoi lavori (che mi fecero conoscere il suo metodo di lavoro e le linee guida della sua ricerca) e poi mi introdusse nella sua cerchia di collaboratori, di ex studenti e di amici. Devo dire che le porte di casa Tomasi mi si aprirono subito con grande disponibilità e che a poco a poco l'accoglienza si trasformò in affetto reciproco ed in amicizia. E fu così che Tina, se così la posso chiamare come era d'uso tra noi nei nostri colloqui e nelle nostre ricerche comuni, entrò a pieno titolo nel numero dei miei maestri (reali e ideali) a cui mi sento profondamente debitrice.

2. Motivi conduttori

Per comprensibili ragioni di spazio non posso qui analizzare nel dettaglio la vasta produzione di Tina Tomasi, ma intendo procedere ad una sintesi del suo metodo e delle linee guida della sua ricerca, appuntando la mia ricerca sui suoi saggi (monografie ed articoli) e trascurando le sue traduzioni, peraltro trattate di recente in un articolo di Gianfranco Bandini (2025).

Per capire lo sguardo di Tomasi sul mondo dell'educazione credo che possa esserci di aiuto la sua breve autobiografia, *La scuola che ho vissuto*¹, scritta negli anni dolorosi della cecità per "ingannare" appunto la sua tristezza, per raccontare, in breve sintesi, le sue "tre" scuole: quella dell'alunna, quella della professoressa e, infine, quella della studiosa, vale a dire, la scuola subita, la scuola agita e quella presa in esame. Ma tutto, sempre, sullo sfondo della vita culturale e politica in cui i tre momenti si sono svolti.

Alcuni punti fermi emergono fin da questa autobiografia: la retorica della scuola liberale e gentiliana – Tina era nata nel 1912 ed era entrata a scuola nel 1917, per uscirne con il diploma liceale nel 1930 –, conservatrice, elitaria e a breve anche repressiva; le ipoteche di una religione formale e bigotta, a cavallo tra il fascismo e l'arrivo della democrazia; la pervasività della politica – in positivo, ma anche e soprattutto in negativo – in ogni ambito dell'educazione, a far centro sulla scuola, che non a caso fu e restò sempre il focus, ora esplicito ora implicito, di tutte le ricerche di Tina Tomasi.

Sullo sfondo, però, va segnalato anche il suo atteggiamento spesso irriverente, talora ironico e quasi sbarazzino, ma, proprio per questo, sempre razionale sul mondo a lei circostante, da quello vicino al suo privato via via fino all'intera società.

Questi tre pilastri, razionalità, democrazia, laicità, costituiscono la bussola dell'intero discorso di Tomasi, dai suoi primi lavori fino agli ultimi sviluppati con amici e collaboratori², quando le sue condizioni le hanno impedito di poter lavorare in autonomia: non a caso il primo di questi tre lavori è dedicato all'utopia, ossia all'idea di una società altra fuori da canoni tradizionali e dogmatici, che necessariamente informa di sé – in quanto idea regolativa – sia l'istanza democratica sia una visione esistenziale ispirata a esercizio della ragione e a costume comportamentale laico, Tomasi aveva esplicitato nel 1970 (p. 89), quando nel suo saggio su Ghisleri aveva scritto che "l'eresia è sempre stata altamente stimolante" giacché l'eresia (etimologicamente la scelta difforme dalla *vulgata* corrente) è

1 Uscita per la prima volta nel 1987, per i tipi della Nuova Fortezza di Livorno, nella Biblioteca del CIRSE, il Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa, che era nato nel 1980, come vedremo, proprio per volontà e determinazione di Tina, questa autobiografia è stata ristampata a cura di Giovanni Genovesi per la Casa editrice Anicia di Roma, nel 2020.

2 Mi riferisco, ovviamente, alla collaborazione – e cito in ordine cronologico di pubblicazione di questi lavori a quattro mani – con Giovanni Genovesi, con la sottoscritta e con Nella Sistoli Paoli, già sua alunna al Magistero di Firenze. In particolare, con me, oltre al volume sull'Università, lavorò sia sulla Scuola Pedagogica, argomento in quegli anni poco "gettonato" sia su Pietro Siciliani, un autore a torto tuttora poco studiato, anche dopo il breve interesse suscitato nella comunità scientifica dal centenario della sua morte, nel 1985 e da questa collaborazione derivarono due brevi contributi, rispettivamente nel 1986 e nel 1987.

ad un tempo prova di una mente educata e condizione imprescindibile per andare oltre al dato, alla tradizione ed al dogma condiviso.

Ma tali pilastri non sono solo l'ideale da raggiungere per una vita a misura d'uomo; sono anche la cartina di tornasole per mettere in evidenza e valutare la relazione tra politica e educazione da cui scaturisce il modello d'uomo, di valore etico e sociale e di comportamento a cui la classe di volta in volta egemone tende a conformare, partendo appunto dalla scuola che è l'organo principale di trasmissione dei principi socialmente condivisi o ritenuti da condividere.

Quando descrive la scuola di Kropotkin (1981), di fatto si potrebbe ripetere con Orazio che il discorso riguarda lei e la sua idea di un'istituzione al servizio della crescita dell'umanità in ciascuno:

Essa però può aver luogo soltanto in una scuola configurata come autonoma comunità di uguali, dove lo sviluppo di ognuno si compie attraverso una libera e multiforme attività collaborativa, dove l'insegnante si preoccupa soprattutto di suscitare lo spirito critico, l'iniziativa personale, l'amore per lo studio, l'interesse per la ricerca e considera miglior alunno non già colui che apprende il maggior numero di nozioni ma chi acquisisce un metodo di ricerca scientificamente valido ed è più disponibile nei confronti degli altri.

In questo modo Tina Tomasi – in generale, ma principalmente per il fascismo (altro dei suoi soggetti ricorrenti di analisi) – tende a sottolineare la prevalenza della conformazione sull'educazione ossia, in altri termini, la volontà di fare dell'educazione, a partire dall'Unità nazionale (il ministro Baccelli docet!), lo strumento non della liberazione delle forze intellettuali dei soggetti, ma dell'asservimento ad un progetto politico e valoriale che ha bisogno di sudditi e non di cittadini: il culmine di questo orientamento persistente è con Gentile, mentre la sua esigenza di poche scuole, ma buone, le appare necessariamente l'esito di una politica conservatrice, elitaria ed al fondo illiberale. Si tratta di un'aspirazione diffusa ed anteriore allo stesso fascismo, ma non estranea neppure allo stesso socialismo, non sempre limpido o lineare nelle sue battaglie per la scuola e i suoi progetti educativi. Non a caso Tina (nel suo saggio 1969 su *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*) parla della Riforma di Gentile come di un atto di "restauro", ossia di un ritorno al passato e non come di una vera e propria trasformazione del sistema scolastico italiano, come peraltro sarebbe stato auspicabile ed era da tempo auspicato dagli intellettuali e dagli educatori del nostro Paese, incapaci, tuttavia, anche se progressisti, di elaborare un progetto davvero alternativo a quello diffuso.

L'interesse per il socialismo e circola un po' ovunque, nei lavori di Tina Tomasi, anche in coerenza con le sue simpatie azioniste, ricordate da Cives nelle pagine a lei dedicate nel 2018: cito per tutti il lavoro collaborativo del 1982, ma penso anche saggi di più breve respiro, cui fa opportunamente riferimento anche il già ricordato Gianfranco Bandini (2025). A questo interesse si accompagna l'attenzione per il pensiero non solo socialista e progressista, ma addirittura libertario. Tale attenzione parte dal saggio su Ghisleri (1970), forse ad oggi ancora l'unico lavoro sulle idee educative di questo personaggio straordinario, a cavallo tra Mazzini ed il socialismo ed aperto a tutte le più significative lotte per l'autonomia morale e politica dei soggetti, per approdare ai saggi su Bakunin, Bernieri, Ferrer ed oltre (1973), senza dimenticare il già citato Kropotkin.

Di qui derivano anche gli interessi per aspetti dell'educazione, spesso occultati o sotterranei – è il caso della Massoneria, che è stata e continua ad essere, per quanto attiene le relazioni esplicite o implicite con l'educazione, poco studiata. Ed è noto come a Tina Tomasi piacesse, secondo una sua ricorrente espressione, lavorare in terreni non ancora dissodati o solo parzialmente frequentati: la bibliografia conclusiva del mio contributo (anche se certo non esaustiva) indica comunque i temi delle sue ricerche in cui appunto donne, istituzioni spesso marginalizzate o personaggi o correnti di pensiero ritenuti di scarso rilievo o spesso giudicati "urticanti" e, comunque, scomodi diventano centrali.

I contenuti preferiti delle sue indagini, nelle quali – è del tutto evidente – la coincidenza di pensiero pedagogico e pensiero filosofico, postulata da Gentile ed in genere dal neoidealismo, è del tutto superata, sono determinanti per definire anche il suo metodo di lavoro, che cerca strumenti diversi da quelli della storiografia gentiliana, sulla scia, certamente, della pista aperta nel 1951 dal volume di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, a ragione ritenuto fondamentale ed imprescindibile per gli studi storico-educativi in Italia nella seconda metà del Novecento.

La prima fonte a cui Tina si rivolge è necessariamente l'archivio: ciò significa ricerca di documenti di prima mano, grazie ai quali la ricostruzione delle vicende della scuola e dell'educazione si indirizza verso quanto è accaduto piuttosto che verso teorizzazioni, più o meno lontane nel tempo, verso la ricerca delle cause e dei fattori politici determinanti certe scelte piuttosto che verso quadri o sfondi teorici, che pure non vanno dimenticati, ma che ormai non meritano più di stare in primo piano a sacrificio del contesto sociale. Prima di tutto, dunque, occorre muoverci all'interno del contesto politico: gli archivi preferiti sono quelli che restituiscono documenti redatti da governanti e sovrani, atti della vita parlamentare, testimonianze di dibattiti politici, discorsi di ministri o onorevoli e senatori. La legislazione occupa in questo contesto un posto particolare, forse anche per la giovanile formazione giuridica di Tina Tomasi, cui si era aggiunta, dopo il trasferimento a Pisa dalla natia Parma, la formazione filosofica presso l'Università di Pisa con due idealisti di stampo spiritualista come Augusto Guzzo e Armando Carlini (oltretutto

arruolatisi di buon grado nelle file fasciste), che, non è difficile ipotizzare, avevano rafforzato la sua estraneità a quell'orientamento ideologico e filosofico e a quanto esso, almeno per alcuni, implicava. Un'estraneità ed una consapevolezza della pericolosità di quella perniciosa ideologia, che accompagna tutta la sua vita personale³ non meno che la sua vita di insegnante e di studiosa.

Tuttavia, l'interesse per gli archivi non cancella l'interesse sia per i documenti editi e disponibili sia per aspetti ideologici e filosofici.

A questo proposito, anzi, Tina mostra una apertura notevole e, direi, una sensibilità attuale da segnalare e da apprezzare: la ricostruzione di eventi, infatti, per lei passa anche attraverso fonti giornalistiche, epistolari, registri o diari di insegnanti, memorialistica, racconti personali e anche (o perfino?) saggi di filosofia e di pedagogia dal taglio tradizionale, visto che le scelte politiche sono dettate, sempre e comunque, da idee, formatesi non solo grazie ad una prospettiva ora teorica ora ideologica, ma anche ma anche grazie alla cultura egemone di un certo periodo e ad un'idea regolativa di società, di uomo, di valore e, da ultima ma non ultima, e di scuola. Lo storico dell'educazione deve necessariamente muoversi tenendo presente questo quadro complesso, intessuto, ad un tempo, di dati, di documenti e di sfondi ideali o ideologici, se vuole aspirare non solo a ricostruire, ma anche ad interpretare quanto studia.

Certo però che la preferenza innanzitutto va a documenti inediti o pubblicati e conosciuti, ma caduti, poi, nel dimenticatoio, sempre con l'intenzione di individuare tracce trascurate, lasciate cadere perché ritenute poco significative e, infine, non ancora seguite con la dovuta attenzione. E tutto per dare voce a chi voce non l'ha avuta ufficialmente e per rimuovere quei silenzi – come sarebbe stato titolato un volume a lei dedicato – dal mondo dell'educazione (*in primis* le donne e le teorie alternative, libertarie ed utopiche) e, quindi, della ricerca educativa.

Ricordo, custoditi nella sua libreria, grossi faldoni, conservati con cura, pieni zeppi di pagine di giornale, di fotocopie di documenti manoscritti o di parti di volumi antichi, da cui emergevano continuamente spunti e suggestioni, per la ricerca ed anche per la didattica, tanto che spesso questi materiali, pur accumulati in tempi diversi e variamente assortiti per genere e qualità, si rivelavano utili per sviluppare analisi o per approfondire piste proprio in relazione alla ricerca portata avanti in quel preciso momento.

3. Il CIRSE, un'avventura culturale

Siamo ad un punto cruciale ed ineludibile nella vita della studiosa Tomasi.

Il già ricordato CIRSE, la "creatura" che forse ebbe più cara, è stata e continua ad essere – visto che è tuttora vitale ed attivo a quasi cinquant'anni dalla nascita – la testimonianza di quanto ho ricostruito fin qui e ciò per vari motivi.

Fu nel settembre del 1980, a Jabłonna, nei pressi di Varsavia, durante uno dei primi convegni dell' International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)⁴, che – e ne sono, mi piace ricordare, testimone "oculare", giacché in quell'occasione eravamo insieme – Tina espresse l'urgenza che anche in Italia potesse e dovesse esserci una associazione di storici dell'educazione, come già avveniva in altre parti di Europa e non solo. Passarono pochi mesi e a Crema, nel dicembre dello stesso anno, vide la luce il CIRSE: affiancavano Tomasi, in quella prima riunione, non solo i colleghi che avrebbero costituito con lei il primo nucleo del Centro – dagli storici Angelo Ara, Luigi Ambrosoli, Giuseppe Ricuperati e Giovanni Vigo agli studiosi di questioni educative Bruno Bellerate, Remo Fornaca, Giovanni Genovesi, Luciano Pazzaglia e Fabrizio Ravaglioli – ma anche suoi giovani alunni e collaboratori, che poi, negli anni a seguire, avrebbero avuto parte attiva nel CIRSE, come il compianto Enzo Catarsi e Simonetta Ulivieri⁵.

Ma fin dall'atto fondativo, si profilava chiaro il compito del Centro, che non nasceva come una riunione contingente o estemporanea di studiosi diversi, ma come un progetto, profondamente condiviso, per la costruzione

3 A questo proposito mi piace ricordare il suo *Diario di una mamma*, pubblicato il 2 settembre 1945 in *Pisa e la guerra*, in cui racconta la sua esperienza di "sfollata" con la sua bambina di appena cinque anni nel 1944, quando la sua casa viene requisita dal commando tedesco per farne una sorta di ospedale militare e madre e figlia si rifugiano nell'ospedale pisano di Santa Chiara, dove suo marito presta servizio come medico-farmacista. Oggi queste pagine, oltre ad essere parzialmente accessibili in rete, sono state pubblicate in *Diari del coprifuoco. Pisa, estate 1944*, nel 2014 dalla associazione toscana Acquario della memoria.

4 Non dobbiamo dimenticare, come peraltro ricorda Bandini nel già citato articolo, che Tomasi fu tra i promotori dei primi incontri dell'ISCHE e che con Giovanni Genovesi fece parte del primo Scientific Committee della stessa Standing Conference.

5 E a questo proposito si dovrebbe aprire un excursus sul rapporto di Tina con gli allievi ed i giovani ricercatori, che mai teneva estranei rispetto al suo lavoro, come dimostrano non solo questa presenza accanto a lei in un giorno "cruciale", ma anche i progetti in cui sapeva attivarli e le pubblicazioni collaborative che li vedono presenti. Ricordo, solo a mo' d'esempio non potendo dilungarmi sul tema per ovvie ragioni di spazio, il convegno svoltosi nel 1981 a Canzo-Asso su Socialismo, scuola e società (i cui atti furono poi pubblicati da Sansoni a Firenze nel 1982) e la collana il Pellicano, ancora a Firenze, presso Vallecchi, con saggi sull'istruzione di base e sulla scuola secondaria in Italia dal 1859 al 1977, in cui troviamo nomi poi divenuti familiari nell'ambito della ricerca storico-educativa, dai già citati Catarsi e Ulivieri a Dario Ragazzini.

di una “casa comune” dove fare, in collaborazione, ricerca e sollecitare nuove generazioni di studiosi alla ricerca storico-educativa: nelle intenzioni di Tina e dei co-fondatori esso non voleva essere un gruppo accademico, chiuso ed autoreferenziale, ma un gruppo di ricercatori, capaci di confrontarsi e di collaborare al solo scopo di sviluppare sempre di più e sempre con maggiore chiarezza il loro oggetto di studio, che nei decenni seguenti la seconda guerra mondiale era andata cercando la sua strada e ora, oltre trent'anni dopo la conquista della democrazia, doveva finalmente far valere il suo ruolo culturale ed intellettuale.

Innanzitutto, infatti, questo Centro riunì gli storici dell'educazione accanto agli storici generali per avviare non solo una collaborazione ma anche un confronto, utile per indirizzare gli studi storico-educativi verso quella riflessione capace di consolidarne l'autonomia e le specificità, dopo lo strappo consumatosi con la prospettiva gentiliana.

In secondo luogo, favorì un discorso sul metodo della ricerca storico-educativa di cui c'era un effettivo bisogno, dopo il bagno esclusivamente filosofico imposto dal neoidealismo.

In terzo luogo, si pose come occasione di confronto al di là di steccati ideologici e di appartenenza di campo nella consapevolezza, di cui Tina si faceva portavoce, che la ricerca è tanto più sicura quanto più ascolta ogni prospettiva e che la vera laicità non consiste nel rifiuto precostituito di un'idea a vantaggio di un'altra, più gradita soggettivamente, ma nel vaglio critico di ogni orientamento per poterne fare emergere quello logicamente più fondato ed argomentativamente più solido.

Inoltre, il Centro ha sollecitato, in tempi in cui ancora non erano disponibili archivi digitali, il recupero di documenti, antichi ed ormai fuori del circuito editoriale, ma ancora utili per gli studi storico-educativi, sia ripubblicandoli sul Bollettino, la newsletter avviata da Genovesi e con il tempo cresciuta nella mole, nei contenuti e nella veste editoriale fino all'attuale “Rivista di storia dell'educazione” che l'ha sostituita, sia incoraggiando questo recupero da parte di singoli studiosi.

Infine – come attestano seminari e convegni sotto la sua egida, nonché i saggi dei suoi associati e, infine, il già citato Bollettino prima ancora dell'attuale “rivista” – il CIRSE ha sollecitato percorsi di ricerche a lungo trascurate o marginali: dall'attenzione a istituzioni particolari a studi sulla formazione degli insegnanti, da osservazione di fenomeni culturali o stagioni politiche che hanno influenzato la storia della nostra politica scolastica giù giù fino al recupero di personaggi significativi, ma poi dimenticati.

Il CIRSE è stato pensato ed è rimasto, a prescindere dalle sue vicende minute, dagli studiosi che lo hanno animato, dai vari Consigli Direttivi che si sono succeduti nel tempo, del numero degli iscritti (talora calante, talora crescente, a seconda delle stagioni, come di norma accade in tutte le società culturali) come una palestra per i nostri studi, offrendo quelle occasioni di dibattito, spesso anche acceso ma sempre produttivo, che hanno permesso alla storia dell'educazione di rafforzarsi, di diventare autorevole e di imboccare una strada davvero autonoma. E ciò dopo decenni di sudditanza alla storia delle idee e nonostante i rischi, mai del tutto sopiti o rimossi, di essere fagocitata dalla storia generale.

Così lo aveva pensato Tina Tomasi, come ho già detto, reduce dai primi incontri dell'ISCHE; così lo aveva voluto con i primi collaboratori e soci già ricordati, per di più aprendo a percorsi di internazionalizzazione (cui Tina fu molto sensibile, come argomenta il più volte citato Bandini, al quale rimando per i dettagli), in quegli anni non ancora considerati basilari o comunque non enfatizzati come oggi accade dalla burocrazia ministeriale.

4. Una lezione per il futuro

Ho spesso scritto o detto pubblicamente che la storia dell'educazione può essere rappresentata da una serie di cerchi di Eulero, ovvero da un cerchio-contenitore in cui prendono corpo altri cerchi, che molto spesso si intersecano tra loro ed indicano i settori in cui la storia dell'educazione si articola, talora intrecciando argomenti e prospettive. Si tratta di un insieme aperto a sempre nuovi settori, non solo perché l'educazione è la dimensione più pervasiva e continua dell'esperienza umana, ma anche perché scienza e cultura, con il loro stesso sviluppo, rinnovano (o dovrebbero rinnovare) altrettanto continuamente le occasioni di sviluppo e crescita dell'educazione.

Non a caso, Tina Tomasi usava dire che l'educazione è come Tebe, a cui si accedeva da cento porte.

Ebbene, sono convinta che per onorare l'eredità di studiosi che, come Tina Tomasi, sono stati e sono ormai unanimemente riconosciuti come apripista nel nostro ambito di studi, bisogna insistere su questo aspetto, che rimanda, ad un tempo, alla pervasività ed alla complessità dell'educazione.

Personalmente credo proficuo – e da anni seguo questa strada – incrociare eventi storici, leggi e perfino personaggi (più o meno importanti) con il paradigma teorico di educazione per ricercare la presenza o l'assenza di tale congegno (e delle sue categorie) nella pratica educativa formale, informale e non formale e nelle proposte ufficiali o meno al riguardo: insomma, da anni (ossia almeno dal mio contributo al convegno CIRSE di Cassino, pubblicato nel volume del 2005 a cura mia e di Paolo Russo), tendo a considerare e a praticare la storia dell'educazione come una sorta di semiologia dell'educazione stessa. Ma a queste conclusioni non sarei giunta a prescindere dalla lezione di maestri innovatori, come fu appunto Tina Tomasi.

E, anzi, talora mi sorprende notando come in anni più vicini a noi – in Italia, ma anche negli studi internazionali – stia progressivamente venendo meno quell'afflato ideale di cui Tomasi è stata testimone con i suoi studi e che ha cercato di promuovere. Sempre, prima come donna e cittadina, poi come insegnante e studiosa, con questo afflato Tina ha sottolineato che la ricerca storico-educativa (e forse in generale la ricerca scientifica, indipendentemente dal suo oggetto contingente) parte dalle domande che il presente ci pone in vista di un futuro da costruire in maniera sempre più soddisfacente, anche se non saremo noi personalmente a goderne. Nella ricerca è sottesa un'istanza di responsabilità civile sempre educativa che fa di ogni tappa di tale ricerca non un momento concluso e fine a se stesso, ma la tessera di un mosaico sempre aperto.

Oggi sembra, al contrario, prevalere una visione più legata ai risultati che alla costruzione generale e sempre in fieri. Di recente la storia dell'educazione, infatti, ha preso decisamente la strada della microstoria – di sicuro utile ed interessante, ma solo se da qui si torna a dimensioni più ampie e non si perde di vista quella *longue durée*, che è quanto dà un senso ed un significato alla storiografia – ed alla valorizzazione delle sole fonti archivistiche, spesso con il solo scopo di una ricostruzione minuziosa, precisa e certo interessante, ma asfittica negli scenari di fondo. Non possiamo sottacere il fatto che spesso la scoperta di documenti viene porta alla loro pubblicazione, che si riduce ad una introduzione in cui i documenti sono riassunti, più che presentati e contestualizzati, ed alla loro trascrizione, che di per sé, specie per i documenti più antichi in cui la punteggiatura è spesso assente o comunque sempre parca, non è mai anodina e costituisce, quindi, un problema per il ricercatore. E ciò tacendo dei possibili errori del copista rispetto a testo originale, fatto che imporrebbe agli storici una collaborazione stretta con i filologi e con la loro *forma mentis* “sospettosa”. C'è il rischio, in questo modo, di fare del documento una sorta di fossile di cui, in quanto tale, basta prendere atto, o di dogma, ossia di testimone di una verità, in quanto tale, non passibile di essere discussa ma solo accettata.

Ma inutile insistere su questi aspetti. Del resto, le riflessioni di David Armitage e Jo Guldi in *The History Manifesto* (comparso in edizione originale nel 2014 e nel 2016 tradotto in italiano) ammoniscono proprio a non lasciarsi prendere la mano da ricerche di corto respiro, senza cogliere il significato profondo di quanto stiamo ricostruendo.

Ed ecco che da queste considerazioni legate all'attualità dobbiamo tornare a Tina Tomasi.

La sua lezione, infatti, è stata prima di tutto contro qualsiasi forma di riduttivismo: se la storia e l'educazione sono, di fatto, il respiro stesso dell'esistenza umana, nulla, di principio, vi deve essere sacrificato. E Tina aveva chiaro che, a prescindere dall'oggetto contingente di studio (le donne, una istituzione, un particolare orientamento ideologico o politico), quanto era (ed è) davvero centrale era (ed è) l'idea – laica, democratica e addirittura libertaria – della crescita intellettuale, morale e civile dei soggetti. Questo, come ho detto e ripeto data l'importanza del fatto, è stato il cuore pulsante del suo impegno di studiosa, sempre e tanto più quando l'Italia ha riconquistato la sua libertà. Ritornando a scuola, nel 1945, dinanzi alle difficoltà anche materiali in cui la scuola si dibatteva, tuttavia aveva chiaro il suo obiettivo di fondo. I periodi finali del suo lavoro autobiografico, *La scuola che ho vissuto* (2020, p. 190), da cui non a caso ho preso le mosse in queste pagine e con cui altrettanto non a caso voglio chiuderle, lo afferma con chiarezza: con la liberazione

Cominciò il lento cammino verso la normalità; a poco a poco si aprirono i negozi, gli uffici e le scuole [...] Si apriva così una nuova pagina, anche nella mia opera d'insegnante, resa ardua dalla mancanza di strumenti essenziali e indispensabili, quali tra l'altro i libri di testo. Tuttavia ero, come altri miei colleghi, piena di entusiasmo e di fiduciosa speranza nel rinnovamento della società e di tutte le istituzioni, in primo luogo la scuola.

Dunque, non possiamo non concordare con Tina sul fatto che ogni processo di rinnovamento sociale genuino debba passare attraverso la scuola, dove si compie il percorso di crescita e di conquista della libertà di soggetti e di gruppi: tale percorso – sempre complesso e mai semplice e lineare – è, a ben guardare, il vero oggetto della storia dell'educazione. E come storici dell'educazione, in qualsiasi dei suoi settori (numerosi e sempre in progress) esercitiamo le nostre indagini, non dovremmo mai dimenticarlo.

Bibliografia

- Tomasi T. (1964). *La formazione della classe dirigente*. Roma: Armando.
 Tomasi T. (1965). *Il metodo nella storia dell'educazione*. Torino: Loescher.
 Tomasi T. (1966). *Scuola e società in Aristide Gabelli*. Firenze: La Nuova Italia.
 Tomasi T. (1969). *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
 Tomasi T. (1970). *Scuola e libertà in Arcangelo Ghisleri: con una scelta di lettere inedite dall'archivio Ghisleri*. Pisa: Nistri-Lischi.
 Tomasi T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
 Tomasi T. (1976). *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica: 1943-1948*. Roma: Editori Riuniti.
 Tomasi T. (1977). *La dimensione pedagogica del pensiero bakuniniano*. Milano: Antistato.
 Tomasi T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*. Roma: Editori Riuniti.

- Tomasi T. (1980). *Massoneria e scuola: dall'unità ai nostri giorni*. Firenze: Vallecchi.
- Tomasi T. (1981). Motivi attuali nella proposta pedagogica di Kropotkin. *Volontà*, 2, pp. 34-42.
- Tomasi T. (2020²). *La scuola che ho vissuto: appunti di vita scolastica fino al 1945*. Roma: Anicia.
- Tomasi T., Sistoli Paoli N. (1990). *La Scuola normale di Pisa dal 1813 al 1945: cronache di un'istituzione*. Pisa: Scuola Normale Superiore.
- Tomasi T. et alii (a cura di) (1982). *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926): battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla "questione femminile"*. Firenze: Sansoni.
- Genovesi G., Tomasi T. (1985). *L'educazione nel Paese-che-non-c'è*. Napoli: Liguori.
- Bellatalla L., Tomasi T. (1986). La scuola pedagogica. Preistoria di un problema ancora irrisolto. *Scuola e città*. 1, pp. 9-20.
- Bellatalla L., Tomasi T. (1987). Pietro Siciliani e l'insegnamento universitario della pedagogia. In V. Telmon, G. Balduzzi (a cura di), *Pietro Siciliani e il rapporto università scuola* (pp. 231-248). Bologna: CLUEB.
- Bellatalla L., Tomasi T. (1988). *L'università italiana nell'età liberale*. Napoli: Liguori.
- Armitage D., Guldi J. (2014). *The History Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armitage D., Guldi J. (2016). *Manifesto della Storia. Il ruolo del passato nel mondo di oggi*. Milano: Donzelli.
- Bandini G. (2025). Tina Tomasi, una voce laica e democratica nella storia dell'educazione. *HECL*, 2, pp. 567-582.
- Bellatalla L., Russo P. (a cura di) (2005). *La storiografia educativa. Metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla L. (1991). *Storia, pedagogia, istituzioni educative: giornate di studio in onore di Tina Tomasi*. Pisa: Biblioteca del Cirse.
- Cambi F. (1980). *La "scuola di Firenze": da Codignola a Laporta (1950-1975)*. Napoli: Liguori.
- Cambi F. (1982). Contributo ad una storia della storiografia pedagogica in Italia: l'opera di Tina Tomasi. *I Problemi della pedagogia*, nn. 1-2, pp. 133-145.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2024). Ricordo di Tina Tomasi: una vera maestra della ricerca storico-educativa!. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 231-232.
- Cives G. (1994). *Pedagogia del cuore e della ragione: da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi*. Bari: Laterza.
- Cives G. (2018). Tina Tomasi e la sua instancabile ricerca. In *Pedagogisti e educatori tra scuola e università* (pp. 79-81). Firenze: Firenze University Press.
- D'Ascenzo M. (2013). Voce "Ventura Tomasi Tina". In G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, Vol. II. Milano: Casa Editrice Bibliografica.
- Di Bello G., Mannucci A., Santoni Rugiu A. (a cura di) (1980). *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*. Firenze: Manzoni.
- Pironi T. (2013). Il contributo di Tina Tomasi agli studi sulle donne. *Annali della didattica e della formazione docente*. 6, pp. 120-129.

Una pedagogista 'militante': antifascismo e associazionismo femminile nei primi anni del percorso di ricerca e intervento di Anna Lorenzetto

A "militant" educationalist: anti-fascism and women's associations in the early years of Anna Lorenzetto's career

Fabrizio Chello

Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, fabrizio.chello@unisob.na.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Anna Lorenzetto – pioniera dell'educazione degli/delle adulti/e e per tutta la vita – è nota per la sua alacre attività nella lotta contro l'analfabetismo, avendo dato vita, a partire dal 1947, nel Sud Italia, a un complesso sistema educativo territoriale in cui l'alfabetizzazione è intesa come strumento per lo sviluppo della partecipazione democratica. Tale sistema si fonda su una concezione militante del sapere pedagogico e della pratica educativa che Lorenzetto delinea negli anni della caduta del regime mussoliniano mediante la sua partecipazione a movimenti antifascisti e femministi. Il contributo si propone di ripercorrere questa prima fase del percorso di ricerca e intervento di Lorenzetto, non ancora adeguatamente indagato.

KEYWORDS

Pedagogia sommersa, lotta all'analfabetismo, democrazia, politica, comunità educante
Hidden pedagogy, democracy, politics, fight against illiteracy, educational community

Anna Lorenzetto – a pioneer of adult and lifelong education – is renowned for her tireless work in the fight against illiteracy, having established, from 1947 onwards in southern Italy, a complex territorial education system, in which literacy is seen as a tool for fostering democratic participation. This system is based on a militant conception of pedagogical knowledge and educational practice, which Lorenzetto develops during the years following the fall of Mussolini's regime through her involvement in anti-fascist and feminist movements. This paper aims to retrace this early phase of Lorenzetto's research and activism, which has not yet been adequately explored.

Citation: Chello F. (2026). Una pedagogista 'militante': antifascismo e associazionismo femminile nei primi anni del percorso di ricerca e intervento di Anna Lorenzetto. *Women & Education*, 4(7), 9-13.

Corresponding author: Fabrizio Chello | fabrizio.chello@unisob.na.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_03

Submitted: March 16, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Alla riscoperta della pedagogia sommersa di Anna Lorenzetto

Sono numerose le “pedagogie sommerse” che popolano la storia dell’educazione contemporanea: paradigmi teorici, modelli metodologici e sistemi di pratiche che sono stati relegati all’oblio e al silenzio dalla cultura dominante a causa della loro dimensione critico-trasformativa (Sirignano, 2019, p. 139). Tali pedagogie, volutamente dimenticate o tacitate, hanno preso forma prevalentemente a partire dall’agire collettivo delineatosi in contesti caratterizzati da dinamiche d’oppressione al fine di decostruire i discorsi egemonici, interrompere la riproduzione delle dinamiche di esclusione e contrastare i processi, sia espliciti sia latenti, di marginalizzazione e inferiorizzazione. Si pensi, ad esempio, al ruolo dei movimenti di lotta contadina e proletaria nella strutturazione di nuove forme dell’abitare il mondo, mediante la generazione e la diffusione di micropratiche di educazione non formale (cfr. Mayo, Vittoria, 2017; Muraca, 2019). Si analizzi l’apporto che i femminismi hanno dato al ripensamento epistemologico dei processi di elaborazione dei saperi e alla definizione di nuove pratiche educativo-formative, come i gruppi di autocoscienza e la narrazione autobiografica (cfr. Ulivieri, 2023; Mastrobuoni, 2024). Si esamini l’impatto che i Sud del mondo hanno avuto nel forgiare teorie pedagogiche e pratiche educative volte all’affermazione di una mentalità tesa allo sviluppo della solidarietà, dell’equità e della pace (cfr. Paolozzi, 2019; Strongoli, 2024). Si analizzino le esperienze, molteplici e diffuse, di educazione delle bambine e dei bambini, capaci di coniugare l’educazione comunitaria con la giustizia sociale e la partecipazione democratica (cfr. Melazzini, 2011; Sirignano, Lucchese, 2015).

È all’interno di questo quadro, composto da pedagogie fondate su posizionamenti epistemologici di stampo critico e volte a proporre teorie della formazione e pratiche educative emancipative, che si colloca il percorso di ricerca e intervento di Anna Lorenzetto (1914-2001), pioniera dell’educazione degli/delle adulti/e e per tutta la vita (cfr., per una ricostruzione biografica, Corradi, 2005; Chello, 2026). La sua opera è oggi oggetto di un lavoro di riscoperta, che punta a far ritornare alla luce la sua “rivoluzione silenziosa” (Fasulo, Sorbo, 2018) contro l’analfabetismo adulto nel meridione d’Italia tra gli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale e gli inizi degli anni Ottanta dello scorso secolo.

L’itinerario di vita e di lavoro di Lorenzetto, infatti, si mescola con quello dell’Unione Nazionale per la lotta contro l’Analfabetismo (UNLA), nata a Roma per volontà di un Comitato Promotore presieduto dalla pedagoga e composto da insegnanti e assistenti sociali impegnati in attività socio-educative nel quartiere Tor di Quinto. Con la costituzione dell’Unione, avvenuta ufficialmente il 5 dicembre 1947, Lorenzetto ne assume la vice-presidenza fino al 1964, affiancando prima Francesco Saverio Nitti (presidente dal 1947 al 1952) e poi Vincenzo Arangio-Ruiz (presidente dal 1952 al 1964). Dal 1964 al 1981, Lorenzetto ne è quasi ininterrottamente Presidente, allontanandosi dall’UNLA solo dal 1971 al 1974 per assumere la Direzione della Divisione “Educazione degli adulti” dell’UNESCO a Parigi.

A partire dall’esperienza di Tor di Quinto, la pedagoga romana progetta, attua e monitora un programma di alfabetizzazione degli/delle adulti/e che non ha precedenti in tutta Italia sia per la sua estensione territoriale sia per la sua totale autonomia politica, organizzativa ed economica da istituzioni nazionali e da partiti politici (D’Alessio, 2023, p. 63). Come racconta in *La scuola assente* (Lorenzetto, 1969), infatti, raggiunge a piedi i più piccoli e inaccessibili paesi della Basilicata e della Calabria – ma poi anche della Campania, della Puglia e della Sardegna – al fine di creare le condizioni per un riscatto civile e sociale del Meridione d’Italia, dando vita a un modello educativo non formale assolutamente innovativo per i primi anni del secondo dopoguerra. Tale modello, contrario a ogni impostazione assistenzialista e paternalistica del filantropismo del tempo, si propone di sostenere lo sviluppo della capacità di lettura e scrittura non attraverso la riproduzione del tradizionale *setting* scolastico, che passivizza e isola l’adulto/a, bensì mediante la valorizzazione del suo agire quotidiano e dei suoi saperi impliciti e informali, che divengono oggetto di un apprendimento riflessivo teso a costruire un legame solido tra gli/le adulti/e e, poi, tra loro e il territorio (cfr. Lorenzetto, 1950).

L’alfabetizzazione proposta da Lorenzetto, infatti, non si riduce allo sviluppo del cosiddetto “alfabeto minore”, ossia allo sviluppo tecnico della capacità di leggere e scrivere (Lorenzetto, 1963). Essa, invece, mira alla generazione dell’“alfabeto maggiore”, da intendersi come la capacità di riportare ciò che si è appreso attraverso i programmi educativi formali e non formali nella vita e nel lavoro quotidiano, al fine di sostenere la formazione della coscienza di sé sia come attore individuale sia come parte di una comunità territoriale da cui non si può prescindere. Per dirlo in altri termini, l’apprendimento del leggere e dello scrivere (soprattutto del leggere e dello scrivere in italiano, e non più in dialetto) non si pone quale strumento che, dall’alto e dall’esterno, colonizza il modo di sentire, di pensare e di agire dell’adulto/a, ma si configura come un’esperienza attraverso cui l’adulto/a può riappropriarsi della sua capacità di dire e di fare, nonché della sua capacità di trasformarsi nel tempo e di trasformare, con gli/le altri/e, la realtà che abita (cfr. Lorenzetto, 1966). È in questo senso che la lotta all’analfabetismo si sostanzia di un approccio pedagogico che – precorrendo alcuni assunti teorici e metodologici del passaggio dall’educazione degli/delle adulti/e all’educazione permanente (cfr. Lorenzetto, 1976) – mira a costruire le condizioni per la creazione di comunità territoriali fondate sulla partecipazione democratica e, attraverso queste ultime, mira a educare

al riconoscimento dell'appartenenza dell'umano a una comunità più vasta, che è quella ecosistemica (Lorenzetto, 1988).

In particolare, tale modello pedagogico si realizza mediante l'attivazione, in tutto il Sud Italia e in alcune regioni del Nord interessate dal fenomeno della migrazione interna (cfr. Lorenzetto, 1994), di centinaia di Comitati Comunali per la lotta contro l'analfabetismo (poi divenuti Centri di Cultura Popolare), composti ciascuno da sindaco/a, maestro/a, direttore/direttrice didattico/a, rappresentanti sindacali e istituzionali, oltre che dai lavoratori e dalle lavoratrici, con l'obiettivo di organizzare corsi serali di alfabetizzazione, approfondimenti disciplinari, dibattiti, eventi culturali e attività ricreative (cfr. Chello, 2025). Lì dove la costituzione di ogni Comitato/Centro si fonda su un'investigazione preliminare volta a sondare lo stile di vita e le esigenze socio-educative della comunità al fine di creare le condizioni per la strutturazione di un'autonoma organizzazione mediante cui realizzare attività educativo-culturali e amministrare le risorse disponibili, tra cui quelle economiche (cfr. Lorenzetto, 1967). Dunque, i Comitati, prima, e i Centri, dopo, si configurano come luoghi in cui persone di diverse appartenenze, unite dal comune intento di contrastare l'analfabetismo, fanno esperienza di nuove forme relazionali e di nuove dinamiche partecipative per costruire comunità democratiche al fine di ricucire l'antica frattura tra istituzioni del territorio e popolo. I Comitati e i Centri diventano, cioè, delle scuole di democrazia attraverso cui gli/le adulti/e analfabeti/e transitano da essere oggetti di carità altrui a soggetti che trasformano il proprio territorio in una comunità educante (cfr. Chello, in corso di pubblicazione).

2. Alle origini di una “pedagogia militante”: antifascismo e associazionismo femminile

Il modello pedagogico proposto da Lorenzetto – così come analizzato nel precedente paragrafo – si pone quale “pedagogia militante” (Tomarchio, Ulivieri, 2015), in quanto unisce il rigore teoretico e metodologico, volto all'elaborazione di un modello critico di formazione, con l'impegno civile, teso all'emancipazione individuale e collettiva attraverso la strutturazione di comunità democratica. Se, per comprenderne l'articolazione, è necessario analizzare l'organizzazione e le attività dell'UNLA, per comprenderne le radici, è necessario indagare i primi anni del percorso di ricerca e intervento di Anna Lorenzetto, ossia gli anni della formazione universitaria e dell'attivismo associazionistico.

È nel corso della sua formazione universitaria, infatti, che Anna Lorenzetto approfondisce i concetti di “coscienza”, “comunità” e “ambiente”, che saranno poi al centro della sua pedagogia. Dopo gli studi liceali e dopo una prima laurea in Lettere, conseguita nel 1940 discutendo una tesi con Natalino Sapegno, si iscrive, durante gli anni della seconda guerra mondiale, nuovamente alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma ‘La Sapienza’ per frequentare i corsi di Filosofia. Incontra così Pantaleo Carabellese, noto filosofo anti-idealista che, in opposizione all'attualismo gentiliano, recupera il realismo ontologico, criticandone però il dogmatico fondamento metafisico, e lo sintetizza con la filosofia kantiana al fine di concepire un approccio che pensa la coscienza in senso relazionale. In particolare, secondo Carabellese, la filosofia gentiliana dell'autocoscienza sottolinea in maniera eccessiva “gli elementi soggettivi, in un acritico «antropocentrismo» ancora legato al «mentalismo» spaventiano”, mentre è necessario evidenziare il “carattere costitutivamente relazionale della coscienza, che quindi non può mai essere puramente autoreferenziale” (Brino, 2019, p. 73). La coscienza, infatti, emerge nell'esperienza dell'Altro da sé e, solo attraverso questo incontro, il soggetto può sentire quell'emozione originaria di appartenenza a un ambiente – o sarebbe meglio dire, un “ambiente-coscienza” (Carabellese, 2022) – che va al di là dello specifico contesto socio-culturale. Lì dove tale intendimento della coscienza umana ritorna, in maniera forte, nel pensiero Lorenzetto (1963) allorquando, con il concetto di “alfabeto degli alfabeti”, rimanda alla finalità ultima di ogni pratica educativa: l'apprendere, per essere davvero critico ed emancipativo, deve puntare alla formazione di una coscienza che non solo si riconosce come pensante e agente e, dunque, come capace di trasformare se stessa e la realtà circostante, ma deve riconoscersi anche come parte di un ecosistema in cui l'ambiente naturale e culturale giocano il proprio ruolo nella trasformazione del soggetto e della realtà (Lorenzetto, 1988).

Il riconoscimento della relazionalità dell'esistenza, tuttavia, non avviene solo sul piano teoretico ed etico, ma anche su quello pratico e politico. Infatti, nonostante le ferree maglie dittatoriali che riducono, in particolare, le donne italiane al silenzio e al ruolo di mogli-madri-benefattrici (cfr. De Grazia, 1993), durante gli anni universitari, Lorenzetto matura una coscienza civile e politica, stringendo profondi e intensi rapporti con quella “galassia femminile” antifascista e democratica composta non solo da associazioni e gruppi di pressione che avrebbero poi assunto – con la caduta del regime – un assetto chiaro e preciso, ma anche da realtà eterogenee aventi un'organizzazione poco strutturata fondata su una rete di relazioni amicali, di conoscenze talvolta di vecchia data, di rapporti informali al confine tra sfera pubblica e privata” (Gabrielli, 2017, p. 244). È in questo clima di opposizione e resistenza che matura l'idea di fare regolare domanda per entrare, nel 1944, nel Corpo di Assistenza Femminile (CAF), fondato – sull'esempio delle *Welfare Assistant Women* americane – nei territori dell'Italia meridionale, già liberati dal fascismo, per combattere con il Corpo Italiano di Liberazione e con gli Alleati e per svolgere compiti di assistenza ai feriti, di informazione per i familiari degli scomparsi, di sostegno alle famiglie povere. Compiti che

si inseriscono in una concezione dell'impegno politico fatta di dedizione e piccole azioni, attraverso cui – come accadrà anche con i Centri di Cultura Popolare – poter dare concretezza allo spirito democratico, consapevole che quest'ultimo va educato, essendo la democrazia non solo una forma istituzionale, ma più profondamente un modo di sentire, agire e pensare.

L'esperienza del CAF è per Lorenzetto foriera di incontri preziosi, che la conducono ad assumere un ruolo dirigenziale nell'Unione Donne Italiane (UDI), una delle principali associazioni femminili della penisola insieme al Centro Italiano Femminile (CIF), che riunisce le donne più vicine alla Democrazia Cristiana e al mondo cattolico (cfr. Gabrielli, 2015). In effetti, la rete del CAF si interseca ben presto con quella dei Gruppi femminili di alcune organizzazioni politiche di matrice comunista, socialista, liberale e azionista. Tale intersezione – come ricostruisce Rodano (2010) – porta alla fondazione, nel settembre 1944 a Roma, del Comitato d'iniziativa provvisorio dell'Unione Donne Italiane, il cui ampliamento ai Gruppi di Difesa della Donna e per l'assistenza ai combattenti della Libertà – che avevano avuto un ruolo strategico al Nord Italia nella resistenza al regime nazi-fascista – conduce alla fondazione, nel 1945, dell'UDI. Insieme a militanti socialiste e comuniste, Lorenzetto – espressione di una cultura politica vicina al pensiero liberale e azionista di Carlo Rosselli e, dunque, all'esperienza di Giustizia e Libertà e del Partito d'Azione, come testimoniato anche dalla collaborazione con la Rivista *Il Ponte* – si impegna per il riconoscimento del diritto al voto delle donne, per il miglioramento delle loro condizioni lavorative, per la tutela dei bisogni primari dell'infanzia e della maternità, per il ripristino del sistema di istruzione.

In particolare, come testimoniato dagli articoli a sua firma comparsi sulle pagine dei due organi ufficiali di informazione dell'Associazione, ossia il *Bollettino d'informazioni* e la Rivista *Noi donne*, Lorenzetto dirige la Commissione "Studi e Cultura" dell'UDI, occupandosi di temi legati alla scuola e alla formazione delle insegnanti. Tali interessi le consentono di unire la sua battaglia antifascista e la sua militanza in associazioni femminili con il suo incarico di assistente volontaria in Filosofia, prima, e in Pedagogia, poi, assunto tra gli anni 1945 e 1947 presso l'Università di Roma (Corradi, 2005, p. 285), creando una sinergia tra la teoria pedagogica e l'intervento politico-educativo. Si impegna, per conto dell'UDI, nell'organizzare corsi di preparazione per il concorso a cattedra, invitando i maggiori pedagogisti italiani (come Ernesto Codignola e Guido Calogero) a tenere lezioni e seminari così da consentire alle donne di acquisire le conoscenze necessarie per divenire maestre elementari (cfr. Lorenzetto, 1947).

La sua militanza nell'UDI la conduce a far parte – insieme ad Ada Gobetti, Gisella Floreanini e Marisa Rodano, solo per citare alcuni nomi – della delegazione italiana per il primo *Congres International des Femmes pour la democratie et la paix* del dopoguerra, che si tiene a Parigi nel novembre 1945. Come ricorda Angela Zucconi (2015, p. 93), anch'ella presente in quota UDI, le delegate romane partono alla volta della Francia "con un traballante aereo militare [fornito dalle autorità Alleate] accomodando[s]i alla meglio su un sedile di ferro che correva sui due lati lungo la carlinga" e arrivano circa sei giorni più tardi a causa delle pessime condizioni climatiche (Gabrielli, 2009, p. 19). La fatica del viaggio, tuttavia, è ricompensata dai risultati a cui l'assise giunge: la fondazione della Federazione Democratica Internazionale Femminile (FDIF), con la definizione della linea programmatica dell'associazione, della sua gerarchia organizzativa e dei rapporti tra le forze politiche. Tuttavia, di ritorno da Parigi, Lorenzetto (1946) sente forte la distanza tra le decisioni congressuali e la vita associativa quotidiana. Per tale motivo, si impegna a più riprese nella definizione di una migliore organizzazione del lavoro associativo, concentrandosi in particolare sui rapporti tra il comitato nazionale e quelli locali e sul ruolo delle donne "indipendenti" (cfr. Casmirri, 1978).

Tale impegno le vale, nel 1947, l'ingresso nel Comitato Direttivo Nazionale. Tuttavia, i rapporti interni al Comitato iniziano a divenire difficili quando la compagine comunista dell'UDI, divenuta egemone, stringe una serrata collaborazione con il Partito Comunista Italiano, mettendo così in crisi l'ambizione dell'organizzazione di rappresentare tutte le donne indipendentemente dalla loro appartenenza politica. Convinta sostenitrice dell'indipendenza dell'UDI dai partiti – tratto che caratterizzerà anche il suo impegno civile nella lotta contro l'analfabetismo –, Lorenzetto decide di allontanarsi dall'Unione e, più in generale, dall'associazionismo femminile, da cui però eredita la cultura della partecipazione attiva e dal basso.

Dopo la fuoriuscita dall'UDI, insieme a Maria Calogero – responsabile del movimento femminile del Partito d'Azione e fondatrice del Centro di educazione professionale per assistenti sociali (CEPAS) – e ad Angela Zucconi – che fa parte con Giuliana Benzoni del Movimento di Collaborazione Civica (MCC) – viene a contatto con numerose realtà di rinnovamento socio-educativo, tra cui: i Centri di Orientamento Sociale, fondati dal pedagogista Aldo Capitini in Umbria e Toscana; il Movimento di Comunità, nato con Olivetti a Ivrea; il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, con a capo Margherita Zoebeli. Ed è a partire dal confronto con queste esperienze, rilette alla luce dell'apparato teorico sviluppato nel corso della formazione accademica, che forgia il suo sistema comunitario di educazione non formale, che sarà assunto dall'UNESCO come modello per la progettazione di una campagna di alfabetizzazione a Cuba e nell'America Latina (Lorenzetto, Neys, 1965).

Bibliografia

- Brino O. (2019). Pantaleo Carabellese: ontologismo critico e problema teologico come filosofo. *Nuovo Giornale di Filosofia della Religione*, 11, pp. 73-77.
- Carabellese P. (2022). *La critica del concreto*. Perugia: Marlacchi (ed. or. 1921).
- Casimirri S. (1978). *L'Unione donne italiane (1944-1948)*. Roma: Federazione Italiana Associazioni Partigiane.
- Chello F. (2025). Ripensare la 'povertà educativa' a partire dalla 'pedagogia sommersa' di Anna Lorenzetto. In Acone L. et alii (a cura di), *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 535-541). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chello F. (2026). Anna Lorenzetto. Pedagogia militante e sviluppo dell'ideale democratico. In *Dizionario biografico e tematico delle donne in Italia* (Vol. 3, pp. 382-385). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana – Treccani.
- Chello F. (in corso di pubblicazione). La comunità educante e la città. Genealogia di un nesso pedagogico. In F. Chello, A. D'Ascenzio, S. Ferraro (a cura di), *La città come comunità educante? Riflessioni interdisciplinari sul nesso spazi urbani, legame sociale ed educazione*. Napoli: Suor Orsola University Press.
- Corradi S. (2005). Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto. In G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza* (pp. 285-289). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio M. (2023). «Al di là dell'alfabeto» nella Basilicata del secondo dopoguerra. Battaglie ed esperienze dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo nel Mezzogiorno d'Italia. In A. Cagnolati, T. Rabazas Romero (a cura di), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea* (vol. II, pp. 57-80). Roma: Tab.
- De Grazia V. (1993). *Le donne nel regime fascista*. Venezia: Marsilio.
- Fasulo S., Sorbo A.M. (2018). Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto. *Storia e problemi contemporanei*, 77, pp. 109-131.
- Gabrielli P. (2009). *Il 1946, le donne, la Repubblica*. Roma: Donzelli.
- Gabrielli P. (2015). Donne nel dopoguerra: associazionismo di massa e minoranze. *Storia e problemi contemporanei*, 68, pp. 5-30.
- Gabrielli P. (2017). Una galassia femminile: associazionismo laico nell'Italia del secondo dopoguerra. *Transalpina*, 20, pp. 243-258.
- Lorenzetto A. (1946). Com'è nata la Federazione Internazionale delle Donne. *Noi Donne*, 10, p. 8.
- Lorenzetto A. (1947). Lavoriamo tra le maestre. *Bollettino d'informazioni*, 1, p. 4.
- Lorenzetto A. (1950). La lotta contro l'analfabetismo e il problema dell'educazione degli adulti. *Il Ponte*, 5, pp. 455-470.
- Lorenzetto A. (1963). *Alfabeto e analfabetismo*. Roma: Armando.
- Lorenzetto A. (1966). *La scoperta dell'adulto. Da Montreal a Teheran*. Roma: Armando.
- Lorenzetto A. (1967). *La historia de una idea. The story of an idea*. Roma: UNLA.
- Lorenzetto A. (1969). *La scuola assente*. Bari: Laterza.
- Lorenzetto A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Lorenzetto A. (1988). *Verso un ecosistema educativo. Società/Ambiente/Progetto*. Roma: Studium.
- Lorenzetto A. (1994). *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*. Roma: Studium.
- Lorenzetto A., Neys K. (1965). *Methods and means utilized in Cuba to eliminate illiteracy: UNESCO report*. Paris: UNESCO.
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Nuova edizione. Palermo: Sellerio.
- Mastrobuoni O. (2024). Quando le donne si mettono in parola. Dall'autocoscienza alla scrittura autobiografica. *Autobiografie*, 5, pp. 85-92.
- Mayo P., Vittoria P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- Muraca M. (2019). *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il movimento di donne contadine a Santa Caterina (Brasile)*. Milano: Mimesis.
- Paolozzi M.F. (2019). Educare alla complessità: per un pensiero del Sud. In F.M. Sirignano, F. Chello (a cura di), *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, Intercultura, Cittadinanza* (pp. 113-121). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rodano M. (2010). *Memorie di una che c'era. Una storia dell'UDI*, Milano: il Saggiatore.
- Sirignano F.M. (2019). *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*. Nuova edizione. Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano F.M., Lucchese S. (2015). *La prise de parole e le pedagogie sommerse del Sud Italia. Napoli e la Mensa dei bambini proletari*. Napoli: Liguori.
- Strongoli R.C. (2024). Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 164-177.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, XII, 1, pp. 109-122.
- Zucconi A. (2010). *Cinquant'anni nell'utopia, il resto nell'aldilà*. Roma: Castelvechi.

Bambine nella storia: nota sugli studi di Egle Becchi

Female childhood in history: a note on the studies of Egle Becchi

Monica Ferrari

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Pavia, monica.ferrari@unipv.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Gli studi di Egle Becchi sull'infanzia al femminile in diversi secoli e contesti offrono spunti di riflessione su alcune tematiche cruciali circa il profilo sfuggente della bambina nel suo essere tale e nel suo divenire adulta. Nel saggio si intende riflettere sulle bambine nella storia e sulla storia dell'educazione al femminile, prospettive di ricerca entrambe relativamente giovani circa le quali Egle Becchi ha offerto contributi significativi nell'ambito di quella storiografia dell'infanzia che trova un *point de repère* ineludibile nell'opera pionieristica di Philippe Ariès, seppure al centro di un vivace dibattito. Al tempo stesso, nell'ambito della produzione scientifica di Egle Becchi, lo studio delle bambine nella storia, nel farsi, tra aspetti espliciti e latenti, delle pratiche educative, nel divenire delle teorie e delle proposte formative, costituisce un tema utile a focalizzare alcuni aspetti della sua particolare prospettiva di analisi pedagogica in ottica diacronica.

KEYWORDS

Storia dell'infanzia, storia dell'educazione, storia delle bambine, analisi di percorsi di educazione al femminile, storia della pedagogia italiana del Novecento.

History of childhood, history of education, history of female childhood, analysis of educational pathways for young girls, history of twentieth-century Italian pedagogy.

Egle Becchi's studies of female childhood across different centuries and contexts offer insights into some crucial issues regarding the elusive profile of young girls – both in their present being and in their becoming adults. This essay seeks to reflect on young girls in history and the history of female education. Egle Becchi has provided significant contributions to these relatively recent research perspectives within the historiography of childhood, a field that finds an important point of reference in the pioneering work of Philippe Ariès, despite being at the center of lively debate. At the same time, within Egle Becchi's research path, the study of young girls in history – in the unfolding of educational practices (between explicit and latent aspects) and in the change of formative theories and proposals – constitutes a useful theme for focusing on specific aspects of her peculiar pedagogical analysis from a diachronic perspective.

Citation: Ferrari M. (2026). Bambine nella storia: nota sugli studi di Egle Becchi. *Women & Education*, 4(7), 14-20.

Corresponding author: Monica Ferrari | monica.ferrari@unipv.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_04

Submitted: March 27, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

La storia dell'infanzia al femminile è un tema di ricerca che si è venuto individuando nel corso del Novecento mentre si sviluppano, da un lato, sulla scorta degli studi di Philippe Ariès, la *childhood history*, e, dall'altro, gli *women* e i *gender studies* nell'ambito di una prospettiva intersezionale. Questa prospettiva di indagine è oggi al centro di analisi al di là delle barriere scientifico-disciplinari utili a riflettere sulla “superdiversità” che da sempre connota i gruppi umani e sul controverso concetto di identità, troppo spesso utilizzato in ottica esclusiva ed escludente¹.

1. Storia dell'infanzia e pedagogia dell'infanzia nelle ricerche di Egle Becchi

Il percorso di studio di Egle Becchi² aiuta a focalizzare il tema della storia e della pedagogia dell'infanzia in cinquant'anni di dibattito italiano (e non solo). Tale percorso si snoda infatti da alcune pubblicazioni dell'ultimo trentennio del XX secolo, quando Egle Becchi studia Pestalozzi (1970), ma anche scrive nel 1975 in *Bambini per chi?*, insieme a Sirena Canella Bassi, Gloria Nagliati e Magda Poletti, il saggio dedicato all'immagine del bambino, o quando nel 1982 pubblica *Retorica d'infanzia*, fino al secondo ventennio del XXI secolo, quando dà alle stampe *Maschietti e bambine. Tre storie con figure* (2011) e *Anna Freud. Infanzia e pedagogia* (2021). *I bambini nella storia* (1994) e la *Storia dell'infanzia*, curata con Dominique Julia (1996), segnano una tappa importante in tale itinerario. Nelle riflessioni di Egle Becchi, le prospettive di ricerca della storia dell'educazione/dell'infanzia e della pedagogia dell'infanzia sono inestricabilmente congiunte, a differenza di quanto accade nel volume di Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960). Gli studi di Ariès sono per lei in quegli anni, come per molti altri studiosi, imprescindibili; la riflessione sulla storiografia dell'infanzia sarà una costante del suo lavoro di ricerca: Egle Becchi si dimostrerà sempre attenta al divenire di un dibattito internazionale che cercherà di interrogare criticamente³.

Ariès pone “il sentimento dell'infanzia” al centro di una riflessione sul “sentimento della famiglia” e sugli sviluppi delle istituzioni scolastiche nell'Europa moderna con la loro influenza fondamentale sul concetto di classe d'età, nella convinzione che si tratti di un tema che è possibile cogliere solo al crocevia di fonti e di storie di singoli individui come di agenzie educative e di gruppi sociali. Nel suo testo del 1960, Ariès discute l'atteggiamento degli adulti nei confronti dei bambini, nell'ambito di studi sul divenire culturale delle età della vita in Occidente che non trascurano la vecchiaia e il momento della morte⁴.

Egle Becchi, dal canto suo, è interessata a quanto accade circa l'infanzia nella storia e nel presente delle agenzie educative che la catturano come nelle dimensioni culturali nelle quali essa si esprime o viene individuata da altri. A partire dagli studi di Ariès, si interessa dell'atteggiamento degli adulti nei confronti dei bambini in differenti epoche e contesti, discutendo dell'immagine dell'infanzia e della retorica che l'accompagna (ad esempio: Becchi, 1982). Quando Egle Becchi inizia ad analizzare la condizione dell'infanzia tra passato e presente, con uno sguardo attento alla pedagogia dell'infanzia come specifico ambito di ricerca, gli studiosi di psicostoria riflettono sulle fonti delle vicende infantili nel tempo lungo in un'ottica orientata da categorie euristiche di matrice psicoanalitica, mentre l' *histoire des mentalités* si interessa al bambino in quanto soggetto privo di voce in una storia scritta su di lui dall'adulto capace di qualificarlo solo per la sua “minorità”, per quello che non sa fare e che dunque non è. Non si dimentichi che sono di Ariès le voci *Educazione* e *Infanzia* dell' *Enciclopedia* edita da Einaudi (1978-1979a); a lui si deve anche la voce *histoire des mentalités* nella *Nuova storia* a cura di Jacques Le Goff, a conferma del ruolo che Ariès occupa nel dibattito culturale delle “Annales” sul tema⁵. Ma, nelle voci dell' *Enciclopedia* sopra ricordata, come nel suo pionieristico e controverso volume del 1960, Ariès si dimentica della pedagogia dell'infanzia e della sua storia e dunque anche della sua incidenza sul “sentimento dell'infanzia”. Quanto a *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, da più parti si discute di un certo uso delle fonti, sia per aver esteso una certa attitudine nei confronti di bambini privilegiati ad altre infanzie, sia per la tipologia di documenti utilizzati, sia per l'emergere di un approccio “a tesi”. Ad esempio Ariès fa largo ricorso al *Journal* del protomedico Jean Heroard, documento eccezionale che resoconta per circa ventisette anni della vita quotidiana di un bambino poi re (Luigi XIII), ma il soggetto del diario manoscritto è figlio del sovrano di Francia, considerato al suo tempo un essere di natura umana e

1 Sul concetto di “superdiversità” cfr. Vertovec, 2007 e Zoletto, 2023 (in rapporto al mondo della scuola). Sulla necessità di studiare le relazioni tra sistemi culturali e orizzonti di significato e sull'intersezionalità “come chiave di lettura pedagogica” cfr. Zoletto, 2012 e 2024. Il tema dell'identità è stato ampiamente discusso da Francesco Remotti, che invita a studiare, in ottica inclusiva, ciò che ci fa simili e non ciò che ci fa diversi, per riconoscerli, così, differenti in pari dignità cfr., solo ad esempio, Remotti, 2025.

2 Per una biografia recente cfr. Ferrari, Morandi, 2026.

3 A titolo esemplificativo rimando a Becchi, 2002, 2005, 2010 e 2017.

4 In particolare si ricorda, per brevità, il suo volume dedicato al tema della morte dal medioevo ad oggi (1979b). Quanto al tema della vecchiaia, oggi al centro di studi e ricerche, cfr. Ariès, 1983. Per un commento cfr. Ferrari, 2023b.

5 Quanto agli studi di psicostoria, rinvio per brevità solo a De Mause, 1983. Quanto agli studi di Ariès sul tema cfr. Ariès 1978 e 1979a, 1979c.

divina insieme. Non è un caso che proprio questo manoscritto, da leggere con attenzione filologica al testo e al contesto, abbia attirato l'interesse di Egle Becchi e dei suoi collaboratori a partire dalla metà degli anni Ottanta⁶.

Egle Becchi, studiosa di questioni educative sul tempo lungo, attenta fin dagli anni Settanta al nuovo sguardo che Pestalozzi aveva rivolto all'infanzia, come altri educatori e padri "illuminati" di cui si occuperà molto dopo, nel 2009⁷, si avvicina all'infanzia nella storia, alle immagini, agli stereotipi, alla rappresentazione e alla retorica che l'accompagnano con una sensibilità pedagogica che la porta a indagare anche nel presente, tramite colloqui con i genitori, la prassi educativa e l'immaginario, cercando sempre un dialogo anche a livello metodologico con altre scienze umane e sociali e con molti altri studiosi con quali condivide specifici percorsi di ricerca. Nel volume *Bambini per chi?*, scritto con esperti di diverso orientamento scientifico-disciplinare, si riflette su di una ricerca svolta nel 1974 nel Ferrarese, osservatorio privilegiato di un mondo tra l'urbano e il rurale in un momento in cui in Italia si manifestano repentini cambiamenti nell'assetto della società e della famiglia. Nel primo saggio, dedicato all'immagine del bambino, emerge l'interesse delle autrici per una "fenomenologia dell'infanzia" e per una "serie di definizioni, immagini stereotipi dell'infanzia, connessi a modi cognitivi difformi" (Ivi, pp. 40-41). A testimonianza del suo sguardo interdisciplinare, nel 1979 Egle Becchi curerà *Il bambino sociale*, in cui sono presenti studi di diversi autori su forme di privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia. Non di rado il suo itinerario di ricerca incontrerà quello della sociologia dell'infanzia⁸.

2. La pedagogia per le bambine e le bambine nella storia dell'educazione

Egle Becchi si interessa dunque, da sola e con altri compagni di strada, al "bambino nella storia" (1994) e nel contempo a quella "storia senza parole", che è la *Storia dell'infanzia*, come si legge nell'introduzione all'omonimo studio curato con Dominique Julia (1996). Nell'ambito delle ricerche sulla pedagogia per l'infanzia e sull'infanzia nella storia, si preciseranno gli interessi di Becchi, che propone nel 1991 "appunti per una preistoria del femminile" in *Bambine e donne in educazione*, a cura di Laura Cipollone. All'inizio degli anni Novanta, secondo Becchi, c'è ancora molto da fare sull'infanzia al femminile. Per questo si mostra attenta agli *women studies*, ma anche a chi studia "la bimba nelle sue condotte e nelle relazioni precoci" (Ivi, p. 29); ad esempio ricorda *Con voce di donna*, di Carol Gilligan, tradotto in Italia nel 1987. Nell'inseguire la figura della bambina nel tempo, Egle Becchi incontra anche quella "pedagogia psicoanalitica" che studierà per molti anni e che riprenderà poi nel 2021 nel volume dedicato ad Anna Freud. E questo perché nei silenzi della storia delle bambine a suo avviso

"la psicoanalisi storicizza la genesi della femminilità in senso pregnante; infatti ne costruisce il divenire ricostruendo l'esperienza della bambina e nel far questo illustra al massimo la vita infantile, cioè consente di individuare atti, segmenti di esperienza che stanno a monte di parole e gesti culturalmente più definiti che possiamo probabilmente trovare in contesti e tempi assai diversi dai nostri [...]. In questi termini si può dilatare la nota di pedagogia speculare delle bambine, di cui avevo trattato [...] limitatamente alla bimba dell'immaginario, nel senso che la piccola 'reale' apprende per amore della madre con cui si identifica, quindi per amore di sé, imitando un'altra in cui si riflette e si immedesima"⁹.

Nel 1994 dedica alla bambina una specifica sezione de *I bambini nella storia*: a suo avviso il tratto che accomuna queste figure, rintracciabili a fatica nel corso dei secoli e in contesti assai differenti, è "quello di essere continuamente ribadite nella loro discendenza di donne, di venire educate da donne e per essere donne come coloro che le hanno formate"¹⁰. Da Aristofane a San Gerolamo, dai Vangeli apocrifi a Rousseau, a Goethe, a Pestalozzi, non senza trascurare le fonti iconografiche che ci parlano della bambina, *in primis* i dipinti settecenteschi di Chardin, in questo volume, tra le righe del discorso adulto, emerge il profilo di un'infanzia al femminile che va studiata fuori e dentro i contesti educativi istituzionali, anche nella famiglia e nelle relazioni parentali.

Da sempre attenta ai diari d'infanzia, sovente scritti da adulti, in *Archivi d'infanzia*, curato con Angelo Semeraro (2001), rifletterà su bambini che emergono dalla storia insieme a chi si occupa di loro. Non si tratta solo di figli di personaggi "eccellenti"; Egle Becchi propone di analizzare diari d'infanzia in cui si profilano figure di bambine,

6 Al riguardo cfr. Becchi, Ferrari, Grandini, Micotti, 1987; Balzarini, Ferrari Alfano, Grandini, Micotti Gazzotti, Hamilton Smith, 1991 (primo volume della collana "Storia dell'educazione" diretta da Egle Becchi presso la casa editrice FrancoAngeli di Milano). Per una più recente analisi del tema e per una bibliografia cfr. Ferrari, 2020 e 2023a.

7 Nel 1970 Becchi cura gli *Scritti scelti* di Pestalozzi. Sul tema dei diari dei padri cfr. Becchi, 2009.

8 Si pensi al volume a cura di H. Hengst e H. Zeiher (2004), pubblicato nella collana "Condizionamenti educativi" diretta da Egle Becchi presso la casa editrice FrancoAngeli di Milano.

9 Quanto ai processi speculari di identificazione della bambina nel sociale, qui Becchi (1991, p. 37) fa esplicito riferimento al suo saggio *Per una controstoria delle bambine* (1986). Sull'attenzione di Egle Becchi alla pedagogia psicoanalitica cfr. Bondioli, 2025.

10 Becchi, 1994, p. 87. Si veda il suo saggio del 1995 sul tema dell'esempio nella pedagogia della bambina. Ed inoltre Becchi, 1988 e 1992.

ad esempio la figlia di Pietro Verri, Teresa, ma anche resoconti di casi clinici di stampo psicoanalitico o diari della borghesia novecentesca. Sui diari paterni di papà “illuminati” dell’età moderna e contemporanea discuterà anche in uno studio del 2009 nell’ambito di una riflessione sulla “storia pedagogica delle professioni”¹¹. Una costante degli interessi di Egle Becchi, infatti, risiede proprio nell’analisi del “mestiere” di genitore in diversi secoli e contesti, nel rapporto con un’infanzia narrata e immaginata dall’adulto. Tuttavia alcuni testi d’eccezione le consentono di studiare anche il modo in cui una donna racconta di sé bambina: si tratta dei *Cahiers de bêtises* di Marie Bonaparte a cui dedica una riflessione in *Scritture bambine* (1995, curato con Quinto Antonelli), dove si cercano testimonianze della voce e dell’espressività infantile attraverso i secoli.

Maschietti e bambine (2011) compendia e, insieme, rilancia alcuni temi fondamentali del percorso di ricerca di Egle Becchi nel dialogo con studi internazionali: le immagini d’infanzia sono al centro del suo itinerario che trae spunto dalle suggestioni offerte dal volume di Ariès ma che si confronta con una storiografia dell’infanzia sviluppata negli anni. Il dibattito internazionale, come pure il libro di Egle Becchi, parte da Ariès, ma guarda con attenzione critica all’opera del 1960 in cui emerge il concetto di “sentimento dell’infanzia”, costruito euristico difficile da disambiguare. Nel volume del 2011, Egle Becchi dedica un capitolo alla bambina e ai modi di pensarla. Qui ripercorre la propria ricerca dell’infanzia al femminile, tra rappresentazioni e strategie pedagogiche del passato, a partire dagli interrogativi che si pone nel presente e da quel particolare osservatorio che è la sua storia di bambina divenuta donna nel corso di anni terribili del Novecento. Quella che chiama “pedagogia rosa infantile” le sembra connotata da esempi di perfezione da imitare e da modelli di buona condotta che disegnano l’immagine della bambina auspicata dagli adulti, rappresentata in tante testimonianze iconografiche che raccontano di bambine d’eccezione, da Maria Vergine alle principessine dell’età moderna, prese in un gioco di specchi che allude ad altro, di difficile decifrazione pedagogica e politica. Nell’invitare a “studiare la bambina” e le sue pedagogie con atteggiamento scientifico, tra passato e presente, Egle Becchi pone l’accento sulla “bambina opposta”, “meno brava e buona” (ivi, p. 64). E, nel chiudere il saggio, invita a riflettere sui condizionamenti educativi latenti di oggi, presenti nell’uso di nuovi dispositivi virtuali.

3. Un dibattito internazionale

In *Maschietti e bambine* Egle Becchi ripercorre il proprio percorso di ricerca negli intrecci con un dibattito internazionale in cui la storiografia dell’infanzia si incrocia con altre prospettive scientifiche, studiando le immagini, le rappresentazioni, gli stereotipi d’infanzia. A partire dalle critiche di una storica dell’arte, Mary Frances Durantini (1995), agli studi di Ariès, Egle Becchi discute del divenire di sguardi plurimi (storico, sociologico, antropologico...), sull’immagine d’infanzia; auspica tuttavia nuovi studi sulla cultura *per* l’infanzia e soprattutto sulla cultura *dell’*infanzia e sui loro rapporti, in cui la bambina occupa un posto particolare¹². Alla ricerca della “pedagogia rosa infantile”, rilegge criticamente i preziosi spunti presenti in alcuni lavori degli anni Novanta, nella *Storia delle donne* a cura di Georges Duby e Michelle Perrot, negli scritti di Olwen Hufton sui *Destini femminili* nell’Europa dell’età moderna (1500-1800), nella *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung* a cura di Elke Kleinau e Claudia Opitz, interessate alla storia delle istituzioni e dei progetti di educazione al femminile, nel volume a cura di Simonetta Ulivieri, invece dedicato interamente proprio alle bambine nella storia dell’educazione (1999).

Tante delle suggestioni di ricerca emerse dal percorso di Egle Becchi e da una storia dell’infanzia sempre più attenta a livello internazionale alla pedagogia dell’infanzia si sono sviluppate negli ultimi anni¹³. Gli studi sulla storia delle *élites* e le analisi pedagogiche in ottica diacronica sul paradigma dell’esclusione, alla ricerca delle tracce d’infanzia nel rapporto con la mediazione adulta ma anche delle “voci” femminili nei secoli, si sono concentrati su di una fonte peculiare, la lettera, che ha consentito per secoli alle figlie degli “eccellenti” occasione di espressione di sé, pur nel difficile rapporto con il ruolo sociale e gli usi codificati della scrittura. Qui talora si rilevano inedite tracce della scrittura infantile al femminile in diverse epoche e contesti, in relazione alla mediazione adulta del preettore, del governatore, dei genitori, modello ed esempio di comportamento. Alcune bambine “eccellenti” emergono, non solo in controluce, dalle vicende dei loro genitori, dei loro fratelli, dei loro sposi¹⁴.

11 Per un compendio di tale prospettiva di ricerca cfr. Becchi, Ferrari, 2018.

12 Al riguardo cfr. Becchi, Ferrari, 2007.

13 Quanto al caso italiano, ricordo solo, dal 2015, a titolo esemplificativo di diverse prospettive di ricerca, gli studi di Morandi (2015), Ferrari, Lazzarini, Piseri (2016), Scaglia (2020), Bartoli (2021), Ferrari (2020), Leitner e Augschöll-Blasbichler (2022), Ghizzoni e Mattioni (2023), Antonelli (2025), il volume di Mazzini (2025) dedicato proprio all’altra infanzia, quella “cattiva”, che si ribella e non ubbidisce. L’infanzia nella storia è, più in generale, un tema di ricerca internazionale cfr. Ferrari, 2006 e 2017, Polenghi, 2017; Callegari, 2024.

14 Per una bibliografia cfr. Ferrari, 2022. Il progetto internazionale MISSIVA è dedicato alle lettere al femminile tra medioevo ed età moderna; l’ultimo volume pubblicato è a cura di Chardin, Mencé Caster, Rochwert-Zuili, Thieulin-Pardo (2025). Quanto allo “scrivere dei figli” cfr. Ferrari, Morandi, Piseri, Rochwert-Zuili, Thieulin-Pardo, 2021.

Ripercorrere il divenire di un dibattito internazionale sulla storiografia dell'infanzia al femminile¹⁵, negli intrecci con la storia della pedagogia dell'infanzia e con l'analisi critica delle proposte pedagogiche immaginate e attuate in diversi contesti, è un proposito troppo ampio per i limiti di spazio di cui dispone questo saggio, nel quale si intende riflettere piuttosto sul rapporto tra un peculiare itinerario di ricerca e l'epoca culturale nel quale si è espresso.

Certo nel nostro mondo mediatico urgono attente analisi sulla pedagogia della bambina e sulle immagini d'infanzia al femminile¹⁶ in relazione alle fonti sulle rappresentazioni dell'infanzia che caratterizzano nuovi e vecchi mezzi di comunicazione di massa. A chi guarda le pubblicità televisive o riflette sui social network pare sempre più difficile distinguere l'immagine della bambina da quella dell'adolescente e della donna: la bambina viene ancora una volta catturata dalle regole del gioco sociale ed economico. Le riflessioni di Egle Becchi in *Maschietti e bambine*, a partire dagli studi di Loredana Lipperini (2007- in relazione con il noto volume di Elena Gianini Belotti -1973¹⁷), ci riportano nel primo decennio del Ventunesimo secolo, dove il problema si manifesta con forza. D'altro canto, molti anni prima, all'inizio di quel Novecento che sembrava essere ad Ellen Key "il secolo del bambino", queste erano anche le preoccupazioni di Maria Montessori in riferimento all'infanzia in generale.

In ogni caso la storia delle età della vita e delle generazioni, di cui Philippe Ariès segnalava l'importanza, nell'intreccio con i *gender studies* e con la pedagogia che li accompagna, tra aspetti espliciti e latenti, in diverse epoche e contesti, è un imperativo deontologico nell'oggi per chi, in ottica intersezionale, è interessato a disambiguare le culture dell'esclusione per costruire una educazione alla comprensione e alla valorizzazione della differenza, sola risorsa per l'utopia, cara a Paulo Freire, di una società "meno ingiusta".

Bibliografia

- Antonelli Q. (a cura di) (2025). *Crescere in montagna dal XIX secolo alla contemporaneità*. Ente Parco Naturale Paneveggio Pale di San Martino.
- Antonelli Q., Becchi E. (a cura di) (1995). *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*. Roma-Bari: Laterza.
- Ariès P. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza (ed. orig. 1960).
- Ariès P. (1978). Educazione. In *Enciclopedia*, V (pp. 251-259). Torino: Einaudi.
- Ariès P. (1979a). Infanzia. In *Enciclopedia*, VII (pp. 431-442). Torino: Einaudi.
- Ariès P. (1979b). *L'uomo e la morte dal Medioevo ad oggi*. Roma-Bari: Laterza (ed. orig. 1977).
- Ariès P. (1979c). Storia delle mentalità. In J. Le Goff (a cura di). *La nuova storia* (pp.141-166). Milano: Mondadori.
- Ariès P. (1983). Une histoire de la vieillesse? *Communications*, 37, pp. 47-54.
- Balzarini R., Ferrari Alfano M., Grandini M., Micotti Gazzotti S., Hamilton Smith M. (1991). *Segni d'infanzia. Crescere come re nel Seicento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartoli M. (2021). *Santa innocenza. I bambini nel Medioevo*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Bassi A., Becchi E., Canella Bassi S., Poletti M., Nagliati G. (1975). *Bambini per chi? Immagini dell'infanzia e della pedagogia parentale nel Ferrarese*. Milano: Feltrinelli.
- Becchi E. (a cura di) (1970). *Scritti scelti di J. H. Pestalozzi*. Torino: UTET.
- Becchi E. (a cura di) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Becchi E. (1982). Retorica d'infanzia. *Aut Aut*, N.S.191-192, pp. 3-26.
- Becchi E. (1986). Per una contro storia delle bambine. *Fare Scuola. Quaderni di cultura didattica*, 4, pp. 21-33.
- Becchi E. (1988). Sapere delle istituzioni e sapere della soggettività: alcune riflessioni a proposito del sapere femminile. In *Problèmes de l'histoire de l'éducation. Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Université di Roma La Sapienza* (pp. 37-51). Rome: École française de Rome.
- Becchi E. (1991). Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile. In L. Cipollone (a cura di). *Bambine e donne in educazione* (pp. 29-41). Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (1992). La formazione al femminile nella storia della donna. In E. Beseghi, V. Telmon (a cura di). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza* (pp. 3-11). Firenze: La Nuova Italia.
- Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (1995a). Esempi di esempi: note sulla pedagogia della bambina. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, 107, 2, pp. 419-432.
- Becchi E. (1995b). Una bambina scrive delle sciocchezze: i "Cahiers de bêtises" di Marie Bonaparte. In Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente* (pp. 97-118). Roma-Bari: Laterza.

15 Limitandomi al caso italiano ricordo, senza pretesa di esaustività, gli studi di E. Beseghi, A. Cagnolati, C. Covato, S. Ulivieri, G. Seveso. Alcune di loro hanno percorso con Egle Becchi un tratto di strada: per una rassegna cfr. Ferrari, 2019; Ulivieri, 2025. Attualmente la SIPED ha in essere un gruppo di lavoro sul tema "Educazione e studi di genere tra teoria e storia" coordinato da F. Borruso, R. Galelli, G. Seveso.

16 Tema di particolare interesse per Egle Becchi che, anche a partire dai dipinti di un pittore per lei fonte di riflessione, Jean Baptiste Siméon Chardin, propone una "antropologia storica delle immagini d'infanzia" (2006). Si veda inoltre Becchi, 2012.

17 Al riguardo, di recente, Burgio, Muscarà, 2024.

- Becchi E. (2001). Diari d'infanzia: proposta per l'organizzazione di un archivio. In E. Becchi, A. Semeraro (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età* (pp. 289-310). Milano: RCS Libri-La Nuova Italia.
- Becchi E. (2002). Molte infanzie, molte storie. *Studium educationis*, 2, pp. 335-341.
- Becchi E. (2005). Dialectics in a Branch of Historiography. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, pp. 107-123.
- Becchi E. (2006). Bambini illustrati e il loro pubblico. *Studi Veneziani*, N.S. 51, pp. 89-100.
- Becchi E. (2007). Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola. In S. Ulivieri (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp.181-197). Milano: Guerini.
- Becchi E. (2009). Otto papà illuminati. In E. Becchi, M. Ferrari (a cura di)., *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 319-360). Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (2010). Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia. *Studi sulla formazione*, 1, pp.7-21.
- Becchi E. (2011). *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*. Pisa: ETS.
- Becchi E. (2012). Bambini nell'opera grafica di Dürer. In L. Vanni (a cura di), *Iconografia d'infanzia. Momenti, modelli, metamorfosi* (pp. 55-69). Roma: Anicia.
- Becchi E. (2017). Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 17-30). Parma: Junior-Spaggiari.
- Becchi E. (a cura di) (2021). *Anna Freud. Infanzia e pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Becchi E., Ferrari M. (2007). Cultura per l'infanzia e cultura dell'infanzia: analisi di due casi. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, pp. 177-203.
- Becchi E., Ferrari M. (2018). Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25, pp. 229-242.
- Becchi E., Ferrari M., Grandini M., Micotti S. (1987). Per una storia dell'infanzia come figura educativa. In E. Becchi (a cura di). *Storia dell'educazione*. (pp.181-203). Firenze: La Nuova Italia.
- Becchi E., Julia D. (a cura di) (1996). *Storia dell'infanzia*, 2 voll. Roma-Bari: Laterza.
- Bondioli A. (2025). *Egle Becchi con le sue parole: infanzia, educazione, ricerca*. Roma: Armando.
- Burgio G., Muscarà M. (a cura di) (2024). *Ancora e sempre dalla parte delle bambine. Rappresentare il femminile e educare al genere*. Pisa: ETS.
- Cagnolati A. (a cura di) (2007). *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Callegari C. (2024). A Comparative History of Childhood: Current Research Perspectives. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 19, 1.
- Chardin J.-P., Mencé Caster C., Rochwert-Zuili P., Thieulin-Pardo H. (dirs.) (2025). *Fórmulas, Afectos y estrategias en la correspondencia de las mujeres medievales*. Paris: e-Spania books.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- De Mause L. (a cura di) (1983). *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme (ed. orig. 1974).
- Duby G., Perrot M. (a cura di) (1990-1992). *Storia delle donne*, 5 voll. Roma-Bari: Laterza.
- Durantini M.F. (1995). *Studies on the Role and Function of the Child in Seventeenth Dutch Painting. An Iconographical Investigation*. Ann Arbor (Mi): UMI Press.
- Ferrari M. (a cura di) (2006). *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2017). Costrutti euristici e prospettive di ricerca sull'infanzia nella storia. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 21-40). Parma: Junior-Spaggiari.
- Ferrari M. (2019). L'infanzia di genere nel tempo: questioni pedagogiche in rassegna. *Pedagogia e vita*, 77, 1, pp. 166-180.
- Ferrari M. (2020). *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*. Brescia: Scholé.
- Ferrari M. (2022). Educazione esclusiva al femminile a partire dall'Europa delle corti: prospettive di analisi pedagogica. *Rivista di storia dell'educazione*, 9, pp. 23-35.
- Ferrari M. (2023a). *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*. Brescia: Scholé.
- Ferrari M. (2023b). Feelings of the Stages of Life. The Education of Princes in the Modern Era as a Privileged Observation Point. In C. A. Neumann (ed.). *Old Age Before Modernity. Case Studies and Methodological Perspectives. 500 B.C.-1700 A.D.* (pp. 241-259). Heidelberg: Heidelberg University Publishing.
- Ferrari M., Lazzarini I., Piseri F. (2016). *Autografie dell'età minore. Lettere di tre dinastie italiane tra Quattrocento e Cinquecento*. Roma: Viella.
- Ferrari M., Morandi M. (2026). Egle Becchi. In *Dizionario biografico e tematico delle donne in Italia* (pp. 56-59). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Ferrari M., Morandi M., Piseri F., Rochwert-Zuili P., Thieulin-Pardo H. (a cura di) (2021). *Scrivere dei figli. Lettere 'eccellenti' tra Medioevo ed età moderna (XIV-XVIII secolo)*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghizzoni C., Mattioni I. (2023). *Storia dell'educazione: cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Gilligan C. (1987). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1982).
- Hengst H., Zeiher H. (a cura di) (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Huften O. (1996). *Destini femminili: storia delle donne in Europa (1500-1800)*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1995).
- Kleinau E., Opitz C. (hrsg.). (1996). *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung*. Frankfurt-New York: Campus Verlag.

- Leitner U., Augschöll Blasbichler A. (eds.) (2022). *Kindheitsgeschichten. Storie d'infanzia*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Lipperini L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Mazzini A. (2025). *L'altra infanzia: immagini, ruoli e significati*. Venezia: Marcianum Press.
- Morandi M. (a cura di) (2015). *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*. Cremona. Kiwanis Club Cremona.
- Polenghi, S. (2017). La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino* (pp. 31-49). Parma: Junior-Spaggiari.
- Remotti F. (2025). Identità. In G. Matucci (a cura di). *Identità. Crisi di un concetto?* (pp. 23-71). Roma: Carocci.
- Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia: per una storia della pedagogia 0-3*. Roma: Studium.
- Seveso G. (2010). *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (a cura di). (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (2025). Le fonti e il genere. In C. Callegari, G. Zago (a cura di), *La storiografia educativa in Italia. Dal dopoguerra ad oggi* (pp. 99-112). Roma: Studium.
- Vertovec S. (2007). Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp.1024-1054.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2024). Esclusione/Inclusione. L'intersezionalità come chiave di lettura pedagogica. In M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione/Pedagogie dell'inclusione* (pp. 131-145). Brescia: Scholé.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.

La voce che resta. Magistero femminile, humanitas e pedagogia della memoria in Elisa Frauenfelder

The voice that remains. Women's teaching, humanitas, and the pedagogy of memory in Elisa Frauenfelder

Fabrizio Manuel Sirignano

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, fabriziomanuel.sirignano@unisob.docenti.na.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'articolo ricorda l'opera scientifica di Elisa Frauenfelder soffermandosi sull'importanza che le sue ricerche hanno avuto per la storia della pedagogia italiana e sulla lungimiranza della sua lettura delle problematiche educative, ancora viva ed attuale. Ripercorrendo le tappe del suo percorso accademico viene delineato il profilo umano e scientifico di Frauenfelder, a partire dai suoi primi studi su Albertina Necker de Saussure e su altre figure femminili del pensiero pedagogico, fino all'esperienza presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa in cui aveva insegnato anni prima la sua Maestra Cecilia Motzo Dentice di Accadia. Tramite la ricapitolazione delle sue ricerche, dai suoi studi profondamente ancorati alla storia del pensiero educativo dell'età moderna, con gli approfondimenti su Leon Battista Alberti, Fausto Socino e Tommaso Campanella, si giunge fino alle ricerche sui rapporti tra neuroscienze e educazione nel Novecento, confluite nei suoi ultimi studi sulle scienze bio-educative. Viene posto l'accento sul suo stile educativo, che ha sempre visto nella classe e nella "cattedra" non un "luogo" di mera trasmissione del sapere, ma un ambiente relazionale fondato sulla corresponsabilità educativa, avendo di mira la formazione piena e integrale dell'uomo.

KEYWORDS

Frauenfelder, pedagogia, educazione, università, scuola.
Frauenfelder, pedagogy, education, university, school.

The article recalls the scientific work of Elisa Frauenfelder, focusing on the importance of her research for the history of Italian pedagogy and on the foresight of her interpretation of educational issues, which is still relevant today. Retracing the stages of her academic career, the article outlines Frauenfelder's human and scientific profile, starting with her early studies on Albertina Necker de Saussure and other female figures in pedagogical thought, up to her experience at the Suor Orsola Benincasa University, where her teacher Cecilia Motzo Dentice di Accadia had taught years earlier. Through a recapitulation of her research, from her studies deeply rooted in the history of modern educational thought, with insights into Leon Battista Alberti, Fausto Socino, and Tommaso Campanella, it's possible to arrive at her research on the relationship between neuroscience and education in the 20th century, which converged in her latest studies on bio-educational sciences. Emphasis is placed on her educational style, which has always viewed the classroom and the "chair" not as a mere "place" for the transmission of knowledge, but as a relational environment based on shared educational responsibility, with the aim of providing a full and comprehensive education for the individual.

Citation: Sirignano F.M. (2026). La voce che resta. Magistero femminile, humanitas e pedagogia della memoria in Elisa Frauenfelder. *Women & Education*, 4(7), 21-24.

Corresponding author: Fabrizio Manuel Sirignano | fabriziomanuel.sirignano@unisob.docenti.na.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_05

Submitted: April 13, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

L'inizio della mia lunga collaborazione con Elisa Frauenfelder risale al maggio del 1999 quando, allora giovane laureato, ebbi l'onore – e insieme la responsabilità – di essere invitato dalla Professoressa (così l'ho sempre chiamata dall'inizio alla fine senza mai utilizzare il diminutivo di Prof., oggi tanto in voga) a collaborare con la sua cattedra. Ricordo con assoluta nitidezza quel primo incontro nel suo studio presso il Dipartimento di Scienze relazionali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II: uno spazio che custodiva libri, appunti, idee, ma soprattutto un modo rigoroso e profondamente umano di intendere l'Università.

In quella stanza si manifestava già una cifra che avrebbe attraversato l'intero magistero della Frauenfelder: l'idea che il sapere non potesse mai essere separato dalla responsabilità e che l'Accademia fosse, prima ancora che un luogo di produzione scientifica, una comunità etica fondata sulla cura. È in questo contesto che si colloca un episodio solo in apparenza marginale, ma che il tempo ha reso per me altamente simbolico.

Vi era un vaso di fiori con l'acqua ormai torbida. La Professoressa lo osservò, intuendo immediatamente che quell'acqua andava cambiata; nessuno dei presenti prese l'iniziativa. Io, quasi d'istinto, presi il vaso, attraversai il lungo corridoio, riversai l'acqua sporca e la sostituii con acqua pulita, per poi riportarlo al suo posto. In quel gesto semplice, umile e silenzioso riconosco ancora oggi l'atto fondativo della mia collaborazione con la Maestra. Fu una lezione non detta ma chiarissima: nell'Accademia bisogna saper fare tutto, senza distinzione tra ciò che è “alto” e ciò che è “basso”, assumendo una postura di cura verso l'Istituzione, le persone, le cose. Il lavoro scientifico è anche lavoro quotidiano, concreto, relazionale.

Ripensando oggi alla figura di Elisa Frauenfelder appare evidente come ella appartenga a quella genealogia di Maestre che hanno inciso profondamente nella storia della pedagogia italiana, pur muovendosi spesso in contesti accademici attraversati da forti asimmetrie di genere. Il suo profilo scientifico e la sua vicenda umana si sottraggono a ogni lettura riduttiva, imponendo una comprensione unitaria nella quale biografia, ricerca e responsabilità civile si richiamano reciprocamente.

Formatasi filosoficamente presso l'Università degli Studi di Napoli “Federico II”, dove diventerà poi Ordinario di Pedagogia generale e Direttore di Dipartimento, Elisa Frauenfelder matura sin dagli esordi un interesse profondo per la storia del pensiero educativo e per l'educazione delle donne. I suoi primi studi su Albertina Necker de Saussure e su altre figure femminili del pensiero pedagogico testimoniano una sensibilità precoce verso il nesso tra educazione, genere ed emancipazione, ben prima che tali temi entrassero stabilmente nell'agenda accademica.

A questa attenzione si affianca lo studio approfondito del periodo che va dall'Umanesimo alla Controriforma, che Frauenfelder considera fondamentale nell'elaborazione di quei dispositivi culturali e paradigmi formativi che hanno strutturato le pratiche educative dell'età moderna. In questa prospettiva Frauenfelder sottolineava l'importanza dei classici, intesi non solo come il vero patrimonio culturale da trasmettere ma come i testimoni di valori autentici e veri e propri *exempla*, capaci di gettare luce sulla storia dell'educazione. “Ancora una volta gli antichi testi guidano” scriveva a proposito di Leon Battista Alberti – uno tra i pensatori più originali dell'Umanesimo – della cui opera aveva indagato i risvolti pedagogici, intravedendo in lui una vera e propria “pedagogia dell'umano”, “portatrice di valori autentici”, “baluardo contro quella scomposizione etica propria dei nostri giorni che disorienta e polverizza i processi di formazione” (Frauenfelder, 1995, pp. 7-8).

In vari momenti della storia del pensiero educativo la Professoressa aveva individuato caratteristiche che oggi si direbbero proprie della moderna pedagogia, come nel caso delle scuole dei gesuiti e dei giansenisti su cui mi aveva incoraggiato ad effettuare ricerche: i primi avevano già messo in campo una scuola gratuita e aperta a tutti, con una selezione operata su base meritocratica, organizzazione meticolosa, con un elemento di forza nella qualità dell'insegnamento volto all'eccellenza; i secondi avevano elaborato una proposta didattica “tesa a facilitare e a rendere piacevole lo studio: il metodo fonetico per la lettura, la sostituzione del latino con la lingua madre per insegnare a leggere e scrivere, l'elaborazione di un metodo semplificato per l'apprendimento del latino e del greco” (Frauenfelder, 2012, p. 1).

Nel trattare di uno dei capolavori della storia del pensiero politico come *La città del sole* di Tommaso Campanella Frauenfelder sottolineava l'“importanza formativa” del libro come strumento privilegiato di trasmissione del sapere, autentico veicolo di contenuti, contrapponendolo polemicamente ad “un astratto ‘imparare ad imparare’ di rogersiana memoria” (Frauenfelder, 2005, p. 1). Notava inoltre come uno degli aspetti più rivoluzionari dell'opera del filosofo calabrese consisteva nell'aver delineato, nel suo affresco sulla città dal governo ideale, il rapporto indissolubile tra “problema politico e problema pedagogico” (Ivi, p. 19). Attraverso questi studi riemerge l'importanza del “classico come chiave interpretativa culturale”, l'opera di pedagogisti e filosofi del passato sono da leggersi nel loro rapporto “col presente”, e questo rappresenta il vero “ponte” tra didattica tradizionale “e le nuove esigenze delle didattiche innovative” (Frauenfelder, 2005, p. 2).

A confermare l'orientamento di Frauenfelder a ricercare nella storia le concrete possibilità di fondare il discorso pedagogico vi è lo studio su Fausto Socino (1539-1604), in cui viene individuato, tra i tratti salienti dell'opera del senese, la tensione etica della sua azione riformatrice in grado di aprire un' “interessante problematica pedagogica”, ossia la scoperta “del valore dell'uomo in quanto tale e la necessità di un'educazione che si svolga con metodi e intenti nuovi” superando così i “logori schemi della vita medioevale” (cfr. Frauenfelder, 1997, p. 325).

La lettura e riproposizione dei “classici” da parte di Frauenfelder non si arresta all'età moderna, ma giunge fino

all'età contemporanea, come nella riedizione dell'antologia pedagogica *Didattica viva* di Giuseppe Lombardo Radice, nel cui scritto introduttivo sottolinea l'importanza del momento della *lezione*: “nell'organismo didattico ogni singola lezione è considerata come una cellula che vive” e la ripetizione della lezione non è mai mera riproposizione di contenuti ma è una “didattica che si ripete solo apparentemente, in realtà si rifa” (Frauenfelder, 1993, p. 5). In quelle pagine il maestro emerge come una figura capace di creare il sapere, in quanto è quel soggetto che conosce “l'ambiente in cui opera” e mette in atto un'opera di vero e proprio adattamento al contesto (“la cultura del suo paese”), ogni volta rinnovando l'azione educativa, “rifuggendo da quella pretesa di semplificazione scientifica”, slegata da ogni contesto, “che molto spesso sfocia in goffaggine” (Ivi, p. 7).

La mediazione educativa assume un valore centrale: essa rappresenta il dispositivo attraverso cui il soggetto che apprende acquisisce orientamento, capacità di selezione e consapevolezza critica. A tale funzione si intreccia la metacognizione, intesa come possibilità di riflettere sui propri processi di pensiero e di abitare la complessità senza esserne travolti. In questo senso, il pensiero di Frauenfelder offre strumenti preziosi per comprendere le attuali crisi educative, segnate da un eccesso di stimoli e da una carenza di figure adulte capaci di orientare e di pronunciare quei *no* di cui i giovani hanno disperatamente bisogno.

Il solido ancoraggio storico-filosofico consente alla Frauenfelder di aprire la pedagogia italiana a un dialogo fecondo con la biologia, le scienze cognitive e le neuroscienze, dando origine all'ambito delle scienze bioeducative. Infatti, nella prima metà degli anni Ottanta con la pubblicazione di *La prospettiva educativa tra biologia e cultura* (cfr. Frauenfelder, 1983), la Maestra anticipava (assieme ad altri studiosi come Raffaele Laporta) il dibattito pedagogico che si sarebbe sviluppato negli anni successivi, tracciando le linee fondamentali di un filone originale di ricerca incentrato sul rapporto tra pedagogia e biologia. Anche in quest'opera, testimonianza della sua straordinaria vivacità intellettuale e della costante apertura verso stimoli innovativi provenienti dall'ambito della psicologia e delle neuroscienze, il discorso scientifico non viene concepito come separato dagli studi umanistici; al contrario, questi ultimi ne costituiscono sempre il fondamento, offrendo le basi per l'elaborazione di nuove prospettive e per l'espansione degli orizzonti di ricerca. Così, ad esempio, il confronto tra grandi esponenti della psicologia e della pedagogia contemporanee come Piaget e Bruner (cfr. Ivi, p. 87) è svolto dopo l'esposizione della teoria di Vygotskij che mette al centro l'“evoluzione culturale” (Ivi, p. 82) come fattore fondamentale e distintivo che rende l'uomo veramente tale, definendolo nella sua essenza più profonda. L'uomo non è solo un essere biologico, ma culturale, e la sua identità è legata all'evoluzione delle pratiche sociali che sviluppa tramite la cultura. Nella prospettiva di Frauenfelder la relazione educativa è sottratta a ogni naturalismo ingenuo e ricondotta a un processo mediato, intenzionale e responsabile.

Questi studi confluiscono nel volume *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza* (cfr. Frauenfelder, 1994), pietra miliare di un percorso che porterà alla nascita delle scienze bioeducative, elaborate a partire dalla “dinamica dialogica” (cfr. Frauenfelder, 2011b) originata dall'incontro tra pedagogia, didattica, psicologia, antropologia e neuroscienze, lette sulla base di un'epistemologia complessa.

La riflessione della Maestra sulle scienze bioeducative aprirà poi la strada a numerosi studi e pubblicazioni che ancora oggi arricchiscono il dibattito pedagogico nazionale ed internazionale.

Elisa Frauenfelder ha dato quindi vita ad una vera e propria Scuola napoletana di pedagogia, che ha agito da centro di attrazione nel Mezzogiorno e da fucina per i suoi allievi, oggi attivi nei maggiori Atenei del Paese.

Parallelamente alla ricerca l'insegnamento universitario è stato per Elisa Frauenfelder uno spazio privilegiato di sperimentazione pedagogica. La cattedra non è mai stata concepita come luogo di mera trasmissione del sapere, ma come ambiente relazionale fondato sulla corresponsabilità educativa.

È nel rapporto con la scuola che la pedagogia può ritrovare “la sua stessa essenza” – scriveva – riducendo la distanza tra l'indagine teorica e “la prassi educativa e/o didattica” (Frauenfelder, 2017, p. 20).

In particolare, l'intensa ed entusiasmante attività svolta negli ultimi vent'anni della sua carriera presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – dove la Frauenfelder ritrovò gli *echi* della sua Maestra Cecilia Motzo Dentice di Accadia – rappresenta un esempio significativo di come il magistero femminile possa incidere nella costruzione di istituzioni formative attente all'*humanitas*.

Nell'antica cittadella universitaria del Suor Orsola Benincasa, il Rettore Lucio d'Alessandro, che amava definire Elisa Frauenfelder la *Magnifica Signora della Pedagogia italiana*, seppe valorizzarne la dimensione umana e scientifica affidandole la responsabilità di numerose iniziative formative e di ricerca. Fino a pochi giorni prima della sua dipartita, la Professoressa tenne la Cattedra di Pedagogia generale e fu motore di un Gruppo plurale, nel quale la formazione degli insegnanti, l'attenzione alla relazione educativa, all'inclusione e alla cura dei processi di apprendimento divennero elementi strutturanti.

La sua lettura del presente si è dimostrata capace di cogliere le criticità che emergevano dal progressivo “sbriciolamento dello spazio pubblico”, a cui andavano intrecciandosi una “preoccupante caduta del senso civico” e un “allarmante disinteresse per le regole” (Frauenfelder, 2011a, p. 1). Tendenze, queste, da contrastare facendo ancora una volta ricorso ai “classici” “che non hanno smesso di fornirci il lessico e la grammatica del nostro interrogare” (Ivi, p. 2). La sua riflessione sulla dimensione pubblica dell'educazione, profondamente legata alla vita civile, aveva lo scopo

di rilanciare una “cura delle parole”, invitando “al pensiero critico”, unico rimedio contro la “retorica imbonitrice” imperversante e contro quel lessico da “arena politica”, volto a solleticare “passioni primordiali” (Ivi, p. 3).

Attraverso le pagine del libretto autobiografico di *Rami di magnolia* emerge con forza la dimensione più intima e universale dell’humanitas di Elisa Frauenfelder. Il racconto dell’infanzia trascorsa tra Posillipo e l’entroterra irpino restituisce un mondo educativo in cui la cura, l’ascolto e la relazione assumono un valore formativo primario.

I rami di magnolia, le stanze della casa, le figure femminili della memoria diventano dispositivi simbolici di una pedagogia della cura, nella quale l’esperienza precede la concettualizzazione e la memoria si fa strumento di emancipazione. In queste pagine la Frauenfelder riflette sul valore del limite, sul rischio come occasione di crescita e sul ruolo degli adulti – e in particolare delle donne – nel rendere abitabile il mondo dell’infanzia.

La scomparsa di Elisa Frauenfelder, avvenuta il 31 dicembre 2017, ha suscitato un moto corale di riconoscimento nella comunità scientifica. La sua eredità non si esaurisce nella produzione scientifica, ma vive nello stile educativo che ha saputo trasmettere.

Conservo gelosamente un biglietto che la Maestra mi scrisse definendomi «la mia migliore performance formativa». In quelle parole riconosco il senso più autentico del suo magistero: la convinzione che il successo educativo risieda nella formazione piena delle persone.

A questo legame mi sento profondamente vincolato, nella consapevolezza espressa con straordinaria lucidità da Giovanni Gentile: «chi ha veramente appreso non dimenticherà mai il Maestro: e lo conserverà sempre nell’anima, e ne udrà sempre la voce, anche nella più tarda vecchiaia. Una voce che gli parlerà sempre più profonda, sempre più saggia, sempre più nuova». Questa voce continua ad accompagnarmi nel lavoro scientifico e nella vita, come segno duraturo dell’essere stato, davvero, allievo di Elisa Frauenfelder.

Bibliografia

- Frauenfelder E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (1993). *Introduzione* a Lombardo Radice G. *Didattica viva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (1995). *Il pensiero pedagogico di Leon Battista Alberti*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Frauenfelder E. (1997). Prospettive pedagogiche in Fausto Socino. In *Annali dell’Istituto Suor Orsola Benincasa*, 2, pp. 319-326.
- Frauenfelder E. (2002). *Introduzione* a Sirignano F. M. *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*. Pisa: ETS.
- Frauenfelder E. (2005). *Il fascino dell’utopia pedagogica. La città del sole*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (2011a). Introduzione. In Frauenfelder E., De Sanctis O., Corbi E. (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (2011b). Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze bioeducative. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 7-17.
- Frauenfelder E. (2012). *Introduzione* a Sirignano F. M. *Gesuiti e giansenisti. Modelli educativi a confronto*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E., Sirignano F. M. (a cura di) (2013). *La formazione delle <human resources>. Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frauenfelder E. (2017). School Sharing: la ‘capriata’ di un ponte fra pedagogia e scuola. In Frauenfelder E., Sirignano F. M. (a cura di), *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale* (pp. 19-25). Napoli: Suor Orsola Benincasa Università Editrice.
- Frauenfelder E. (2018), *Rami di magnolia*. Napoli: Edizioni Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Sarracino V. (2023). *Elisa Frauenfelder. Segmenti di una biografia pedagogica*. Barletta: Cafagna.

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 dirsi 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)

Il femminile tra incroci di differenze: la prospettiva intersezionale e lo sguardo anticipatore di Franca Pinto Minerva

Femininity at the intersection of differences: the intersectional perspective and forward-thinking approach of Franca Pinto Minerva

Isabella Loiodice

Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Foggia, isabella.loiodice@unifg.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo si colloca all'interno della più ampia tematica dei percorsi femminili nella ricerca scientifica e pedagogica e intende analizzare il contributo che una "maestra della pedagogia" come Franca Pinto Minerva ha dato agli studi sul femminile, anticipando la più recente prospettiva intersezionale.

Nel trattare il tema del femminile, infatti, Franca Pinto Minerva ha inteso leggerlo nella sua connaturata complessità, quale esito di incroci, di incontri e di ibridazioni: tra generi e generazioni, tra contesti e culture, tra ruoli e professioni, tra dimensione della corporeità e dimensione della socialità, tra riconoscimento e negazione. Una complessità che a sua volta si è sempre nutrita delle contaminazioni tra saperi e discipline differenti, confermando la natura stessa della pedagogia, intesa, scrive Franca Pinto Minerva, quale *scienza di confine*, quest'ultimo inteso "non come linea di chiusura e di separazione bensì come luogo ove esercitare l'avventura dello sconfinamento" (2013).

KEYWORDS

Educazione, Ibridazione, Femminile, Riconoscimento, Negazione.
Education, Hybridisation, Femininity, Recognition, Denial.

This contribution is situated within the broader theme of women's trajectories in scientific and pedagogical research and aims to analyse the contribution that a leading figure in pedagogy such as Franca Pinto Minerva has made to studies on femininity, anticipating the most recent intersectional perspective.

In addressing the theme of femininity, Franca Pinto Minerva sought to interpret it in its inherent complexity, as the result of intersections, encounters and hybridisations: between genders and generations, between contexts and cultures, between roles and professions, between the dimension of corporeality and the social dimension, between recognition and denial. This complexity has in turn always been nourished by the contamination between different fields of knowledge and disciplines, thus confirming the very nature of pedagogy, understood, writes Franca Pinto Minerva, as a border science, the latter conceived "not as a line of closure and separation but as a place in which the adventure of crossing boundaries can be exercised" (2013).

Citation: Loiodice I. (2026). Il femminile tra incroci di differenze: la prospettiva intersezionale e lo sguardo anticipatore di Franca Pinto Minerva. *Women & Education*, 4(7), 30-34.

Corresponding author: Isabella Loiodice | isabella.loiodice@unifg.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_07

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

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Sul costrutto della differenza

Il costrutto della *differenza* è sempre stato al centro dell'interesse e delle riflessioni di Franca Pinto Minerva. Il suo impegno nell'indagarne la storia, le forme, i contesti, le teorie e le pratiche ha contrassegnato e continua a contrassegnare la sua produzione scientifica e il suo attestarsi come pedagogista, come studiosa, come donna e come cittadina del nostro tempo. In tal modo facendosi *maestra* di studio e di vita, con gli studenti e le studentesse che ha formato nei suoi anni di vita accademica e, soprattutto, con il gruppo di sue allieve che ha saputo "iniziare" ai temi dell'educazione e della pedagogia, fondandoli proprio sul costrutto della differenza. Non a caso, in un volume a lei dedicato nel 2021, si sottolinea il ruolo di *sorgente* – simbolo di un elemento che genera vita – che il pensiero di una Maestra ricopre, quale "attivatore di itinerari di ricerca che poi diventano anche percorsi di vita e di lavoro, in luoghi che possono essere vicini o lontani, comunque accomunati da quel filo rosso di pensieri, emozioni, saperi, esperienze in qualche modo riconducibili alla "fonte" (Loiodice, 2021, p. IX).

La complessità e, anzi, l'*ipercomplessità* che connotano tale costrutto vengono ampiamente indagate da Pinto Minerva, anticipando in qualche modo la più recente prospettiva intersezionale che vede e interpreta la differenza come "crocevia" di incroci, di incontri e di ibridazioni: tra generi e generazioni, tra contesti e culture, tra politica ed etica, tra ruoli e professioni, tra ragione ed emozione, tra dimensione della corporeità e dimensione della socialità, tra locale e globale. Una complessità che a sua volta si è sempre nutrita delle contaminazioni tra saperi e discipline differenti, confermando la natura stessa della pedagogia, intesa, scrive Pinto Minerva, quale *scienza di confine*, quest'ultimo inteso "non come linea di chiusura e di separazione bensì come luogo ove esercitare l'avventura dello sconfinamento" (2013, p. 4).

Così scriveva già nel 2000:

I processi di complessificazione della società e della cultura, da cui il Novecento è stato attraversato, hanno determinato la consapevolezza della *differenza* quale *diritto* di tutti, da rivendicare ed attuare in modo inderogabile e generalizzato. Tale 'speciale' *esperienza della differenza* mette definitivamente fuori gioco il *pensiero unico, autocentrato e gerarchico* che per secoli ha dominato la scena della cultura occidentale. Gli approfondimenti condotti a livello filosofico ed epistemologico sulle contraddizioni, le cesure e le omissioni del *logos* unico ed univoco, accanto alla moltiplicazione delle possibilità cognitive, affettive, valoriali ed esperienziali emerse all'interno degli attuali assetti comunitari democratici, multietnici e multiculturali, hanno, in tal modo, fatto sì che il paradigma della differenza assumesse una nuova e produttiva centralità (2000, p. V).

La contaminazione tra saperi, linguaggi, codici, epistemologie differenti è ciò che caratterizza la "sua" pedagogia, come ebbe a scrivere nel saggio inserito nel volume curato da Simonetta Ulivieri, Lorenzo Cantatore e Francesco Claudio Ugolini negli Atti della Prima Summer School della Società italiana di Pedagogia (Siped) nel 2015 e nel quale precisava che la "sua" pedagogia era tale solo perché intrisa del "noi", a partire dai suoi maestri e maestre per ricomprendere i suoi allievi e le sue allieve e tutte le suggestioni rivenienti dagli studi interdisciplinari, dai movimenti culturali, dall'arte, dalla musica, dai linguaggi multimediali da lei attraversati nel corso degli anni. Ciò a conferma di un approccio ecologico ed ecosistemico che consente di "attraversare" i confini determinati dalle gabbie disciplinari, aprendosi ai territori della tecnica, della robotica, delle biotecnologie e della vita artificiale, al fine di esplorare le implicazioni pedagogiche connesse a quella fase evolutiva che va sotto il nome di *Postumano* (2015). Tomarchio – che nello stesso volume "presenta" la pedagogia di Franca Pinto – sottolinea come "il richiamo a *più* logiche, a *più* prospettive sul mondo, ritorna in più contesti e sotto diversa forma nell'itinerario di ricerca e nella produzione scritta di Franca Pinto, portando con sé, sotteso, un significativo richiamo alla pedagogia perché dilati i confini della propria indagine a comprendere, entro i margini di ogni progettualità educativa, margini e periferie, *prima e poi*" (ivi, pp. 70-71).

Il tutto, sempre, nel nome e nel segno della *differenza*.

2. La differenza di genere

Tra le molteplici forme che la differenza ha assunto nel corso del tempo, la *differenza di genere* si configura come "la più radicale" – scrive Pinto Minerva – delle differenze, fino ad ora (e, purtroppo, ancora oggi) rappresentando l'espressione più evidente di un approccio riduzionista e discriminatorio che, nel corso dei secoli, ha finito per identificare il femminile come *genere minore*. Tale approccio ha finito con il legittimare teorie e pratiche di subordinazione, di prevaricazione e di controllo del maschile rispetto al femminile, estese in tutti i contesti di vita e di esperienza: dalla famiglia al luogo di lavoro, dalla scuola agli spazi della partecipazione politica, sociale, culturale, religiosa.

Una storia contrassegnata da stereotipi e pregiudizi sul femminile e diffusa capillarmente attraverso le parole, le posture, le immagini, le rappresentazioni materiali e simboliche, sempre impostate in riferimento a un modello

di donna che – pur nella varietà delle sue espressioni: da “regina del focolare” a “femme fatale” – rinvia e diffonde un’idea riduttiva e negativa del femminile, negando la *forza potentemente creativa* che l’incontro tra mondi radicalmente diversi può produrre. In tal modo trasformando, scrive Pinto Minerva, “le cifre negative di cui la cultura occidentale ha caratterizzato l’esperienza della differenza sessuale – cifre di “svalorizzazione”, “neutralizzazione” e discriminazione – in occasione di arricchimento personale e collettivo” (2000, p. VI).

Perché ciò avvenga, è indispensabile agire pedagogicamente sulla formazione di un pensiero aperto, dialogico, capace di affrontare il rischio dell’*ignoto* – altri mondi, altri sguardi, altri linguaggi, altre ermeneutiche – e l’eventualità di dover rinunciare a ipotesi e idee stabili (proprio per questo ritenute sicure), per affrontare gli spazi aperti della divergenza e anche del disordine, che però può dare avvio a un nuovo ordine, superando le gabbie di un pensiero autocentrato e aprendosi all’avventura dello sconfinamento. Al riguardo, Pinto Minerva parla esplicitamente di *creatività di genere* quale ‘luogo’ idoneo a “sollecitare e valorizzare processi di ricerca [...] nei confronti di tradizionali assetti di conoscenza che riguardano la storia delle donne e delle istituzioni, relativamente ai temi dell’istruzione e del lavoro, degli affetti, dei rapporti sessuali, di coppia e familiari, delle diverse età della vita” (2003, p. X).

Si tratta di un’*apertura di sguardi* che si dilata in dimensione planetaria – anticipando, più di vent’anni prima, una prospettiva che mai come in questo momento storico si rende necessaria ma allo stesso tempo pericolosamente in bilico – ponendo le donne e la storia delle donne “al centro” di un dibattito interdisciplinare e internazionale, come quello discusso nel convegno internazionale tenuto all’Università di Foggia nel 2004 dal titolo *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*. Un convegno che rappresenta una pietra miliare nella fondazione di una *prospettiva intersezionale* che lega esplicitamente tra loro *genere e cultura* e ne fa l’occasione per “apprendere a rintracciare *legami, nessi e collegamenti* con altre realtà e altri modi di essere, di pensare, di sentire, di immaginare e di progettare l’esistenza e il mondo, [al fine di] partecipare a quel complesso sistema di reciproci *prestiti* attraverso cui le differenze, contaminandosi e mescolandosi, contribuiscono alla continua e creativa ricostruzione trasformativa dell’esperienza” (2006, p. 31).

3. Il corpo delle donne

“Al centro” dell’esperienza identitaria del femminile c’è il *corpo* delle donne, vittima di un duplice destino di esposizione e di occultamento: luogo che accoglie, nutre e protegge ma allo stesso tempo diventa oggetto di possesso, violenza e di sfruttamento. Corpo da disciplinare e sottomettere, da “coprire” e “scoprire” per volere altrui, ridotto – scrive Pinto Minerva nel 2007 – “a oggetto d’uso, alienato ed espropriato, ingabbiato negli stereotipi oscurantisti di una cultura che ha, storicamente, esaltato, della donna, le dimensioni e le pratiche dell’apparenza” (p. 386), che continua a essere strumentalizzato e mercificato anche quando si nasconde dietro i falsi miti dell’emancipazione e della liberazione femminile e che, invece, si “piega” alle logiche eterodirette di corpi asserviti a modelli di uniformizzazione, perdendo il valore della *singolarità* che ogni corpo possiede. Di qui i suoi studi sulle prospettive neo-femministe che definiscono un modo diverso di rappresentare e di vivere il corpo femminile: dalle analisi di Judith Butler al movimento della Body art, fino ad arrivare agli studi di Donna Haraway, che affronta il tema legato alle trasformazioni cyborg del corpo femminile, mutandone la stessa identità e ponendo interrogativi e riflessioni che Pinto Minerva pone al centro della riflessione pedagogica, quest’ultima “consapevole della centralità del corpo come luogo dell’identità, col fine di problematizzarne i cambiamenti e, attraverso l’azione formativa, non disperderne la sua inesauribile ricchezza simbolica ed esperienziale” (2007, p. 391).

Il corpo femminile è anche, per antonomasia, il luogo della *cura*, in particolare della cura materna: ruolo, quest’ultimo, spesso culturalmente imposto nella sua “naturalità” ma che, in ogni caso, ha contrassegnato, in positivo, l’identità del femminile come “luogo”, fisico e simbolico, dell’apertura all’altro da sé, spazio di accoglienza – il grembo della madre che poi si dilata fino a diventare braccia che includono e parole che rasserenano, gesti che innescano e sguardi che sostengono. Così scrive Pinto Minerva, sempre nel 2007:

Il femminile si è emendato, allora, del vincolo esclusivo ai compiti della cura, ma ciò non significa che abbia rinnegato o negato tale propria prerogativa. La conserva, certa del suo valore, la affina, riconoscendone le plurali possibilità, la moltiplica, facendone risorsa in quelle situazioni dove la cura è per lungo tempo mancata. Il femminile ha saputo non solo interpretare il più profondo senso della cura ma anche comprendere e trasporre il suo senso nella pluralità delle dimensioni dell’esistere e dell’esperire. Ha scoperto e condiviso le plurali dimensioni della cura a partire dalla prima originaria distinzione della cura di sé e della cura dell’altro” (2007b, pp. 12-13).

In tal modo, il femminile non ha rinnegato la sua corporeità nella dimensione materna ma l’ha dilatata, partendo innanzitutto dalla riscoperta della cura di sé e quindi della riappropriazione del proprio corpo fino a diventare tratto distintivo di una postura – fisica e relazionale – del prendersi cura dell’altro, riscoprendone il valore etico-solidaristico ma anche politico-democratico.

4. Contro la violenza, la formazione

Un *riscatto* e una *riappropriazione* in realtà mai accettati dal maschile, che invece continua a considerarsi proprietario assoluto del corpo come della mente e del cuore delle donne, a volerne dominare pensieri, azioni ed emozioni, a voler addomesticare volontà e azione ponendole a totale servizio degli uomini. E quando le donne si ribellano a questo presunto destino, ogni tipo di violenza è giustificata: da quella materiale a quella simbolica, psicologica e morale, dall'asservimento dei pensieri alla persistenza di logiche e pratiche di controllo, di asservimento, di prevaricazione. Un comportamento, questo, conseguente all'esercizio di un potere considerato per secoli come "naturale" perché esercitato su soggetti "naturalmente" considerati inferiori, espropriati di qualsiasi diritto di autonomia e di libertà e che meritano di essere violentate e anche uccise, come dimostra la persistente diffusione di femminicidi, sempre più efferati nella loro tragica realizzazione: a conferma, scrive Pinto Minerva, della volontà di esplicitazione del disprezzo sociale e della volontà di controllo sulle donne che "smascherano" in tal modo la natura ideologica, politica e culturale di tali pratiche di violenza.

Così scrive nel 2013, anticipando ancora una volta quell'approccio intersezionale e ipercomplesso attraverso cui, oggi, sempre di più si guarda alla realtà umana e ambientale:

La violenza sulle donne [...] assume un significato particolare, dal momento che è dall'antica scissione uomo-donna che si instaura e si diffonde quella logica disgiuntiva alla base delle separazioni natura-cultura, mente-corpo, ragione-affettività, logica-immaginazione e così via. Quella logica disgiuntiva che ha legittimato il dominio di una parte dell'umanità sull'altra, la costruzione di gerarchie tra popoli, culture, saperi, conoscenze, esperienze, persone" (2013b, p.10).

Una logica – aggiungiamo noi – che appare oggi ancora più drammaticamente vincente in un tempo storico che sembra aver dimenticato la lezione dei due precedenti conflitti mondiali e sta invece riproponendo, in forma ancora più drammatica, logiche e pratiche di negazione dei diritti umani fondamentali, facendo prevalere ragioni individualistiche ed egoistiche e occultando le conquiste, anche giuridiche oltre che culturali, faticosamente ottenute nel corso degli ultimi decenni.

Ed è proprio in riferimento al tema della violenza e della discriminazione – sessuale, politica, culturale, economica, educativa – che Pinto Minerva ribadisce il ruolo che la *formazione* può e deve svolgere per contrastare la pervicacia con cui si giustificano gli atti e gli atteggiamenti violenti e di sopraffazione con cui si continua a legittimare una presunta superiorità del maschile rispetto al femminile. La formazione – estesa a tutti/e e per tutta la vita, nella pluralità dei luoghi di vita e di esistenza – rappresenta l'unico efficace strumento di *prevenzione* che, accanto agli altrettanto necessari atti di repressione dei fenomeni di violenza, può consentire il necessario cambiamento di *formae mentis* con cui ripensare i rapporti intergenere. Un ripensamento che non annulla – anzi esalta – la differenza, non più fondata su stereotipi e pregiudizi bensì sulla ricchezza che la diversità può portare alle relazioni. Tale ricchezza, partendo proprio dal genere, si estende poi a tutte le diversità che contraddistinguono la vita sul nostro pianeta: differenze di cultura e di religione, di capacità psico-fisiche e di condizione sociale, per estendersi a tutti gli esseri viventi: gli animali, la natura, i cieli e i mari, l'intero ecosistema terrestre. Scrive ancora: "Tutto ciò può apparire utopico. Ma l'istanza utopica è costitutiva del sapere e dell'agire pedagogico. [...] È il sogno della positività delle differenze, dell'apertura all'altro per liberarsi delle chiusure dell'autoreferenzialità, per l'affermazione di un umanesimo bio-centrico in cui lingue, culture, generi differenti, incontrandosi, si ritrovino a costruire un mondo di interscambi" (2013b, cit. p. 23).

5. La scuola come palestra di educazione alle differenze

In tale prospettiva, il ruolo della *scuola* è essenziale poiché è il luogo primario e privilegiato dove le differenze di incontrano e dialogano in chiave educativa; dove – proprio attraverso la formazione – è possibile imparare a decostruire e disapprendere pratiche di potere e di controllo e imparare a costruire e apprendere nuove logiche, nuovi sguardi interpretativi, nuove posture relazionali fondate sulla comprensione piuttosto che sulla contrapposizione, sul dialogo piuttosto che sulla chiusura autocentrata, sul pensiero plurale piuttosto che sul pensiero unico. A scuola si incontrano bambini/e e adulti/e, alunni/e, insegnanti e genitori, persone ricche e persone povere, persone abili e persone diversamente abili, persone del paese di accoglienza e persone provenienti da tutto il mondo. La scuola – di ogni ordine e grado – possiede una ricca cassetta degli attrezzi con cui capitalizzare le differenze: le discipline e le metodologie, gli spazi e le professionalità, le lingue e i linguaggi.

L'incontro quotidiano con le differenze che si dipana sincronicamente e diacronicamente nei differenti contesti scolastici consente di recuperare il legame che lega la formazione alla promozione e al rispetto dei diritti umani universali: diritti che uniscono e non dividono, che valorizzano e non deprimono le differenze, a partire proprio da quella di genere (2009). Oggi più che mai, a scuola la differenza si arricchisce soprattutto della differenza cul-

tuale, con l'impegno a fondere differenza di genere e differenze culturale per provare a ribaltare quella "tragedia della doppia esclusione" con cui Pinto Minerva, utilizzando la figura di Medea come espressione della doppia alterità di donna e di straniera, racconta il dramma di migliaia di uomini, donne e bambini che arrivano sulle nostre coste e sperimentano fin da subito il dramma dell'indifferenza e del rifiuto e che, così scrive nel 2017, testimonia la persistenza di "un fondo di egoismo etnocentrico che alimenta un diffuso e strisciante odio indifferenziato per l'alterità e le differenze. L'esito è un furto di creatività e di futuro" (p. 400).

Un riferimento conclusivo non può non andare a una delle figure centrali dell'impegno di studio, di didattica e di ricerca di Pinto Minerva che è *Maria Montessori*: da montessoriana doc, l'investimento e la fiducia nel potere trasformativo della formazione, a partire dalle prime età della vita, alimentano le sue riflessioni anche in riferimento ad alcuni temi di più scottante attualità quale quello relativo al *governo della tecnica*, in una società ampliata in dimensione planetaria, contemporaneamente esposta ai rischi come alle possibilità che tale prospettiva riserva. La proposta è quella di un modello di ecopedagogia che si colleghi al modello di educazione cosmica di Maria Montessori, la cui attualità, scrive nel 2023, "indica l'utopia di un'educazione impegnata a superare separazioni e frammentazioni, in cui ciascuno con la propria irripetibile singolarità si senta parte della medesima comunità di destino. [...] è così che la formazione si presenta come un processo di relazioni tra individui che si annodano e insieme divengono, producendo nuove differenze" (p. 110).

Bibliografia

I riferimenti bibliografici contengono solo gli scritti relativi al tema delle differenze e specificamente della differenza di genere, non potendo peraltro qui riportare l'intera e ricchissima produzione scientifica di Franca Pinto Minerva.

- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Loiodice I., Pinto Minerva F. (2009). Introduzione. In D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici* (pp. IX-XVIII). Bari: Progedit.
- Loiodice I. (2021). Il perché di un titolo. Riflessioni introduttive. In Annacontini G., Cagnolati A., Cambi F., Cives G., Dato D., De Nicolò M., De Serio B., Frabboni F., Gallelli R., Ladogana M., Limone P.P., Loiodice I., Lopez A.G., Scardicchio A.C., Trebisacce G., Ulivieri U., Vinella M., Volpicella A.M., Zeller P., *Pedagogia dalla sorgente Itinerari di ricerca dal pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. IX-XIII). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2000). Identità di genere e creatività. In Vinella M. (a cura di), *Identità di genere e immagine femminile. Teorie e pratiche* (pp. V-VII). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2003). Educare al pensiero della differenza. In Pinto Minerva F., Vinella M. (a cura di), *Pensare la differenza a scuola* (pp. VII-XI). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2006). Voci e storie di donne: del Mediterraneo e oltre. In Loiodice I., Pinto Minerva F. (a cura di), *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre* (pp. 29-35). Padova: Il Poligrafo.
- Pinto Minerva F. (2007). Mutamenti identitari. Una sfida per la pedagogia. In Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 382- 393). Milano: Guerini scientifica.
- Pinto Minerva F. (2007b). Donne che raccontano e si raccontano. Scoprire il proprio sé per aprirsi all'altro. In Dato D., De Serio B., Lopez A.G., *Dimensioni della cura al femminile. Percorso pedagogico-letterario sull'identità di genere* (pp. 11-25). Bari: Adda.
- Pinto Minerva F. (2013). La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento. In Loiodice I. (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 1-12). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2013b). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 9-25). Pisa: ETS.
- Pinto Minerva F. (2015). La mia pedagogia: differenza, complessità, ibridazione, utopia. In Ulivieri S., Cantatore L. Ugolini F. C. (a cura di) (2015). *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 75-85). Pisa: ETS.
- Tomarchio M. (2015). Franca Pinto interprete di una pedagogia dell'hospitalité intellectuelle. In Ulivieri S., Cantatore L. Ugolini F. C. (a cura di), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 68-74). Pisa: ETS.
- Ulivieri S., Cantatore L., Ugolini F. C. (a cura di), (2015). *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*. Pisa: ETS.

Un pensiero pedagogico al femminile: neopersonalismo, ricerca e pari opportunità in Luisa Santelli Beccegato

A feminist pedagogical perspective: neo-personalism, research, and equal opportunity in Luisa Santelli Beccegato

Alberto Fornasari

Professore Associato di Pedagogia Sperimentale, Università degli Studi "Aldo Moro" Bari, alberto.fornasari@uniba.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nel solco del neopersonalismo di Giuseppe Flores d'Arcais, che riconosce nella persona il fondamento etico e relazionale dell'educazione, si iscrive il pensiero pedagogico di Luisa Santelli Beccegato. Professoressa emerita di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Santelli Beccegato ha intrecciato riflessione teorica e ricerca empirica nei campi della formazione, della valutazione, dell'intercultura e della pedagogia sociale, sviluppando una prospettiva educativa centrata sulla dignità della persona, sulla responsabilità e sulla cura delle relazioni. Accanto alla produzione scientifica, particolare rilievo assume il suo impegno istituzionale e culturale sul versante delle pari opportunità: attraverso la presidenza del Comitato Pari Opportunità di Ateneo, ha contribuito a portare dentro il dibattito pedagogico e universitario il tema della condizione femminile, della giustizia educativa e del riconoscimento delle differenze di genere come questione democratica e formativa.

KEYWORDS

Pedagogia neopersonalistica, Ricerca educativa, Parità di genere, Intercultura, Formazione.
Neo-personalist pedagogy, Educational research, Gender equality, Intercultural education, Education.

Within the framework of the neo-personalist perspective developed by Giuseppe Flores d'Arcais, which identifies the person as the ethical and relational foundation of education, the pedagogical thought of Luisa Santelli Beccegato can be situated. Emeritus Professor of Experimental Pedagogy at the University of Bari "Aldo Moro", Santelli Beccegato combined theoretical reflection and empirical research in the fields of teacher education, assessment, intercultural education, and social pedagogy, developing an educational perspective grounded in human dignity, responsibility, and relational care. Alongside her scholarly production, particular significance must be attributed to her institutional and cultural commitment to equal opportunities: through her presidency of the University Equal Opportunities Committee, she contributed to bringing issues concerning women's conditions, educational justice, and gender recognition into pedagogical and academic debate, framing them as crucial democratic and educational concerns.

Citation: Fornasari A. (2026). Un pensiero pedagogico al femminile: neopersonalismo, ricerca e pari opportunità in Luisa Santelli Beccegato. *Women & Education*, 4(7), 35-41.

Corresponding author: Alberto Fornasari | alberto.fornasari@uniba.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_08

Submitted: May 12, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Nel panorama della pedagogia italiana contemporanea, la figura di Luisa Santelli Beccegato si caratterizza come presenza di straordinaria densità scientifica e culturale, per la capacità di coniugare riflessione teorica, responsabilità civile e tensione progettuale entro una concezione profondamente umanistica della formazione (Elia, Chionna, 2012). Il suo itinerario intellettuale attraversa alcuni dei più significativi snodi epistemologici della pedagogia del secondo Novecento, contribuendo al superamento di una visione rigidamente scolasticistica dell'educazione e dischiudendo la disciplina alle questioni sociali, interculturali, politiche e relazionali che oggi interrogano criticamente la complessità del presente.

Nata a Venezia e formatasi nell'ambiente universitario patavino, Luisa Santelli Beccegato si avvicina agli studi pedagogici sin dai primi anni della propria esperienza accademica, maturando un interesse precoce per la psicopedagogia e per quella tensione educativa capace di interrogare simultaneamente la persona, la società e la responsabilità etica dell'agire formativo. L'esperienza padovana si configura così come uno dei primi e decisivi luoghi della sua maturazione intellettuale. È qui che incontra due figure destinate a incidere profondamente nella costruzione del suo orizzonte teorico: Carmela Metelli di Lallo, titolare della cattedra di psicopedagogia, e Giuseppe Flores d'Arcais. Nella vivacità del loro pensiero, nel rigore scientifico e nella capacità di concepire la pedagogia quale esercizio critico di interrogazione permanente sull'umano, Santelli Beccegato riconoscerà il nucleo generativo di una formazione mai definitivamente conclusa, destinata a oltrepassare i confini dell'accademia e gli stessi tempi istituzionali del lavoro universitario. La sua attività scientifica e didattica si sviluppa successivamente tra Verona e Bari. Dopo essere stata assistente di pedagogia presso l'Università di Padova e docente all'Università di Verona, dal 1975 assume la titolarità della cattedra di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", per poi ricoprire la cattedra di pedagogia sperimentale nella Facoltà di Scienze della Formazione.

Intorno alla figura di Luisa Santelli Beccegato prende progressivamente forma un autentico laboratorio di elaborazione culturale, nel quale ricerca empirica, riflessione epistemologica e responsabilità civile si intrecciano entro una medesima tensione conoscitiva ed etica. Lungo questo itinerario scientifico e istituzionale, la pedagogista assume numerosi incarichi di rilievo, quali direttrice del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, direttrice del CIRD, presidente dell'IRRSAE-Puglia, coordinatrice del dottorato in Dinamiche formative ed educazione alla politica, presidente del Comitato Pari Opportunità dell'Ateneo barese, che trascendono la dimensione meramente istituzionale per configurarsi come espressione concreta di una concezione dell'università intesa quale spazio di responsabilità pubblica, presidio critico di democrazia e luogo di mediazione culturale tra sapere pedagogico e trasformazione storica del sociale.

La sua opera si colloca entro quel novero di pedagogisti che Mauro Laeng (1979) ha definito *contemporanei classici*: studiosi, cioè, capaci di attraversare il proprio tempo senza rimanervi imprigionati, elaborando categorie teoriche che continuano a interrogare il presente anche oltre la contingenza storica nella quale sono state formulate. La classicità della riflessione santelliana deriva, infatti, dalla capacità di custodire, dentro la mutevolezza del sociale, alcune domande radicali sull'uomo, sulla relazione educativa, sulla responsabilità e sulla giustizia.

La vasta produzione scientifica di Luisa Santelli Beccegato, articolata in oltre centoventi tra monografie, saggi e contributi pubblicati in riviste italiane e internazionali, attraversa ambiti molteplici ma profondamente intrecciati tra loro: dalla pedagogia sociale all'intercultura, dalla docimologia alla formazione degli insegnanti, dall'educazione alla politica alla ricerca empirica, sino alle questioni di genere, alla valutazione educativa e alle professionalità pedagogiche (Elia, Chionna, 2012). Non si tratta, tuttavia, di una disseminazione tematica frammentaria, bensì dell'espressione di un itinerario scientifico coerente, attraversato da una costante interrogazione sul significato umano, etico e sociale dell'educazione. Particolarmente rilevante appare, in tale prospettiva, l'attenzione riservata agli studi docimologici, entro i quali la valutazione viene emancipata da una concezione puramente misurativa, burocratica o selettiva per essere restituita a una più ampia cultura pedagogica della responsabilità. La pratica valutativa si configura così come esercizio critico e riflessivo volto a coniugare rigore metodologico, sensibilità formativa e attenzione alla complessità dei processi di crescita della persona (Santelli Beccegato, Varisco, 2000), oltrepassando ogni riduzione classificatoria per orientarsi verso una comprensione più profonda degli apprendimenti e dei contesti nei quali essi prendono forma (Vertecchi, 2003).

Attraverso ciascuno di questi ambiti di ricerca emerge una medesima tensione teorica: la convinzione che la pedagogia non possa essere ridotta né a tecnica dell'istruzione né a dispositivo neutrale di regolazione sociale, ma debba custodire la propria vocazione critica, emancipativa e profondamente umana, configurandosi come esercizio permanente di responsabilità verso la persona, verso la storia e verso il mondo comune.

Significativa appare, pertanto, l'attivazione del Laboratorio di pedagogia interculturale e del progetto "Religioni in dialogo", esperienza che testimonia la volontà di trasformare la pedagogia in spazio concreto di incontro tra differenze culturali, religiose e simboliche fondate su una pedagogia della reciprocità, dell'ascolto e della costruzione democratica della convivenza.

Il profilo scientifico di Santelli Beccegato emerge con particolare forza anche nel contributo che Blezza (2012) dedica alla pedagogia sociale italiana, riconoscendo nella studiosa una delle pochissime figure capaci di affrontare

la pedagogia sociale in modo organico e non riduzionistico già dagli anni Settanta, sottraendola a una lettura meramente scolastica o genericamente sociologica. Opere come *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare* (1979) e *Pedagogia Sociale* (2014) vengono considerate tappe decisive per la costruzione epistemologica della disciplina e per il riconoscimento delle professioni pedagogiche come professioni sociali ad alta responsabilità culturale.

Entro questa cornice, la pedagogia assume, nel pensiero di Luisa Santelli Beccegato, i tratti di un sapere dinamico e problematicamente aperto, mai irrigidito in forme definitive, ma costantemente attraversato dal dialogo tra riflessione teorica e mutamento storico. Una pedagogia che continua a riconoscere nella profondità del pensiero critico la condizione necessaria per custodire il significato più autentico dell'educazione, sottraendola al rischio di appiattirsi entro procedure puramente funzionali o logiche di mera gestione dell'esistente.

2. Il paradigma neopersonalistico e la traiettoria scientifica di Luisa Santelli Beccegato

Il nucleo più profondo della riflessione pedagogica santelliana affonda le proprie radici nel personalismo, in particolare nell'eredità teorica di Mounier e nella meditazione pedagogica di Flores d'Arcais sulla centralità della persona quale fondamento dell'esperienza educativa (Flores d'Arcais, 2006). La pedagogista veneziana, tuttavia, non si arresta a una riproposizione canonica del paradigma personalistico novecentesco, ma ne rielabora criticamente l'orizzonte alla luce delle trasformazioni sociali, culturali e politiche della contemporaneità. È proprio dentro questa tensione interpretativa che prende forma quel "neo-personalismo" con cui ella tenta di restituire nuova voce e nuova responsabilità al pensiero della persona nel tempo presente (Mounier, 2004).

Il neo-personalismo nasce dall'esigenza di evitare due derive ugualmente problematiche che investono, da un lato, l'individualismo autoreferenziale che dissolve la persona entro la logica competitiva del neoliberismo contemporaneo; dall'altro una concezione astratta della comunità che rischia di annullare la singolarità irripetibile del soggetto. La persona, secondo tale prospettiva, non può essere pensata come monade chiusa e autosufficiente, separata dal respiro della storia e dall'inquietudine densità del vivere comune, ma come presenza relazionale, storicamente situata, che si forma e si trasforma nell'incontro con l'altro, con il mondo e con le molteplici esperienze dell'umano (Flores d'Arcais, 2006). Essa prende forma entro una trama di relazioni che la genera, la attraversa e incessantemente la richiama alla responsabilità del dialogo, della cura e della partecipazione. Un orizzonte che rinvia alla matrice mounieriana della persona, intesa non come individualità ripiegata su se stessa, ma come presenza ontologicamente aperta alla comunione, all'impegno etico e alla corresponsabilità nella storia (Mounier, 2004). La soggettività si costituisce così nell'esperienza incessante dell'alterità, dentro quello spazio insieme fragile e generativo dell'incontro con l'altro, attraverso il quale il soggetto giunge progressivamente a riconoscersi come *se come un altro* (Ricoeur, 1993).

Da qui nasce la necessità di valorizzare le *sollecitazioni sociali*, di sviluppare una sensibilizzazione critica nei confronti degli eventi storici nei quali siamo immersi, entro cui la persona viene concepita come soggetto capace di empatia, di cura e apertura etica verso l'altro (Elia, Chionna, 2012).

L'idea di persona che attraversa la sua riflessione pedagogica comprende infatti alcuni tratti fondamentali: responsabilità, empatia, cura di sé, cura degli altri, attenzione verso l'ambiente. L'educazione, in tal senso, diviene un processo integrale di umanizzazione, motore trainante dello sviluppo simultaneo della persona e della società. Nessuna crescita individuale, infatti, può realmente compiersi entro contesti segnati dall'ingiustizia, dalla marginalizzazione o dalla violenza simbolica.

Una particolare rilevanza assume, nel suo pensiero, la relazione educativa, che considera il *perno fondamentale* del percorso formativo, il luogo nel quale teoria e pratica si incontrano generando processi autenticamente trasformativi, soprattutto grazie alla relazione educativa, che per la studiosa veneziana, costituisce lo spazio nel quale la persona viene riconosciuta nella sua dignità e accompagnata verso forme più mature di consapevolezza e responsabilità (Biesta, 2021).

Tale concezione relazionale dell'educazione spiega anche la costante attenzione della studiosa verso la formazione degli operatori educativi e degli insegnanti. Luisa Santelli ha dedicato una parte considerevole del proprio lavoro al rafforzamento delle competenze professionali, cercando di ampliare gli ambiti di intervento della pedagogia e promuovendo persino l'attivazione di corsi di laurea sperimentali. L'insegnante e l'educatore, nella sua prospettiva, non possono limitarsi a svolgere funzioni tecniche o burocratiche, ma sono investiti di una responsabilità culturale e relazionale che richiede profondità teorica, capacità riflessiva e sensibilità etica. Non a caso, nell'arco della sua attività scientifica, Luisa Santelli Beccegato ha assistito alla crescente internazionalizzazione della pedagogia che si è, man mano indirizzata verso reti scientifiche sempre più ampie e interdisciplinari, capaci di leggere la complessità globale.

All'interno di questa traiettoria scientifica, la pedagogia sociale occupa una posizione centrale. Blezza (2012) riconosce nella Santelli una figura pionieristica proprio per aver compreso precocemente la necessità di fondare epistemologicamente la pedagogia sociale come branca autonoma della pedagogia generale, quale ambito rigoroso

di ricerca orientato alle professioni pedagogiche, ai servizi territoriali, all'associazionismo, al volontariato, all'educazione alla politica e alle nuove forme della cittadinanza democratica.

In *Pedagogia Sociale* (Santelli Beccegato, 2012), emerge con chiarezza la convinzione che il grande errore della pedagogia contemporanea consista nell'aver sacrificato la teoria sull'altare dell'operatività immediata. Infatti, la pratica educativa priva di riflessione teorica rischia inevitabilmente di smarrire il proprio senso, riducendosi a gestione tecnica dell'esistente. Da qui la necessità di una pedagogia capace di pensare criticamente il sociale senza rinunciare alla profondità epistemologica, una "teoria/prassi della società educante", capace di tenere insieme riflessione critica e intervento trasformativo. La dimensione operativa non può infatti separarsi dall'elaborazione teorica, poiché soltanto una pedagogia epistemologicamente consapevole è in grado di leggere la complessità delle dinamiche sociali e di progettare percorsi educativi orientati al benessere collettivo, alla prevenzione del disagio e alla riduzione delle forme di esclusione.

Il pensiero di Luisa Santelli Beccegato appare così attraversato da una tensione incessante e feconda tra rigore scientifico e responsabilità etica, tra ricerca empirica e visione umanistica, tra attenzione alla singolarità del soggetto e consapevolezza delle strutture storiche e sociali entro cui l'esperienza educativa prende forma. È proprio dentro questa dialettica mai pacificata che la sua riflessione conserva ancora oggi una straordinaria attualità, soprattutto in un tempo segnato dal rischio crescente della frammentazione culturale, della semplificazione tecnocratica e della progressiva neutralizzazione dell'educazione entro logiche performative ed efficientistiche.

Anche nell'ambito della valutazione educativa, Luisa Santelli Beccegato sottrae la docimologia a una lettura meramente tecnica o misurativa, riconoscendovi uno spazio critico di interpretazione pedagogica e di accompagnamento dei processi formativi. La valutazione viene così ricondotta alla sua più profonda responsabilità educativa, configurandosi come esercizio riflessivo capace di comprendere, interpretare e orientare la complessità della crescita umana e dei contesti entro cui l'apprendimento prende forma (Santelli Beccegato, Varisco, 2000; Vertecchi, 2003). In tale prospettiva, valutare significa misurarsi con la singolarità irriducibile della persona, con i tempi della maturazione e con quella fragile eccedenza dell'umano che nessun dispositivo classificatorio può integralmente esaurire.

3. Relazionalità, intercultura, genere e responsabilità scientifica nella prospettiva di Luisa Santelli Beccegato

Uno degli aspetti più significativi del pensiero di Santelli Beccegato riguarda la capacità di concepire la pedagogia come sapere radicalmente relazionale. La relazione, nella sua prospettiva, rappresenta la struttura stessa dell'esperienza educativa. L'essere umano si costituisce, infatti, entro una fitta costellazione di legami, attraversamenti simbolici, appartenenze culturali e dinamiche di reciproco riconoscimento che plasmano silenziosamente la sua esperienza del mondo e il suo stesso modo di abitare l'esistenza. L'educazione appare dunque uno spazio ermeneutico e relazionale nel quale il soggetto, lungi dal definirsi nella chiusura dell'autosufficienza, giunge progressivamente a comprendersi attraverso l'incontro con l'altro, dentro quel movimento di riconoscimento reciproco che rende possibile la costruzione dell'identità personale e storica (Ricoeur, 1993). Tale impostazione conduce la studiosa a elaborare una visione della società come "società educante", nella quale ogni spazio sociale, dalla famiglia ai servizi territoriali, dal volontariato ai contesti associativi, possiede una valenza formativa. L'educazione, dunque, attraversa i luoghi della convivenza umana, le reti sociali e le pratiche quotidiane della cittadinanza ed è da intendersi come responsabilità diffusa e condivisa, affidata all'intera comunità sociale e chiamata a costruire forme più giuste e solidali di convivenza (UNESCO, 2021).

Questa sensibilità relazionale trova un'espressione particolarmente feconda nella pedagogia interculturale. Santelli Beccegato comprende con lucidità come le trasformazioni migratorie, religiose e culturali della contemporaneità rendano insufficiente ogni modello educativo fondato sull'assimilazione o sull'omologazione. L'intercultura, in questa prospettiva, si configura come costruzione di uno spazio dialogico ed eticamente orientato entro il quale l'incontro con l'alterità diviene occasione di ridefinizione reciproca, apertura critica e trasformazione condivisa. L'interculturalità assume così i tratti di un esercizio pedagogico della reciprocità e della responsabilità, capace di sottrarre la differenza alla deriva del conflitto o dell'estraneità per restituirla alla possibilità del riconoscimento, della mediazione e della comune progettazione del futuro (Santelli Beccegato, 2003). Si delinea, in tal senso, una concezione dell'intercultura fondata sulla valorizzazione delle differenze e sulla costruzione di forme di convivenza democratica capaci di oltrepassare tanto le rigidità identitarie quanto le logiche assimilazioniste che neutralizzano la singolarità dei soggetti (Pinto Minerva, 2007). Educare all'interculturalità, diviene quindi esercizio profondo di comprensione reciproca e di immaginazione narrativa, spazio formativo entro il quale il soggetto apprende progressivamente ad abitare la pluralità delle culture senza smarrire la consapevolezza di una comune appartenenza umana. La diversità non è pertanto percepita come limite, minaccia o frattura dell'identità, ma come presenza capace di dischiudere ulteriori possibilità di interrogazione del sé, di apertura etica e di maturazione umana (Nussbaum, 2006).

L'intercultura assume così il significato di una pedagogia del futuro, chiamata a formare soggetti capaci di immaginare orizzonti condivisi di convivenza fondati sulla cooperazione, sulla sostenibilità e sulla responsabilità reciproca (UNESCO, 2021). Essa può essere considerata pratica educativa di mediazione e di speranza, attraverso cui l'educazione tenta di ricomporre le fratture del presente restituendo centralità al dialogo, alla corresponsabilità e alla costruzione di un destino umano comune.

Il progetto "Religioni in dialogo", sviluppato nell'ambito del Laboratorio di pedagogia interculturale da lei promosso, costituisce una delle espressioni più concrete di questa visione. La scelta stessa del termine "dialogo" rivela una precisa postura pedagogica: non semplice coesistenza delle differenze, ma riconoscimento reciproco, ascolto critico e costruzione condivisa di significati orientata alla decostruzione dei pregiudizi e alla formazione di soggetti capaci di abitare criticamente la pluralità culturale contemporanea (Pinto Minerva, 2007).

La responsabilità educativa si intreccia inoltre con la dimensione politica della formazione. Santelli Beccegato riconosce infatti l'esistenza di una dimensione inevitabilmente politica dell'educazione, pur sottolineando la necessità di rispettare i differenti ambiti di intervento tra pedagogia e politica istituzionale. Emblematica appare, in questo senso, la citazione montessoriana che ella ama richiamare: "evitare la guerra è compito della politica, preparare la pace è compito dell'educazione". Dentro questa formula si condensa una concezione alta della pedagogia come costruzione quotidiana delle condizioni culturali della convivenza democratica. L'educazione democratica coincide, pertanto, con la formazione di soggetti capaci di pensiero critico, immaginazione empatica e apertura cosmopolitica (Nussbaum, 2006). La pedagogia sociale assume così una funzione eminentemente democratica, orientata alla partecipazione, alla cooperazione e al riconoscimento della comune dignità delle persone. Santelli Beccegato individua infatti nella partecipazione una delle principali idee-guida dell'agire pedagogico-sociale: una pratica relazionale capace di contrastare isolamento, marginalità e frammentazione culturale attraverso dinamiche cooperative, comunicative e solidali.

L'educazione viene così interpretata come strumento essenziale per la costruzione di una società più giusta nella quale l'educazione possa ancora coltivare l'umanità, il senso della reciprocità e la capacità di riconoscersi nella vulnerabilità e nella dignità dell'altro (Nussbaum, 2006). Tuttavia Santelli Beccegato evita ogni ingenuo pedagogismo salvifico. La pedagogia può certamente contribuire al contrasto delle disuguaglianze, ma tale compito dipende anche dalle risorse e dalle capacità che ogni contesto sociale riesce concretamente a mobilitare. In tale direzione, assume particolare rilievo anche il tema della prevenzione educativa, intesa non come semplice protezione dal rischio, ma come rafforzamento delle risorse personali e sociali. Prevenire, infatti, coincide con la promozione di condizioni formative capaci di anticipare il disagio, sostenere dinamiche relazionali sane e valorizzare le potenzialità individuali lungo tutto l'arco della vita.

Un altro versante fondamentale della riflessione santelliana riguarda le questioni di genere e le pari opportunità. Questa sensibilità verso tali temi nasce direttamente dalla sua concezione della persona che significa attraversare le differenze, le vulnerabilità e le condizioni storiche che segnano l'esperienza concreta dei soggetti, dove il tema del genere rinvia inevitabilmente a processi complessi di costruzione identitaria, riconoscimento e rappresentazione culturale (Butler, 2023).

Ogni individuo possiede infatti tratti temperamentali, intellettuali e morali irriducibili a classificazioni stereotipate, ed è proprio durante la presidenza del Comitato Pari Opportunità dell'Università di Bari, che Luisa Santelli si impegna nell'individuazione delle difficoltà che rallentano la carriera femminile nel mondo accademico, cercando di elaborare strategie culturali e istituzionali capaci di superarle. Tale impegno trova espressione anche nella promozione di momenti di riflessione scientifica e istituzionale dedicati al tema delle pari opportunità, intese come questione profondamente educativa, culturale e democratica (Santelli Beccegato, 2007). Le sue parole restituiscono con lucidità il peso di una responsabilità supplementare spesso richiesta alle donne nei contesti universitari: la necessità di un impegno più forte e costante rispetto a quello domandato ai colleghi uomini. Condizione, questa, che continua a rappresentare una questione aperta anche nel dibattito europeo contemporaneo sulle disparità di genere nei contesti professionali e accademici (European Commission, 2025).

È proprio grazie al forte impulso santelliano che la pedagogia assume il compito di promuovere nuovi e più avanzati equilibri sociali tra uomini e donne. Le pari opportunità vengono interpretate come dispositivo culturale e formativo orientato alla costruzione di contesti accademici e sociali maggiormente inclusivi e rispettosi della dignità della persona (Santelli Beccegato, 2007). Contribuisce, pertanto, alla costruzione di una cultura dell'equità capace di trasformare le relazioni e le istituzioni (Elia, Chionna, 2012) che mantiene ancora oggi una forte attualità nel quadro delle recenti politiche europee orientate alla promozione dei diritti delle donne (European Commission, 2025). Il rapporto tra educazione ed emancipazione femminile appare strettissimo: l'educazione consente infatti di far emergere le qualità necessarie alla realizzazione delle proprie finalità esistenziali e professionali (Demetrio et al, 2001). L'educazione al femminile si dischiude, nella prospettiva pedagogica qui delineata, non come semplice accesso ai saperi o conquista di spazi formalmente inclusivi, ma come processo profondo di elaborazione identitaria, di maturazione della coscienza critica e di progressivo riconoscimento della propria soggettività entro contesti storicamente segnati da asimmetrie culturali, silenzi simbolici e forme spesso invisibili di marginalizzazione (Ulivieri,

1995). Essa diviene possibilità di riappropriazione della parola, dell'esperienza e della presenza nel mondo, attraverso un itinerario formativo capace di restituire visibilità e dignità alle differenze.

La riflessione di Luisa Santelli Beccegato sulle questioni di genere, mai declinata secondo posture ideologiche, è stata da sempre attraversata da una sensibilità autenticamente pedagogica ed etica, dove al centro permane la persona, la sua irriducibile dignità e la necessità di costruire condizioni formative più giuste e umanamente ospitali. Educare al femminile, nella concezione della studiosa veneziana, implica un esercizio critico di decostruzione dei modelli culturali, degli stereotipi e dei dispositivi simbolici che, nel corso della storia, hanno silenziosamente limitato la piena espressione della soggettività delle donne (Ulivieri, 1995). Tutto ciò equivale a restituire la parola, dare visibilità e legittimità a esperienze troppo a lungo marginalizzate e aprire spazi per una formazione capace di riconoscere una possibilità di umanizzazione e di giustizia.

La scienza dell'educazione non può limitarsi, pertanto, alla descrizione neutrale dei fenomeni: deve interrogarsi continuamente sulle implicazioni umane, sociali e politiche delle proprie elaborazioni teoriche.

La sua stessa esperienza accademica testimonia questa postura. La partecipazione a comitati scientifici, riviste pedagogiche e collane editoriali non appare come semplice accumulazione di ruoli prestigiosi, bensì come espressione di un impegno volto a custodire la qualità critica del discorso pedagogico. Allo stesso modo, la promozione della ricerca interdisciplinare manifesta la convinzione che la pedagogia debba dialogare costantemente con altri saperi senza perdere la propria specificità epistemologica.

L'intero itinerario scientifico di Santelli Beccegato appare dunque attraversato da una medesima tensione: costruire una pedagogia capace di abitare la complessità contemporanea senza rinunciare alla centralità della persona, della relazione e della responsabilità democratica.

4. Conclusioni

La figura di Luisa Santelli Beccegato si consegna oggi alla Pedagogia italiana come una presenza intellettuale di rara densità, capace di tenere insieme rigore scientifico, profondità umanistica e responsabilità civile. Il suo percorso attraversa alcuni dei nodi più delicati della contemporaneità educativa, intercultura, formazione degli insegnanti, pari opportunità, pedagogia sociale, educazione alla politica, senza mai smarrire la centralità della persona come orizzonte ultimo dell'agire pedagogico. Una centralità che, nel solco della tradizione personalistica italiana, viene interpretata non in senso astratto o individualistico, ma come apertura responsabile alla relazione, alla storia e alla comunità umana (Flores d'Arcais, 2006).

Nel suo neo-personalismo, la persona non è mai isolata dal mondo, ma costitutivamente immersa in una trama di relazioni, responsabilità e appartenenze che rendono l'educazione un compito insieme etico e politico, secondo una concezione della persona che trova nel legame comunitario e nella responsabilità verso l'altro il proprio nucleo essenziale (Mounier, 2004). Proprio per questo la pedagogia santelliana rifiuta sia le derive tecnocratiche sia le semplificazioni ideologiche, proponendo invece una visione della formazione come spazio di cura, di dialogo e di costruzione democratica della convivenza (Biesta, 2021).

La sua opera testimonia inoltre la possibilità di una pedagogia scientificamente rigorosa senza essere fredda, metodologicamente attenta senza perdere sensibilità umana, epistemologicamente solida senza rinunciare all'ascolto delle fragilità storiche del presente. In un tempo nel quale il rischio della frammentazione culturale e dell'impoverimento simbolico dell'educazione appare sempre più evidente, il pensiero di Santelli Beccegato continua a offrire strumenti preziosi per ripensare il significato stesso della responsabilità pedagogica.

Rimane, in ultima istanza, il tratto forse più alto e luminoso dell'eredità scientifica di Luisa Santelli Beccegato: la convinzione che educare significhi partecipare ostinatamente alla costruzione di una società più giusta, più consapevole e più profondamente umana. Una visione che, ancora oggi, richiama con forza l'urgenza di ripensare l'educazione come responsabilità collettiva e come nuovo patto sociale fondato sulla cooperazione, sulla giustizia e sul riconoscimento di una comune appartenenza umana (UNESCO, 2021).

Non attraverso la retorica astratta dei principi proclamati, ma mediante il lavoro silenzioso e quotidiano della relazione, della ricerca, della formazione e della cura; dentro quella trama spesso invisibile di gesti educativi, pratiche dialogiche e responsabilità condivise che custodiscono la possibilità stessa della convivenza democratica. È in questa tenace fedeltà all'umano, mai esibita ma costantemente praticata, che il pensiero pedagogico di Luisa Santelli Beccegato continua ancora oggi a interrogare il presente e ad attraversarlo criticamente.

La pedagogia sociale da lei elaborata si configura così come una prospettiva interpretativa insieme pedagogicamente orientata e storicamente sensibile, capace di leggere le vulnerabilità emergenti, le trasformazioni culturali e le inquietudini del contemporaneo senza rinunciare alla centralità della persona e alla tensione emancipativa dell'educazione. Una pedagogia che continua a richiamare, con straordinaria attualità, la necessità del dialogo, della cooperazione, della cittadinanza attiva e della formazione permanente quali condizioni imprescindibili per la costruzione di una società autenticamente democratica, inclusiva, solidale.

Bibliografia

- Biesta G. (2021). *World-centred education. A view for the present*. London: Routledge.
- Blezza F. (2012). Per una Pedagogia sociale come branca della Pedagogia generale e come fondamento delle professioni di cultura pedagogica. In G. Elia, A. Chionna (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato* (pp. 53-62). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Butler J. (2023). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata nel 1990).
- Demetrio D. et alii (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Elia G., Chionna A. (a cura di) (2012). *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Commission (2025). *Annex to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A Roadmap for Women's Rights*. Bruxelles: European Commission (https://commission.europa.eu/document/download/7d965089-e332-473a-88a9-e246f214e3bf_en?filename=Gender%20Equality%20Roadmap%20-%20Annex.pdf&prefLang=it ultima consultazione: 01/02/2026).
- Flores D'Arcais G. (2006). Personalismo pedagogico o pedagogia della persona? *Rassegna di pedagogia*, LXIV, 1-4, pp. 1000-1020.
- Laeng M. (1979). *I contemporanei*. Firenze: Barbera.
- Mounier E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE (Edizione originale pubblicata nel 1949).
- Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Santelli Beccegato L. (2007). *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna. Atti del Seminario di studi, Università degli Studi di Bari*. Bari: Università degli Studi di Bari.
- Santelli Beccegato L. (2014). *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola SEI.
- Santelli Beccegato L. (a cura di) (2003). *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*. Bari: Levante.
- Santelli Beccegato L., Varisco B.M. (2000). *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Milano: Guerini Studio.
- Santelli L. (1979). *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*. Brescia: La Scuola.
- Santelli L., Olivieri S. (a cura di) (2003). Genere e educazione. *Studium educationis*, 2, Numero monografico.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO (<https://www.unesco.it/temi-in-evidenza/educazione/il-nuovo-rapporto-unesco-sulleducazione-reimagining-our-futures-together-a-new-social-contract-for-education/> ultima consultazione: 12/02/2026).
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Vanna Iori. “Essere-per-l’educazione”: il *titolo* di una vita

Vanna Iori. “Being-for-education”: the title of a lifetime

Elisabetta Musi

Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore, elisabetta.musi@unicatt.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L’etica della cura a fondamento di una società più giusta e solidale ha caratterizzato da sempre l’impegno intellettuale, sociale e politico di Vanna Iori, una delle voci più autorevoli della pedagogia italiana. Dall’attenzione alla famiglia, alle attività di ricerca e formazione sulla vita emotiva, fino all’impegno politico in Parlamento, la pedagoga reggiana si è instancabilmente dedicata a questioni di grande rilevanza esistenziale e sociale, a supporto dei soggetti più fragili.

Il saggio intende tratteggiarne il profilo di studiosa, ricercatrice, intellettuale, politica attraverso una ricostruzione dei principali traguardi conseguiti nei molteplici ambiti che hanno caratterizzato la sua biografia. La magistralità dei suoi insegnamenti è attestata inoltre dalla testimonianza di chi l’ha conosciuta da vicino, e ha potuto apprezzarne la generosa disponibilità, nonché l’impegno di cura delle relazioni e un’irriducibile attenzione per gli aspetti umani dell’esistenza.

KEYWORDS

Educazione, esistenza, politica, vita emotiva, cura.

Education, existence, politics, emotional life, care.

The ethics of care, as the foundation of a more just and supportive society, has always been at the heart of the intellectual, social and political commitment of Vanna Iori, one of the most authoritative voices in Italian pedagogy. From her focus on the family, to her research and training activities on emotional life, right through to her political commitment in Parliament, the Reggio Emilia-born educationalist has tirelessly dedicated herself to issues of great existential and social significance, in support of the most vulnerable.

This essay aims to outline her profile as a scholar, researcher, intellectual and politician through a reconstruction of the main achievements in the many fields that have characterised her life. The mastery of her teaching is further attested to by the testimonies of those who knew her closely and were able to appreciate her generous willingness to help, as well as her commitment to nurturing relationships and an unwavering focus on the human aspects of existence.

Citation: Musi E. (2026). Vanna Iori. “Essere-per-l’educazione”: il *titolo* di una vita. *Women & Education*, 4(7), 42-48.

Corresponding author: Elisabetta Musi | elisabetta.musi@unicatt.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_09

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

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Un titolo profetico

Era il 1988 quando Vanna Iori pubblicava *Essere per l'educazione*, un'opera fondamentale di pedagogia fenomenologico-esistenziale, su cui generazioni di educatori e pedagogisti si sono formati. E tuttavia nelle ultime pagine, l'Autrice si premura di precisare: "Non si è giunti a nessuna dottrina, a nessuna formulazione di una teoria pedagogica. Si alludeva, del resto, più a una direzione di percorso o alla descrizione di un 'procedere', piuttosto che a una meta. Non la 'compiutezza', non la definitività caratterizzano questo itinerario, ma l'incompiutezza di un discorso che percorre, annuncia, indica il varco del dubbio nella muraglia delle certezze". Proprio questa impostazione, che si trova anche nelle altre numerose opere della studiosa reggiana, ne giustifica "il titolo di una vita": la testimonianza, le scelte, l'esperienza e l'innovazione hanno invero e avvalorato la sua riflessione pedagogica, in una disponibilità a lasciarsi interrogare dalla *casualità* dei piccoli e grandi eventi ("l'imprevedibile", "l'incompiutezza") da trasformare in altrettante conquiste di valore. Come quando, all'inizio della prima elementare, era stata costretta a casa quaranta giorni a causa di una malattia infettiva. Non sapendo cosa fare e incuriosita dal sillabario, aveva imparato a leggere e scrivere a casa, anticipando le sue compagne. Oppure quando, appena diciottenne, invitata dal parroco del paese in cui abitava, nella provincia della bassa reggiana, a diventare la catechista di un gruppo di 15-16enni, aveva dato vita ad un gruppo di volontariato e di incontri su quei temi del sociale che avrebbero poi caratterizzato il suo impegno successivo.

2. In dialogo con la storia

Erano gli anni della contestazione studentesca, dei movimenti femministi e della modernizzazione della Chiesa cattolica ad opera del Concilio Vaticano II (1962-1965), che proponeva una prospettiva ecumenica e maggiormente partecipativa per i giovani. Le celebrazioni liturgiche, abolendo la tradizione del latino e dei canti gregoriani, aprendosi a nuovi registri musicali, inserirono anche le "messe beat", alternando le chitarre all'organo. Fu permesso in chiesa di cantare le canzoni di De Andrè come *Si chiamava Gesù* che Vanna Iori e il suo gruppo catechistico accompagnavano con le chitarre. Per le prove di canto e per discutere delle letture bibliche, quel gruppo di giovani aveva chiesto alla parrocchia una stanza, che aveva personalizzato esponendo alle pareti le copertine dei dischi dei Nomadi, Guccini, De Andrè. A guidare gli incontri e i cambiamenti in corso, era un giovane sacerdote, che sarebbe poi andato missionario in Brasile. Nel frattempo la giovane catechista si iscrisse alla Facoltà di Lettere moderne presso l'Università di Bologna, dove poi si laureò brillantemente con una tesi che diede vita al suo primo libro: *Chiesa, struttura politica e lotte sociali in Brasile*. Entrò subito a lavorare nella scuola, insegnando Lettere in una "Media" di paese a ragazzi e ragazze che riuniva il pomeriggio, a casa propria, per fare gruppo insegnando loro ad aiutarsi nei compiti. Lì capì che non erano sufficienti i contenuti di una disciplina per stimolarne l'apprendimento, occorreva anzitutto costruire una relazione educativa autentica ed efficace. Dopo poco passò ad insegnare Italiano e Latino nei Licei a Reggio Emilia. Le esperienze di quegli anni di insegnamento le fecero comprendere come nella scuola, accanto ai contenuti dei saperi da trasmettere, siano indispensabili le competenze educative. Avvenne così un nuovo passo decisivo nel suo percorso di studi, con l'iscrizione ad una seconda laurea, questa volta in Pedagogia, sempre all'Università di Bologna. Un giorno, aggirandosi nei corridoi dell'Università, passò davanti allo studio di Piero Bertolini, che era stato suo professore e le aveva trasmesso insegnamenti importanti. La porta era aperta e lei si fermò a salutarlo. Nel corso di quell'incontro il docente le propose di laurearsi con lui e Vanna Iori accettò. Aveva in animo di studiare ciò che le lezioni fenomenologiche di Bertolini le avevano insegnato, ovvero le aspettative che le persone ripongono in ciò che esula dalla razionalità, *l'esigenza di senso* in ciò che sembra impossibile spiegare causalisticamente, ma si apre al possibile, all'incomprensibile, a ciò che può assumere il volto della magia. Il libro che avrebbe portato la tesi alle stampe, si intitolò *Educazione e magia. La ragione in difetto*. Il desiderio di approfondire quanto sfugge alle dimostrazioni oggettive, sfuma nel mistero e sfida le consuete categorie della comprensione, aveva incontrato l'attenzione della giovane studiosa.

3. Dalla casualità di un incontro, l'inizio di un'intensa attività intellettuale di pedagogia militante

Bertolini le propose di partecipare al primo ciclo di dottorato in Pedagogia quando lei era appena diventata mamma e di lì a poco si trovò ad essere contemporaneamente insegnante di liceo, dottoranda e genitore. Un distacco temporaneo dalla scuola le permise di vivere pienamente la costituzione del primo gruppo di pedagogia fenomenologica, di cui facevano parte anche Marco Dallari, Roberto Farnè, Gabriele Boselli, Letizia Caronia, Massimiliano Tarozzi.

Gli incontri avvenivano in Università e nella casa bolognese del professor Bertolini, capostipite della fenomenologia pedagogica in Italia: un maestro e un gruppo di giovani appassionati studiosi che avrebbero portato gli in-

segnamenti ricevuti oltre i confini nazionali. Insieme diedero vita alla rivista “*Encyclopaideia*”, a cui la neo-dottorata contribuì scrivendo per anni.

Nel 1988 uscirono contemporaneamente *L'esistere pedagogico* di Piero Bertolini e *Essere per l'educazione* di Vanna Iori, che si differenziò dalla posizione del maestro per un'apertura del pensiero husserliano all'esistenzialismo di Heidegger, alla psichiatria esistenziale di Binswanger, agli studi di Edith Stein, evidenziando come l'essere umano si struttura e si educa nel suo rapporto con gli altri attraverso la condivisione di esperienze, emozioni e sentimenti, che permettono la comunicabilità dei vissuti, la comprensione reciproca, l'empatia, la solidarietà. Si trattava di un'integrazione sapiente tra competenze logico-razionali e percezione emotiva, con cui conseguire quell'“intelligenza del cuore” (come la definì nel suo successivo volume *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*) che permette di calarsi nelle profondità dell'umano e coglierne l'inesprimibile. Lo studio della *Daseinsanalyse* di Ludwig Binswanger, insieme a *Essere e tempo* di Heidegger, la sostennero nel mantenere l'attenzione sulla condizione dei soggetti più fragili, in particolare sui vissuti (*Erlebnisse*), sulle dimensioni della vita emotiva e anche sui rapporti con malati psichiatrici. Proprio in quegli anni infatti si stava affermando in Italia il movimento dell'antipsichiatria di Franco Basaglia e la proposta di chiudere i manicomi. A Reggio era presente un istituto psichiatrico particolarmente importante e il dibattito era molto vivace. A sostenerlo Giovanni Jervis, psichiatra fenomenologo Direttore del Centro di Igiene mentale della Provincia, e Adelmo Sichel, a sua volta esponente della fenomenologia psichiatrica, che aveva dato vita ad un gruppo di studi fenomenologici di cui faceva parte anche Vanna Iori. Al centro del dibattito la struttura relazionale della cura, che non può essere ingabbiata in uno schema interpretativo precostituito, né può essere intesa come “sapere speciale” di tipo “tecnico”. Questo incontro contribuì ad alimentare e a rendere sempre più concreto, nell'allieva di Bertolini, l'interesse per l'umano, nei contesti più critici della storia sociale ed educativa. D'altra parte quello era stato l'insegnamento più incisivo del suo maestro, il quale, nell'assumere la direzione dell'Istituto Penale per i Minorenni di Milano “Cesare Beccaria”, aveva testimoniato l'urgenza di dare un senso educativo a “ragazzi difficili” e disorientati. In questo modo la pedagogia esprimeva la propria responsabilità di illuminare l'agire educativo, che veniva assunto nella sua dimensione concreta ed esperienziale al vaglio della riflessività e della tensione assiologica, in una inesauribile e virtuosa circolarità tra teoria e prassi.

4. L'impegno negli ambiti del femminismo e delle trasformazioni familiari

In quello stesso periodo un altro movimento rivendicava il riconoscimento di diritti e il desiderio di emancipazione, a cui la futura docente universitaria non rimase indifferente: fu così che iniziò a frequentare a Milano un gruppo di studiose che si occupavano del rapporto tra generi e saperi, rileggendo criticamente la cultura dominante ingiustamente declinata al maschile. In particolare si interessò concretamente di categorie di lavoratrici – educatrici, insegnanti, operatrici sociali ma anche imprenditrici – poco considerate, non adeguatamente retribuite, a favore delle quali si impegnò in percorsi di formazione tesi a valorizzare i saperi e le competenze negate, le possibilità di carriera, la leadership. Collaborò con scuole, Comuni, Cooperative, Province, Regioni, Associazioni di categoria (Ecipar, CNA, Impresa donna), con il Centro Italiano Femminile (CIF), animando Comitati per le Pari Opportunità con iniziative pubbliche e partecipando ai lavori della CEI nel Coordinamento nazionale “Mulieris Dignitatem”.

Un'intensa stagione di incontri e scritture (tra cui il volume *Eloisa o la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa* e il collettaneo *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*) l'aveva resa un riferimento nazionale nell'affermazione della soggettività femminile. E mentre le donne cercavano di conquistare un equilibrio tra mondo del lavoro e vita familiare, era proprio la famiglia a dare i primi segnali di affaticamento e disagio, in uno scenario sempre più complesso, interessato dai crescenti fenomeni delle separazioni coniugali, con un cambiamento delle funzioni genitoriali.

Vanna Iori decise quindi di accettare le docenze a contratto provenienti da diversi atenei, dando vita, contemporaneamente, alla proposta del Comune di Reggio Emilia di progettare e condurre un “Osservatorio famiglie”. Riunendo i rappresentanti degli enti pubblici e del privato sociale, guidò le politiche familiari della città puntando l'attenzione su temi di grande attualità e rilevanza sociale (trasformazioni familiari, immigrazione e intercultura, nuove fragilità e lavoro di cura, il valore delle risorse informali per una città solidale). Furono quindici anni di coordinamento scientifico scandito da ricerche statistiche, pubblicazione di saggi, convegni, formazioni, progetti e soprattutto un capillare lavoro di rete che la portò ad approfondire il suo impegno nei confronti dei soggetti più fragili e in difficoltà (famiglie povere, con soggetti disabili, malati, anziani soli, donne sfruttate, ragazzi e ragazze in comunità, bambini in situazioni di criticità familiare), in collaborazione con molteplici realtà quali Reggio Children, Oratori, ARCI Ragazzi, IRRSAE, Telefono Azzurro e molti altri enti.

5. L'ingresso in Università Cattolica

Quello che Vanna Iori aveva inaugurato a Reggio, era uno dei primi Osservatori presenti in Italia, che attirò l'attenzione del professor Norberto Galli, esponente di rilievo nel panorama nazionale di "Pedagogia della famiglia" e docente presso l'Università Cattolica di Brescia. Questi si recò di persona a chiedere alla pedagoga reggiana di portare in Università la propria esperienza di studiosa della famiglia e profonda conoscitrice dei suoi più diversificati e critici contesti di vita, implementando quel filone di ricerca allora agli albori. E così, pur mantenendo il coordinamento dell'Osservatorio famiglie, Vanna Iori giunse a conseguire il ruolo di Professoressa di II fascia presso l'Università Cattolica. Fu l'inizio di una nuova sfida: portare in aula e nel lavoro con colleghe e colleghi l'esperienza matura di un felice connubio tra teoria e pratica; fu docente di "Pedagogia della famiglia" (pubblicando tra gli altri il volume *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*) e in seguito introdusse l'insegnamento di "Pedagogia della differenza di genere". E proprio in relazione ai temi della differenza di genere, assunse la guida di una formazione sulla leadership femminile rivolta alle dipendenti di una multinazionale bancaria, esperienza che fu poi condensata nel volume: *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*; ma soprattutto diede vita al gruppo di ricerca fenomenologica, "Eidos" e alla collana "Vita emotiva e formazione" con la casa editrice FrancoAngeli, che ne accolse e diffuse l'intensa produzione di studi. Il gruppo era formato da giovani studiosi (Daniele Bruzzone, Elisabetta Musi, Antonella Arioli, Alessandra Augelli, Luigi Pietrocarlo, Fabio Gianotti, Micaela Filippini, Isabella Casadio), freschi di dottorato e conosciuti in Università. In comune non solo la passione per la ricerca, ma anche una medesima sensibilità per i temi del disagio sociale e il desiderio di individuare le trasformazioni che si stavano prefigurando all'orizzonte per farne motivo di indagine pedagogica (è il caso ad esempio degli studi sui padri detenuti e i diritti dei figli, sul riconoscimento del lavoro educativo e sociale, sulle ombre e i tabù dell'educazione, sull'educazione alla vita emotiva).

In quel periodo entusiasmante, scandito da pomeriggi di confronto sui testi dei "classici" della filosofia fenomenologica, Vanna Iori riprese una pratica che sempre aveva caratterizzato il suo lavoro di docente, con gli studenti e le studentesse delle scuole medie, nella sua attività professionale e col suo maestro Piero Bertolini: una co-costruzione dei percorsi di studio, che si esprimeva anzitutto nell'attenzione alla persona dei partecipanti al gruppo, ai vissuti emotivi, alle aspirazioni individuali, all'equilibrio tra vita familiare e contesto di lavoro, ponendo la cura del rapporto di amicizia e affiatamento alla base degli scambi e della collaborazione scientifica. Il piacere di ritrovarsi, nella sala riunioni dell'Università di Piacenza o nel suo giardino di casa nella prima periferia di Reggio Emilia, era all'origine di interminabili conversazioni, racconti, condivisioni, progetti. Da quei confronti emerse l'esigenza di dedicare un'attenzione del tutto particolare alla vita emotiva, facendone motivo di approfondimento, di ricerca di un metodo di ascolto ed elaborazione dei vissuti difficili, declinando quelle acquisizioni in uno specifico filone di pubblicazioni e formazione. Erano i primi anni 2000 e l'attenzione per la vita emotiva, per i sentimenti come fonte affidabile di conoscenza, per la possibilità di educare all'ascolto e al dialogo col proprio mondo interiore non avevano ancora largo seguito. Il gruppo "Eidos" ne fece invece un programma di lavoro serrato per oltre vent'anni, portandone i risultati nei diversi ambiti del lavoro educativo e sociale, nelle iniziative rivolte alle famiglie. È per questa attenzione che nel 2000 fu anche nominata presidente dell'Azienda Servizi alla persona "O.S.E.A." (Opere di Servizi Educativi Assistenziali) di Reggio Emilia, in cui si occupò di minori e famiglie in difficoltà. Le competenze acquisite in quegli anni si stanno rivelando oggi particolarmente utili nel lavoro sulla vita emotiva, soprattutto con il diffondersi tra i giovani e i giovanissimi delle diverse forme di disagio e in relazione a sempre più preoccupanti fenomeni di devianza sociale.

6. La "chiamata" all'attività politica in Parlamento

Ma proprio quando il gruppo "Eidos" stava consolidando approcci e metodi nello studio delle emozioni e dei sentimenti, Vanna Iori ricevette l'invito a entrare nella lista politica del Pd. Non proveniva da una militanza di partito prima di essere eletta in Parlamento, ma non era certo estranea agli ambiti politico-istituzionali. Anche in quel caso accolse l'imprevisto come una sollecitazione a cui bisognava rispondere e portò il suo sapere prima alla Camera (dal 2013 al 2018) e poi al Senato. Con l'inizio della nuova esperienza in Parlamento avviava nuovi contatti assumendo nel Partito democratico molteplici incarichi a livello locale e nazionale che la portarono a presentare 15 proposte di legge sui temi dei minori, del bullismo, dell'intercultura, delle famiglie, della cura, dell'assistenza, e della solidarietà sociale. Sua è la proposta di legge approvata che prevede, per la prima volta, l'obbligatorietà del titolo di studio per svolgere le professioni di educatore e pedagoga: un passo decisivo per affermare l'importanza del lavoro educativo e la scientificità del sapere pedagogico, una conquista storica che conferisce dignità e scientificità a professioni chiamate ad affrontare le nuove sfide educative e accrescere il patrimonio di civiltà.

Col cambio di Governo numerose proposte di legge non arrivarono all'approvazione, tra queste l'istituzione di scuole-polo per il sostegno e lo sviluppo della *comunità educante*, che tuttavia è stata ripresentata da colleghi all'inizio della attuale Legislatura ed è in corso di lavorazione.

Uscita dal Parlamento nel 2022, l'ex Senatrice non si è messa a riposo, ma si dedica instancabilmente all'attività di ricerca e divulgazione scientifica: già dal 2021 è membro del Comitato d'indirizzo dell'Istituto Toniolo di Studi Superiori, ente fondatore dell'Università Cattolica che ne prosegue le scelte strategiche, culturali e gli indirizzi ideali e formativi, così come contribuisce alle linee guida del Policlinico "Gemelli" di Roma. Nel Toniolo la studiosa emiliana fa parte dal 2023 anche del Comitato scientifico dell'Osservatorio Giovani dove svolge attività di ricerca e formazione sulle tematiche dei cambiamenti sociali, educativi e relazionali. Ha concentrato le proprie energie sul disagio dei giovani contribuendo al volume *Adolescenti e vita emotiva*, del 2025, che è il risultato di un'indagine su 800 adolescenti e sui loro vissuti relazionali.

Un vasto lavoro di formazione con Istituzioni, cooperative sociali, realtà educative, sportive, sanitarie continua a indurre Vanna Iori a porsi al servizio di situazioni di criticità minorile, fin dalla prima infanzia, e a emergenze che stanno riguardando anche la popolazione che invecchia, spesso senza possibilità di sostegno socio-sanitario e familiare.

7. Un richiamo instancabile alla pedagogia che interroga l'esistenza

Vanna Iori non rinuncia a farsi portavoce di una pedagogia delle criticità, arrivando a scrivere per il magazine militante "Vita" una riflessione provocatoria dal titolo: *L'odio come nuova pedagogia*. In questa riflessione è evidente il tentativo di scalfire l'indifferenza diffusa verso esistenze allo sbando che richiamano l'attenzione degli adulti con toni sempre più alti. Il suo monito, intriso di tristezza ma non di disperazione, evidenzia paradossi e contraddizioni senza scivolare nel moralismo o nella retorica pedagogica. A lei dunque la conclusione di queste pagine: col suo spirito combattivo e gentile ci richiama a non lasciarci sopraffare dalla violenza, che da ogni dove sembra travolgerci soffocando qualsiasi anelito di speranza e polverizzando anche la più strenua resistenza educativa. L'incompiutezza – si diceva all'inizio riprendendo un pensiero tratto da *Essere per l'educazione* – "di un discorso che percorre, annuncia, indica il varco del dubbio nella muraglia delle certezze": oggi è la pace da realizzare, il dialogo da coltivare, la violenza da bonificare, la povertà da contrastare... a cui le parole che seguono aprono un varco nella *muraglia* di odio e ottusità.

È una pedagogia rovesciata, quella dell'odio e della violenza: non dichiarata, non proclamata da alcun manifesto, ma educa ogni giorno con forza inarrestabile. Possiamo accettare che l'odio diventi dispositivo educativo implicito delle nuove generazioni? Ovviamente no. Ma riconoscere questa deriva significa anche assumersi la responsabilità di disinnescare, giorno dopo giorno, i meccanismi che la alimentano. C'è infatti un'inquietudine che attraversa il nostro tempo e che non si lascia nominare con facilità. [...] Occorre una pedagogia della cura che sappia opporsi alla pedagogia della paura. Una pedagogia che non neghi il male presente nel mondo, ma che insegni a non farsene colonizzare. Che riconosca il conflitto senza trasformarlo in distruzione. Che sappia nominare le emozioni, trovando i nomi anche per quelle più difficili da riconoscere, non solo per giudicarle o cercare di reprimerle, ma per cercare di capire da dove hanno origine. In questo senso, l'educazione è sempre un gesto politico, nel senso più alto del termine: riguarda la costruzione della convivenza umana. E oggi questa costruzione passa inevitabilmente attraverso la capacità di disinnescare l'odio, di trasformare la violenza in parola, di restituire all'altro il suo statuto di persona. Forse la domanda iniziale va allora rovesciata. Non: 'Odio e violenza: è questa la nuova pedagogia?', ma: 'Quale pedagogia vogliamo rendere possibile, dentro questo tempo ferito?'. Non possiamo sottrarci. Ogni silenzio educativo rischia di diventare complicità. Ogni gesto di cura, invece, apre una possibilità. Ed è proprio in queste possibilità, fragili e ostinate, che si gioca il futuro dei nostri giovani e, con esso, quello dell'intera società.

In queste riflessioni, in cui sono disseminati i concetti-chiave e le scelte di un'esistenza dedicata alla pedagogia si riassume l'impegno di una vita, che non è consistito solo in una quantità di successi e traguardi qui riferiti in assai minima parte, ma in una postura etica rigorosa, problematizzante e profondamente accogliente, che ha sempre caratterizzato il suo modo di intendere la qualità dei legami, la magistralità pedagogica. Un ulteriore insegnamento di quell' "essere per l'educazione" che non è solo posizionamento risoluto, concreto e operativo nei confronti della storia – e della storia dell'educazione in particolare – ma anche qualità di presenza di sé in relazione. Esempio fulgido dell'espressione che tante volte ha ribadito non solo a lezione, secondo cui "si educa non per quel che si sa, ma per quel che si è".

Bibliografia dell'Autrice (selezione delle opere principali)

Autrice, co-autrice, curatrice

- Iori V. (1972). *Chiesa, struttura politica e lotte sociali in Brasile*. Milano: Jaca Book.
- Iori V. (1983). *Educazione e magia. La ragione in difetto*. Bologna: Cappelli.
- Iori V. (1988). *Essere per l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V., Caroni V. (1996). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- Iori V. (1994). *Eloisa o la passione della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V., Rampazi M. (a cura di) (1998). *Storie di famiglie*. Milano: Guerini & Associati.
- Iori V. (2000). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V., Demetrio D., Giusti M., Mapelli B., Piussi A. M., Ulivieri S. (2001). *Con voce diversa*. Milano: Guerini.
- Iori V. (a cura di) (2002). *Famiglie, domiciliarità, relazioni*. Milano: Unicopli.
- Iori V. (a cura di) (2003). *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*. Milano: Guerini.
- Iori V., Mortari L. (a cura di) (2005). *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*. Milano: Unicopli.
- Iori V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Iori V. (a cura di) (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Iori V. (a cura di) (2009). *Il sapere dei sentimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (a cura di) (2009). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. et al. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (a cura di) (2011). *Guardiamoci in un film*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. et al. (2012). *Genitori comunque. Padri detenuti e diritti dei bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (a cura di) (2012). *Animare l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di) (2015). *Le ombre dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti*. Trento: Erickson.

Saggi in volumi collettanei e articoli in riviste di fascia A

- Iori V. (1988). Abitare la terra. Idee per un'educazione ambientale. In P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (1991). Il mito evento educativo originario. In P. Bertolini, G. Boselli, V. Iori et al., *Pedagogia al passato prossimo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (1993). Dal fare didattica all'essere-in-didattica. In AA.VV., *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (1995). Da esecutrici a imprenditrici: per una formazione imprenditoriale di genere. *Adulthood*, n. 2.
- Iori V. (1996). La "libertà" nelle biografie monastiche femminili. *Adulthood*, 4, pp. 201-204.
- Iori V. (1997). Transiti e percorsi formativi. *Adulthood*, 5, pp. 15-22.
- Iori V. (1997). Soggettività e mondo della vita. *Encyclopaideia*, 1, pp. 131-138.
- Iori V. (1998). Corpo, possibilità, alterità, cura: semantiche fenomenologiche e soggettività educative. *Encyclopaideia*, 1, pp. 93-101.
- Iori V. (1999). Preadolescenti e educazione sessuale. *Pedagogia e vita*, 6, pp. 124-141.
- Iori V. (1999). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Encyclopaideia*, 6, pp. 115-126.
- Iori V. (2000). Adolescenti ed educazione sessuale. *Pedagogia e vita*, 6.
- Iori V. (2000). Giovani adulti in famiglia. *Adulthood*, 12, pp. 101-118.
- Iori V. (2001). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Adulthood*, 14, pp. 56-64.
- Iori V. (2001). I figli nelle separazioni coniugali e i compiti educativi dei genitori. *La Famiglia*, 209, pp. 48-59.
- Iori V. (2001). Implicazioni educative della moratoria psicosociale. *Pedagogia e vita*, 6, pp. 7-27.
- Iori V., C. Sità (2002). Internet in famiglia. Chi guida e tutela i nostri figli. *La Famiglia*, 215, pp. 86-91.
- Iori V. (2002). Uomo e donna nella vita adulta dalla differenza alla reciprocità. *Pedagogia e Vita*, 6, pp. 51-67.
- Iori V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo* (pp. 3-16). Milano: RCS – La Nuova Italia.
- Iori V. (2003). Filosofia da Educação: Saber de fronteiras e de conexão. *Educação em Revista*, 37, pp. 51-82.
- Iori V. (2003). Spazio e tempo: Fulcri educativi della pedagogia familiare. In L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare* (pp. 271-297). Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2003). Donne e saperi. In B. Mapelli, G. Seveso (a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione* (pp. 271-277). Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2003). Identità femminile e contesti familiari. *Studium Educationis*, 2, pp. 381-390.
- Iori V. (2004). Educazione all'età anziana e differenza di genere. *Pedagogia e Vita*, 6, pp. 25-42.
- Iori V. (2005). Nella famiglia: Dinamiche interne e relazioni con il contesto sociale. In C. Scurati (a cura di), *Infanzia, famiglia, scuola* (pp. 27-38). Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2005). L'incontro con l'Altro. *Prospettiva Persona*, 53-54, pp. 73-76.

- Iori V. (2006). Spazio e tempo. In P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pp. 267-291). Trento: Erickson.
- Iori V. (2006). Coltivare la vita emotiva: Cuore della formazione. In M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso* (pp. 215-232). Bologna: Clueb.
- Iori V. (2006). Birth: Between medical and human science. In G. B. La Sala, P. Fagandini, V. Iori, F. Monti, I. Blickstein (a cura di), *Coming into the world: A dialogue between Medical and Human Sciences* (pp. 25-45). Berlin-New York: De Gruyter.
- Iori V. (2007). Scrittura e sentimenti nelle professioni di cura. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 61-68). Milano: Unicopli.
- Iori V. (2007). L'etica della cura come etica politica. *Adulthood*, 25, pp. 52-60.
- Iori V. (2008). Direttività e direzione di senso nella cura educativa. In L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 63-80). Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2008). Aver cura dell'alterità. In A. Bosi (a cura di), *Città e civiltà* (pp. 195-204). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2008). Famiglie migranti e integrazione scolastica. In E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *La migrazione come evento familiare* (pp. 217-235). Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2009). La vita emotiva nel lavoro di cura. *Ricerca di Senso*, 2, pp. 231-234.
- Iori V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Educational Sciences & Society*, 2, pp. 37-49.
- Iori V. (2010). Lavoro e differenza di genere. In L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 127-148). Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2010). Differenza di genere. In L. d'Alonzo, G. Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo* (pp. 145-156). Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2011). Accompagnare la nascita: tra scienze mediche e vissuti di cura. *Rief*, 1, pp. 29-36.
- Iori V. (2011). Welfare e organizzazione dei servizi: Per una gap analysis fenomenologica. *Encyclopaideia*, 15(31), pp. 11-18.
- Iori V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Educational Sciences & Society*, 1, pp. 23-35.
- Iori V. (2012). La scrittura nelle professioni di cura. *Educational Reflective Practices*, (2), pp. 55-68.
- Iori V. (2012). I giovani e lo spazio. In L. Santelli, A. Chionna, G. Elia (a cura di), *I giovani e l'educazione* (pp. 131-152). Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2014). Coltivare la vita emotiva: Incertezze della ragione fra *pàthos* e *thymòs*. In M. Contini, M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa* (pp. 41-56). Pisa: ETS.
- Iori V. (2015). I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia. In V. Iori, D. Bruzzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi* (pp. 31-46). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2015). Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: Riferimenti normativi. *Civitas Educationis*, (2), pp. 51-67.
- Iori V. (2016). Figli coinvolti nel processo separativo genitoriale: Quali diritti? In S. Calaprice (a cura di), *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: Attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e adolescenza* (pp. 147-156). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2018). Il sentimento dell'abitare: Territorio e cittadinanza attiva. In L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti* (pp. 201-218). Roma: Armando.
- Iori V. (2019). Scrivere per salvare le parole. In S. Ulivieri (a cura di), *Le donne si raccontano* (pp. 87-98). Pisa: ETS.
- Iori V. (2019). Children poverty in Italy: A political and social challenge. In C. Canali, T. Vecchiato (a cura di), *Growing up in poverty?* (pp. 7-12). Padova: Fondazione Zancan.
- Iori V. (2021). Genitori millenials. In F. Gianotti, V. Iori, *Unosquattro. Diffusione e significato del consumo di cannabinoidi tra gli adolescenti: una questione educativa* (pp. 62-74). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2022). Sofferenza. Difficile trovare risposte educative. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone, *Parole per educare* (vol. II, pp. 147-154). Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2023). La figura del pedagogista scolastico oggi, tra sfide e prospettive. In E. Miatto (a cura di), *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 17-26). Roma: Studium.
- Iori V. (2023). Educatori e pedagogisti; una complessa storia professionale. In S. Fioretti, P. Sposetti, G. Szpunar (a cura di), *Il mestiere della Pedagogia* (pp. 71-84). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2024). I CARE, Sguardo di senso per una prospettiva della cura educativa. In F. Bocci, G. Crescenza, A. Mariani (a cura di), *Leggere don Lorenzo Milani* (pp. 139-148). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Iori V. (2024). Spazio. In D. Simeone (a cura di), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale* (pp. 210-215). Brescia: Scholè-Morcelliana.
- Iori V. (in corso di stampa). I giovani e la vita emotiva. In G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, L. Romano (a cura di), *L'educazione è una consegna*. Brescia: Scholè-Morcelliana.
- Iori V. (in corso di stampa). Pedagogista e comunità educante per le nuove emergenze giovanili. In A. De Vita, P. Dusi (a cura di), *Il mestiere di pedagogista. Approcci, contesti, Competenze*. Pisa: ETS.

Maria Cleofe Pellegrini:
woman, teacher and activist in the History of education

Maria Cleofe Pellegrini:
donna, insegnante e attivista nella Storia dell'educazione

Claudia Cirella

Phd Student, Università LUMSA di Roma, c.cirella.dottorati@lumsa.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The studies conducted and promoted by Giorgio Chiosso have brought to light previously overlooked figures in the history of education, schooling and academic institution (1997; Chiosso, Sani, 2013). Maria Cleofe Pellegrini (1854-1936) played a significant role in advancing children's and women's rights, yet her bio-bibliographical profile remains under-investigated. A teacher in Normal Schools and later a director and inspector at the Ministry of Public Education, she wrote educational texts and school manuals. She was actively engaged in women's and professional teaching associations and supported women's suffrage. Through historiographical analysis and a systematic review of the periodicals with which she collaborated, this contribution aims to reconstruct her "history within History".

KEYWORDS

**Maria Cleofe Pellegrini, women's associations, women's history, history of education, early childhood education.
Maria Cleofe Pellegrini, associazionismo femminile, storia delle donne, storia dell'educazione, educazione infantile.**

Gli studi condotti e promossi da Giorgio Chiosso hanno portato alla luce figure nascoste nella storia dell'educazione, della scuola e dell'università (1997; Chiosso, Sani, 2013). Maria Cleofe Pellegrini (1854-1936) ha avuto un ruolo significativo per la promozione dei diritti dell'infanzia e delle donne, eppure il suo profilo bio-bibliografico è stato scarsamente indagato. Insegnante nelle Scuole Normali, poi direttrice e ispettrice presso il Ministero della Pubblica Istruzione, fu autrice di testi educativi e manuali scolastici. Partecipò a varie associazioni femminili e magistrali, e sostenne il diritto di voto alle donne. Grazie all'analisi storiografica e allo spoglio dei periodici con i quali ha collaborato, il contributo intende ricostruire la sua "storia nella Storia".

Citation: Cirella C. (2026). Maria Cleofe Pellegrini: woman, teacher and activist in the History of education. *Women & Education*, 4(7), 49-54.

Corresponding author: Claudia Cirella | c.cirella.dottorati@lumsa.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_10

Submitted: March 28, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Women, education and emancipation

Women's emancipation through education and teaching is a complex journey, evolving between demands for equality and the rediscovery of gender-specific characteristics. For centuries, women's education was controlled by a male-dominated cultural power that promoted a "pedagogy of ignorance" (Ulivieri, 1992, p. 35), aimed at keeping them in a state of subordination and confining them to domestic roles. Between the late 19th and early 20th centuries, economic and social changes facilitated women's entry into new spheres of education and work. In Italy, the Casati Law of 1859 established compulsory primary education for girls as well; however, it remained largely unenforced due to poverty and prevalent family prejudice. In 1875, women were legally granted access to university, while secondary school became accessible in 1883. A career in teaching represented the first real prospect of economic independence and social participation, as well as a turning point, with women demanding to be educated so that they, in turn, could educate others (Musiani, 2024).

The Normal School¹, established to prepare future teachers, saw a clear predominance of women from the outset, as this profession was considered a natural extension of the "maternal role". Studies conducted and promoted by Giorgio Chiosso on educational journals and publications have brought to light historical personalities previously obscured in educational and academic history (1997; Chiosso, Sani, 2013). This research has highlighted the emergence of female figures alongside their male counterparts, thereby unveiling and affirming a proactive and militant "feminine pedagogy". The rediscovery of many women who actively contributed to the educational and schooling sectors – living in and for the school, and engaged in the training of future teachers – contributes to overcoming the stereotype of "female silence" in history, highlighting their role in the construction of cultural memory and in the development of new educational practices.

Among intellectual women who were the first to occupy prominent roles in secondary education and school management, the bio-bibliographical profile of Maria Cleofe Pellegrini (1854-1936) has been scarcely investigated (Mazzella, 2013). She was a central figure in the Italian pedagogical and emancipationist landscape. She distinguished herself as a teacher, headmistress, ministerial inspector and fervent activist for rights of children, women and the teaching profession. Her "history within History" can be reconstructed through articles in educational and pedagogical journals, as well as other publications, and through her numerous works.

The historiographical analysis examined archival materials held at the Unione Femminile Nazionale in Milan, including texts of several of Pellegrini's lectures and obituaries published in various periodicals following her death, as well as a systematic review of the journals to which she contributed, such as *Unione Femminile* (1901-1905) and *Rivista pedagogica* (1908-1939)².

2. A woman's growth, education and teaching career

Born in Milan on 3 December 1854 to Luigi Pellegrini and Felicita Bisesti, Pellegrini remained tied to her family's place of origin, Caprezzo. There, during frequent official leaves, she served on community committees and spearheaded local initiatives (Garlandini, 2022). Notable among these was the Floreale festival, where a prize was awarded for the most beautifully decorated house. This initiative was later expanded to include poultry farming. Furthermore, Pellegrini, a committee member, established a Cleanliness Prize for pupils who demonstrated exceptional personal hygiene and neatness of attire (*Verbania*, Oct. 1912; *La Vedetta*, 3 Sept. 1912). Additionally, there is evidence of her involvement in 1915 in opening the local post office (*La Vedetta*, 20 July 1915) as well as her chairmanship of the committee to erect the War Memorial in 1924 (*L'Unione*, 1924).

A lively and rebellious child, she was self-taught. After obtaining her teaching qualification, she was appointed to work in southern Italy, where she instructed in Pedagogy and Literature. She initially served as headmistress of Benevento's Female Normal School from its establishment in 1871, before being transferred to Potenza, where she taught Italian. This change caused discontent in Benevento, to the extent that the prefect and the provincial school board unsuccessfully requested the revocation of the decree so that she might resume her directorship of the institute (Covato, Sorge, 1994). In 1891, she served as headmistress of the "Pietro Siciliani" Female Normal School in Lecce (Garlandini, 2022).

On her return to Milan, from September 1891 until 1907, Pellegrini taught Pedagogy and directed the "Maria Gaetana Agnesi"³ Female Normal School, where she founded the society *Amiche della scuola*, comprising teachers and former students of the Normal School. The society organised Sunday lectures, readings and discussions on

1 The *Scuola Normale* was a 19th-century Italian teacher training institution, rendered here as "Normal School".

2 Grateful acknowledgment is extended to the team at the Archive and Library of the Unione Femminile Nazionale in Milan and Dr. Antonio Garlandini, author of *Cenni storici di Caprezzo 2.0*, for their support with bio-bibliographical research.

3 Maria Gaetana Agnesi (1718 -1799) was the first woman to hold the chair of Mathematics at the University of Bologna.

pedagogy, science and literature, and during the warmer months, excursions to the countryside, lakes and hills (*il Corriere delle Maestre*, 1936). Furthermore, every year two scholarships were awarded to girls who had successfully completed three-year teacher training course: one scholarship was offered by the Italian Committee for the Centenary Honours to Maria Gaetana Agnesi, of which Pellegrini herself was secretary; another scholarship was funded by Duchess Melzi d'Eril (*Unione Femminile*, Jan. 1903). At the “Maria Gaetana Agnesi”, under Pellegrini’s direction, prominent figures such as Ada Negri, Regina Terruzzi and Aurelia Jozs taught (Dedola, 2013; Falchi, 2009; Seveso, 2023).

Having been appointed to ministerial posts, Pellegrini moved to Rome, where she taught Pedagogy at the “Vittoria Colonna” Female Normal School (*Gazzetta di Biella*, 1910; *il Corriere delle Maestre*, 1936).

3. Commitment to education and rights of children, women, and teachers

Pellegrini played an active role in the vibrant climate of educational innovation and feminist movement that emerged between the 19th and 20th centuries. She was an active participant and leading figure in various women’s and professional teaching associations. She was one of the founders of Milan’s Circolo Filologico Femminile (1896). She took part in Unione Magistrale Nazionale initiatives, founded by Luigi Credaro (1901), pedagogist, politician, and Minister of Public Education from 1910 to 1914. She was involved in the Lega per la tutela degli interessi femminili and the Unione Femminile Nazionale (1899), where she gave lectures and talks and came into contact with leading Lombard women’s movement figures, such as Linda Malnati and Ersilia Bronzini Majno. As a socialist and suffragist, she campaigned for women’s right to vote and worked tirelessly for their “economic, moral and intellectual advancement” (*Unione Femminile*, Jan. 1903, p. 10). In 1903, with the support of Luigi Friso and Pietro Pasquali, she promoted the founding of the Unione Nazionale Educatrici d’Infanzia, whose official publication was the journal *La Voce delle Maestre d’Asilo* (Gabusi, 2021). She was also honorary president of the women’s physical education society, established in conjunction with the “Confalonieri” Female Technical School, *La Insubria*, which organised weekly sessions of gymnastic games, excursions and walks for girls and young women upon payment of annual subscription (*Unione Femminile*, Jan. 1903).

Together with Luigi Credaro, she helped establish *Corso di perfezionamento per i licenziati dalle Scuole normali* at “La Sapienza” University in Rome. This course was the first two-year university programme for teachers wishing to become headteachers and school inspectors, and was known as the *Scuola pedagogica* (1904). At the latter and at the University of Rome, Pellegrini served as voluntary assistant to the chair of Pedagogy, held by Credaro. From 1906 onwards, she was involved in establishing the Museo pedagogico annexed to the Scuola pedagogica, conducting practical sessions in Pedagogy and lectures on teaching and the head teacher social role (*Annuario* 1908; 1909; 1911; 1913; Zeno, 1910).

Both in Italian capital and beyond, Pellegrini’s commitment to the recognition of women’s rights and working-class emancipation was militant. In 1906, she denounced the exploitation of very young female workers, the so-called “piccinine” or “midinettes”, in her report to the Fourth International Congress of Public and Private Welfare. She was member of the organising committee for the International Congress on Popular Education, held under the auspices of the Società Umanitaria in Milan from 15 to 17 September 1906.

She was board member of the Associazione Nazionale per gli Studi pedagogici (1907), founded by Credaro (D’Arcangeli, 2012), and contributor to its journal, the *Rivista Pedagogica* (1908-1939). Furthermore, to mark the journal’s first issue, she attended a dinner organised by Credaro’s collaborators at Rome’s *Ristorante dell’Orologio* (Agenzia Italiana – Rome, 6 Feb. 1908).

During the First National Congress of Italian Women (Rome, 1908), Pellegrini denounced nursery school teachers’ precarious conditions, called for nursery schools to be brought under the jurisdiction of the Ministry of Education, and demanded their professional emancipation through adequate pay, career prospects and a decent pension.

She was member of the Associazione per la Donna, participating in the committee for four competitions organised for lectures reserved for young women, held in Rome as part of the 1911 celebrations marking the fiftieth anniversary of the Italian Unification (*la donna*, 1910).

In 1910 she was appointed Temporary Inspector of Secondary Schools (*Gazzetta di Biella*, 1910) and, in 1912, became Italy’s first female Central Inspector at the Ministry of Public Education (*il Corriere delle Maestre*, 1936; Zago, 2026). One of the most frequently cited reports concerns Giuseppina Pizzigoni’s *Scuola Rinnovata* (Natalini, 2021).

From 1910 to 1911, Pellegrini served on Minister Credaro’s commission to reform early childhood education, alongside Camillo Corradini, Pietro Gavazzuti, Luigi Friso, Maria Pia d’Ormea, and Modestino Petrozziello, focusing on: relationship between state administration and bodies responsible for early childhood education; nursery schools’ pedagogical organisation (including furnishings, materials, timetables, and guidelines); organisation of

nursery schools attached to Female Normal Schools; and theoretical and practical training courses for staff (Gabusi, 2021). The commission's work culminated in 1914 in the document *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* (R.D. 4 Jan., No. 27).

Pellegrini was also honorary committee member of the Comitato Nazionale Femminile per gli Aiuti alla Patria (1914), aiming to prepare women for public and private roles in event of war and to collect hygiene items, medicines, clothes, and food for both soldiers and the civilian population (Gaballo, 2015). In 1915, she joined the Commission for the *Scuole Festive superiori* led by Pier Francesco Nicoli, teacher of Pedagogy at the "Carlo Tenca" Normal School (Ghizzoni, 2016).

Pellegrini continued her fight for education and rights of children, women and teachers in post-war years. When Unione Femminile Nazionale faced crisis and low participation, she urged women to rediscover unity, determination, and sense of responsibility, calling for active support for the association (Gaballo, 2015).

Having retired from ministerial office due to age, Pellegrini moved to Naples, where she lived with her sister at a family friends's home (*il Corriere delle Maestre*, 1936). There, she wrote her final autobiographical work, published under the pseudonym Tecla Ruelli: *La giornata di una donna* (1920). She died in Naples' Vomero district on 3 January 1936 (*I Diritti della Scuola*, 1 Feb. 1936).

4. Author of educational, didactic and pedagogical texts

Throughout her life, Pellegrini combined teaching with writing. She was author of theoretical and popular works, school textbooks on pedagogy and didactics, as well as history books co-authored with Corrado Barbagallo. In 1889, she published *Profili muliebri*, a collection of exemplary biographies of illustrious women designed for the instruction of young women. In *I lunedì nella scuola* (1891), Pellegrini traces a citizen's social development from family bonds to the state, concluding with the *Statuto Fondamentale del Regno d'Italia*. She defines emancipation as the "freedom to discharge one's duty" and education as the path to female self-mastery.

She contributed to Italy's first pedagogical dictionary, *Dizionario illustrato di Pedagogia* edited by Antonio Martinazzoli and Luigi Credaro. Originally published in issues from 1891 by Battezzati, it was later compiled into three volumes by Vallardi in 1900. Pellegrini authored the entries for *Dickens Carlo*, *Donna*, *Maestra*, *Martig E.*, *Pascal Giachelina*, *Porto Reale* (*Piccole Scuole di*).

She contributed to numerous educational and pedagogical periodicals, such as *Il Piccolo Italiano* (from 1892 to 1910), *La Voce delle Maestre d'Asilo*, *il Corriere delle Maestre*, *Unione Femminile* (1901-1905), *Mamma e Bambino*, and *Rivista Pedagogica*. This latter journal features several of her contributions: *Un triennio di esercitazioni pratiche nella scuola di perfezionamento per i licenziati dalle Scuole normali* (Oct. 1909), *Come io insegno la Pedagogia* (Jan. 1910), and *Una nobile figura di educatrice del popolo: Rosa Cavalli Porro* (Oct. 1925).

She delivered and published numerous papers at conferences. Notable examples are *La maestra d'asilo*, presented to the Lega per la tutela degli interessi femminili (1897), and *Per la difesa e la protezione delle piccole operaie apprendiste*, discussed at the Fourth International Congress on Public and Private Welfare (1906).

She contributed to the series *Antologia della letteratura italiana*, edited by Emma Boghen Conigliani between 1906 and 1909 for publishing house R. Bemporad & Figlio. In this series, she published *Il Machiavelli* (1907), a volume of selected and annotated readings for Normal Schools (Magazzeni, 2019).

On behalf of the Lega per la tutela degli interessi femminili, Pellegrini co-authored with Barbagallo *Dolori di donna, di insegnante e di madre* (1907) in defence of socialist teacher Regina Terruzzi. The headteacher of the "Confalonieri" Technical School, where Terruzzi worked, was intolerant of her progressive teaching methods. For this reason, he accused her of immorality by alluding to her private life, notably her status as a single mother. The investigation conducted by the Ministry of Public Education exonerated Terruzzi. The matter also reached Parliament and was closely followed by the feminist press (Bartoloni, 2018).

From the 1910s, Pellegrini collaborated with the young Barbagallo on a series of history textbooks for secondary schools, commissioned by the Dante Alighieri Publishing Society, and their collaboration continued thereafter (Palazzi & Porciani, 2011).

Her final work, *Una giornata di una donna*, is a literary piece with an autobiographical slant. Adopting pseudonym Tecla Ruelli for such a personal work reflects a desire to distinguish her institutional and scholarly output from a more intimate narrative of her experience as a woman and an intellectual.

5. Legacy of a Pioneer

Following death, Pellegrini was remembered in obituaries and articles published in various newspapers, including *Corriere della Sera*, *Secolo e Sera* and *L'Italia*. Contributions by Rosa Errera in *il Corriere delle Maestre*, Erminia

Zanetta in *I Diritti della Scuola* and Maria Bottini in *Bene* and *Scuola Italiana Moderna* are particularly noteworthy, as they highlighted her strength as a teacher, and a life entirely dedicated to education and her family (Franzoni, 1936). Furthermore, a commemorative committee was established at the Unione Femminile Nazionale in Milan, requesting that a primary school and classroom at the “Carlo Tenca” Normal School – with which the Agnesi School merged following R.D. No. 105 of 6 May 1923 – be dedicated to her memory, and that a plaque be affixed at the same institute. It was also decided to establish a “Maria Cleofe Pellegrini” Prize, awarded annually to deserving, underprivileged female students and supported by raised funds.

Historiographical analysis of consulted sources reveals the legacy of Pellegrini: woman, teacher, and activist. A multifaceted figure, she transformed teaching into militant activism, marking a turning point in women’s professionalisation in Italy. While she prioritised a woman’s role as educator and mistress of the home, she recognised the right to instruction. As an early advocate of women’s rights, her vision of emancipation linked freedom to duty; within this framework, universal suffrage was conditional upon the preparation of consciences through education (*Unione Femminile*, Oct. 1903).

Living between the 19th and 20th centuries, Maria Cleofe Pellegrini transformed the ideal of the teacher over the course of her life and work, elevating her from laborer to conscious professional and active citizen. She transcended the dichotomy between the domestic and the public spheres, fighting for children’s and women’s rights and helping to build conscious female citizenship by emphasising the educational and political value of education.

References

- Annuario del Corso di perfezionamento per i licenziati dalle Scuole Normali*. (1908, 1909, 1911, 1913). Roma: Tip. dell’Unione.
- Ascenzi A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Attività Femminili (1903). *Unione Femminile*, 1, 10-11.
- Barausse A. (2002). *L'Unione magistrale nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*. Brescia: La Scuola.
- Barausse A. (2004). *I maestri all'Università: la Scuola Pedagogica di Roma (1904-1923)*. Perugia: Morlacchi.
- Bartoloni S. (2018). *Il movimento delle donne e la filiazione naturale nell'Italia liberale*. *Genesis*, XVII(1), pp. 81-104.
- Caprezzo (3 settembre 1912). *La Vedetta*, XXVII (70)2.
- Caprezzo. Festa civile - L'inaugurazione dell'Ufficio Postale (20 lug. 1915). *La Vedetta*, XXX(57), pp. 2-3.
- Chiosso G. (1997). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G., Sani R. (a cura di) (2013). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Milano: Bibliografica.
- Comitato Ordinatore della Società Umanitaria (a cura di) (1907). *Le opere di educazione popolare*. Relazioni, discussioni e voti del Primo Congresso Internazionale per le opere di educazione popolare sotto gli auspici della Società Umanitaria, Milano, 15-16-17 settembre 1906. Milano: Società Umanitaria.
- Covato C., Sorge, A. M. (a cura di). (1994). *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici.
- D’Arcangeli M.A. (2012). *Verso una scienza dell'educazione: I. La “Rivista Pedagogica” (1908-1939)*. Roma: Anicia.
- Dedola R. (2013). Negri, Ada. In *Dizionario Biografico degli Italiani*. Istituto della Enciclopedia Italiana, www.treccani.it (26.03.2026).
- Falchi F. (2009). *L'itinerario politico di Regina Terruzzi. Dal mazzinianesimo al fascismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Franzoni Andrea (1936). Handwritten typewritten report. Fondo Archivio Storico (B3, fasc. 16). Archivio Unione Femminile Nazionale, Milano.
- Gaballo G. (2015). *Il nostro dovere. L'Unione femminile tra impegno sociale, guerra e fascismo (1899-1939)*. Novi Ligure (AL): Joker.
- Gabusi D. (2021). Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno ‘snodo’ nella storia della diffusione del Metodo Montessori. *Rivista di Storia dell'Educazione*, VIII, 2, 37-48.
- Garlandini A. (2022). *Cenni storici di Caprezzo 2.0. Un viaggio nella storia del paese di Caprezzo dal 1900 al terzo millennio*. Verbania: Alberti.
- Ghizzoni C. (2016). Formazione e lavoro nelle scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra età giolittiana e secondo dopoguerra. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, pp. 45-62.
- In memoria di Maria Cleofe Pellegrini (30 Apr. 1936). *I Diritti della Scuola*, XXXVII (20), p. 307.
- In morte* (n.d.). Fondo Archivio Storico (B3, fasc. 16). Milano: Archivio Unione Femminile Nazionale.
- La nostra inchiesta. Diritto di voto o no? (Oct. 1903). *Unione Femminile*, 10, pp. 167-168.
- Le donne negli uffici pubblici (14-15 Sept. 1910). *Gazzetta di Biella*, I, 44(1).
- Magazzeni L. (2019). *Operaie della penna. Donne, docenti e libri scolastici fra Ottocento e Novecento*. Roma: Aracne.
- Maria Cleofe Pellegrini (1 Feb. 1936). *il Corriere delle Maestre*, XIV(13), pp. 81-82.
- Mazzella E. (2013). Pellegrini, Maria Cleofe. In G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (ad vocem)*. Milano: Bibliografica.

- Musiani E. (2024). «Fare le italiane»: educazione ed emancipazione, un percorso sfaccettato. Alcuni esempi nella Bologna della seconda metà del XIX secolo. *Cahiers de la Méditerranée*, 108, pp. 227-236.
- Natalini A. (2021). Giuseppina Pizzigoni e l'esperienza della scuola "Rinnovata": una figura pedagogica emblematica nel panorama italiano dei primi del Novecento. *Open Journal of Social Sciences*, 9, pp. 255-284.
- Notiziario. Un concorso per conferenze femminili (5 Dec. 1910). *la donna*, VI(143), p. 6.
- Palazzi M., Porciani I. (2011). *Storiche di ieri e di oggi. Dalle autrici dell'Ottocento alle riviste di storia delle donne*. Roma: Viella.
- Pellegrini M.C. (1907). Per la difesa e la protezione delle piccole operaie apprendiste. In Atti del IV Congresso Internazionale d'Assistenza Pubblica e Privata, Milano, 23-27 maggio 1906, 3 Voll., pp. 105-106.
- Pironi T. (2010). *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. ETS: Pisa
- Seveso G. (2023). Il dibattito sull'istruzione femminile e la sperimentazione educativa di Aurelia Josz. *Paideutika*, 38, pp. 131-148.
- Solenne inaugurazione del Monumento ai Caduti (6 Sept. 1924). *L'Unione*, XXXIX(36), p. 2.
- Ulivieri S. (1992). Donne a scuola. In E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza* (pp. 31-54). Firenze: La Nuova Italia.
- Una festa originale a Caprezzo (Oct.1912). *Verbania*, IV(10), p. 234.
- Zago G. (2026). La figura dell'ispettore per le scuole primarie nella prima metà del Novecento. *Storicamente*, XXI(18), pp. 1-20.
- Zeno R. (1910). La funzione didattica del Museo Pedagogico della R. Università di Roma. *Rivista Pedagogica*, III(7), pp. 680-685.

Jane Addams' *Hull House*:
from educational commitment to feminist and pacifist activism

La *Hull House* di Jane Addams:
dall'impegno nel campo dell'istruzione all'attivismo femminista e pacifista

Ilaria Santilli

PhD in Peace Studies, Sapienza University of Rome, ilaria.santilli@uniroma1.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Jane Addams – a pioneer of social education, an intellectual, and a social researcher within the marginalized contexts of Chicago – was a militant activist, feminist, and pacifist, awarded the Nobel Peace Prize in 1931. Her figure embodies the intersection of educational commitment, care, and social reform (Striano, 2022). A leading figure at the first major International Congress of Women in The Hague in 1915, Addams founded Hull House in Chicago, transforming social assistance into a laboratory of civic pedagogy where education became a tool for collective empowerment (Hamington, 2001). Her work bridges the themes of care and education, paving the way for a pedagogical vision grounded in justice, participation, and intercultural dialogue. In Addams' thought, care takes on political and pedagogical value, an experiential knowledge that unites theory and practice, science and action, positioning women as conscious protagonists of democratic processes.

KEYWORDS

Feminism, peace, hull house, social education, intercultural dialogue.
Femminismo, pace, hull house, educazione sociale, dialogo interculturale.

Jane Addams – pioniera dell'educazione sociale, intellettuale e ricercatrice sociale nei contesti emarginati di Chicago – è stata un'attivista militante, femminista e pacifista, insignita del Premio Nobel per la Pace nel 1931. La sua figura incarna l'intersezione tra impegno educativo, assistenza e riforma sociale (Striano, 2022). Figura di spicco del primo grande Congresso Internazionale delle Donne tenutosi all'Aia nel 1915, Addams fondò la Hull House a Chicago, trasformando l'assistenza sociale in un laboratorio di pedagogia civica dove l'educazione divenne uno strumento di emancipazione collettiva (Hamington, 2001). Il suo lavoro fa da ponte tra i temi della cura e dell'educazione, aprendo la strada a una visione pedagogica fondata sulla giustizia, la partecipazione e il dialogo interculturale. Nel pensiero di Addams, la cura assume un valore politico e pedagogico, una conoscenza esperienziale che unisce teoria e pratica, scienza e azione, ponendo le donne come protagoniste consapevoli dei processi democratici.

Citation: Santilli I. (2026). Jane Addams' *Hull House*: from educational commitment to feminist and pacifist activism. *Women & Education*, 4(7), 55-60.

Corresponding author: Ilaria Santilli | ilaria.santilli@uniroma1.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_11

Submitted: March 28, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. The figure of Jane Addams: education, feminism, and pacifism

A progressive, feminist and pacifist woman, as well as an intellectual of great inspiration whose influence endures to this day, Jane Addams represents a pivotal chapter in the history of the feminist and pacifist movements of the early twentieth century. Through her commitment to nonviolence, emancipation, and the vision of a more equitable and fair society, she contributed to redefining the role of women's social and political engagement (Hammington, 2001; Rauty, 2025). With Hull House, Addams and her collaborators – including Ellen Gates Starr – established one of the most significant laboratories of social observation and action of their time, a space in which forms of social justice and empowerment were concretely tested (Hammington, 2001; Seigfried, 1999). Challenging dominant power structures, Hull House remains, to this day, a key reference point for practices of education, hospitality, and the production of situated knowledge (Hammington, 2001; Striano, 2022).

This discussion aims to demonstrate how Jane Addams's educational commitment, through Hull House, intertwines with her feminist and pacifist activism, highlighting the role of care as political knowledge and as a tool for democratic participation (Bellatalla, 2018).

The historical background is that of early twentieth-century United States, and particularly the city of Chicago, one of the largest urban centers in the country, which was profoundly affected by the economic and social transformations of that period (Rauty, 2017). Industrialization disrupted the city's social structure, also as a result of large-scale immigration that particularly affected peripheral districts (Addams, 1907; Rauty, 2017/2025). In this context, the first significant social tensions emerged, linked to phenomena such as crime, exploitation, and poverty affecting the most marginalized segments of the population, deeply altering social arrangements and interpersonal relationships (Rauty, 2017/2025; Addams, 1907; Addams, 1896).

Jane Addams's pragmatic and situated approach remains, to this day, an essential point of reference within feminist peace research, particularly in relation to movements such as the Women's International League for Peace and Freedom (WILPF) (Confortini, 2014/2020). This pragmatism provides a necessary lens through which to historically retrace feminist pacifism throughout the twentieth century, of which Addams was a key protagonist. As Confortini writes, "This approach builds on work by feminists pragmatists such as Jane Addams which argues that knowledge is developed through sympathetic experience" (Confortini, 2014). The WILPF officially adopted its name only in 1919, although its origins date back several years earlier (Confortini, 2020). The movement took shape during the International Congress of Women, held in 1915 in The Hague, where activists from different countries gathered to oppose the outbreak of the World War I and to promote a political perspective grounded in peace and cooperation among peoples (Ruddick, 1980; Bianchi, 2012; Confortini, 2014).

Elected as the first president of the new organization, Jane Addams emerged as a central figure in international pacifism (Bianchi, 2013/2015). A few months before the congress, in January 1915, she had contributed to founding in the United States the Woman's Peace Party, an organization established with the aim of mobilizing women against war and in favor of diplomatic solutions to conflicts (Bianchi, 2015; Suriano, 2015). This experience constituted the core from which the U.S. section of the WILPF later developed, strengthening the link between American feminist pacifism and the international peace movement network.

Addams developed a broad and articulated conception of peace that went beyond the mere absence of armed conflict, encompassing dimensions such as social justice, equity, and the quality of civic relationships (Addams, 1907; Rauty, 2025). In this sense, peace was interpreted as an active social and political process, closely connected to the modes of governing communities (Shielde, 2017).

This perspective emerges particularly from the concept of peaceweaving, developed from Jane Addams's direct experience in social work and her critical observation of the functioning of municipal administrations, especially in the city of Chicago (Shielde, 2017; Striano, 2022). According to this framework, urban governance and peacebuilding are deeply interconnected processes: militarism and the hierarchical logics typical of military organization tend to negatively influence city governance (Shielde, 2017), reducing the space for cooperation and inclusion.

The paradigm of peaceweaving places strong emphasis on the relational dimension of social life, recognizing that lasting peace is built through networks of cooperative relationships (Addams, 1907; Addams, 1916). From this perspective, ethical and political development is not measured through abstractions, but through everyday experience. The construction of institutions and forms of governance should therefore be oriented toward cooperation, solidarity, and peace, rather than coercion or military defense, demonstrating how idealistic or militaristic approaches are incompatible with genuine social transformation grounded in inclusion and respect for rights and responsibilities toward humanity (Shielde, 2017; Striano, 2022).

A final element is represented by the development of so-called "sympathetic knowledge", understood as the capacity to comprehend the perspectives and experiences of other social actors. In this sense, Addams' ideas offer a valuable framework for the development of positive peace through the construction of relationships and mutual understanding.

2. Jane Addams and the politics of care

Jane Addams's pragmatist thought, which conceives knowledge as a relational process constructed through shared experience (Schielde, 2017; Striano, 2022), emerges from social interaction and from practices of care developed within community life. In this perspective, knowledge is situated and morally embedded; values and priorities arise from relationships and mutual responsibility (Confortini, 2014; Hamington, 2001). The ethical function of care (Hamington, 2001) can be situated within the framework of what Sara Ruddick (1980) defines as maternal thinking, a form of care-oriented thinking that develops through maternal practice, grounded in the social recognition of the other. This form of thinking is not biologically innate but culturally constructed, thereby framing care as a universal practice rather than an exclusively female one (Ruddick, 1980; Bianchi, 2012; Confortini, 2014). Oriented toward the preservation of life, this mode of thought is potentially antimilitarist; those who engage in caregiving tend to develop resistance to violence and war (Confortini, 2014; Bianchi, 2012; Ruddick, 1980). Motherhood thus becomes a foundation for a politics of peace, grounded in the recognition of the cognitive and moral value of care (Ruddick, 1980; Bianchi, 2012; Confortini, 2014), which Addams identifies as an essential dimension within relational processes. The educational action of Addams and the Hull House is therefore characterized by attention to the multiple dimensions shaping social interaction, particularly in the marginalized areas of the city, marked by strong internal tensions related to child and industrial labor exploitation, the condition of women, and the difficulties faced by migrants in finding recognition and space within social settlements (Addams, 1907; Rauty, 2017/2025; Bellatalla, 2018). At the same time, Addams developed a broad and global vision of her educational and social work. The reflections she matured did not remain confined to the space of the Chicago settlement but led her, together with her collaborators, to progressively expand the scope of her engagement. Her action thus turned toward international issues, particularly the question of war, translating into active pacifist commitment and firm opposition to World War I. The European journey she undertook on that occasion was not limited to participation in the congress; Addams traveled across several European countries with the aim of directly understanding the complex political and military situation affecting the continent (Shielde, 2017). Her letters¹ clearly show how personal presence was, for her, essential in playing a mediating role. Indeed, Addams attempted to initiate dialogue with the heads of state of the countries involved in the conflict, seeking to promote a negotiated solution (Stocker, 2018). However, her efforts proved unsuccessful, highlighting how war was deeply rooted in a male-dominated political culture and in a patriarchal model of power management:

The American women, led by the distinguished Quaker Jane Addams, honorary citizen of Chicago, undertook a bold initiative. Despite the dangers posed by large U-boats and naval mines, they dared to cross the ocean and, being at that time still "neutral," were present in significant numbers. Jane Addams conducted the negotiations in an exemplary manner. The resolution drafted by the congress over eight days of intense deliberation – articulating the demands for an impending peace – contained a series of proposals that would later reappear in Woodrow Wilson's well-known Fourteen Points.

The congress also appointed a delegation tasked with engaging each of the governments involved in the conflict, with the aim of bringing an end to the bloodshed as swiftly as possible. This responsibility was entrusted to Helene Stöcker, the American Jane Addams, the Dutch physician Aletta Jacobs, and the Hungarian Rosika Schwimmer. If memory serves correctly, they were received with goodwill everywhere. Each government affirmed its own readiness for peace – if only the hostile neighbor would do the same. Jane Addams also held valuable discussions with Wilson. Yet, despite all these efforts, the war – as is well known – continued for another three and a half years (Stoker, 2018)².

Jane Addams's actions and her commitment to a dialogical and nonviolent approach, rooted in a practice of care grounded in proximity, yet expanding toward humanity in its broadest and most universal sense, resonate today in the reflections of Martha Nussbaum. In her inquiry into "human" democracy (Nussbaum, 2011, p. 42), Nussbaum identifies as essential: "the ability to reason about political issues affecting the nation, to examine, reflect, discuss, and reach conclusions without deferring to tradition or authority [...] the ability to see one's own nation as part of a complex global order, in which problems of various kinds require transnational deliberation for their resolution" (Nussbaum, 2011, pp. 42-43).

1 The epistolary exchanges of Jane Addams reflect her sustained commitment to peacebuilding and her efforts to engage in dialogue with heads of state regarding the conflict of World War I. To explore these materials in greater depth, visit: <https://digital.janeaddams-ramapo.edu/items/show/9212>

2 Translation of the writer

3. The pedagogical action of hull house

At the center of Addams' educational reflection lies the idea that peace cannot be separated from material living conditions (Addams, 1905), a pedagogical vision that recognizes poverty as one of the main causes of conflict (Bajaj, 2008). From this perspective, education is called to develop critical awareness (hooks, 2020) with respect to social and structural inequalities (Degortes, Deiana, 2025).

In *Democracy and Social Ethics* (1902), in the chapter "Educational Method", Jane Addams criticizes an educational system overly oriented toward vocational training and instead proposes a model centered on the integral development of the person. Education, she argues, should foster interests, relationships, and civic responsibility, with the aim of strengthening participation in democratic life. Within this perspective, each individual is called to actively contribute to the community, having their own value recognized (Addams, 1902), thereby promoting forms of social awareness of one's work: "We are not willing that thousands of industrial workers shall put all of their activity and toil into services from which the community as a whole reaps the benefit, while their mental conceptions and code of morals are narrow and untouched by any uplift which the consciousness of social value might give them" (Addams, 1902, p. 180). Addams's aim is to promote an inclusive model designed to integrate immigrant groups and to value the experiences of urban communities in order to foster the construction of an authentically democratic community: "If these young people could actually see that the complicated machinery of the factory had been evolved from simple tools, they might at least make a beginning toward that education which Dr. Dewey defines as a 'continuing reconstruction of experience'" (Addams, 1910, p. 236). She denounces the limits of an educational system that restricts women's opportunities and argues for the need for an education oriented toward social change (Addams, 1916), through the active participation of women in reform processes – including the fight against child labor – attributing to education a transformative role (hooks, 2020), thus taking shape within an international and cooperative perspective: "The democratic ideal demands of the school that it give social value to the child's experience" (Addams, 1905, p. 180).

An educational approach that overcomes the dichotomy between thought and labor, promoting a holistic understanding and the active participation of all members of the community. Within this framework, the author identifies the need for educational intervention, as also emerges from the social analyses conducted on Italian families in the urban periphery (Addams, 1902; Rauty, 2025). Addams observes how boredom, resulting from the transition from community-based, outdoor forms of life to a fragmented urban context, constitutes a central factor in demotivation and deviance (Addams, 1902). She recognizes a condition of liminality experienced by immigrants within the social structures of the city (Striano, 2022).

This leads to a reflection on the crucial role of educational agencies, particularly schools and educators, who are called upon to address the needs of immigrant minors by promoting an education oriented toward awareness of their social and productive role (Addams, 1905): "Just as the political expression of democracy has claimed for the worker the free right of citizenship, so a code of social ethics now demands that he be a conscious member of society, possessing some notion of his own social and industrial value" (Addams, 1902, p. 192).

The analysis of the yearbook *Hull House Forty-Second Year Book* (1931)³ will allow us to better understand how practices of care, arising from Addams's attentive and systematic observation, are manifested within Hull House.

To make this argument more effective and immediate, MAXQDA analysis software was used; through a lexical analysis of the forty-second yearbook produced by Hull House, it clearly and distinctly presents, by means of the following word cloud, the framework within which the action and pragmatist thought that characterize Addams's figure are situated.

3 The yearbook refers to the first twenty years of activity of the Chicago social settlement. The choice of this reference stems from the historical and explanatory completeness of the socio-educational experience of Hull House.

Her action, rooted in an ethics of care, fostered the activation of empowerment processes and the promotion of forms of individual and collective agency, while at the same time supporting the development of grassroots organizational practices. Such practices take shape as analytical and transformative tools capable of making visible and countering the systemic injustices embedded in mechanisms of exploitation, marginalization, and social labeling (Addams, 1902; Shielde, 2017; Striano, 2022; Rauty, 2025).

From this perspective, bottom-up intervention assumes an eminently political and epistemic value, insofar as it is oriented toward redefining the conditions of access to knowledge and participation, through the integration of educational (Nanni, 2012), cultural, and artistic practices, understood as generative infrastructures of social transformation. Within this framework, Addams emerges as an epistemic figure whose contribution to the production of situated knowledge anticipates contemporary epistemological perspectives, legitimizing the role of women in processes of self-determination (Bellatalla, 2018) and, in a context of strong patriarchal oppression, bringing the female voice into spaces traditionally reserved for male and militaristic power.

Bibliography

- Addams J. (1896). A Belated Industry. *American Journal of Sociology*, 1(5), pp. 536-550.
- Addams J. (1902). *Democracy and Social Ethic*. New York: The Macmillan Company.
- Addams J. (1907). *Newer ideals of peace*. New York: Mac Millan Company.
- Addams J. (1916). *The long road of woman's memory*. New York: The Macmillan Company.
- Bajaj M. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of peace education*. IAP.
- Bellatalla L. (2018). All'alba dell'educazione degli adulti: essere donna e madre secondo Jane Addams. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), pp. 573-587.
- Bianchi B. (2012). Jane Addams, i miti della "madre nutrice" e la pace (1922). *Deportate, esuli, profughe (DEP)*, 20, pp. 163-170.
- Bianchi B. (2015). Il militarismo, la maternità, la pace. Voci dal femminismo italiano (1868-1918). In P. Filippi (a cura di), *Parlare di pace in tempo di guerra. Bertha von Suttner e altre voci dal pacifismo europeo* (pp. 9-46). Rovereto: Osiride.
- Confortini C. (2020). Arms and the Women: The Women's International League for Peace and Freedom on Disarmament, 1945-19751. *Deportate, esuli, profughe (DEP)*, 41, 6.
- Confortini C. C., Ruane A. E. (2014). Sara Ruddick's Maternal Thinking as weaving epistemology for justpeace. *Journal of International Political Theory*, 10(1), 70-93.
- Degortes E., Deiana S. (2025). Johan Galtung e la peace education. In S. Deiana, *Trasformare i conflitti: promuovere la pace. Per una lettura pedagogica della proposta nonviolenta di Johan Galtung* (pp. 194-213). Cagliari: ETS.
- Hamington M. (2001) Jane Addams and a politics of embodied care. *The Journal of Speculative Philosophy*, pp. 105-121.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- Hull-House, Chicago I. (1931). *Hull-house - forty second year book*. Chicago: Hull House.
- Lopez G., Fiorucci M. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma-tre Press.
- Nanni S. (2012). Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità. *CQIIA Rivista*, 4.
- Nigris E. (a cura di) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano-Torino: Pearson.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Rauty R. (a cura di) (2025). *Jane Addams. La democrazia degli immigrati - Insediamenti sociali e società statunitense*. Roma: Carrocci.
- Rauty R. (2017). *Il tempo di Jane Addams. Sviluppo dei settlements e costruzione dell'analisi sociale*. Napoli: Orthotes.
- Ruddick S. (1980). Maternal thinking. *Feminist studies*, 6(2), 342-367.
- Seigfried C.H. (1999). Socializing democracy: Jane Addams and John Dewey. *Philosophy of the Social Sciences*, 9(2), pp. 207-230.
- Shields P. M., Soeters J. (2017). Peaceweaving: Jane Addams, positive peace, and public administration. *The American Review of Public Administration*, 47(3), 323-339.
- Stöcker H. (2018). Il Congresso Internazionale delle Donne per la Pace del 1915 (S. Tiepolato, Trad.). *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 36.
- Striano M. (2022). The Educational Value of "Mental Non-resistance" and "Understanding" in Fostering Intellectual and Social Life. A Lesson from Jane Addams. In *Women in Pragmatism: Past, Present and Future* (pp. 159-170) Cham: Springer International Publishing.
- Suriano M. G. (2015). Guerra, Pace e Suffragio. La sezione italiana della Women's International league for Peace and Freedom (1915-1928). *Cahiers de la Méditerranée*, 91, 115-126.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

Education as a situated practice of emancipation: Alice Hallgarten Franchetti

L'educazione come pratica situata di emancipazione: Alice Hallgarten Franchetti

Maria Filomia

Associate Professor of Children's Literature and History of Pedagogy and Education, University of Study Link, m.filomia@unilink.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article examines the figure of Alice Hallgarten Franchetti; the analysis is based on texts and testimonies produced by her contemporaries, understood as narratives through which educational roles, practices, and models are constructed and articulated. The study highlights the richness of the modes of engagement adopted by Alice—as an educator, cultural promoter, and mediator between social and pedagogical contexts—interpreting her work as a situated practice of emancipation. Through the design and management of the rural schools of Montesca and Rovigliano, a form of educational agency emerges, expressed in curricular, organizational, and relational choices, and giving shape to a model of schooling capable of combining contextual observation, adaptation of curricula, and public responsibility.

KEYWORDS

Alice Hallgarten Franchetti, rural schooling, women in education, agency, political philanthropy.
Alice Hallgarten Franchetti, scuola rurale, donne nell'educazione, agency, filantropia politica.

Il presente contributo esamina la figura di Alice Hallgarten Franchetti; l'analisi si fonda su testi e testimonianze prodotti dai suoi contemporanei, intesi come narrazioni attraverso cui si costruiscono e si articolano ruoli, pratiche e modelli educativi. Lo studio mette in luce la ricchezza delle modalità di impegno assunte da Alice – come educatrice, promotrice culturale e mediatrice tra contesti sociali e pedagogici – interpretando la sua opera come una pratica situata di emancipazione. Attraverso la progettazione e la gestione delle scuole rurali della Montesca e di Rovigliano emerge una forma di agency educativa, che si esprime nelle scelte curriculari, organizzative e relazionali, dando forma a un modello di scuola capace di coniugare osservazione del contesto, adattamento dei programmi e responsabilità pubblica.

Citation: Filomia M. (2026). Education as a situated practice of emancipation: Alice Hallgarten Franchetti. *Women & Education*, 4(7), 61-67.

Corresponding author: Maria Filomia | m.filomia@unilink.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_12

Submitted: March 30, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

The present contribution proposes a study of the figure of Alice Hallgarten Franchetti¹, situating her within the debate on those women who, between the late nineteenth and early twentieth centuries, made a significant contribution to the construction of pedagogical knowledge not so much through systematic treatises as through educational practices, social initiatives, cultural networks, epistolary writing, institutional mediation, and school experimentation. From this perspective, the figure of Alice Hallgarten Franchetti proves particularly relevant, as her experience is located at a fertile crossroads between political philanthropy, rural education, the promotion of women's work, the reform of school methods, and the international circulation of pedagogical ideas.

The analysis presented here is grounded in a corpus of texts and testimonies by contemporaries, considered not as mere external descriptions of her work, but as narratives through which roles, practices, and educational models are defined. These sources progressively construct the image of Alice as an educator, a cultural promoter, a mediator between social and pedagogical contexts – a figure capable of combining observation of reality, institutional planning, and moral responsibility. Within this framework, the contribution adopts as its interpretative hypothesis the notion of a situated practice of emancipation, useful for reading the action of Alice Hallgarten not as the application of an abstract system, but as a dynamic, relational, and contextual process. From a methodological perspective, accordingly, the study adopts a historical-interpretative approach grounded in the critical reading of documentary and narrative sources. Particular attention is paid to the ways in which these sources construct educational agency through the intersection of gender, social context, and institutional practices. In this sense, the analysis is informed by an implicit intersectional perspective, aimed at understanding how different dimensions – social, cultural, and gendered – converge in shaping Hallgarten's educational action.

The category of emancipation is here employed in a historically determined sense. It does not coincide solely with literacy or formal access to education, but refers to a broader set of choices through which education intervenes in the material, cultural, and symbolic conditions of life: schedules, work, health, nutrition, access to books, the dignity of teachers, the recognition of local knowledge, the valorisation of children's experience, and the possibility of thinking with one's own mind. In this sense, the work of Alice Hallgarten may be understood as inscribed within a pedagogy of emancipation that does not exhaust itself in a philanthropic gesture, but is structured as a concrete response to the needs observed in the contexts in which she operates.

Two main nuclei orient the reflection. The first concerns the way in which the rural schools of La Montesca and Rovigliano emerge from the sources as a model capable of combining observation of context, adaptation of curricula, and public responsibility. The second concerns the richness of the educational postures assumed by Alice Hallgarten Franchetti: founder, inspirer, organiser, interlocutor of teachers, promoter of libraries, supporter of women's education, mediator between pedagogical knowledge and social life, between local dimension and international networks.

In this direction, alongside the testimonies of figures such as Giuseppe Lombardo Radice, Aurelia Josz, Sofia Bisi Albini, Maria Montessori, Giovagnoli, and other contemporaries, particular relevance is assumed by the three articles published by Angelica De Vito Tommasi in 1916 in the journal *I diritti della scuola*, which may be considered the first organic Italian study devoted to the Hallgarten schools. These texts, the result of direct observation and preceding the better-known Lombardo-Radician systematisation of 1931, make it possible to grasp with particular clarity the didactic and organisational choices that qualify the Montesca experience as an original form of situated pedagogy.

These sources are characterised by a marked heterogeneity in nature, tone, and purpose, which, however, does not constitute a limitation but rather a genuine interpretative resource, as it makes it possible to trace the progressive construction of the educational figure of Alice Hallgarten Franchetti through different registers: memory, document, commemoration, pedagogical judgement, school description, private correspondence. To assume these texts as narratives of educational agency means recognising that they do not merely record facts, but configure a field of meaning within which Alice's action becomes legible. Indeed, the sources, not only document, but also attribute meaning, select, order, emphasise, and at times idealise. Hence the need for a critical reading capable of holding together the documentary evidence and the narrative form of its transmission, according to a criterion of fidelity

1 This contribution forms part of a broader research project currently underway, aimed at a critical revision of the biography of Alice Hallgarten Franchetti and at reconstructing the cultural, social, and institutional networks within which her educational initiative took shape. While, for certain segments of her biographical trajectory – particularly the years of her activity in Italy and the educational experiences developed between Rome and La Montesca in the early decades of the twentieth century – we now possess a relatively substantial documentary corpus, other passages remain only partially clarified. In particular, significant gaps persist with regard to the years of her early formation and the period spent in Germany. The ongoing research therefore seeks to expand the archival and documentary survey in order to refine these aspects and to situate them more accurately within the framework of the formative experiences and cultural relationships that preceded Alice Hallgarten Franchetti's educational commitment. Within this perspective, contacts have already been initiated with several American archival and academic institutions, which have made it possible to identify promising lines of inquiry concerning her formative years and the family and cultural networks of the Hallgarten family.

that does not fill gaps with arbitrary inferences, but rather valorises the connections effectively returned by the documentation.

Such caution is particularly necessary in the case of Alice Hallgarten Franchetti, whose figure has often been transmitted through writings marked by intense emotional participation, commemorative language, and a form of veneration that, from the years immediately following her death, tends to construct her in almost hagiographic terms; one may think of the definition of her work as “lofty and gentle” (Lombardo Radice, p. 293), the insistence on the image of the “Franciscan little flame” (Josz, 1913) that does not extinguish, “sister of all”, or again the appellation of “saint” evoked by some teachers through the mediation of Lombardo Radice (1931). Far from being expunged, such elements must be interpreted as part of the process through which a female figure is recognised and inscribed within a shared pedagogical memory. The issue, therefore, does not consist in separating a presumed “pure datum” from its rhetoric, but in understanding how rhetoric itself contributes to defining what, in that context, is perceived as educational exemplarity.

From this perspective, the testimony of Maria Pasqui Marchetti acquires particular relevance, as it restores both the affective tone and the operational concreteness of this memorial construction:

La Baronessa Alice Franchetti fu una creatura d'Amore, non pensò non volle altro che il bene. Venuta sposa alla Montesca (ubertosa collina della campagna umbra) fu sorpresa di non trovarvi nelle vicinanze una scuola che accogliesse i bambini, e suo primo ardente pensiero fu quello di aprire una. L'ultimo piano della villa fu in breve adattato ad ambiente scolastico.

Rivedo e rivivo le ore d'impazienza e di trepida attesa del primo giorno di scuola.

All'alba del 15 ottobre 1901 salimmo sulla vasta terrazza adiacente all'aula.

Eravamo mute e il cuore palpitava d'emozione e di ansia!... Finalmente vedemmo arrivare dalle diverse stradiciuole i primi bambini, accompagnati dalle madri. Movemmo loro incontro con tutta la nostra gioia, con tutta la nostra gratitudine.

Da quel giorno la scuola fu il principale pensiero di quella Santa: per renderla sempre migliore, intraprese studi e viaggi in Italia e all'Estero, portò, adattandolo al nostro ambiente agricolo, quanto aveva in altre scuole notato di utile e pratico” (M. Marchetti, 1916)².

2. Origins, Formation, and Commitment: the Life of an Extraordinary Woman between Cosmopolitanism and Political Philanthropy

Alice Hallgarten Franchetti was born in New York on 23 June 1874 into a family context marked by a strong cosmopolitan imprint and by an intertwining of cultural and economic capital. Her American roots appear, so to speak, “rather shallow” (Caracchini, 2023), since her mother Julia Nordheimer – a pianist “born into the profession” – was the only one born in the New World. The maternal line, with her grandfather Abraham Nordheimer, a musician and entrepreneur active between the United States and Canada in music production and dissemination, and the paternal line, with Adolph Hallgarten, a successful pharmaceutical entrepreneur and a prominent figure within the German-Jewish community of New York, together contribute to outlining a cultivated, enterprising, and internationally open family environment. The family lived in Manhattan, in a socially and culturally vibrant context; her brother Walter attended the Sachs School for Boys, while Alice is only presumed to have attended the female section. After her father's death in 1885, the family moved to Hamburg; this mobility between the United States and Europe, combined with her background, constitutes a decisive matrix in the formation of her outlook, oriented not toward imitation, but toward critical selection, adaptation, and mediation among different educational models.

From 1894 onwards, Alice undertook increasingly long journeys to Italy, staying in Rome during the winter months in search of a more favourable climate for her mother's health. In 1897, Alice and Julia Nordheimer appear to have established their residence in Rome. Here again, lexical caution is significant, as the move is not described in purely bureaucratic terms, but as a gradual process of settlement in a city that becomes a place of commitment and transformation.

2 Baroness Alice Hallgarten Franchetti was a creature of Love; she thought of nothing, she desired nothing, but the good. Having come as a bride to La Montesca (a fertile hill in the Umbrian countryside), she was surprised not to find in its vicinity a school that could receive the children, and her first ardent thought was to open one. The upper floor of the villa was soon adapted into a school environment. I see again and relive the hours of impatience and anxious expectation of the first day of school. At dawn on 15 October 1901, we went up to the wide terrace adjoining the classroom. We were silent, and our hearts beat with emotion and anticipation... At last we saw the first children arriving along the various little paths, accompanied by their mothers. We moved towards them with all our joy, with all our gratitude. From that day, the school became the principal concern of that “saintly” woman: in order to make it ever better, she undertook studies and journeys in Italy and abroad, bringing back – adapting it to our agricultural environment – whatever she had observed in other schools to be useful and practical (M. Marchetti, 1916) (*author's translation*)

Rome represents for Alice a veritable social laboratory. It is here that, in 1898, she begins her participation in the *Unione per il bene*. The decisive point, however, is that such commitment does not reduce itself to a charitable gesture. In the available testimonies, Alice does not appear as a benefactress who distributes aid from above to those in need; rather, a posture emerges grounded in observation, listening, identification of needs, and situated response (Filomia, in press). It is precisely this aspect that makes it possible to speak, in her case, of a pedagogy of emancipation: not a unidirectional movement from the baroness toward the poor, but a circular dynamic in which the observed context interrogates and redefines educational action.

It is in Rome that Alice meets Leopoldo Franchetti, himself a member of the *Unione* (Bistoni, 1997). The sources emphasise how Franchetti accompanied her in home visits and in inquiries in the San Lorenzo district, sharing her attention to abandoned children and to young people released from prison. Together they devised the project of an agricultural school-colony in the Flaminio district, intended for the agricultural education of destitute orphans, with moral education entrusted to Brizio Casciola (Pomi, 2004; Pazzaglia, 2006). This Roman phase is crucial because it allows us to grasp the passage from philanthropy to educational institution: the observation of social needs, the encounter with urban poverty, and the inquiry into living conditions do not produce merely assistance, but lead to the construction of stable educational framework.

Alice Hallgarten and Leopoldo Franchetti were married in July 1900. From this moment onward, the sources construct their relationship as an educational and politico-philanthropic partnership (Buseghin 2002; Buseghin, 2022; Zangarelli 1984; Bistoni 1997; Filomia, in press). It is not simply a matter of a couple sharing cultural interests, but of a convergence of will, sensibility, and action. Valitutti, in one of the most significant testimonies, observes that Alice would not have been able to realise her works without Leopoldo's strong will, while Alice's presence softened his spirit and refined his sensitivity toward educational values (Buseghin, 2002). In similar terms, Giuseppe Lombardo Radice describes the two spouses as having arrived, by different paths, at the same conclusion, namely that "il solo bene è educare"³. These readings, though imbued with participation, restore an essential point: education, for Alice and Leopoldo, is situated at the crossroads of human promotion, social reform, and economic emancipation. Their relationship is effectively defined as a form of political philanthropy, that is, a mode of intervention that does not limit itself to assistance but aims to transform the conditions that produce marginality.

The modernity of this relationship has been aptly interpreted as one founded on a genuine equality of conditions, of thought, and of action. Alice is a wealthy woman, endowed with economic autonomy, who uses her resources not to reproduce a paternalistic model, but to create opportunities for autonomy, especially for women. In this sense, her action is inscribed within those forms of practical feminism that the sources repeatedly evoke.

Marriage therefore does not mark a subordination of Alice's biography to that of her husband, but the construction of a shared mission, which finds in La Montesca its operational centre. From 1900 onwards, the two spouses divided their time between Rome and the villa of La Montesca, near Città di Castello, progressively transforming the Umbrian countryside into an educational workshop.

The educational experience of Alice Hallgarten cannot be understood if isolated from the other social initiatives she promoted; the schools of La Montesca and Rovigliano are in fact part of a constellation of works that affect the material conditions of life and make education a diffuse process. In 1908, under her auspices, the *Aiuto materno* opened at the local hospital, intended to provide medical support, medicines, and milk for children under three years of age. In the same year, the *Tela Umbra* was founded, a textile workshop aimed at enhancing the female skills widespread in the area. Testimonies insist that Alice did not impose strict working hours on the weavers, so that they might reconcile work and family life. The workers are indicated as the sole beneficiaries of the proceeds, and the *Tela Umbra* itself was provided with a nursery that facilitated mothers' access to work. Here emancipation takes shape as the simultaneous transformation of time, space, labour, and care. Alongside this, Alice donated nine small libraries to local schools, supported the municipal kindergarten, financed daily meals in Citerna, and in 1909 opened an institute for courses in practical education for women, entrusting its direction to Felicitas Buchner. All these works are not peripheral to her school action; on the contrary, they constitute its context of intelligibility. Education, for Alice, does not concern only the classroom, but the system of conditions that makes a more dignified life possible.

Alice died in Leysin, Switzerland, on 22 October 1911, after – as Giuseppe Lombardo Radice emphasises in a passage entitled "How She Burned Her Life" – having fallen ill and consumed herself in ardour for the people she loved and for her works: "indeed her sin was an excess of vigour, in her desire for the good" (p. 20). Alice wrote, at the point of death, a moving letter that confirms the depth of her feeling, a "farewell" letter (Lombardo Radice, p. 26) dated 16 October:

3 "the only good is to educate" (*author's translation*).

Alla mia Marietta, le consorelle conlavoratrici, i bambini amati, tutti e tutto a La Montesca e Rovigliano, perchè tutto ugualmente da me amato. «Laudato sii, o Signore, per la nostra morte corporale.» Prima di entrare a conoscere la nostra cara sorella Morte, Viglio mandarvi la mia parola di amore, di pace, di addio.

Quanto è stata bella la nostra vita in comune, quante ricchezze dello spirito abbiamo potuto godere insieme! È venuto il momento pel quale dobbiamo separare; ma, se sentite come me, saprete che per chi veramente ama non c'è separazione, che *l'amore è più forte anche della Morte*. Perciò sentitemi sempre con voi, e ciò che di forza, di bontà non potete più dare, come tanto avete fatto sinora alla mia persona, impegnatelo ora per l'innalzamento di voi stessi, per la devozione allo studio, all'amore del prossimo, al servizio del bene in ogni forma.

Ogni atto, ogni pensiero buono sarà un bene per la mia anima, mentre il contrario mi farebbe soffrire. Questo pensiero vi aiuti. Le mie parole d'addio sono: Amore! Pace! (lettera 16 ottobre 1911)⁴.

3. The hallgarten “educational experiment”⁵: intelligent observation and the cyclical method

One of the most significant contributions of the sources, and in particular of De Vito Tommasi's articles⁶, consists in the restitution of the educational method of the Hallgarten schools. Such a method is grounded on two cornerstones: guided observation and the cyclical method. The work of adaptation arose from careful observation; it was then prefaced in the daily conferences with the teachers of La Montesca and Rovigliano, and shaped on the basis of the critique of the lessons, of the children's responses, and of their assignments. The result was a “new and ingenious form of objective method.” This testimony is crucial because it shows how the method does not arise from theoretical abstraction, but from observation, comparison, selection, adaptation, and collegiality. Pedagogical knowledge is constructed in practice and reflected within practice:

l'opera è dunque tanto esemplare e completa per quanto localizzata a un piccolo lembo leggermente montano di una regione centrale italiana, Come opera, è un'esperimento riuscito; come esperimento, è una *quistione scolastica* di primissimo ordine pp. 308-309)⁷.

A characteristic feature of the educational style proposed at La Montesca is *intelligent observation*, an expression used by Alice herself, indicating a way of looking at the world that transforms the environment into an object of study. The customary excursion to Monte Santa Maria, for example, becomes an occasion for observing what is seen along the road, directions, natural elements, and the relations among things.

The cyclical method, described by De Vito Tommasi with particular care, instead organises knowledge as a co-ordinated progression: from the first scribbles of the sky in the first class to the use of meteorological instruments in the upper classes; from simple observation to experimentation; from elementary recording to the formulation of conclusions. The meteorological diary, the theme of the month, the observation notebook, the studies “from seed to seed,” the experimental kitchen gardens, the aquarium, the terrarium, the collections, the herbaria, the monographs on fruit trees, the drawings in coloured pencils: everything contributes to making living nature the pivot of the curriculum.

Drawing, in particular, is not an ancillary subject but a method of study. The *Calendario della Montesca*, later incorporated into the programmes of 1923–1925, constitutes an emblematic example of this: each day a pupil

4 o my Marietta, to my fellow sisters and co-workers, to the beloved children, to all and everything at La Montesca and Rovigliano, for all are equally dear to me. “Praised be You, O Lord, for our bodily death.” Before entering into the knowledge of our dear sister Death, I wish to send you my word of love, of peace, of farewell. How beautiful our life together has been, how many riches of the spirit we have been able to share! The moment has come in which we must part; yet, if you feel as I do, you will know that for those who truly love there is no separation, that love is stronger even than death. Therefore, feel me always with you, and what strength, what goodness you can no longer offer to me in person, as you have done so much until now, devote it instead to the elevation of yourselves, to the dedication to study, to the love of others, to the service of the good in every form. Every act, every good thought will be a good for my soul, while the contrary would cause me suffering. Let this thought sustain you. My words of farewell are: Love! Peace! (letter, 16 October 1911) (*author's translation*).

5 The designation “educational experiment” is attributed to Giuseppe Lombardo Radice.

6 The three articles are published in the section *Questioni scolastiche* under the title “Le scuole della Montesca.” The article is the result of the author's field research, who recounts having been—most likely in the month of March 1916—at La Montesca, where she was able to observe directly how the school was organized, particularly appreciating its learning outcomes. The importance of this study lies in its preceding the publication by Giuseppe Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, from which, as is known, much attention to method would derive, and which would also be regarded by Marchetti, the headmistress of the schools, as a presence that brought “comfort and relief” at the dawn of the baron's passing and that continued until her death.

7 “the work is therefore all the more exemplary and complete inasmuch as it is localized within a small, slightly mountainous tract of a central Italian region. As a work, it is a successful experiment; as an experiment, it is a school question of the very first order” (pp. 308–309). (*author's translation*)

draws an observed object, thus constructing over time a visual memory of the changing surrounding nature. To draw means to observe, to choose, to represent, to understand.

Alongside the curricular and methodological choices, the sources make it possible to grasp the relational dimension of Alice Hallgarten's agency. Her care for her collaborators emerges as a recurrent trait. Lombardo Radice reports the words of Rinaldi, who recalls having been called by Alice into the library, urged to open her heart, kissed, and invited to consider her as a mother. From that day, she confesses, her work became more fruitful.

This is not a sentimental detail. In it one may discern a model of educational leadership that recognises the value of relationship, listening, spiritual attunement, and shared responsibility. The teachers must be "chosen," that is, endowed with a particular disposition of heart; yet this moral dimension is accompanied by a concrete attention to their material conditions, through the provision of dignified salaries, lodging, meals, and savings booklets set aside for the future; here too emancipation is not merely declared, but organised. The school is sustained by the quality of the relationships among founder, headmistress, teachers, children, and families. The governance of the institution is not exercised as mere administration, but as care for the moral environment within which educational work may flourish.

4. Conclusions

The analysis of the sources makes it possible to restore Alice Hallgarten Franchetti as a figure of extraordinary complexity, whose educational action is fully situated within the panorama of those women who, between the nineteenth and twentieth centuries, contributed to the construction of pedagogical knowledge through practices, mediations, and institutions. Her work takes shape as a situated practice of emancipation. Situated, because it is constructed in close relation to the concrete contexts of the Umbrian countryside, to the rhythms of agricultural labour, to the needs of families, to the material conditions of childhood, to the real possibilities of teachers and of the women of the territory. Of emancipation, because it is oriented not only toward instruction, but toward the transformation of living conditions, through attention to health, to work, to women's autonomy, to access to books, to care of the self, to the dignity of children regarded as capable of thinking with their own minds.

The schools of La Montesca and Rovigliano thus emerge as a model of schooling capable of combining observation of context, adaptation of curricula, and public responsibility. Within them, the school moves toward the peasants, rejects the rigidity of a single calendar, constructs knowledge upon living nature, uses drawing as a method of study, values epistolary writing, organizes learning in cyclical form, promotes freedom of thought and personal expression.

Yet the strength of this model does not reside solely in curricular choices. It is rooted in the posture of Alice Hallgarten Franchetti as educator, cultural promoter, and mediator: an attentive observer of needs, founder of institutions, interlocutor of teachers, supporter of women's labour, promoter of libraries, protagonist in the early dissemination of the Montessori method, a figure capable of translating a cosmopolitan vision into interventions deeply rooted in the local. In this sense, the case of Alice Hallgarten Franchetti invites us to rethink the genealogy of pedagogical knowledge not only starting from great theorists and systematic works, but also from those figures who have constructed pedagogy by making school, by organizing spaces, times, relationships, and forms of life. It is precisely in this practice, at once concrete and reflective, that her experience continues to challenge the history of education. In this perspective, Hallgarten's experience offers relevant insights for contemporary educational thought and practice, particularly with regard to the relationship between education and social context, the integration of school and community, and the role of education in promoting forms of situated emancipation. Her work invites renewed reflection on the possibility of designing educational environments that are responsive to local needs while remaining open to broader cultural and pedagogical horizons.

Bibliography

- Bistoni V.U., Ceci P. (1991). *Catalogo generale del fondo Franchetti*. Dattiloscritto, Regione Umbria.
 Bistoni V.U. (1997). *Grandezza e decadenza delle Istituzioni Franchetti*. Città di Castello: Edimond.
 Buseghin M.L. (2002). *Cara Marietta... Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*. Città di Castello: Tela Umbra.
 Buseghin M.L. (2022). *Leopoldo Franchetti. Passioni e progetti nel suo carteggio e nel rapporto con Alice Hallgarten*. Perugia: Deputazione di storia patria per l'Umbria.
 Caracchini C. (2023). *Alice a Bruxelles. Le scuole Hallgarten-Franchetti all'Esposizione Universale del 1910, dalle origini a Maria Montessori*. Firenze: Firenze University Press.
 De Vito Tommasi A. (1916). Le scuole della Montesca. *I diritti della scuola*, luglio-agosto-settembre.
 Filomia M. (in press). La filantropia politica di Alice e Leopoldo Franchetti. Alfabetizzazione e innovazione pedagogica nelle

- Scuole della Montesca e di Rovigliano. In *Atti del XVIII Congresso Nazionale CIRSE, Leggere, apprendere, capire il mondo. Analfabetismi e alfabetizzazioni nella storia dell'educazione*.
- Giovagnoli E. (1908). Per l'educazione dei giovani campagnoli. *Gioventù Nova*, 30 giugno.
- Josz A. (1913). Fiammella francescana. *La nuova antologia di lettere, scienze ed arti*, 164, pp. 278-285.
- Lombardo Radice G. (1931). *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Marchetti M. (1916). Scuole della Montesca e di Rovigliano. In *Per aprire nuove vie alla scuola*. Milano: Editrice Milanese (Quaderni de "La nostra Scuola").
- Pazzaglia L. (2006). Modernismo, femminismo cristiano e educazione nell'Italia del primo Novecento. In M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso: studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 1000-1028). Bologna: CLUEB.
- Pomi M. (2004). Una dilettante sublime: alle radici dell'opera educativa di Alice Hallgarten Franchetti. *Encyclopaideia*, luglio-dicembre, pp. 1000-1050.
- Zangarelli E. (1984). *Leopoldo e Alice Franchetti. La scuola della Montesca*. Città di Castello: Phromos.

Resignificar las labores y el arte popular desde la inspección educativa: la trayectoria de María de la Paz Alfaya López

Ridare significato al lavoro e all'arte popolare attraverso l'ispettorato scolastico: il percorso di María de la Paz Alfaya López

Miriam Sonllela Velasco

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid (España), miriam.sonllela@uva.es

Carlos Sanz Simon

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid (España), csanzsimon@ucm.es

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

El artículo analiza la trayectoria de la inspectora de primera enseñanza María de la Paz Alfaya López. Se examina su labor en la formación del magisterio, su impulso a iniciativas socioeducativas y su contribución a la revalorización del arte popular como recurso didáctico. Asimismo, se aborda el impacto de la Guerra Civil y la represión franquista en su carrera, así como la posterior invisibilización de su legado dentro de la historia de la educación española.

KEYWORDS

Género, inspección educativa, mujer, memoria, historia de la educación.

Genere, ispezione scolastica, donna, memoria, storia dell'istruzione.

L'articolo analizza il percorso dell'ispettrice dell'istruzione primaria María de la Paz Alfaya López. Viene esaminato il suo lavoro nella formazione degli insegnanti, il suo impulso alle iniziative socio-educative e il suo contributo alla rivalutazione dell'arte popolare come risorsa didattica. Inoltre, viene affrontato l'impatto della Guerra Civile e della repressione franchista sulla sua carriera, nonché la successiva invisibilizzazione della sua eredità all'interno della storia dell'istruzione spagnola.

El presente estudio forma parte del proyecto I+D competitivo RENOVAFEM. Mujeres y renovación pedagógica. La aportación de las educadoras a la construcción de la democracia (España, 1960-1990), concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España durante el periodo 2024-2027 (Ref. N.º PID2024-158743NB-I00)

Citation: Sonllela Velasco M., Sanz Simon C. (2026). Resignificar las labores y el arte popular desde la inspección educativa: la trayectoria de María de la Paz Alfaya López. *Women & Education*, 4(7), 68-75.

Corresponding author: Miriam Sonllela Velasco | miriam.sonllela@uva.es

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_13

Submitted: March 26, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Las inspectoras de primera enseñanza en España en el primer tercio del siglo XX. Mujeres que desafiaron una profesión masculinizada

Las inspectoras de primera enseñanza en el primer tercio del siglo XX constituyen un ejemplo significativo de la progresiva incorporación de las mujeres a ámbitos profesionales tradicionalmente masculinizados. Su irrupción no se limitó al acceso a un empleo cualificado, sino que supuso una transformación de los roles de género dentro de la estructura institucional educativa.

En un contexto caracterizado por los procesos de modernización pedagógica y la influencia de las corrientes regeneracionistas, la inspección educativa fue adquiriendo una importancia creciente como instrumento para la mejora y supervisión de la enseñanza primaria. En este marco, la presencia femenina contribuyó a redefinir el propio perfil del inspector, orientándolo hacia modelos más colaborativos y pedagógicos, en los que se enfatizaba su función como acompañante y asesor del maestro (Flecha, 2018).

La mayor parte de estas profesionales, formadas en la Escuela Superior del Magisterio (1909) y vinculadas a planteamientos pedagógicos renovadores, desempeñaron un papel activo en la incorporación de enfoques más avanzados en la práctica educativa. Asimismo, destacaron por su compromiso con la mejora de la educación femenina y de la infancia, promoviendo una concepción de la enseñanza más atenta a su dimensión social (Sonlleve y Sanz, 2022).

No obstante, sus trayectorias profesionales estuvieron atravesadas por importantes limitaciones derivadas de los persistentes prejuicios de género. Estas dificultades se vieron agravadas en contextos de inestabilidad política, como las dictaduras de Primo de Rivera y Francisco Franco, en las que su condición de mujeres y su vinculación con proyectos pedagógicos renovadores actuaron en ocasiones como factores de vulnerabilidad (Robles y Rabazas, 2023; Agulló, 2023; Sanz y Sonlleve, 2023). Pese a estos condicionantes, lograron afianzar su presencia en el sistema educativo y sentar las bases para la progresiva normalización de la participación femenina en los cuerpos de inspección.

El estudio de las inspectoras de educación en España en el siglo XX ha experimentado un desarrollo progresivo en las últimas décadas, en paralelo al auge de la historia de las mujeres y de la educación. Las primeras aportaciones se centraron en la génesis de la inspección femenina y su vinculación con la educación de las mujeres. En este sentido, la obra de María Teresa López del Castillo (2003) constituye un referente, al estudiar a las primeras inspectoras escolares en Madrid entre 1861 y 1926, destacando su inserción en un sistema educativo fuertemente masculinizado. En esta misma línea, Flecha (2018) hace un recorrido por la inspección de primera enseñanza en el primer tercio del siglo XX destacando el papel de mujeres protagonistas en esos comienzos de la historia de la inspección femenina, como Juliana Torrego Pedrazuela, María Quintana Ferragut, Teodora Hernández San Juan, Ángela Trinxé Velasco, Adelaida García de Castro, Elena Sánchez Tamargo, Adelaida Díez y Díez Victoria Adrados Iglesias o Luisa Bécares Mas.

Otros estudios han venido a completar esta línea de investigación, contribuyendo a visibilizar figuras femeninas concretas. Entre ellos destacan los trabajos dedicados a Leonor Serrano (Ortells y Artero, 2013; Segura, 2005; Agulló, 2023) o a María Victoria Díaz Riva (García y Cazorla, 2007; Cazorla y García, 2019). En el ámbito gallego, el trabajo de Cid (2020) sobre Antonia Ortiz Currais refuerza esta línea biográfica.

Las investigaciones de Sonlleve y Sanz (2021 y 2022), Robles y Rabazas (2023), Sanz y Sonlleve (2023), Agulló (2023) y Robles y Agulló (2024) amplían el foco de análisis, incorporando el estudio de la represión que vivieron estas profesionales con la llegada de los procesos represivos que se desencadenaron en las dictaduras de las siglo XX y poniendo de relieve la existencia de una historia silenciada tras la depuración a los que se vieron sometidas.

En los últimos años también se observa un interés creciente por estudios de mayor alcance, tanto en términos cronológicos como analíticos. La tesis doctoral de Gómez (2017) representa un avance al abordar el estudio de las inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX desde una perspectiva más global, analizando su acceso al cuerpo, funciones y evolución profesional. La investigación de Sanz y Sonlleve (2025), centrada en la provincia de Ávila, viene a sumarse al conocimiento de esta historia de la inspección femenina en el periodo franquista.

Por otro lado, algunos estudios han adoptado enfoques más amplios sobre la participación de las mujeres en el sistema educativo y en la toma de decisiones. En este marco se inscriben los trabajos colectivos coordinados por Aróstegui et al. (2013) y las aportaciones de Robles (2008), que analizan la presencia de maestras, directoras e inspectoras en la segunda mitad del siglo XX, evidenciando tanto avances como persistencias de desigualdad. Asimismo, Colmenar Orzaes (2011) ofrece una visión de conjunto sobre las inspectoras en el último tercio del siglo XX, permitiendo conectar los procesos históricos previos con la consolidación profesional en etapas más recientes.

El presente trabajo viene a sumarse a la recuperación de figuras femeninas emblemáticas en la historia de la inspección educativa española del siglo XX y estudia la historia profesional de la inspectora de primera enseñanza María de la Paz Alfaya López. La investigación parte del método histórico-educativo (Ruiz, 1976; Tiana, 1988). Las fuentes utilizadas para la investigación han sido recopiladas de diferentes archivos: Archivo General de la Administración (España), Archivo Histórico Provincial de Segovia, Archivo Municipal de Segovia, Archivo de la Me-

moria Histórica de Salamanca, Archivo del Ministerio de Educación (España). En ellos se han recuperado los expedientes personales, profesionales y de depuración de la inspectora. En el Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (España) se ha hecho acopio de la información relativa a las pensiones que solicitó la inspectora para viajar al extranjero y mejorar su formación. Asimismo, se han utilizado documentos albergados en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España y diferentes repositorios de prensa histórica, así como en la Gaceta y el Boletín Oficial de la Provincia de Segovia, con el objetivo de completar la información recopilada en los archivos. Para el estudio también se han revisado los trabajos escritos por la inspectora, tanto en prensa como en editoriales. En una fase hermenéutica posterior, se realizó una clasificación de toda la documentación recabada para proceder a un análisis externo e interno de las fuentes utilizadas. Tras ello, se organizó la información recuperada en tres periodos diferentes, que tienen que ver con momentos o acontecimientos clave en la trayectoria de la inspectora.

2. María de la Paz Alfaya López, una inspectora referente en la educación española

La reconstrucción de la trayectoria vital y profesional de la inspectora María de la Paz Alfaya permite poner de relieve cómo los itinerarios personales femeninos se han visto atravesados en el siglo XX por las limitaciones impuestas por los marcos sociopolíticos del momento. Conocer su biografía no solo adquiere valor en sí mismo, sino que se convierte en una vía privilegiada para comprender el papel desempeñado por las inspectoras en la educación de la primera mitad del siglo XX.

Acceso y presencia en el ámbito de la inspección de primera enseñanza en Segovia

M.^a de la Paz Alfaya López nació en Madrid el 24 de enero de 1893. Obtuvo el título de maestra elemental en junio de 1909. Años más tarde, en 1914, ingresó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, siendo tres años después la tercera en la Sección de Letras. En enero de 1919 fue nombrada Profesora Numeraria de Gramática y Literatura Castellanas, con ejercicios de lectura¹, en la Escuela Normal de Maestras de Lugo, aunque renunció a la plaza a las pocas semanas².

Desde sus comienzos, mostró especial interés por la inspección educativa. Con el número seis de la lista confectionada por el claustro de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio entre las tituladas para la provisión de plazas de Pedagogía e Inspección en el curso 1916-1917, accedió el 19 de julio de 1920, como deseaba, al puesto de Inspectora de Primera Enseñanza de Segovia³, lugar en el que ya residía su hermana, Concepción Alfaya, ejerciendo como Profesora en la Escuela Normal⁴.

A cargo de la zona femenina, desde las primeras circulares que firma en la provincia segoviana, se aprecia la temprana adscripción de la inspectora a los postulados de renovación pedagógica de principios del siglo XX y a su voluntad de mejora de la práctica docente, invitando a las maestras a organizar excursiones fuera del aula con el fin de estudiar los elementos de la naturaleza y creados por el hombre y recoger materiales con las niñas para las lecciones en clase y la formación de un museo de productos locales lo más completo posible. La inspectora recordaba a Rousseau añadiendo que “no hay mejor libro que el mundo, ni más instrucción que los hechos”⁵.

El acercamiento al horizonte reformista le llevó a solicitar en marzo de 1922 una pensión en grupo para viajar a Francia y Bélgica. Formó parte del primer grupo de inspectores de primera enseñanza enviado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) fuera de España para estudiar durante dos meses la organización escolar y el funcionamiento de las instituciones circunesculares⁶. Tanto antes como después de disfrutar del viaje, colaboró en la fundación de colonias, cantinas y roperos escolares⁷ tanto en la capital como en la provincia segoviana, siendo nombrada por ello vocal de la Junta Protectora de la Infancia.

1 El Magisterio Español nº 5182, 14 de enero de 1919, p.69.

2 «Expediente personal de M.^a Paz Alfaya López», legajo 16696, Archivo General de la Administración. El Magisterio Español nº 5598, 20 de febrero de 1919.

3 MORENO YUSTE, Juan Manuel, 2019, pp. 29-30.

4 La Tierra de Segovia, nº 362, 21 de julio de 1920.

5 Circular de 15 de noviembre de 1921, BOP de 21 de noviembre de 1921.

6 «Expediente personal de M.^a Paz Alfaya López» JAE 4-183. Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes nº43, 30 de mayo de 1922.

7 El Adelantado nº5834, 31 de mayo de 1921. El Magisterio Español nº 6701, 21 de agosto de 1923.



Figura 1.

María de la Paz Alfaya

Nota. Expediente personal de M.^a Paz Alfaya López, legajo 16696 (AGA)

Su interés por la mejora de las condiciones de la infancia se aprecia desde los primeros años en la profesión. En noviembre de 1923, formando parte por entonces de la Junta Directiva de la Asociación Nacional de Inspectores⁸, solicitaba a las maestras segovianas información de los niños sordomudos en edad escolar de sus localidades para conocer sus casos y que pudieran ser escolarizados⁹. Este interés es destacable si pensamos que a finales de esta década solo aproximadamente 500 niños sordomudos en España estaban escolarizados, es decir, menos del 10% de los que padecían esta situación.

Además, la inspectora solicitó en varias ocasiones a la Junta Provincial de primera enseñanza la ampliación de los grupos escolares 1 y 2 de la capital para que más de 300 niñas de la clase pobre segoviana, como ella misma señala en varios escritos, tuvieran un puesto escolar. Una propuesta que finalmente consiguió¹⁰.

Este compromiso con la mejora de las condiciones de la infancia no puede entenderse de forma aislada, sino estrechamente vinculado a su preocupación por la formación y el desempeño profesional del magisterio femenino. Consciente de que la calidad de la enseñanza dependía en gran medida de la capacitación de las maestras, la inspectora orientó también su labor hacia la mejora de sus prácticas. Los viajes de estudio y las actividades de extensión cultural que organizó para las maestras fueron prácticas inéditas en Segovia. En julio de 1924 visitaron varios museos madrileños, práctica que continuó desarrollando años más tarde. En 1928, con ocasión del centenario de la muerte de Goya, puso en marcha un ciclo de conferencias y viajó con las maestras al Museo del Prado¹¹.

Con la proclamación de la Segunda República, en 1931, se aprecia cómo la inspectora se implicó directamente en el proyecto educativo republicano, participando en la articulación de un modelo de escuela comprometido con la realidad social y política del momento, y que atribuía a la educación un papel central en la modernización y democratización del país. Con fecha 22 de abril de 1931, firmaba un Circular, junto a los inspectores que se empleaban por entonces en la provincia, Antonio Ballesteros, Elena Gozalo Blanco y José Luis Jaume Méndez, apoyando la necesidad de hacer llegar “a todas las gentes información veraz acerca de los hechos que se relacionan con la proclamación de la República en España, de sus antecedentes y de sus más trascendentales consecuencias”. Asimismo, invitaban a los maestros a iniciar —especialmente en zonas rurales— conferencias públicas para formar juicio sobre los problemas nacionales, a cuya resolución consideraban que debían contribuir todos los españoles; y a “aprovechar las preguntas de los niños para informarles sobre los hechos acaecidos en España que habían producido el cambio de régimen político”¹². Se posicionaba de esta forma en el grupo de profesionales que no se limitaban a cumplir funciones técnicas, sino que asumían un papel relevante en la orientación ideológica y cívica del sistema educativo.

Meses más tarde, el 18 de diciembre de 1931, dejaría voluntariamente la inspección segoviana, al ser nombrada inspectora de Primera Enseñanza de Madrid mediante concurso oposición.

Resignificación pedagógica de las labores y el arte popular

El arte popular fue un campo que tanto María de la Paz Alfaya como su hermana Concepción, trabajaron durante buena parte de su carrera. Ambas entendieron los bordados tradicionales como una expresión típica y femenina de la cultura artística y estudiaron con especial interés la temática en la provincia de Segovia.

8 La Libertad nº 1143, 31 de julio de 1923.

9 Circular de 26 de noviembre de 1923, BOP de 28 de noviembre de 1923.

10 Archivo Municipal de Segovia.

11 MORENO YUSTE, Juan Manuel, 2019, p. 30.

12 BOP de Segovia de 24 de abril de 1931.

Abordaron esta temática desde dos perspectivas complementarias: la académica y la práctica. En relación con esta última, en 1924 organizaron un cursillo de perfeccionamiento, con una duración máxima de seis días, centrado en las labores populares segovianas y basado en los antiguos paños bordados. El objetivo era recuperar estos recursos, casi desaparecidos, para utilizarlos como eje de la enseñanza de las niñas, así como fomentar la creación de pequeñas industrias locales y ampliar la proyección social de la escuela¹³. Fruto del trabajo realizado se llevó a cabo una exposición en Diputación Provincial de Segovia.

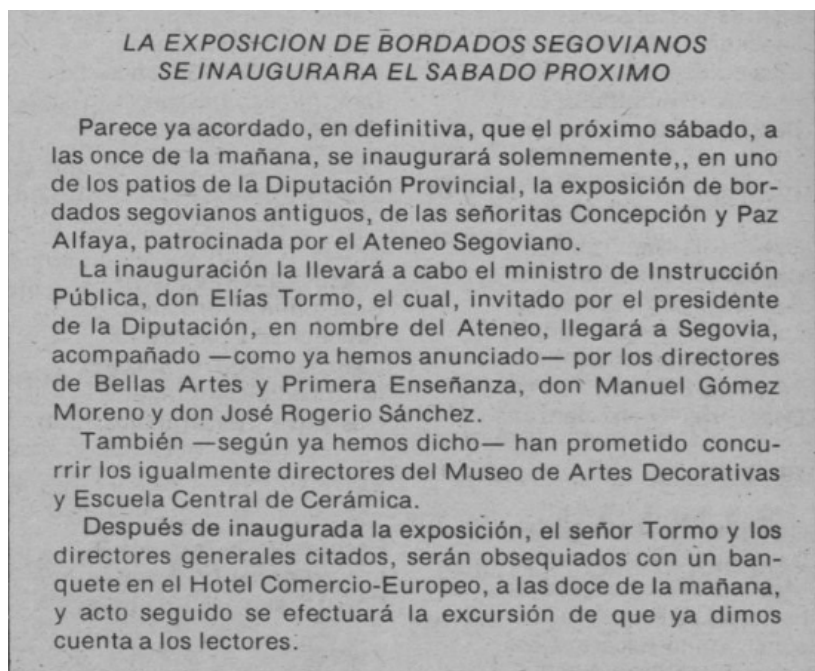


Figura 2.

Exposición de bordados segovianos en la Diputación Provincial de Segovia
Nota. "Hoy hace 50 años". El Adelantado nº 24495, 9 de octubre de 1980

En febrero de 1925 las hermanas Alfaya solicitaron una pensión a la JAE para perfeccionar su conocimiento sobre los bordados populares en Bélgica. Teniendo noticia de que se hallaba próxima una exposición de artes del hogar en Laecken, pretendían también incluir los bordados populares en la sección extranjera¹⁴. La pensión no les fue concedida en esta ocasión.

En junio de 1926, la exposición que habían organizado en 1924 fue llevada a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid. Después se expuso en 1929 en Sevilla en la Exposición Iberoamericana, donde se le concedió la medalla de plata. En 1930 los bordados fueron expuestos en la Sociedad de Amigos del Arte, de Madrid y más tarde en la Exposición Nacional de Barcelona, donde obtuvo la medalla de oro. El Ministerio de Industria y Comercio, por su parte, también hizo llegar algunos ejemplares de aquella exposición a la Feria de Muestras de Tampa, en Estados Unidos, donde su labor fue elogiada y reconocida con la copa de plata¹⁵.

En un homenaje realizado por un grupo de personalidades segovianas a las hermanas Alfaya, en junio de 1930, por la labor realizada en reconocimiento a las labores segovianas, la profesora Concepción Alfaya agradecía la labor de las maestras segovianas por haber ayudado a extender la enseñanza del bordado segoviano en las escuelas (Figura 29).

13 La Libertad nº 1230, 5 de marzo de 1924.

14 Expediente personal de María de la Concepción Alfaya López. Archivo de la JAE 4-182.

15 MORENO YUSTE, Juan Manuel, 2019, p. 31.

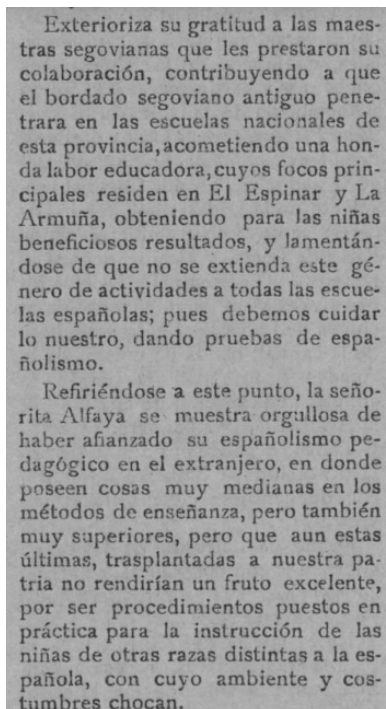


Figura 3

El banquete a las señoritas Alfaya

Nota. El Adelantado de Segovia nº7528, 20 de junio de 1930

Consecuencia de este recorrido apareció el libro *Datos para el estudio del arte popular español. Los bordados populares en Segovia*, declarada obra de mérito por Real Orden de 11 de diciembre de 1930 y que recibió informes favorables de las Academias de San Fernando y de la Historia por ser “única en España y de difícil semejanza en el extranjero”¹⁶. Las primeras palabras del libro se las dedicaban las hermanas Alfaya a tres referentes para ellas, Manuel Gómez Moreno, Rafael Altamira y Manuel Bartolomé Cossío.

Pero su trabajo de difusión del conocimiento no solo se materializó en la escritura del citado libro. M.^a de la Paz Alfaya era miembro en 1935 del Comité efectivo de la Asociación Española para la difusión de las Ciencias del Hogar, entidad que empezó su actividad en 1928 en la ESM y de la que llegó a ser vicepresidenta y responsable de la comisión de cursillos. La Asociación publicaba la revista mensual *Nuestros Hogares*, cuyo interés era instruir a las mujeres rurales y mejorar su formación espiritual, moral, económica y doméstica. En el número de noviembre de 1935 la inspectora escribía una columna en la que insistía en la necesidad de recuperar los bordados populares y llevarlos a la escuela, con el objetivo de que los niños conocieran estas manifestaciones artísticas que eran “vestigios del alma de un pueblo que tuvo en su vivir destellos de ingenio popular no superados por ningún otro”¹⁷. Buscaba recuperar el amor por la cultura popular y ensalzar el valor de la labor femenina en entornos rurales.

En 1935 solicitaron una pensión a la JAE para afianzar sus estudios sobre etnografía y folclore, en los que venían profundizando desde 1920. La inspectora había ampliado por entonces el estudio del arte popular a gran parte de las provincias españolas y pretendía aprovechar los aprendizajes en las escuelas de su zona, por ello, solicitaba una pensión de cuatro meses (dos a Italia y dos a Rumanía y Checoslovaquia), con el fin de estudiar lo hecho en este sentido en ambos países y su aplicación en la escuela¹⁸. La pensión le fue concedida, por Orden Ministerial 14 de julio de 1935¹⁹, aunque se desconoce si pudo disfrutarla.

Ruptura, represión y memoria

En los meses previos a la Guerra Civil, la inspectora se encontraba desarrollando sus funciones en la inspección educativa madrileña. En mayo de 1936 participaba en el acto de reapertura del grupo escolar Magdalena Fuentes en el distrito de La Latina²⁰. Nada hacía presagiar por entonces lo que ocurriría unos meses después.

El golpe de Estado sorprendió a las hermanas Alfaya en su residencia de Madrid, donde solían pasar las vaca-

16 «Expediente personal de M.^a Paz Alfaya López» JAE 4-183.

17 Revista *Nuestros Hogares*, 18 (1935), p. 9.

18 «Expediente personal de M.^a Paz Alfaya López» JAE 4-183.

19 Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes nº14, 1 de febrero de 1936.

20 La Libertad nº 5023, 7 de mayo de 1936.

ciones en familia²¹. El 12 de febrero de 1937, la inspectora era separada del servicio por decreto en la Gaceta de la República. Se desconocen cuáles fueron las causas de su separación recién iniciada la guerra y resulta sorprendente esta decisión, pues, como hemos podido observar, Maria de la Paz Alfaya participó de forma activa en el proyecto educativo republicano.

La inspectora también sufrió la depuración llevada a cabo por el gobierno franquista. Suspendida de servicio, por Orden de 30 de octubre de 1940 fue sancionada con traslado fuera de la provincia de Madrid —lugar en el que ejercía profesionalmente antes de la Guerra— e inhabilitada para el ejercicio de cargos directivos y de confianza. Se le acusaba de haber pertenecido a Izquierda Republicana, haber desempeñado cargos de confianza con el gobierno republicano, haber perseguido a maestros católicos, haber aplicado con celo las leyes sobre religión en las escuelas e incluso haber publicado el libro sobre los bordados populares en Segovia, jugando un papel importante en esta acusación los nombres que aparecían en la dedicatoria que abría el texto. A pesar de los informes favorables que presentó la inspectora, su sanción fue confirmada en 1942, siendo trasladada a Toledo, donde continuó su labor hasta la década de los cincuenta. De esta etapa poco se conoce, pues la prensa no recoge ninguna actividad de la inspectora en este periodo. Lo único que sabemos es que compartió despacho con otras inspectoras como Emilia González-Valdés Rodríguez, Pilar Claver Salas o Elena Rodríguez Pascual, algunas de ellas también trasladadas a este destino tras el proceso depurador franquista²².

En 1953 vuelve a iniciar su actividad pública en Madrid. En enero, la inspectora impartía una conferencia en el Instituto Femenino de Enseñanza Media Lope de Vega sobre “La iniciación al número y a la forma”, lo hacía en la misma sesión que otra compañera, Carmen Limón, que hablaba sobre el desenvolvimiento intelectual²³. A lo largo de este año participó en otros actos culturales, como el celebrado en el Centro Segoviano de Madrid con motivo de la séptima fiesta de la cultura, donde se le dedicaron, por parte de Albino Sanz, unas palabras de exaltación²⁴. También le dedicaron palabras de reconocimiento en la prensa en 1960, tanto a ella como a su hermana (por entonces ya fallecida), por su trabajo de investigación sobre los bordados segovianos²⁵. Lo hacía su compañero, el inspector Manrique de Lara en el periódico el ABC.

En 1962 varios inspectores, directores y maestros suplicaban que le fuera concedida la Orden de Alfonso X el Sabio en la categoría de Cruz por su admirable trayectoria. Era una profesional admirada y reconocida entre el colectivo educativo. Jubilada en enero de 1963, al homenaje de jubilación realizado meses más tarde asistieron más de doscientos representantes del Magisterio oficial y privado. Al acto, presidido por el teniente alcalde y concejal delegado de educación del ayuntamiento de Madrid, acudió David de Francisco Ayende, inspector-jefe del Ministerio de Educación Nacional, inspectores generales centrales y otras personalidades de reconocido prestigio²⁶.

Fallecería unos años más tarde de dejar su profesión, el 10 de noviembre de 1968, a la edad de setenta y cinco años²⁷. Casi sesenta años después, pocos han sido los reconocimientos realizados a la labor de esta inspectora, de la que solo se ha puesto en valor su obra sobre los bordados populares segovianos²⁸.

3. A modo de cierre... Hilos que permanecen

La trayectoria de M.^a de la Paz Alfaya puede leerse como un tejido en el que, a pesar de las rupturas, permanecen ciertos hilos de continuidad. Hilos que conectan su temprana apuesta por la renovación pedagógica con su defensa de una escuela activa, su compromiso con la infancia más vulnerable y su empeño en dignificar los saberes y las prácticas femeninas a través del arte popular.

Ni la guerra ni los procesos de depuración lograron deshacer por completo ese entramado. Aunque su carrera se vio interrumpida y en parte silenciada, muchos de los principios que guiaron su labor —la función social de la escuela, la formación del magisterio, la valorización de la cultura local— siguieron presentes, de forma más o menos visible, a lo largo de su vida profesional.

Recuperar hoy su figura supone, en última instancia, volver sobre esos hilos persistentes que atraviesan su biografía y que permiten entender no solo una trayectoria individual, sino también las continuidades de la historia educativa española del siglo XX. El compromiso de la inspectora con la función social de la escuela, especialmente en relación con la atención a la infancia vulnerable y la ampliación del acceso educativo, son principios que siguen siendo ejes fundamentales en la política educativa española actual. Asimismo, su concepción de la inspección como

21 El Adelantado nº4518, 4 de enero de 1924.

22 Anuario del maestro, 1 de enero de 1942.

23 Hoja Oficial del Lunes nº723, 26 de enero de 1953.

24 El Adelantado nº16353, 2 de julio de 1953.

25 El Adelantado nº 18275, 16 de agosto de 1960.

26 Pueblo nº 7357, 27 de abril de 1963.

27 Hoja del Lunes nº1546, 11 de noviembre de 1968.

28 El Diario de Ávila nº 34463, 15 de septiembre de 2005.

acompañamiento pedagógico más que como mero control administrativo anticipa modelos actuales de supervisión educativa centrados en el asesoramiento, la formación docente y la mejora continua de la práctica escolar (Romero y Esteban, 2025). Del mismo modo, la valoración del arte popular como recurso didáctico o la dignificación de las prácticas femeninas conectan con enfoques contemporáneos que reivindican la importancia del patrimonio local y legitiman las aportaciones de las mujeres a la educación y a la cultura. Son estas aportaciones las que nos permiten evidenciar la vigencia de su pensamiento pedagógico, así como su legado como un antecedente significativo de los debates actuales en el ámbito de la educación y la cultura.

Referencias

- Agulló Díaz C. (2023). El exilio interior de Leonor Serrano, Josefa Herrera y Ángela Sempere, tres inspectoras sancionadas en la dictadura primorriverista. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, pp. 63–97.
- Aróstegui Plaza J. L., Robles Sanjuán V., García Gómez T., Barrios Ruano F., Colmenar Orzaes M. C., Rabazas Romero T., Subirats Bayego M. A., Villamor Manero P. (2013). La participación de las mujeres en la toma de decisiones: maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970–2002). En J. M. Sancho Gil, X. Giró Gràcia (Coords.), *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación* (pp. 146–150).
- Cazorla-Granados F. J., García Baena R. M. (2019). María Victoria Díaz Riva, una pionera entre hombres. La inspectora-jefe de Educación de Málaga y Melilla. *Educa Nova*, 9, pp. 121–136.
- Cid Galant R. M. (2020). Antonia Ortiz Currais: A primeira inspectora de ensino primario en Galicia comprometida coa ensinanza e defensora da educación da muller. *Educa: Revista Galega do Ensino*, 80.
- Colmenar Orzaes M. C. (2011). Las inspectoras de educación en España en el último tercio del siglo XX. En P. Celada Perandones (Coord.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica* (Vol. 2, pp. 79–88).
- Flecha García C. (2018). La inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: Modelos, contextos y protagonistas. *Historia Caribe*, 13(33), pp. 179–216.
- García Baena R. M., Cazorla-Granados F. J. (2007). *Masonería y educación durante el franquismo: La “ilustre inspectora” M.ª Victoria Díaz Riva*. Universidad de Málaga.
- Gómez San Miguel E. (2017). *Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- López del Castillo M. T. (2003). *Defensoras de la educación de la mujer: Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861–1926)*. Dirección General de Ordenación Académica.
- Ortells Roca M., Artero Broch I. (2013). ¿Para qué sirven las inspectoras? Leonor Serrano: la pedagogía y/contra el poder. *Quaderns Digitals*, 76.
- Robles Sanjuán V. (2008). Feminismo y memoria educativa: las trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970–2001). En V.-M. Juan Borroy (Ed.), *Museos pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 109–115).
- Robles Sanjuán V., Agulló Díaz C. (2024). Las educadoras en la dictadura primorriverista: Nuevos enfoques y fuentes para su investigación. *Foro de Educación*, 22(1), 103–124.
- Robles Sanjuán V., Rabazas Romero T. (2023). Control y exilio interior de las educadoras en la dictadura de Primo de Rivera. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 29–61.
- Romero Ureña C., Esteban Frades S. (2025). La función de asesoramiento pedagógico de la inspección educativa: recorrido histórico legal. *Avances en Supervisión Educativa*, 44, 464–499.
- Sanz Simón C., Sonlleve Velasco M. (2025). La inspección de primera enseñanza en Ávila en la dictadura franquista: Un cuerpo al servicio del régimen. *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 25(2), 1123–1147.
- Segura Soriano I. (2005). Leonor Serrano Pablo. Más allá de la escuela. En C. Flecha García (Ed.), *Retratos de maestras. De la Segunda República hasta nuestros días* (pp. 49–55). Cuadernos de Pedagogía.
- Sonlleve Velasco M., Sanz Simón C. (2021). Mujeres pensionadas por la Junta para la Ampliación de Estudios en Pedagogía (1907–1940): El caso de Castilla y León. *Tempo e Argumento*, 13(32), e0206.
- Sonlleve Velasco M., Sanz Simón C. (2022). Inspectoras de Primera Enseñanza en la provincia de Segovia (1900–1939): Una historia silenciada. *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea*, 42, 947–980.
- Vidorreta García M. C. (2021). M.ª Teresa López del Castillo, inspectora de educación e investigadora de la historia de la inspección (1928–). En J. L. Castán Esteban (Coord.), *Historias de vida de la inspección. Referentes en la historia de la educación española* (pp. 193–232).

Anna Maria Agamben Federici:
l'impegno per il riconoscimento dei diritti della donna, anche emigrata

Anna Maria Agamben Federici:
the commitment to recognising women's rights, including those of migrant women

Paola Dal Toso

Professoressa Associata di Storia della Pedagogia, Università di Verona, paola.daltoso@univr.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Anna Maria Agamben (1899-1984) nel 1944, in occasione del congresso costitutivo delle Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani (Acli), venne eletta delegata, la prima delegata femminile e partecipò alle riunioni per la nascita del Centro italiano femminile (Cif) di cui fu presidente (1944-1950).

Eletta all'Assemblea Costituente, fece parte della "Commissione per la Costituzione"; nel 1948 deputata, fu membro della Commissione Lavoro e Previdenza sociale e dell'inchiesta sulla disoccupazione.

Relatrice della legge sulla tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri, propose la legge sulla vigilanza e controllo della stampa destinata ai minori e sulla disciplina dell'apprendistato.

Convinta del ruolo paritario della donna, operò per la sua promozione e per il pieno riconoscimento dei suoi diritti, anche di accedere alla Magistratura.

Nel 1947 fondò l'Associazione Nazionale Famiglie Emigrati (Anfe) di cui fu presidente fino al 1981, finalizzata all'assistenza degli emigrati e delle loro famiglie.

KEYWORDS

Género, inspección educativa, mujer, memoria, historia de la educación.

Genere, ispezione scolastica, donna, memoria, storia dell'istruzione.

Anna Maria Agamben Federici (1899-1984) was elected delegate in 1944 at the founding congress of the Italian Christian Workers' Association (Acli), becoming the first female delegate. She participated in meetings for the establishment of the Italian Women's Centre (Cif), of which she was president from 1944 to 1950.

Elected to the Constituent Assembly, she was a member of the 'Commission for the Constitution'; in 1948, as a member of parliament, she was a member of the Labour and Social Security Commission and of the commission of inquiry into unemployment.

As rapporteur for the law on the physical and economic protection of working mothers, she proposed the law on the supervision and control of press material intended for minors and on the regulation of apprenticeships.

Convinced of the equal role of women, she worked for their advancement and for the full recognition of their rights, including access to the judiciary.

In 1947, she founded the National Association of Emigrant Families (Anfe), of which she was president until 1981, with the aim of assisting emigrants and their families.

Citation: Dal Toso P. (2026). Anna Maria Agamben Federici: l'impegno per il riconoscimento dei diritti della donna, anche emigrata. *Women & Education*, 4(7), 76-81.

Corresponding author: Paola Dal Toso | paola.daltoso@univr.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_14

Submitted: March 20, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. I primi quarant'anni

Anna Maria Agamben nacque a L'Aquila il 19 settembre 1899 da una famiglia benestante di origine armena e fortemente cattolica. Dopo gli studi classici si trasferì a Roma e laureatasi in Materie Letterarie nel 1922, iniziò a insegnare Italiano e Storia in un istituto tecnico.

Nel 1926 si sposò con Mario Federici, con il quale, per sfuggire alle limitazioni culturali imposte dal regime fascista, nel 1929 si stabilì all'estero, dove continuò ad impegnarsi come insegnante presso gli istituti italiani di cultura: Sofia, poi a Il Cairo e, infine, a Parigi. Qui, frequentò ambienti antifascisti e femministi entrando in contatto con gruppi di intellettuali italiani esuli. Il soggiorno all'estero le permise di radicare dentro di sé gli ideali di libertà e giustizia sociale; inoltre, maturò la consapevolezza dell'importanza della promozione dei diritti delle donne, del loro ruolo paritario all'interno della famiglia ed essenziale a livello politico e sociale.

Quando nel 1939 il marito fu richiamato alle armi, rientrò in Italia, sentì il bisogno di mettere a frutto le proprie convinzioni con un intenso impegno sociale e di apostolato laico, mai più interrotto. Fedele ai valori di democrazia e eguaglianza sociale, prese contatti con gruppi di oppositori al regime fascista e si attivò per sostenere il movimento di Resistenza. Dopo l'8 settembre entrò nell'associazione "Piazza Bologna", che forniva assistenza a perseguitati politici e operò nell'attività clandestina organizzando presso la chiesa di Santa Croce al Flaminio un centro di assistenza a reduci e profughi.

2. Per la promozione della donna

Continuò a frequentare con assiduità organizzazioni femminili cattoliche a cui aveva aderito sin dall'adolescenza, facendosi notare per la sua capacità di coinvolgimento e mobilitazione. Si impegnò nell'Unione donne di Azione Cattolica (Udaci), guidata a Roma da Maria Romoldi e come delegata di azione sociale, organizzò un piano di assistenza per le impiegate statali che avevano perso il proprio posto di lavoro perché contrarie al regime fascista.

Partecipò anche all'Unione Donne Italiane (Udi) costituita da comuniste che proposero di formare un unico grande fronte; ben presto, però, si sentì l'esigenza di costituire un organismo separato. La profonda fede cattolica e la frequentazione di monsignor Giovanni Battista Montini, sostituto della Segreteria di Stato, contribuirono a fare di lei una delle più assertive sostenitrici dell'autonomia delle donne cattoliche.

Per la capacità di iniziativa concreta, dimostrata durante l'occupazione tedesca di Roma, assieme all'esperienza internazionale e la vivacità culturale, su proposta della Rimoldi, nell'agosto 1944 in occasione del congresso costitutivo delle Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani (Acli), venne eletta delegata, la prima delegata femminile.

Come rappresentante del settore femminile delle Acli, nell'inverno tra il 1944 ed il 1945, partecipò alle riunioni dell'Istituto Cattolico di Attività Sociali (Icas) per preparare la nascita del Centro italiano femminile (Cif) insieme a monsignor Montini e Maria Rimoldi. Su sua indicazione venne nominata prima presidente del Cif, carica che ricoprì dal 1944 al 1950, anni durante i quali l'associazione si radicò su tutto il territorio nazionale. La nascita del Cif rientrava nel disegno di avvicinare il mondo femminile alla causa della democrazia, favorendo la partecipazione delle donne chiamate per la prima volta al voto e anche aiutandole a migliorare le loro condizioni materiali. Il Cif si proponeva di indirizzare le italiane verso un sano femminismo, guidandole e sostenendole nell'affermazione e tutela della propria personalità e della loro missione materna, preparandole e aiutandole alla conquista dei diritti civili e politici.

La Federici svolse con passione ed energia il ruolo di presidente del Cif, prestando molta attenzione alle condizioni materiali della vita quotidiana femminile, la cui durezza impediva spesso di distrarsi dai bisogni familiari. Si adoperò per offrire un'assistenza adeguata all'infanzia e all'adolescenza con l'organizzazione di colonie diurne ed estive, la costruzione di asili, scuole, refettori e mense. Sotto la sua guida, il Cif svolse anche un'azione di supplenza nel campo della beneficenza e dell'assistenza con una serie di iniziative in favore di sfollati, profughi, reduci, militari rimpatriati.

La sua preoccupazione maggiore era quella di educare le masse femminili alla vita pubblica, evento del tutto insolito per le donne cattoliche, che quasi all'improvviso si trovavano a votare prive di una cultura politica che potesse definirsi tale. "Nel Cif il ruolo di Maria Federici fu incisivo nel favorire un equilibrio fra un approccio laico, moderno, alla questione dell'ingresso femminile nell'arena politica e sociale e l'ancoraggio alla tradizione cattolica" (Gaiotti Di Biase, 2015, p. 101).

Tuttavia, sulla sua presidenza pesarono tutte le ambiguità irrisolte della struttura federativa del Cif. Infatti, se da una parte furono coraggiose le sue prese di posizione nei riguardi del maschilismo, secondo il quale era inconcepibile che le donne potessero votare indipendentemente dagli uomini di casa, dall'altra, il radicalismo di alcune sue opinioni crearono ai vertici del Cif aspre discussioni e polemiche che l'accusarono, in qualità di presidente, di un'eccessiva autonomia decisionale. Inoltre,

l'interpretazione di Maria Federici che tendeva di fatto a ridimensionare il ruolo primario dell'Azione cattolica, non era condivisa dall'Unione Donne e dalla Gioventù Femminile, che fin dall'inizio avevano proposto la forma federativa. [...] Il punto centrale della discussione era quello relativo alla definizione della natura stessa del Cif; nella riunione del 1° dicembre 1944 presieduta da Veronese, Maria Rimoldi aveva affermato che il Cif avrebbe dovuto essere 'un punto di unione di tutte le forze' che si interessavano dei problemi 'riguardanti direttamente o indirettamente la donna'. Il Cif si configurava, quindi, fin dall'inizio come 'organo di collegamento e di rappresentanza' di forze femminili qualificate (Giuntella, 2015, pp. 61-62).

L'intreccio fra la tutela gelosa dell'Azione Cattolica sul nuovo movimento femminile e gli errori, nel tentativo di sottrarsi a quella tutela, che lei stessa finì col compiere, portò a uno scontro in cui venne enfatizzata più la sua estraneità di fondo al movimento cattolico che la qualità del dinamismo sociale che aveva saputo introdurre (cfr. Gaiotti Di Biase, 2015, p. 101). Nel fare un bilancio dei primi cinque anni di vita del Cif al Consiglio Nazionale del 1950, la presidente Federici affermò che

Il Cif [...] non aveva voluto presentarsi come semplice somma delle associazioni esistenti, ma, una volta raggiunto lo scopo del concentramento di tutte le forze femminili cattoliche, si era proposto fin dall'inizio di diventare una realtà nuova, autonoma rispetto alle singole associazioni che lo componevano; ammetteva però che vi era stata in quegli anni la tesi opposta di chi, individuando nel Centro la somma aritmetica dei singoli addendi, non aveva mai rinunciato a ricordare a tutti gli altri componenti il valore primario, non solo numerico ma anche di qualità, di uno di essi: l'Azione cattolica. Queste due tesi si erano fronteggiate durante quei primi cinque anni; la prima, sostenuta dalla presidenza centrale e identificata nella formula *sintesi e dinamismo sociale*, era stata quella operante; la seconda aveva creato problemi di carattere organizzativo (Giuntella, 2015, pp. 61-62).

Tali tensioni la portarono alla decisione di dimettersi nel 1950 dalla presidenza del Cif che di sicuro "aggregò e formò decine di migliaia di donne che, da madri e lavoratrici, sono diventate cittadine consapevoli ed educatrici alla comune cittadinanza" (Dau Novelli, 2015, p. XVI).

3. L'impegno politico

L'esperienza del Cif fece avvicinare sempre più Maria Federici alla politica. Dalla metà degli anni Quaranta era ormai un punto di riferimento nella Democrazia Cristiana; inoltre, firmava diversi articoli sul quotidiano "Il Popolo" e sul periodico "Azione femminile". Candidata nella lista della DC al collegio unico nazionale per la Costituente, durante la campagna elettorale, in riferimento all'esercizio del diritto di voto, esortò le donne a denunciare senza esitazione all'autorità giudiziaria quei casi in cui la disapprovazione, il divieto, l'intollerabilità dell'uomo, specie in alcune zone del Mezzogiorno fosse di ostacolo al libero esercizio del voto (Federici, 1946, p. 3). Riteneva che il voto fosse un diritto che doveva essere esercitato senza subire pretestuose limitazioni che evocavano una presunta inferiorità femminile ed era convinta che "La donna dovrà fare liberamente la sua scelta, seguendo il suo spontaneo desiderio, guidata dall'educazione e da valori spirituali, ma mai per ragione di una discriminazione che la offende profondamente"¹.

Il 2 giugno 1946 per la prima volta nella storia d'Italia votarono anche le donne e Maria Federici venne eletta, una delle 21 donne², all'Assemblea Costituente nel collegio unico nazionale. Le sue qualità furono riconosciute sin dall'inizio: tra le nove democristiane elette, fu l'unica a essere indicata a far parte "Commissione per la Costituzione", formata da 75 componenti appartenenti a tutte le forze politiche, a cui venne affidato il compito di redigere il "Progetto di Costituzione". Dal 19 luglio 1946 al 31 gennaio 1948 lavorò intensamente come membro della III Sottocommissione, che si occupava dei diritti e doveri, in particolare della famiglia, delle garanzie economico-sociali per la sua assistenza³. I mesi di incessante impegno la videro rivendicare attenzione su famiglia: instancabile, presentò numerose relazioni su temi legati soprattutto alle garanzie economico-sociali per le donne, in particolare promuovendo l'assistenza dello Stato quale condizione necessaria per tutelare le lavoratrici madri e fare in modo che le condizioni di lavoro permettessero lo svolgimento della funzione familiare e della maternità. "I suoi interventi e le sue

1 Per il testo del discorso: https://bit.ly/Federici_100547#StoriadItalia

2 Il 2 giugno 1946 votarono per la prima volta le donne e furono elette in Parlamento 21 donne che, pur molto diverse tra loro per età, cultura ed esperienze politiche, seppero dare voce comune nell'ambito dell'elaborazione della Carta costituzionale alle legittime aspirazioni di emancipazione delle italiane.

3 Maria Federici aprì la sua relazione presentata in sede della III Sottocommissione dell'Assemblea Costituente sulle "Garanzie economico-sociali per l'assistenza della famiglia", con queste parole: "Le garanzie per l'assistenza alla famiglia richiamano subito la necessità di un efficace sviluppo della legislazione in merito a: lavoro; salario familiare; alla proprietà familiare ed ai diritti patrimoniali della famiglia; l'assistenza domiciliare ecc.": in Turco, 2018, p. 35. Traspaiono da queste parole la preoccupazione per la concretezza della legislazione e l'urgenza di tempi di attuazione della medesima.

energie si concentrano essenzialmente in una direzione: affermare e tutelare la dignità della donna all'interno della famiglia e, per quel che riguarda il lavoro, assicurando la parità con l'uomo" (Di Caro, 2021, p. 7). Ebbe un ruolo di rilievo nell'affermare i diritti delle donne, senza timore di trovarsi in accordo con le rappresentanti del Partito Comunista. Sottolineò "il ruolo centrale dell'entità familiare nella società, entità che [...] va protetta dal punto di vista economico e sociale, assicurando alla madre non solo gli stessi diritti del padre ma anche ciò che è necessario sul fronte della maternità e della crescita dei figli" (Di Caro, 2021, p. 7). Sostenne che lo Stato ha il dovere di creare le condizioni affinché la donna possa scegliere quale lavoro esercitare e di intervenire per la tutela fisica ed economica della lavoratrice⁴ madre, eliminando gli ostacoli di natura economica che impedivano di formare una famiglia e tendevano a confinarla in settori limitati. Si batté perché fosse riconosciuto lo status di "capo-famiglia", perché il sostegno alla famiglia si sostanziasse attraverso garanzie economiche e sociali; fosse riconosciuta la stessa retribuzione a parità di lavoro; le condizioni di lavoro rispettassero la specificità femminile nella sua funzione familiare e materna; si rimuovesse ogni interdizione a uffici e professioni nei confronti della donna; venissero riconosciuti i diritti dei nuclei familiari irregolari e dei figli naturali, nati fuori dal vincolo matrimoniale⁵; fosse garantita l'istruzione ai "ragazzi poveri".

Sostenne la necessità di eliminare ogni ostacolo che tendesse a relegare le donne in settori limitati e impedisse di accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive e ribadì più volte il diritto delle donne di accedere alla Magistratura⁶ e percorrerne tutta la carriera fino ai livelli più alti, sostenendo che l'unico elemento discriminatorio per l'ammissione dovesse essere il merito e non le presunte attitudini⁷.

Il suo contributo ai lavori della Costituente fu rilevante: partecipò ad ogni seduta della Sottocommissione e dell'Assemblea plenaria con interventi incisivi, frutto di un lavoro attento e coraggioso, intelligente e determinato, condotto insieme con le altre elette, perché la democrazia si realizzasse nel rispetto delle donne e dei loro diritti.

Il 18 aprile 1948 fu eletta per la Democrazia Cristiana alla Camera dei deputati con 34.501 voti nel collegio elettorale di Perugia, Terni, Rieti per la prima legislatura della Repubblica Italiana (1948-1953); in quegli stessi anni fu anche membro della XI Commissione (Lavoro e Previdenza sociale), dal 12 maggio 1951 della Commissione parlamentare di inchiesta sulla disoccupazione e presidente del gruppo di studio per la disoccupazione giovanile.

Il 16 febbraio 1950 insieme alla senatrice socialista Lina Merlin e alle democristiane Angela Maria Guidi Cingolani e Maria De Unterrichter Jervolino, diede vita al Comitato italiano di difesa morale e sociale della donna (Cidd) che, in un primo momento, operò per ottenere l'approvazione della proposta di legge Merlin sull'abolizione della regolamentazione statale della prostituzione e la chiusura delle case di tolleranza e, in seguito, si fece carico di assistere le ex prostitute che intendevano cambiare vita, aiutandole nel reinserimento sociale.

Fu relatrice della legge n. 860 del 26 agosto 1950 sulla tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri. A lei si devono numerose proposte di legge: presentò quella sulla vigilanza e controllo della stampa destinata all'infanzia e alla prima adolescenza, approvata nel 1952, e sulla disciplina dell'apprendistato, approvata nel 1953.

Alla fine della legislatura, nel giugno del 1953, lasciò la politica.

4 Nella seduta antimeridiana del 10 maggio 1947, la Federici intervenne all'Assemblea Costituente affermando con una certa ironia: "Onorevoli colleghi, l'articolo 33 (ora 37) riguarda la donna lavoratrice e certi suoi particolari problemi. Questo articolo è un riflesso vivo delle gravi ingiustizie che ancora si registrano nella vita italiana. Da qui a pochi anni noi dovremo perfino meravigliarci di aver introdotto questo articolo nel testo costituzionale e per avere dovuto sancire nella Carta Costituzionale che a due lavoratori di sesso diverso, ma che compiono lo stesso lavoro, spetta un'uguale retribuzione. Così pure ci dovremo meravigliare di aver dovuto stabilire come norma costituzionale che le condizioni di lavoro, per quanto riguarda la donna, debbono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e - io aggiungo - materna. Cioè dovremo meravigliarci di aver dovuto introdurre una norma tanto naturale ed umana" (Jervolino Russo, 2017, p. 21).

5 La Federici insisteva per il riconoscimento degli stessi diritti ai figli legittimi e a quelli naturali, rivendicando parità di trattamento non per un sentimento di pietà, ma sulla base dell'articolo 3 della Costituzione che prevede uguali diritti per tutti.

6 Il 20 settembre 1946, nella discussione sulle garanzie economico-sociali del diritto all'affermazione della personalità del cittadino, e nello specifico la scelta del lavoro e l'accesso agli uffici pubblici e all'insegnamento universitario riguardante l'art. 51, la Federici dichiarò: "Pare impossibile che solamente in Italia si voglia mantenere questa inferiorità. Ora, quando si stabilisce che il merito e la preparazione sono i soli elementi discriminatori per quanto attiene alla possibilità di aprire tutte le carriere alla donna, non vi è da aggiungere altro. Quando invece si parla di facoltà, di attitudini, di capacità, si portano argomenti deboli, che offendono la giustizia" (Di Caro, 2021, p. 10). Particolarmente accesa risultò la discussione relativa alla Magistratura e alle regole che ne stabilivano l'accesso, in quanto, tradizionalmente, si riteneva che le donne fossero troppo emotive e sensibili per svolgere il ruolo di giudice. La reazione delle Costituenti non si fece attendere: insieme alle colleghe, Maria Federici presentò un emendamento, che venne accolto a maggioranza, per sostituire l'inciso "attitudini" richieste alle donne per accedere ai pubblici uffici, con il termine "requisiti". Cfr. Jervolino Russo, 2017, pp. 21-22 e Morelli, 2017, p. 128.

7 Nel dibattito svoltosi il 22 maggio 1947 la Federici affermò: "Le attitudini non si provano se non col lavoro, escludere le donne da determinati lavori significherebbe non provare mai la loro attitudine a compierli" (Chimenti, Natale, 2025, p. 51).

4. A favore degli emigrati

Dopo il ritiro dalla politica attiva, trascorse gli ultimi anni impegnandosi a favore di quanti emigravano in cerca di lavoro, mentre alle donne veniva affidata la famiglia con tutte le responsabilità connesse. Per assisterli e difendere i loro diritti sia in Italia e sia all'estero, l'8 marzo 1947 fondò l'Associazione Nazionale Famiglie Emigrati (Anfe), di cui fu presidente fino al 1981. La finalità dell'associazione, riconosciuta nel 1968 quale ente morale, consisteva nell'assistere i singoli emigrati e le loro famiglie rimaste senza l'aiuto paterno, difendendo i loro diritti sia in Italia e sia all'estero e nel trovare adeguate soluzioni.

Nei trentaquattro anni di presidenza manifestò una particolare sensibilità e un impegno infaticabile nel seguire e comprendere il fenomeno migratorio italiano e nel supportarlo con risposte strategiche e strutturali. Favorì l'estensione dell'Anfe di cui furono fondate sedi dove maggiore era il numero degli emigrati: nell'America del Nord e del Sud, in Australia e anche nell'Europa del Nord. Si sviluppò così una rete capillare di strutture che diventarono punti decisivi d'assistenza per gli emigrati, per la soluzione d'ogni problema sociale, burocratico ma anche psicologico nell'integrazione nelle nuove realtà.

Alcune delle battaglie combattute a tutela della dignità dei lavoratori italiani emigrati all'estero riguardarono: l'affermazione del principio che l'emigrazione non è problema individuale, ma familiare; la lotta per il riconoscimento dei diritti della famiglia degli emigrati, dei titoli di formazione professionale, delle malattie professionali, dei diritti civili e politici dei connazionali nei paesi d'emigrazione, del diritto di voto per gli italiani all'estero; l'adempimento dell'obbligo scolastico dei figli degli italiani emigrati all'estero; l'inserimento della lingua italiana nelle scuole all'estero; le facilitazioni per il ricongiungimento delle famiglie di emigrati; il mantenere i contatti con il paese di origine e favorire soprattutto il rientro degli emigranti e il reinserimento nella comunità nazionale e nel mondo del lavoro.

Morì a Roma il 28 luglio 1984 a 85 anni; la salma fu tralata a L'Aquila, nella cappella di famiglia.

5. Conclusioni

Prendere in considerazione le intuizioni e l'operato di Maria Federici, figura finora trascurata dalla storiografia, significa far emergere la memoria di una delle ventun donne elette alla Costituente. che, pur appartenendo a ideologie diverse, collaborarono per la realizzazione di un obiettivo comune: la promozione dei diritti e della pari dignità al fine di favorire l'avanzamento di un'Italia libera e democratica. La loro presenza fu determinante perché la Carta costituzionale fosse strumento di cittadinanza paritaria tra i sessi e garanzia di emancipazione per le donne italiane.

Tra queste, anche la Federici con passione politica partecipò alle scelte politiche del Paese nel momento della fondazione della una nuova società democratica. Eletta all'Assemblea Costituente, fu una delle figure più incisive dell'avvio della Repubblica. La collega Angela Gotelli le riconobbe un peso e un carattere da leader: "è stata la nostra voce. Le stavamo al fianco compatte" (Di Caro, 2021, p. 6). Donna di grande intelligenza, colta, sapiente organizzatrice, con una visione fortemente rivolta al sociale, un carattere battagliero, risoluta ma anche mediatrice, partigiana ed antifascista, era temeraria, coraggiosa e determinata, disposta a mettersi in gioco in tutto e per tutto per riuscire ad affermare i suoi ideali, i valori della libertà e della democrazia.

Fu raro esempio di autentico e generoso impegno politico volto sempre al contatto con le persone e coi loro reali bisogni. Sostenne la formazione democratica delle coscienze promuovendo la lotta all'analfabetismo, lavorando per garantire a tutti il diritto all'istruzione, specialmente alle donne, che spesso ne erano escluse, si batté per il superamento di ogni discriminazione fra i sessi e per l'affermazione della parità di diritti. Con una spiccata sensibilità sociale e un impegno straordinario seppe comprendere e affrontare la drammatica congerie di questioni sociali legate al fenomeno migratorio supportandolo con risposte strategiche e strutturali.

Prima come delegata femminile delle Acli, poi come presidente del Cif e successivamente come membro alla Costituente, svolse "una funzione di stimolo, di sprovvincializzazione, di svecchiamento culturale prima ancora che politico, che non può essere trascurato" (Gaiotti Di Biase, 2015, p. 101).

Bibliografia

- Chiaia M. (1995). *Donne d'Italia. Il Centro Italiano Femminile, la chiesa, il paese dal 1945 agli anni Duemila*. Roma: Studium.
- Chimenti A., Natale M. (a cura di) (2025). *La Costituzione è donna. Le conquiste per la parità di genere dal 1946 a oggi*. Roma: Carocci.
- Dau Novelli C. (2015). Premessa. In C. Dau Novelli (a cura di), *Donne del nostro tempo. Il Centro Italiano Femminile (1945-1995)* (pp. XV-XVI). Roma: Studium.
- Di Caro E. (2021). *Le madri della Costituzione*. Milano: Il Sole 24 Ore.

- Federici M. (1946). Combattiamo l'astensionismo femminile. *Bollettino del CIF*, p. 3.
- Gabrielli P., Cigognetti L., Zancan M. (2007). *Madri della Repubblica*. Roma: Carocci.
- Gaiotti Di Biase P. (2015). Il Cif e la conquista della cittadinanza. In C. Dau Novelli (a cura di), *Donne del nostro tempo. Il Centro Italiano Femminile (1945-1995)* (pp. 95-107). Roma: Studium.
- Giuntella M.C. (2015). Il rapporto con gli altri movimenti cattolici. L'esperienza della federazione. In C. Dau Novelli (a cura di), *Donne del nostro tempo. Il Centro Italiano Femminile (1945-1995)*. Roma: Studium, (pp. 51-76.
- Jervolino Russo R. (2017). Maria Federici. In Fondazione Nilde Iotti, *Costituenti al lavoro. Donne e costituzione 1946-1947*. Napoli: Guida, pp. 21-23.
- Morelli M.T.A. (2017). Foto di gruppo delle costituenti. In Fondazione Nilde Iotti (pp. 111-128).
- Turco L. (2018). Le donne e le più importanti leggi di attuazione della Costituzione. In Fondazione Nilde Iotti (a cura di), *L'Italia delle donne. Settant'anni di lotte e di conquiste* (pp. 29-86). Roma: Donzelli.

Educazione e libertà in Ada Prospero Marchesini Gobetti

Education and Freedom in Ada Prospero Marchesini Gobetti

Chiara Lepri

Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia e dell'Educazione, Università degli Studi Roma Tre, chiara.lepri@uniroma3.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nel quadro del complesso dibattito sui problemi educativi nel secondo dopoguerra italiano, la figura di Ada Prospero Marchesini Gobetti assume un rilievo di particolare interesse. Partigiana e vicesindaca di Torino all'indomani della Liberazione, nonché giornalista e traduttrice, Ada matura una vocazione pedagogica già negli anni del regime fascista. Tale vocazione si manifesta da subito attraverso un'intensa attività di impegno civile e culturale, svolta nella veste di politica e di educatrice attenta e consapevole, prioritariamente orientata all'emancipazione umana e in special modo di donne, bambine e bambini. Questo impegno trova emblematica espressione nei contributi pubblicati su *Educazione democratica*, rivista che dirige insieme a Dina Bertoni Jovine, come pure sul fronte dell'educazione genitoriale, testimoniata dalla fondazione e direzione – mantenuta sino alla sua scomparsa, nel 1968 – del periodico *Il Giornale dei Genitori*. Di pari rilevanza si configurano, in questa direzione, i due romanzi per l'infanzia *Storia del Gallo Sebastiano* (1940) – vera e propria fiaba di libertà e di spazio simbolico di resistenza culturale negli anni della censura fascista – e *Cinque bambini e tre mondi* (1952).

L'articolo intende approfondire il contributo di Ada Gobetti alla riflessione sul rapporto tra educazione, responsabilità civile e libertà con particolare riferimento alla concezione dell'infanzia e alla rappresentazione del ruolo della donna nella famiglia e nella società democratica.

KEYWORDS

Ada Prospero Marchesini Gobetti, Impegno civile e democratico, Educazione familiare, Letteratura per l'infanzia.
Ada Prospero Marchesini Gobetti, Civic and democratic engagement, Family education, Children's literature.

Within the context of the complex debate on educational issues in post-Second World War Italy, the figure of Ada Prospero Marchesini Gobetti emerges as one of particular interest. A partisan and deputy mayor of Turin in the aftermath of the Liberation, as well as a journalist and translator, Ada developed a pedagogical vocation already during the years of the Fascist regime. From the outset, this vocation found expression in an intense commitment to civic and cultural engagement, carried out in her roles as a politician and as an attentive and self-aware educator, primarily oriented towards human emancipation and, in particular, that of women, girls, and boys. This commitment is emblematically reflected in her contributions to *Educazione democratica*, the journal she co-edited with Dina Bertoni Jovine, as well as in the field of parental education, as witnessed by the founding and editorship – maintained until her death in 1968 – of the periodical *Il Giornale dei Genitori*. Equally significant are her two works for children, *Storia del Gallo Sebastiano* (1940) – a genuine tale of freedom and a symbolic space of cultural resistance during the years of Fascist censorship – and *Cinque bambini e tre mondi* (1952).

This article aims to examine Ada Gobetti's contribution to reflections on the relationship between education, civic responsibility, and freedom, with particular reference to her conception of childhood and to her representation of women's role within the family and democratic society.

Citation: Lepri C. (2026). Educazione e libertà in Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Women & Education*, 4(7), 82-88.

Corresponding author: Chiara Lepri | chiara.lepri@uniroma3.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_15

Submitted: May 5, 2026 • Accepted: June 4, 2026 • Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. La pedagogia implicita di Ada Gobetti

Nel secondo dopoguerra italiano, il problema educativo assunse una funzione decisiva: non si trattava soltanto di ricostruire scuole e istituzioni, ma di rifondare le forme della convivenza civile e democratica dopo il fascismo, la guerra, le persecuzioni politiche e razziali. In questo contesto, Ada Prospero Marchesini Gobetti ebbe un ruolo particolarmente significativo: vedova dell'intellettuale antifascista Piero Gobetti, con il quale aveva sviluppato un intenso sodalizio umano e politico nei ferventi anni del cenacolo intorno a *Energie nove* e a *La rivoluzione liberale*, partigiana nella Resistenza piemontese nelle fila del Partito d'Azione¹ e promotrice dei Gruppi di difesa della donna, quindi vicesindaca di Torino, giornalista, traduttrice, scrittrice per l'infanzia e animatrice di riviste educative, si distinse per l'apertura del pensiero e l'elaborazione di idee progressiste in tema di educazione e di emancipazione femminile: idee che seppe anzitutto testimoniare, nel corso di tutta la sua vita, attraverso un instancabile e rigoroso agire ispirato ai valori di libertà, giustizia, responsabilità educativa e sociale².

Assumere Ada Gobetti come oggetto di studio con l'obiettivo di restituire visibilità alle figure femminili che hanno lasciato un segno nella storia dell'educazione percorrendo nuove strade nel segno della triade donne-genero-pedagogia (Ulivieri, 1995, 2007) significa rivolgere attenzione al tema dell'educazione democratica e alla libertà e, nello specifico, al processo di democratizzazione dei rapporti educativi nella famiglia, nella scuola e nella società che si avviò a partire dagli anni Cinquanta del Novecento. Se l'istituzione della Repubblica aveva comportato il riconoscimento di diritti politici, civili e sociali e l'entrata in vigore della Carta Costituzionale, alla cui stesura avevano contribuito ventuno donne tra le più promettenti protagoniste politiche italiane, sia sul piano politico-istituzionale che sul piano simbolico il cammino verso una reale emancipazione femminile doveva ancora compiersi: l'acquisizione di nuovi diritti si aggiunse infatti al permanere di antichi doveri dando luogo a uno scenario connotato da profonde contraddizioni per il carico di continuità con il passato (Salvatici, 2023, pp. 94-101).

A questo proposito, la riflessione di Ada si distinse nell'investire la cittadinanza femminile non soltanto in termini di accesso alla vita pubblica e politica, ma anche nel senso della trasformazione delle relazioni quotidiane entro le quali essa restava ancora cristallizzata, dei modelli genitoriali sedimentati da una logica autoritaria e patriarcale, della fissità dei ruoli di genere divenuti *norma* (Covato, 2014), dei processi di formazione di bambine e bambini dentro la famiglia e nella comunità. In tale prospettiva, l'educazione per Ada ebbe a configurarsi come una pratica diffusa e *lifelong* di responsabilità civile che doveva incidere sulla costruzione di soggettività libere e capaci di intessere legami generativi, improntati al dialogo e alla cura: una pratica necessaria da attuare a cominciare dal proprio – ancorché ristretto – “raggio d'azione” e dalla quale nessuno – nessun *essere umano* – poteva dichiararsi esente:

L'educazione non interessa [...] un settore della vita, ma tutta la vita; ed educatori possono essere non solo i maestri, i professori, gli studiosi che elaborano dottrine pedagogiche, ma tutti gli uomini e tutte le donne. Direi anzi che non è veramente e completamente umano di chi non abbia coscienza di questa possibilità e di questo dovere, e a esso non adegui la sua condotta e le sue azioni (Gobetti, 1953, p. 1).

La lettura di Ada Gobetti che qui si propone non vuol risultare celebrativa, ma intende guardare *ex post* a un pionieristico modello di pedagogia implicita dai tratti straordinariamente attuali: ossia a una *pedagogia umanista e dell'azione* coerente nell'incrociare e nel promuovere i percorsi emancipativi di bambini, donne e famiglie affinché le fondamenta del vivere democratico si radichino nel tessuto della società a partire dal basso sino a innervare dialetticamente i legami in essa esistenti. Nondimeno, si ricorderà il contributo di educazione alla libertà attraverso le opere letterarie per l'infanzia, nelle quali coraggiosamente Ada delinse spazi di rappresentazione infantile e femminile anticonformistici e in aperta controtendenza rispetto ai canoni narrativi dell'epoca.

2. Antifascismo e responsabilità educativa

La vocazione educativa di Ada Gobetti nacque all'interno di una biografia segnata da esperienze eccezionali e di rara intensità. Il rapporto con il marito Piero, conclusosi per la prematura morte dell'intellettuale a seguito delle ripetute aggressioni subite da parte di squadristi fascisti, la collaborazione alle sue imprese editoriali, lo studio delle lingue e la traduzione – incoraggiata successivamente dall'amico Benedetto Croce – introdussero Ada in un am-

1 Dall'esperienza diretta nella guerra di Liberazione nasce *Diario partigiano* (1956, 1972), che Ada Gobetti scrisse su sollecitazione di Benedetto Croce a partire dagli appunti raccolti quotidianamente in inglese cifrato, solo a lei comprensibile, tra il 1943 e il 1946, sulle vicende della lotta (cfr. Babini, 2018).

2 Per un profilo biografico, cfr. P. Polito, *Ada Prospero Marchesini Gobetti*, in <https://www.centrogobetti.it/ada-prospiero-marchesini-gobetti.html> (ultima consultazione 26 aprile 2026) e F. Tosi, *Ada Gobetti*, in <https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/ada-gobetti> (ultima consultazione 26 aprile 2026), ma anche L. Comba (1996) e E. Di Caro (2016).

biente permeato da liberalismo critico e straordinaria apertura culturale. Con fermezza e audacia, ella partecipò da protagonista alle drammatiche vicende dei suoi anni giovanili incarnando un'immagine di donna indipendente e precorritrice, solo a partire dagli anni Ottanta riscoperta e più di recente indagata lungo diverse traiettorie (Leuzzi, 1982; Spillari, 1996; Borruso, 2012; Leuzzi, 2014; Di Caro, 2016; Arceri, 2018; Sola, 2025). Non moglie di Piero Gobetti, dunque, sebbene l'ineludibile "rimando" si presenti nel cognome con il quale ella viene ancora oggi ricordata, ma una donna emancipata che giovanissima, negli anni Venti, seppe improntare la relazione amorosa e intellettuale con il marito su di una "reciproca educazione sentimentale" (Borruso, 2012, p. 147) e che visse del proprio lavoro di traduttrice consentendo l'introduzione, nel nostro Paese, di opere e prospettive estranee all'autarchia fascista (Caprioglio, 1990, pp. 230-235).

Ugualmente, l'esperienza nella Resistenza, alla quale prese parte con il figlio Paolo, le consentì di comprendere quanto la libertà non si riducesse nell'agire individuale, ma si esprimesse nella pratica collettiva e quotidiana. Dina Bertoni Jovine colse tale continuità in Ada quando, ricordando l'amica nel 1970, ne descrisse la volontà di portare l'esperienza resistenziale sul terreno dell'educazione, opponendosi all'indifferenza, al conformismo e alla separazione tra cultura e vita:

contro l'individualismo che risorgeva, giustificato dall'ambigua politica post-resistenziale, Ada ribadiva la sua fiducia nella solidarietà umana che sbocca in un'azione costruttiva. L'azione unisce gli uomini, dà loro il mezzo più efficace di conoscersi, di trovare affinità e concordanza di intenti. Il metodo del colloquio, della discussione è il più democratico perché è il metodo per stimolare le energie latenti in tanta parte degli uomini (Bertoni Jovine, 1970, p. 28).

Mentre Tina Tomasi vide in lei l'educatrice dei giovani e delle famiglie, all'interno delle quali assumevano una soggettività sempre più definita le donne, capace di unire *in unum* chiarezza morale, rifiuto del dogmatismo e attenzione concreta ai problemi dell'esistenza (Tomasi, 1970a, pp. 124-127; Tomasi, 1970b, pp. 151-154):

La sua pedagogia è prospettica in quanto considera il processo educativo come un'apertura verso il futuro, come un incessante sforzo congiunto per la liberazione dei limiti esterni ed interni, ossia da ogni sorta di pregiudizio. Conformismo, intolleranza, compromesso, abitudine meccanica, formula vuota, ai fini di una graduale ma piena presa di coscienza dei compiti e doveri nei confronti degli altri e di se stessi, di una accresciuta capacità di larghi e complessi rapporti umani (Tomasi, 1970b, p. 152).

3. "Siamo tutti educatori": famiglia e cittadinanza femminile

È la collaborazione con Dina Bertoni Jovine alla rivista *Educazione democratica*, diretta dalle due donne dal 1953 al 1955, a collocare Ada Gobetti nel cuore del dibattito pedagogico della nuova Italia repubblicana. Il titolo del suo primo intervento nel periodico, *Siamo tutti educatori*, assume come già ricordato un valore programmatico e rappresentativo del pensiero e dell'agire della pedagogista torinese: la responsabilità educativa – nell'accezione della Gobetti – non deve riguardare solo la scuola o gli specialisti, ma ogni adulto coinvolto nella formazione delle nuove generazioni: in altri termini, essa chiama in causa ogni cittadino (Leuzzi, 1982, pp. 13-14; Lepri, 2020, p. 500). È questo un passaggio decisivo anche sul fronte dell'educazione alla genitorialità – della quale Ada Gobetti fu pioniera – perché attribuisce valore culturale e politico al ruolo di padri e madri.

Alcuni anni più tardi, nel 1959, l'impegno più fattivo in questa direzione si manifestò con la fondazione de *Il Giornale dei Genitori*. Maria Cristina Leuzzi ha osservato che proprio in questa esperienza l'opera di animazione e socializzazione della cultura profusa da Ada raggiunse una collocazione più compiuta, giacché il dialogo con i genitori per mezzo della rivista permise di portare la pedagogia fuori dall'aula scolastica e *dentro* la vita quotidiana (Leuzzi, 1982, p. 15) con semplicità e immediatezza, mediante uno stile accessibile a un pubblico vasto. In questa impresa, va ricordato il supporto dei più autorevoli pedagogisti laici del tempo: Dina Bertoni Jovine, appunto, ma anche Goffredo Fofi, Bianca Guidetti Serra, Loris Malaguzzi, Luisa Levi e Lucio Lombardo Radice (Tomasi, 1971; Vigutto, 2025, pp. 187-188).

Dall'esperienza del *Giornale* emerge chiaramente come Ada Gobetti interpreti la famiglia come spazio politico: in linea con un'idea che nel Sessantotto avrebbe preso il sopravvento in ambito femminista sino a divenire un incisivo *slogan* ("il personale è politico"), il privato non si sottrae all'esercizio della democrazia, ma anzi diviene il luogo nel quale è possibile in primo luogo agire per interrompere la riproduzione dei processi autoritari, conformistici, patriarcali, legati a vetuste gerarchie generazionali (Borruso, 2026, pp. 63-66). Il "mestiere di genitori", scrive Ada, necessita maturità, soprattutto nell'edificazione di una famiglia nuova, "fondata sull'uguaglianza, la comprensione e la collaborazione di tutti i suoi membri, su un piano di democrazia interna" (Marchesini Gobetti, 1961, p. 3): gli stessi genitori debbono essere «maggioresni» sul piano personale e sul piano sociale, poiché

soltanto chi sappia assumere e assolvere la propria funzione nella società – non su una base di gretto conformismo, ma con chiara consapevolezza delle proprie possibilità, dei propri limiti e dei propri doveri – potrà essere un vero educatore (Ivi, p. 3).

Una genitorialità consapevole appare, dunque, nella visione di Ada, sganciata da un determinismo biologico: la «maturazione» dei genitori avviene tramite una pratica condivisa, culturalmente appresa, e non può disgiungersi da una maturità civile (Polito, Carbone, 1990, pp. 349-351).

In questa prospettiva, la stessa madre, chiamata in causa nel suo ruolo educativo, niente ha a che vedere con il modello tradizionale che la relega allo spazio domestico. Al contrario, essa assume il ruolo di un soggetto chiamato a modificare relazioni, comportamenti e aspettative, fungendo da modello per le proprie figlie:

[...] non è assolutamente vero che caratteristiche fondamentali della donna siano la passività, il conformismo, la dipendenza, la paurosità, l'infantilismo. [...] Molte donne che si ritrovano oggi a dover risolvere i problemi delle figlie adolescenti [...] ricorderanno quell'esplosione di forza, d'impegno e di giubilo che furono le prime feste dell'8 marzo, dopo la Liberazione; quando lo splendore solare della mimosa non stava certo a indicare, pur nella sua delicata gentilezza, un nostalgico desiderio di ripiegamento su un mondo tradizionalmente muliebre riparato dai venti più tempestosi, ma piuttosto una volontà di battaglia fondata sui valori essenziali; quando le donne non aspiravano a rinnegare la propria identità, ma volevano sentirsi vive e distinte, e diverse, e tanto più donne quanto più creatrici e costruttive. Oggi i tempi sono cambiati e l'atmosfera è diversa; e non possiamo pretendere che valgano per le adolescenti le nostre parole d'ordine d'allora. Ma penso che, se vogliamo aiutarle a superare le facili, rovinose tentazioni d'una femminilità ridotta ai suoi aspetti biologici, dovremo pur rifarci allo spirito, se non alla lettera, di quei giorni in cui la donna aspirava con tutto il suo entusiasmo a essere – come e insieme agli uomini – un essere saldamente e luminosamente umano (Marchesini Gobetti, 1965, p. 27).

4. Nome in codice Margutte: Ada scrittrice per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia costituì un secondo grande laboratorio della pedagogia implicita di Ada Prospero Gobetti sia sul fronte della produzione (Lepri, 2017), sia sul fronte dell'educazione alla lettura (Vigutto, 2025). Il romanzo *Storia del Gallo Sebastiano ovvero il tredicesimo uovo* uscì nel 1940 presso Garzanti con lo pseudonimo di Margutte: dato, quest'ultimo, tutt'altro che marginale in un contesto di censura e controllo politico (Caprioglio, 1990, p. 229). Scrivere per bambini negli anni del fascismo significava, infatti, muoversi in un campo sorvegliato, nel quale la narrazione avrebbe dovuto produrre consenso, disciplinare le mentalità, favorire l'obbedienza (Colin, 2012). Nel 1938 era stata istituita la Commissione per la Bonifica libraria e, qualche mese più tardi, con l'organizzazione di un Convegno a Bologna sulla letteratura per l'infanzia inaugurato da Filippo Tommaso Marinetti, l'assemblea aveva redatto un Manifesto della letteratura giovanile che definiva regole e modelli per i libri scolastici, la letteratura amena, i giornalini e i fumetti, il teatro, la radio, il cinema. Ne usciva un'immagine di infanzia concepita come “naturalmente fascista”, mentre al libro si attribuiva la funzione di “sostanziale nutrimento, fonte di fede religiosa e patriottica e di tenacia, di spirito di sacrificio e di disciplina” (Boero, De Luca, 1995, p. 172).

Con il *Gallo Sebastiano*, Ada ebbe indubbiamente l'ardire di ricavarci una “zona franca” immaginando una storia di libertà in aperta antitesi con l'ideologia di regime (Lepri, 2017, pp. 276-281): si tratta delle vicende di un gallo diverso, nato “brutto”, “storto”, “strano” da un indesiderato tredicesimo uovo. La madre Piumaliscia della famiglia blasonata dei Perbenino non lo accetta: le sue covate avevano sinora prodotto una discendenza degna del suo rango, ossia magnifici pulcini tutti uguali nella loro perfezione. Sebastiano è inoltre un ribelle, è irriverente e maldestro nei modi. E vivrà numerose disavventure lontano da casa, incontrerà amici, si guarderà dai nemici, rischiando più volte di finire in brodo, fino al ritorno all'ovile da Piumaliscia, che lo accoglierà a braccia aperte:

Perché, anche se Sebastiano aveva girato il mondo e conosciuto genti e paesi, e superate avventure pericolose e terribili – e anche se avesse fatto cose molto più grandi e straordinarie – per lei era e sarebbe sempre stato il gallo maldestro a cui doveva lisciar le penne [...]

– Tu sapessi [...] quanto ho pensato a te! I tuoi fratelli e le tue sorelle son cresciuti, se ne sono andati, han messo su casa per conto proprio, non mi han dato nessuna preoccupazione: tu invece non hai fatto che procurarmi ansie, angosce e affanni, prima ancor d'uscir dal guscio. Eppure, non so il perché, ti ho sempre avuto nel cuore più di tutti! Forse perché gli altri son tutti uguali, anno per anno, così uguali che quasi mi si confondono nella memoria, mentre tu sei tanto diverso e non si sa mai quel che possa accadere con te! (Gobetti, 2004, p. 131).

Il valore della divergenza, che si oppone all'omologazione e all'ottusità di un pensiero conformante come quello fascista, si fa messaggio esplicito nel romanzo, soprattutto nel finale e attraverso le parole sentenziose di un personaggio-chiave del racconto, il saggio Calisto:

– Vedi – disse Calisto, passandosi un'ala sulla cresta. – I tuoi fratelli son come queste bolle: ottime, simpatiche creature, a vederle dal di fuori, ma dentro, in fondo, non hanno nulla... nulla almeno di quello che conta. Per questo ti pare che ti respingano: invece non fanno che difendersi; han paura, venendo a contatto con te, o anche tra loro, di scoppiare, di essere distrutti e scomparire. E perciò ognuno sta a crogiolarsi nel suo involucro, felice della sua bolla d'aria.

– E che cos'è quest'involucro che li circonda, che li difende? – chiese Sebastiano che faceva degli sforzi inauditi per capire.

– Si chiama 'egoismo' – rispose Calisto con un gesto vago. E di nuovo tacque, a lungo. Ma il cervello di Sebastiano continuava a lavorare (Gobetti, 2004, p. 146).

I dattiloscritti conservati nel Fondo Ada Prospero Gobetti³ del Centro Studi Piero Gobetti consentono di precisare la genesi dell'opera. In un documento intitolato *Presentazione della Storia del Gallo Sebastiano*, Ada afferma che il libro nacque “senz'ombra di intento didattico”, ma da un “impulso di evasione” non privo di “un sottinteso ideale educativo” (Gobetti, s.d., c. 1). Il galletto che non riusciva a camminare al passo con gli altri incarnava, nelle sue parole, quel “bisogno di anticonformismo” che nel 1938, in un periodo di “quasi assoluto e completo conformismo” (Gobetti, s.d., c. 1), assumeva un valore particolare. La formula risulta preziosa perché sottrae il testo sia alla propaganda sia alla pedagogia edificante: Sebastiano educa alla libertà proprio perché non predica la libertà, ma la pratica inscenandola.

Il racconto – si legge ancora nel dattiloscritto – nasce in occasione di una visita di Mussolini a Torino. Ada ricorda che, per sottrarsi alla “sgradita vicinanza” del dittatore, si recò con il secondo marito Ettore Marchesini e con il figlio a Meana, in Val di Susa; anche lì, tuttavia, la retorica del regime invadeva lo spazio con scritte inneggianti al Duce e all'Impero (Gobetti, s.d., c. 1). La famiglia salì allora più in alto, tra pascoli e montagne, e decise di raccontarsi una storia “per distrarci e dar sfogo al nostro dispetto” (Gobetti, s.d., c. 1). Interessante la posizione di Jomarie Alano, che al significato dell'opera ha dedicato un preliminare studio, nell'interpretare *Sebastiano* come una critica intelligente del tentativo mussoliniano di conformare i bambini all'ideale fascista e come un modo per coinvolgere genitori e figli in una pedagogia domestica della resistenza (Alano, 2012, pp. 69-72), ma anche quella dello studioso egiziano Ahmed Mohamed Soliman, che ha recentemente definito Sebastiano “un eroe controcorrente” (Soliman, 2025).

Anche la pubblicazione passa attraverso una rete di relazioni antifasciste. Nei dattiloscritti, Ada racconta di aver letto alcuni brani alle figlie di Benedetto Croce, il filosofo liberale, senatore e riferimento decisivo dell'antifascismo culturale italiano; le bambine ne parlarono al padre, e il filosofo volle vedere il manoscritto, portando via il “fascio di fogli” e favorendo poi il contatto con Garzanti (Gobetti, s.d., cc. 2-3; Caprioglio, 1990, pp. 232-233) grazie a legami fiduciari, amicizie e strategie di prudenza. La stessa Ada ricorda poi che la prima edizione fu quasi interamente distrutta da un bombardamento e che, dopo la guerra, il libro continuò a vivere una “vita quasi clandestina”, ricercato da chi lo conosceva e desiderava farlo conoscere ad altri (Gobetti, s.d., c. 3). Tale destino editoriale conferma la natura anomala del testo: nato come gioco familiare, come spesso accade nella migliore letteratura per l'infanzia, divenne oggetto di una memoria affettiva e politica capace di attraversare la guerra.

Il romanzo conobbe successivamente una discreta fortuna: a seguito delle vicissitudini belliche, Garzanti lo ripubblicò nel 1947; nel 1963 uscì l'edizione Einaudi e in copertina comparve il nome di Ada Marchesini Gobetti: vi saranno dopo numerose altre ristampe, tra cui una di Einaudi Scuola del 1992 con alcune tracce di riflessione per gli studenti e l'ultima della riminese Fara edizioni, del 2004, con prefazione di Goffredo Fofi, da cui nasce uno spettacolo teatrale.

In anni recenti l'opera resta un modello di letteratura civile che invita a non identificare la normalità con il bene né l'obbedienza con la virtù. Il “diverso”, il “ribelle” apre uno spazio di soggettivazione non subordinata, offrendo una prospettiva altra lungo la quale si esprime la libertà non come eroismo virile, ma come manifestazione di intelligenza, ironia, perseveranza e capacità di percorrere strade nuove.

Nel dopoguerra, la scrittura per l'infanzia assume un'altra funzione: non più soltanto resistere simbolicamente al fascismo, ma educare alla convivenza in una società che deve rifondarsi nella pluralità e su basi democratiche. *Cinque bambini e tre mondi*, pubblicato nel 1952, si inserisce in questo clima. Il romanzo vince il Premio Trieste, poi rimane dimenticato nell'archivio del Centro Studi Gobetti a Torino. Nel 2004 la casa editrice milanese Il Castoro lo ripubblica. *L'incipit* ci fornisce subito le coordinate spaziotemporali entro le quali si snoda l'avventura di cinque ragazzi reduci da periodo di distruzione:

3 Cfr. <https://www.centrogobetti.it/archivio-fondi/139-fondo-ada-prospero-gobetti.html> (ultima consultazione 30 aprile 2026).

C'era stata una grande guerra: lunga e terribile. Gli uomini si erano uccisi tra loro, e la terra era piena di rovine. Un giorno, sul finire dell'inverno, cinque bambini si trovarono sul fianco di una montagna. Non erano fratelli: venivano da luoghi diversi. Ora erano lì, nel bosco deserto, sotto un cielo grigio di nuvole e non sapevano cosa fare (Prospero Gobetti, 2004, p. 7).

Lo scenario realistico che rinvia esplicitamente ai drammatici eventi della Seconda guerra mondiale, volge senza indugio verso una finzione narrativa rivolta al fantastico allorché i ragazzi, trovato un quaderno con su scritto che gli uomini “finiranno col distruggere completamente questa nostra terra” e che “compito della scienza è quindi trovare il mezzo di evadere per raggiungere altri mondi più sereni”, saliranno su una scala luminosa che li condurrà verso il cielo, dove uno gnomo li indirizzerà verso tre pianeti. Ciascun bambino intraprenderà la propria strada scegliendo il pianeta prediletto e vivrà incredibili avventure che rodarianamente ribalteranno il destino del pianeta stesso; infine, i cinque amici uniranno le loro esperienze animati dai principi più autentici di amicizia, pace, rispetto per l'ambiente:

[...] ho capito che nulla è impossibile, quando si è veramente uniti, e che volersi bene è la cosa più bella del mondo...

– Anche noi abbiamo imparato qualcosa, oltre che a non litigare, non è vero, Silvia? – disse Gianni. Abbiamo imparato che non bisogna aver paura di ciò che non si conosce; e che a volte basta un po' di coraggio per superare ostacoli che sembrano insormontabili (Prospero Gobetti, 2004, p. 211).

Gli abitanti dei tre pianeti imparano che “lavorando insieme d'amore e d'accordo potevano vivere in pace e lealtà”: i bambini s'impegneranno dunque nel paziente lavoro di ricostruzione non soltanto delle loro case e città, ma anche – più in profondità – di una mentalità democratica, responsabile, aperta e libera.

Occorre ricordare che negli stessi anni in cui Ada Gobetti scrisse *Cinque bambini e tre mondi*, intorno alla rivista *Il Pioniere*, legata al PCI e nata per divulgare tra i ragazzi i principi più avanzati e progressivi della Costituzione repubblicana, trovavano spazio, tra gli altri, i personaggi di Chiodino, Cipollino e Gelsomino, il primo di Marcello Argilli, gli altri due di Gianni Rodari, attraverso i quali si esprimevano valori di pacifismo, amicizia, antifascismo veicolati mediante le mirabolanti vicende di un gruppo di singolari protagonisti, tutti “marchiati” da un elemento di diversità. Come nei libri di Ada Gobetti, siamo dinanzi a una narrazione fantastica che comunica un bisogno autentico e indifferibile di libertà dalle prepotenze e dalle ingiustizie dei potenti, in un clima politico-sociale ancora carico di tensioni.

In merito alla promozione della lettura, con il libretto *Dai 4 ai 16. Guida ai libri per ragazzi*, pubblicato nel 1960 dalle Edizioni del Giornale dei Genitori, Ada Gobetti offre a genitori e insegnanti un altro strumento di educazione democratica: orientare la lettura significa, infatti, ampliare esperienza, immaginazione, giudizio (Vigutto, 2025, pp. 190-193); inoltre, la famiglia, nell'accompagnare al piacere del leggere, è investita della funzione di mediatrice culturale.

Particolarmente emblematica risulta, in questa guida, l'attenzione rivolta alle ragazze. Gobetti invita a non rinchiuderle in un mondo librario esclusivamente femminile e propone loro letture storiche, scientifiche e avventurose (Ivi, p. 195): la biblioteca domestica diventa così uno spazio di emancipazione simbolica in cui si moltiplicano le possibilità identificative: la bambina può immaginarsi lettrice di scienza, di storia, di viaggio; può, cioè, uscire dall'orizzonte ristretto a cui per lungo tempo è stata relegata. Come ricorda Dalila Forni, discutendo il rapporto tra Resistenza e letteratura per ragazzi, la narrazione può conservare memoria storica e modellare un immaginario capace di ispirare futuri modelli educativi di resistenza (2024, pp. 158-162): in Ada Gobetti questa convinzione è presente e si manifesta in maniera fortemente innovativa nel dimostrare che i libri per i bambini e ragazzi non servono a rassicurare, ma a rendere possibile un pensiero divergente. In altri termini, essi insegnano a leggere il mondo e, se necessario, a immaginarlo migliore.

7. Note conclusive

Ada Prospero Marchesini Gobetti ha interpretato l'educazione anzitutto come pratica di liberazione democratica, saldando con originalità e visione illuminata esperienza resistenziale, militanza politica, scrittura per l'infanzia e riflessione sulla famiglia. La sua pedagogia appare coerente nel riconoscere nei rapporti quotidiani tra i membri di una comunità (o di una famiglia) il luogo decisivo in cui si formano coscienze libere e si decostruiscono il conformismo, l'autoritarismo e le disuguaglianze.

In tale prospettiva, l'infanzia non è destinataria passiva di norme, ma soggetto capace di immaginazione, dissenso e responsabilità; allo stesso modo, la donna e la madre sono sottratte a ruoli tradizionali e ricollocate entro una cittadinanza attiva pienamente democratica.

La lezione di Ada Gobetti resta dunque quella di una pedagogia civile, capace di produrre strumenti di emancipazione e di realizzazione della libertà.

Bibliografia

- Alano J. (2012). Anti-fascism for children: Ada Gobetti's story of Sebastiano the rooster. *Modern Italy*, 17(1), pp. 69-83.
- Babini V.P. (2018). *Parole armate. Le grandi scrittrici del Novecento italiano tra resistenza ed emancipazione*. Milano: La Tartaruga.
- Bertoni Jovine D. (1970). Ricordo di Ada Gobetti. *Riforma della scuola*, XVI(2), pp. 28-29.
- Boero P, De Luca C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Borruso F. (2012). «Vivo la tua vita in me intensamente». Immaginario amoroso e educazione sentimentale nel carteggio Ada Prospero-Piero Gobetti (1919-1926). In F. Borruso, L. Cantatore (a cura di), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate* (pp. 135-176). Milano: Guerini Scientifica.
- Borruso F. (2023). «Parliamo d'amore non di sesso soltanto». L'educazione sentimentale nel *Giornale dei Genitori* di Ada Gobetti. *Women & Education*, 1(1), pp. 37-40.
- Borruso F. (2026). Vita privata ed educazione alla convivenza democratica: *Il Giornale dei Genitori* di Ada Gobetti. In P. Gabrielli, L. Azara (a cura di), *Suffragio, donne, partiti. Profili e temi* (pp. 63-72). Firenze: Firenze University Press/USiena Press.
- Caprioglio S. (1990). Bibliografia di Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, XV(7), pp. 228-239.
- Colin M. (2012). *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*. Brescia: La Scuola.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Di Caro E. (2016). La partigiana educatrice. Ada Gobetti. In AA.VV., *Donne della repubblica* (pp. 67-78). Bologna: il Mulino.
- Forni D. (2024). Ricordare e raccontare la Resistenza. Linee tematiche e formati narrativi nella letteratura per ragazzi contemporanea. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2), pp. 158-181.
- Gobetti A. (s.d.). Presentazione della «Storia del Gallo Sebastiano». Centro Studi Piero Gobetti, *Fondo Ada Prospero Gobetti*, Serie 3: Materiali di lavoro, 1917-1969, UA 52/2, cc. 1-3 («Storia del Gallo Sebastiano»).
- Gobetti A. (1956). *Diario partigiano*. Torino: Einaudi.
- Gobetti A. (2004). *Storia del gallo Sebastiano*. Rimini: Fara.
- Gobetti A. (2025). *Pedagogia Partigiana*. A cura di G. Sola. Genova. Il Melangolo.
- Lepri C. (2017). Ada Gobetti, scrittrice per l'infanzia. In D. Cerrato (a cura di), *Escritoras italianas fuera del canon* (pp. 272-297). Sevilla: Benilde Ediciones.
- Lepri C. (2020). *Il Giornale dei Genitori* e il Sessantotto. In T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 499-508). Roma: Aracne.
- Leuzzi M.C. (1982). Prefazione. In A. Marchesini Gobetti, *Educare per emancipare. Scritti pedagogici 1953-1968* (pp. 10-20). Manduria: Lacaita.
- Leuzzi M.C. (2014). *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico. Gli anni Cinquanta di Ada Prospero Marchesini*. Roma: Anicia.
- Marchesini Gobetti A. (1953). Siamo tutti educatori. *Educazione democratica*, 1.
- Marchesini Gobetti A. (1958). *Non lasciamoli soli. Consigli ai genitori per l'educazione dei figli*. Torino: La Cittadella.
- Marchesini Gobetti A. (1960). *Dai 4 ai 16. Guida ai libri per ragazzi*. Torino: Giornale dei Genitori.
- Marchesini Gobetti A. (1961). Maturazione e responsabilità. *Il Giornale dei Genitori*, III(12), pp. 3-4.
- Marchesini Gobetti A. (1965). Voglio essere una «vera» donna. *Il Giornale dei Genitori*, VII(3), pp. 25-27.
- Marchesini Gobetti A. (2018). *Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei Genitori» (1959-1968)*. A cura di A. Arceri. Torino: Colibri.
- Margutte [Prospero Marchesini Gobetti A.] (1940). *Storia del Gallo Sebastiano ovvero il tredicesimo uovo*. Milano: Garzanti.
- Polito P, Carbone P. (1990). Il «mestiere» di genitore per Ada. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, XV(7), pp. 336-361.
- Prospero Gobetti, Ada (2004). *Cinque bambini e tre mondi*. Milano: Il Castoro.
- Salvatici S. (2023). *Storia delle donne nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Spillari C. (1996). La trasmissione nell'itinerario di Ada Gobetti. In L. Comba (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti* (pp. 79-123). Torino: Rosenberg & Sellier.
- Soliman A.M. (2025). La letteratura per l'infanzia e il Fascismo. L'eroe controcorrente di Ada Gobetti nella Storia del gallo Sbastiano. *Journal of Language and Translation (JLT)*, 12, 2, pp. 1-20.
- Tomasi T. (1970a). Ada Marchesini Gobetti educatrice. *Ali. Rivista mensile di problemi educativi, sociali, spirituali*, XLI(6), pp. 124-127.
- Tomasi T. (1970b). Ada Marchesini Gobetti educatrice. *Ali. Rivista mensile di problemi educativi, sociali, spirituali*, XLI(7-8), pp. 151-154.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Vigutto L. (2025). «I ragazzi vogliono leggere»: i consigli di lettura di Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), pp. 186-198.
- Zorini F.O. (1997). Umanesimo, democrazia, società: Ada Gobetti nella pedagogia del dopoguerra. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, 12, pp. 3-23.

Tra partecipazione civile e impegno a favore delle donne: il ruolo di Maria de Unterrichter Jervolino nella storia dell'educazione

Between civil participation and commitment to women: the role of Maria de Unterrichter Jervolino in the history of education

Luigiaurelio Pomante

Professore Ordinario di Storia della Pedagogia, Università di Macerata, luigiaurelio.pomante@unimc.it

Maria Ortenzi

Dottoranda di ricerca, Università di Macerata, m.ortenzi4@unimc.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Presidente della FUCI, membro dell'Assemblea Costituente e sottosegretario alla Pubblica Istruzione nella prima età repubblicana, Maria de Unterrichter Jervolino rappresenta una figura di riferimento nella storia dell'educazione italiana del Novecento. Il presente contributo intende ricostruire l'opera e le attività promosse dall'intellettuale cattolica per lo sviluppo di un modello educativo centrato sulla persona, sulla responsabilità morale e sulla valorizzazione della dimensione spirituale dell'educazione. Attraverso scritti, insegnamento e impegno istituzionale, Maria de Unterrichter Jervolino, convinta sostenitrice di una scuola democratica e inclusiva, ha caldeggiato con forza la nascita della scuola materna, il tema della pace e della sicurezza sociale e soprattutto l'importanza dell'istruzione femminile, quale strumento essenziale di emancipazione e di partecipazione attiva delle donne alla vita pubblica.

KEYWORDS

Storia dell'educazione, emancipazione, pratiche educative, scuola materna, XX secolo.
History of education, emancipation, educational practices, nursery school, 20th century.

President of the FUCI, member of the Constituent Assembly and Undersecretary for Education in the early Republican era, Maria de Unterrichter Jervolino was a key figure in the history of Italian education in the 20th century. This contribution aims to reconstruct the work and activities promoted by the catholic intellectual for the development of an educational model centred on individual moral responsibility and an enhancement of a spiritual dimension in education. Through her writings, teaching and institutional commitment, Maria de Unterrichter Jervolino was a staunch supporter of a democratic and inclusive school system. She strongly advocated for the establishment of nursery school, based on the themes of peace and social security, above all placing the importance of female education as an essential tool for the emancipation and active participation of women in public life.

Citation: Pomante L., Ortenzi M. (2026). Tra partecipazione civile e impegno a favore delle donne: il ruolo di Maria de Unterrichter Jervolino nella storia dell'educazione. *Women & Education*, 4(7), 89-94.

Corresponding author: Luigiaurelio Pomante | luigiaurelio.pomante@unimc.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_16

Submitted: March 22, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Introduzione

Nel processo di emancipazione della donna all'interno dello scenario politico e civile italiano nonché nel rinnovamento del sistema formativo della Penisola dell'immediato secondo dopoguerra merita un posto di assoluto rilievo la figura di Maria de Unterrichter Jervolino (Falcucci, 1993; Morelli, 2007; Violi, 2014)¹. Attiva dirigente associativa nel mondo cattolico, fine intellettuale e protagonista della vita politica del secondo dopoguerra in qualità sia di membro dell'Assemblea Costituente sia di sottosegretario alla Pubblica Istruzione in ben tre governi democristiani², ella contribuì alla definizione dei principi educativi dell'Italia repubblicana. Attraverso la proposta di un modello di azione politica fondata sul servizio, sulla valorizzazione della cultura e sull'educazione, la de Unterrichter rappresenta, a giudizio di chi scrive, una vivace testimonianza di come l'impegno femminile possa risultare determinante non solo per favorire la presenza delle donne nelle istituzioni repubblicane italiane, ma anche per incidere su quelle politiche educative e culturali che hanno contribuito a plasmare l'Italia repubblicana del Novecento. Protagonista della battaglia per l'approvazione della legge Merlin (Violi, 2014, pp. 119-124) nonché tra le principali fautrici del rientro in Italia di Maria Montessori e presidente dell'Opera Nazionale Montessori per quasi un trentennio (Costamagna, 2024; Pomante, 2026)³, ella mostrò un interesse costante per le politiche dell'assistenza, della condizione femminile e dell'educazione e in particolare per la nascita e lo sviluppo della scuola dell'infanzia, da lei ritenuta uno dei fattori costitutivi della comunità nazionale.

1. Le lotte a favore dell'emancipazione femminile

Maria de Unterrichter nacque ad Ossana (in provincia di Trento) il 20 agosto 1902 e trascorse l'infanzia e l'adolescenza in un ambiente cattolico e in un contesto politico, culturale e religioso ancora caratterizzato dalla dominazione asburgica. A causa dello scoppio della Prima guerra mondiale e in seguito al trasferimento ad Innsbruck con la famiglia, tra il 1915 ed il 1917 Maria frequentò le locali scuole affinando la conoscenza della lingua e della cultura tedesche. Rientrata a Trento risentì fortemente dell'influsso spirituale e sociale dell'arcivescovo Celestino Endrici, allora alla guida del movimento cattolico trentino e nel 1919 divenne prima esponente e poi dirigente delle associazioni cattoliche a Trento, all'interno delle quali si impegnò costantemente per l'integrazione del ruolo delle donne nella società, principio cardine al quale avrebbe ispirato tutta la propria esperienza personale e politica.

Terminato brillantemente il corso liceale nel luglio 1922, nell'autunno dello stesso anno si iscrisse alla Facoltà di Lettere dell'Università di Roma "La Sapienza", dove entrò subito in contatto con l'"Associazione fra le studentesse in Roma dell'Unione fra le donne cattoliche d'Italia". Proprio all'inizio degli anni Venti del Novecento, anche all'interno del mondo universitario, iniziò a diffondersi con più insistenza l'esigenza di dare voce alla *questione femminile*. In particolare, fu soprattutto all'interno della FUCI, la Federazione Universitaria Cattolica Italiana (Moro, 1979; Malgeri, 1996; Pomante, 2015), che si posero le basi per una pragmatica e quantomai prossima realizzazione della parità tra uomini e donne, non più soltanto con riferimento alla formazione culturale, quanto anche alla loro rappresentazione formale e alla componente relazionale.

Nel 1925 ci fu l'elezione a presidente della Federazione di Iginio Righetti, affiancato dall'assistente generale Giovanni Battista Montini (futuro papa Paolo VI), mentre alla FUCI femminile il 20 dicembre 1925 fu eletta proprio Maria de Unterrichter. Così, per la prima volta, all'interno del Consiglio Superiore la presidenza generale maschile della FUCI risultava formalmente affiancata da quella femminile e, di conseguenza, all'interno del Consiglio sedevano paritariamente quattro uomini e quattro donne.

Per l'intera sua presidenza fucina Maria de Unterrichter si adoperò per avviare, seppur con la necessaria prudenza che i tempi storici imponevano, quel faticoso ma quanto mai prezioso percorso di emancipazione del mondo universitario femminile (Pomante-Montecchiani, 2022), senza tuttavia mai porre in discussione la collaborazione gerarchica con l'Azione Cattolica.

Nello specifico la presidente della FUCI femminile riuscì ad imprimere un suo vigoroso personalissimo impulso al movimento fucino in senso sociale e intellettuale e si impegnò soprattutto affinché le giovani universitarie non vivessero in un contesto ovattato né limitato alla sola dimensione dello studio ma acquisissero progressivamente una visione culturale d'insieme dell'attualità dei problemi del mondo, esortando altresì tutte le iscritte a far sì che i circoli non fossero dei gruppi chiusi ma luoghi di interazione anche con studentesse che professavano altre idee o diverse confessioni religiose. Secondo le intenzioni della de Unterrichter tema qualificante e distintivo della com-

1 Materiale relativo a Maria de Unterrichter è reperibile, oltre che presso l'Archivio privato della famiglia Jervolino, anche presso l'Archivio Storico dell'Istituto Luigi Sturzo (ASILS) e l'Archivio dell'Istituto per la Storia dell'Azione cattolica e del movimento cattolico in Italia «Paolo VI» (ISACEM), Fondo FUCI.

2 Fu sottosegretario dal 1954 al 1958.

3 Nel presente lavoro, per ovvie ragioni di spazio, non sarà trattato il ruolo svolto da Maria de Unterrichter nel favorire il rientro di Maria Montessori in Italia e nel recupero del metodo montessoriano all'interno della scuola italiana.

ponente femminile del movimento fucino doveva essere la definizione più chiara del ruolo della donna nei diversi stati di vita e, come ben espresso a più riprese sulle pagine del periodico di "Azione fucina", per la de Unterrichter ogni studentessa era chiamata ad esercitare in ogni contesto possibile la propria testimonianza di una vita vissuta cristianamente ma con serenità, evitando atteggiamenti di aspra arroganza e senza mai dimenticare di essere donne con "speciali bisogni e speciali forze" (de Unterrichter, 1928). In pratica per la giovane trentina, che non lesinava nei suoi interventi pubblici anche consigli pratici alle giovani cattoliche su come muoversi adeguatamente negli ambienti accademici, obiettivo primario delle universitarie doveva essere quello di cogliere l'opportunità offerta dalla società coeva di un arricchimento dell'esperienza di vita delle donne, da spendere poi nella futura vita civile e sociale, senza tuttavia dimenticare l'originaria vocazione.

Nell'aprile 1927 si laureò con lode in Letteratura italiana e l'anno dopo si fidanzò con Angelo Raffaele Jervolino, avvocato napoletano e allora attivo presidente generale della Gioventù cattolica italiana, con il quale convolò a nozze nell'estate del 1930. Terminata l'esperienza fucina, si trasferì a Napoli con la chiara volontà di supportare il marito, coinvolto nella difesa dell'organizzazione di cui era a capo dalle pesanti pressioni e dalle intimidazioni fasciste che sarebbero poi culminate nella crisi del 1931 tra Chiesa e regime in merito all'educazione della gioventù (Pomante, 2015, pp. 119-170).

Entrò così in diretto contatto con la realtà dell'Italia meridionale e soprattutto con i complessi problemi con i quali il Mezzogiorno era chiamato a fare i conti ormai da diversi anni. Sin dal suo arrivo in Campania si ritrovò concretamente impegnata nell'organizzazione napoletana delle donne cattoliche. Proprio nell'Unione donne cattoliche Maria de Unterrichter assunse gli incarichi di consigliera nazionale per l'azione religiosa e per l'azione familiare e durante i primi anni della guerra anche la presidenza diocesana napoletana. In questo contesto, pur nelle costrizioni imposte dal fascismo, poté dunque riprendere a coltivare le proprie idee sul ruolo primario della donna al fine di capire come allargare le sfere di intervento sociale.

Sia lei che il marito sin dall'8 settembre 1943 ripresero la loro attività di cattolici impegnati a ricostruire le relazioni sociali attraverso la rinata Unione delle donne e della Gioventù femminile e il sorgere della Democrazia Cristiana con il Congresso di Napoli del 29-30 luglio 1944 che vide Raffaele Jervolino tra i protagonisti e che pose tra gli obiettivi prioritari del nascente partito proprio l'apertura del voto alle donne (Gabrielli, 2009). Non a caso nell'ottobre del 1944 nacque a Roma il Centro italiano femminile (CIF), sorto come coordinamento di associazioni di ispirazione cattolica già esistenti, con l'obiettivo di offrire un contributo femminile al processo di ricostruzione dell'Italia sui valori della democrazia e della partecipazione sociale. Nell'aprile del 1945 proprio la de Unterrichter fu fondatrice e promotrice del CIF di Napoli, per il quale individuò un preciso programma di intervento etico-sociale, organizzando riunioni su temi politici e sociali ed incontri di orientamento spirituale, oltre ad offrire alle assistite opportunità per migliorare il proprio livello di istruzione, di integrazione sociale e di partecipazione civica soprattutto attraverso l'apertura anche alle donne del voto (Dau Novelli, 1995).

Forte delle significative esperienze associative maturate, nel 1946 iniziò per Maria De Unterrichter Jervolino una brillante carriera politica con l'elezione, il 2 giugno, nell'Assemblea Costituente nella lista della DC per il Collegio unico nazionale nella circoscrizione di Potenza-Matera, territorio ritenuto uno dei luoghi simbolo della questione meridionale. Ella fu tra le ventuno donne costituenti elette le quali, seppur molto diverse tra loro per età, cultura ed esperienze politiche, seppero comunque dare voce comune nell'ambito dell'elaborazione della Carta costituzionale alle legittime aspirazioni di emancipazione delle donne italiane (Gabrielli, 2009, pp. 173-242).

Senza alcun dubbio, Maria de Unterrichter Jervolino, nel corso della sua lunga attività parlamentare che sarebbe proseguita ininterrotta fino al 1963, si spese concretamente per combattere i non pochi pregiudizi del tempo sulle donne soprattutto con riferimento al ruolo che esse avrebbero dovuto ricoprire nella nuova società democratica. Nel marzo 1947, quale riconosciuta "dirigente politica portatrice di una compiuta visione nazionale del Movimento femminile", fu eletta delegata nazionale del Movimento femminile della DC proprio con l'intento specifico di rafforzare ulteriormente, dopo la diffusa partecipazione elettorale femminile nelle tornate amministrative e nel doppio voto del 2 giugno. Così, appena costituito, l'esecutivo nazionale del sodalizio femminile indisse i primi corsi di formazione per dirigenti e propagandiste e di orientamento sindacale e ne programmò altri nelle sedi locali, per favorire l'avanzamento culturale dei quadri femminili ed una maggiore capacità di tutela sociale delle lavoratrici, gettando così le basi per un'azione che fosse efficace e continua e non episodica. Maria de Unterrichter curò con incredibile acribia i rapporti con le varie associazioni femminili di ispirazione cristiana e proprio questa fitta e produttiva attività da lei promossa ebbe un ruolo fondamentale nelle elezioni della primavera del 1948 quando il buon coordinamento della propaganda contribuì a condurre alle urne la grandissima maggioranza delle elettrici e i voti dell'elettorato femminile costituirono una spinta determinante per l'affermazione democristiana, al punto da spingere la stessa delegata ad affermare con soddisfazione che i quadri del Movimento femminile fossero stati "una molla anche per le altre forze che erano al di fuori ma che gravitavano intorno" (Grande Enciclopedia della politica, 1993, pp. 190-192).

Tra i problemi cui Maria de Unterrichter riteneva si dovesse dedicare una particolare attenzione, c'erano soprattutto i temi della scuola, dell'istruzione e del lavoro, in considerazione del basso livello di istruzione della grande maggioranza del mondo femminile, del diffuso disorientamento delle più giovani su temi politici e sociali

e delle condizioni di precarietà, marginalità e di discriminazione che caratterizzavano il lavoro delle donne. Secondo la delegata del Movimento, pertanto, solo elevando il livello culturale della donna sarebbe stato possibile realizzare il suo essere persona nella famiglia e nella società. Per questo, durante il suo mandato, si impegnò particolarmente per promuovere attività miranti alla formazione culturale, sociale e politica della nuova generazione femminile, a partire dai livelli più bassi di istruzione fino ad arrivare all'Università, ritenuta dalla ex presidente fucina "scuola di umanità, di formazione e di affinamento culturale e sociale dell'uomo" (Ivi, pp. 230-231). Proprio con tali finalità, a partire dalla fine di luglio 1950, fu avviato un programma formativo che, in linea con la campagna per la "vitalizzazione" del partito lanciata da Mariano Rumor, mirava a valorizzare le nuove energie giovanili che accedevano alla vita democratica. Furono pertanto indetti corsi regionali sul tema della condizione giuridica della donna nella famiglia mentre nell'ottobre 1950 si tenne il primo convegno delle giovani democristiane a Roma. In ogni suo intervento la De Unterrichter non perse mai occasione di rimarcare i notevoli progressi compiuti dalle donne nel loro percorso di crescita culturale, sociale e politica, anche grazie alle attività promosse dal Movimento femminile stesso. Nel 1953, un anno prima del termine del suo mandato di delegata, in occasione del III Convegno nazionale delle consigliere locali, svoltosi a Roma tra il 28 febbraio ed il 1° marzo, ella non mancò pertanto di sottolineare "l'interessante e impressionante fenomeno della partecipazione così viva e subitanea della donna italiana nella vita amministrativa del paese" (Ivi, pp. 248-249).

2. La politica scolastica per l'infanzia

L'attività politica di Maria de Unterrichter, che pur dopo la fine del suo incarico di delegata nazionale continuò a contribuire alla crescita del Movimento femminile della DC, non può tuttavia essere circoscritta esclusivamente alla sfera della lotta a favore dell'emancipazione femminile che rappresentò senza dubbio uno dei principali propulsori che guidarono la vita dell'onorevole democristiana ma non fu certamente l'unico.

Sin dai primi anni della ricostruzione del Paese, infatti, oltre agli incarichi istituzionali di partito e ai ricordati impegni connessi al Movimento femminile, si cercò di valorizzare al meglio la preparazione e le competenze di Maria de Unterrichter anche in altri settori a lei molto cari quale l'educazione e l'istruzione (in particolare per la fascia infanzia e primaria) con particolare riferimento al ruolo che queste avrebbero dovuto assumere nella ripresa economica e civile dell'Italia.

Una prima opportunità in tal senso le fu offerta nel 1947 quando l'allora ministro democristiano Guido Gonella, nel suo intento di ripensare radicalmente il sistema formativo italiano (Chiosso, 1983; Pazzaglia, 1988; Sani, 2000; Pomante, 2018), la inserì nella Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, ed in particolare nella Sottocommissione per l'istruzione elementare chiamata ad occuparsi anche dei problemi e delle funzioni della Scuola materna (Catarsi, 1994; Genovesi, 2004). Come è noto dopo la caduta del fascismo i programmi d'insegnamento, formulati dalla sottocommissione alleata all'istruzione, avevano riconosciuto la supremazia educativa della famiglia, attribuendo un ruolo sussidiario alla Scuola materna, ed ispirandosi all'attivismo pedagogico americano, avevano esaltato la spontaneità e l'esperienza concreta del bambino.

Al fine di offrire una visione pluralistica delle varie concezioni della Scuola materna maturate nei diversi ambienti politici e scolastici del tempo ma anche per avviare un confronto fruttuoso tra le diverse posizioni, la Commissione nazionale pensò bene di organizzare a Roma, il 6 e 7 maggio 1948, un *Convegno di studio dei problemi della Scuola materna*, la cui relazione conclusiva fu affidata proprio a Maria de Unterrichter Jervolino la quale, nell'assoluta convinzione che il rinnovamento della scuola sarebbe scaturito democraticamente dalla scuola stessa e dalle persone che la vivevano quotidianamente, ebbe l'opportunità di presentare l'indirizzo culturale e politico che, in accordo con il suo partito, avrebbe cercato di perseguire. In particolare, l'intervento dell'onorevole trentina provava ad analizzare la questione con riferimento a tre *focus* principali: i rapporti tra Scuola materna e famiglie, quelli tra Scuola materna e pubblici poteri e, infine, il ruolo da attribuire agli insegnanti e i problemi legati alla loro formazione.

Innanzitutto secondo l'intellettuale cattolica andava compresa la natura stessa della Scuola materna da ricercare nel suo rapporto fondante con la famiglia; di qui la necessaria esclusione dell'obbligo scolastico per questo grado di scuola non per ragioni puramente pratiche bensì per la natura stessa della scuola da considerare "un centro di vita infantile e una forma e una sede organizzata delle attività spontanee dei bambini", un luogo ed un mezzo di sviluppo libero della vita dei bambini e non "una prematura coercizione delle loro facoltà ancora in germe" (Jervolino, 1948). La Scuola materna, per la de Unterrichter, lungi dall'essere messa sul medesimo piano degli altri gradi di istruzione al fine di non essere assimilata e plasmata da essi, doveva preoccuparsi di educare i bambini e le loro famiglie e pertanto la frequenza doveva risultare come una scelta libera e consapevole da parte dei genitori secondo i modi e i tempi che essi ritenessero più opportuni. L'obbligo andava pertanto imposto a chi doveva istituire le scuole e non a chi doveva frequentarle perché una frequenza per legge avrebbe diviso la famiglia dalla scuola mentre il reale obiettivo era quello di unirle.

Nel suo intervento, invece, l'onorevole democristiana riteneva necessario sancire l'obbligo di istituire le scuole materne in tutte le sedi che avessero un minimo di popolazione stabile. E qui si entrava nella seconda serie di pro-

blemi sorgenti nella sfera dei rapporti tra Scuola materna e pubblici poteri. Secondo la de Unterrichter toccava infatti allo Stato stabilire “la natura e il fine della Scuola materna” nonché “sancire l’obbligo e i modi della sua istituzione per mezzo delle sue leggi generali” ma la funzione amministrativa doveva essere “delegata alla Regione che può esercitarla, [...] avvalendosi dei Comuni e di altri Enti non territoriali” (Ivi, p. 53). Per mezzo di tale decentramento si sarebbe risolto il delicato problema della distribuzione equa delle risorse fra le diverse zone del Paese grazie alla possibile assegnazione per legge di contributi speciali specifici, ad esempio, per la nascita e lo sviluppo delle scuole materne in talune regioni che in quel momento risultavano carenti. Terzo tema, infine, era quello relativo alla questione del ruolo delle insegnanti e della loro formazione. Compito del decisore politico e, più nello specifico, del ministero della Pubblica Istruzione, era quello di creare le condizioni adeguate per la preparazione delle future maestre, modificando il percorso di studi nella durata e nei contenuti, chiarendo meglio il rapporto tra gli obiettivi formativi della Scuola magistrale e quelli dell’Istituto magistrale, incrementando le capacità e le occasioni formative e prevedendo soprattutto “lo studio di tutti i metodi che sono vivi nel pensiero scientifico e nella pratica educativa”.

Nel 1950 sempre il ministro Gonella nominò la deputata democristiana all’interno della Consulta didattica per i programmi e più nello specifico nella Sottocommissione incaricata di elaborare i programmi del Magistero della scuola materna, per la preparazione delle educatrici della prima infanzia. I risultati raggiunti da tale Sottocommissione non furono tuttavia particolarmente lusinghieri. In base ai programmi preparati dalla Consulta, infatti, il Magistero si configurava quale luogo di formazione delle educatrici ma anche delle madri e delle donne ai tradizionali ruoli famigliari, una formazione mirata ad “una cultura superiore congiunta alla preparazione specifica all’esercizio consapevole delle funzioni materne, domestiche e sociali, caratteristiche della vocazione femminile” (Ministero della Pubblica Istruzione, 1952).

Nell’ottobre 1951, tuttavia, la de Unterrichter tornò alla carica a sostegno del necessario sviluppo della Scuola materna, intervenendo alla Camera dei Deputati sul bilancio della Pubblica istruzione. Ella, infatti, pur mostrando un certo apprezzamento per l’aumento della spesa pubblica prevista per le scuole materne da 250 a 500 milioni di lire, sottolineò comunque l’esiguità della cifra rispetto ai 185 miliardi complessivi del bilancio ed auspicò per il futuro incrementi decisamente più consistenti (Atti Parlamentari, 1951).

Proprio in questo quadro di evidenti ritardi e di incompiute riforme legislative, Maria de Unterrichter si ritrovò ad assumere ulteriori responsabilità politiche di rilievo soprattutto a partire dall’11 febbraio 1954 quando le fu conferito l’incarico di sottosegretario alla Pubblica Istruzione, come seconda donna che entrava nel governo, dopo Angela Maria Guidi Cingolani. Il titolare della Minerva dell’epoca, Gaetano Martino, nel governo presieduto da Mario Scelba, le affidò le deleghe per l’istruzione elementare, le antichità e le belle arti, le accademie e le biblioteche, l’educazione popolare, i rapporti con il Commissariato della Gioventù italiana e l’Ufficio per l’assistenza postbellica. L’incarico le fu poi confermato, con le stesse deleghe rinnovate e ampliate, dal ministro Giuseppe Ermini, dal ministro Paolo Rossi (governo Segni) e, in ultimo, da Aldo Moro, titolare della Pubblica Istruzione (governo Zoli). Nei tre incarichi assunti dal febbraio 1954 al luglio 1958 si riassumevano di fatto le diverse articolazioni della sua attività istituzionale e non, dal campo educativo a quello assistenziale passando per la formazione giovanile e per la lotta a favore delle donne e del loro progresso culturale e sociale nell’Italia rinnovata.

Il ruolo politico svolto nella storia dell’educazione dell’Italia repubblicana dall’onorevole democristiana si colloca dunque proprio tra la ricostruzione e la grande trasformazione sociale degli anni Sessanta con un interesse particolare per la riforma della scuola dell’infanzia che in realtà rappresentava un’esigenza percepita da più parti come necessaria. Non a caso nel settembre 1966, ormai conclusa la sua esperienza parlamentare ma comunque coinvolta in numerosi ruoli istituzionali di ambito culturale ed educativo, prese parte a Verona al XV Convegno del Centro didattico nazionale della scuola materna sul tema *I problemi dell’educazione del bambino, oggi, in Italia* con una relazione dal titolo *La situazione attuale della scuola materna in Italia*, in cui affermava che “una delle visuali più interessanti e più complesse per cogliere nei suoi elementi essenziali l’evolversi della vita sociale, economica e politica italiana è oggi la scuola materna” e proprio analizzando statistiche, legislazione e idee fondamentali che la orientavano, sarebbe scaturito “un quadro visivo, esatto, umano, dell’Italia del 1966” (Jervolino, 1966).

Bibliografia

- Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Discussioni. Seduta antimeridiana di giovedì 4 ottobre 1951, pp. 30983-30984.
- Costamagna L. (2024). Maria Montessori e l’Università per Stranieri di Perugia. In S. Cingari, V. De Cesaris, G. Rigano, R. Vetrugno (a cura di). *L’Università per Stranieri di Perugia. Storia di un ateneo aperto al mondo* (pp. 555-598). Roma: Trecani.
- Catarsi E. (1994). *L’asilo e la scuola dell’infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall’Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (1983-1984). Motivi pedagogici e politici nei lavori dell’inchiesta Gonella (1947-1949). *Pedagogia e Vita*, 45(3), pp. 295-321.

- De Unterrichter M. (1928). Apostolato nell'Università. *Azione fucina*, 19 febbraio, p. 1.
- Dau Novelli C. (1995). *Donne del nostro tempo: il Centro italiano femminile (1945-1995)*. Roma: Studium.
- Falcucci F. (1993). Maria Jervolino. In *Grande Enciclopedia della politica. I protagonisti dell'Italia democratica. Le democristiane, 1947-1954* (vol. II, pp. 269-271). Roma: EBE.
- Gabrielli P. (2009). *Il 1946, le donne, la Repubblica*. Roma: Donzelli.
- Genovesi G. (2004). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Grande Enciclopedia della politica. I protagonisti dell'Italia democratica. Le democristiane, 1947-1954* (1993)., Roma: EBE.
- Jervolino M. (1948). Il domani della scuola materna. Relazione conclusiva dell'on. Maria Jervolino. *La Riforma della Scuola*, 3 (maggio), pp. 51-53.
- Jervolino M. (1966). La situazione attuale della scuola materna in Italia. *Vita dell'infanzia*, 5, pp. 3-10.
- Malgeri F. et al. (a cura di) (1996). *FUCI coscienza universitaria, fatica del pensare, intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1952). *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta didattica*. Firenze: Vallecchi.
- Morelli M.T.A. (a cura di) (2007). *Le donne della Costituente*. Roma-Bari: Laterza.
- Moro R. (1979). *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*. Bologna: il Mulino.
- Pazzaglia L. (1988). Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958). In *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)* (pp. 495-543). Brescia: La Scuola.
- Pomante L. (2026). Per la storia di un ateneo aperto al mondo. Il contributo di Maria Montessori allo sviluppo dell'Università per Stranieri di Perugia. *History of Education & Children's Literature*, 21(2).
- Pomante L. (2015). Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana. *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*. Macerata: eum.
- Pomante L., Montecchiani S. (2022). L'associazionismo femminile cattolico: il contributo delle giovani universitarie della Federazione universitaria cattolica italiana (Fuci) nella prima metà del Novecento. *Annali di Storia delle Università italiane*. 26(1), pp. 7-25.
- Pomante L. (2018). La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100. *Annali di storia delle università italiane*, 22(1), pp. 67-92.
- Sani S. (2000). *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*. Perugia: Morlacchi.
- Violi R. (2014). *Maria de Unterrichter Jervolino (1902-1975). Donne, educazione e democrazia dell'Italia del Novecento*. Roma: Studium.

L'impegno di Ada Della Torre per la democratizzazione dell'insegnamento e delle istituzioni scolastiche

Ada Della Torre's commitment to the democratization of teaching and educational institutions

Graziella Gaballo

Docente di scuola secondaria, graziellagaballo@libero.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Ada Della Torre Ortona fu una partigiana e, nel secondo dopoguerra, scrittrice e giudice onorario del Tribunale dei minori di Torino; ma, soprattutto, fu un'insegnante. Nel mio contributo intendo soffermarmi sulla sua idea di scuola, sulle metodologie adottate, sulle riflessioni prodotte sul piano didattico e politico e sulle grandi trasformazioni che si trovò a vivere, su cui scrisse articoli per "Il Giornale dei genitori". Il momento più alto del suo impegno civile in campo didattico è rappresentato però dal processo che dovette affrontare nel 1961 per aver segnalato alla casa editrice Le Monnier la "larvata apologia di fascismo e nazismo" e "l'omissione di troppe verità storiche" riscontrate in un manuale scolastico per le scuole medie edito da quel gruppo editoriale.

KEYWORDS

**Ada Della Torre Ortona, impegno didattico, impegno civico, articoli giornalistici, manuali sotto accusa.
Ada Della Torre Ortona, teaching commitment, civic commitment, journalistic articles, manual under indictment.**

Ada Della Torre Ortona was a partisan and, in the postwar period, a writer and an honorary judge of the Juvenile Court of Turin, but above all she was a teacher. In my contribution, I intend to focus on her idea of schooling, the methodologies she adopted, the reflections she developed on both the pedagogical and political levels as well as on the major transformations she experienced on which she wrote articles for *Il Giornale dei genitori*. The highest point of her civic commitment in the field of education is represented by the trial she had to face in 1961 for having reported to the publishing house Le Monnier what she described as a "veiled apology for fascism and Nazism" and the "omission of too many historical truths" found in a lower secondary school textbook published by that editorial group.

Citation: Gaballo G. (2026). L'impegno di Ada Della Torre per la democratizzazione dell'insegnamento e delle istituzioni scolastiche. *Women & Education*, 4(7), 95-101.

Corresponding author: Graziella Gaballo | graziellagaballo@libero.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_17

Submitted: March 18, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

La vita di Ada Della Torre (1914-1986) è stata caratterizzata da varie fasi: studentessa (una laurea in giurisprudenza e una in lettere); impiegata presso una casa editrice; partigiana; insegnante; scrittrice e saggista; giudice presso il Tribunale dei minori (Gaballo, 2022). In tutte ha sempre rivelato e coniugato competenza, responsabilità e impegno civile: qualità che ha espresso in misura, se possibile, maggiore nell'insegnamento – luogo per lei in cui investire energie, diffondere idee e vivere speranze – cui si è dedicata subito dopo la fine della guerra a Vercelli e dal 1963 a Torino, come docente di materie letterarie, nella scuola secondaria di primo grado.

Non abbiamo documentazione diretta di come impostasse le sue lezioni e delle metodologie adottate, ma la sua idea di scuola, le condizioni in cui si trovò a operare e le riflessioni sul piano didattico emergono dagli articoli che scrisse per “Il Giornale dei genitori” a cui l'amica Ada Gobetti, con la quale condivideva l'idea di una scuola laica e democratica, con il rapporto alunni-insegnanti improntato sul rispetto reciproco, e di una educazione familiare dialettica e non autoritaria (Leuzzi, 2015), conoscendone l'impegno in campo educativo e la capacità di scrittura la chiamò a collaborare fin dalla fondazione della rivista. L'esordio di Della Torre sul periodico avvenne nel numero 2 del 1959 con il racconto *Prima media* (Della Torre, 1959) e da allora pubblicò numerosi contributi e creò varie rubriche che ci restituiscono la narrazione dell'esperienza da lei vissuta come educatrice in famiglia e a scuola. Il favore riscosso dai suoi scritti fece sì che alcuni di questi fossero raccolti – rivisti e ampliati anche alla luce delle numerose lettere ricevute dall'autrice e in cui si chiedevano chiarimenti e spiegazioni – nel volume *Gli errori dei genitori* edito nel 1965 (Della Torre, 1965a), che ebbe numerose ristampe e traduzioni¹.

2. La sua idea di scuola

Ada non è una pedagoga né ha promosso innovazioni metodologiche, ma da parte sua c'è sempre stato un incessante riflettere sui temi dell'educazione. Nei suoi articoli, quindi, non troviamo una elaborazione sistematica o prescrizione di norme, regole, principi, ma piuttosto considerazioni dirette e semplici, senza paludamenti teorici. Da sempre sostenitrice di una scuola pubblica e laica e di una media unificata – come ben testimonia il suo impegno nell'associazione Adesspi² – Ada portava nella sua pratica didattica anche quel valore della soggettività nella relazione educativa, di cui parla Simonetta Ulivieri come di una delle strade attraverso le quali è possibile creare tra le insegnanti una nuova autostima, grazie alla valorizzazione consapevole del proprio genere (Ulivieri, 1996). Riteneva inoltre che la scuola dovesse fornire ai ragazzi e alle ragazze non tanto e non solo nozioni, ma piuttosto strumenti per orientarsi nella vita e nel mondo, importanti soprattutto per coloro che vivevano in condizioni più disagiate e culturalmente più deprivate, “i giovani sbandati, bruciati, delusi, apatici” (Della Torre, 1964a). Tali erano, in particolare, gli alunni con cui Ada Della Torre dovette confrontarsi quando, dopo il suo trasferimento a Torino nel 1963, fu assegnata a una scuola periferica del quartiere delle Vallette, con classi particolarmente problematiche, frutto dell'ambiente sociale di provenienza e delle situazioni di degrado del quartiere, e davanti alle quali gli insegnanti si percepivano inadeguati, anche perché per affrontarle potevano far ricorso solo a un empirico buon senso.

Insegnare, per lei, significava soprattutto insegnare a vivere responsabilmente, cioè a saper “pensare con la propria testa, avere il coraggio delle proprie convinzioni”, e sapersi dotare di strumenti che permettessero di analizzare criticamente ciò che li circondava.

Sono esattamente le stesse priorità che individuerà, decenni dopo, Simonetta Ulivieri ragionando sulle emergenze educative della società contemporanea:

Dobbiamo [...] insegnare ai giovani a rivolgere uno sguardo critico sulla storia che stiamo vivendo, smascherando i condizionamenti a cui tutti siamo soggetti. [...]. Solo chi possiede conoscenze e saperi adeguati, solo chi è preparato culturalmente e scientificamente può riconoscere e smascherare il teatrino politico e massmediologico dell'imbonimento collettivo (Ulivieri, 2018, pp. XXII-XXIII).

Per questo Della Torre considerava un ottimo strumento didattico ed educativo sollecitare i ragazzi a proporre una discussione e a dar vita a un confronto leale e maturo, pronti anche ad accettare con serenità tesi differenti

1 Alla prima edizione, comparsa nel 1965 nella collana “Enciclopedia tascabile” degli Editori Riuniti, ne seguirono altre, nel 1971 e nel 1976, sempre per la stessa casa editrice, ma nella collana “Paideia”; l'ultima ristampa è del 1981. Nel 1984 il testo venne inoltre tradotto in russo dalla Progress di Mosca e in seguito anche in cinese, greco, romeno e portoghese.

2 L'Adesspi (Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana) era stata fondata a Roma nel marzo 1959. Suo obiettivo era *in primis* la difesa della laicità dello Stato e, in particolare, della pubblica istruzione. L'art. 1 del suo statuto recitava infatti: “Scopo dell'associazione è difendere e promuovere nella sua progressiva attuazione il principio civile e costituzionale dell'uguaglianza del diritto di tutti all'istruzione sia come preparazione professionale sia come formazione dello spirito critico e della libera coscienza civica; di promuovere il rinnovamento democratico della scuola nello spirito del laicismo, al fine di assicurare la piena libertà tanto agli insegnanti quanto agli scolari da ogni autoritarismo e conformismo confessionale, ideologico e burocratico [...]”.

dalle proprie, che risultassero più adeguate (Della Torre, 1963). Quella del dibattito aperto era diventata una prassi consueta nelle sue classi: “di qualunque cosa si parli, quasi tutti i ragazzi della classe discutono: a voce, per iscritto, discutono (com'è giusto, ma anche scomodo, talvolta) le affermazioni degli insegnanti, gli argomenti di studio; gli avvenimenti quotidiani e naturalmente quelli eccezionali” (Della Torre, 1966, p. 9). E tutto questo comportava una serie di importanti ricadute didattiche:

Hanno imparato a prendere appunti, a chieder la parola, a trarre conclusioni, a verbalizzare. In questo clima logicamente è sorto un giornalino mensile, modesto, ma assolutamente genuino, redatto interamente dai ragazzi fra discussioni e votazioni che non finivano più. È stato un divertimento straordinario e per me una notevole esperienza didattica. Ho dovuto ammirare la volontà e l'impegno con cui venivano a scuola fuori orario per discutere, batter a macchina, ciclostilare, impaginare. Il lavoro di gruppo era sorto spontaneamente, ragazzi timidi che di solito passavano inosservati rivelavano insospettite capacità organizzative e critiche (Della Torre, 1966, p. 13).

Ma osservava anche con tristezza che pochi insegnanti incoraggiavano la discussione o almeno la permettevano e che molti, pur senza vietarla, assumevano un atteggiamento tale che non favoriva nessuna iniziativa del genere. Altri ancora ritenevano d'esser aggiornati e democratici e di dimostrarlo dicendo: “parlate, parlate pure, dite liberamente la vostra opinione”.

Allora un ragazzino si alza e osserva timidamente che il racconto letto è noioso. Il professore lo ammonisce bonariamente, fa un lungo discorso inteso a dimostrare che no, non è noioso affatto; è lui troppo immaturo per capirlo. Il racconto è bello e interessante, gli spiega perché, altri alunni, interpellati, si dichiarano d'accordo con l'insegnante, e la *discussione* è chiusa (Della Torre, 1966, p. 13).

Fondamentale era per lei anche il rispetto nei confronti dei ragazzi e sapersi relazionare con loro e con loro dialogare senza quella sorta di “razzismo antigiovanile” (Ivi, p. 12) da cui sono affetti invece coloro che davanti alla diversità delle nuove generazioni tendono a reagire con un atteggiamento che nasconde “l'inconscia convinzione che in realtà gli allievi siano individui di seconda categoria, obbligati quindi ad accettare ogni dogma” (*Ibidem*). Gli insegnanti, invece, sottolineava Della Torre, devono avere consapevolezza che, ad ogni nuova generazione di alunni, si trovano davanti una popolazione nuova, per comunicare con la quale devono crearsi un nuovo linguaggio e trovare argomenti nuovi.

Personalmente, ho conosciuto la generazione degli allievi che avevano visto, nella loro prima infanzia, la guerra; poi quella dei nati dopo la guerra, numerosissimi nelle aule che cominciavano a scarseggiare, e per i quali la guerra era già cosa remota; poi la generazione oramai abituata alla televisione e agli argomenti televisivi; senza contare i cambiamenti nel modo di vestire, l'influenza di certi attori e cantanti, le nuove canzoni, i nuovi slogan (Della Torre, 1963, p. 5).

Della Torre era molto critica inoltre rispetto a quei docenti che non sapevano mettersi in discussione e che allontanavano con il loro atteggiamento gli alunni, anche assegnando temi lontani dalla loro realtà:

“Sosta sul ponte” e “Davanti a uno spettacolo della natura, sensazioni e ricordi” e “La prima volta che hai visto il mare...”. “Io il mare non l'ho visto mai!”, “Potevi scriverlo, che non l'hai visto”, “L'ho scritto, si capisce; dice che il mio tema è troppo corto...” (Della Torre, 1959, p. 5).

o che non si vergognavano ad affermare che “una volta studiavano solo ‘certi’, adesso c'è la mania di far studiare tutti, sarebbe tanto meglio, e tanto di guadagnato in tutti i sensi, che certi ragazzi andassero invece a lavorare...” (Ivi, p. 8).

Era critica pure nei confronti delle famiglie che spesso vedevano la scuola come un “parcheggio” o come un male necessario o, nel migliore dei casi, come un'assicurazione per il futuro dei figli:

[...] anche i genitori devono collaborare, per vincere opposizioni e resistenze; e devono considerare la scuola come qualcosa di veramente fondamentale per i loro figli, e non soltanto come un passaggio obbligatorio per la carriera; ed educare i figli secondo questo criterio, spiegando loro che appunto a scuola essi svilupperanno la loro vera personalità (Della Torre, 1963, p. 5).

3. Una storia di vita

La storica della pedagogia Carmela Covato sostiene che “le storie di vita, ricostruite anche attraverso i ricordi, quando le autobiografie diventano fonti [...] contribuiscono a definire il paesaggio domestico e sociale, entro il quale hanno preso forma, nella storia, i percorsi esistenziali dei singoli e delle collettività” (Covato, 2018, p. 123). Si tratta, secondo la studiosa, di una forma di “pedagogia narrata” che ricostruisce la materialità della vita sociale del passato, intrecciandola con il vissuto dei sentimenti e con la costruzione di una “grammatica sociale”.

In questa forma di “pedagogia narrata” possiamo far rientrare la scrittura da parte di Ada Della Torre di un’opera destinata ai ragazzi, *Messaggio speciale* (Della Torre, 1968), in cui raccontava della sua esperienza partigiana e in particolare di una missione che era stata affidata a lei, staffetta nel territorio biellese: quella di creare un collegamento diretto con chi si occupava dei “lanci”. Il titolo si riferisce infatti proprio ai “messaggi speciali”, cioè a quell’elenco di frasi convenzionali in codice che ogni sera venivano trasmessi da radio Londra, scanditi due volte da voci diverse, fondamentali per comunicare con persone in attesa di un segnale, dando ad esempio notizia, come in questo caso, dei lanci imminenti.

Ada spiega appunto così la genesi di questo libro: era convinta che si dovesse parlare ai ragazzi della Resistenza, che era la loro storia di ieri, ma non le piaceva nessuno dei modi in cui lo si faceva. A lei sembrava importante parlarne, ma non in modo ideologico o retorico: si rendeva infatti conto che doveva conquistarne la fiducia attraverso un modo di raccontare che desse loro l’impressione di un incontro con la realtà dei fatti; doveva abbandonare ogni reticenza e narrare in prima persona ma facendo sì, contemporaneamente, che la sua presenza fosse discreta e servisse solo da garanzia di verità, da tramite per metterle in contatto con quanto era avvenuto, parlando non di azioni militari, ma di sentimenti, di comportamenti, di modelli di vita e trasformando le storie individuali in collettive (Della Torre, 1968).

4. Le grandi trasformazioni

L’esperienza didattica di Ada Della Torre si svolse in anni caratterizzati da grandi trasformazioni all’interno della istituzione scuola: l’entrata in vigore della Media unificata, l’avvio dei decreti delegati, l’introduzione del “tempo pieno” e l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Ogni volta lei aderì a queste innovazioni con entusiasmo e disponibilità, ma sempre mantenendo anche la capacità di analizzare la situazione con grande lucidità e senza rinunciare quindi a una disanima critica delle riforme.

Ad esempio, quando a partire dall’anno scolastico 1963-64 entrò in vigore la Scuola Media unificata³ – che rendeva obbligatoria, gratuita e uguale per tutti e per tutte l’istruzione secondaria di primo grado e aboliva i corsi di avviamento, orientati al lavoro e che sancivano precocemente il destino dei ragazzi e delle ragazze – lei accolse con grande convinzione (Della Torre, 1963) questa che costituiva una tappa del lungo percorso di democratizzazione del sistema di istruzione italiano. Scrive infatti Francesca Borruso:

La legge n. 1859 del 1962 [...] ha contribuito, non senza ritardi e difficoltà, a mutare il volto della scuola italiana in virtù dei suoi principi ispiratori che erano volti: a dare esecuzione al dettato costituzionale relativo agli otto anni di istruzione obbligatoria; a rendere la scuola più autenticamente democratica sia nella sua finzione istituzionale – dare a tutti le medesime opportunità formative e di orientamento – sia nella sua organizzazione interna e relazionale, volta alla formazione di una coscienza democratica e diffusa; a combattere quella selezione di classe che affliggeva la scuola italiana (Borruso, 2022, p. 461).

Ada però fu da subito anche consapevole del fatto che per realizzare questa riforma sarebbe stato necessario scontrarsi con ostacoli, resistenze e carenza di mezzi. Evidenziava, infatti, la diffidenza diffusa, tipica di troppi cittadini, di fronte a ogni innovazione e l’analoga sfiducia in parte del personale scolastico, convinto che ogni riforma avesse sempre peggiorato le cose. Faceva notare anche come fosse molto difficile uniformare l’insegnamento ai criteri cui la riforma si ispirava in “aule sovraffollate e per niente attrezzate” e come “parlare di istituire il doposcuola in edifici scolastici che da anni vedono i doppi e i tripli turni” fosse chiacchierare a vuoto:

[...] si tratta di direttive assolutamente campate in aria. Esse presentano infatti scuole attrezzate, ricche di aule adatte, abitate da scolaresche poco numerose, fornite di sale di studio e di lavoro, di biblioteche, di campi di gioco, di mezzi per la ricreazione e lo sport; dotate di tutto il materiale di studio necessario, e gratuito per gli allievi, e di personale specializzato per assistere gli alunni nell’attività ricreativa; presume per gl’insegnanti un orario di cattedra che dia loro la possibilità di spiegare ai ragazzi il valore d’un documento storico o d’un fossile;

3 La legge che istituì la scuola media unificata è la legge n. 1859, 31 dicembre 1962 - Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

di accompagnarli a visitare fabbriche e musei, ad assistere a sedute del Consiglio Comunale, a raccogliere in montagna o nei boschi il materiale per il loro piccolo museo di storia naturale. Presume la scuola a tempo pieno, il doposcuola, la refezione ... (Della Torre, 1964b, p. 9).

Ma, nonostante tutte queste difficoltà, il bilancio dopo il primo anno non era negativo; nonostante il sistema di valutazione restasse ancora il voto – che per Della Torre era uno “strumento inadeguato ed errato”, un “giudizio inappellabile sul valore del ragazzo e su tutta la sua personalità” (Della Torre, 1966, p. 14) – qualche risultato era stato ottenuto e, soprattutto, era chiaro che tornare indietro non solo sarebbe stato impossibile, ma anche insensato. E forse, se fosse stato davvero realizzato quello che il governo aveva enunciato nel suo programma, cioè che la spesa per la scuola sarebbe stata “preminente” nel bilancio dello Stato, la scuola avrebbe trovato – si augurava – edifici, attrezzature e personale adeguati per il suo funzionamento e il suo sviluppo (Della Torre, 1966).

Anche quando entrarono in vigore nel 1974 i Decreti delegati⁴, Della Torre non si tirò indietro e diede la propria disponibilità a entrare a far parte del Consiglio di Istituto, fiduciosa nel fatto che essi sarebbero divenuti uno strumento di democrazia e di innovazione, anche se ciò avrebbe comportato un aumento di lavoro per i docenti. Ma era anche consapevole, per esperienza, che quest'ultimo aspetto avrebbe contrariato molti: basti ricordare quello che aveva scritto anni prima riferendosi ai consigli di classe:

[...] spesso queste riunioni sono frettolose, non si discute affatto sul lavoro; si fa qualche osservazione sulla personalità e il rendimento degli alunni, poi ogni professore consegna al collega coordinatore un foglietto sul quale ha annotato i punti essenziali del lavoro eseguito e di quello che eseguirà nel prossimo mese; la seduta è sciolta. Queste annotazioni non vengono quasi mai discusse, e si lavora perciò a compartimenti stagni (Della Torre, 1966, p. 12).

5. I dibattiti su “Il Giornale dei genitori”

Su “Il Giornale dei genitori” intervenne anche su questioni più specifiche, come ad esempio il dibattito che si era aperto sulla rivista sulla questione dell'educazione religiosa. Ada Della Torre era particolarmente critica sulla mancata presa di posizione dei partiti e la loro totale indifferenza rispetto a questo tema, ma in particolare a indignarla era il problema della non richiesta dell'esonero dall'ora di religione da parte di molti genitori che religiosi non erano oppure che erano cattolici illuminati, assertori del principio della laicità dello Stato, come dimostrazione, da un lato, di non consapevolezza dei propri diritti e, dall'altro, di conformismo. Un pessimo esempio per gli stessi ragazzi cui, secondo lei, gli educatori dovevano invece saper trasmettere il coraggio di essere se stessi, di esprimere le proprie idee e convinzioni, di difendere il proprio modo di pensare (Della Torre, 1962).

Intervenne anche su un'altra questione dibattuta sulle pagine della rivista, quella dell'educazione sessuale, cui portò il suo contributo affermando che davanti alle domande, per quanto imbarazzanti possano essere, non ha senso tentare “colpevoli evasioni” o rispondere “lo saprai quando sarai più grande”: innanzi tutto perché quando i bambini incominciano a far domande su un argomento è perché questo li interessa e perciò sono in grado di prestare attenzione alle risposte e di comprenderle, e poi perché i comportamenti sopra ricordati hanno come conseguenza quello di aumentare la curiosità rendendola morbosa e di spingere a cercare risposte in ambienti e in testi che sono i meno adatti a fornirle in modo corretto (Della Torre, 1965b).

6. Un processo per diffamazione

Il suo impegno civile in campo didattico la portò inoltre a essere, suo malgrado, protagonista nel 1961 anche di un processo per diffamazione per aver inviato alla casa editrice Le Monnier una lettera in cui esprimeva “stupore e indignazione [...] condivisi da molte famiglie e molti insegnanti” per la “larvata apologia di fascismo e nazismo” e per “l'omissione di troppe verità storiche” da lei riscontrate nel testo di storia per le scuole medie *Itinera gentium* di cui erano autori Ugo Montanari e Bernardino Barbadoro (Montanari e Barbadoro, 1959). Nel manuale in questione si dava infatti una versione del fascismo come restauratore dell'ordine anziché come eversore delle istituzioni, a iniziare dalla descrizione del primo dopoguerra. E, come osservavano la docente cuneese Gina Voghera Dalmazzo e il preside genovese Alessandro Brenta:

4 Il Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416 - Gestione democratica, diede vita agli organi collegiali della scuola, che introducevano la rappresentanza delle diverse componenti scolastiche – docenti, personale Ata (Amministrativo, Tecnico, Ausiliario), genitori e, limitatamente alla scuola superiore, studenti – e che avevano compiti diversi a seconda del loro livello: una funzione consultiva e propositiva, i consigli di classe e interclasse; una funzione deliberativa i consigli di circolo e di istituto.

La morte di G. Matteotti viene chiamata “uccisione” non si dice ad opera di chi. [...] non una parola sugli orrori del nazismo, sul razzismo, non una parola sui campi di concentramento e di sterminio [...]. I venti mesi di guerra partigiana al Nord sono condensati in tre righe [...]. L'insurrezione è presentata più con riferimento alla morte di Mussolini che alla liberazione dell'Alta Italia da parte dei Volontari della Libertà prima dell'arrivo degli Alleati⁵.

Tutti i fatti che potrebbero in qualche modo far nascere nei giovani il sospetto che fascismo significhi illegalità, illibertà, spirito di violenza in “Itinera Gentium”, corso di storia per la scuola media di B. Barbadoro e U. Montanari non esistono⁶.

Ada fu condannata in tutti e tre i gradi di giudizio, ma intorno a lei si formò un qualificato movimento di solidarietà⁷ e il processo che le era stato intentato si trasformò in un'utile occasione per una riflessione e un dibattito sull'insegnamento della storia degli ultimi decenni e sui manuali scolastici, contribuendo ad attirare l'attenzione sulla necessità di segnalare i numerosi testi che non permettevano agli studenti di acquisire una formazione democratica e antifascista, per non parlare di quelli che addirittura facevano, più o meno scopertamente, apologia del fascismo. In difesa dell'amica processata, intervenne anche Ada Marchesini Gobetti con un bell'articolo in cui sosteneva:

Ci sono due modi diversi per fare apologia del fascismo. Se ne possono esaltare apertamente i personaggi e le imprese, e questo in fondo è il modo più onesto [...]. Ma c'è un altro modo più subdolo, più insidioso: e consiste nel narrarne la storia con falsa obiettività, senza esprimere giudizi, mettendo apparentemente tutto sullo stesso piano, ma in realtà sottolineando certi fatti e tacendone altri e deformando così gravemente la realtà storica (Marchesini Gobetti, 1961).

È interessante notare, però, che la successiva versione del manuale, che uscì anche con un titolo rinnovato, teneva di fatto conto dei rilievi che Della Torre aveva mosso ai suoi autori: i passi da lei criticati furono infatti rivisti e modificati e quei fatti storici che secondo le sue osservazioni non erano stati trattati con la dovuta chiarezza vennero esposti nella loro giusta dimensione e interpretazione. Sconfitta sul piano giudiziario, quindi, Ada Della Torre uscirà in realtà vincitrice da questa battaglia.

Mi pare infine importante sottolineare che l'approccio pedagogico ed educativo di Ada Della Torre, di cui si è cercato di restituire le caratteristiche più rilevanti in questo sintetico contributo, coincide totalmente con quello che è stato il suo atteggiamento nei confronti della vita e delle persone, sempre caratterizzato da rispetto, civismo, coerenza, collaborazione, partecipazione attiva e anche ottimismo. Quest'ultimo, inteso non come retorica positività, bensì come ferma volontà di affrontare le cose per ciò che sono, ma portando il proprio contributo nella convinzione che è sempre possibile migliorarle.

Bibliografia

- Borruso F. (2022). La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica. In A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra* (pp. 461-478). Roma: Studium.
- Covato C. (2018). *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Della Torre A. (1959). Prima media. *Il Giornale dei genitori*, 2, pp. 8-9.
- Della Torre A. (1962). Il dibattito sull'educazione religiosa. *Il Giornale dei genitori*, 10, pp. 7-8.
- Della Torre A. (1963). Vigilia di scuola unificata. *Il Giornale dei genitori*, 8-9, p. 5.
- Della Torre A. (1964a). Aiutare la lotta quotidiana dei ragazzi di oggi. *Il Giornale dei genitori*, 4, pp. 21-23.
- Della Torre A. (1964b). Bilancio di un anno di scuola. *Il Giornale dei genitori*, 5-6, pp. 9-11.
- Della Torre A. (1965a). *Gli errori dei genitori*. Roma: Editori Riuniti.
- Della Torre A. (1965b). Educazione sessuale. In Eadem, *Gli errori dei genitori* (pp. 67-73). Roma: Editori Riuniti.

5 Lettera dattiloscritta di Gina Voghera Dalmazzo alla Casa Editrice Le Monnier, Cuneo 7 giugno 1960, in Archivio Gramsci, Fondo Ada Della Torre, Unità Archivistica “Documentazione processo di Ada Della Torre”.

6 Lettera di Alessandro Brenta ad Ada Della Torre, Genova 25 ottobre 1961, in Archivio Gramsci, Fondo Ada Della Torre, Unità Archivistica “Documentazione processo di Ada Della Torre”.

7 Espressero pubblicamente la loro solidarietà ad Ada Della Torre, fra gli altri, la pedagogista Dina Bertoni Jovine; il prof. Raffaele Laporta, direttore della scuola-città “Pestalozzi”; l'ex presidente del consiglio e presidente dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, Ferruccio Parri; Franco Antonicelli; Lamberto Borghi, direttore dell'istituto di pedagogia nella facoltà di magistero di Firenze; Alessandro Galante Garrone, allora consigliere di Corte d'appello; lo scrittore Carlo Levi; Tristano Codignola e la presidenza delle comunità israelitiche.

- Della Torre A. (1966). Dubbi e propositi di un insegnante all'inizio dell'anno scolastico. Primo comandamento: guerra al conformismo. *Il Giornale dei genitori*, 8-9, pp. 12-14.
- Della Torre A. (1968). *Messaggio speciale*. Bologna: Zanichelli.
- Della Torre A. (2015). *La resistenza del quotidiano. Scritti pedagogici e racconti*, a cura di Valentina Sonzini. Varallo: Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nel Biellese, nel Vercellese e in Valsesia.
- Gaballo G. (2022). *Le molte vite di Ada. Ada Della Torre (1914-1986)*. Novi Ligure: Joker.
- Leuzzi M.C. (2015). *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico. Gli anni Cinquanta di Ada Prospero Marchesini*. Roma: Anicia.
- Marchesini Gobetti A. (1961). Il processo al libro di testo fascista. *l'Unità*, 16 marzo.
- Marchesini Gobetti A. (2018). *Non siete soli. Scritti da "Il Giornale dei genitori (1959-1968)*, a cura di Angela Arceri. Torino: Colibri.
- Montanari U., Barbadoro B. (1959). *Itinera gentium. Corso di storia per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Ulivieri S. (a cura di) (1996). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ulivieri S. (2018). Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali. In Eadem (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. XIX-XXVIII). Lecce: Pensa MultiMedia.

Educating in the shadow of colonial rule.
Teaching nuns between care, instruction, and social responsibility

Educare all'ombra della colonia.
Le suore-maestre tra cura, insegnamento e responsabilità sociale

Bomi Yi

Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale, Università Roma Tre, bomi.yi@uniroma3.it, <https://orcid.org/0009-0007-4828-2448>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study examines the role of female teachers in Italian schools in Eritrea during the colonial period, with a specific focus on the educational initiatives led by teaching nuns. The research demonstrates how these nuns performed a pioneering role in cultural and social mediation, navigating a complex dialectic between evangelical missions and the political-administrative requirements of the colonial context. Through the analysis of archival sources, the article reconstructs school life during this period. It contributes to a deeper understanding of the nexus between education, religion, and colonialism, highlighting how teaching nuns embodied the contradictions of an era marked by the entanglement of spiritual ideals and political interests.

KEYWORDS

Italian schools abroad, colonization, eritrea, catholic mission, teaching nuns.
Scuole italiane all'estero, colonizzazione, eritrea, missione cattolica, suore-maestre.

Il contributo analizza il ruolo delle maestre nelle scuole italiane dell'Eritrea durante il periodo coloniale, con particolare attenzione all'azione educativa promossa dalle suore-maestre. La ricerca mostra come le religiose abbiano svolto una funzione pionieristica di mediazione culturale e sociale, muovendosi in una dialettica complessa tra finalità evangelizzatrici ed esigenze politiche nella colonia. Attraverso l'analisi di fonti inedite, lo studio ricostruisce la vita scolastica del periodo considerato, presentando un contributo per una comprensione più profonda del rapporto tra educazione, religione e colonialismo evidenziando come le suore-maestre abbiano incarnato le contraddizioni di un'epoca segnata dalla commistione di ideali spirituali e interessi politici.

Citation: Yi B. (2026). Educating in the shadow of colonial rule. Teaching nuns between care, instruction, and social responsibility. *Women & Education*, 4(7), 102-107.

Corresponding author: Bomi Yi | bomi.yi@uniroma3.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_18

Submitted: March 20, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

During the nineteenth century, missionary expansion both converged with and contested the dynamics of modern colonialism and the transformations brought about by the Industrial Revolution, thereby shaping a model of action no longer comparable to that of the fifteenth century (Prudhomme, 2007, pp. 68-69). This paradigmatic shift extended beyond institutional reconfiguration and significantly affected demographic and social dimensions. In particular, whereas women had historically constituted a marginal presence within missionary enterprises, by the end of the century this trend had reversed, and women came to represent the majority of the missionary workforce (Curtis, 2010, pp. 6-7). Missionary engagement opened unprecedented spaces of agency for religious women, gradually eroding entrenched ecclesiastical prejudices that had previously restricted their participation in transnational contexts (Loparco, 2008, pp. 64-65).

Within this renewed framework, missionary sisters constituted one of the earliest Italian female vanguards in colonial territories. Their congregations established themselves in the Horn of Africa in conjunction with the beginning of Italian expansion during the Liberal era, engaging extensively in the creation of sanitary stations, orphanages, and educational institutions (Di Barbora, 2015, p. 304). The presence of religious women in *missio ad gentes* contexts exceeded a merely auxiliary function in relation to priestly ministry. As Loparco (2002, p. 61) has observed, they possessed a distinctive capacity to enter the social and familial fabric of local communities, gaining access to relational spheres often inaccessible to male clergy. Through a “pedagogy of tenderness” grounded in proximity and care, the missionaries enacted a crucial form of cultural mediation, aimed at preparing the ground for subsequent direct evangelization.

Within the colonial context of Eritrea, the school institution consequently emerged as a privileged site of missionary activity. Education also acquired strategic relevance for the colonial government, which – after an initial phase of relative indifference toward indigenous schooling – gradually recognized the potential of the educational system as an instrument for inculcating national ideological values and for training a skilled labor force aligned with the economic requirements of the colony (Yi, 2025, *passim*). Notwithstanding the centrality of this function, the specific nature of missionary educational work and the concrete articulation of the activities undertaken by these women remain only partially explored within official historiography.

This study seeks to examine the role of missionary sisters within the school institutions of colonial Eritrea, with particular analytical attention devoted to the pedagogical practices promoted by the teaching nuns. The research draws upon largely unpublished archival materials preserved in the “Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri Italiani” (ASDMAE), “Archivio Centrale dello Stato” [ACS] and “Archivio Provinciale dei Cappuccini Lombardi” (APCL). Specific emphasis is placed on testimonial sources, reconstructed through a systematic examination of periodicals issued by the congregations of the Daughters of Saint Anne (Figlie di Sant’Anna) and the Pious Mothers of Nigrizia (Pie Madri della Nigrizia).

This study aims to move beyond a general description of the conditions of religious missionaries working in Eritrean schools during the period under examination, seeking instead to reconstruct the realities of school life and the pedagogical roles performed by sister-teachers. Its broader objective is to provide a more nuanced understanding the intersection between pedagogy, religion, and the colonial system, highlighting how the figure of the teaching nun embodied the inherent tensions of a historical season marked by the complex interplay between spiritual aspiration and political imperatives.

2. Religious mission, educational institutions, and colonial dynamics in Italian Eritrea

The establishment of Eritrea as an Italian colony, formally proclaimed in 1890, was preceded by intense missionary activity led by the Capuchins and the Daughters of Saint Anne, who had already settled in Assab in 1886 (Puglisi, 1953, pp. 70-71). This pioneering mission, promoted by the “Società Africana d’Italia” and authorized by “Propaganda Fide”, sought to combine evangelization with a broader civilizing mission in the region (Cordovani, 1997, p. 13). The missionary landscape gradually expanded with the arrival of the Pious Mothers of the Nigrizia in 1914, followed by the Brothers of the Christian Schools and the Ursuline Sisters of Gandino in 1938 (Puglisi, 1953, pp. 71-72). At the height of colonization, in 1940, the religious presence displayed a marked gender imbalance: alongside 67 male missionaries, there were as many as 261 religious sisters, confirming the preponderant role of the female component in Eritrea¹.

Within the apostolic strategy, the school institution functioned as a fundamental catalyst for evangelization. It

1 Extract from the statistical report of the Apostolic Vicariate of Eritrea to the Sacred Congregation *pro Ecclesia Orientali*. Annual report from 30 June 1939 to 1 July 1940, in APCL, Sezione XIII, Cass. 01, fasc. 04, docc. 30. Typewritten manuscript signed by mons. Marioni, Apostolic Vicar of Eritrea.

not only ensured direct interaction with local youth but also operated as a strategic relational node through which connections could be established with their families (Da Nembro, 1953, p. 177). This orientation was vigorously supported by Monsignor Camillo Carrara, Apostolic Vicar from 1911 to 1924, who advocated the establishment of a school in every predominantly Catholic village. In his view, each settlement was to be equipped not only with a place of worship but also with a school, conceived as an indispensable instrument for combating ignorance and superstition (Da Iseo, 1937, p. 95).

In accordance with this vision, a considerable number of religious sisters assumed responsibility for the management of confessional schools. At the same time, their activity extended to government institutions, compensating for the shortage of lay personnel that the colonial administration struggled to recruit. In 1923, the colonial authorities unified elementary education in government schools for Europeans and entrusted their administration to Daughters of Saint Anne, recognizing their established pedagogical expertise (Carini, La Cordara, 2014, p. 78). Similarly, in 1927, the Pious Mothers of the Nigrizia were selected to provide the teacher for the “Vittorio Emanuele III” school, intended for the local population (Fusari, 2016, p. 53).

During the early years of the colonial period, however, the pedagogical practices and teaching competencies of the nuns were subjected to severe criticism, particularly by the first civilian governor, Ferdinando Martini (Martini, [1946], pp. 164-165). The governor raised doubts not only regarding the sisters’ instructional abilities but also concerning the textbooks and teaching materials they adopted, implicitly questioning their capacity for critical discernment in the selection of pedagogical tools². In defense of the sisters, Fedele Lampertico, president of the “Associazione Nazionale per Soccorrere i Missionari Italiani”, addressed a letter to the Ministry of Foreign Affairs in which he emphasized that the congregation was not specifically devoted to teaching and that not all the sisters possessed formal academic training. Moreover, the criteria for missionary assignment required that educational qualifications be subordinated to physical resilience and moral integrity – qualities deemed essential for confronting the hazards of an unhealthy climate³.

Despite such adversities, the zeal, dedication, and commitment demonstrated by the nuns in their educational work are clearly documented in contemporary correspondence. These letters reveal not only the physical hardships of missionary life but also the complex challenges of linguistic and cultural mediation, for example:

It has now been a year since we arrived in this mission, and we have successively had several hundred indigenous children. We now have about sixty new ones, to whom we must teach the first elements of the Italian language and of civilization, and... it requires lungs of iron! Poor little ones, at first they look at us without understanding anything; but then, through effort, patience, and the help of God, something can be achieved... (Vita..., 1938, p. 131)⁴.

Their dedication fostered a warm reception among the local population. The case of Asmara is particularly illustrative: despite the coexistence of a secular government school and a confessional institution, pupils clearly favored the latter. In 1907, while 176 students were enrolled in the missionaries’ school, the government school recorded only 68, with attendance rates that were moreover irregular. According to the Government Regent’s analysis, this disparity was attributable to logistical and custodial factors. Unlike the secular institution, which required children to return home during breaks, the sisters ensured supervision and care throughout the entire school day⁵.

Despite their substantial commitment, most of the teaching nuns did not receive remuneration commensurate with their responsibilities and often worked without formal compensation. In the commissariat of Acchelè Guzai, for instance, no structured salary system existed for the schools in the region. Contemporary reports indicate that government support was limited to occasional subsidies ranging between 300 and 400 lire⁶. A similar practice prevailed in Assab, where the regional commissioner explicitly stated: “I am unaware of the conditions granted to the teachers; according to the Mission Superior, the sisters assigned to teaching have no special obligations and render their service *gratis et amore Dei*”⁷.

The living conditions and operational flexibility of the mission also merit attention. In its early phases, the sisters’ material circumstances were extremely precarious. Many adopted a mode of subsistence comparable to that of the local population, residing in *tukul* huts and adapting to indigenous dietary practices (La visita..., 1935, p.

2 Report by Ferdinando Martini, Massaua, 11 February 1898, in ASDMAE, EMAI, AE, b. 145. Signed manuscript.

3 Report no. 2230 by Fedele Lampertico to the Minister of Foreign Affairs, Florence, 20 February 1899, in ASDMAE, EMAI, MAI I, p. 33/3. Signed manuscript.

4 My translation.

5 Report no. 17/8 by the Acting Governor of Eritrea to the Minister of Foreign Affairs, Asmara, 5 January 1907, in ASDMAE, EMAI, MAI I, p. 33/3. Signed typescript.

6 Report by the Regional Commissioner of the Commissariat of Achelè Guzai, Adi Caieh, 14 October 1910, in ASDMAE, EMAI, MAI III, b. 37. Signed manuscript.

7 Report no. 1033 by the Regional Commissioner of the Commissariat of Assab to the Directorate of Civil Affairs, Assab, 22 October 1910, in ASDMAE, EMAI, MAI III, b. 37. Signed manuscript. My translation.

200). In locations such as Massawa and Assab, the harsh climatic conditions posed significant health risks, often making annual missionary rotation necessary⁸.

At the same time, chronic shortages of teaching personnel required the sisters to manage multiple grade levels simultaneously. A notable example is the elementary school in Massawa, where reports from 1909⁹ and 1913¹⁰ indicate that the entire five-grade cycle was entrusted to a single teacher, Sister Potamiena.

Moreover, the colonial context demanded a high degree of institutional adaptability. With the outbreak of war in 1935, such flexibility became essential: numerous schools were converted into hospital facilities, compelling teaching nuns to assume nursing responsibilities in the care of wounded soldiers (Dall'Eritrea..., 1935, p. 277).

3. Colonial education under Fascism

The rise of Fascism brought about a profound reconfiguration of colonial educational policy, formalized through the promulgation of D.G. no. 5226 of 8 April 1931 and, subsequently, following the proclamation of the Empire, R.D.L. no. 1737 of 24 July 1936 (Negash, 1987, p. 81). This legislative intervention was marked by a significant contraction of educational pathways available to the indigenous population, deliberately restricting provision to elementary literacy and low-level vocational training, designed to produce a labor force functional to the colonial productive apparatus.

At the same time, school curricula were supplemented with ideological directives aimed at glorifying the nation and the Duce, with the explicit intention of inculcating Fascist principles among local students (Palma, 2007, *passim*). Within this framework, missionary congregations were compelled to conform to the new regulatory and ideological orientations in order to ensure the continuity of their activities within the colony.

From an administrative standpoint, schools managed by or entrusted to congregations were placed under strict Fascist supervision, with authorities continuously monitoring their compliance with central directives. The nature and modalities of this inspection regime emerge clearly from the sisters' correspondence, which documents visits by state officials. One letter describes an inspection in Asmara: "The Royal School Superintendent, Prof. Carlo Gerevini, had arrived in Asmara. [...] He instructed that the lesson continue, examined several registers, and questioned the pupils about the syllabus covered – particularly its fascist components – and about the work they were carrying out" (A.D.U., 1939, p. 186)¹¹. This account reveals that teaching activity was assessed not only on its pedagogical quality but also subjected to scrutiny for ideological conformity.

Particularly noteworthy are documents attesting to instances of open anti-Fascist dissent within certain religious communities. A significant episode occurred in Cheren, where some sisters opposed the entrance into church of young Italian girls wearing the Fascist uniform. The tension reached its peak during the celebration of *Corpus Domini*, when the sisters reproached the girls in uniform, asking whether they were "not ashamed to wear, before the Lord of Heaven, a disgraceful and immoral uniform"¹². This conduct led to the outbreak of a bitter conflict with the local authorities. The deputy federal secretary, Augusto Barnabai, attributed such hostility to the lack of certified qualifications and formal diplomas among the missionaries, urging their replacement with lay personnel in order to ensure instruction fully aligned with the nationalist precepts of Fascism¹³.

This requirement for oversight found normative expression in R.D.L. no. 1737 of 24 September 1936 (art. 3), which required religious congregations to employ exclusively teacher certified in accordance with governmental criteria. The impact of this provision was both immediate and structural. The Congregation of the Daughters of Saint Anne, for example, was compelled to remove seventeen sisters from teaching duties because they lacked the formal qualifications required by the colonial administration¹⁴.

8 General and statistical report concerning the residences, typescript; first page missing; [n.p.], [n.d.], 1934, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc.03, docc. 25. Typescript; Copy of the Report on the Mission in Eritrea sent by Fr. Egidio da Verano Brianza to the Minister General, Asmara, 14 February 1940, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 04, docc. 32. Signed typescript.

9 Report no. 1847 by the Regional Commissioner of the Commissariat of Massawa to the Governor of the Colony of Eritrea, in ASDMAE, EMAI, MAI III, b. 37. Signed typescript.

10 Report no. 4174 by the Acting Regional Commissioner of the Commissariat of Massawa to the Directorate of Foreign Affairs of the Colony of Eritrea, Massawa, 27 November 1913, in ASDMAE, EMAI, MAI III, b. 37. Signed manuscript.

11 Translated by the author.

12 Translated by the author.

13 Copy of report, protocol no. 550 R., by Augusto Barnabai to the Secretary of the P.N.F., Asmara, 30 June 1931, in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 161. Typescript.

14 Letter drafted by the Superior General of the "Daughter of St. Anne" to the Governor of Eritrea, Rome, 23 June 1936, in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 161. Typescript.

4. Conclusion

The nuns' work fostered a profound proximity to the local population, establishing a privileged relationship with its female component. One of the most significant outcomes of their activity was the school integration of indigenous girls, who had until then been largely confined within the domestic sphere. Although a 1912 report by the Apostolic Vicar noted that Abyssinian girls showed little interest in education and remained in a condition of illiteracy¹⁵, by 1935 a reversal of this trend had occurred: in that year, 231 local female pupils were recorded (Ministero delle Colonie, 1935, pp. 33-34).

In the sisters' institutions, the girls not only acquired basic literacy and skills in domestic work, but also benefited from spaces of sociability and recreation under the guidance of the missionaries (Niccolini, 1937). The school thus functioned not merely as a site of instruction, but also as an environment of moral formation and regulated social interaction.

In parallel, for Italian immigrant youth, the presence of the sisters assumed a central role not only on the pedagogical level, but also in terms of identity formation. They functioned as centers of moral education and transmission of Catholic values, contributing decisively to the preservation and reinforcement of national identity within the colonial context.

The position of the missionary sisters, however, was characterized by a complex and at times strained balance between universal religious vocation and the political contingencies of the period. While their confessional identity oriented them toward charitable and evangelizing engagement with the indigenous population, they were simultaneously embedded within a colonial bureaucratic apparatus that imposed stringent regulatory constraints.

Convinced of their role as bearers of faith and civilization, the sisters sought to reconcile this tension through a deeply internalized sense of mission, interpreting hardships and sacrifices in spiritual terms. This dimension is clearly reflected in contemporary correspondence: "We work for the Lord and for Him alone; we know that He, the good Father, does not reward according to success, but according to the work accomplished and, above all, according to the love with which it is done; and we willingly renounce every earthly satisfaction, content with that which awaits us in Heaven" (Figlie della..., 1939, p. 110)¹⁶.

In conclusion, within the constraints of ecclesiastical obedience and colonial regulation, the sisters confronted environmental, logistical, and institutional challenges in pursuit of a mission they understood as vocational. Through their efforts, they made a substantial contribution to female education in Eritrea, while simultaneously reinforcing a symbolic model of religious maternity grounded in care, assistance, and moral guidance.

References

- A.D.U. (1939). Visita del R. Soprintendente. Asmara, 24 maggio 1939-XVII. *Virga Jesse*, 3, pp. 185-187.
- Carini G.P., La Cordara R. (2014). *Storia della scuola italiana in Eritrea*. Ravenna: Giorgio Pozzi.
- Cordovani R. (1997). *I Cappuccini della Provincia Romana in Eritrea nei documenti dell'archivio provinciale dei Cappuccini in Roma*. Roma: Curia provinciale dei Frati minori cappuccini.
- Curtis S.A. (2010). À la découverte de la femme missionnaire. *Histoire & Missions Chrétiennes*, 16, pp. 5-18.
- Da Iseo E. (1937). *Pionieri di fede e di civiltà. In Eritrea affidata ai Frati Minori Cappuccini di Milano*. Milano: Lanzani.
- Da Nembro M. (1953). *La missione dei minori cappuccini in Eritrea. 1894-1952*. Romae: Institutum Historicum Ord. Fr. Min. Cap.
- Dall'Eritrea. Mezzo secolo di apostolato (1935). *Virga Jesse*, 4, pp. 274-289.
- Di Barbora M. (2015). Suore missionarie in Africa Orientale Italiana: un modello iconografico di genere. In M.C. La Rocca (a cura di), *Il genere nella ricerca storica: atti del 6. Congresso della Società italiana delle storiche* (Vol. 1, pp. 300-313). Padova: Il poligrafo.
- Figlie della Missione di Ghinda (1939). Da Ghinda. *Virga Jesse*, 2, pp. 110-111.
- Fusari V. (2016). Femminile, plurale: Pie Madri della Nigritia in Eritrea (1914-2014). In A. Fornasin, C. Lorenzini (a cura di), *Per una storia della popolazione italiana nel novecento* (pp. 235-246). Udine: Forum.
- Laneri M. (1935). Le suore missionarie. *L'oltremare*, 1, p. 35.
- La visita della Madre Generale Suor A. Corredentrice Pomarici alle nostre Missioni dell'Eritrea e Palestina (1935). *Virga Jesse*, 3, pp. 177-211.
- Loparco G. (2002). *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*. Roma: LAS.
- Loparco G. (2008). Religiose di vita attiva e istanze di ricerca. In M.S. Garroni (a cura di), *Sorelle d'oltreoceano. Religiose italiane ed emigrazione negli Stati Uniti: una storia da scoprire* (pp. 49-82). Roma: Carocci.
- Martini F. [1946]. *Il diario eritreo*. Firenze: Vallecchi.

15 Report by Mons. Giuseppe Camillo Carrara to the Sacred Congregation, Asmara, 6 June 1912, in APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 01, docc. 02. Signed typescript.

16 Translated by the author.

- Ministero delle Colonie (1935). *Annuario delle Scuole coloniali. Anno scolastico 1934-1935*. Roma: Signorelli.
- Negash T. (1987). *Italian colonialism in Eritrea, 1882-1941. Policies, Praxis and Impact*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Niccolini L. (1937). La nuova scuola femminile indigena. *Raggio. Istituto Pie Madri della Nigrizia*, 4, pp. 8-9.
- Niccolini L. (1939). La scuola a Mai Edagà. *Raggio. Istituto Pie Madri della Nigrizia*, 1, p. 10.
- Palma S. (2007). Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea. In B.M. Carcangiu, T. Negashi (a cura di). *L'Africa Orientale Italiana nel dibattito storico contemporaneo* (pp. 211-238). Roma: Carocci.
- Prudhomme C. (2007). *Missioni cristiane e colonialismo*. Milano: Jaca Book (Original edition published in 2003)
- Puglisi G. (1953). La scuola in Eritrea ieri e oggi. *Africa. Rivista mensile di interessi africani*, 3, pp. 69-72.
- Vita di missione. Dall'Eritrea (1938). *Virga Jesse*, 3, pp. 118-140.
- Yi B. (2025). Educational policies and colonization: schooling in Eritrea under Italian rule (1890-1941). *History of Education & Children's Literature*, 1, pp. 9-30.

The “ignored martyr”.
The kindergarten teacher at the dawn of the Twentieth Century

La “martire ignorata”.
La maestra d’asilo all’alba del Novecento

Renata Bressanelli

Ricercatrice in Storia della Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, renata.bressanelli@unicatt.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In Italy, the limited attention paid by nineteenth-century governments to early childhood education fostered an enduring conception of kindergartens as basic care facilities rather than educational institutions and delayed the definition of the professional, economic, and legal status of kindergarten teachers. The article sheds light on the effects of this policy orientation by examining the condition of acute precariousness in which these teachers still found themselves in the early 1900s. In line with recent historiographical approaches, which call for moving beyond the analysis of institutional sources, the study draws on a body of evidence that has been only partially explored by scholars, namely educational journals for teachers.

KEYWORDS

Kindergarten teacher, educational journals, history of early childhood education, Italy, Twentieth century.
Maestra d’asilo, periodici educativo-scolastici, storia dell’educazione infantile, Italia, XX secolo.

In Italia la scarsa attenzione dei governi ottocenteschi nei riguardi dell’educazione infantile contribuì a perpetuare l’idea di asilo come istituto a carattere per lo più assistenziale e a determinare un significativo ritardo nella definizione del profilo professionale, economico e giuridico delle educatrici. Il presente contributo getta luce sugli effetti di tale indirizzo politico, indagando la condizione di grave precarietà in cui, ancora agli inizi del XX secolo, versavano quelle insegnanti. Sulla scia dei recenti orientamenti della storiografia educativo-scolastica, che invitano ad andare oltre l’esame dei documenti istituzionali, per svolgere la ricerca si è ricorso a una fonte solo parzialmente valorizzata dagli studiosi, ossia le riviste educativo-scolastiche.

Citation: Bressanelli R. (2026). The “Ignored Martyr”. The Kindergarten Teacher at the Dawn of the Twentieth Century. *Women & Education*, 4(7), 108-112.

Corresponding author: Renata Bressanelli | renata.bressanelli@unicatt.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_19

Submitted: March 25, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

Unlike their counterparts in elementary education (Covato, 1996; Ascenzi, 2019), kindergarten teachers have not been the subject of systematic and dedicated studies. Reflections on this group have thus far been situated within broader research on the history of early childhood education (Tomasi, 1978; Catarsi, 1994; Di Pol, 2005). Moreover, as these investigations have drawn primarily on institutional sources, such as ministerial inquiries into kindergartens, they have yielded evidence that is largely quantitative in nature. In order to provide an empirical counterpart to these numerical findings – which do not allow for a comprehensive reconstruction of the professional, personal, and social profile of this category of workers – the present study turns to a source that has not yet been adequately examined in historiography, namely educational journals. This methodological choice is grounded in the now well-established recognition, within the history of schooling and education, of the role of such publications as a privileged forum for the circulation of pedagogical approaches, teaching practices, and organisational models, as well as for the legitimisation of the professional aspirations of teachers (Chiosso, 1997).

2. The legacy of nineteenth century legislation

The inaction of the nineteenth-century Italian political class with regard to early childhood education had significant repercussions not only for the organisation and expansion of kindergartens, but also for their recognition as educational institutions. These shortcomings contributed both to perpetuating their predominantly care-oriented character, which had marked them since their inception, and to delaying the definition of the professional, economic, and legal status of kindergarten teachers.

As can be seen from a number of government inquiries conducted in the late nineteenth and early twentieth centuries, at the dawn of the new century most Italian kindergartens were staffed by teachers lacking training in educational theory and methods (Gioda, 1899; Ministero della Pubblica Istruzione, 1900; Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, 1906; Ministero della Pubblica Istruzione, 1910). In short, kindergarten teachers were unable to respond to the emerging conception of childhood, which emphasised the importance of fostering children's spontaneity and interests (Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017; Ghizzoni, Mattioni, 2023). The present review of educational journals for teachers allows us to contextualise these statistical data more precisely. The investigation suggests that the profile of kindergarten teachers in the early 1900s did not differ significantly from that depicted, in 1830, by Ferrante Aporti in a letter to the Austrian philanthropist Joseph Wertheimer, namely that of “ignorant little women who limit[ed] the care [of children] to mere supervision” (Aporti, 1976, p. 324). Between November 1901 and January 1902, in the authoritative journal *I Diritti della scuola* (Chiosso, 1997, pp. 234-239), Pietro Pasquali (Mazzetti, 1962; Macchietti, 1984), in denouncing the general state of neglect in which kindergartens operated, also reflected on the figure of the teacher. The picture that emerged was bleak. After noting that early childhood education was “forgotten by the law, neglected by those in authority” (Pasquali, 1901), the director of elementary schools and kindergartens in Brescia observed that, particularly in rural and mountainous areas, “necessary and sufficient qualification” for the role of kindergarten teacher “[was] poverty, preferably coming from a family in decline or having experienced misfortune”. In such contexts, the belief persisted that “a kindergarten teacher could be any ignorant woman, or, at most, a kind-hearted one, without the need for technical training, considered a luxury form of education”. Pasquali went on to denounce the miserable working conditions and social marginalisation to which these “unfortunate displaced women” were condemned. Rewarded only “with a bowl of soup and a few lire a day”, he wrote, they lived “resigned to a life of sacrifice and apathy”, “harassed by prejudice, targeted by gossip, in conflict with the coarsest families, at the mercy of administrators’ whims”. Such an existence, marked by solitude, deprivation, and harassment, had a decisive impact on the fate of these “poor martyrs”, who often “grew old and died prematurely” (Id., 1902).

Pasquali's reflections were not isolated at the time. The profile of the kindergarten teacher he outlined – namely that of a teacher neglected by the state, of humble social background, with limited education, worn down by hardship and deprivation, and resigned to her working conditions and lack of social recognition – found ample confirmation in contemporary educational journals. The image of the teacher as a “martyr” evoked by Pasquali was also frequently echoed in biographical accounts. For example, between January and March 1905, the newly founded journal for kindergarten teachers *La Voce delle maestre d'asilo* (Chiosso, 1997, pp. 740-742) published, in its “Appendix” section, a three-part narrative in which Ida Pilotto Sottini (Chiosso, Sani, 2013, II, pp. 341-342), a kindergarten director from the Belluno area, recounted the true and “painful story of a poor rural kindergarten teacher”. From the opening lines, the author reveals the tragic outcome of the story. Nella is described as “a heroine, an unrecognised martyr ... a victim of her duty and of human injustice” (Pilotto Sottini, 1905a). The narrative recounts the vicissitudes of a young teacher who, in addition to working continuously “from eight in the morning [...] to five in the afternoon” for a meagre salary (Ead., 1905b), was also forced to endure the abuses of the kindergarten's head, a selfish man lacking pedagogical competence, whom Pilotto Sottini portrays as an “ignorant nouveau riche”.

These circumstances took a severe toll on her health and, weakened by fatigue, deprivation, and solitude, and above all by “constant humiliation and human injustice”, she died “without a caress, without comfort, neglected and abandoned” (Ead., 1905c).

Alongside contributions that denounced the “truly wretched” working conditions of educators (*I Diritti della scuola*, 1904), there also appeared calls for the formal definition of their legal status, the provision of adequate salaries, and the establishment of training programmes capable of equipping them with the skills required to perform their demanding role (Paolini, 1902). These measures were regarded as essential not only for improving their working conditions but also for securing the social recognition that had hitherto been denied to them.

3. Professional associationism

In the early twentieth century, educational journals served as a sounding board for the demands of kindergarten teachers and played a crucial role in fostering a sense of collective identity. During these years, kindergarten teachers, like their counterparts across other levels of schooling, became increasingly aware of the need to organise themselves into a professional association. Towards the end of 1903, the foundations were laid for the *Unione nazionale per le educatrici d'infanzia* (Unei). Formally established about a year later within the *Unione Magistrale Nazionale* (Barausse, 2002), the association pursued, alongside the defence of teachers' rights, the municipalisation and secularisation of kindergartens (Sani, 2001, pp. 242-247). As awareness of the initiative spread, appeals multiplied in teachers' journals. Convinced that only by overcoming hesitation could “victory soon be achieved”, contributors urged kindergarten teachers to commit themselves to the union “for the good of all” (Pilotto Sottini, 1905c).

During the Giolittian era, the growing visibility of kindergarten teachers – fostered in part by the attention of the specialist press and by the emergence of collective mobilisation – prompted governments to address their condition more directly. The political class thus appeared, at last, to recognise the key role that they, like their counterparts in elementary education, could play in the process of national renewal. Aware that meeting this need required appropriately trained educators, in 1904 the Ministry of Public Instruction (Royal Decree of 13 October 1904, no. 598 - Regulation on examinations in secondary and elementary schools) established the qualifications required to teach in preschool institutions (Moro, 1952, pp. 31-35).

Educational journals gave considerable prominence both to the establishment of the Unei and to the regulations concerning the training of educators. In this respect, a leading role was undoubtedly played by its official journal, *La Voce delle maestre d'asilo*. The inaugural issue opened with a brief text in which Maria Cleofe Pellegrini (Chiosso, Sani, 2013, II, p. 308) expressed the hope that the journal – like the association she led – would demonstrate “sufficient force to rouse the dormant from their deep slumber, to awaken [...] a righteous indignation against injustice, and to stir the consciences of [...] legislators to redress it” (Pellegrini, 1904). In the same issue, Umberto Caratti (Chiosso, Sani, 2013, I, p. 277), writing as president of the *Unione Magistrale Nazionale*, likewise expressed the hope that, with the support of the new journal, the Unei would succeed in “laying bare all the wounds from which [...] its kindergarten teachers bled” (Caratti, 1904).

As can be seen from the proceedings of the Unei congresses, the rights of this professional group, described as “unrecognised and unprotected” (Zoli, 1905, p. 5), began to be asserted with increasing determination. These gatherings provided valuable opportunities to draw the attention of both governments and public opinion to the urgent need to improve the economic position of kindergarten teachers who were “treated and remunerated like servants”, with salaries deemed “an insult to human dignity”, to call for measures granting them “a fair legal status appropriate to their role” (Ead., p. 6), and to advocate the secular character of kindergartens and their staff.

With regard to this latter aspect, for example, during the second Unei congress (Ancona, 24 September 1905), criticism was directed at nuns, who constituted a substantial proportion of the teaching staff in early childhood institutions. On that occasion, Gaetano Grilli (1905, p. 9), confirming what had already been documented by contemporary ministerial inquiries, noted that “in the 3,314 existing kindergartens, 4,441 teachers were lay and as many as 3,258 belonged to religious orders”. The Ancona-based professor accused nuns not only of engaging in “ruthless competition with lay teachers, accepting posts with derisory salaries, scarcely sufficient for women who often had families – quite unlike the good Jesus” (*Ibidem*), but also of being unqualified, as they frequently performed this role without the requisite credentials. These criticisms were taken up by Pilotto Sottini at the third Unei congress, held in Cremona on 8-9 September 1906, where she described the nuns employed in kindergartens as “narrow and impoverished minds, weak and ailing spirits” (Pilotto Sottini, 1906, p. 3). On that occasion, the Belluno-born kindergarten director also expressed reservations about the training pathways introduced by the 1904 Royal Decree. In her view, the measure, initially welcomed as “providential”, was proving inadequate due to the excessively theoretical orientation of the courses. They promoted, indeed, a “verbose and empty method” (Ivi, p. 4) which, by providing little practical training, hindered the long-awaited reform of early childhood education.

During this period, the reasons for the marked delay in the process of innovation in kindergartens began to be attributed not only to the negligence and inadequacy of governments, but also, in part, to the “apathy” of teachers

themselves (Fiore, 1907, p. 7). A particularly forceful critique in this vein was articulated in the pages of the association's official journal. In March 1907, Rosina Fiore, addressing the many colleagues who, although enrolled in the Unei like herself, failed to commit to the cause of the profession, described them as an "unthinking flock". She then offered the following bitter reflection: "If kindergarten teachers truly believe that they are something, that they are entitled to the consideration and treatment accorded to porters in the humblest offices or to janitors in elementary schools, let them assert themselves. If, on the other hand, they are convinced that the pay they receive is generous and their condition enviable, let them thank God for the privilege granted and invoke upon the heads of their employers all the blessings of heaven" (ibid., p. 8). These words gave rise to a heated debate (Burzio, 1907; Basso, 1907; Saini, 1907). Although the need to "rouse the apathetic" was widely acknowledged, the decision of *La Voce delle maestre d'asilo* to publish these comments was deemed "inappropriate" by one branch of Unei members (Unione Nazionale Educatrici Infanzia - Sezione Ligure, 1907).

4. The ineffectiveness of Giolittian-era legislation

The measures introduced in the early twentieth century in support of kindergarten teachers did not result in any significant improvement in their training, in the development of a solid sense of collective identity, or in their social recognition. Nor did the enactment, towards the end of the Giolittian era, of two important measures – Law no. 517 of 25 May 1913, concerning the transformation of institutions of instruction and education and establishing the *Scuole pratiche magistrali* (Moro, 1952, pp. 40-43), and Royal Decree no. 27 of 4 January 1914 on kindergarten curricula (Lombardi, 1970, pp. 27-39) – succeed in breaking the deadlock. Despite the enthusiasm with which the law on vocational training pathways for kindergarten teachers was initially received in pedagogical circles, its limitations and ambiguities were soon highlighted in the specialist press (*Pro Infanzia*, 1916; *Noi*, 1917). Educational periodicals also hosted extensive discussion of the publication of the first kindergarten curricula in Italy. This framework, which recognised that the kindergarten was "first and foremost an educational institution" (Lombardi, 1970, p. 192), was welcomed as a "sign of goodwill, of action, of intelligent and energetic inquiry" (Il "Pro Infanzia", 1914). Educational journals also shed light on the obstacles kindergarten teachers encountered in assimilating and implementing the innovations introduced by this document. In practice, only "a few" proved "equal to the task" (Un'abbonata, 1914).

Towards the end of the Giolittian era, work in kindergartens still carried little prestige and was consequently of limited appeal. The measures enacted had, in fact, failed to provide kindergarten teachers with guarantees either in legal or in economic terms. In the absence of secure prospects, young women preferred to enrol in "popular, technical, lower secondary, and complementary schools", which offered more stable and better-remunerated employment. On the eve of the First World War, many kindergartens thus remained in the hands of "poor women, almost illiterate, unfit for the hard labour of the fields and workshops, where strong muscles, legs, and arms [were] required", or of "poor creatures [...] sickly, anaemic, lymphatic, scrofulous, tubercular" (Pasquali, 1914, p. 242).

The persistent marginalisation of this group of teachers is underscored by the striking similarity of the language used, a decade apart, in two articles by the editors of *I Diritti della Scuola* and *La Voce delle maestre d'asilo*. In October 1905, Annibale Tona (Chiosso, Sani, 2013, II, pp. 587-588) described them as "poor, humble creatures, admired by no one and remembered by no one" (Tona, 1905, p. 329); scarcely ten years later, on the eve of Italy's entry into the Great War, Giacomo Merendi (Chiosso, Sani, 2013, II, pp. 158-159) referred to them as "the daughters of no one" (Merendi, 1915).

5. Conclusions

Educational journals have proved to be a rich source of information, enabling a more comprehensive understanding of the living and working conditions of kindergarten teachers and allowing for a more precise and nuanced profile of this professional group. The findings not only confirm the value of the research perspective adopted, which moves beyond an institutional approach, but also point to the desirability of extending the analysis to subsequent decades, when the professional trajectory of kindergarten teachers became intertwined with the reforms introduced under Fascism, beginning with Giovanni Gentile's 1923 reform.

Bibliography

- Aporti F. (1976). *Scritti pedagogici e lettere*. Brescia: La Scuola.
 Ascenzi A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.

- Barausse A. (2002). *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*. Brescia: La Scuola.
- Catarsi E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (ed.) (1997). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G., Sani R. (eds.) (2013). *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Voll. 1-2). Milano: Editrice Bibliografica.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Ottocento e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzo.
- Di Pol R.S. (2005). *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*. Torino: M. Valerio.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Junior.
- Ghizzoni C., Mattioni I. (2023). *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Lombardi F.V. (1970). *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*. Brescia: La Scuola.
- Macchietti S.S. (1984). *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*. Brescia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".
- Mazzetti R. (1962). *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*. Roma: Armando.
- Moro R. (1952). *Gli istituti infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*. Brescia: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna.
- Sani R. (2001). L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai. In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra* (pp. 239-256). Brescia: La Scuola.
- Tomasi T. (1978). *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*. Firenze: Vallecchi.

Printed sources

- Gioda C. (1899). *Gli asili per l'infanzia in Italia. Rapporto all'on. Ministro per la Istruzione Pubblica P. Boselli*. Roma: Tip. Eredi Botta.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1900). L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898. Relazione a S.E. il Ministro. *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXVII, vol. II, supplement to issue no. 42, 19 October, pp. CCLXXV-CCLXXXIX.
- Pasquali P. (1901). Infanzia abbandonata. Da chi? *I Diritti della scuola*, III, 9 November, p. 34.
- Pasquali P. (1902). Infanzia abbandonata. Con chi? *I Diritti della scuola*, III, 4 January, p. 87.
- Paolini E.P. (1902). Comunicati officiosi che pretenderebbero di smentire la verità. *L'Educazione dei bambini*, XIV, 1 September, pp. 301-304.
- Pellegrini M.C. (1904). s.t. *La Voce delle maestre d'asilo*, I, 1 December, p. 1.
- [I Diritti della scuola] (1904). Nostre informazioni. Per le maestre d'asilo. *I Diritti della scuola*, V, 28 September, p. 402.
- Caratti U. (1904). Incoraggiamento. *La Voce delle maestre d'asilo*, I, 1 December, p. [1].
- Pilotto Sottini I. (1905a). Martire ignorata (Appendice 1). *La Voce delle maestre d'asilo*, I, 1 January, p. [2].
- Pilotto Sottini I. (1905b). Martire ignorata (Appendice 2). *La Voce delle maestre d'asilo*, I, 1 February, p. [3].
- Pilotto Sottini I. (1905c). Martire ignorata (Appendice 3). *La Voce delle maestre d'asilo*, I, 1 March, p. [2].
- Tona A. (1905). Le "piccole madri" per il congresso di Ancona. *I Diritti della scuola*, VI, 2 October, pp. 329-330.
- Zoli A. (1905). Lo stato giuridico delle Educatrici d'infanzia. *La Voce delle maestre d'asilo*, I, November-December, pp. 5-6.
- Grilli G. (1905). La municipalizzazione degli Istituti Infantili. *La Voce delle maestre d'asilo*, I, November-December, pp. 6-9.
- Pilotto Sottini I. (1906). Relazione sul tema: Ordinamento pedagogico degli Istituti di Educazione Infantile. *La Voce della maestre d'asilo*, II, 15 July-1/16 August, pp. 1-5.
- Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio - Direzione generale della statistica (1906). *Statistica della istruzione primaria e normale per l'anno scolastico 1901-902*. Roma: Tip. nazionale G. Bertero e C.
- Fiore R. (1907). Accidia. *La Voce delle maestre d'asilo*, III, 25 March, pp. 7-8.
- Burzio E. (1907). Sulla "Questione ardente". *La Voce delle maestre d'asilo*, III, 1 May 1907, p. 2.
- Saini M. (1907). Ancora sulla "Questione ardente". *La Voce delle maestre d'asilo*, III, 1 May 1907, p. 2.
- Basso M. (1907). Excelsior. *La Voce delle maestre d'asilo*, III, 1 May 1907, pp. 2-3.
- Unione Nazionale Educatrici Infanzia - Sezione Ligure (1907). Comunicazioni Ufficiali. *La Voce delle maestre d'asilo*, III, 1 May, p. 3.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1910). *L'istruzione primaria in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini* (Voll. 1-4). Roma: Tip. romana cooperativa.
- Pasquali P. (1914). Femminismo. *La Voce delle maestre d'asilo*, X, 24 May, pp. 241-242.
- Il "Pro Infanzia" (1914). Ordinamento pedagogico governativo degli Asili d'Infanzia. *Pro Infanzia*, I, 21 April, p. 184.
- Un'abbonata (1914). A proposito di conferenze di educazione infantile. *La Voce delle maestre d'asilo*, X, 20 September, p. 324.
- Merendi G. (1915). Le figlie di nessuno. *La Voce delle maestre d'asilo*, XI, 8 May, p. 217.
- [Pro Infanzia] (1916). Atti ufficiali. *Pro Infanzia*, III, 31 May, p. 476.
- Noi (1917). I Corsi estivi. *Pro Infanzia*, IV, 20 May, pp. 340-341.

Oltre il materno. Genere e legittimazione della professionalità educativa di operatrici nelle comunità per Minori Stranieri Non Accompagnati. Esiti da una ricerca nella città di Bologna

Beyond the maternal. Gender and legitimation of educational professionalism of women workers in communities for Unaccompanied Foreign Minors. The outcomes of a study conducted in Bologna

Stefania Lorenzini

Prof.ssa Associata di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Bologna, stefania.lorenzini4@unibo.it

Elisa Fuggiano

Educatrice operatrice dell'accoglienza, elisamaria.fuggiano2@unibo.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'articolo analizza la segregazione formativa e professionale di genere in Italia, con focus su Bologna e sull'ambito educativo. I dati mostrano un paradosso: le donne sono più istruite ma meno occupate, meno retribuite e più esposte al part-time involontario. Persistono forti squilibri nei percorsi universitari e nelle carriere accademiche, non spiegabili da differenze di merito o produttività. Particolare rilievo assume la forte femminilizzazione delle Scienze dell'educazione e la marginalità maschile nel settore. Una ricerca qualitativa su educatori e minori stranieri non accompagnati evidenzia asimmetrie di genere e fragilità nell'identità professionale. Emergono dinamiche di "maternalizzazione" del ruolo educativo che favoriscono processi di de-professionalizzazione e svalutazione del lavoro. L'articolo evidenzia la necessità di ripensare il valore dell'educazione come pratica professionale autonoma, superando stereotipi di genere e valorizzando competenze pedagogiche specifiche.

KEYWORDS

Educatrici, comunità di accoglienza, minori stranieri non accompagnati, genere, interculturalità.
Female educators, reception communities, unaccompanied foreign minors, gender, interculturality.

The article examines gender-based educational and occupational segregation in Italy, focusing on Bologna and the education sector. Data reveal a paradox: women are more educated but less employed, lower paid, and more likely to experience involuntary part-time work. Significant inequalities persist in academic pathways and careers, not attributable to differences in merit or productivity. A key issue is the strong feminization of education studies and the marginal presence of men in this field. A qualitative study with educators and unaccompanied migrant minors highlights gender asymmetries and fragile professional identities. Processes of "maternalization" of educational roles emerge, contributing to de-professionalization and devaluation of care work. The article highlights the need to rethink the value of education as an autonomous professional practice, overcoming gender stereotypes and recognizing specific pedagogical competencies.

Citation: Lorenzini S., Fuggiano, E. (2026). Beyond the maternal. Gender and legitimation of educational professionalism of women workers in communities for Unaccompanied Foreign Minors. The outcomes of a study conducted in Bologna. *Women & Education*, 4(7), 113-118.

Corresponding author: Stefania Lorenzini | stefania.lorenzini4@unibo.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_20

Submitted: March 25, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Per introdurre: segregazione formativa e professionale, in Italia e nella città di Bologna. Il caso di studi e professioni di ambito educativo

I dati statistici rivestono un ruolo importante anche in ambito pedagogico-educativo, consentendo di ancorare analisi e interventi a basi empiriche. Rendendo evidenti tendenze, disparità, criticità e risorse, permettono di riconoscere bisogni specifici di soggetti, gruppi e contesti e – se messi a frutto e valorizzati – possono contribuire a orientare la progettazione di interventi educativi mirati, l'elaborazione di politiche educative informate ed efficaci, nonché fornire strumenti per valutare alcuni degli esiti delle azioni intraprese a supporto di ulteriori processi di miglioramento.

I dati relativi ai livelli di istruzione e occupazione distinti per genere, nel contesto italiano, continuano a evidenziare disparità, e al contempo mostrano come le evidenze empiriche non siano state ancora adeguatamente messe a frutto al fine di compensare sbilanciamenti e iniquità.

Istat 2024 conferma che le donne in Italia sono più istruite degli uomini. Le 25-64enni con diploma o qualifica sono il 69,4% (+1,4 punti rispetto al 2023), gli uomini il 64,0% (+1,1 punti); le donne in possesso di un titolo terziario (università e formazione post-diploma avanzata) raggiungono il 25,9% (+1,0), gli uomini il 18,7% (+0,4). Le differenze a favore delle donne sono in aumento, tuttavia si fermano qui: esse, infatti, come ormai da tempo si dovrebbe sapere, sono più istruite ma meno occupate e meno retribuite a parità di occupazione. Complessivamente, il tasso di occupazione dei laureati nell'UE è pari all'87,8%, superiore di 3,1 punti rispetto a quello italiano ma il più marcato divario è ancora quello di genere: nel 2024, tra i 25-64enni, il tasso di occupazione femminile si attesta al 60,1%, risultando inferiore di 20 punti percentuali rispetto a quello maschile, pari all'80,1%.

Il confronto con l'Europa evidenzia il forte svantaggio occupazionale delle donne in Italia rispetto alle omologhe europee, pur se si riduce al crescere del livello di istruzione: tra le donne con basso titolo di studio il tasso di occupazione è inferiore di 10,2 punti a quello medio Ue27 (37,0% contro 47,2%), la differenza scende a 8,6 per i titoli medi (63,5% contro 72,1%) e a 3,8 tra coloro che hanno un titolo di studio terziario (81,7% contro 85,5%).

Ancora, nel 2024, in Italia, il 16,2% degli occupati tra i 25 e i 64 anni lavora part-time ma la quota si ferma al 6,2% tra gli uomini e sale al 29,3% tra le donne. Anche se può rappresentare uno strumento di flessibilità e conciliazione lavoro-famiglia, per il 45,5% delle occupate a orario ridotto non si tratta di una scelta ma della mancanza di occasioni di lavoro a tempo pieno. La quota di part-time involontario diminuisce al crescere del livello di istruzione, ma rimane molto elevata: tra le occupate con basso titolo di studio raggiunge il 52,8%; tra le diplomate il 44,5% e tra le laureate scende al 39,3% (Idem). Nonostante alti tassi di occupazione anche per le giovani laureate nelle discipline Science, Technology, Engineering and Mathematics, il divario di genere resta ampio. Nel 2024, il 23,6% dei 30-34enni con titolo terziario è laureato in discipline STEM: il 36,9% tra gli uomini (+2,1 punti sul 2023) contro il 15,0% tra le donne (-1,1 punti), a conferma di un gap in crescita.

Complessivamente, l'indirizzo di studio universitario incide significativamente sui tassi di occupazione: nel 2024, tra i 30-34enni il tasso di occupazione è del 77,9% per i laureati nell'area Umanistica e dei servizi, sale all'85,7% in quella Socio-economica e giuridica, raggiunge l'88,6% nell'area Medico-sanitaria e farmaceutica e tocca il valore più elevato nelle discipline STEM con l'88,9% (dove appunto le donne sono sottorappresentate). In quest'ultima area, il divario è maggiore in "scienze e matematica", dove il tasso di occupazione femminile è dell'86,2% e quello maschile del 90,7%, e in "informatica, ingegneria e architettura" con l'87,6% per le une e l'89,9% per gli altri.

Volgiamo ora lo sguardo verso dati relativi all'Università di Bologna che, dal 2015, pubblica ogni anno un *Bilancio di Genere* redatto dal Comitato Unico di Garanzia (CUG), che mira a integrare la prospettiva di genere nelle politiche universitarie e a fornire "una base conoscitiva solida e uno stimolo per l'azione, in un'ottica di miglioramento continuo", contribuendo "a una trasformazione culturale che renda l'Ateneo un contesto in cui ogni persona possa trovare riconoscimento, rispetto e pari opportunità, indipendentemente dal genere e da ogni altra dimensione della diversità". Il *Bilancio 2025* (Alma Mater e CUG) riporta dati aggiornati al 2024 sulla partecipazione femminile e maschile alla vita dell'Ateneo: dall'accesso ai percorsi formativi e di ricerca, alle carriere, fino alle condizioni di lavoro e all'occupazione post-laurea. Nel quinquennio 2020/21–2024/25, le studentesse costituiscono stabilmente circa il 57% degli iscritti (in linea con la media nazionale), e le loro performance sono in media superiori lungo l'intero percorso accademico. Forti disuguaglianze emergono nei passaggi successivi: dal 58% tra i laureati magistrali, la presenza femminile scende al 47% nei dottorati di ricerca.

Sul fronte delle carriere accademiche, si osserva un graduale miglioramento, pur in presenza di squilibri persistenti nei ruoli apicali (*Ibidem*). Come non notare che l'Università di Bologna, la più antica del mondo occidentale, dal 1088 non ha mai avuto una rettrice nei suoi oltre nove secoli di storia? Complessivamente, il *Bilancio 2025*, registra persino un peggioramento della rappresentanza femminile negli Organi di governo dell'Ateneo, rispetto all'anno precedente. Al contempo, produttività scientifica, partecipazione a progetti competitivi e collaborazioni internazionali risultano sostanzialmente equilibrate tra uomini e donne, indicando che le disuguaglianze non derivano da differenze nella qualità o nell'intensità del contributo alla ricerca. Persiste inoltre il maggiore ricorso delle donne ai permessi per esigenze di cura, sia tra il personale docente sia tecnico-amministrativo.

Fuori dall'Accademia, a parità di titolo, le laureate registrano tassi di occupazione inferiori, retribuzioni più basse e maggior ricorso al part-time. Appare evidente la dispersione di capitale umano femminile e il mancato riconoscimento del merito nel passaggio al lavoro (*Ibidem*).

Quanto alla distribuzione di iscritti/e per ambito, si confermano le tradizionali connotazioni dei percorsi di studio, con forte presenza maschile nelle discipline tecnico-scientifiche e prevalenza femminile nell'area umanistica, in primis nelle Scienze dell'educazione e della formazione, poi in Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Sociologia, Psicologia. Moderata prevalenza femminile si rileva in Farmacia e biotecnologie, Giurisprudenza, Scienze politiche, Medicina e Chirurgia, Studi umanistici, Medicina veterinaria. Ambiti a moderata prevalenza maschile sono Scienze, Scienze

agro-alimentari, Scienze Statistiche, Economia e management. E a forte prevalenza maschile: Scienze motorie, Ingegneria e Architettura; esclusi i corsi a ciclo unico in Architettura e Ingegneria edile-architettura, dove prevalgono le ragazze (Ivi, p. 32). Il divario più ampio si evidenzia nell'ambito delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, dove la presenza femminile è la più elevata e preponderante rispetto a ogni altra area e quella maschile la più bassa, attestandosi su percentuali minime: 12% nelle lauree triennali e 9% nelle magistrali.

A fronte di questi dati, la riflessione che qui si propone riguardo alla distribuzione di genere nei percorsi formativi e occupazionali, necessariamente deve considerare i significati culturali e simbolici che accompagnano tali "scelte". In particolare, nell'ambito delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, la forte prevalenza femminile e l'irrisoria presenza maschile non possono essere lette solo in termini di inclinazioni o preferenze personali, ma vanno inserite nel quadro più ampio delle costruzioni sociali dei ruoli di genere. Cosa questa evidenziata anche dal fatto che quando le donne entrano nel mondo del lavoro in ruoli di ambito educativo, con i loro elevati livelli di istruzione, non di rado continuano a essere associate e/o direttamente identificate come figure materne. Questa rappresentazione si fonda su stereotipi radicati che collegano le competenze educative, relazionali e di cura a qualità ritenute "naturalmente" femminili (e non maschili), come l'empatia, la dolcezza e la predisposizione all'accudimento. Laddove invece una mascolinità più empatica e orientata alla cura porterebbe benefici concreti nell'evoluzione identitaria di ciascun individuo e all'interno di ogni contesto relazionale e comunitario (Leoncini, 2025).

Pironi (2010) ricostruisce come, tra Ottocento e Novecento, l'accesso delle donne alle professioni educative (maestre, educatrici dell'infanzia, direttrici di istituti) sia stato spesso legittimato proprio attraverso l'idea di una naturale predisposizione femminile alla cura e all'accudimento. La figura dell'educatrice veniva così interpretata come estensione sociale della maternità: le competenze richieste erano considerate affini alle qualità tradizionalmente attribuite alle madri (affettività, dedizione, sensibilità, capacità di cura). Nelle analisi di Pironi questa continuità non è dunque presentata solo come un vincolo, dal momento che pedagogiste e riformatrici dell'epoca utilizzarono proprio il riferimento alla maternità per rivendicare una presenza femminile nello spazio pubblico e nei servizi educativi, trasformando progressivamente una funzione ritenuta "naturale" in una competenza professionale e pedagogica. Tale legame dunque ha costituito un'importante leva attraverso cui le donne conquistarono nuovi spazi professionali e sociali, contribuendo alla progressiva professionalizzazione del lavoro educativo.

Ci appare però come un segno di arretratezza e mancato riconoscimento che ancora oggi il lavoro educativo tenda a essere percepito come naturale estensione del ruolo materno. Alla figura femminile vengono spesso attribuite aspettative e funzioni riconducibili alla "mamma", piuttosto che a una professionista dotata di competenze specifiche, formazione qualificata e capacità tecniche e relazionali acquisite attraverso specifici percorsi di studio e di esperienze professionali.

Tale sovrapposizione tra ruolo professionale e ruolo materno contribuisce, da un lato, a legittimare la forte presenza femminile nel settore, e dall'altro, finisce per svalutare il lavoro educativo stesso, riducendone il riconoscimento sociale ed economico (Cameron, Moss, 2007). Inoltre, rafforza la divisione di genere nel mercato del lavoro, scoraggiando ulteriormente la partecipazione maschile in ambiti percepiti come "femminili", perpetuando una segregazione sia orizzontale sia simbolica.

Con più sfaccettature, il legame tra la dimensione materna e i ruoli educativi e di cura emerge anche da una ricerca qualitativa che presentiamo brevemente nel prossimo paragrafo.

2. La ricerca

La ricerca qualitativa¹, condotta nel 2023 a Bologna e provincia, ha coinvolto 18 figure educative, 12 donne e 6 uomini, operanti in 11 strutture di seconda accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). Le loro riflessioni ed esperienze professionali, raccolte tramite interviste semi-strutturate (Corbetta, 2003), hanno consentito di esplorare saperi teorico-pratici e applicazioni operative nelle comunità. Il campione ha un'età compresa tra 26 e 49 anni (solo 3 gli over 40) e provenienze dal Centro-Sud (9) e Nord Italia (7) e, in due casi, dall'estero (Bangladesh ed Eritrea). L'esperienza delle/degli intervistate/i con i MSNA oscilla tra meno di un anno e 10 anni, con una prevalenza tra 1 e 2 anni. Parallelamente, sono stati coinvolti 25 minorenni, 6 ragazze e 19 ragazzi, accolti nelle medesime comunità, di età compresa tra 15 e 18 anni, con una prevalenza di diciassettenni, provenienti da Tunisia, Albania, Marocco, Ucraina, Egitto, Gambia, Somalia e Iraq. I/le minorenni hanno partecipato a 6 focus group (Corrao, 2022; Zammuner, 2003), organizzati per gruppi linguistici e con il supporto di mediatori linguistico-culturali, volti a conoscere aspetti delle esperienze sviluppate nel Paese di origine, nei viaggi migratori, nel contesto di accoglienza, e delle prospettive future.

La finalità più ampia della ricerca è stata quella di indagare la pluralità degli aspetti del lavoro in comunità, partendo dall'assunto che l'intervento educativo sia un dispositivo determinante per la protezione e la crescita di questi minorenni (Tramma, 2018) e non solo. Se pur non considerabili a fini statistici, data la natura qualitativa della ricerca, si evidenzia una spiccata asimmetria di genere, sia tra i beneficiari dei progetti di accoglienza, per oltre il 75% maschi adolescenti, sia tra il personale educativo, composto per i due terzi da donne, in diretta connessione con le osservazioni riportate al paragrafo precedente.

Un altro elemento di rilievo si osserva nell'eterogeneità dei percorsi formativi del personale intervistato: i titoli spa-

1 Il percorso, finanziato dalla Fondazione con i Bambini, si inserisce tra le attività di ricerca del progetto "ACT – Arte, Cultura e Territorio per il contrasto alla povertà educativa", realizzato in collaborazione con CIDAS (Cooperativa Inserimento Disabili Assistenza Solidarietà) e ASP (Azienda Pubblica di Servizi alla Persona) Città di Bologna e all'interno del progetto SAI (Sistema Accoglienza Integrazione) MSNA. Nel 2017, il medesimo schema di intervista è stato rivolto da Lorenzini (2018; 2019a; 2019b; 2022) a 30 operatori/trici di comunità di secondo livello in Emilia-Romagna.

ziano tra Antropologia, Psicologia, Servizio Sociale, Sociologia, Relazioni Internazionali, Storia e Civiltà Orientali, Scienze Linguistiche, Conservazione dei Beni Culturali, Counseling e Insegnamento L2; solo 8 rispondenti su 18 dichiarano di possedere una formazione di ambito pedagogico. Questi dati sembrano riflettersi anche nell'auto-definizione di molti intervistati come "operatori/operatorici" piuttosto che "educatori/educatrici": una scelta che, oltre a segnalare in alcuni casi l'assenza di una formazione accademica specifica, può indicare almeno una parziale opacità rispetto alla consapevolezza della dimensione propriamente educativa del ruolo. Anche da questo può derivare un rischio di de-professionalizzazione del lavoro di cura, sostenuto da automatismi relazionali e proiezioni affettive di tipo materno. Tale dinamica appare alimentata sia dallo sguardo dei ragazzi, che tendono a riconoscere nelle educatrici una figura materna, sia dalle stesse équipe, in cui le/gli operatori stessi, in alcuni casi, attribuiscono a se stesse e/o alle colleghe caratteristiche e aspettative riconducibili a un modello materno.

L'analisi tematica del contenuto delle interviste è stata condotta attraverso una lettura approfondita delle trascrizioni, finalizzata all'identificazione di temi e sottotemi ricorrenti. Le unità di significato sono state progressivamente raggruppate in categorie concettuali, consentendo di mettere a fuoco ricorrenze tematiche, convergenze e differenze nelle esperienze e nelle riflessioni espresse dai partecipanti. Nella ricchezza dei contenuti emersi, qui si mettono in luce criticità rilevanti nella costruzione e nel riconoscimento dell'identità professionale.

3. Maternage? La deprofessionalizzazione delle educatrici nelle comunità di accoglienza

Riferendoci ora ai risultati della ricerca, il tema del genere è stato oggetto di riflessione e discussione da molteplici prospettive, toccando sia aspetti della vita dei/delle minori, sia dell'immaginario che hanno nei confronti dei generi. La potenzialità di creare spazi aperti ma guidati di conversazione tra le/i partecipanti propria dello strumento del focus group ha facilitato la condivisione di riflessioni che difficilmente emergerebbero singolarmente (Morgan, 1997; Zammuner, 2003; Corrao, 2000). La presenza della mediazione linguistico-culturale si è inoltre rivelata preziosa e indispensabile per accedere a universi di significato difficili da mettere in parola per minori non di madrelingua italiana e giunti da poco sul territorio nazionale (Temple, Young, 2004; Tarabusi, 2010). O per non accedervi: ad esempio, nel caso dei minori di origine albanese, solo alla fine del focus group la mediatrice ha condiviso con le ricercatrici che i partecipanti le avevano chiesto esplicitamente di non tradurre una parte del discorso legata alla sfera sessuale, in quanto considerata da loro taboo. Uno dei fulcri di approfondimento con i/e minori durante i focus group ha riguardato le possibili somiglianze e differenze percepite e vissute nella relazione con il personale educativo delle comunità di accoglienza in base al genere. La risposta diretta a questa domanda da parte della quasi totalità di partecipanti è che non riscontrano differenze specifiche tra figure educative maschili e femminili, motivando la percezione di uguaglianza dal punto di vista operativo e di trasmissione di informazioni.

Mediatrice culturale: [parla con i ragazzi] M. dice perché dobbiamo sentire la differenza? Fanno lo stesso lavoro alla stessa maniera. Vengono nel loro ufficio, svolgono quello che devono fare femmina o maschi e se ne vanno, quindi non c'è differenza (FG n. 3, mediatrice e 5 ragazzi origine tunisina di 4 comunità).

Mediatore culturale: [trad. e parla con K] allora lui dice sostanzialmente è uguale perché sono comunicazioni che mi vengono date, domani devi andare a scuola, devi andare in questo posto, devi fare questo... quindi se lo dice lui o se lo dice lei non c'è altro (FG n. 5, mediatore e 2 ragazzi origine somala di 2 comunità, gennaio 2023).

Tuttavia, nell'approfondimento di questa tematica grazie all'attivazione di conversazioni nello spazio protetto del focus group, si osservano all'interno degli scambi tra pari e con le ricercatrici alcune generalizzazioni riguardanti il genere femminile e maschile. Nel punto di vista dei giovani, gli educatori uomini si distinguerebbero per una maggior forza fisica che gli permetterebbe di intervenire in caso di risse tra minori, mentre le educatrici donne sarebbero più affettuose e prevarrebbero rispetto ai colleghi nella comunicazione; "D. dice che le educatrici sono più affettuose e che se ha bisogno di qualcosa si rivolge più facilmente a loro che agli educatori maschi e che rispetta molto di più la donna che lavora rispetto all'uomo" (FG n. 6, mediatore e 3 ragazzi origine egiziana di 2 comunità). Nella testimonianza di un ragazzo di origine tunisina emerge un maggiore rispetto per le educatrici in quanto donne ma perché ricondotte alla figura della mamma: "M. ha detto ognuno di noi ha la propria mamma, se rispetta la mamma rispetta le donne" (FG n. 3, mediatrice e 5 ragazzi origine tunisina di 4 comunità).

L'intreccio tra la figura educativa e quella materna è frutto di un costrutto complesso che precede e oltrepassa le mura delle comunità di accoglienza e che è fortemente radicato nei contesti di vita contemporanei, tanto in quelli dei Paesi di provenienza dei ragazzi, quanto in quello italiano.

Le narrazioni raccolte durante la ricerca non si limitano infatti a riflettere le proiezioni dei/delle minori, ma testimoniano parallelamente un'introiezione del mandato materno da parte delle stesse figure educative. Non sono infatti infrequenti, durante le interviste, riflessioni che ruotano intorno a nuclei tematici legati alla dimensione domestica e alla genitorialità vicaria, facendo trasparire la "fatica" del personale, nel distinguere tra intenzionalità pedagogica e funzione di accudimento primario nella relazione con l'utenza. La delega delle pratiche di cura alle figure femminili e la conseguente propensione a confondere la cura materna con la cura come competenza professionale e intenzionale, offuscano la dimensione pedagogicamente orientata che fonda il lavoro educativo (Iori, 2018).

Cerco di fare un po' la mamma [...] di essere un po' la figura adulta di riferimento... cioè comunque è importante essere anche un pochino... passami il termine cioè un'autorità nel senso che bisogna far capire ai ragazzi che c'è qualcuno che comunque monitora il loro percorso... (9, responsabile comunità maschile).

L: Io mi sento molto materna con loro e penso che questo loro lo sentano.

I: Cosa intendi per materna?

L: Sento molto di doverli accudire [...] e sento molto questo bisogno mio, [...] sento di volerli far sentire a casa, in famiglia e quindi... la relazione che si instaura è anche molto... accudente... faccio un po' più di fatica sul lato normativo (16, operatrice, comunità maschile).

Tanto nelle parole di alcune educatrici quanto in quelle di colleghi uomini, un filone di riflessioni ruota intorno alla necessità di legittimare la propria figura attraverso una negoziazione del proprio ruolo (Lorenzini, 2022, 2019) a favore di una postura più informale e che rischia di sfociare in una de-professionalizzazione. Nel medesimo orizzonte di significato si delinea un soffitto di cristallo nel confronto tra le figure educative femminili e maschili: tale barriera, oltre a ridurre alla dimensione dell'accudimento innato la professionalità educativa esercitata dalle donne, la costringe a una segregazione professionale all'interno del servizio stesso. Infatti, oltre a implicare la necessità di fuoriuscire dai confini della formalità per descrivere il proprio mandato, la totalità di presenze maschili nei turni di notte preclude alle educatrici l'accesso a livelli retributivi più elevati.

L'operatrice donna a volte per avere un buon rapporto con i ragazzi deve mettersi quasi in una posizione materna, fare la donna che accudisce [...] essendo comunque la figura materna molto molto importante per questi ragazzi, laddove la donna si adegua a questo ruolo con il quale loro la vedono i ragazzi si relazionano più facilmente con [nome educatrice] che con me (4, operatore sociale, comunità maschile).

Le operatrici diurne sono quasi tutte donne, mentre gli operatori notturni sono tutti uomini e svolgiamo sì... lo stesso lavoro, però svolgiamo funzioni diverse [...] qualsiasi cosa la chiedono alle operatrici diurne e quindi alla fine dei conti sembra che noi svolgiamo un lavoro un po' anche più di accudimento... (16, operatrice sociale, comunità maschile).

Tuttavia, se la cura è relegata alla sfera privata e materna, il lavoro dell'educatrice perde la sua valenza professionale, correndo il rischio di alimentare nei minori torbide aspettative facilmente disattendibili che invalidano la relazione educativa attorno alla quale ruota la presa in carico, che cessa così di essere un dispositivo pedagogico fondato su una consapevolezza e una postura teorica ben precise. Accanto alla postura e alla visione di sé quali figure materne, alcune intervistate proiettano sui minori questa percezione delle educatrici, rafforzando quell'immaginario del femminile materno che si aspettano sia presente in loro. Questo meccanismo speculare sottrae spazio alla costruzione di una relazione professionale, a favore dell'informalità:

solitamente i ragazzi preferiscono la figura femminile, non è detto [...] però ho notato che con le figure femminili tendono a fidarsi di più, forse un po' perché inconsciamente ricorda la figura materna (9, responsabile di struttura, comunità maschile).

O ragazzi magari del Subshara che tendono ad avere avuto il massimo rispetto: cioè la donna è colei che ci dà da mangiare ci accudisce, per cui massimo rispetto per mamma (5, operatrice, comunità maschile).

Oltre la dimensione del simbolico materno, le testimonianze raccolte evidenziano come il genere della figura educativa sia un possibile fattore di condizionamento della relazione. E gli apparenti vantaggi che derivano dall'associazione/identificazione con la "mamma", se di vantaggi si tratta, comunque si fermano qui. Emergono infatti diversi svantaggi collegati all'essere donna con ruolo educativo nelle comunità per MSNA qui considerate. Questo necessiterebbe di approfondimenti non esauribili in questa sede. Pertanto ci limitiamo a riportare come si rilevi, attraverso l'analisi di alcune esperienze raccolte, una maggiore difficoltà nel riconoscimento del ruolo femminile quando questo tenta di fuoriuscire dal perimetro della "cura naturale": tale resistenza viene interpretata dalle persone intervistate come espressione di una concezione della donna, culturalmente situata, che ne nega l'autorità decisionale, confinandone l'efficacia educativa entro le sole funzioni di accudimento e all'interno delle mura domestiche (Lorenzini, 2022). La dimensione informale derivata dalla negoziazione del ruolo educativo femminile e della sua de-professionalizzazione emerge anche nelle testimonianze di alcune intervistate che riportano difficoltà legate alla sfera sentimentale e sessuale.

Un'educatrice lo invita a fare il turno [*di pulizia*] magari il ragazzo è un po' risentito perché ritiene che la donna appunto nella sua tradizione deve... pulire lei i piatti, deve lavare lei la camera. [...] "Una donna non si deve permettere di dirmi cosa devo fare" (11, referente uomo, gruppi appartamento).

Recentemente c'è un ragazzino che ha toccato il sedere a un'operatrice... [...] i ragazzi con un educatore maschio vanno più in scontro, con un'educatrice femmina invece [...] se non è molto strutturata rischiano di manipolarla o aggirarla o prenderla in giro e considerarla meno (8, coordinatrice, comunità femminile).

Il ragazzo somalo lui ha usato violenza fisica, cioè proprio lui ricordo che mi ha praticamente chiuso in ufficio [...] armato... dicendomi che ero sua e dovevo essere solo sua (17, educatrice, comunità maschile).

4. Per concludere: rimettiamo a fuoco la funzione educativa

I dati emersi evidenziano come la sfera del materno e dell'accudimento familiare non rappresenti solo una proiezione dei minori, bensì una categoria interpretativa ricorrente nelle stesse rappresentazioni del personale. Il soffitto di cristallo

diventa così un labirinto disseminato di piccoli ostacoli quotidiani che rendono la legittimazione della professionalità una sfida continua, negando la complessità del sapere pedagogico che sottende ogni gesto educativo. Emerge così un immaginario condiviso che rischia di confinare l'agire educativo entro i binari di una "cura naturale" scarsamente formalizzata sotto il profilo pedagogico.

Se pur siano spesso presenti nel contesto di origine figure parentali con le quali i minori mantengono, con diverse modalità e tempi, un contatto telefonico o virtuale (Lorenzini, 2019), la manifestazione di bisogni affettivi da parte di giovani che si trovano senza il sostegno prossimo di queste figure è comprensibile (Mortari, Valbusa, 2016). La professionalità educativa risiede tuttavia nell'abilità di riconoscere e legittimare questi bisogni, da accompagnarsi imprescindibilmente alla capacità di gestirli mantenendo la giusta distanza e utilizzando la relazione educativa come strumento pedagogicamente fondato nel percorso verso l'autonomia (Kanisza e Tramma, 2011; Bertolini, Caronia, 1993; Oggionni, 2016). La funzione materna istintiva, simmetrica e legata a un'intima prossimità con l'obiettivo di accudimento e risposta immediata ai bisogni differisce infatti da quella educativa che invece è intenzionale, asimmetrica e fondata su basi teoriche, metodologiche e tecniche che, grazie alla giusta distanza, prendono in carico i bisogni in una proiezione verso l'esterno in ottica di progettualità emancipativa e trasformativa (Boffo, 2006; Palmieri, 2000).

Il maternalismo non è un fenomeno isolato, ma la punta dell'iceberg di una struttura patriarcale che condiziona il riconoscimento dell'autorevolezza professionale femminile (Volpato, 2013). In questa prospettiva, diventa fondamentale interrogarsi su come decostruire tali rappresentazioni, promuovendo una visione del lavoro educativo come ambito professionale autonomo, e valorizzato non in base al genere, ma riconoscendo la pluralità delle competenze che esso richiede a ogni professionista.

Bibliografia

- Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, CUG - Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni nel lavoro, APPC – Area Pianificazione, Programmazione e Comunicazione – Settore Programmazione di Ateneo e analisi dati (a cura di) (2025). *Bilancio di genere 2025*, Bilancio di Genere — Università di Bologna (consultato il 23 marzo 2026).
- Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, CUG, APPC (a cura di) (2025). *Bilancio di genere 2025*. Bologna: Università di Bologna (consultato il 23 marzo 2026).
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e metodologie di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Cameron C., Moss P. (Eds.) (2007). *Care work in Europe: Current understandings and future directions*. London: Routledge.
- Corrao S. (2022). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli (2000).
- Iori V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - Anno 2024*. Roma: Istat (consultato il 23 marzo 2026).
- Kanisza S., Tramma S. (a cura di) (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Leoncini S. (2025). *Genere, stereotipi, educazione. Strumenti pedagogici per formare alla parità*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2018). L'intervento educativo nelle Comunità di Seconda Accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative? Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 172-190). Milano: FrancoAngeli.
- Lorenzini S. (2019a). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna. *RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 97-121.
- Lorenzini S. (2019b). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro? In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 839-847). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lorenzini S. (2022). Educatori/educatrici Giovani accolti nelle comunità di seconda accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: criticità relazionali collegate ai generi. Una lettura interculturale e di genere. In E. Marino, C. Roverselli (a cura di), *Genere, storia, diversità e culture. Questioni che toccano l'educazione* (pp. 9-27). Napoli: Loffredo.
- Morgan D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mortari L., Valbusa F. (2016). Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva. *Philosophical news*, 12, pp. 2037-6707.
- Oggionni F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), pp. 55-68.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pirioni T. (2010). *Le educatrici in Italia. Percorsi storici e culturali*. Roma: Carocci.
- Temple B., Young A. (2004). Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research*, 4, pp. 161-178.
- Tramma S. (2018³). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Volpato C. (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Bari-Roma: Laterza.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Feminisms in difference: between liberalism and decolonization

Femminismi nella differenza: tra liberalismo e decolonizzazione

Anita Gramigna

Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Ferrara, grt@unife.it

Gabriel Manuel Colucci

Studente universitario, Università di Ferrara, gabrielmanue.colucci@edu.unife.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The aim of the following work, based on an educational approach to contemporary cultural history, is to account for different issues of gender between the Global South and the Global North, briefly retracing the unequivocal contrast between the white academic vision of emancipation-liberation and the struggle strategies of Afro-descendant or ethnic American women. There are many misunderstandings, but specifically, we can see the difficulty cultured white women have in opening themselves up to a truly equal dialogue, not conditioned by prejudices relating to the backwardness or closed-mindedness of their interlocutors, alien to the dogma of progress in the vast South. The appearance on the cultural and political scene of postcolonial studies first and then decolonial studies has ended up raising significant questions about the permanence of persistent, even if often unaware, attitudes of neo-colonialism in Western culture, which seems little inclined to question its centrality in global development, thanks to science and technology, without taking into consideration other knowledge and its relevance in community life. Perhaps on the part of the feminine of the West, the more authentic meaning of freedom should be reviewed.

KEYWORDS

Intersectionality, post-colonial feminism, epistemic pluralism, critic pedagogy, gender resistance.
Intersezionalità, Femminismo postcoloniale, pluralismo epistemico, pedagogia critica, resistenza di genere.

L'intento del seguente lavoro, sulla base di un approccio educativo alla storia culturale contemporanea, consiste nel rendere conto di differenti visioni delle problematiche di genere tra il Sud e il Nord del mondo, ripercorrendo in forma sintetica il contrasto inequivocabile tra la visione accademica Bianca dell'emancipazione-liberazione e le strategie di lotta delle donne afrodiscendenti o appartenenti alle etnie originarie americane. Le incomprensioni sono molteplici ma, nello specifico, si evince la difficoltà delle donne bianche colte di aprirsi a un dialogo realmente paritario, non condizionato da pregiudizi relativi alla arretratezza o chiusura mentale delle loro interlocutrici, estranee al dogma del progresso nello sterminato Sud. L'apparire sulla scena culturale e politica degli studi postcoloniali prima e decoloniali poi, ha finito per porre interrogativi non trascurabili sulla permanenza di atteggiamenti persistenti di neo-colonialismo, anche se spesso non consapevoli, nella cultura occidentale, che pare poco propensa a mettere in discussione la propria centralità nello sviluppo globale, grazie a scienza e tecnica, senza prendere in considerazione i saperi altri e la loro rilevanza nella vita comunitaria. Forse da parte del femminile dell'Occidente occorrerebbe rivedere il significato più autentico della libertà.

Citation: Gramigna A., Colucci G.M. (2026). Feminisms in difference: between liberalism and decolonization. *Women & Education*, 4(7), 119-123.

Corresponding author: Anita Gramigna | grt@unife.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_21

Submitted: March 28, 2026 • **Accepted:** June 9, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. The Darkness of Progress

When we talk about “liberal democracy” there is usually an undeclared implicit: the belief that the West has been the *light* of the world for a long time or, more precisely, since the so-called Modernity. The Global South, on the other hand, sees in the same period of time a *darkness* that has descended on its own history, influencing the existence of the most varied ethnic groups in the name of progress. This broad issue is not unrelated to positions on gender studies and, more generally, research on the status of women. The title of the paragraph was taken into consideration for its disturbing effectiveness, which is further evident in its precise contextualization: “The West has drawn with it the darkness of Progress, which had its greatest expression in indigenous ethno-genocide in America and in the trafficking of free men and women in Africa who were then enslaved in the New World” (Bidaseca, 2013, p. 16). A radical statement that many in the West would not agree with, yet it has its own specific *raison d’être*, especially today, in the awareness that progress brings with its serious contradictions both in relation to the relationship between man and nature, and in the asymmetrical relationship between North and South, and, finally, not only in the man-woman relationship, long debated in the last century, but also in the woman-woman relationship.

We can start from the concept of intersectionality developed within Afro-descendant feminism in the United States, with a charge of radical criticism of the system and a desire for autonomous emancipation. On the contrary, there is the questioning of its epistemic scope and critical originality by white female academicism. The concept, despite its differences in position, aims to be “revolutionary” as it intersects theory, methodology and politics around the themes of race, class, gender, sexuality. From this perspective, the gender issue is subordinated to racial, class, and anti-globalized capitalism tensions that are increasingly alien to human rights. The impression, entirely personal, is that the clash occurs more on issues of class than gender and, if the term “class” is not liked, it can be replaced with *social condition*. White female academics typically belong to the metropolitan upper-middle classes; Afro-descendants, even when engaged in intellectual work, typically come from below and often from non-metropolitan areas or ghetto neighborhoods. White epistemic criticism revolves around the descriptive limit of the often localist, excessively identity-based approach, which has little depth in structural coherence compared to that of established historical-theoretical feminism (Alexander-Floyd, 2012, pp. 1-14; May, 2014, pp. 94-112). On the other hand, contemptuous misrepresentation, criticism oriented towards “epistemic violence” with still colonial intentions of civilization, is considered persistent (Santa Cruz Feminist of Color Collective 2014, pp. 23-40).

Many considerations can be made about the value of intersectionality and also about its limits. It may be useful to consider the following consideration: “In the US context, intersectionality served not only to make visible the dimensions of black woman oppression that had been hidden within the unitary category of woman in white feminist theory, but also called into question the paradigmatic concepts of race used within critical black male-dominated race theory” (Mendoza, Scudieri, 2023, pp. 379-380). In essence, there is no shortage of positions towards male domination, including that of color, but there is a priority to note an attitude of little consideration on the part of white feminism in its claim to one-way unity. There is also a loss of consciousness and the denunciation of a “systemic racism” that insinuates itself into the theories and practices of formal equality; but the political project does not question membership in a state that maintains, in practice, a situation of global domination and control of peoples. Of course, there has been no shortage of studies on the slave-owning production system of plantations, on phenomena of urban segregation, on racial exploitation within the prison system, however: “Some aspects of the politics of intersectionality are then comparable to the liberal policies of inclusion, a fact which weakens its decolonizing potential” (Mendoza, Scudieri, p. 381). The insistence on the need for inclusion, equality of rights, the principle of full citizenship, seems to be going in search of those “blessings of freedom” that have been missed by Afro-descendants and are still lacking beyond a fully democratic appearance.

Aspects of intersectionality can be grasped in Gayatri Chakravorty Spivak but with a different perspective cut that harks back to Marxism and deconstructivism, so much so that it is considered “heretical” by the same Group of Subaltern Studies of which it was a member: “Blaming subalternists who ignore gender and sexuality in their writings, Spivak analyzes the role of gender in relation to the social division of labor in capitalism, criticizes Eurocentrism in Western literature, questions the epistemic and political limits imposed by global neoliberal capitalism, and addresses incisive criticisms of Western liberal and radical feminist thought” (Ibid., p. 384). The intersection here seems to us to be revolutionary, so much so that the Indian scholar asks in one of her emblematic essays: *Can the subordinate speak?* (1988) and, in particular, the “poor Third World woman” as she appears to us after she has passed through the cultural filter of the dominant West? The clash with the theorists of the subordinate occurs on the fact that they defuse in every way the decolonial office of those they are supposed to represent. Chandra Talpade Mohanty goes further with her *Under the Eyes of the West* (1991, p. 56) when she asserts that in drawing a parallel between women of the First World and the Third, the image of two opposites emerges: the first appear “educated, modern, with the ability to control their bodies and sexuality” while the others remain “ignorant, poor, uneducated, traditionalist, domesticated”. Eurocentrism is still oppressive, with the aggravating circumstance that it wants to take over the task of redemptive work. If Spivak had pointed out that neocolonialists liked to portray themselves as advocates of emancipation: “white men save coffee-colored women from coffee-colored men”, Mohanty, who dislikes nuance, has no qualms about arguing that white women operate the same way. And here, from our point of view, a further element of differentiation emerges: if the difference between black and white women, who nevertheless

belong to the same state, is based on political and social factors, a distance emerges with Third World women that is primarily cultural, as we will try to highlight in the second part. For now we remain on the fact that Spivak considers herself a Marxist and deconstructionist feminist; on this basis she criticizes *French feminism* (1981) for the way the relationship between Western and Eastern women is posed. For her, there is a mere “occasional interest” in transalpine intellectuals, and in those women from another world they see only “nameless” human beings; moreover, Julia Kristeva, in her 1977 work *On Women in China*, observed in them a sense of belonging to a community with which we Westerners can exchange nothing. Mohanty (2012, pp. 29-62), focusing on Third World feminism, believes that there must be two projects: the first consists of a firm critique of Western hegemonism, while the second must be based on strategies oriented towards autonomy and, implicitly, on the plurality of approaches, given the different geographies, individual and collective histories, as well as cultural diversity. In particular, she believes it's essential to pursue epistemologies that decolonize knowledge, unlike the Western feminist model, which views women far from their parameters as if they were external to social relations, failing to grasp their ability to give meaning to life precisely within the structures of their communities. There is much more *resistance* than can appear in Third World women, starting with a daily life that constantly challenges, given the poverty, the lack of public health, job insecurity, and the persistence of exploitation. We must be able to insist on a fundamental concept: “[...] think about how to translate experiences from our place of enunciation, the South; think about the power of border scripts as theoretical-discursive operations that can subvert the *pacts of hegemonic reading* to divert them towards local resignifications, with our feet firmly in the real conditions of our existence” (Bidaseca, 2013, p. 25, with reference to Richard 2007). It is in these terms that the strategic expression “Our America” begins to be employed in Latin American decolonial studies. A figure of particular interest from this perspective is undoubtedly Catherine Walsh, a white American who followed an unusual path arriving in Ecuador, where she taught at the Andina Simón Bolívar University in Quito, and was coordinator of the Doctorate of Latin American Cultural Studies. In an essay from a few years ago the scholar places some autobiographical traces (2007, p. 25), which may be interesting for our purposes. Having lived in a difficult situation, as a young woman she had dreamed of revolution and then, for reasons of necessity, she committed herself to temporary teaching at nursery school. Thus, she discovered “childhood openness”, “freshness” and “creativity” that tended to go astray in adulthood and came to an alarming deduction: “However, they frequently reproduced the same relations of the dominant power – of race, class and gender – and, clearly, the curriculum contributed to them, sometimes in direct form, other times much more rarefied (what is called the *occult curriculum*)” (Ibid., p. 26). The subaltern condition continued, therefore, to reproduce itself within that institution that was supposed to foster emancipation and, precisely, power continued to use the three elements *race*, *class* and *gender*, to classify human beings and separate them.

In a sort of “obsession” generated by the awareness of anti-democratic injustice, she came to build a path of critical pedagogy, also thanks to his meeting and collaboration with Paulo Freire in the 1980s. In the essay she reported, Walsh asks herself three questions: what should be understood by interculturality? What should be understood by coloniality? What do these guidelines propose to think about a different education? In the end, however, he becomes convinced that the primary question must be another: “what are everyone’s perspectives, beliefs, hopes, and visions on society, education, and in the face of socio-educational change?” (Ibidem). Certainly, the subjective responses will differ, depending on membership: those who live in well-being see education as a process of peaceful growth within a democratic institution; but those who live on the margins feel the burden of discrimination and their own inadequacy, thus sensing a destiny of subjection. At this point the need for a challenge emerges which manifests itself in a radical decision “a posture and an attitude, a political, epistemic and ethical responsibility” (Ibid., p. 27), not only individual but collective. This is an unequivocal choice of field, where attitude and posture come before *political responsibility*, indeed they orient it almost with the force of an original instinct of rebellion that feels which side it is on. Only then do we arrive at *ethics* and epistemic disobedience, an incisive expression of the Argentine philosopher Walter Mignolo (2017). The outcome can only be represented by an alternative education, freed from the domination of a West that still claims to exercise neo-colonial power over culture. Only on this road is it hoped that Ciudad Juárez - more than a city, a prison for innocents on the borders between Mexico and the United States - can silence the horrendous outcry of so many femicides of *maquiladoras*, poor nameless and faceless women who work in the *maquillas*, centers of inhuman exploitation without any rights, where the large industrial groups of the North subcontract to local companies, not unrelated to crime, production activities for low-cost objects. Their life is worth even less and so we too ask ourselves Karina Bidaseca’s questions that date back more than ten years: “Why is women converting into a visible sign of contemporary problems related to nationality, race and religion? How to explain the violence in the South?” (2013, p. 30). In our time the darkness of progress seems to have taken on the contours of a nightmare.

2. Like the echo of silence

The beautiful poetic expression we have chosen is by the Mapuche poet Liliana Ancalao (2010, p. 14). It’s an image referring to herself as a woman, in the name of indigenous women who were excluded from social participation in their homeland, Argentina, and were unable to tell their own stories, which still leave white, Western, and metropolitan feminism indifferent today. Yet this is not an *absence*, on the contrary her memoirs written in the interplay bet-

ween the original language (*mapuzungun*) and Spanish do a good job of conveying the metaphor of Women in the Weather: the cold/*Wutre*, the rain/*Mawüin*, the wind/*Kürüf*. The three natural elements correspond to the first stage of life, fertility and, in the last, death, the supernatural, beyond. We cannot go into the merits of Mapuche culture, except to recall the significant holistic element present in their religious vision: "For Mapuche the original idea of god is the confluence of the four founding elements of the universe, without which there would be no life" (Ñanculef Huaiquinao, 2020, p. 14). Cosmic foundations (earth, water, air, fire) coexist in one part of the Earth, the far South of the Latin American continent, in a scenery of extreme conflict that makes life difficult, between earthquakes, tsunamis, volcanic eruptions and floods; but the elements of female life depend above all on the human world: "invisible women, whose unlistenable voices have become trapped in the labyrinths of gender coloniality, in the alliance between colonizing and colonized men, where the former have transferred power to the latter" (Ancalao, p. 30). With respect to this living condition, there was often a "saving" intent on the part of white Western feminism: the women of the "Third World", still pre-modern, had to be accompanied on the path of civil progress according to an emancipatory mink that retraced the European path. Unknowingly, we believe, a colonial-style civilizing mode was being implemented. In a book from way back in 1986, the Indian intellectual Chandra Mohanty outlined the traits of an anti-racist, anti-capitalist and transnational feminism, oriented towards a female solidarity that was able to overcome the barriers of mutual distrust, we read it in the Spanish version: *Bajo los Ojos de Occidente: Academia Feminista y Discursos Coloniales* (2008). This is a real indictment, particularly of the Anglo-Saxon academic feminists who resented it, underlining their precise intent in the emancipatory direction of that feminine forced to live in an archaic world dominated by backward traditions. In this regard, Hernández considered: "the feminists who wanted to save them did not understand their problems, did not listen to them and therefore did not include their *major concerns* in their own political agendas" (2014, p. 183). And on the question of the greatest concerns we must return since it's on this ground that we find the "epistemic violence" (Miliàn, 2014) of Western culture, including that of the progressive feminine. The universalistic dimension of Western science as the "truth" of knowledge, and the uniqueness of the epistemological model, conflict with the cosmovisions of native ethnicities, which are *local* and have no all-encompassing claims. It is a culture linked to the values of the community to which one belongs, which does not understand the sense of Western linearity of time nor the desire to excel in global history. The West continues to hierarchize ethnic groups according to the pseudoscience of race and the "civilizing mission" - actually colonizing - and continues its path of denial of the other, not only towards the indigenous reality, but also the peasant and popular reality of vast areas of Latin America (See De Sousa Santos, 2010). Having had the opportunity to interact with Guaraní women in Brazil in our research, we discovered that for them the meaning of human rights has much more to do with the community than with the individual. For this reason, the re-appropriation of ancestral lands invaded by the neo-colonizers represents an undeniable value and is the linchpin of political struggle, just as for Mapuche women, for whom the *sacred land* of their ancestors cannot be exchanged for any *profane land*, even if it were economically advantageous. At the same time, our strongly antagonistic feminism often fails to understand the perceived natural need for male-female complementarity, which is strongly felt within the Amerindian feminine. The reproductive task, as part of the transmission of lineage, represents a value beyond question and in the Guaraní community, even today, the belief remains firm that what a woman *can* and *must* do cannot be the competence of a man. The cultural battle for women, then, occurs in other terms: rejection of closure within the family and greater participation in social life, in the awareness that indigenous women must fight on three fronts of discrimination: racial, class, and gender. In the State of Paraguay, since 2012, a Ministry of Women has been established, with a view to a Convention that has moved to eliminate discrimination against women in family life as well as in public life. The choice was commendable but not very fruitful with regard to the poorest classes of society, particularly indigenous women's groups who see neither their talents nor their aspirations recognized, including that of accompanying husbands and children in the struggle for recognition: a challenge that must require everyone's commitment as it is not a matter for men alone. The relevance of the topic in Brazil cannot be overlooked, given that women had already obtained the right to vote since 1932 and, during the 1970s, the first feminist groups were forming in Rio de Janeiro and São Paulo. Even more important, for our arguments, was the birth of the National Feminist Meetings during 1979, which made circumstantial criticisms of widespread machismo, the sexist mentality and, more generally, the immovable patriarchal model. Even indigenous women, about twenty years later, began to organize, starting from the Amazon, still considered by landowners to be a land of conquest. The difficult situation continued over time, with loss of human lives, up to Mato Grosso in the South, where in 2017 the assembly of Guaraní and Kaiowá women denounced in a document the violent occupation of their *traditional lands*, expulsion from them and the obligation "to live confined in Indigenous Reserves with limited space" unbearable for those accustomed to moving across large territories for gathering and hunting. It may be useful, to continue, to refer to a reflection by Bonfil Batalla, who outlines four types of resources indispensable for the purpose of carrying out a social project appropriate to the native populations: "material", "organizational", "intellectual", "symbolic" (1995, pp. 469 - 472). The presence of women in political struggle has highlighted a qualitative leap in the organization and preservation of symbolic values; but it has also increased the complexity of the tensions between tradition and innovation. Indigenous Kaiowá Alda Silva-Nhandecy has given us a highly significant image of female socio-political commitment: "We, the Guaraní Kaiowá women, live like a chrysalis hanging from the tree trunk. For a long time, we remain still and voiceless. But today, awakening our conscience towards the path of transformation until we reach the kindness and freedom of the but-

terfly” (2013, p. 25). If we want to confront this different universe, we believe from experience that it is essential to overcome stereotypes of indigenous reality that have remained imprinted in our experiences until we reach the weight of prejudice. The indigenous can no longer be represented according to the Enlightenment vision of natural freedom and even less according to the pathetic image of endangered tribes. In a harsh but convincing tone Oliveira (1999) invites us not to consider them *living fossils* but, rather, to listen while leaving aside our usual keys to reading. The discovery we least expect lies in their ability to manage the relationship between *traditional* and *innovative*, without contrasting them in a clear or oppositional way. Despite appearances, indigenous ethnic groups are renewed in everyday life, according to a plan of political, cultural, and ethnic resistance; women in particular are an example of a resurgent female ethnic identity that finds in the multifaceted expression of resistance a desire for self-realization, far beyond the models that Western feminist culture has attempted to propose and, at times, impose. Back in 1979, Edward Said, a rebellious Palestinian, began postcolonial studies with his work *Orientalism* (See Italian translation 2001), a new way of investigating imperialism and colonialism, in the condition of intellectual exile, given belonging to a people victim of victims, recalling the Holocaust but also the political expression of Israel as a colonial state. However, in his work he does not accept the thesis of the clash of civilizations, but expresses himself in favor of the *interdependence of cultures*, particularly of the South. It is interesting to note how the Subaltern Studies, which arose in Southeast Asia, landed in Latin America, giving rise to the South-South dialogue. From this perspective, the anthology edited in Bolivia by Silvia Rivera Cusicanqui and Rossana Barragán: *Debates postcoloniales* is paradigmatic. An introduction to the studies of subalternity (1997), where the two social science scholars state: “When observing such phenomena from a country like Bolivia, it is paradoxical to discover that the echo of many debates generated in the South is mediated by academic reflection from the North” (p. 15). And it is this *mediation* that is unwelcome, since what really matters is the horizontal dialogue within the South, with a critical clarification that is not negligible compared to the epistemic intransigence of the North: “Certainly the language of science will not be one, they will be various. I’m not talking about a certain relativism. I am rather suggesting that the meaning of the language of social science will be different. And this will have to compete and fight against hegemonic models” (Ibid., pp. 17-18). Two cultured, academic women from the Global South distance themselves from the single, consolidated and dominant model of the North, espousing the thesis of an epistemological shift destined to grow and present itself in different forms, in the transition between postcolonial and decolonial, which will see Latin American intellectuality as the protagonist, alongside the original ethnic groups, with a significant female presence.

References

- Alexander-Floyd N.G. (2012). Disappearing Acts: Reclaiming Intersectionality in the Social Sciences in a Post-Black Feminist Era. *Feminist Formations*, 24(1).
- Ancalao L. (2010). *Mujeres a la intemperie-Pu zomowekun tu mew*. Buenos Aires: El Suri Porfiado Ediciones.
- Bidaseca K. (2013). Mondì (post)coloniali. Considerazioni su razza, genere d sesso, soggettività e temporalità. *Scienza & Politica*, XXV(49).
- De Sousa Santos B. (2010). *Descolonizar el saber; reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Hernández R. A. (2014). Algunos aprendizajes en el difícil reto de decolonizar en feminismo. In M. Miliàn (a cura di), *Mas allá del feminismo: caminos para andar*. Mexico D. F.: Red de Feminismo.
- May V.M. (2014). ‘Speaking into the Void?’ Intersectionality Critiques and Epistemic Backlash. *Hypatia*, 29 (1)
- Mendoza B., Scudieri L. (2023). La colonialità del genere e del potere: dalla postcolonialità alla decolonialità. *AG AboutGender*, 12(24).
- Mignolo, W. (2017). *Desobediencia epistémica: Retorica de la modernidad, logica de la colonialidad y gramatica de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Miliàn M. (a cura di) (2014). *Mas allá del feminismo: caminos para andar* Mexico D. F.: Red de Feminismo.
- Mohanty C. (2008). *Bajo los Ojos de Occidente: Academia Feminista y Discursos Coloniales*. Madrid.
- Mohanty C.T (2012). Sotto gli occhi dell’Occidente. Ricerca femminista e discorsi coloniali. In C.T. Mohanty (a cura di), *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombre Corte.
- Mohanty C. (1988). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist review*, 30(1), pp. 61-88.
- Nanculef Huaiquino J. (2020). *Astronomía, Cosmovision y Religiosidad mapuche*. Santiago: AITUE Fundacion.
- Oliveira J. P. (1999). *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Contra Capó.
- Richard N. (2007). *Fracturas en La Memoria Arte y Pensamiento Critico*. Buenos Aires: Siglo XIX Editores.
- Rivera Cusicanqui S., R. Barragán R. (a cura di) (1997). *Debates poscoloniales. Una introduccion a los estudios de la subalternidad*. La Paz: Saphis-Aruwiyiri.
- Said E. W. (2001). *Orientalismo. L’immagine europea dell’Oriente*. Milano: Feltrinelli.
- Santa Cruz Feminist of Color Collective (2014). ‘Building on Edge of Each Other’s Battles’: A Feminist of Color Multidimensional Lens. *Hypatia*, 29(1).
- Pacheco I. S. (2013). La actuación de la mujer indígena guaraní kaiowá en las reivindicaciones territoriales. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (45), pp. 25-39.
- Spivak G.C. (1988). Can the Subaltern Speak? In Cary Nelson y Lawrence Grossber (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan.
- Walsh C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad Antioquia, Facultad de Educación, XIX(48).

Il *sex work online* femminile. Prospettive educative tra asimmetrie di potere e cura

Female *online sex work*. Educational perspectives between power asymmetries and care

Vitaliano Corbi

Dottorando, Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, vitaliano.corbi2@unibo.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il paper, orientato dalla prospettiva del problematicismo pedagogico, riflette su alcuni risultati di una ricerca qualitativa in corso sulla sessualità giovanile online e, in particolare, sul *sex work online*. L'indagine è condotta attraverso interviste semi-strutturate a giovani universitari/e di corsi di laurea triennali e magistrali di area umanistica. Il contributo sostiene che tale fenomeno sia eminentemente relazionale, dunque esaminabile attraverso i significati che gli attori coinvolti attribuiscono alle connessioni che il fenomeno intesse con altre dimensioni. Nel presente lavoro si mette a fuoco l'esperienza lavorativa di un'intervistata su una piattaforma per il *sex work online* e mostra le dinamiche e gli effetti in termini di possibili asimmetrie di potere nella relazione con gli utenti e per via di una stringente logica del profitto. Tuttavia, emerge che la piattaforma può rivelarsi spazio di esplorazione di immaginari sessuali non standardizzati e luogo di una complessa "economia della cura".

KEYWORDS

**Sex work online femminile, sessualità giovanile, educazione, cura, asimmetrie di potere.
Female online sex work, youth sexuality, education, care, asymmetries of power.**

Drawing on the theoretical framework of pedagogical problematicism, this paper reflects on preliminary findings from an ongoing qualitative study concerning youth sexuality in the online dimension, with a specific focus on online sex work. The investigation was conducted through semi-structured interviews with undergraduate and graduate students in the humanities. The study contends that this phenomenon is eminently relational and, therefore, can be examined through the meanings that involved actors attribute to the connections between sex work and other social dimensions. This work specifically focuses on the work experience of an interviewee on an online sex work platform, highlighting the dynamics and effects in terms of potential asymmetries of power within the relationship with users and the constraints of a stringent logic of profit. Nevertheless, the findings suggest that the platform can emerge as a space for exploring non-standardized sexual imaginaries, as well as a site for a complex "economy of care".

Citation: Corbi V. (2026). Il *sex work online* femminile. Prospettive educative tra asimmetrie di potere e cura. *Women & Education*, 4(7), 124-128.

Corresponding author: Vitaliano Corbi | vitaliano.corbi2@unibo.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_22

Submitted: March 17, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Da circa un decennio, nuove tipologie di interazioni sessuali *online* (Floridi, 2017) sono anche quelle che coinvolgono adolescenti e giovani adulti in veste di creatori di contenuti sessualmente espliciti e di utenti o visitatori di piattaforme per il *sex work online* (per esempio la piattaforma OnlyFans¹). Ancor più di recente, in Europa, si è assistito a un processo di professionalizzazione del fenomeno, contestualmente al proliferare di agenzie di management nate per supportare ma, spesso, per controllare i profili dei/delle *content creator* e a un'attenzione maggiore nei confronti della gestione degli aspetti fiscali per lavoratrici e lavoratori di un settore nuovo e complesso (Lannier, 2024). La ricerca scientifica sulle relazioni tra giovani e piattaforme “del sesso” risulta piuttosto esigua, così come emerso da una preliminare ricognizione dello stato dell'arte. In questa sede, si analizzeranno quegli studi che indagano, in particolare, il fenomeno del *sex work online* giovanile, mettendo al centro della riflessione le giovani *content creator* donne, con l'obiettivo di raccogliere una parte di significati e di interpretazioni specificamente femminili attribuite al tema in oggetto, andando a rilevare la continuità o la discontinuità tra emancipazione e attività lavorativa da parte delle *content creator*.

Successivamente, si rifletterà sui preliminari risultati di una ricerca qualitativa in corso sulla sessualità giovanile *online*, mettendo a fuoco l'esperienza lavorativa di una giovane intervistata, ex *content creator* di una piattaforma per il *sex work online*.

2. Giovani donne e *sex work online*. Il corpo come vincolo e orizzonte

In seguito alla pandemia di Covid-19, si è assistito a una crescente attenzione, da parte dei media e degli utenti, nei confronti di piattaforme connesse alla sessualità virtuale, come OnlyFans (Bonfanti, 2024; Marone, Spina 2022). Quest'ultima offre un servizio di abbonamento, quasi sempre a pagamento, all'account di *content creator* per l'acquisto di contenuti di vario tipo, in formato foto e video. Onlyfans offre l'opportunità per i/le *creator* di vendere contenuti personalizzati ai *fan*, mantenendo l'80% del valore addebitato. Così, si è venuto a creare un vero e proprio sistema di “domande e offerta” che ha portato ad affluire sulla piattaforma sia lavoratori con esperienza pregressa, sia persone che non erano mai state *sex worker* prima. Si ipotizza che la fortuna di queste piattaforme potrebbe derivare dalla loro capacità di mettere in scena l'“autentico”, andando oltre la classica rappresentazione dei corpi e della sessualità che definisce la pornografia tradizionale. In effetti, il/la giovane utente può vivere un'esperienza più relazionale, anche con un suo pari.

Un'indagine condotta mediante interviste semi strutturate (Cardoso, Scarcelli, 2021) per raccogliere testimonianze di giovani donne italiane *sex worker* su OnlyFans si concentra su come i diversi corpi femminili vengano concettualizzati in relazione alla produzione di contenuti erotici, con un *focus* su come la presentazione del proprio corpo viene mediatizzata e su come questo lavoro di rappresentazione generi narrazioni multiple e contraddittorie in merito al tema della corporeità.

Da un punto di vista pedagogico, attenzionare il corpo è utile perché questo è coinvolto nell'elaborazione ricorsiva dei sentimenti e nella strutturazione della mente, soprattutto durante l'adolescenza. In particolare, si pensa che la rappresentazione che le giovani hanno del mondo interagisca con le modificazioni della propria rappresentazione corporea: tale processo “è capace di guidare il giudizio decisionale a seconda dell'interazione positiva o negativa dell'organismo con l'ambiente, e di correggere i comportamenti inadeguati attraverso il percorso esperienziale” (Scaglioso, Bellagamba, 2020, p. 68). Una riflessione educativa sul *sex work online* femminile non può tralasciare la funzione del corpo e dell'immagine del corpo nel processo di mediazione tra la giovane e il mondo in cui è inserita. Si fa notare che l'attenzione andrebbe posta non solo sul corpo organico, ma anche sulla visione di corpo che le giovani ricevono – che spesso leggono come dato autoevidente – e che influenzerà ciò che del proprio corpo penseranno e ciò che di questo ne faranno. Ciò significa che in una possibile relazione educativa tra giovani *sex worker* e professionisti dell'educazione, quest'ultimi dovrebbero innanzitutto ascoltare i bisogni fisici e psichici delle ragazze e dei ragazzi, partendo dal vincolo della corporeità, accompagnandoli in tal senso alla creazione della propria soggettività; tenendo bene a mente che “ciò non significa, né potrebbe, liberare il soggetto della sua corporeità, significa intervenire, se occorre, per rimodulare le dipendenze che legano il soggetto al suo corpo e all'immagine che egli ne ha” (Bertolini, Caronia, 2015, p. 71).

Dunque, il vincolo della corporeità che qui individuiamo come “condizionamento dato” (Bertin, 1968; Baldacci, Fabbri, 2021) è, però, soltanto il punto di partenza dal quale le giovani *sex worker* iniziano a costituire e manifestare i propri corpi mediante la rappresentazione di questi sulle piattaforme. La costruzione della personalità passa anche da quest'atto di scelta che ne garantisce la libertà, in accordo con la teoria problematicista per la quale la personalità è *possibilità* del rapporto tra soggettività e mondo verso tante direzioni di vita differenti, nessuna inscritta nell'in-

1 OnlyFans è una piattaforma virtuale, con sede a Londra, che offre intrattenimento attraverso la vendita diretta – da *creators* a utenti – di contenuti foto e video, sottoscrivendo un abbonamento. OnlyFans è stato lanciato nel 2016 dalla società madre Fenix International Limited ed è caratterizzato dall'assenza di una politica restrittiva sui propri contenuti. Infatti, oltre due milioni di creatori producono contenuti sessualmente espliciti per più di 130 milioni di utenti.

dividualità del singolo e questo perché i limiti imposti dall'evidenza di condizioni biologiche e psico-sociali in nessun modo negano la possibilità della libertà di scelta (Bertin, 1968, pp.130-131; Baldacci, Fabbri, 2021).

I risultati dell'indagine presa in esame ci offrono elementi utili per ragionare su alcune delle possibili modalità in cui le giovani *sex worker*, attraverso la mediazione di un sistema tecnologico, costituiscono i propri corpi e costruiscono la propria personalità in un atto di libertà limitato dalla corporeità ma mai compromesso da questa. L'ipotesi è che ciascun soggetto, nel costruire la propria corporeità – esperienza di avere e essere corpo – compie delle azioni che possono tendere all'emancipazione o alla reificazione. Le risposte delle intervistate lasciano intendere che la propria corporeità sia qualcosa che attraversa cambiamenti fisici concreti nel processo di presentazione verso l'esterno. Il corpo viene visto come sede di autotrasformazioni, sia in termini di auto accettazione, sia come contrappunto alla diversità altrui e, attraverso OnlyFans, assume i tratti della piattaforma, adattandosi alle sue esigenze e pressioni. La “piattaformizzazione” del corpo è vissuta dalle intervistate anche positivamente, indicando la piattaforma, in gran parte, come un dispositivo che ha dato loro una nuova visione del proprio corpo e che ha contribuito a mantenere buona la loro salute e a migliorare il proprio approccio alla vita.

Inoltre, sembrerebbe che l'esperienza delle giovani *sex worker online* possa essere opportunità di emancipazione perché consentirebbe di esplorare il ruolo della propria corporeità nell'ambito della sessualità; nonostante ciò, in un altro degli studi analizzati, Sinclair e Jordan (2023) utilizzano l'espressione “cultura volgare” per indicare, tra i vari, il fenomeno delle “rappresentazioni femminili apertamente sessuali” su piattaforme come OnlyFans. A ben vedere, per gli autori la “cultura volgare” non ha un'accezione solo negativa, perché non è intrinsecamente deleteria per il benessere relazionale delle/dei giovani. Qui ci sembra che tale cultura abbia le stesse caratteristiche che già Bertin e Contini individuavano nell'ostentazione moderna di una “sbracatura”, nata come reazione di emancipazione proficua dall'ipocrisia e dal formalismo piccolo borghese, ma che poi ha finito per essere sgarbatezza del tratto, trivialità del linguaggio e progressiva eliminazione dell'intimità, della privacy e della capacità di stare soli (Bertin, Contini, 2004).

La ricerca di Sinclair e Jordan è proprio su quella che definiscono “Generation OnlyFans”, giungendo a ipotizzare che i sintomi depressivi nelle giovani donne dipendano anche dalla promozione di rappresentazioni e autorappresentazioni apertamente sessuali, innescando una crescita di duri confronti sociali tra le giovani stesse. Qui, però, si invita a considerare che il disagio e il malessere sperimentati dalle giovani *sex worker*, potrebbero non essere direttamente collegati allo svolgimento dell'attività lavorativa in sé, proponendo di abbandonare un approccio determinista che attribuisce una natura intrinsecamente “cattiva” al fenomeno. E questo perché, per non sprofondare nel moralismo delle convinzioni, andrebbe fatta luce su un altro importante fattore in gioco: lo stigma sociale che piomba sulle *sex worker*, ancor più se rivelano la propria identità. In effetti, va in questa direzione un recente studio empirico qualitativo (Stutz et al., 2023) che mostra come i/le giovani *sex worker* ritengano che il loro lavoro richieda molto impegno, sforzo fisico e tempo da dedicare alla fase di *marketing*, *editing* di foto e video, ma soprattutto alla gestione emotiva dell'interazione con gli utenti. Tuttavia, quando si trovano a fare i conti con il *burnout* o con qualsiasi altro tipo di difficoltà, la reazione a cui i/le giovani dichiarano di assistere da parte di quasi tutte le persone alle quali si rivolgono per un supporto sia di grande banalizzazione e priva di comprensione, perché derivante da un preconcetto secondo il quale il lavoro sessuale *online* sia “facile” e poco meritevole di cura.

Alla luce delle riflessioni fin qui condotte a partire dall'analisi dei contributi attenzionati, la nostra ipotesi è che, a livello epistemologico, il fenomeno giovanile del *sex work online* femminile sia eminentemente relazionale, dunque esaminabile attraverso i significati che gli attori coinvolti attribuiscono alle connessioni che il fenomeno intesse con altre dimensioni. Piuttosto che un'analisi dei fattori negativi e positivi, sarebbe di grande carica euristica, da una parte l'esplorazione dell'intenzionalità e delle motivazioni che spingono, in particolare le giovani, a svolgere il ruolo di *sex worker online*, dall'altra indagare come e se percepiscono gli effetti della piattaforma sulla loro vita e sull'apprendimento sessuale (Lippmann, Lawlor, Leistner, 2023).

3. La ricerca empirica. Il racconto di Zoe

In questo paragrafo si è scelto di riflettere su una delle interviste condotte nell'ambito di un'indagine qualitativa in corso sulle dinamiche relazionali della sessualità giovanile *online*. I partecipanti sono giovani studentesse e studenti universitari iscritti a lauree triennali e magistrali di area umanistica del nord e del sud Italia e qui, in particolare, si mette a fuoco il racconto di Zoe², post-adolescente che ha lavorato come *sex worker* su un sito di *live cam*, in concomitanza con gli studi.

Zoe precisa subito di aver lavorato perché bisognosa di soldi, a causa di un imminente sfratto dalla sua abitazione in fitto. Zoe sostiene che la sua scelta fosse completamente slegata da un desiderio di tipo erotico-sessuale, bensì guidata dalla credenza per la quale si sarebbe trattato di un lavoro meno faticoso di altri, dunque, potremmo dire, spinta da una motivazione apparentemente estrinseca (Ryan, Deci, 2020). Apparentemente perché, poco dopo, Zoe rivela di aver vissuto un periodo in cui pensava che attraverso una piattaforma per il *sex work* avrebbe potuto riscoprire “l'essere donna”, “riscoprire la sessualità”, ma che queste speranze siano state poi stroncate dalla realiz-

2 Zoe è un nome di finzione che è stato generato dall'autore del presente contributo per anonimizzare l'intervista.

zazione che si trattasse di una dimensione estremamente consumistica e troppo ancorata al denaro.

Viene fuori, però, che la principale motivazione d'uso del sito di *live cam* sia stata la curiosità. Proprio per questo, la ragazza racconta di aver lavorato molto meno rispetto alle sue ex-colleghe che, invece, erano solite posizionarsi in casa, dinnanzi al computer, per circa otto ore al giorno. Zoe descrive il funzionamento della piattaforma: ci sono due tipi di chat, una chat pubblica dove la *sex worker* può decidere se mostrarsi o non mostrarsi, in ogni caso non nuda, e una chat privata e più "spinta", alla quale si passa una volta che il cliente ha "scelto" con quale ragazza interagire. È bene precisare che, trattandosi di un sito di *cam*, la piattaforma su cui ha lavorato Zoe ha una struttura diversa da piattaforme come OnlyFans e che, anche secondo lei, conserva un'impronta più "tradizionale", con una clientela prettamente maschile.

La giovane si dice affascinata dalla varietà di maschi con i quali ha interagito e racconta un episodio in particolare:

Mi ricorderò sempre di questo tipo che mi sceglie nella chat pubblica e poi passiamo alla chat privata (...) E questo tipo nella stanza privata mi fa 'mettiti i jeans'.

Io mi metto i jeans e lui dice 'alzati in piedi'. Mi ha fatto girare su me stessa ed è finita la chiamata e io ho fatto 'wow, ma chi sei?', cioè nella mia testa ho pensato che non gliene fregava niente di vedermi nuda, non gliene fregava niente di vedermi le tette, il culo, la faccia, la voce... non gli interessava niente e questo è stato super curioso. A volte ci penso e dico 'ma a quello chissà cosa gli piace?'. Queste cose sono bellissime, mi piacciono un sacco, cioè è molto complesso e molto interessante.

Non ci è dato sapere come questo breve scambio sia stato vissuto da Zoe mentre avveniva, ma la rielaborazione riflessiva della giovane sembrerebbe essere piuttosto positiva. Nel suo racconto, Zoe esplicita di essersi fatta delle domande in seguito e di avere un giudizio molto favorevole dell'esperienza, perché capace di darle spunto per riflessioni interessanti sulla sfera sessuale umana. Si potrebbe pensare che il cliente in questione avesse tratto giovamento anche solo dall'idea di poter disporre del corpo di Zoe, senza necessariamente chiederle di performare atti sessuali, ma non è questa la sede, né ci pare utile approfondire supposizioni simili. Sofferamoci, invece, su un altro episodio raccontato da Zoe che, all'opposto, è stato causa di una sensazione di disagio per la giovane:

Una volta mi chiama questo ragazzo che avrà avuto la mia età, mentre di solito chi frequenta i siti di *cam* sono persone adulte (...) Però c'era sto ragazzo, lui si mostrava in viso e stava con la faccia sul cuscino, quindi lo vedevo tutto un po' accartocciato e mi chiama e io dico 'ecco cosa facciamo?' e lui mi fa 'no, io voglio solo parlare' e io 'oddio'. E quindi parliamo, parliamo e continuiamo a parlare. La chiamata scorreva, quindi io i soldi li continuavo a tirare su, e a un certo punto mi ha detto 'guarda, io non voglio vederti nuda, mi basta solo vederti e sentire la tua voce' e io mi sono rifiutata perché lì ho capito che lo stavo proprio spennando di soldi. Ho pensato che questa persona fosse molto sola e che magari non sapesse comunicare (...) E io mi sono sentita in colpa, mi è dispiaciuto, mi ha fatto riflettere, però ho voluto troncare la chiamata, perché non mi frega niente di guadagnarci 50 € con il vecchio che si fa le seghe in bagno prima o dopo il lavoro, però in questo caso mi sono sentita molto male, e lì mi sono detta 'no, non mi va, questo non è un posto per me'.

Il senso di colpa è avvertito da Zoe quando si trova a relazionarsi con un cliente giovane come lei e che le chiede semplicemente di dialogare. Si ritiene che quest'episodio comunichi due informazioni fondamentali: da una parte, c'è Zoe che lavora come *sex worker* spinta dalla curiosità ma anche dal bisogno di guadagnare senza troppi sforzi – per sua ammissione – e che, quindi, non tollera in quell'occasione la difficoltà di un carico emotivo nella relazione con l'altro (successivamente Zoe dirà di aver voluto aiutare il ragazzo in un altro contesto), d'altra parte lo scambio tra i due ci mostra che queste piattaforme, al di là del giudizio di valore, possono pragmaticamente diventare spazio in cui i giovani cercano una relazione, o quanto meno un dialogo.

In seguito, Zoe ritiene di aver compreso che fare la *sex worker online* avrebbe potuto configurarsi anche come lavoro di cura, parallelamente ad altri momenti in cui la principale gratificazione per lei sia stata il piacere e il divertimento estemporaneo di ottenere "più soldi possibili" da certi clienti che rivela di aver disprezzato, esercitando un potere che, però, si scontra con quello da loro riversato sul suo corpo. E qui, veniamo a un altro tema che riguarda proprio le dinamiche di potere tra i clienti e la giovane *sex worker*, la quale condivide di aver vissuto una dinamica "dissociante":

Quando io ti parlo di dissociazione ti parlo del fatto che arrivavo a casa, aprivo il computer e aspettavo che mi scegliessero. Cioè io non posso scegliere, ti posso fare le moine nella chat pubblica. Nella chat privata però sei tu che mi chiami, sei tu che decidi di pagarmi.

Qui c'è una asimmetria di potere gigantesca, perché sei tu che mi paghi e io che lo faccio per il fatto dei soldi, quindi sei tu che a maggior ragione hai il potere su di me e quindi già questa cosa mi faceva incazzare. Perché fondamentalmente sì, io ho il potere su di te, diciamo il potere di farti eccitare, ma allo stesso tempo sei tu che prima che io ti faccia eccitare, mi scegli, sei tu che decidi di pagarmi, quindi questa cosa è terrificante, ci penso e dico 'che schifo', proprio dissociante.

A questo punto, l'intervistatore – rifacendosi alla descrizione di Zoe sul funzionamento della piattaforma – le

fa notare che la *sex worker*, già a partire dalla chat pubblica, può rifiutare le proposte che non le interessano e accettare le altre, nonché decidere in ogni momento di terminare l'interazione con il cliente e che, forse, il “potere di scegliere”, in questo senso lo avrebbe, per poi chiederle come, secondo lei, si possa idealmente fare in modo che il potere tra *sex worker* e cliente sia più equamente distribuito. Zoe, in effetti, concorda con il ragionamento del ricercatore e gli spiega che, in ogni caso, avrebbe preferito una modalità di scelta diversa: similmente alle *app* di incontri, Zoe sostiene che sarebbe molto più facile e meno disagiata per una *sex worker* poter selezionare in anticipo – dunque ancor prima delle interazioni nella chat pubblica – tutte le caratteristiche di una persona che vorrebbe incontrare, per esempio con l'inserimento di appositi filtri. Ciò che sembrerebbe effettivamente mancare nella relazione tra le due parti è, inoltre, uno spazio di negoziazione sulle pratiche erotico-sessuali accettabili o meno, possibile motivazione per la quale il personale desiderio sessuale non è un elemento in gioco per Zoe nella sua passata attività. Le dinamiche relazionali all'interno di questo specifico sito di *cam* apparirebbero viziate da un presupposto alla base: la *sex worker* è lì per “procurare piacere” al cliente e non per provarlo a sua volta; presupposto non per forza sbagliato in sé, ma che potrebbe finire per alimentare sia nei clienti che nelle lavoratrici una visione oggettificante e “macchinizzante” del corpo della *sex worker*.

4. Conclusioni

L'analisi dei contributi attenzionati e le riflessioni sul racconto di Zoe ci portano a considerare le piattaforme per il *sex work online* come spazi che hanno quanto meno un legame con l'apprendimento sessuale. Riguardo l'emancipazione si può sostenere che: se si vogliono definire atti emancipativi le rappresentazioni dei corpi femminili sulle piattaforme, sembrerebbe trattarsi di un'emancipazione che può, in alcuni momenti, avere risultati trasformativi di protagonismo esistenziale e, in altri, tendere verso stili dissociativi causati da un vissuto alienante. Occorre entrare nella complessità di cui è portatore il fenomeno oggetto di riflessione e non ridurla, perché se una giovane dichiara di voler o di star già svolgendo l'attività di *sex worker* digitale questa scelta non necessariamente è specchio di emancipazione, né ancor più di emancipazione responsabile, ma trattandosi anche e soprattutto di scelta lavorativa, può essere orientata da fini completamente diversi. Le piattaforme per il *sex work online*, in parte, continuano a perpetuare asimmetrie di potere nella relazione tra donne lavoratrici e utenti, anche per via di una stringente logica del profitto. Tuttavia, il racconto di Zoe ci suggerisce che una piattaforma può rivelarsi luogo di esplorazione di immaginari sessuali non standardizzati e in cui possono affluire giovani in cerca di ascolto e di dialogo, soprattutto in ambito sessuale, chiamando direttamente in causa l'educazione su un tema di massima urgenza: la necessità di mettere in pratica un'educazione affettiva e sessuale passa anche per la presa di consapevolezza che le piattaforme virtuali sono oggi agenzie di educazione sessuale informale, in cui i/le *sex worker* svolgono, di fatto, un'attività che può assumere la forma di un lavoro di cura, con tutte le problematiche positive e negative che ne conseguono.

Bibliografia

- Baldacci M., Fabbri M. (a cura di) (2021). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Ediz. Ampliata di Bertin. G.M. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonfanti N. (2024). La costruzione del consenso all'interno del lavoro sessuale autonomo in Italia. *About Gender. International Journal of Gender Studies*, 13(26), pp. 92-115.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lannier S. (2024). Excluding Online Sex Work in a Neo-Abolitionist State: Prostitution According to the French Cour de Cassation. *About Gender. International Journal of Gender Studies*, 13(26), pp. 165-186.
- Lippmann M., Lawlor N., Leistner C. E. (2023). Learning on OnlyFans: User Perspectives on Knowledge and Skills Acquired on the Platform. *Sexuality & Culture*, 27, pp. 1203-1223.
- Marone F., Spina A. (2022). Relazioni amorose e sessualità nella tarda adolescenza e nei giovani adulti durante la pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19). *Pedagogia delle differenze*, 2, pp. 239-256.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, pp. 1-11.
- Scaglioso C., Bellagamba E. (a cura di) (2020). *Adolescenti della post-modernità e formazione. Alla ricerca del Sé sconosciuto*. Roma: Armando.
- Scarcelli C. M., Cardoso D. (2021). The bodies of the (digitised) body Experiences of sexual(ised) work on OnlyFans. *MediaKultur. Journal of media and communication research*, 71, pp. 98-121.
- Sinclair G., Jordan D. G. (2023). Generation OnlyFans: Examining the Effects of “Raunch Culture” on Depression via Social Media Use and Social Comparisons. *Sexuality & Culture*, 27, pp. 517-538.
- Stutz C. et alii (2023). “We hate sex worker in this country”. Stigma in online sex work. *Sexuality & Culture*, 28, pp. 1085-1107.

Educare alla cura.

I ruoli delle donne caregiver familiari: dalla informalità alla formalità

Educating for Care:

Women family caregivers between informal care and formal recognition

Elena Murtas

INAPP Istituto Nazionale Analisi Politiche Pubbliche, e.murtas@inapp.gov.it

Maria Parente

INAPP Istituto Nazionale Analisi Politiche Pubbliche, m.parente@inapp.gov.it

Raffaella Monia Calia

Sapienza Università di Roma, moniacalia@gmail.com

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo intende proporre una riflessione critica sulla figura del caregiver familiare, collocandola all'interno dei processi di cambiamento delle professioni di cura e delle politiche di welfare, con particolare attenzione alla dimensione di genere.

Il processo di transizione demografica, segnato dal declino della natalità e dall'invecchiamento strutturale della popolazione, insieme alla crisi dei sistemi di welfare, hanno reso sempre più centrale la figura del caregiver.

In tale scenario il contributo sostiene l'ipotesi secondo cui l'attivazione di processi formativi ed educativi relativi alla figura del caregiver possa rappresentare una leva strategica di trasformazione sociale, culturale e pedagogica, fondamentale per la ridefinizione della cura quale ambito professionale, collocato all'intersezione tra responsabilità familiari, servizi sociali e politiche pubbliche. La proposta si inserisce nel dibattito sulle trasformazioni dei ruoli femminili e delle professioni educative e di cura, alla luce delle sfide poste dal welfare contemporaneo.

KEYWORDS

Donna, welfare, caregiver familiare, formazione, prospettiva di genere.

Women, family caregiver, education, gender perspective.

The contribution aims to offer a critical reflection on the role of the family caregiver, placing it within the context of changes in the care professions and welfare policies, with particular attention to gender issues.

The demographic transition process, characterized by declining birth rates and structural population ageing, together with the crisis in welfare systems, has made the role of the caregiver increasingly central.

In this context, the contribution supports the hypothesis that the implementation of training and educational programmes for caregivers could represent a strategic lever for social, cultural and pedagogical transformation, which is fundamental in redefining care as a professional field, located at the intersection between family responsibilities, social services and public policies.

The proposal is part of the debate on the changing roles of women and the education and care professions, in light of the challenges posed by contemporary welfare.

Citation: Murtas E., Parente M., Calia R.M. (2026). Educare alla cura. I ruoli delle donne caregiver familiari: dalla informalità alla formalità. *Women & Education*, 4(7), 129-134.

Corresponding author: Raffaella Monia Calia | moniacalia@gmail.com

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_23

Submitted: March 25, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Verso una regolamentazione della figura del *caregiver* familiare

Con la presentazione del disegno di legge *Riconoscimento e tutela delle persone che assistono e si prendono cura dei propri cari* presso la Camera dei Deputati il 6 febbraio 2026 si cerca di intervenire, per la prima volta in maniera organica, su un tema intorno al quale, a partire dal 2017¹, si era cercato di costruire un sistema di risorse, economiche e programmatiche, sebbene caratterizzato da elementi di frammentazione e discontinuità. Questo intervento di regolamentazione è rivolto a quel familiare di maggiore età che assiste e si prende cura di un figlio o di un altro parente entro il secondo grado, del coniuge, del convivente, di un affine entro il secondo o terzo grado di parentela in condizioni di disabilità o, comunque, di non autosufficienza; attività, quella del prendersi cura, agita nell'ambiente domestico o, comunque, nell'ambito dell'attività quotidiana vissuta da chi riceve le cure. Questo familiare, ovvero il "prestatore di cura", è il *caregiver*, mentre chi "riceve la cura" è il *care receiver*.

Tradizionalmente il *caregiver* è una figura femminile e anche i dati più recenti disponibili² evidenziano che la maggioranza di coloro che presta assistenza e cura in ambito domestico ad un familiare, entro diversi gradi di parentela e di affinità, comunque non autosufficiente, è donna, con un'età che generalmente supera i 45 anni e che, di lì a qualche tempo, vedrà trasformare la sua posizione da *caregiver* a *care receiver*. Il progressivo allungamento della vita media; e il conseguente invecchiamento della popolazione, in corso nei Paesi occidentali e quindi anche in Italia, combinato con le risposte di *welfare* pubblico e privato non sempre sufficienti, creano le condizioni perché ci sia sempre più necessità di cure e di assistenza anche continuative (Saraceno e Naldini, 2021) erogate in linea di massima dalle donne. Questo alimenta la tradizionale divisione sociale del lavoro tra donne e uomini che vede le prime tendenzialmente proiettate verso la dimensione privata del lavoro di cura non retribuito, mentre i secondi socialmente indirizzati verso la dimensione pubblica del lavoro retribuito ~~svolto~~ fuori casa (Beccalli et al., 1992).

L'assunzione di questo ruolo all'interno della dimensione privata del lavoro di cura ha sviluppato e rafforzato nel tempo, inevitabilmente, anche una informalità nell'agire il ruolo, fatto di acquisizione di conoscenze e competenze che si sono sviluppate in maniera naturale e che sono state trasferite nei confronti di altre donne in maniera altrettanto informale.

La necessità che scaturisce oggi, in particolare, attraverso il recente disegno di legge, di regolamentazione della figura del *caregiver* richiede anche una riflessione sulle competenze che tale figura agisce: nella fattispecie, sul passaggio dalla sfera dell'informalità che l'ha accompagnata nel tempo a quella di una maggiore formalità del ruolo e delle stesse competenze.

L'ultimo disegno di legge, infatti, oltre a contemperare e sistematizzare l'ambito di intervento dello strumento normativo e delineare le procedure per il riconoscimento della figura del *caregiver* familiare, contempla anche un sistema di tutele e sostegni articolato. Si prevede, infatti, che il *caregiver* familiare partecipi attivamente, in base alle caratteristiche del *care receiver*, all'intero processo di presa in carico della persona non autosufficiente con un ruolo chiaramente definito; possa usufruire, nel caso svolga un lavoro di natura subordinata, di diverse misure volte alla conciliazione dei tempi di vita; possa accedere a misure di supporto psicologiche e socio-sanitarie in caso di bisogno; possa ottenere, date determinate condizioni di reddito, un contributo economico per la funzione svolta.

Tra le misure di tutela previste è presente anche, all'art.7 del disegno di legge, il riconoscimento delle competenze agite dal *caregiver* familiare, il più delle volte, come già anticipato, acquisite in maniera informale a seguito di sopraggiunte necessità, spesso stringenti, del *care receiver*. Un passaggio, quello del riconoscimento delle competenze, che comincia a spostare il ruolo del *caregiver* dal piano della piena informalità, come tradizionalmente è stato, ad un piano di graduale e sempre maggiore formalità. È intervenendo su questi piani che il dispositivo normativo propone di: certificare l'esperienza maturata dal *caregiver* familiare rendendola credito formativo per l'acquisizione del profilo di operatore sociosanitario o di altri profili previsti nella medesima area³; vedere valorizzata questa esperienza come competenza nell'ambito del colloquio dell'esame di maturità così come durante il percorso universitario; poter trasformare l'esperienza in crediti formativi presso i corsi CPIA – Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti; favorire la promozione di iniziative formative sul *caregiving* familiare da inserire nel Piano Triennale di Offerta Formativa – PTOF delle istituzioni scolastiche di secondo grado; promuovere, presso le Regioni e la PPAA, il riconoscimento delle competenze maturate dal *caregiver* familiare, col fine favorirne l'inserimento/reinserimento lavorativo al termine di questa attività, in particolare se il *caregiver* è una donna appartenente ad un nucleo familiare in cui sono presenti dei figli minori.

Questa declinazione porta a credere che, seppur lentamente, si stia passando dal piano della completa informalità delle competenze del *caregiver* familiare ad un piano di graduale e maggiore formalità che fornisce riconoscimento

1 Si confrontino a tale proposito: l'art.1, commi 254-256 della L. 205/2017; il D.L. 86/2018; l'art.1, comma 483 della L. 145/2018; il D.M. del 27 ottobre 2020; l'art.1, comma 334 della L. 178/2020; l'art.1, commi 210-213 della L. 213/2023; i diversi progetti di legge depositati in Parlamento tra il 2022 e il 2024.

2 Cfr. l'indagine Istat *Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari in Italia e nell'Unione europea – Indagine EHIS 2019*.

3 La certificazione è prevista in base al D.Lgs. n.13/2013.

a tali competenze. In tale direzione vanno anche delle esperienze progettuali che spesso rappresentano un'anticipazione di processi che acquisiscono nel tempo sistematicità e stabilità.

2. I corsi di formazione per *caregivers*: alcune esperienze

Quasi sempre un familiare che diventa *caregiver* è privo della preparazione specifica necessaria per supportare in termini relazionali ed assistenziali persone prevalentemente non autosufficienti e con patologie sempre più complesse. Esistono diverse tipologie di corsi di formazione che cercano di supplire a questa carenza: si tratta principalmente di percorsi, prevalentemente gratuiti, offerti dal servizio pubblico (ASL e Comuni) e da associazioni specializzate.

Un esempio di corso dedicato ai *caregiver* familiari che vogliono ampliare il proprio grado di conoscenze e consapevolezza relative al proprio ruolo, è quello organizzato al Santa Maria della Pietà di Roma, dal Centro Adelphi, insieme all'Associazione Risveglio. Si tratta di una serie di incontri di gruppo, guidati da professionisti, che hanno l'obiettivo di stimolare la condivisione e creare competenze relative alla gestione pratica dei problemi che si incontrano nell'ambito domestico con il proprio familiare (prevenzione rischio cadute in casa, compliance terapeutica, gestione delle eventuali lesioni da decubito, difficoltà nella comunicazione, gestione dell'insonnia e dello stress attraverso l'utilizzo di tecniche di rilassamento)⁴.

Importante è anche l'esperienza per la formazione di *caregiver* familiare dell'Unione delle Terre d'Argine a Carpi, promosso dalla Cooperativa sociale Anziani e non solo. Anche questa iniziativa rappresenta un'opportunità per apprendere strategie e pratiche per migliorare la qualità della cura e il benessere di chi si assiste. Consente, infatti, di conoscere ed approfondire con esperti: il ruolo del caregiver, i servizi sul territorio, le principali patologie degli anziani, le adeguate modalità assistenziali per il supporto alla vita quotidiana e alla mobilitazione, la gestione dello stress di cura, la tutela dei diritti propri e della persona assistita. Il corso è fruibile con due modalità: on line o tramite DVD. I materiali didattici possono essere utilizzati in autoformazione individuale o per corsi di gruppo (con il supporto di un facilitatore esperto)⁵.

Talvolta i corsi base per *caregiver* familiari danno la possibilità di acquisire crediti formativi validi per accedere a corsi professionalizzanti: è il caso del corso gratuito organizzato nel 2022 dalla Regione Lazio, tramite LazioCrea e l'istituto G. Meschini Srl. Il corso ha avuto una durata complessiva di 21 ore, al cui termine gli allievi, con una frequenza di almeno l'80% del monte ore, hanno conseguito un attestato valido al fine del riconoscimento dei crediti formativi per accedere ai corsi di Formazione Professionale di "Assistente Familiare" e "Operatore Socio Sanitario". Il programma didattico ha previsto tre macroaree tematiche: la normativa del settore e struttura dei servizi sociosanitari; tematiche socio-assistenziali (servizi, cura, igiene, mobilitazione alla persona anche con esercitazioni pratiche, principi di primo soccorso e RCP); elementi di psicologia (comunicazione e relazione di aiuto, tecniche di rilassamento e gestione dello stress del caregiver, assistenza al familiare malato, fondamenti del disagio psichico e della disabilità e delle patologie geriatriche, utilizzo del *role-playing* e di simulazione)⁶.

Alcuni corsi sono invece specializzati nella formazione per l'assistenza a familiari con specifiche malattie, come nel caso di quello organizzato dall'Associazione Alzheimer Roma. Il percorso formativo gratuito per i familiari che per la prima volta si trovano ad affrontare questa patologia neurodegenerativa di un proprio caro, ha lo scopo di fornire informazioni e competenze utili per colmare il senso di disorientamento e inadeguatezza che potrebbe colpire chi si prende cura del malato. Gli argomenti del corso vanno dalla conoscenza della malattia e degli sviluppi sia fisici che psicologici a cui si può andare incontro, alla conoscenza delle forme di assistenza sociosanitaria previste ed alle modalità per accedervi. Completa il corso la formazione sugli aspetti legali. Il percorso formativo rivolto ai familiari dei malati di Alzheimer e altre forme di demenza coinvolge diversi professionisti, tra i quali il neurologo, il geriatra, lo psicologo esperto in neuropsicologia, il fisioterapista, l'odontoiatra, l'infermiere, l'assistente sociale e l'avvocato⁷.

Se estendiamo l'analisi delle attività formative per *caregiver* al livello europeo, possiamo considerare, tra gli altri, il progetto D-Care "*Dementia: Respect and Respite*", finanziato nell'ambito del Programma europeo Erasmus+, che si rivolge a chi assiste, in maniera professionale o informale, persone anziane affette da Alzheimer o altro tipo di demenza senile. Il primo dei due corsi previsti, riguarda gli assistenti professionisti che desiderano lavorare con chi soffre di demenza, ed utilizza la formazione sulla *Cognitive Stimulation Therapy*. Il secondo è rivolto a caregiver non professionisti. Il progetto ha previsto la sperimentazione di programmi formativi per le famiglie e i *caregivers*

4 <https://www.aslroma1.it/news/corsi-caregiver-familiare-presso-centro-adelphi-santa-maria-della-pieta#> (ultima consultazione 24/3/2026).

5 <https://www.regione.emilia-romagna.it/caregiver/notizie/2026/febbraio/caregiver-familiari-meno-soli-e-piu-forti-con-la-formazione> (ultima consultazione 24/3/2026).

6 <https://www.comune.roma.it/web/it/informazione-di-servizio.page?contentId=IDS968685> (ultima consultazione 24/3/2026).

7 <https://www.alzheimeroma.it/formazione> (ultima consultazione 24/3/2026).

nel corso del biennio 2019-2021, con nuove metodologie volte a migliorare la qualità della vita degli anziani. Nel progetto hanno collaborato Auser Insieme Regionale Umbria (soggetto capofila) insieme a partner di altri cinque Paesi europei: SOSU Østjylland (Aarhus, Denmark); Age UK (Bristol, Regno Unito); CEBANK (San Sebastian, Spagna); Errotu (San Sebastian, Spagna); p-consulting (Patrasso, Grecia); Kiske FAROS (Patrasso, Grecia); Efvat (Bruxelles, Belgio)⁸.

Anche l'Ufficio regionale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS/Europa) ha messo a disposizione un corso gratuito, che si svolge online, ed è realizzato in collaborazione con la Commissione Europea, Eurocarers, il Swedish Family Care Competence Centre dell'Università di Linnaeus e il National Institute on Health and Sciences of Ageing (Italia). L'obiettivo è aiutare chi assiste a prendersi cura, oltre che del *care receiver*, anche di sé stesso. Il corso, disponibile sulla piattaforma WHO Academy, è articolato in due moduli complementari:

- *Caring for yourself*: pensato per aiutare il caregiver a gestire lo stress, preservare la salute fisica e mentale e mantenere l'equilibrio tra il ruolo di cura, il lavoro e la vita personale.
- *Caring for another*: dedicato invece alle competenze pratiche relative alla gestione della mobilità di una persona fragile, la cura dell'igiene personale, di una corretta alimentazione e la stimolazione delle capacità cognitive⁹.

I corsi formativi per *caregiver* familiari hanno come obiettivo diffondere una formazione di base, sempre più necessaria per l'assistenza ad una popolazione che invecchia, superando i luoghi comuni che considerano la cura un'attività "spontanea" e "naturale" per i familiari che vi si dedicano. È necessario, infatti, riconoscere il ruolo intriso di responsabilità e carico emotivo, spesso sottovalutato, che il *caregiver* familiare assume, fornendogli tutti gli strumenti necessari per ricoprirlo adeguatamente.

3. La dimensione di genere della cura informale in Europa

La cura informale costituisce ad oggi una componente rilevante dell'offerta complessiva di assistenza a lungo termine definita LTC (Long-Term Care) nei documenti dell'Unione Europea. Alla luce dei cambiamenti demografici, dei progressi sanitari e delle pressioni di contenimento della spesa pubblica, la cura informale è destinata ad assumere un ruolo ancora più centrale, anche in ragione dell'orientamento delle politiche verso soluzioni di assistenza domiciliare e comunitaria in alternativa all'istituzionalizzazione (European Commission, 2018).

In questo quadro, la cura informale rappresenta un pilastro dei sistemi di LTC europei ed è sempre più riconosciuta anche a livello di policy internazionale come una questione cruciale per il futuro del welfare. Il Pilastro europeo dei diritti sociali (2017) esplicita tale riconoscimento, sottolineando l'importanza di sostenere le persone che prestano cura, anche attraverso il diritto a forme di lavoro flessibile e all'accesso ai servizi di assistenza (Bartholini, 2026).

Nei prossimi decenni, in Europa si prevede un aumento consistente della necessità di assistenza: tra il 2000 e il 2050 il carico complessivo legato alla cura fornita da familiari o persone non professioniste è destinato a crescere di circa il 50%, passando da circa 8 milioni a quasi 12 milioni di anni di vita (YLC: Years of Life with Care). Il peso di questa forma di cura continua a gravare in modo sproporzionato sulle donne, sebbene le proiezioni indicano che il divario di genere, pur ancora significativo, sia in diminuzione (Cattaneo A., Vitali A., Regazzoni D. *et al.*, 2025).

Secondo la Raccomandazione del Consiglio dell'8 dicembre 2022¹⁰ (2022/C 476/01), l'accesso a servizi di assistenza a lungo termine che siano di alta qualità, praticabili e a prezzi sostenibili sarà fondamentale per permettere alle persone che necessitano di cure di mantenere la propria autonomia il più a lungo possibile e di vivere con dignità, al fine di contribuire a tutelare i diritti umani, favorire il progresso sociale, la solidarietà tra generazioni, contrastare l'esclusione sociale, la discriminazione e contribuendo fattivamente alla creazione di posti di lavoro ed all'emergere di nuove professioni sociali.

All'interno di questo scenario, l'analisi effettuata ha inteso proporre una riflessione critica sulla figura del *caregiver* familiare, collocandola nei processi di trasformazione delle professioni di cura e delle politiche di welfare, con particolare attenzione alla dimensione di genere (Iori, Maiani, 2012).

In tale prospettiva, il contributo suggerisce l'ipotesi secondo cui l'attivazione di processi formativi ed educativi – rivolti a *caregiver* – possa rappresentare una leva strategica di trasformazione sociale, culturale e pedagogica ed

8 <https://www.auserumbria.it/demenza-progetto-d-care-dementia-respect-and-respite/> (ultima consultazione 24/3/2026).

9 <https://www.quotidianosanita.it/cronache/dall-oms-un-nuovo-corso-online-per-sostenere-i-caregiver-in-tutta-europa/> (ultima consultazione 24/3/2026).

10 Per il testo completo della "Council Recommendation" si rimanda al sito web: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.476.01.0001.01.ENG

empowerment, immaginando una ridefinizione della cura come ambito professionale situato al crocevia tra responsabilità familiari, servizi sociali e politiche pubbliche (Dato, De Serio, Lopez, 2006).

La proposta si inserisce nel più ampio dibattito sulle trasformazioni dei ruoli femminili e delle professioni educative e di cura, alla luce delle sfide poste dal welfare contemporaneo (Biemmi, Mapelli, 2023).

La presenza delle donne, storicamente predominante nel lavoro di cura e spesso percepita come un'estensione del lavoro domestico, è oggi riconosciuta e affrontata anche dal recente programma CERV (*Citizens, Equality, Rights and Values*). Tra le priorità della call, infatti, spicca il tema CERV-2026-GE-WORK-LIFE, che mira a sostenere l'equilibrio tra vita professionale e vita privata, favorire una condivisione equa delle responsabilità di cura e promuovere politiche aziendali attente alle esigenze della famiglia, valorizzando al contempo i lavori nel settore della cura e contribuendo a ridurre il carico di lavoro non retribuito, tradizionalmente sostenuto dalle donne.

L'attenzione crescente a tali tematiche, si è manifestata negli ultimi anni sia nella letteratura accademica, sia nelle analisi e nelle pubblicazioni dei centri di ricerca pubblici¹¹, divenendo centrale nelle policies nazionali ed europee, che hanno progressivamente riconosciuto i bisogni dei *caregiver* e l'impatto dell'attività di cura informale su dimensioni cruciali della vita, quali l'occupazione, la salute e il benessere. Sebbene i trasferimenti monetari ("cash for care") e il riconoscimento dei caregiver come co-worker formalizzino il ruolo dei familiari e ne sostengano i diritti, non forniscono indicazioni sull'effettivo impatto sulla qualità della cura e sul benessere di chi si assiste (Ungerson, 2005; European Commission, 2018; Twigg & Atkin, 1994).

In tale prospettiva, la crescente istituzionalizzazione della figura del caregiver si configura come un passaggio cruciale nei percorsi di ridefinizione dei confini tra sfera privata e pubblica della cura, solo se accompagnata, però, a processi di contrasto di stereotipi di genere che considerano l'ambito della cura quasi esclusivamente femminile (Mortari, 2020; Marzi, 2021; Tronto, 2006).

I processi di riconoscimento, regolazione e, soprattutto, formazione dei caregiver possono rappresentare una leva strategica per la trasformazione della cura in senso professionale, contribuendo a ridefinirne il valore sociale, culturale e politico, nonché a riorientare le politiche di welfare in una prospettiva più equa e sostenibile, anche sotto il profilo delle disuguaglianze di genere.

La "normativizzazione" crescente per il riconoscimento e la tutela dei caregiver familiari rappresenta un importante passo avanti verso la regolamentazione di una figura fino ad oggi caratterizzata da forte informalità e precarietà, con la consapevolezza, però, che il percorso di valorizzazione dovrà andare oltre la semplice normativa e includere un'effettiva sistematizzazione delle competenze, un riconoscimento concreto del ruolo sociale e professionale che questa figura svolge nel contesto del welfare contemporaneo, a cui accompagnare una trasformazione del ruolo in direzione di una più equa parità di genere.

Le esperienze formative analizzate brevemente in questo lavoro, pur rappresentando un importante contributo, spesso non riescono ad agire sistemicamente sui processi sociali, per quanto sia ragguardevole il loro impatto. In questo contesto, l'attivazione di percorsi formativi ed educativi rivolti ai caregiver si configura come una leva strategica per promuovere la professionalizzazione e la valorizzazione sociale, culturale e politica della cura. Tali processi possono contribuire a rafforzare la qualità dell'assistenza, a ridurre le disuguaglianze di genere e a orientare le politiche di welfare verso modelli più equi e sostenibili. Infine, la riflessione sulla figura del caregiver familiare, inserita nelle trasformazioni dei ruoli femminili e delle professioni di cura, invita a ripensare la cura non solo come un impegno individuale e familiare, ma come una dimensione collettiva, strutturale e strategica per il futuro del welfare europeo, come "pratica che tiene insieme la vulnerabilità e la dignità, la dipendenza e l'autonomia" (Bartholini, 2026, p. 5).

Solo attraverso un'azione integrata che coinvolga legislazione, formazione, politiche culturali e sociali, affiancata da nuovi modelli comunicativi centrati sul principio della parità di genere e non discriminazione, sarà possibile "educare alla cura" e sostenere realmente i/le caregiver familiari, migliorando la qualità degli interventi, tutelando i diritti di chi assiste e di chi è assistito/a e affrontando le sfide poste dalle trasformazioni demografiche e del welfare, in chiave sostenibile (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004).

Bibliografia

- Bartholini I. M. (2026). Introduzione. In INAPP (2026), *Caregiver familiari tra carichi di cura, squilibri di genere e ricerca di tutele*, Sinapsi n. 3/2025 <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5194>
- Beccalli B., Bonazzi G., Saraceno C. (a cura di) (1992). *Donne e uomini nella divisione del lavoro. Le tematiche di genere nella sociologia economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere: educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori
- Camera dei Deputati (2024). *Disposizioni per il riconoscimento e il sostegno dell'attività di cura e assistenza svolta dal caregiver*

11 Si cita, a titolo non esaustivo, la raccolta di saggi pubblicata dalla rivista *Sinapsi* sulla cura: INAPP (2026), *Caregiver familiari tra carichi di cura, squilibri di genere e ricerca di tutele*, Sinapsi n.3/2025 <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5194>

- familiare* - A.C.114, A.C.159, A.C.307, A.C.334, A.C.998, A.C.1426. Dossier n.253 del 13 febbraio. Roma: Camera dei Deputati, Servizio Studi, XIX Legislatura.
- Camera dei Deputati (2026). *Riconoscimento e tutela delle persone che assistono e si prendono cura dei propri cari* - A.C.2789. Roma: Camera dei Deputati, Atti parlamentari, XIX Legislatura.
- Cattaneo A., Vitali A., Regazzoni D. et al. (2025). The burden of informal family caregiving in Europe, 2000–2050: a microsimulation modelling study. *The Lancet Regional Health – Europe*, 253.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Dato D., De Serio B., Lopez A. G. (2007). *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13 - Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.
- European Commission (2018) *Informal care in Europe Exploring Formalisation, Availability and Quality* (Written by Dr Valentina Zigante London School of Economics and Political Science April 2018), European Commission B-1049 Brussels.
- INAPP (2026). Caregiver familiari tra carichi di cura, squilibri di genere e ricerca di tutele, Sinapsi n.3/2025 <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5194>
- Iori C., Maiani B. (2012). *Donne al lavoro. Letture al femminile del mercato del lavoro flessibile*. Roma: Carocci.
- Marzi L. (2020). La cura molteplice. *Narrativa*, 42, pp. 107-117.
- Mortari L. (2020). *Sull'etica della cura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Saraceno C., Naldini M. (2021). *Sociologia della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Senato della Repubblica (2025). *Disposizioni per il riconoscimento e il sostegno dell'attività del caregiver familiare*. Fascicolo Iter DDL S.134 del 19 maggio. Roma: Senato della Repubblica, XIX Legislatura.
- Ungerson C., (2005). Care, work and feeling. *The Sociological Review*, 53, pp. 188-203.
- Tronto J. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. (a cura di) Alessandra. Facchi, tr. it. di Nicola Riva. Reggio Emilia: Diabasis.
- Twigg J., Atkin K. (1994). *Carers perceived. Policy and practice in informal care*. Buckingham: Open University Press.

Sitografia

- <https://www.aslroma1.it/news/corsi-caregiver-familiare-presso-centro-adelphi-santa-maria-della-pieta#> (ultima consultazione 24/3/2026).
- <https://www.regione.emilia-romagna.it/caregiver/notizie/2026/febbraio/caregiver-familiari-meno-soli-e-piu-forti-con-la-formazione> (ultima consultazione 24/3/2026).
- <https://www.comune.roma.it/web/it/informazione-di-servizio.page?contentId=IDS968685> (ultima consultazione 24/3/2026).
- <https://www.alzheimeroma.it/formazione> ultima consultazione 24/3/2026
- <https://www.auserumbria.it/demenza-progetto-d-care-dementia-respect-and-respite/> (ultima consultazione 24/3/2026).
- <https://www.quotidianosanita.it/cronache/dall-oms-un-nuovo-corso-online-per-sostenere-i-caregiver-in-tutta-europa/> (ultima consultazione 24/3/2026).
- https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/social-protection/long-term-care_en ultima consultazione 23/3/2026

Dalila Forni

Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato

Unicopli, Milano 2022

Il volume monografico di Dalila Forni si colloca in uno spazio di ricerca particolarmente fecondo, là dove la letteratura per l'infanzia incontra i gender studies e si apre a interrogativi che riguardano non solo i testi, ma le forme stesse attraverso cui si costruisce l'immaginario. *Raccontare il genere*, affronta, infatti, il tema della rappresentazione dei modelli identitari nell'albo illustrato contemporaneo, muovendosi lungo una linea critica che invita a guardare con attenzione a ciò che le storie mostrano, ma anche – e forse soprattutto – a ciò che implicitamente insegnano.

Fin dalle prime pagine, l'opera si iscrive in un orizzonte di forte rilevanza culturale e pedagogica, richiamando la necessità di interrogare i modelli di genere che abitano le narrazioni destinate all'infanzia. Non si tratta soltanto di decostruire immagini anacronistiche, ma di sostare criticamente anche di fronte ai cosiddetti "nuovi modelli", cogliendone la complessità, le aperture e, al contempo, le possibili ambivalenze. In questa prospettiva, il volume si distingue per uno sguardo equilibrato e non semplificante, capace di attraversare il presente senza cedere a facili entusiasmi o a letture dicotomiche.

Uno degli aspetti più rilevanti del lavoro risiede nell'attenzione rivolta a entrambi i poli dell'esperienza di genere, offrendo sguardi attenti rivolti al femminile e al maschile. L'autrice mette in luce come gli stereotipi non siano dispositivi limitanti solo per le bambine, ma agiscano in modo altrettanto incisivo sui bambini, contribuendo a definire aspettative, possibilità e confini dell'agire. È in questa tensione, tra vincoli culturali e possibilità di ridefinizione, che l'albo illustrato emerge come uno spazio decisivo, capace di alimentare visioni, orientare desideri e offrire – o negare – margini di libertà.

Dal punto di vista metodologico, il volume si fonda su un impianto solido e accurato. L'analisi prende in esame un corpus di albi illustrati contemporanei, italiani e internazionali tradotti e diffusi nel contesto editoriale nazionale, con l'intento di restituire uno spaccato significativo dell'immaginario attualmente proposto a bambini e bambine. Particolarmente significativa è l'elaborazione di una griglia di analisi costruita ad hoc per l'analisi degli albi illustrati, che considera in modo integrato la dimensione testuale e quella iconica. Il personaggio diventa così una lente privilegiata

attraverso cui osservare non solo tratti e comportamenti, ma anche posture simboliche, relazioni, possibilità narrative. Ne deriva un'indagine capace di cogliere la complessità dell'opera nella sua interezza, evitando riduzioni e semplificazioni.

Il volume si prefigge una duplice finalità: da un lato, offrire una riflessione teorica sulle modalità di rappresentazione del maschile e del femminile nelle narrazioni contemporanee per l'infanzia; dall'altro, promuovere una lettura critica che possa tradursi in pratica educativa. In questo senso, l'opera si configura non solo come uno studio, ma come uno strumento di orientamento, che invita chi legge a interrogare le proprie scelte, a riconoscere i modelli impliciti nei testi, a costruire percorsi più consapevoli.

La struttura del volume accompagna il lettore lungo un percorso coerente e progressivo. Una prima parte è dedicata al rapporto tra narrazione e formazione dell'immaginario, con particolare attenzione alla dimensione crossmediale della contemporaneità, in cui immagini, parole e altri linguaggi si intrecciano continuamente. Segue una riflessione sul personaggio come unità di analisi, nodo centrale attraverso cui si articolano le dinamiche di genere. Infine, l'attenzione si concentra sui modelli non convenzionali, osservati nella concretezza di un campione selezionato, che permette di mettere in luce tanto le trasformazioni in atto quanto le permanenze più sottili. Proprio in questa analisi emerge, a mio avviso, uno degli elementi più interessanti del volume, ossia restituire le ambivalenze della produzione contemporanea; se, da un lato, si osserva una crescente apertura verso rappresentazioni meno rigide, dall'altro permangono asimmetrie significative. In particolare, risulta più facilmente accettata la rappresentazione di bambine che attraversano territori tradizionalmente maschili, mentre appare ancora più problematica quella di bambini che si avvicinano a codici simbolicamente associati al femminile. Si delinea così la tensione che attraversa l'immaginario contemporaneo dove il cambiamento è in atto, ma non ancora pienamente compiuto. Il valore del volume risiede, dunque, nella sua capacità di sostare dentro questa complessità, offrendo una lettura che non semplifica ma illumina, che non giudica ma interroga.

La riflessione teorica si intreccia costantemente con una prospettiva pedagogica, restituendo strumenti utili

per orientarsi nella scelta e nella mediazione dei libri per l'infanzia, per questo è un'opera si rivolge a un pubblico ampio ma ben definito costituito da studiosi e studiose, insegnanti, educatori, bibliotecari, mediatori della lettura. In quest'ottica un ulteriore elemento di particolare pregio è costituito dall'appendice conclusiva, in cui l'autrice restituisce al lettore "la lista" degli albi analizzati, componendo una sorta di mappa sensibile dell'immaginario contemporaneo. Non si tratta di un semplice elenco, ma di un invito alla scelta consapevole, uno strumento che può orientare lo sguardo di chi educa nella costruzione di percorsi più attenti e inclu-

sivi, un repertorio vivo, da cui attingere per arricchire biblioteche e pratiche educative, e per offrire a bambini e bambine narrazioni che sappiano aprire, più che delimitare, gli orizzonti dell'identità. In un tempo in cui le narrazioni contribuiscono in modo sempre più incisivo a definire ciò che è possibile immaginare e diventare, il volume di Dalila Forni invita a guardare con maggiore consapevolezza, riconoscendo nella lettura non solo un'esperienza estetica, ma un gesto profondamente formativo.

Maria Filomia

Chiara Carletti

Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente.**Una categoria pedagogica per abitare la complessità**

Pensa MultiMedia, Lecce 2024

Il volume di Chiara Carletti (Università di Siena), si inserisce con originalità nel panorama degli studi pedagogici, affrontando un tema tanto affascinante quanto poco esaminato dalla letteratura scientifica di settore, ovvero il ruolo dell'ironia come categoria formativa per gli e le adolescenti. Il volume colma quindi un vuoto: se le ricerche sull'ironia sono comuni in ambito linguistico, psicologico e neurologico, è ben più raro rintracciare contributi che ne esplorino il potenziale formativo ed educativo, soprattutto in relazione all'adolescenza. È proprio su questo versante che Carletti declina il suo studio, "focalizzando l'attenzione su un orizzonte fenomenologico ed esistenziale, dove l'ironia viene considerata principalmente come una *forma mentis* che favorisce uno sguardo sul mondo originale e consapevole della pluralità dei punti di vista" (p. 18).

Dopo la presentazione di Franco Cambi, che apre l'opera, il saggio si struttura in due parti complementari. La prima, di carattere critico, ricostruisce il profilo storico, filosofico e pedagogico dell'ironia come categoria formativa; la seconda ripercorre una ricerca sul campo condotta su un campione di scuole secondarie di secondo grado della regione Toscana. Questa strutturazione, che unisce la sfera della conoscenza a quella della pratica in modo lineare e costruttivo, permette all'Autrice di presentare una ricerca solida ed efficace, capace di muoversi con coerenza tra riflessione teorica e indagine sul campo.

Il primo capitolo offre un ampio *excursus* storico sull'ironia nei principali autori di area pedagogica e filosofica in Occidente. Carletti ripercorre le origini socratiche della pratica ironica – intesa come arte maieutica della messa in discussione e del superamento dei pregiudizi – per poi attraversare la tradizione romantica, la riflessione kierkegaardiana, l'ironia come figura del postmoderno secondo Rorty, fino agli apporti più recenti della pedagogia italiana. Emerge così un'ironia intesa non come artificio retorico, ma come *forma mentis*: uno sguardo obliquo e metacognitivo che educa al dubbio, al pensiero plurale, alla critica delle verità precostituite e alla decostruzione di un pensiero dominante. Carletti sottolinea come questa prospettiva promuova "un approccio meta-critico e decostruttivo, indispensabile per l'uomo postmoderno che lo dovrebbe acquisire sia come dispositivo cognitivo, sia come stile personale" (p. 19).

Il secondo capitolo entra nel vivo del progetto teorico affrontando il rapporto tra ironia e adolescenza, un momento di forte trasformazione identitaria e cognitiva. Saper maneggiare l'ironia equivale, in questa prospettiva, ad acquisire una postura esistenziale aperta al cambiamento, capace di reggere la complessità del reale senza rifugiarsi in semplificazioni o dogmatismi. Come scrive Carletti, "accettare l'ironia, saperla maneggiare, acquisirla come forma mentis, significa vivere con la *catastrofe*, ovvero essere sempre aperti al cambiamento e alla messa in discussione" (p. 100). Infatti, la metacognizione, il pensiero critico e il pensiero creativo-divergente emergono come dimensioni strettamente connesse all'esercizio dell'ironia nella relazione educativa.

Particolarmente originale è il terzo capitolo, che adotta la conversazione come metodo di indagine teorica, riprendendo la voce e il pensiero di alcuni tra i più autorevoli studiosi internazionali del campo: Franco Cambi, Paolo Orefice, Julieta Haidar, Richard Badham e Marianella Sclavi. Le conversazioni restituiscono un panorama transdisciplinare che permette di scandagliare il concetto di ironia da prospettive tra loro molto diverse, dall'epistemologia transdisciplinare all'approccio organizzativo, dalla pedagogia del dialogo alla gestione creativa dei conflitti. Attraverso questa metodologia di ricerca, l'ironia si rivela una categoria capace di attraversare i confini disciplinari senza perdere la propria coerenza interna e la propria valenza trasformativa.

La seconda parte del volume è dedicata alla ricerca sul campo, basata sulla metodologia dei *mixed methods*: una componente quantitativa, realizzata attraverso la somministrazione di questionari a 849 studenti e studentesse delle classi III e IV e a 121 docenti di 12 istituti superiori toscani, si intreccia con una qualitativa, condotta mediante interviste a 11 testimoni privilegiati selezionati tra i docenti coinvolti. I dati che emergono sono analizzati con rigore metodologico e restituiti in modo leggibile, consentendo di cogliere sia le tendenze generali sia le sfumature dei singoli contesti considerati. Tra i risultati più significativi, spicca la conferma del ruolo cruciale della relazione educativa come spazio in cui l'ironia può essere coltivata e trasmessa e diventare uno strumento per convivere con l'incertezza e la complessità attuale.

L'ultimo capitolo restituisce nel dettaglio l'analisi dei

dati relativi agli insegnanti e si conclude con una proposta didattico-pedagogica innovativa elaborata a partire dai risultati dell'indagine empirica. Il dialogo ironico e autoironico viene posto al centro del processo formativo in quanto linguaggio "in grado di sviluppare un'intelligenza relazionale e una forma mentale che parte dalla sospensione del giudizio e dall'esercizio del pensiero metacognitivo, riflessivo e critico, per poi aprirsi all'ascolto e al confronto di idee, in un fluire empatico che porta a un ribaltamento delle proprie prospettive" (p. 348). Il modello proposto individua nel dialogo socratico, nel *role playing*, nella metodologia teatrale e nel *debate* alcuni degli strumenti o dei metodi privilegiati attraverso cui promuovere lo sviluppo dell'ironia come competenza formativa, con la consapevolezza che "l'arte di ogni maestro non è quella di riempire le teste, ma di aprire in esse spazi di ampia libertà, per mobilitare il desiderio di conoscere" (p. 349).

In conclusione, *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente* è un saggio ben costruito, che si muove

con disinvoltura tra registro filosofico, pedagogico ed empirico tramite salde basi teoriche. Carletti si rifà infatti agli studi di Cambi, Morin, Nussbaum, Bauman, Mancaniello e di molti altri e altre, intrecciando in modo coerente una pluralità di voci attorno a una categoria pedagogica complessa. L'auspicio conclusivo dell'Autrice, ovvero che gli adolescenti siano formati a sviluppare "menti plurali, dialettiche, dinamiche e critiche, capaci di rifiutare la violenza dell'ovvio" (p. 352), sottolinea infine in modo efficace l'impegno civile e democratico a cui può rifarsi l'ironia in quanto espressione di libertà. Il volume può quindi diventare una lettura stimolante in più contesti, tanto per i ricercatori che intendono approfondire gli studi sull'ironia, sull'adolescenza e sul pensiero critico, quanto per gli e le insegnanti in cerca di proposte metodologiche fondate e innovative da considerare per la pratica educativa quotidiana.

Dalila Forni

Michela Baldini, Simonetta Ulivieri (a cura di)

Ecofemminismo e educazione. Percorsi critici tra pedagogia, ambiente e cura

ETS, Pisa 2025

Il volume *Ecofemminismo e educazione. Percorsi critici tra pedagogia, ambiente e cura*, curato da Michela Baldini e Simonetta Ulivieri, si configura come un'opera corale di grande rilevanza nel panorama della pedagogia contemporanea, capace di intrecciare in modo rigoroso e innovativo i campi della riflessione educativa, del pensiero ecologista e degli studi di genere. Fin dalla Premessa, le curatrici delineano con chiarezza l'orizzonte teorico dell'opera, individuando nell'ecofemminismo non soltanto un ambito di ricerca, ma un vero e proprio paradigma critico, in grado di interpretare la crisi sistemica del presente e di orientare una trasformazione radicale dei modelli educativi. Il filo conduttore che attraversa l'intero volume è rappresentato dalla necessità di superare le dicotomie fondative della modernità, natura/cultura, corpo/mente, umano/non umano, attraverso una riconfigurazione della pedagogia in chiave relazionale, intersezionale e decoloniale. Tale tensione emerge con particolare evidenza già nella prima sezione, dove il dialogo tra ecofemminismo e pedagogia viene ricostruito nelle sue radici teoriche e storiche.

In questo quadro, il saggio di Simonetta Ulivieri, *Dall'educazione ambientale all'ecofemminismo*, svolge una funzione introduttiva fondamentale, mostrando come la pedagogia ambientalista e gli studi di genere convergano in una prospettiva comune, orientata alla critica delle disuguaglianze globali e alla promozione di una cultura della cura e della solidarietà. A questa riflessione si collega in modo coerente il contributo di Angela Arsena, *La madre della madre terra*, che approfondisce la dimensione ontologica dell'ecopedagogia, proponendo una ridefinizione del soggetto educativo in termini relazionali e interdipendenti. Se Ulivieri individua le condizioni storico-sociali di emergenza dell'ecofemminismo, Arsena ne radicalizza l'impianto teorico, mettendo in discussione la soggettività moderna e aprendo a una visione post-antropocentrica.

Su questo stesso asse si inserisce il saggio di Michela Baldini, dedicato ai fondamenti teorici e agli sviluppi contemporanei dell'ecofemminismo, che offre una sistematizzazione critica del dibattito internazionale, evidenziando la pluralità delle correnti e degli approcci. Tale ricostruzione trova un naturale prolungamento nel contributo di Miriam Marrone, che riprende l'eredità dell'ecofemminismo degli anni Settanta, interpretandolo come pratica di resistenza e come risorsa per ri-

pensare l'educazione in chiave critica. La continuità tra dimensione teorica e dimensione politico-pratica è ulteriormente sviluppata da Lucia Ferri, che affronta il tema del binomio donna-natura, proponendone una risignificazione pedagogica capace di superare letture essenzialiste. Il percorso della prima sezione si chiude con il saggio di Roberta Izzo e Daniele Nicoletta, dedicato alla prospettiva ecofemminista di bell hooks, che introduce una dimensione esplicitamente intersezionale e relazionale, centrata sull'idea di "sentirsi a casa" come pratica educativa e politica. In tal modo, la prima parte del volume costruisce una solida base teorica, in cui i diversi contributi dialogano tra loro delineando un quadro coerente e articolato.

La seconda sezione amplia ulteriormente l'orizzonte, intrecciando ecofemminismo e pensiero decoloniale. Il saggio di Carla Roverselli, *Femminismo e territori*, apre questa parte ponendo al centro le rivendicazioni provenienti dai margini, intesi come luoghi di produzione di saperi alternativi. Questa prospettiva trova una declinazione concreta nel contributo di Giada Prisco, che analizza i movimenti delle donne in America Latina, evidenziando il legame tra lotte ecologiche ed estrattivismo. La riflessione del volume si arricchisce ulteriormente con il saggio di Farnaz Farahi, che propone una lettura dell'ecofemminismo in chiave decoloniale attraverso l'esempio delle donne iraniane, mostrando come le pratiche di resistenza assumano forme differenti in contesti culturali specifici. A queste riflessioni si collega il contributo di Valeria Curcio, che analizza il romanzo *Americanah* di Chimamanda Ngozi Adichie in prospettiva ecofemminista, evidenziando il ruolo della narrazione nella costruzione di una coscienza interculturale. La sezione si conclude con il saggio di Elisa Di Blasio e Roberta Di Marco, che propongono un'alleanza tra ecofemminismo, ecopedagogia e approccio One Health, offrendo una sintesi particolarmente efficace tra dimensione teorica e prospettiva applicativa. In questa seconda parte emerge con forza il carattere globale e intersezionale dell'ecofemminismo, che si configura come paradigma capace di connettere questioni ambientali, sociali e culturali.

La terza sezione rappresenta un momento di passaggio decisivo, in cui la riflessione teorica si traduce in pratiche educative concrete. Il saggio di Emanuele Liotta e Raffaella C. Strongoli affronta il tema dell'edu-

cazione ecofemminista nei contesti universitari, mettendo in luce le tensioni tra margini simbolici e materiali. A questa analisi si affianca il contributo di Isabella Pinto, che esplora la pratica della lettura diffrattiva a partire dalla riflessione di Haraway come metodologia didattica innovativa, capace di generare nuove relazioni tra saperi. Attraverso la riflessione di Francesca Finestrone, Andreana Lavanga, Alice Rizzi e Giusi Antonia Toto invece l'ecofemminismo viene interpretato come paradigma educativo intersezionale, offrendo due approcci concreti per ripensare il rapporto tra umanità e natura. Infine, il contributo di Cristiana D'Aprile e Lucia Anna Rutigliano introduce una prospettiva originale, collegando l'ecofemminismo alla "mente cyborg" e al fumetto divulgativo contemporaneo, mostrando come anche i linguaggi medialti possano diventare strumenti di educazione civica e ambientale. In questa sezione, i saggi risultano fortemente interconnessi, contribuendo a delineare una didattica ecofemminista come pratica trasformativa e situata.

La quarta e ultima sezione apre invece alla dimensione simbolica e immaginativa. Il saggio di Maria Teresa Trisciuzzi analizza le figure femminili nei film di Hayao Miyazaki, evidenziando la presenza di archetipi ecofemministi, mentre Dalila Forni mette in luce le ibridazioni tra umano e animale nel film *Wolfwalkers*. Questi contributi dialogano tra loro nel mostrare come l'infanzia e l'immaginario possano diventare spazi privilegiati di resistenza alle logiche del dominio. Il volume si conclude con il saggio di Chiara Carletti, che propone una rilettura critica dell'educazione ecologica attraverso la categoria dell'ironia, intesa come strumento pedagogico capace di decostruire le narrazioni dominanti e di aprire a nuove possibilità di pensiero.

Nel loro insieme, i saggi compongono un mosaico

coerente e dinamico, in cui ogni contributo si collega agli altri secondo una progressione logica che va dalla fondazione teorica alla pratica educativa, fino alla dimensione simbolica. Il volume riesce così a costruire una visione unitaria dell'ecofemminismo come paradigma pedagogico, capace di rispondere alle sfide della contemporaneità.

Il volume *Ecofemminismo e educazione. Percorsi critici tra pedagogia, ambiente e cura* si configura come un'opera di grande valore scientifico e culturale, capace di coniugare rigore teorico, apertura interdisciplinare e tensione trasformativa. La ricchezza dei contributi, la coerenza dell'impianto e la capacità di mettere in dialogo prospettive differenti restituiscono una visione dialettica e decoloniale, attenta alle dinamiche di potere e orientata alla promozione della giustizia eco-sociale e di forme più inclusive di democrazia. In questa prospettiva, il volume invita a valorizzare la diversità, riconoscendo e tutelando tutte le forme di vita presenti sul pianeta, e propone l'ecopedagogia come una delle frontiere più significative dell'educazione contemporanea.

Attraverso il superamento dei confini disciplinari e la critica a dispositivi di esclusione quali sessismo e classismo, l'opera apre a nuove possibilità di pensiero e di azione educativa, sollecitando al contempo una riflessione etica improntata alla sobrietà e alla responsabilità condivisa. Per tali ragioni, il volume si impone come un punto di riferimento imprescindibile per gli studi pedagogici contemporanei e per chiunque ponga l'attenzione sull'importanza di "essere solidali con la Terra, perché la nostra vita è legata alla sua vita" (Ulivieri, p. 17).

Sabina Leoncini

Alessandra Altamura, Francesca Dello Preite, Stella Rita Emmanuele (a cura di)

Battaglie quotidiane. La vittimizzazione centrata su generi e sessualità

FrancoAngeli, Milano 2025

Il volume si propone come un contributo organico al dibattito pedagogico italiano su genere, sessualità e forme di vittimizzazione. Il titolo, *Battaglie quotidiane. La vittimizzazione centrata su generi e sessualità*, segnala fin da subito la prospettiva adottata, quella di una pedagogia critica che non si limita a evidenziare le disuguaglianze, ma assume la quotidianità come campo di conflitto e di possibile trasformazione. L'opera raccoglie tredici saggi, distribuiti in tre sezioni tematiche, *Infanzie e adolescenze*, *Maschilità*, *Persone LGBTQ+*.

Le curatrici, nell'introduzione, definiscono la marginalizzazione come un dispositivo socio-strutturale e discorsivo capace di produrre esclusione attraverso pratiche materiali e simboliche. Questo asse interpretativo, ispirato dai *gender studies* e dalla pedagogia critica freiriana, percorre trasversalmente tutti i contributi, conferendo al progetto editoriale una coerenza non solo formale. La pluralità dei metodi di ricerca – analisi del discorso, ricerca qualitativa, etnografia e riflessione autobiografica – è un ulteriore punto di forza, che restituisce la complessità epistemica propria degli studi di genere contemporanei.

La prima sezione apre con il saggio di Rossella Caso, che attraverso una lettura di *Pinocchio* e di *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak propone l'idea di una "Pedagogia Bianca" fondata sull'accoglienza della pluralità e dell'alterità infantile, in contrasto con i modelli repressivi. Alessandra Altamura analizza invece la violenza assistita intrafamiliare, mostrando come la casa, tradizionalmente concepita come spazio felice o quantomeno sicuro, si trasformi in territorio di trasmissione intergenerazionale del trauma, e invoca il ruolo rigenerativo della scuola e della narrazione. Antonia De Vita e Francesco Vittori presentano il progetto SISTER, sperimentato a Verona tra il 2022 e il 2023, che ha fatto ricorso al Teatro dell'Oppresso e alla *peer education* per contrastare il bullismo femminile attraverso la "sorellanza". Lisa Brambilla esplora le periferie come spazi di disuguaglianza e di latente resistenza, con particolare attenzione alle biografie di giovani donne con background migratorio. Chiude la sezione Stefano Maltese, con un contributo sull'autolesionismo adolescenziale, criticando le narrazioni adultocentriche e medicalizzanti, valorizzando il ruolo del web come spazio di narrazione e la prossimità educativa come risposta.

La seconda sezione affronta la costruzione sociale e

culturale delle maschilità tossiche. Federica Zanetti esplora il potere decostruttivo del teatro femminista e queer, analizzando esperienze come Teatro Arcobaleno e il progetto Dentro, in cui la scena diviene dispositivo pedagogico e politico. Antonio Raimondo Di Grigoli indaga la manosfera digitale, soffermandosi sulla sottocultura Incel, come spazio di radicalizzazione di modelli ipermaschili, proponendo la *Critical Digital Pedagogy* come risposta formativa. Rosy Nardone, a partire dal caso del #GamerGate, ricostruisce i nessi tra misoginia online e culture videoludiche, auspicando l'integrazione di una "media literacy di genere" nei percorsi educativi. Chiude la sezione Stella Rita Emmanuele con un'analisi visuale dei commenti maschili ai post di Chiara Ferragni su Instagram, che mette in luce pratiche di body-shaming e di omosocialità verticale come forme di consolidamento della maschilità egemonica.

La terza sezione è forse quella più eterogenea e stimolante. Dario Accolla analizza come Lega e Fratelli d'Italia cercano di dare nuovo significato ai termini di parentela "madre", "padre", "mamma", "papà" per costruire una retorica anti-LGBTQIA+ fondata sulla difesa della famiglia "naturale", svelandone la matrice populista e identitaria. Alessio Avellino, persona trans e agente della Polizia di Stato, offre una riflessione coraggiosa sulle forme di marginalizzazione quotidiana in contesti istituzionali scolastici, sanitari, penitenziari, militari mobilitando la propria soggettività come risorsa epistemologica. Ale Santambrogio denuncia la scuola come dispositivo cisnormativo, analizzando le pratiche di *deadnaming* e *misgendering* come esito di una formazione docente lacunosa, e richiama l'urgenza di curricoli trans*-affermativi. Francesco Vittori chiude il volume con un contributo originale sul Movimento Sem Terra brasiliano, mostrando come tale movimento abbia integrato la lotta LGBTQ+ nella propria tradizione freiriana attraverso il *Coletivo LGBT Sem Terra*, configurandosi come laboratorio in cui giustizia sociale, ecologica e di genere convergono.

Battaglie quotidiane è un volume che merita attenzione non solo per la qualità complessiva dei contributi raccolti, ma per la chiarezza del progetto intellettuale che lo anima. Esso si inserisce in un momento in cui il dibattito pubblico e scientifico attorno a genere, sessualità ed educazione è particolarmente vivace. In tale contesto, la raccolta offre strumenti analitici e orientamenti

pratici a chi – docente, ricercatore, educatore e operatore sociale – intenda confrontarsi con le “battaglie quotidiane” dell’inclusione e del riconoscimento.

Il principale merito del volume risiede nella sua capacità di attraversare trasversalmente ambiti molto diversi, dalla letteratura per l’infanzia alle comunità digitali, dalla scuola alle pratiche agrarie, mantenendo tuttavia una coerenza metodologica e valoriale. Le curatrici, insieme ad autrici e autori, condividono una comune tensione critica verso i dispositivi di normalizzazione e una fiducia nel potenziale trasformativo dell’educazione.

In conclusione, il volume rappresenta un contributo solido e necessario alla pedagogia critica italiana. Consigliato a studiosi di pedagogia, scienze dell’educazione e *gender studies*, ma anche a formatori, insegnanti e operatori del terzo settore che desiderino acquisire strumenti interpretativi aggiornati per leggere le sfide educative del presente.

Giuseppe Li Rosi

Antonio Raimondo Di Grigoli

Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità

FrancoAngeli, Milano, 2025

Il volume di Antonio Raimondo Di Grigoli si inserisce in modo significativo nel dibattito contemporaneo della pedagogia di genere, contribuendo a tematizzare un ambito di relativa recente affermazione nel contesto italiano: la costruzione pedagogica delle maschilità con particolare attenzione alle diverse stagioni dell'arco evolutivo. Fin dalle pagine introduttive, l'autore esplicita l'obiettivo di voler "esaminare le dinamiche culturali ed educative che orientano i giovani maschi verso l'assunzione di comportamenti spesso 'iper-virili' veicolati nel corso dei secoli dal sistema patriarcale" (p. 10), delineando un posizionamento che nei diversi capitoli intreccia riflessione teorica e intenzionalità operativa.

Uno dei principali punti di forza del volume risiede nella cornice teorica adottata. L'autore richiama esplicitamente i *Critical Studies on Men and Masculinities*, facendo riferimento alla nozione di maschilità egemonica per leggere l'«insieme prescritto e idealizzato di norme che non riflette la realtà vissuta dagli uomini» (p. 34) eppure orienta i comportamenti maschili e ne definisce la desiderabilità sociale. Tale riferimento consente di evitare una lettura individualizzante dei comportamenti problematici, interpretandoli, invece, alla luce dell'azione pedagogica di dispositivi culturali e sociali più ampi. In questa direzione, risultano particolarmente efficaci i passaggi in cui si sottolinea come i ragazzi non nascano violenti, ma apprendano modalità relazionali che possono legittimare la sopraffazione da qui la necessità di «una teorizzazione della relazione profonda tra maschilità, corporeità, sessualità ed emozioni [...] utile per comprendere, ad esempio, perché molti adolescenti continuano a commettere atti violenti» (p. 59), evidenziando la dimensione processuale e appresa della maschilità.

Dal punto di vista pedagogico, il testo si distingue per la capacità di tenere insieme analisi critica e prospettiva trasformativa. L'educazione viene definita come spazio ambivalente, al tempo stesso riproduttivo e in linea con la tradizione della pedagogia critica potenzialmente emancipativo. Particolarmente rilevante è l'attenzione dedicata ai contesti informali di socializzazione come gruppi dei pari, pratiche sportive e ambienti digitali che l'autore individua come luoghi privilegiati di costruzione e consolidamento delle norme di genere soprattutto durante l'adolescenza. Questo spostamento dello sguardo oltre la scuola rappresenta un elemento

di indubbia innovazione, poiché amplia il campo di intervento pedagogico e sollecita una riflessione più articolata sui dispositivi educativi diffusi.

Un ulteriore elemento qualificante del volume è il tentativo di tradurre l'impianto teorico in un modello pedagogico operativo. L'autore riporta, infatti, l'esperienza di un progetto europeo finalizzato a "formare insegnanti, ragazze e ragazzi sull'importanza di inquadrare la maschilità come agente del cambiamento per il contrasto a tutte le forme di violenza di genere" (p. 83), promuovendo nei ragazzi competenze emotive, capacità riflessive e forme di relazione non violente. In particolare, risulta interessante l'insistenza sulla necessità di creare spazi educativi sicuri in cui i ragazzi possano interrogare criticamente i modelli di maschilità appresi, valorizzando il confronto e la decostruzione delle norme interiorizzate. Questo passaggio dalla teoria alla pratica conferisce al testo una dimensione applicativa che ne amplia la fruibilità anche in ambito professionale.

Nel quadro del dibattito pedagogico contemporaneo, il volume dialoga con le prospettive femministe e con quelle queer, contribuendo a rafforzare un orientamento che concepisce l'educazione come pratica situata e politicamente orientata. L'attenzione alla dimensione normativa dell'eteronormatività emerge, ad esempio, quando l'autore evidenzia come i percorsi di crescita maschile siano spesso vincolati a modelli rigidi di virilità che escludono la vulnerabilità e la pluralità delle espressioni di sé.

In un'ottica critica, la richiamata enfasi sulla dimensione strutturale dei processi di socializzazione non lascia in secondo piano il ruolo della soggettività dei ragazzi, diventa specifico compito pedagogico quello di non leggerli come destinatari di norme ma come attori capaci di negoziazione e resistenza. Approfondimento pratiche di agency, l'educazione alla maschilità restituisce una rappresentazione più complessa delle traiettorie formative.

È per questo che il modello pedagogico proposto, risultando coerente con l'impianto teorico, si orienta verso la promozione di configurazioni "alternative" di maschilità attraverso cui l'autore invita a superare modelli dominanti fondati sulla forza e sul controllo, lasciando aperta la questione pedagogica di come lasciare spazio a processi realmente aperti e situati di costruzione identitaria.

Educare figli maschi si configura, dunque, come un contributo rilevante nel panorama della pedagogia di genere in Italia. Il volume ha il merito di portare al centro dell'attenzione educativa le maschilità, non solo come problema, in termini di violenza o disagio, ma come campo di possibilità trasformative. In tal senso, esso offre strumenti teorici e operativi utili per ripensare le pratiche educative in una prospettiva più inclusiva e consapevole delle dinamiche di genere.

In conclusione, il testo di Di Grigoli rappresenta

un'opera significativa sul piano della complessità teorica e della soggettività e contribuisce ad alimentare un dibattito pedagogico sempre più urgente: quello sulla formazione di maschilità plurali, critiche e relazionalmente responsabili.

Stefano Maltese

Mariagrazia Contini

Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione

Clueb, Bologna 2009

Elogio dello scarto e della resistenza di Mariagrazia Contini, a quasi vent'anni dalla sua prima pubblicazione, rappresenta ancora un testo di notevole spessore teorico nel panorama della filosofia dell'educazione contemporanea, sia per l'originalità delle categorie assunte a oggetto di riflessione, sia per la solidità dell'impianto problematicista entro cui tali categorie vengono elaborate. Il volume prende infatti le mosse da due nozioni solo apparentemente marginali rispetto al lessico pedagogico tradizionale, *scarto* e *resistenza*, e le trasforma in dispositivi interpretativi centrali per comprendere la condizione educativa contemporanea.

Uno dei meriti principali dell'opera consiste nel sottrarre il termine *scarto* a una semantica negativa: inteso come distanza, residuo di senso, che eccede le logiche dominanti dell'efficienza, del mercato e dell'omologazione, lo scarto diviene categoria da elogiare – nel senso di una sua valorizzazione *inattuale*. Scarto è anche la distanza tra elaborazione pedagogica ed esperienza, tra intenzione educativa ed esiti reali, tra le aspettative di chi educa e le risposte dei soggetti cui l'educazione si rivolge; ma è anche ciò che, pur marginalizzato dalle logiche egemoni, conserva una decisiva rilevanza formativa, come le emozioni, il *corpo vissuto*, la conoscenza metacognitiva, il pensiero critico a contrasto della *chiacchiera* di superficie. In tal modo, Contini attribuisce allo scarto una funzione epistemologica ed educativa insieme: esso diventa la cifra di ciò che l'educazione deve saper custodire, riconoscere e promuovere, proprio perché non immediatamente traducibile in termini di utilità, prestazione o successo.

A questa categoria si affianca quella di *resistenza*, che nel testo assume una valenza etico-politica. Anche in questo caso, tuttavia, non si tratta di una resistenza meramente oppositiva o ideologica, bensì di una postura critica attraverso cui il sapere pedagogico riafferma la propria non-neutralità e la propria responsabilità nei confronti del presente, in dialogo con il passato e in apertura rispetto al futuro. La resistenza rinvia al coraggio di essere minoritari, alla coerenza nell'azione educativa di fronte a un tempo segnato da svuotamento di senso, violenza simbolica e conflitti, rischi di manipolazione e conformismo culturale. In tale quadro, la pedagogia viene chiamata non soltanto a "resistere" essa stessa, ma anche ad attivare, nei processi educativi, la resistenza come metodo e contenuto, vale a dire come

esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e insieme intriso di emozioni. Particolarmente significativa appare l'insistenza sui tempi lunghi della resistenza (e, quindi, dell'educazione): contro la frenesia del fare e la ripetizione monotona di copioni sociali già dati, Contini rivendica il tempo della riflessione, dello studio, dell'elaborazione di nuovi repertori di esperienza e conoscenza.

Questa linea argomentativa è strettamente connessa a un altro nucleo fondamentale del volume, esplicitato fin dal sottotitolo: il rapporto tra pensieri ed emozioni. La riflessione di Contini si oppone alla disgiunzione di emotivo e cognitivo, che ha però a lungo sostenuto modelli educativi fondati su una concezione astratta e impoverita della razionalità. Il testo mira a riunificare pensieri ed emozioni tanto sul piano dell'oggetto della pedagogia quanto su quello del metodo. Le emozioni non sono considerate un elemento accessorio, né un ostacolo al conoscere; esse fanno parte a pieno titolo dei processi cognitivi, orientano i giudizi, influiscono su stereotipi e pregiudizi, promuovono o inibiscono forme di sapere, partecipano alla costruzione dello sguardo sul mondo. In questa prospettiva, il volume muove anche una certa critica all'analfabetismo emotivo che caratterizza ampi settori della cultura contemporanea, affermando la necessità di una educazione capace di integrare cognizione, affettività e corporeità.

La centralità del corpo e della dimensione incarnata del conoscere si lega inoltre al richiamo al paradigma della complessità. Contini, dialogando con Morin, insiste sulla necessità di tenere insieme ciò che la tradizione occidentale ha abitualmente separato: mente e corpo, natura e cultura, sentire e conoscere, scienze umane e neuroscienze. L'educazione, in questa prospettiva, non può più essere pensata secondo il paradigma della disgiunzione, ma deve farsi pratica di connessione, tentativo di integrazione e di ricomposizione critica dell'esperienza. È qui che il discorso pedagogico di Contini continua ad affermarsi con particolare attualità: in un'epoca dominata da specialismi e da rappresentazioni semplificate, il testo richiama con forza la necessità di pensare l'umano nella sua complessità irriducibile e nelle sue connessioni con il vivente tutto.

Il punto teoricamente più rilevante del volume è tuttavia la sua esplicita collocazione nell'orizzonte del problematicismo pedagogico. La riflessione dell'autrice si

sviluppa infatti entro la filosofia dell'educazione problematicista di cui si fa portavoce, intesa qui come analisi critico-fenomenologica dell'esperienza educativa, volta a coglierne la struttura trascendentale, il suo costitutivo momento di problematicità e la tensione al suo superamento in direzione razionale. Tale definizione trova pieno riscontro nel capitolo sul problematicismo, dove Contini ricostruisce il quadro teorico di riferimento a partire dalle lezioni di Antonio Banfi e Giovanni Maria Bertin. Banfi viene presentato come il teorico di una ragione critica e antidogmatica, non riducibile a un principio metafisico assoluto ma intesa come metodo di analisi e integrazione dell'esperienza nella sua inesauribile complessità; Bertin, a sua volta, sviluppa su questa base una filosofia dell'educazione capace di sottrarsi sia all'astrattezza aprioristica sia ai riduzionismi.

Alla luce di tale matrice, la pedagogia viene pensata come sapere critico dell'esperienza educativa, ma anche come sapere regolativo, costitutivamente aperto, antidogmatico e storicamente situato. Il problematicismo, infatti, parte dal riconoscimento che l'esperienza è sempre segnata da tensioni, antinomie, opacità e conflitti; tuttavia, esso non si limita a registrare tale problematicità, ma la assume come punto di partenza per un movimento di problematizzazione, decifrazione e ricerca di forme più alte di integrazione razionale. Contini insiste precisamente su questa funzione metodologica del problematicismo: mettere in discussione le ovvietà condivise, decostruire concetti e paradigmi imposti dai sistemi di potere, riconoscere la problematicità anche quando si presenta in forme mimetizzate, e individuare vie di superamento che favoriscano la realizzazione propria e altrui. Ne emerge una pedagogia che non offre soluzioni precostituite, ma educa al confronto con la complessità del reale e al dubbio critico, nonché all'impegno (etico-razionale).

In questa cornice teorica acquistano pieno significato anche le categorie di scarto e resistenza. Entrambe i concetti sono, infatti, coerenti con un'idea di educazione come pratica "inattuale", non appiattita sul pre-

sente, ma orientata a trascenderlo, attraverso l'apertura di possibilità. Contini, confrontandosi con le emergenze del suo contemporaneo (globalizzazione, disuguaglianze, pensiero unico, precarietà esistenziale) rimette alla prova i dispositivi teoretico-metodologici del problematicismo, rinnovando l'eredità di Banfi e Bertin.

Particolarmente importante, in questo orizzonte, è anche il richiamo alla progettazione esistenziale, tema centrale del problematicismo pedagogico. Definita come orientamento del soggetto a elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, valori e obiettivi d'azione in rapporto al futuro, non in funzione di un semplice adattamento alla realtà presente ma nella direzione di un possibile immaginabile, criticamente costruibile e concretizzabile nella storia. Questo aspetto permette di comprendere meglio anche il valore pedagogico dello scarto e della resistenza: entrambi alludono alla possibilità di non coincidere interamente con il dato, di non subire passivamente la *gettatezza* e i condizionamenti, di aprire spazi di emancipazione, scelta e trasformazione. Ciò richiama il principio etico bertiniano del "realizza te stesso realizzando l'altro", mostrando come il libro di Contini collochi l'educazione dentro un orizzonte non individualistico ma relazionale.

La forza del testo di Contini continua a risiedere nella sua capacità di restituire alla pedagogia la sua vocazione critica, problematizzante e progettuale. Attraverso le categorie di scarto e resistenza, infatti, Contini invita a ripensare l'educazione come pratica di libertà, di decentramento e di apertura. Tale pratica non può fondarsi su certezze dogmatiche, ma solo su una ragione critica capace di abitare la complessità, attraversare i conflitti e orientarsi eticamente nel mondo.

La filosofia dell'educazione problematicista, dunque, diviene luogo di interrogazione radicale sulle forme della soggettività, sui compiti dell'educazione e sulle possibilità di resistenza all'interno della contemporaneità e delle sue crisi.

Silvia Demozzi

Maria Giuseppina Muzzarelli

*Nelle mani delle donne.**Nutrire, guarire, avvelenare dal Medioevo a oggi*

Laterza, Roma-Bari 2013

Maria Giuseppina Muzzarelli ha insegnato *Storia medievale*, *Storia delle città* presso l'Università di Bologna e *Storia e patrimonio culturale della moda* nella sede di Rimini, ha inoltre collaborato con numerose sedi di studio internazionale. Ma questo volume amplia e va oltre il suo raggio di ricerca, in quanto a partire dalle giovani donne di oggi e del loro essere madri e corpinutimento tramite l'allattamento e anche esperte di cibo e di cucina, nel generale recupero di prodotti culinari sani e genuini, che rende le nuove generazioni più consapevoli del valore della salute attraverso coltivazioni biologiche e una produzione non inquinata da agenti patogeni, il suo studio vuole compiere un percorso temporale che dalla contemporaneità vada a ritroso fino al XV e all'XI secolo.

Seguendo le vicende di Matteuccia di Francesco del Castello di Ripabianca, processata a Todi nel 1428 come "feminam male conditionis vite et fame, publicam incantatricem, facturariam et muliarum et stregham", di monna Gostanza da Libbiano "strega et maliarda" a San Miniato al Tedesco, della dotta monaca Ildegarda di Birgen, della nota scrittrice francese di origine italiana Christine de Pizan, considerata per le sue convinzioni una femminista antelitteram, ed altre storie di donne magari meno conosciute, ma le cui vicende sono passate dai tribunali, spesso condannate al carcere o al rogo, perché marginali sociali, prive di protezione e di denaro. Il fatto che molte mogli si recassero da queste donne, conoscitrici del potere "curativo" delle piante, a chiedere pozioni d'amore per rafforzare l'interesse sessuale del marito nei loro confronti, o pozioni venefiche per liberarsi da mariti violenti e maneschi, dimostra che spesso il rapporto era pesantemente connotato da insoddisfazione, o da violenze di ogni genere. Il passaggio dall'essere donne curatrici, all'essere considerate donne che aiutavano le altre a sottrarsi a relazioni avvilenti, è breve.

L'autrice bolognese utilizza per il suo lavoro di ricerca una serie plurale di fonti, dai procedimenti giuridici, ai trattati medici, alle opere letterarie, ai dipinti, di cui nella parte centrale del volume, troviamo una ricca rappresentazione pittorica che va dal 1300 al 1900. La parte iconografica (quadri, affreschi e incisioni) è molto interessante ed è collegata al rapporto donne/cibo/lavoro rappresentando mestieri ritenuti umili, e dove le donne venivano quotidianamente im-

pegnate, all'esterno della propria abitazione: *La moglie del fornaio* (Jan Steen, 1658), *Vecchia cuciniera* (Velasquez, 1618), *Pollarola* (Jacopo Chimenti detto l'Empoli, XVII sec.), *Fruttivendola* (Vincenzo Campi, 1580), *Pescivendola al mercato del pesce* (Joachim Beuckelaer, 1569), *La lattaia* (Jan Vermeer, 1659); e in casa: *Impasto e preparazione delle tagliatelle* (1385), *La panificazione o Donne che fanno il pane* (1475-81), *La sguat-tera* (Giuseppe Maria Crespi, 1730), *Donna che pela le carote* e *Donna che trita le cipolle* (Gerrit Dou, 1646), *Donna che sbuccia le rape* (Jean-Baptiste-Siméon de Chardin, 1738), *La vivandiera* (Jean-Baptiste-Siméon de Chardin, 1739), *Preparazione di un medicamento* (Jean du Ries, 1470).

L'arte sacra ha poi rappresentato, da Paolo Uccello a Domenico Ghirlandaio, il momento successivo al parto in camere dove le donne si affollano prendendosi cura del neonato e della puerpera, come pure l'allattamento ha trovato spazio attraverso l'immagine della Madonna che allatta il piccolo Gesù, nota la *Madonna del latte* (Ambrogio Lorenzetti, 1324-25), come pure della madre che nutre il bambino, suggestiva la raffigurazione nella *Madonna della pappa* (Gerard David, 1515).

Certo dal punto di vista storiografico va detto che soprattutto un campo come quello del cibo dove le donne hanno operato per secoli e dove erano state relegate, segnando il confine delle loro azioni, da limite si è trasformato in una ricca riserva di materiali e di abitudini da indagare. Soprattutto dopo il Sessantotto grazie al contributo della *nouvelle histoire* e dell'antropologia, nuove correnti storiografiche attente alla quotidianità e alla vita delle donne si sono fatte strada, guardando a realtà umili e marginali che spesso la storia tradizionale non aveva preso in considerazione, proprio perché relative a un campo in gran parte gestito dal genere femminile, che dal non essere considerato degno di studio si è guadagnato posizioni di primo piano nell'accademia, nell'editoria e nel comune sentire. In effetti si può considerare questo mutato atteggiamento come un contributo delle studiose e delle ricercatrici a una forma di "femminilizzazione dello sguardo sia storico che letterario" (p. 175). Cucinare e non essere a tavola è stato per secoli un destino delle donne da non dimenticare. Chi nei secoli si è presa cura dei bambini nutrendoli, chi si è impegnata nella preparazione dei

pasti ha contribuito al sopravvivere della società, ha dato modo all'umanità di fare la storia, una storia su cui oggi chi fa ricerca studia e riflette, perché i ruoli cambiano.

Questa *mission* femminile di cura del cibo, dei figli, della famiglia, del gruppo amicale oggi è in crisi. Da oltre mezzo secolo nelle società occidentali le donne sono indotte ad un modello di bellezza che le vuole magre. E questo crea divisione nelle menti e nelle cucine, una funzione secolare a cui le donne venivano educate: curare/cibare gli altri è mestiere profonda-

mente cambiato, sia per la ricerca quasi ossessiva che investe donne e uomini del nostro tempo di genuinità e purezza, sia per una trasformazione della relazione che gli uomini hanno con il cucinare, dai grandi chef ai nuovi cuochi che periodicamente nelle cucine televisive e massmediologiche si trasformano in nuovi cultori di un campo, la cura e la preparazione del cibo, che le giovani donne stanno progressivamente abbandonando.

Simonetta Ulivieri

Bibbiana Cau

La levatrice

Casa Editrice Nord, Milano 2025

L'autrice del romanzo, Bibbiana Cau è nata e vive in Sardegna. E nell'isola ha svolto la professione per molti anni, aiutando molte donne a partorire e molti bambini a venire alla luce. *La Levatrice* è il suo romanzo d'esordio, che ha avuto un notevole successo di pubblico e numerose ristampe.

Il romanzo nasce dall'esigenza di ricordare la vita e il lavoro di donne semplici, appartenenti al popolo, svolto per la loro comunità, e quasi completamente dimenticate dalla storia ufficiale. Fino alla fine dell'Ottocento e prima della medicalizzazione del parto, le levatrici erano donne spesso analfabete che imparavano sul campo, con l'esperienza ad aiutare le altre donne a partorire, spesso figlie di levatrici che fin da giovani venivano iniziate dalle madri all'apprendimento di questa arte empirica, accompagnato dalla conoscenza dei cicli della natura e del valore curativo delle erbe, secondo saperi che si tramandavano per secoli di donna in donna: "segreti" del potere positivo, ma anche negativo, delle erbe, raccolte ed essicate in determinati periodi dell'anno. Si tratta di un percorso millenario, in cui il ruolo sociale di alcune donne, definite in Francia *sages femmes*, si intrecciava con l'uso e la conoscenza di piante mediche, con rituali antichi femminili, con le deleghe alle donne del momento del parto, sospeso tra la vita e la morte, e di cui la medicina si appropriava negli ultimi secoli con l'istituzione delle prime cattedre di ostetricia e la formazione delle ostetriche.

Tra Otto e Novecento, lo stato italiano inizia a formare nelle università delle levatrici "patentate" che troveranno lavoro nelle varie condotte del regno, anche quelle più lontane, secondo un disegno medico scientifico che spesso non teneva conto delle difficoltà per le giovani ostetriche patentate di inserirsi in contesti diversi dalle loro origini per cultura e per linguaggio.

Il romanzo narra la storia di Mallena, una donna del popolo indomita e coraggiosa che accorre ad ogni chiamata delle donne vicine al parto che si trovano in difficoltà e che assiste con determinazione e competenza acquisita in anni di esperienza appresa durante i travagli a cui ha assistito. Mallena non riceve alcuna retribuzione, ne riconoscimento ufficiale per questa attività che svolge, solo qualche dono in natura (ricotte, formaggi, ecc.) da parte della famiglia, allorquando si reca in Comune con il padre a denunciare come testimone la nascita di un bambino, ma certo ha la fiducia e la ri-

conoscenza delle donne, della loro famiglia, della comunità locale.

Nel romanzo emerge anche la figura della giovane ostetrica lombarda Angelica Ferrari, che dalla lontana Pavia dove ha studiato all'università, approda – in cerca di autonomia economica e di libertà personale – in Sardegna per lavorare in paesini dove non viene accettata per il suo essere "diversa". Un pregiudizio antico che per altri versi, aveva portato molte comunità nel nostro Paese, all'indomani dell'unità a non accettare le maestre che venivano inviate a insegnare nelle scuole elementari di ogni piccolo borgo.

Accanto a questo scontro tra conoscenze naturali da un lato e competenze scientifiche dall'altro di cui le due donne sono portatrici, emergono nel romanzo altri temi, quello della guerra (siamo nel 1917) e di intere generazioni di soldati sardi, che sono anche mariti e padri, falciati sul fronte, e quello conseguente del destino di famiglie abbandonate a se stesse, con donne che stentano a mantenere i propri figli, in realtà rurali già molto povere dove l'unica attività è la pastorizia.

Nel romanzo si fa anche cenno a episodi di violenza maschile rivolta alle donne, costrette a matrimoni di interesse, come pure violenze che si rivolgono, all'interno della famiglia sulle giovani figlie, a cui in casi estremi le donne reagiscono con il loro sapere antico, uccidendo con sostanze estratte dalla natura, per liberarsi da situazioni inaccettabili.

Il romanzo che è sicuramente dalla parte delle donne, porta alla ribalta conflitti tra passato e presente, tra vita e morte, tra natura e cultura dove è interessante notare come molti dei saperi tradizionali siano collegati ad una società sarda che non si sente parte dello stato italiano che impone norme e leggi che non vengono capite e che quindi sono vissute dalla popolazione come imposizioni vessatorie di un potere lontano. Anche gli uomini sono vittime di questo sistema, tra cui la coscrizione obbligatoria che li condanna a morire in conflitti lontani, con generali ottusi che sacrificano le vite dei soldati come pedine, condannandoli alla morte o a riportare ferite incurabili che portano ugualmente alla morte con molte sofferenze.

Nel romanzo si intrecciano la storia della maternità e dei saperi popolari, il rifiuto della guerra e delle sofferenze che impone agli uomini e alle loro famiglie e alla comunità, la difesa dei deboli, degli anziani, dei

bambini dalle violenze che si possono sviluppare nei nuclei familiari, la sfiducia verso il potere amministrativo e verso le forze dell'ordine anche esse viste come straniere e distanti. Simbolico di questa contraddizione la relazione avversa tra cultura naturale e cultura scientifica.

La protagonista Mallena infatti, in polemica con il farmacista del paese, ritiene che i rimedi della natura, in quanto frutti della terra, fiori ed erbe, debbano essere a disposizione di tutti coloro che soffrono e che ne hanno bisogno, mentre il farmacista si appresta a farne rimedi, da mettere in commercio. Le parole di Mallena sembrano profetiche, anche riferite ai temi ecologici contemporanei, quando si chiede se un giorno dovremo pagare anche l'acqua da bere e l'aria per respirare.

Pacifismo, amore per la vita, rifiuto della violenza

pubblica e privata ritornano a volte in forma poetica nelle pagine di Bibbiana Cau, che spesso utilizza anche la lingua sarda per dare più incisività e forza emotiva alla narrazione.

Infine interessanti risultano i rimandi, saggi e ricerche storiche, che la scrittrice sarda ha consultato per la contestualizzazione locale e antropologica del romanzo, e che ha posto in una nota in fondo al volume.

Ci piace riportarne alcuni: L. Orrù, F. Putzolu, a cura di, *Il parto e la nascita in Sardegna*, CUEC, 1993; F. Putzolu, *Is levadoras. Levatrici della Sardegna tra Ottocento e Novecento*, CUEC, 2006; A. Gissi, *Le segrete manovre delle donne. Levatrici in Italia dall'Unità al fascismo*, Viella, 2022.

Simonetta Ulivieri

Amélie Nothomb

Métaphysique des tubes(trad. it. *La metafisica dei tubi*, Voland, Roma 2002)

Éditions Albin Michel, Paris 2000

Pubblicato in Francia nel 2000 con il titolo *Métaphysique des tubes*, il breve testo autobiografico di Amélie Nothomb propone una delle più radicali narrazioni dell'inizio della vita apparse negli ultimi decenni. L'autrice racconta i propri primi tre anni in Giappone assumendo una prospettiva singolare: quella di un essere che, all'origine, non si percepisce come soggetto, ma come "tubo", organismo elementare che assorbe e restituisce, presenza biologica ancora priva di interiorità riconoscibile.

La scrittura adotta un registro ironico e insieme speculativo, costruendo una voce narrante che attribuisce al neonato una forma di coscienza retrospettiva capace di creare uno scarto sottile tra esperienza infantile e riflessione adulta. Il lettore viene così accompagnato dentro una zona originaria dell'esistenza, collocata prima del linguaggio articolato e delle categorie stabili dell'identità.

La nascita viene separata dal momento biologico del parto e si definisce come evento successivo, legato all'emergere della coscienza e alla percezione di una centralità propria. Questo passaggio prende forma attraverso un'esperienza sensoriale precisa, il gusto del cioccolato bianco, che inaugura una vibrazione dell'io. La soggettività appare come processo graduale, legato al corpo e alla relazione primaria.

In questo snodo la figura della nonna paterna assume un rilievo decisivo, poiché è lei a offrire il cioccolato bianco che produce il risveglio e inaugura il movimento dell'io. Il suo gesto supera la semplice cura affettiva e si configura come atto generativo, capace di introdurre la bambina nel desiderio e di accompagnare l'emergere della coscienza. La nascita simbolica dell'io prende così forma dentro una genealogia femminile che sostiene e sollecita, inscrivendo l'origine in una trama di relazioni.

L'infanzia acquista allora una fisionomia inedita: il neonato viene presentato come materia vivente immersa in una continuità con l'ambiente, entro cui la distinzione tra umano e mondo circostante si costruisce lentamente. La percezione di sé emerge attraverso il contatto e l'attrazione, in un movimento progressivo che rende visibile la trasformazione in atto. In questa prospettiva, l'educazione si delinea come accompagnamento attento di tale processo, come cura rivolta a un'emersione che richiede tempo e ascolto.

Accanto alla madre e alla nonna si colloca la figura della domestica giapponese, con cui la bambina intreccia un legame intenso e segreto, destinato a incidere profondamente nel suo percorso di formazione. È con lei che inizia a parlare in giapponese, prima ancora di rivolgersi in francese ai genitori, e questo dato assume una rilevante valenza simbolica. L'accesso al linguaggio si realizza attraverso una relazione femminile situata ai margini della gerarchia familiare, dentro uno scambio che attraversa differenze culturali e sociali e che fonda l'identità linguistica come esperienza relazionale precedente a ogni appartenenza ufficiale.

Il contesto giapponese si configura come elemento strutturante dell'intera narrazione: la famiglia diplomatica vive in un ambiente regolato da rituali e gerarchie sottili, mentre la bambina cresce in uno spazio ordinato, attraversato da codici impliciti che orientano i gesti quotidiani. La formazione dell'io si intreccia così a questa trama culturale, che precede e accompagna la sua lenta definizione.

Un episodio emblematico riguarda il *Kodomo no Hi*, celebrato il 5 maggio. Oggi la ricorrenza è riconosciuta come festa nazionale dedicata a tutti i bambini, ma conserva simboli e ritualità provenienti dall'antico *Tango no Sekku*, tradizionalmente riservato ai figli maschi. In questa occasione vengono issate le *koinobori*, carpe colorate che ondeggiano al vento come augurio di forza e di successo e che, per settimane, trasformano case e strade in un paesaggio pubblico simbolicamente marcato. Esiste anche *Hinamatsuri*, celebrato il 3 marzo come festa delle bambine con l'esposizione delle bambole imperiali; si tratta tuttavia di una ricorrenza concentrata in un solo giorno e prevalentemente domestica. La diversa estensione temporale e spaziale delle due celebrazioni contribuisce a sedimentare un immaginario in cui il maschile occupa con maggiore evidenza lo spazio pubblico.

La bambina osserva questa ritualità prolungata e ne coglie la dimensione esclusiva, percependo come quella celebrazione non la comprenda e come il riconoscimento pubblico si organizzi secondo un ordine simbolico che assegna valore e visibilità ai maschietti lasciandola ai margini.

Da questa percezione nasce un sentimento che supera la semplice delusione e si configura come esperienza di oltraggio vissuta interiormente. La bambina

coglie l'assenza di una festa equivalente per le femmine e avverte tale mancanza come una ferita simbolica. Le carpe, portatrici di un augurio di potenza e di successo nella cultura giapponese, si caricano così di un significato diverso e diventano per lei emblema di disparità, fino a trasformare l'immaginario festivo in segno di esclusione.

In questa scena si può leggere una precoce presa di coscienza: l'io nascente si misura con una distribuzione asimmetrica del valore e, pur privo di strumenti teorici, elabora interiormente una forma di protesta che nasce dalla percezione di un diritto al riconoscimento. La bambina si avverte come soggetto degno di visibilità e, con la radicalità propria dell'infanzia, rivendica una parità simbolica che precede ogni formulazione concettuale. In questa sensibilità si intravede l'emergere di una postura critica verso le gerarchie di genere, ancora priva di linguaggio, ma già pienamente avvertita.

Il femminile non si presenta come identità compiuta, bensì come iscrizione progressiva in un orizzonte di ruoli e di immagini che precedono l'esperienza individuale. La bambina si scopre oggetto di attenzioni dotate di una qualità specifica e il suo corpo entra presto in una dimensione di rappresentazione, entro cui si avverte la tensione tra interiorità nascente e cornice culturale che la avvolge, tensione che attraversa anche i passaggi più ironici del testo.

Questa dimensione acquista ulteriore rilievo se si considera la tradizione letteraria che ha spesso rappresentato l'infanzia femminile come spazio di dolcezza e di trasparenza morale. In tale orizzonte la figura proposta da Nothomb assume una fisionomia diversa, poiché l'origine dell'io appare attraversata da pulsioni e da una precoce tensione all'autoaffermazione. La bambina rivendica una centralità cosmica narrata con tono paradossale, e proprio in questa amplificazione si può cogliere una critica sottile alle immagini rassicuranti dell'infanzia.

L'episodio della festa rende visibile un nodo decisivo: la percezione di sé si costituisce dentro una scena culturale che assegna valore differenziato ai generi. La protesta silenziosa della protagonista non si configura come adesione a un'ideologia, ma prende forma a partire da un'esperienza immediata di ingiustizia. In tale reazione si riconosce una forma elementare di coscienza femmi-

nile, un'intuizione della disparità che precede ogni definizione teorica e che affonda le radici nella sensibilità infantile.

In una prospettiva pedagogica, questo passaggio assume un rilievo particolare, poiché rende evidente come la costruzione simbolica del femminile prenda avvio in una fase in cui la bambina non dispone ancora di strumenti concettuali per nominare ciò che accade. L'esperienza della differenza si iscrive inizialmente nella sensibilità e solo in seguito trova parola, coinvolgendo l'educazione nella responsabilità di rendere visibili e pensabili queste prime percezioni.

Nel 2025 il romanzo ha trovato una nuova traduzione visiva nel film animato *Amélie et la Métaphysique des tubes*, diretto da Liane-Cho Han e Mailys Vallade e presentato ai Festival di Cannes e Annecy, che rende percepibile quella zona di soglia affidata nel testo alla parola. Attraverso l'acqua, i giardini e la luce diffusa, l'animazione restituisce la sensazione di un'infanzia ancora immersa nel vivente e accompagna visivamente la lenta costituzione della coscienza, ampliando la dimensione sensoriale dell'esperienza.

Attraverso una rivista come *Women & Education*, libro e film aprono uno spazio di riflessione particolarmente fecondo, poiché interrogano la soggettività femminile nel suo momento iniziale, quando non dispone ancora di definizioni stabili e si configura come origine fragile, esposta, sostenuta da relazioni e inscritta in simboli che la precedono. In questa prospettiva l'educazione si delinea come gesto di riconoscimento rivolto a tale vulnerabilità originaria e come esercizio critico capace di interrogare le immagini culturali che accompagnano la crescita delle bambine fin dai primi istanti di vita.

La metafisica dei tubi invita così a considerare l'infanzia come tempo di intensa densità ontologica, entro cui la formazione si sviluppa come movimento lento attraverso il quale un corpo prende parola e si riconosce nel mondo. In questo processo si iscrive la responsabilità adulta, chiamata a custodire l'inizio e a vigilare sulle strutture simboliche che modellano l'immaginario del femminile.

Maria Teresa Trisciuzzi