



1

Gennaio 2026

War and Peace: Stories of Educational Resistance and Female Sumūd

Guerra e pace: storie di resistenza educativa e di Sumūd al femminile

Silvia Nanni, Alessandro Vaccarelli¹
Università degli Studi dell'Aquila

silvia.nanni@univaq.it
alessandro.vaccarelli@univaq.it

Doi: <https://doi.org/>

ABSTRACT

War (conceived and largely carried out by men), as well as forms of education aligned with the ideologies that usually sustain it, has encountered numerous opposing responses. What do figures - diverse also in their different historical, social, political, and cultural contexts - such as Maria Montessori, Margherita Zoebeli, Irena Sendler, Stefania Wilczyńska, Hind al-Husseini, and Angela Zucconi have in common? Across the great wars of the twentieth century, the Shoah, the Palestinian Nakba, and postwar Italy (as well as within different cultural environments: the Jewish world, the Arab world, European culture), it is worth highlighting how the reparative and resistant functions of education in contexts of conflict and

¹ Per quanto l'articolo sia frutto di un lavoro di ricerca e riflessione comune, i paragrafi 1 e 2 possono essere attribuiti a Silvia Nanni, mentre i paragrafi 3 e 4 a Alessandro Vaccarelli.

post-conflict have been able to express feminine languages and shared practices beyond specific historical moments, while still acknowledging the necessary weight of contextualization, within which the ethical and political foundations underlying educational action become clearer and more precisely defined.

Keywords: Peace education, Women, Resistance and Sumūd, Education in war and genocide, Hind al-Husseini.

RIASSUNTO

La guerra (pensata e perlopiù agita dagli uomini), così come le educazioni organiche alle ideologie che solitamente la sostengono, ha incontrato numerose risposte contrarie. Che cosa hanno in comune figure, tra loro diverse anche per le differenti contestualizzazioni storiche, sociali, politiche e culturali, come Maria Montessori, Margherita Zoebeli, Irena Sendler, Stefania Wilczyńska, Hind al-Husseini, Angela Zucconi? Tra le grandi guerre del Novecento, la Shoah, la Nakba palestinese e il dopoguerra italiano (ma anche entro ambienti culturali differenti: mondo ebraico, arabo, cultura europea), è interessante mettere in risalto come le funzioni riparative e resistenziali dell'educazione nei contesti di conflitto e post-conflitto riescano a esprimere linguaggi al femminile e pratiche comuni, al di là dei diversi momenti storici, senza tuttavia rinunciare al necessario peso delle contestualizzazioni, entro cui si chiariscono e si specificano, nei contenuti, le proprietà etico-politiche sottese all'agire educativo.

Parole chiave: Educazione alla pace, Donne, Resistenza e Sumūd, Educazione nelle guerre e nei genocidi, Hind al-Husseini.

1. PER UNA "ECOLOGIA DELLA PACE FEMMINILE"

Il rapporto tra donne e pace è tutt'altro che banale, diremmo piuttosto attuale e necessario per continuare a riflettere sul ruolo cruciale che l'apporto femminile ha offerto nella costruzione della pace e nella promozione dei diritti umani. Una delle figure che ha maggiormente contribuito allo studio di questo binomio è stata Brock-Utne in *La pace è donna* (1989), volume in cui la pace viene presentata, non solo come sicurezza militare, ma come un processo dinamico che necessita di relazioni e strutture sociali che promuovano uguaglianza, giustizia e coesione sociale. Le donne, anche, nelle società post conflitto, sono state e sono portatrici di esperienze uniche che le hanno rese e le rendono particolarmente attive nella promozione dei processi di pacificazione che mirano a risanare le ferite sociali e culturali derivanti dalla guerra.

La presenza femminile nei processi di pace è considerata cruciale per garantire che le soluzioni di mediazione e risoluzione dei conflitti siano davvero inclusive e rappresentative delle esigenze di tutta la popolazione.

Il filone della *feminist peace research*, infatti, si concentra sull'equità (anche di genere), sulla giustizia sociale e la riforma delle strutture politiche ed economiche ree di perpetuare la violenza e l'oppressione. Attraverso queste lenti pedagogiche e culturali possiamo "leggere" la parabola di diverse donne che hanno fattivamente trasformato, dentro contesti storici e politici diversi, la pace da un ideale utopico a una "tecnologia sociale concreta".

La pedagogia e l'educazione nei contesti di conflitto e di post-conflitto, ma anche nei contesti genocidiari, hanno trovato alcuni dei loro momenti risolutivi più importanti nelle forme di resistenza educativa che hanno cercato di tenere insieme la tutela dell'infanzia e le visioni educative capaci di mettere a fuoco l'idea di umanizzazione come ultimo baluardo umano rimasto contro l'annichilimento. Nella tradizione occidentale, la pace è stata a lungo definita per sottrazione: l'assenza di guerra, si pensi alla *pax romana* o al leviatano di Hobbes. Cominceremo la nostra analisi concentrandoci su tre figure che nel panorama italiano e con importanti riflessi, se pensiamo a Maria Montessori, su quello internazionale, possiamo eleggere come interpreti di un pensare e agire l'educazione dentro le maglie più generali dei conflitti e dei post-conflitti novecenteschi.

I profili intellettuali e pedagogici di Maria Montessori, Margherita Zoebeli e Angela Zucconi hanno operato una rottura epistemologica, spostando il fulcro sulla cosiddetta "pace positiva". Tale cambiamento si traduce nel passaggio dal "potere su" (dominio) al "potere di" (capacità), la pace dunque non è un equilibrio tra forze armate, ma un'istanza ontologica: è la condizione necessaria affinché l'essere umano si realizzi. In questa prospettiva, la pace non è un fine, ma un metodo. Se la guerra è un costrutto culturale appreso, la pace deve essere un processo educativo vissuto di affermazione radicale della presenza dell'altro come condizione della propria e dell'altrui libertà.

Riprendendo i concetti cari alla filosofia femminista contemporanea (come quelli di Carol Gilligan, 1987), l'educazione alla pace si fonda sulla relazionalità, sulla responsabilità verso gli altri e sulla risposta a bisogni concreti in contesti specifici. Non si educa il singolo, si educa il legame tra i singoli. La scuola (Montessori), il villaggio (Zoebeli) e la comunità (Zucconi) diventano così i "laboratori di prossimità" dove si disinnesci la logica del nemico attraverso un processo di decostruzione dell'immagine dell'altro e di trasformazione creativa del conflitto.

Le donne, storicamente escluse dai tavoli della forza, hanno sviluppato uno sguardo sistemico che vede la connessione tra alfabetizzazione, salute, ambiente e stabilità politica. Per queste tre pioniere il "micro" - il gesto del bambino, la pulizia di una capanna, la scheda di un assistente sociale - è lo specchio del "macro" che fa capo alla stabilità della democrazia. E, ancora meglio, la pace è intesa come un "organismo vivente": per Montessori è l'organo della psiche umana; per Zoebeli è la forma dell'abitare insieme e per Zucconi è l'esercizio della cittadinanza consapevole.

L'educazione alla pace promuove un'operazione culturale che affronta le ingiustizie storiche e sistemiche (colonialismo, disuguaglianze) come parte della costruzione della pace, non limitandosi alla sola assenza di violenza.

La riflessione pedagogica, mutuata dai *Peace Studies* (Bartolucci, 2025), definisce la pace non come un oggetto statico o un obiettivo finale da raggiungere ("pace stabile e duratura" o "pace giusta"), ma come una dimensione dinamica permanente e un processo continuo.

È interessante quanto richiama Pierluigi Consorti nel suo articolo *Pace senza qualità* (2025), nel quale esplora il concetto di una pace "senza aggettivi" principalmente attraverso l'analisi critica della cosiddetta "pace positiva" e dell'educazione alla pace nel contesto del dibattito contemporaneo su guerra e nonviolenza. La pace "senza qualità" è un ritorno all'essenza della pace come opposizione assoluta alla guerra, un bene in sé che richiede un impegno attivo, nonviolento e culturalmente consapevole da parte

di ogni individuo.

L'eccessiva parcellizzazione qualitativa (pace positiva, giusta, durevole, imperfetta) rischia di oscurare la centralità univoca della pace: essa è il contrario della guerra. L'uso di aggettivi come "giusta", da applicare alla pace così come alla guerra, è da criticare poiché può condurre a legittimare l'uso della violenza per il raggiungimento di un presunto fine "giusto". Si pensi, per esempio, quanto il mondo del pacifismo veda nel *Board of Peace* – che è un organismo internazionale istituito ufficialmente il 22 gennaio 2026, sotto la guida del presidente statunitense Donald Trump, avente l'obiettivo dichiarato di gestire la ricostruzione e la *governance* della Striscia di Gaza nel post-conflitto - un modello di "pace imposta" dall'alto, focalizzato più sul controllo territoriale e sugli interessi economici che sui diritti fondamentali e sulla giustizia sociale per le popolazioni. Piuttosto, bisogna adottare l'approccio al *peacebuilding* (o costruzione della pace) che si riferisce a un insieme di attività e strategie a lungo termine volte a consolidare la pace e la sicurezza in aree post-conflitto, affrontando le cause profonde della violenza per prevenire il ritorno alle ostilità. Dal punto di vista scientifico e accademico, queste pratiche sono guidate da teorie e metodologie multidisciplinari (politologiche, giuridiche, economiche, educative e sociali) che superano il semplice mantenimento della tregua militare.

Il contributo femminile alla pace nel XX secolo, incarnato per esempio da queste pioniere, risiede nell'aver compreso che la stabilità democratica non dipende solo dalle leggi, ma dalla qualità delle relazioni umane. La loro cittadinanza attiva è una "pace in movimento": un impegno costante che trasforma la cura del dettaglio educativo e sociale nel fondamento della sicurezza internazionale.

In queste tre donne, l'idea di pace subisce un'evoluzione semantica poiché con Maria Montessori la pace si traduce in una forza interiore da liberare nel bambino; con Margherita Zoebeli diventa un'esperienza di convivenza estetica e comunitaria e con Angela Zucconi si trasforma in un impegno metodologico e culturale per costruire una società civile consapevole. Insieme, esse definiscono una "via femminile" alla pace basata non sul dominio, ma sulla cura, sulla relazione e sullo sviluppo delle potenzialità umane: un'ecologia della pace femminile.

L'analisi sinergica delle opere di Maria Montessori (2004), Margherita Zoebeli (2007) e Angela Zucconi (1970) permette di delineare un modello di pace che supera, dunque, la dimensione diplomatica per farsi pratica quotidiana e strutturale. Sebbene abbiano operato in ambiti differenti — la pedagogia, la ricostruzione post-bellica e il servizio sociale — le tre donne, pedagogiste e attiviste, sono unite da un filo rosso, ovvero la convinzione che la pace sia un edificio che si costruisce "dal basso", agendo sulle radici profonde della convivenza umana. La convivenza, la nonviolenza e la trasformazione etica richiamano l'eredità di Alexander Langer che, al numero 9 dei suoi *Dieci punti per la Convivenza inter-etnica*, dichiara che la convivenza richiede manutenzione costante. Non è uno stato statico, ma un processo quotidiano che richiede sforzo, pazienza e "cura delle persone". Per Langer la pace non è solo il silenzio delle armi, ma un percorso di giustizia riparativa e cura dei traumi. Questo richiede una trasformazione profonda che non separi mai i mezzi - la nonviolenza - dai fini - la convivenza (Vaccarelli, 2026).

2. MONTESSORI, ZOEBELI, ZUCCONI: MENTE, MANI E COMUNITÀ. IL *FIL ROUGE* DELLA (RI)COSTRUZIONE SOCIALE PACIFICA

Inquadrare queste tre donne non solo come pensatrici, ma come protagoniste attive delle grandi "fratture" del Novecento – la crisi dei regimi totalitari, il trauma della Prima e della Seconda Guerra

Mondiale e la difficile transizione dell'Italia verso la democrazia repubblicana – necessita di considerare la strada della pace come ricostruzione storica, civile e sociale. Per questo motivo si insiste col dire che «non vi è alcuna strada che porta alla pace: la pace è la strada» (questa frase è per lo più attribuita a Gandhi).

Il binomio “Donne e Pace” nel XX secolo non può essere compreso senza analizzare la reazione femminile al fallimento delle istituzioni patriarcali che avevano portato l'Europa a due conflitti mondiali. Tra il 1900 e il 1950, mentre la storia ufficiale si scriveva sui campi di battaglia e nei trattati di confine, Maria Montessori e Margherita Zoebeli operavano in una storia parallela, quella della ricostruzione delle coscienze. Esse compresero che la pace firmata a Versailles o a Parigi sarebbe stata una “pace armata”, se non accompagnata da una radicale bonifica sociale e culturale.

Storicamente, l'impegno di Montessori (1870-1952) per la pace si radicalizza durante l'ascesa del fascismo in Italia e del nazismo in Germania. Il regime mussoliniano tentò inizialmente di strumentalizzare il metodo Montessori per fini nazionalistici, ma la rottura fu inevitabile: il metodo montessoriano, fondato sull'autonomia del bambino, era l'antitesi antropologica dell'uomo-soldato voluto dalle dittature.

Durante i suoi anni di “esilio” (in Spagna, Inghilterra e India), Montessori trasformò la sua pedagogia in un manifesto pacifista globale. Le sue conferenze presso l'Ufficio Internazionale dell'Educazione di Ginevra (1932) rappresentano il primo tentativo storico di portare la questione dell'infanzia ai tavoli della politica internazionale come prevenzione dei conflitti futuri.

La figura di Margherita Zoebeli (1912-1996) emerge nel 1945, nel momento più drammatico della storia italiana del dopoguerra. Rimini, distrutta all'80% dai bombardamenti, divenne il simbolo di una nazione da rifondare. Zoebeli, giunta con il soccorso operaio svizzero, non portò solo aiuti materiali, ma un modello di solidarietà internazionale che anticipava lo spirito dell'Unione Europea. Il suo lavoro al CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero) è la dimostrazione storica di come la pace si costruisca attraverso l'accoglienza e l'educazione dei profughi e degli orfani, trasformando le strutture temporanee di emergenza in istituzioni permanenti di democrazia locale.

Angela Zucconi (1914-2000) si inserisce, in seguito, nel passaggio storico fondamentale tra la ricostruzione post-bellica e il miracolo economico italiano. Il suo lavoro si intreccia con quello di Adriano Olivetti e con l'esperienza dell'UNRRA-Casas (United Nations Relief and Rehabilitation Administration) (Nanni, 2018a). Nel clima della Guerra Fredda, Zucconi lavorò per evitare che l'Italia scivolasse nuovamente in derive autoritarie o populiste. La sua azione storica si concentrò sul Mezzogiorno e sui territori emarginati come i Sassi di Matera o le aree rurali abruzzesi, dove la pace veniva identificata con l'alfabetizzazione politica e la creazione di servizi sociali che garantissero la dignità dei lavoratori.

Sono la scuola e la comunità che hanno realmente ricostruito l'Italia dopo il 1945. Montessori, Zoebeli e Zucconi sono state le “madri costituenti” di una pace che non si legge nei trattati, ma nella struttura stessa dei nostri servizi sociali e educativi.

Alcune date hanno costituito dei punti focali di svolta nella (ri)costruzione della pace sociale:

Il 1932. In quest'anno, Montessori pronuncia discorsi fondamentali al *Bureau International d'Education*. Storicamente, è il momento in cui la pedagogia esce dall'aula per diventare critica al nazionalismo. Montessori sostiene che la pace non può essere affidata ai diplomatici, perché essi curano i sintomi, non la causa; la “malattia dell'anima” dell'uomo moderno. Il tema fu successivamente sviluppato con interventi che l'hanno vista a Bruxelles nel 1936 (Congresso europeo per la pace), a Copenaghen in molte occasioni pubbliche, tra cui il Congresso internazionale Montessori del 1937,

fino al discorso pronunciato a Londra, al World Fellowship of Faiths, nel 1939 (Montessori, 2004). Nella visione montessoriana, la pace non è un ideale astratto, ma una conseguenza logica di un corretto sviluppo umano. Se l'uomo è in guerra, è perché la sua educazione ne ha soffocato le potenzialità creative, rendendolo un adulto fragile e facilmente manipolabile dai regimi. La Montessori distingue nettamente tra la "pace politica" e la "pace umana". La prima è solo una tregua, un intervallo tra due guerre sancito da documenti, la seconda è una condizione permanente dell'anima.

Infatti, Maria Montessori ribalta il paradigma tradizionale del pacifismo: la pace non si costruisce al tavolo dei negoziati, ma nella Casa dei Bambini, identificando nel bambino il Padre dell'Uomo, la scienziata marchigiana individua nell'educazione l'unico strumento capace di operare quella trasformazione antropologica necessaria a superare l'era dei conflitti. Ricordiamo che nel 1917 Maria Montessori dà impulso ad una campagna per la creazione della «Croce Bianca» dei bambini, che rappresenta una delle sue intuizioni più moderne e visionarie, segnando la nascita di quella che oggi definiamo pedagogia dell'emergenza.

Il concetto prese forma durante il soggiorno di Montessori in California. Fu ispirato dal lavoro di Mary Rebecca Cromwell, un'insegnante formata col metodo Montessori che operava con i bambini rifugiati del Belgio e della Francia settentrionale durante la Prima Guerra Mondiale.

La Croce Bianca, alla stregua della Croce Rossa che si occupava delle ferite fisiche dei soldati, curava le ferite invisibili dei bambini. L'obiettivo era affrontare i traumi psichici, emotivi e di sviluppo causati dalla guerra e dalle catastrofi. Nonostante l'impegno, però, la Croce Bianca non divenne mai un'organizzazione formale, tuttavia, i suoi principi furono applicati nelle scuole Montessori che accoglievano orfani e sfollati, come quelli del terremoto di Messina (Isidori, Vaccarelli, 2013).

Il 1945. Mentre l'Europa è divisa dalla cortina di ferro nascente, Zoebeli a Rimini crea un'enclave internazionale. Il CEIS è finanziato dagli svizzeri per soggetti italiani, con collaborazioni americane. Storicamente, questo intervento dimostra che la pace si costruisce creando infrastrutture educative dove prima c'erano solo obiettivi militari (Pironi, 2016).

Zoebeli rifiutò il modello dell'orfanotrofio tradizionale, autoritario e spersonalizzante, costruendo invece un villaggio di capanne di legno, un ambiente a misura di bambino che richiamava l'ambiente montessoriano. Persino in mezzo ai ruderi, Zoebeli curava il verde, l'arredo e la musica, convinta che la bellezza fosse necessaria per contrastare l'aggressività del trauma bellico. La pace per Zoebeli non si insegnava con i libri, ma con la cooperazione, i bambini, infatti, partecipavano all'organizzazione dei pasti e alla cura degli spazi comuni. Questo metodo, influenzato anche dalla corrente della Pedagogia attiva, insegnava la responsabilità civile e il rispetto reciproco. Il CEIS fu pioniere nell'accogliere bambini con disabilità o "difficili", dimostrando che la pace sociale nasce dall'accoglienza dell'altro.

Potremmo dire che Margherita Zoebeli trasformò il concetto di aiuto in partecipazione.

Il 1958: Il Progetto Abruzzo coordinato dalla Zucconi rappresenta il tentativo più alto di portare la pace sociale nelle aree depresse.

Con Angela Zucconi, figura centrale del servizio sociale, il discorso sulla pace compie un salto ulteriore: esce dal perimetro della scuola e del villaggio educativo per farsi progetto politico e sociale. Se Montessori è la teoria e Zoebeli è la pratica educativa, Zucconi è la metodologia della cittadinanza. Per lei, un popolo che non conosce i propri diritti e che vive in condizioni di marginalità è un popolo vulnerabile, propenso alla violenza o alla sottomissione.

Con il CEPAS (Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali) poté operare nelle zone arretrate del Sud Italia nella convinzione – rivoluzionaria - che l'assistente sociale non è un benefattore

ma un agente di cambiamento che aiuta le comunità a organizzarsi autonomamente. La pace nasce dall'autodeterminazione.

Influenzata dal pensiero olivettiano, vedeva nella “comunità” la dimensione ideale (né troppo piccola come la famiglia, né troppo grande come lo Stato) dove l'individuo potesse esercitare la pace sociale attraverso il lavoro e la cultura. Partecipò in prima persona alla progettazione di nuovi borghi (come La Martella a Matera) dove le case e i servizi comuni erano pensati per favorire l'incontro e la solidarietà, prevenendo il conflitto di classe (Nanni, 2018a).

Il legame organico tra Maria Montessori, Margherita Zoebeli e Angela Zucconi risiede nella trasposizione della pace dal piano dei trattati a quello della quotidianità istituzionale e sociale. Se la storia politica tradizionale ha spesso inteso la cittadinanza come un insieme di doveri formali verso lo Stato, queste tre figure di donne ne hanno ridefinito i confini attraverso la lente della partecipazione e della responsabilità verso l'Altro.

Il percorso inizia con la liberazione del bambino di Maria Montessori, un individuo capace di auto-disciplina non è un suddito obbediente, ma un cittadino critico. La sua cittadinanza attiva nasce nell'aula, dove il rispetto per l'ambiente e per il lavoro altrui diventa il primo esperimento di convivenza pacifica. Montessori intuisce che la democrazia non può reggersi su individui “psichicamente compressi”, ma richiede esseri umani in grado di scegliere consapevolmente la cooperazione invece del conflitto.

Questa visione trova una declinazione territoriale nel lavoro di Margherita Zoebeli. Al CEIS di Rimini, la cittadinanza attiva viene praticata attraverso la gestione comunitaria del villaggio. I bambini e gli educatori non subiscono l'istituzione, ma la costruiscono. Qui, la pace si manifesta come capacità di ricostruire legami sociali distrutti dal trauma, dimostrando che la partecipazione alla cosa pubblica - anche se limitata al perimetro di una scuola-villaggio - è l'unico antidoto alla disgregazione post-bellica. Infine, con Angela Zucconi, questa spinta educativa si istituzionalizza nel servizio sociale moderno. La cittadinanza attiva diventa metodologia: l'assistente sociale non interviene per assistere, ma per attivare le risorse latenti della comunità. Nei progetti di sviluppo in Abruzzo o a Matera, la pace sociale si identifica con l'emancipazione culturale e civile. Per Zucconi, un cittadino che impara a leggere, a organizzarsi in cooperativa e a rivendicare i propri diritti è un cittadino che sottrae terreno alla logica della sopraffazione.

In un'epoca contemporanea segnata da conflitti frammentati e crisi della partecipazione, l'eredità di Montessori, Zoebeli e Zucconi appare più che mai attuale. Esse ci ricordano che la pace non è un traguardo statico, ma un processo dinamico che richiede investimenti costanti nell'educazione e nel welfare. La loro “pace” è un'architettura sociale che trasforma il suddito in cittadino e l'individuo isolato in parte di una comunità solidale.

3. L'EDUCAZIONE NEI CONTESTI DI GUERRA E DENTRO LE CATASTROFI DELLA STORIA (SHOAH E NAKBA)

La “fenomenologia” dell'educare nei contesti di guerra e di genocidio contempla forme tra loro profondamente diverse e talvolta contraddittorie che, seppure nelle loro contrapposte tensioni (distopiche o utopiche), contribuiscono a rendere visibile l'importanza - spesso nascosta o poco riconosciuta - dell'educazione all'interno delle dinamiche conflittuali o genocidiarie. Tali forme possono essere ricondotte ad alcune configurazioni principali, seppure diventi difficile distinguere, e non solo sul piano

teorico, tra una funzione riparativa (l'educazione come forma di tutela dell'infanzia, nelle sue pratiche volte a ridurre il trauma e a sviluppare resilienza) e una funzione resistenziale (l'educazione come pratica emancipativa, carica di politica e di speranza freireanamente intesa). Tra queste possiamo ricordare rapidamente:

- l'educazione come momento organico alle ideologie dominanti, funzionale alla costruzione del consenso e alla legittimazione della guerra (educare al conflitto, costruire il nemico, idolatrare la patria, naturalizzare la violenza), come la famigerata "lezione" che ci arriva dai sistemi totalitari nazifascisti del '900 ci mostra con tutta evidenza (Vaccarelli, 2023);
- l'educazione come bersaglio e come "nemico", attraverso la sospensione o la cancellazione dei diritti educativi, fino alle pratiche di *educidio* e *scolasticidio*, spesso incarnate dentro azioni genocidiarie o azioni di violenza coloniale tese a indebolire società e popoli per il tramite dell'indebolimento dell'istruzione e dell'educazione;
- l'educazione come momento riparativo e resilienziale, orientato alla ricostruzione dei legami, alla cura delle ferite individuali e collettive, al ripristino di condizioni minime di umanità, fino ad arrivare all'*empowerment* individuale, per ripartire con un progetto di vita pensato dentro i suoi contorni;
- l'educazione come momento resistenziale, capace di opporsi alle logiche disumanizzanti del conflitto e di affermare, anche nelle situazioni estreme, un'idea di infanzia, di futuro, di umanizzazione, di giustizia;
- l'educazione come momento della ricostruzione sociale, orientata alla riattivazione dei legami comunitari, alla formazione di soggettività capaci di abitare il dopo-conflitto, anche nella prospettiva dell'attivazione di processi di sviluppo sociale, economico, culturale, politico.

La storia *fatta dagli uomini* ci ha consegnato anche i momenti più bui dell'educazione (accennati nei primi due punti sopra riportati). Sulle sue funzioni più nobili, invece, sono spesso le microstorie, le storie fatte dalle persone, e con un evidente protagonismo femminile (Brock-Utne, 1989), a restituirci la trama silenziosa di pratiche di cura, resistenza e ricostruzione che attraversano i conflitti affrontano i genocidi e ne incrinano le logiche disumanizzanti.

Come abbiamo visto, il lavoro e l'impegno di Maria Montessori, Margherita Zoebeli, Angela Zucconi investono, nella diversità dei loro approcci, i discorsi su guerra, post-conflitto, pace, ricostruzione e sviluppo in termini generali. Al centro un'idea, appunto, "generale" di guerra, che dovrebbe contemplare, almeno in linea puramente teorica, il limite tra conflitto armato, pur nella sua drammaticità e distruttività, e genocidio o pulizia etnica. Se nella guerra il bambino o la bambina diventa, per usare un eufemismo, vittima "collaterale", nel genocidio è centralmente "nemico" in quanto parte (in alcuni casi "significativamente") di un tutto da annientare e cancellare. Se la guerra può essere tragicamente inscritta nella categoria del conflitto storico-politico; il genocidio rappresenta una sua possibile radicalizzazione estrema, in cui si rendono operative la negazione dell'alterità e della convivenza e l'abolizione dell'altro come soggetto legittimo, fino alle loro massime conseguenze. Nel genocidio, l'altro è sostanzialmente "disarmato" e può essere, sotto certe condizioni, anche "nemico interno", minoranza da estirpare, come nella Shoah o nel Porrajmos, ma anche nei programmi di eliminazione delle persone con disabilità – di fatto avvenuti - a dimostrazione del rischio che un genocidio possa essere compiuto anche al di fuori di qualsivoglia dichiarazione di guerra. Genocidio, ma anche eccidio: laddove la guerra non si configuri come progetto sistematico di distruzione totale o parziale di un gruppo, può tuttavia spingersi fino ad azioni che, nel segno del terrore come arma psicologica, colpiscono deliberatamente i civili, senza

risparmiare bambini e bambine.

In questa prospettiva, le riflessioni e le opere educative di Montessori, Zoebeli e Zucconi si collocano - più che dentro le maglie dell'annientamento sistematico - prevalentemente entro i confini dell'educare durante e dopo i conflitti, fino a generare, con Montessori, un'idea universale di pedagogia per la pace.

La Shoah rappresenta la soglia estrema in cui sterminio e genocidio si configurano come progetto di cancellazione dell'altro in quanto umano; ed è dentro tale limite che si rendono visibili pratiche di resistenza etica ed educativa che vengono condotte nelle più estreme condizioni. Per continuare nella nostra lettura di genere, emergono in questo contesto figure esemplari, tra le quali Stefania Wilczyńska, Maryna Falska e Irena Sendler. Le prime due collaborarono con Janusz Korczak (Potestio, 2023, Lifton, 2025) nella cura e tutela dell'infanzia a Varsavia già prima del tragico internamento nel Ghetto e il viaggio verso Treblinka.

Maryna Falska (1877-1944), di idee socialiste, fu protagonista dell'esperienza educativa di *Nasz Dom* ("La Nostra Casa"), istituto per bambini polacchi in grave difficoltà economica o orfani, da lei diretto secondo principi di giustizia sociale e tutela dell'infanzia. Amica e collaboratrice di Janusz Korczak, mantenne con lui un legame costante anche durante l'occupazione. Secondo la ricostruzione riportata sul principale portale culturale dell'Adam Mickiewicz Institute, autorevole istituzione culturale polacca (Justova, 2022), Maryna contribuì alla salvaguardia dell'eredità scritta korczakiana: dopo la deportazione di Korczak e dei suoi bambini, il *Diario del ghetto* (Korczak, 1997), giunse a lei tramite la resistenza polacca e lo nascose a *Nasz Dom*. La Seconda guerra mondiale colpì duramente l'istituto: evacuato nel 1939 e trasformato in ospedale, tornò a ospitare fino a 170 bambini offrendo protezione anche a minori ebrei (Justova, 2022). Durante l'occupazione Korczak si recò più volte a *Nasz Dom*, persino dal ghetto; Falska gli offrì rifugio sul cosiddetto "lato ariano", ma egli rifiutò. Maryna Falska sopravvisse al "Vecchio Dottore" di poco più di due anni e, il 7 settembre 1944, ricevuto l'ordine di sfratto dai nazisti, morì improvvisamente (*ibidem*).

Stefania Wilczyńska (1886-1942), ebrea polacca, fu figura centrale dell'esperienza educativa del *Dom Sierot* (Casa degli orfani), l'orfanotrofio ebraico diretto da Janusz Korczak a Varsavia. Non fu soltanto sua collaboratrice, ma presenza stabile e responsabile della vita materiale e affettiva dell'orfanotrofio, contribuendo alla costruzione di un ambiente fondato sul rispetto, sull'autogoverno dei minori e sulla tutela della loro dignità (Bocci, 2021). Con l'istituzione del ghetto di Varsavia, Wilczyńska condivise con Korczak la scelta di restare accanto ai bambini, nonostante le possibilità di salvezza personale. Continuò a garantire condizioni di cura, istruzione e organizzazione interna anche nelle condizioni estreme di fame, isolamento e persecuzione. Nell'agosto del 1942, al momento della deportazione verso Treblinka, scelse di accompagnare i circa duecento bambini dell'orfanotrofio, condividendone fino in fondo il destino (Lifton, 2025). La sua figura rappresenta una delle espressioni più radicali di coerenza etica ed educativa dentro il genocidio: lei, Korczak e gli altri educatori, seppure non siano riusciti a salvare i bambini e le bambine dalla morte, hanno salvato quel *sentimento dell'infanzia* che aveva richiesto secoli per essere costruito (Ariès, 1999) e la cui estrema difesa, come per ironia della sorte, toccò proprio a chi mise a fuoco, già prima della guerra, un'idea dei diritti dei bambini (Korczak, 2013) antesignana delle grandi dichiarazioni internazionali che, dopo la Shoah, si sono proposte in senso universalista.

L'assistente sociale cattolica Irena Sendler (1910-2008) operò clandestinamente nel ghetto di Varsavia riuscendo a far uscire circa 2.500 bambini ebrei, affidandoli a famiglie e istituti religiosi (Vaccarelli, Iadarola, 2022). La sua azione non si limitò a questo: conservò in contenitori interrati gli elenchi con i loro veri nomi, nella consapevolezza che sottrarre bambine e bambini alla morte significava anche

custodirne l'identità, per restituirli, se possibile, alla propria famiglia e alla propria storia al termine della guerra. Arrestata dalla Gestapo nell'ottobre 1943, fu incarcerata e torturata, e mai rivelò i nomi dei bambini e dei collaboratori; condannata a morte, riuscì a salvarsi grazie all'intervento della resistenza polacca (ibidem).

In queste figure l'educazione si configura come gesto di resistenza etica e politica dentro il genocidio: non solo protezione materiale, ma difesa della dignità e dell'identità dell'infanzia in un contesto strutturalmente votato alla sua cancellazione: anche nelle viscere del male, l'educazione continua a lasciare tracce di umanità quando è mossa da principi morali e resistenziali e imprescindibilmente da un coraggio intriso di senso politico, che non necessita di ideologia per manifestarsi, poiché fondato sul rispetto intimo e irrinunciabile verso il soggetto umano (Vaccarelli, 2023).

Vedremo, nel successivo paragrafo, l'operato di Hind al-Husseini che, nel 1948, all'indomani dell'eccidio di Deir Yassin e nel contesto più ampio della Nakba palestinese, iniziò il suo lavoro educativo accogliendo cinquantacinque bambini rimasti orfani e dispersi, offrendo loro non soltanto riparo, ma un progetto di vita attraverso l'istruzione e l'educazione, destinato poi a diventare un'opera educativa molto più ampia, significativamente orientata a rafforzare la cultura palestinese in un contesto di oppressione politica, diventando emblema ed espressione di *Sumūd*.

Ci interessa qui connettere – trovando nel trauma e nella cura degli orfani un loro punto di contatto significativo - le memorie della Shoah e della Nakba, nel solco del lavoro di Bashir Bashir e Amos Goldberg (2023), che hanno riunito autori ebrei e palestinesi per leggere i due traumi “fondativi” delle rispettive condizioni storiche, nella prospettiva di un riconoscimento reciproco e di responsabilità condivise. Eventi distinti per natura e genealogia (uno esito del razzismo di sterminio novecentesco, l'altro di matrice coloniale), ma segnati da una persistente logica di disconoscimento reciproco (se non addirittura di negazione reciproca) o, come osserva Nadim Khoury (2023), di spartizione identitaria e simbolica che irrigidisce le appartenenze. Se l'accostamento è talvolta percepito come tabù, perché vissuto come equiparazione o competizione memoriale, va chiarito che non è questo l'intento di tale approccio e che la memoria, che qui assumiamo, con Todorov, nella sua forma di *memoria esemplare* (Todorov, 2018), può essere invece sganciata dalla sua “letteralità” (ibidem) per aprirsi a un uso etico e universale, capace di trarre dall'evento storico non un'identità chiusa e autoassolutoria, ma un principio di responsabilità verso il presente. Già Edward Said (1997) riconosceva l'impossibilità di porre sullo stesso piano eventi segnati da forme e scale di violenza profondamente diverse, quali lo sterminio sistematico e lo spossamento di un popolo: «Chi, in coscienza, si sentirebbe di equiparare uno sterminio di massa con un'espropriazione di massa?» (ibidem, p. 128). Si tratta, per Said, di eventi tuttavia connessi:

«Non riesco a concepire in alcun modo di a) non immaginare gli ebrei di Israele come l'esito decisivo e "davvero" definitivo dell'Olocausto e b) di non esigere da loro il riconoscimento di ciò che hanno fatto ai palestinesi durante dopo il 1948. Ciò significa che, come palestinesi, ci aspettiamo da loro considerazione e risarcimenti senza minimizzare in alcun modo la loro storia di sofferenza e genocidio» (ibidem, 128).

Dentro questa logica, sentiamo l'urgenza di collegare la portata etica e umana, prima ancora che pedagogica in senso stretto, delle pratiche educative rivolte agli orfani e ai minori destinati o sopravvissuti ai massacri e ai genocidi, ai messaggi universali che esse veicolano, indipendentemente dalla loro specifica contestualizzazione storica e identitaria.

Le diverse matrici culturali - tra mondo ebraico, arabo, totalitarismi europei - entro cui le educatrici di cui abbiamo parlato e parleremo in seguito agiscono, accompagnate anche da differenti appartenenze religiose e politiche (cattolica Irena Sendler, ebrea Stefania Wilczyńska, musulmana Hind al-Husseini, laica e socialista quella di Marina Falska), dialogano attraverso l'universalità del valore attribuito all'infanzia e alla sua tutela. Si tratta di madri senza figli (solo Irena Sendler ebbe figli biologici, ma dopo la guerra) o madri etiche (Nanni, 2018b) che incarnano i più alti valori morali: persone che, nel ruolo assunto dentro quei contesti - a rischio della propria vita o rinunciando a salvarla - restituiscono il senso della tutela dell'infanzia nella sua essenza primaria, distillata da ogni altra considerazione.

Tutte le religioni monoteiste, peraltro, invitano alla cura degli orfani, alla fratellanza, alla cooperazione, all'uguaglianza e alla misericordia nei loro confronti. La protezione dell'infanzia si configura, quindi, come punto di convergenza etica che attraversa tradizioni culturali e religiose differenti (Jayousi, Taqa, 2022).

Mettere in dialogo queste donne significa anche, idealmente, mettere in dialogo culture e religioni all'interno delle quali si sono costruiti percorsi segnati da comuni logiche di resistenza educativa: una resistenza che non si esprime nella contrapposizione armata, ma nella salvaguardia della vita, della dignità e dell'identità dei più vulnerabili. In tale prospettiva, l'educazione diventa spazio di umanizzazione condivisa, capace di oltrepassare i confini della memoria "divisa" e di restituire all'infanzia una centralità che precede e supera le appartenenze.

4. UNA STORIA EDUCATIVA DI SUMUD: IL LAVORO ESEMPLARE DI HIND AL-HUSSEINI²

«Ci portarono fuori uno dopo l'altro; spararono a un uomo anziano e quando una delle sue figlie si mise a piangere spararono anche a lei. Poi chiamarono mio fratello Muhammad e gli spararono davanti a noi, e quando mia madre gridò chinandosi su di lui, con in braccio la mia sorellina Hudra che stava ancora allattando, spararono anche a lei» (Pappé, 2008, p. 152).

È la testimonianza di Fahim Zaydan, che all'epoca dei fatti raccontati aveva dodici anni. Siamo all'alba del 9 aprile 1948, a Deir Yassin, un pacifico villaggio palestinese alla periferia di Gerusalemme, dove fu compiuto uno degli eccidi più significativi della Nakba palestinese. Ilan Pappé ricorda che i miliziani spararono anche allo stesso Zaydan, insieme a un gruppo di bambini disposti contro un muro. Sopravvisse nonostante le ferite. Il massacro di centinaia di persone, compresi neonati, compiuto da membri dell'Irgun e della Banda Stern, non fu un'eccezione e la sua diffusione servì a terrorizzare la popolazione, contribuendo alla fuga di centinaia di migliaia di palestinesi (*ibidem*). Deir Yassin è diventato un evento simbolico e traumatico, la cui narrazione contribuì in modo decisivo alla diffusione del terrore e all'esodo palestinese, dipinto invece dalle narrazioni ufficiali come esodo volontario (Said, 1995; Pappé, 2008). Suscitò grande sdegno anche a livello internazionale, tanto che 28 intellettuali ebrei (tra cui Hannah Arendt e Albert Einstein) nel dicembre 1948 sentirono di denunciare a gran forza la brutalità e l'efferatezza di questa azione famigerata in una lettera pubblicata sul New York Times:

² Si ringrazia il dott. Ihab Abu Ward per il controllo effettuato sulle informazioni relative alla figura di Hind al-Husseini, grazie a un confronto su fonti in lingua araba.

«Questo villaggio, fuori dalle strade di comunicazione e circondato da terre appartenenti agli ebrei, non aveva preso parte alla guerra, anzi aveva allontanato bande di arabi che lo volevano utilizzare come una loro base. Il 9 aprile, bande di terroristi attaccarono questo pacifico villaggio, che non era un obiettivo militare, uccidendo la maggior parte dei suoi abitanti (...) e trasportando alcuni di loro come trofei vivi in una parata per le strade di Gerusalemme» (cit. in Foa, 2024, p. 30).

Sullo sfondo di questa tragedia si innesta, la storia di Hind Taher al-Husseini (1916–1994), una figura finora assente nel dibattito pedagogico italiano, educatrice e attivista palestinese, la cui esperienza emerge con forza attraverso due rappresentazioni, una letteraria e l'altra cinematografica. Parliamo del romanzo autobiografico *La strada dei fiori di Miral* (2012) della giornalista e scrittrice Rula Jebreal, che fu allieva di Hind al-Husseini e testimone diretta del suo operato a partire dal 1978 fino al 1991, e della sua trasposizione cinematografica, con il film *Miral* del 2010, sceneggiato dalla lei stessa e diretto da Julian Schnabel.

Leggiamo nel romanzo (*ibidem*, posizione kindle 138 di 2760):

«Nei pressi del Santo Sepolcro, Hind s'imbatté in un gruppo di bambini. Erano una cinquantina circa, alcuni seduti sul bordo del marciapiede, appoggiati gli uni agli altri, altri immobili sul ciglio della strada, come in attesa di qualcuno. Avvicinandosi notò che i più piccoli erano scalzi, piangevano e avevano le guance sporche di fango e i capelli impastati di polvere. Hind chiese spiegazioni alla bambina più grande, che dimostrava all'incirca dodici anni, indossava pantaloni strappati e una camicia con le maniche sdrucite. «Dove sono i vostri genitori? E cosa ci fate qui in mezzo alla strada?»

La rappresentazione letteraria di Rula Jebreal si incarna pienamente nei fatti di quei giorni dell'aprile 1948 e sembra piuttosto fedele alle fonti con cui ci siamo confrontati.

Abbiamo rintracciato la voce di Hind al-Husseini, un discorso tenuto 6 mesi prima della sua morte, in un documentario del 2012 (*Deir Yassin Village and Massacre*) della regista palestinese Sahera Dirbas.

«I saw this strange picture: several little children - from two up to eleven years, maybe ten or twelve years old - standing beside the wall. I couldn't see without me asking: "What are you doing here? Don't you see? Bullets are coming! Go home!" And I was in a hurry; I wanted to arrive somewhere. I walked maybe two steps, then I came back and said: "Why are you standing? Go home? I tell you!" Then this elderly...this eleven years old, ten or twelve years old, I don't know (...) said: "We are the Deir Yassin children. We were pushed out. We are the remnants. We were collected by the Jews and put into a movable truck — instead of gravel — and they were running the streets of Jewish Jerusalem (...)».

Come leggiamo in alcuni ritratti biografici dedicati a Hind al-Husseini (Fleischmann, 2003; UNRWA, 2008; Abusalama, 2025; Elia, 2025), la giovane educatrice incontrò nella Città Vecchia di Gerusalemme un gruppo di circa 55 bambini, per lo più di età inferiore ai nove anni. I minori erano stati lasciati soli e si aggiravano nei pressi della chiesa del Santo Sepolcro, dopo essere sopravvissuti al massacro, evento che li aveva profondamente traumatizzati e privati delle loro famiglie. Al-Husseini intervenne immediatamente, mettendoli in salvo in due stanze affittate poco lontano dal luogo del ritrovamento. Per diversi giorni si recò quotidianamente da loro, portando cibo e trascorrendo del tempo con loro. In seguito, d'accordo con la superiora del convento di Sahyoun, preoccupata sia per la sicurezza di Hind

durante gli spostamenti sia per l'esposizione del rifugio ai combattimenti, i bambini e le bambine furono trasferiti all'interno del convento, lungo la Via Dolorosa. Questa decisione si rivelò decisiva: le stanze originariamente affittate furono poco dopo bombardate, e il trasferimento evitò con ogni probabilità una nuova tragedia. L'incontro a Gerusalemme degli orfani diede avvio all'esperienza di *Dar al-Tifl al-Arabi* ("Casa del Bambino Arabo"), che da rifugio d'emergenza si trasformò progressivamente in un'istituzione educativa strutturata con scuole di vari livelli, programmi di alfabetizzazione e formazione professionale, che nel tempo hanno espresso una particolare attenzione alle bambine e alle ragazze palestinesi (Charif, s.d.). Una declinazione significativa del *Sumūd* espresso nel lavoro di Hind al-Husseini emerge anche nel periodo successivo al 1967, quando *Dar al-Tifl*, danneggiata durante i bombardamenti e temporaneamente adibita a clinica d'emergenza, fu oggetto di un processo di ricostruzione e rilancio, con il sostegno di organizzazioni internazionali, tra cui la Croce Rossa norvegese (PalQuest; Assali 2025). Nel 1982 Hind al-Husseini ampliò il proprio progetto educativo trasformando la casa del grande intellettuale palestinese Isaf al-Nashashibi (1882-1948), nel centro di Gerusalemme, in un centro culturale e fondando una scuola di servizio sociale (Abusalama, 2025), un college femminile, successivamente collegato all'Università Al-Quds, offrendo così nuove opportunità di istruzione superiore alle donne palestinesi (Charif, s.d.; Assali, 2025).

Oggi la *Hind Hussein Foundation* continua il lavoro avviato da Hind al-Husseini nel campo dell'istruzione e della cultura. La fondazione gestisce il *Dar al-Tifl al-Arabi*, che offre un percorso educativo completo dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole secondarie, e comprende inoltre il *Palestine Heritage Museum* e il *Dar Issaf al-Nashashibi Center* per la cultura, le arti e la letteratura.

La fondazione ha recentemente denunciato la condizione dei minori a Gaza e l'impossibilità di avere un ruolo nella loro tutela (Assali, 2025):

«Tragically and absurdly, Dar Al-Tifl would be an ideal institution to take in hundreds of the estimated 40,000 orphans left alone by the genocide in Gaza, but Israel's ironclad refusal to let any Palestinians from Gaza into the Jewish state makes that option nonviable».

L'importanza di questa istituzione educativa è testimoniata, come abbiamo detto, dalla giornalista e scrittrice Rula Jebreal, che fu affidata a Hind al-Husseini nel 1978, quando aveva appena cinque anni, dopo il suicidio della madre. Hind la accolse e la crebbe all'interno del *Dar al-Tifl al-Arabi* di Gerusalemme. Quell'incontro segnò in modo decisivo il suo percorso umano e intellettuale: Hind non offriva soltanto protezione materiale, ma trasmetteva alle ragazze un'educazione rigorosa, fondata sullo studio, sull'autodisciplina, sulla dignità e sulla consapevolezza della propria identità.

In un contesto segnato dalla perdita e dallo sradicamento, l'orfanotrofio e la scuola, oltre alle altre iniziative educative, divennero così uno spazio di *Sumūd* e resistenza culturale, in cui l'istruzione ha rappresentato uno strumento di emancipazione e di futuro.

Sebbene l'approccio di Hind al-Husseini non sembri costituire un metodo pedagogico formalizzato e teorizzato nel senso classico del termine, possiamo rintracciare in esso una visione coerente, maturata nella pratica e fondata su alcuni principi ricorrenti. In esso *advocacy* ed *empowerment*, come concetti guida che ci conducono a pensare l'educativo come contesto di tutela, protezione, ma allo stesso tempo di slancio e sviluppo dell'identità e dell'autonomia, trovano equilibrio e forma: Hind lavora nel trauma, ma non si limita a un lavoro di tipo riparativo; l'educazione non è intesa come assistenza temporanea legata all'emergenza, ma come progetto di vita e strumento di ricostruzione sociale, mediando tra ciò che è bisogno individuale e ciò che invece rimanda al senso di comunità, cittadinanza, senso di identità.

Ancora una volta, come già rilevato precedentemente, le strutture temporanee di emergenza diventano istituzioni permanenti di formazione e democrazia locale.

Non uno sguardo che vittimizza, dunque, ma uno sguardo che promuove, anche attraverso la disciplina e la responsabilizzazione, il recupero dell'autostima e di un senso di sé che, naturalmente, non è solo individuale, ma anche socialmente e culturalmente situato: bambine (soprattutto) che si rafforzano attraverso l'istruzione e la consapevolezza di un'appartenenza che la storia ha voluto intrisa di oppressione politica. L'altro pilastro del lavoro di Hind al-Husseini - la centralità dell'educazione femminile - restituisce un senso prospettico ancora più ampio, implicando un lavoro di *empowerment* femminile capace di incidere non solo sulle biografie individuali, ma anche sulle strutture sociali e culturali che definiscono l'accesso alle opportunità. Hind al-Husseini investe in un'idea di istruzione e cultura che mette sul tavolo la questione del ruolo pubblico delle donne: contribuì a istituire la Società di Cooperazione Sociale per le Donne a Gerusalemme, un'associazione che è arrivata ad avere ventidue sedi in Palestina, svolgendo studi sulle condizioni delle donne e dei bambini nelle città, organizzando campagne contro l'analfabetismo e istituendo scuole dell'infanzia e centri per l'insegnamento della sartoria (Charif, s.d.). L'istruzione non è riducibile a un semplice strumento di alfabetizzazione o di inserimento lavorativo: diventa una leva di trasformazione, perché mette le donne nelle condizioni di leggere criticamente la realtà, nominare i propri bisogni, negoziare spazi di autonomia e partecipare alla costruzione del bene comune.

Nel lavoro di Hind al-Husseini, l'istruzione e l'educazione assumono il valore di resistenza culturale non violenta e di crescita individuale, incarnando nell'idea di *Sumūd* il suo ruolo e la sua funzione: lo studio della lingua araba, della storia e della cultura palestinese diventa così strumento per assumere postura e dignità in un contesto di sradicamento e occupazione, ed il sapere diventa pratica politica silenziosa e dunque, freireanamente, pratica di libertà.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abusalama, S. (2025). *Between reality and documentary: A historical representation of Gaza refugees in colonial, humanitarian and Palestinian documentary film*. London: Bloomsbury.
- Assali, K. (2025). Dar Al-Tifel Al-Arabi: Jerusalem's cornerstone—culture and education endures despite challenges. *Jerusalem Story*. <https://www.jerusalemstory.com/en/blog/dar-al-tifel-al-arabi-jeruselems-cornerstone-culture-and-education-endures-despite-challenges>
- Bartolucci, V. (2025). *Le scienze per la pace*. Milano: Mondadori.
- Bocci, F. (2021). L'attimo che segna il tempo. Janusz Korczak e Stefa Wilczyńska antesignani del valore assoluto dell'educazione inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 84-98.
- Brock-Utne, B. (1989). *La pace è donna*. Torino: EGA – Edizioni Gruppo Abele.
- Charif, M. (s.d.). Hind al-Husseini. *PalQuest – Interactive Encyclopedia of the Palestine Question*. Institute for Palestine Studies. <https://www.palquest.org/en/biography/14219/hind-al-husseini>
- Consorti, P. (2025). Pace giusta, pace fragile, pace disarmata. Difendersi dalla guerra con una pace senza qualità. In *Ordines – Per un sapere interdisciplinare sulle istituzioni europee*, 1, giugno.
- Dar al-Tifl al-Arabi Foundation (s.d.). History of Dar al-Tifl al-Arabi. Gerusalemme. <https://dartifl.org/en/>
- De Luigi, D. (2012). Margherita Zoebeli e il CEIS di Rimini: un'esperienza di pedagogia democratica.

Rivista di Storia dell'Educazione.

- Elia, N. (2025). *Palestine and feminist liberation: A liberatory feminism*. Toronto: Between the Lines.
- Fleischmann, E. (2003). *The nation and its "new" women: The Palestinian women's movement, 1920–1948*. Berkeley: University of California Press.
- Foa, A. (2024). *Il suicidio di Israele*. Roma-Bari: Laterza.
- Foschi, R. (2012). *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Gilligan, C. (1987). *Con voce di donna: etica e formazione della personalità* (trad. di G. Noferi). Milano: Feltrinelli.
- Honegger, A. (2005). *L'eredità di Margherita Zoebeli*. Trento: Edizioni Erickson.
- Isidori, M.V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*. Milano: Franco Angeli.
- Jayousi, M., & Taqa, M. (2022). The level of psychological care in orphanages in Palestine from the perspective of inmates: “The Arab Orphanage and the House of Faith (El-Eman) as a model”. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 49(6), 469–483.
- Jebreal, R. (2012). *La strada dei fiori di Miral*. Milano: Rizzoli (edizione Kindle).
- Justova, P. (2022). Going the extra mile: The great experiment of Maryna Falska's & Janusz Korczak's 'Our Home'. *Culture.pl*, 3 August. <https://culture.pl/en/article/going-the-extra-mile-the-great-experiment-of-maryna-falskas-janusz-korzaks-our-home>
- Korczak, J. (1997). *Diario del ghetto*. Milano-Trento: Luni.
- Korczak, J. (2023). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni.
- Lifton, B.J. (2025). *Il re dei bambini: Vita di Janusz Korczak*. Monza: Luni.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori (opera originale pubblicata nel 1949).
- Montessori, M. (2018). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Nanni, S. (2018a). *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*. Milano: Franco Angeli.
- Nanni, S. (2018b). Laudomia Bonanni: interpretazioni di pedagogia. Il “concetto etico di femminilità”. *I problemi della pedagogia*, 2, dicembre, 271-280.
- Pappé, I. (2008). *La pulizia etnica della Palestina*. Roma: Fazi Editore.
- Pironi, T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 115-128.
- Potestio, A. (2023). Aspetti pedagogici nell'opera di Janusz Korczak. *CQIIA Rivista*, (40), 45–58.
- Said, E.W. (1995). *La questione palestinese*. Milano: Il Saggiatore.
- Todorov, T. (2018). *Gli abusi della memoria*. Milano: Meltemi.
- Vaccarelli, A. (2026). Tradire la compattezza etnica e nazionale: l'educazione alla memoria per ripensare la pace, da lontano. In Bianchi, & L. Riccardi, V., *Dialogo tra pensiero e azione. "Dire è fare". Alexander Langer, trent'anni e presente*. Roma: Roma tre University press.

Copyright (©) Silvia Nanni, Alessandro Vaccarelli



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Nanni, S., Vaccarelli, A. (2026). Guerra e pace: storie di resistenza educativa e di Sumud al femminile [War and Peace: Stories of Educational Resistance and Female Sumud]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 1,

Doi: <https://doi.org/>