

**«Chi bene incomincia si trova a metà dell'opera»:  
il 'laboratorio agazziano' come dispositivo pedagogico  
per la formazione dei professionisti dello 0-6**

**«Those Who Begin Well Are Halfway There»:  
'Agazzian Workshop' As a Pedagogical Tool for the Training of  
0-6 Professionals**

VALERIO FERRERO

*Questo saggio propone una riflessione critica sull'approccio delle sorelle Agazzi per coglierne le prospettive in termini di formazione dei professionisti del sistema integrato 0-6. A partire dalla Guida per le educatrici dell'infanzia, in cui Rosa enuclea i principi pedagogici e metodologici dell'esperienza di Mompiano condotta con Carolina, si propone il laboratorio come dispositivo pedagogico per la preparazione di futuri educatori e insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia: essi possono così acquisire un habitus aperto alla relazione, alla cura, al dialogo, alla creatività e alla valorizzazione della quotidianità dei bambini.*

**KEYWORDS:** ECEC; EDUCAZIONE PRESCOLARE; FORMAZIONE; LABORATORIO; PROFESSIONISTI.

*This essay critically reflects on the Agazzi sisters' approach in order to grasp its implications for early childhood and preschool teacher education. Drawing on Rosa's Guide for Childcare Educators, which outlines the pedagogical and methodological principles of the Mompiano experience developed with Carolina, we propose the workshop as a pedagogical tool to train future educators and teachers in crèches and kindergartens: indeed, they can acquire a habitus that values relationships, care, dialogue, creativity and children's everyday life.*

**KEYWORDS:** ECEC; PRESCHOOL EDUCATION; TRAINING; WORKSHOP; PROFESSIONALS.

## Sistema integrato 0-6 e formazione: l'attualità dell'opera agazziana

L'educazione della prima infanzia è un tema al centro dell'agenda politica europea e internazionale. Organizzazioni come l'OCSE<sup>1</sup> e l'UE<sup>2</sup> da tempo evidenziano l'importanza strategica dei servizi educativi per i bambini da 0 a 6 anni, sottolineandone il ruolo essenziale per il contrasto alle disuguaglianze sociali e l'acquisizione delle competenze di base. Come dimostrano diversi studi effettuati a partire dal progetto *Starting Strong* (OCSE) e dal programma *Head Start* (USA), l'educazione prescolare si configura come fattore protettivo per il successivo percorso formativo e la vita adulta<sup>3</sup>, favorendo migliori apprendimenti e una prevenzione rispetto a possibili situazioni di difficoltà e financo di delinquenza; emerge però l'urgenza di migliorare l'accessibilità ai servizi, i loro *standard* qualitativi e il livello di professionalizzazione del personale<sup>4</sup>. L'*Agenda 2030* considera inoltre i primi anni di vita decisivi, affermando la necessità di assicurare esperienze inclusive, eque e di qualità per agire in un'ottica di sviluppo sostenibile<sup>5</sup>. Questa attenzione globale rivolta all'età prescolare si è tradotta in Italia nell'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni (0-6), sancita dalla L. 107/2015 e rafforzata dal D.Lgs. 65/2017<sup>6</sup>. Si è trattato di un passo cruciale verso il riconoscimento dell'educazione della prima infanzia come diritto universale e parte integrante del sistema scolastico nazionale<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> OECD, *Equity, Diversity and Inclusion in Early Childhood Education and Care*, OECD, Parigi 2022, <https://doi.org/10.1787/72ab31c1-en>.

<sup>2</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA).

<sup>3</sup> K. Blamey, K.A. Beauchat, *Starting strong: Evidence-based early literacy practices*, Routledge, New York 2023; E. Garces, D. Thomas, J. Currie, *Longer-term effects of Head Start*, «American economic review», XCII, 4 (2002), pp. 999-1012, <https://www.jstor.org/stable/3083291>; J. Ludwig, D.A. Phillips, *Long-term effects of Head Start on low-income children*, «Annals of the New York Academy of Sciences», MCXXXVI, 1 (2008), pp. 257-268, <https://doi.org/10.1196/annals.1425.005>; P. Moss, *Starting strong: An exercise in international learning*, «International Journal of Child Care and Education Policy», I, 1 (2007), pp. 11-21, <https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-11>.

<sup>4</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sull'educazione e la cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles 2011, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615\(04\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615(04)&from=EN); OECD, *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, OECD, Parigi 2020, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

<sup>5</sup> ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ONU, New York 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

<sup>6</sup> F. Falcinelli, V. Raspa, M. Sannipoli (edd.), *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*, Carocci, Roma 2022; C. Silva, *Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XVIII, 3 (2018), pp. 182-192, <https://doi.org/10.13128/formare-24018>.

<sup>7</sup> I. Pescarmona, *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*, Progedit, Bari 2020; T. Rompianesi, *Politiche educative internazionali per l'infanzia. Quale spazio per l'intercultura?*, in I. Pescarmona (ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*, Aracne, Roma 2021, pp. 39-51.

Questo modello, basato su una visione unitaria dell'esperienza educativa nei primi sei anni di vita, mira a promuovere la qualità dei servizi e la continuità tra nidi e scuole dell'infanzia<sup>8</sup>.

Nonostante i progressi normativi, il sistema integrato 0-6 deve ancora affrontare diverse sfide, come la disparità territoriale in termini di accessibilità, la frammentarietà nella gestione e la necessità di investimenti più consistenti per garantire livelli qualitativi omogenei sul territorio nazionale<sup>9</sup>. Risulta poi ancora attuato il modello dello *split system*, ossia la separazione tra servizi educativi per la fascia 0-3 e scuole dell'infanzia destinate alla fascia 3-6<sup>10</sup>. Questa cesura, storicamente radicata, comporta differenze significative sul piano della gestione, della programmazione pedagogica e della preparazione iniziale dei professionisti, ostacolando la coerenza educativa tra i due segmenti.

Un aspetto cruciale per il successo e la qualità educativa del sistema integrato 0-6 è appunto rappresentato dalla formazione di educatori e insegnanti, chiamati a padroneggiare competenze che vanno ben oltre la cura e l'insegnamento tradizionale<sup>11</sup>. La loro professionalità deve includere capacità di osservazione, progettazione didattica, lavoro in *team* e un approccio basato sulla valorizzazione delle diversità<sup>12</sup>.

Per gli educatori che operano nei contesti 0-3 è prevista la laurea triennale in Scienze dell'Educazione (L19), con insegnamenti che si collocano nelle aree pedagogica, psicologica, sociologica, filosofica, antropologica ed espressivo-artistica; i docenti di scuola dell'infanzia devono invece conseguire la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, rivolta anche a chi lavorerà nella primaria, superando esami che riguardano sia i medesimi ambiti disciplinari degli educatori, pur con un *focus* talvolta differente, sia la didattica

<sup>8</sup> M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*, Scholé, Brescia 2020; B. Briceag, *Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni. Costruire la continuità educativa nella prima infanzia*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), pp. 103-108.

<sup>9</sup> ISTAT, Università Ca' Foscari Venezia, MIPA, *Nidi e servizi educativi per i bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme*, ISTAT, Roma 2022, [https://www.istat.it/it/files/2022/09/Report\\_servizi\\_infanzia.pdf](https://www.istat.it/it/files/2022/09/Report_servizi_infanzia.pdf); ISTAT, *Report. I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre. Anno educativo 2022/2023*, ISTAT, Roma 2024, [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo\\_I-servizi-educativi-per-infanzia-in-Italia\\_16\\_10\\_24-1.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-infanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf).

<sup>10</sup> R. Stornaiuolo, *L'orizzonte di senso del Sistema Integrato 'zerosei': una sfida educativa e sociale*, «IUL Research», II, 4 (2021), pp. 225-235, <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.189>; F.L. Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Junior, Parma 2018.

<sup>11</sup> A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018; M. Guerra, E. Luciano (edd.), *Accanto a Bambini e Bambine. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*, Junior, Parma 2023.

<sup>12</sup> I. Pescarmona, *I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali*, «Formazione Lavoro Persona», IX, 29 (2021), pp. 65-74; E. Scaglia, *Cuore, mente, mano: riflessioni introduttive per un'educazione e una professionalità 0-6*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVII, 9 (2021), pp. 46-50.

delle discipline e dei campi di esperienza previsti dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*<sup>13</sup>. I percorsi formativi attuali, che si caratterizzano anche per la presenza di attività laboratoriali e di tirocinio, hanno certamente garantito una professionalizzazione delle figure impiegate nell'educazione prescolare, ma manca ancora una visione autenticamente *integrata* e occorre rafforzare la ricorsività tra teoria e prassi<sup>14</sup>.

In questo contesto, l'opera di Rosa Agazzi (1866-1951) appare di straordinaria attualità. Insieme alla sorella Carolina, Rosa ha elaborato un approccio educativo basato sull'osservazione dei piccoli, sull'importanza dell'ambiente e sull'utilizzo di materiali semplici, naturali e quotidiani, in un'ottica di promozione dell'autonomia e della creatività. Il metodo, sperimentato a Mompiano, ha anticipato molte istanze oggi riconosciute determinanti, ossia una pedagogia esperienziale, la centralità del bambino e l'intreccio tra cura e educazione. Riprendere e rileggere i principi agazziani alla luce delle sfide attuali può offrire spunti preziosi per migliorare la formazione di educatori e insegnanti che operano in contesti 0-6, valorizzando il laboratorio come dispositivo pedagogico imprescindibile per la loro crescita professionale e per un continuo rimando tra teoria e prassi.

### **La scuola 'materna': note sul lavoro educativo-pedagogico di Rosa Agazzi**

Il lavoro di Rosa e Carolina Agazzi prende forma in un periodo storico segnato da un forte interesse per l'infanzia<sup>15</sup>. La fine del XIX secolo è caratterizzata da profondi cambiamenti culturali legati all'espansione del positivismo e alle nuove teorie pedagogiche; in un clima simile, questa età inizia a essere considerata una fase fondamentale per lo sviluppo della persona e si avverte l'urgenza di creare metodi educativi che rispondano ai bisogni specifici dei più piccoli, soprattutto in un'Italia ancora attraversata da gravi disuguaglianze economiche e sociali<sup>16</sup>. Il contesto post-unitario vede l'avvio di politiche per l'alfabetizzazione e l'obbligo

<sup>13</sup> MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, Roma 2012.

<sup>14</sup> L. Balduzzi, T. Pironi, *Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni*, «Studium Educationis», XVIII, 2 (2017), pp. 133-135.

<sup>15</sup> M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018; E. Scaglia, *Istituzioni di pedagogia della prima infanzia*, Studium, Roma 2019; Ead., *La scoperta della prima infanzia. Vol. 2 - Da Locke alla contemporaneità*, Studium, Roma 2020.

<sup>16</sup> R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Mondadori Università, Milano 2017.

scolastico, ma i servizi per l'infanzia rimangono a lungo affidati a iniziative private, caritative o religiose<sup>17</sup>.

In questo scenario, Rosa e Carolina Agazzi si distinguono per il loro approccio innovativo, che supera il modello prevalentemente assistenzialista degli *asili* dell'epoca ispirandosi ai principi di autonomia, creatività e semplicità<sup>18</sup>. Pur rifacendosi al *kindergarten* fröbeliano<sup>19</sup> per aspetti come il valore assegnato al gioco, la centralità del bambino e il rapporto con l'ambiente, le due sorelle danno maggior rilevanza alla semplicità e all'accessibilità degli strumenti didattici, a un'impostazione pedagogica meno strutturata, all'espressione libera dei piccoli e alla quotidianità come piattaforma esperienziale attraverso cui imparare<sup>20</sup>. Anche l'osservazione è un punto di contatto tra Fröbel e le sorelle Agazzi<sup>21</sup>: il primo la impiega secondo una visione più sistematica e simbolica, in linea con la concezione di educazione come *gioco ordinato*; le seconde la praticano tramite modalità più immediate e meno strutturate, per cogliere aspetti spontanei e autentici del comportamento infantile da integrare nella loro progettualità senza uno schema troppo rigido.

A Mompiano, dove aprono una scuola sperimentale, elaborano un metodo che prevede di riutilizzare e trasformare materiali semplici e quotidiani come tappi di bottiglia, bottoni e scampoli di tessuto in strumenti didattici<sup>22</sup>. Questo approccio, basato sulle cosiddette *cianfrusaglie senza brevetto*, ha radici nelle tradizioni popolari e nella pedagogia fröbeliana, ma acquisisce una connotazione originale grazie all'enfasi sulla relazione, sull'affettività, sull'autoapprendimento e sulla preminenza del vissuto dei bambini, in una sorta di continuità tra scuola e ambiente familiare<sup>23</sup>.

<sup>17</sup> G. Ricuperati, *Storia della scuola italiana. Dall'Unità a oggi*, Scholé, Brescia 2022.

<sup>18</sup> M. Vicini, *Storia delle istituzioni educative in Italia. Le sorelle Agazzi e Giuseppina Pizzigoni*, Aracne, Roma 2024.

<sup>19</sup> C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna 2023; L.J. McNair, S. Powell, *Friedrich Froebel: a path least trodden*, «Early Child Development and Care», CXCI, 7-8 (2021), pp. 1175-1185, <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1803299>.

<sup>20</sup> F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Armando, Roma 2011; E. Gasperi, *L'attualità del progetto educativo agazziano*, «Studium Educationis», II, 2 (2009), pp. 21-30.

<sup>21</sup> A. Bobbio, *Il modello fröbeliano-agazziano. Proiezioni e sviluppi*, in L. Pazzaglia (ed.), *Pedagogia dell'infanzia. LV Convegno di Scholé*, Scholé, Brescia 2019, pp. 137-164.

<sup>22</sup> G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, «Pedagogia e Vita», LII, 3 (1994), pp. 60-73.

<sup>23</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico e nuovo millennio*, Scholé, Brescia 2023; G. Dalle Fratte, *Azione educativa, formazione professionale, comunità. Le tracce agazziane*, Junior, Bergamo 2002.

Il fulcro di questa rivoluzione, non soltanto pedagogico-didattica, ma anche organizzativa e di teoria della scuola, risiedeva nella pratica della «vita operosa» similmente a quella vissuta in famiglia, in cui l'esercizio quotidiano di un'«operosità assolutamente individuale» vedeva ogni bambino messo nelle migliori condizioni di sviluppare la propria autonomia personale. Il 'saper fare da sé' era 'pestalozzianamente' riconosciuto come espressione di dignità personale e occasione per acquisire abitudini di vita attiva, all'interno di una scuola sempre più configurata come 'casa dei fanciulli', in cui essi stessi erano attori protagonisti dell'ordine della casa.

I bambini di Mompiano erano, dunque, «bimbi lavoratori» e «bimbi educatori», responsabili dell'ordine, della puntualità e dell'accuratezza del lavoro svolto, attraverso gli esercizi di vita pratica e l'utilizzo di materiali di autoeducazione. [...] Notevole importanza ebbe la cura, da parte delle sorelle Agazzi, della configurazione degli spazi, degli arredi, dei dispositivi didattici, con una particolare consapevolezza dell'efficacia formativa dell'impiego di materiali di uso comune, come le cianfrusaglie, pensate ora per gli esercizi di vita pratica e per gli esercizi-gioco, ora per la promozione della discriminazione sensoriale, l'avviamento delle osservazioni e la prima educazione linguistica<sup>24</sup>.

Sul piano teorico, Rosa Agazzi elabora e consolida questi principi attraverso una ricca produzione scritta, il cui contributo più significativo è la *Guida per le educatrici dell'infanzia*, pubblicata nel 1932<sup>25</sup>. Questo manuale rappresenta una sintesi del suo pensiero pedagogico e un *vademecum* pratico per insegnanti, offrendo indicazioni su come strutturare l'ambiente educativo, sulle attività da proporre in base all'età e sulle modalità tramite cui stimolare l'interesse e la partecipazione dei bambini. Accanto alla *Guida*, Rosa scrive articoli e saggi che affrontano temi centrali per la pedagogia dell'infanzia, come l'importanza dell'empatia e dell'osservazione<sup>26</sup>. Questi scritti contribuiscono a diffondere il metodo Agazzi non solo in Italia, ma anche a livello internazionale, rendendolo un riferimento per realizzare una *scuola materna operosa* e sostenere la necessaria professionalizzazione delle figure educative<sup>27</sup>.

La decisione di Rosa Agazzi di offrire al confronto pubblico gli esiti delle proprie riflessioni su esperienze pedagogico-didattiche, frutto del lavoro pluridecennale condiviso con la

<sup>24</sup> E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024, pp. XXXI-XXXII.

<sup>25</sup> La prima edizione del volume venne pubblicata nel 1932 dall'Editrice La Scuola (Brescia). Si sono poi susseguite varie riedizioni nei decenni successivi. L'edizione del 1950 fu soggetta a un'opera di defascistizzazione, con la rimozione dei riferimenti testuali al fascismo e alla monarchia italiana; questa impostazione fu mantenuta nelle edizioni che seguirono. Le riflessioni condotte in questo saggio fanno riferimento alla pubblicazione del 2024, curata da Evelina Scaglia e edita da Studium (Roma).

<sup>26</sup> Citiamo, tra le altre, *La lingua parlata* (1898), *Come intendo il Museo Didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza* (1922), *L'arte delle piccole mani* (1923) e *Note di critica didattica* (1942), editate da La Scuola (Brescia).

<sup>27</sup> E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. V-LXVIII.

sorella Carolina, nasceva dal desiderio di suscitare, in una sorta di circolo virtuoso, processi di professionalizzazione pedagogica nelle educatrici dell'infanzia a partire dalla valorizzazione della funzione formativa della scrittura, lungo la scia di una tradizione che, fin dagli albori dell'età moderna, vide accompagnare la pratica sistematica dell'osservazione pedagogica per scrutare la natura profonda del bambino con la sua rendicontazione per iscritto. La «pedagogia narrata» nelle pagine pubblicate nella *Didattica* di «Pro Infantia» era frutto di un'esplicitazione delle «pedagogie latenti», cioè delle dimensioni 'non dette' e 'invisibili' della vita quotidiana nella realtà educativa in cui la stessa Agazzi aveva operato, dalle quali era possibile evincere il *modus* educativo adottato, le funzioni attribuite all'ambiente, il rapporto fra autorità dell'educatrice e libertà dei fanciulli, e tanto altro<sup>28</sup>.

Il lavoro delle sorelle Agazzi non fu solo innovativo, ma profondamente radicato nella realtà sociale e culturale del tempo, rispondendo all'esigenza di creare un'educazione accessibile e di qualità non solo per i ceti medio-alti ma anche per i bambini delle classi popolari. L'attenzione al contesto, unita alla capacità di valorizzare le risorse disponibili, rende ancora oggi il loro contributo pedagogico un modello attuale per ripensare la formazione dei professionisti e le pratiche educative nella fascia 0-6 anni, visto l'ampio ventaglio di riflessioni e proposte in ambito linguistico, estetico, sensoriale, canoro, affettivo, fisico, morale e religioso.

### **Il laboratorio come dispositivo pedagogico: una lettura agazziana**

Il metodo Agazzi si distingue per l'attenzione all'esperienza diretta e all'apprendimento attraverso il fare, anticipando per certi versi l'idea attuale di *laboratorio educativo*. Pur non essendo formalmente definito come uno dei suoi punti cardine, questo concetto può essere colto in controluce nell'approccio delle due sorelle, in cui materiali semplici e attività consuete divengono strumenti per stimolare l'autonomia, la creatività e il ragionamento nei bambini. Se da un lato queste pratiche affondano le loro radici nella realtà sociale e culturale del periodo, rispondendo all'esigenza di proporre un'educazione concreta e accessibile, d'altro canto incarnano una visione pedagogica dinamica e radicata nel quotidiano. Più che una metodologia applicativa, il laboratorio può essere dunque considerato un dispositivo pedagogico<sup>29</sup>: esso non si limita a fornire strumenti operativi per l'attività con i piccoli, ma promuove un modello educativo basato sull'osservazione, sull'adattamento e sulla riflessione critica.

<sup>28</sup> Ivi, pp. XXVIII-XXIX.

<sup>29</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopoli, Milano 2003; R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopoli, Milano 2013.

L'idea di dispositivo pedagogico [è intesa] come sistema procedurale in atto, come congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica. L'idea di dispositivo ricomprende quelle di tecnologia educativa e di organizzazione didattica ma non si riduce a esse, poiché rinvia a una strategia complessiva pedagogicamente orientata. [...]

Una simile struttura disposizionale non riguarda soltanto il contesto relazionale, né si identifica con la scuola come apparato istituzionale o sottosistema sociale. È qualcosa di impalpabile e incorporeo, di invisibile e latente, che struttura le componenti simboliche e materiali di una certa realtà e una certa forma educativa. [...] Dispositivo pedagogico come struttura epistemologica e materiale che consente l'emergenza, la visibilità, la collocazione e la dispersione di tutti gli elementi e le dimensioni dell'esperienza educativa<sup>30</sup>.

Il laboratorio si configura dunque come un dispositivo pedagogico poiché integra in modo organico materiali, tempi, spazi e pratiche in un sistema intenzionalmente orientato a favorire un apprendimento significativo e lo sviluppo degli individui<sup>31</sup>. Diversamente da una semplice attività, è concepito come un contesto organizzato che genera interazioni educative profonde, mettendo in relazione il soggetto con il suo ambiente secondo modalità dinamiche e riflessive. Questa qualità deriva da una sua attenta progettazione, volta a creare le condizioni per stimolare l'esplorazione autonoma e il fare consapevole, coinvolgendo attivamente nel processo euristico tutti gli attori.

Il dispositivo non è un aggregato di parti congiunte in modo confuso e casuale, ma è un insieme strutturato, *organizzato*, che assume una certa *forma*. [...] Da un punto di vista sistemico, si potrebbe asserire che il dispositivo possa essere descritto come un sistema autopoietico, capace di apprendere, di attivare connessioni complesse, di produrre e ridefinire autonomamente la propria organizzazione in risposta agli eventi esperienziali che lo investono e alle perturbazioni che provengono dall'ambiente esterno<sup>32</sup>.

Nel solco del metodo Agazzi, il laboratorio appare come una piattaforma in cui l'apprendimento avviene per esperienza diretta e il *pensare* e il *fare* si intrecciano in un ciclo educativo che valorizza tanto i processi quanto gli esiti<sup>33</sup>, risultando così centrale anche nella formazione dei futuri professionisti dello 0-6<sup>34</sup>. Secondo la visione agazziana, esso potrebbe offrire loro un contesto in cui

<sup>30</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 93-94.

<sup>31</sup> C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia 2014; S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2010.

<sup>32</sup> A. Ferrante, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano 2022, p. 79.

<sup>33</sup> T. Montefusco, *La didattica laboratoriale. Manuale di buone pratiche. Cosa fare, come fare*, Edizioni dal Sud, Bari 2015; L. Zecca, *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2016.

<sup>34</sup> S. Chistolini, *Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2005.

sperimentare un approccio centrato sul bambino, valorizzando il gioco, la manipolazione e la creatività: si tratta di elementi che richiedono una solida preparazione teorico-pratica impossibile da improvvisare.

In buona sostanza, nell'idea di laboratorio come spazio educativo flessibile, adattabile e radicato nel quotidiano si possono cogliere le principali connessioni tra il metodo Agazzi e le sfide odierne dell'educazione 0-6. Analizzare questa dimensione significa non solo comprendere l'eredità del pensiero delle due sorelle, ma anche interrogarsi sulla sua capacità di ispirare pratiche innovative e attente alle esigenze di una società in continuo mutamento.

Chi bene incomincia, si trova alla metà dell'opera. È vecchio il proverbio, tanto vecchio che a qualcuno andrebbe molto voglia di relegarlo fra i cimeli della vecchia retorica. Non lo faccia, l'educatrice. Si persuada invece che il contenuto di praticità e di ordine del suo lavoro iniziale è promessa per l'andamento sicuro di tutta l'annata. Si raccolga dunque in se stessa e pensi a quello che dovrà fare subito per poter condurre con lode la «scuola materna». [...]

Una novellina direbbe: «Mi preparerò il programma didattico». Buono anche questo, quando è fatto bene; ma per ora, c'è dell'altro da fare; occorre anzitutto preparare l'ambiente educativo. Verranno i bambini, verranno prima le mamme a inscriverli... «Ma come? Non basta a ciò il locale dell'asilo? Il giorno dell'apertura mi troverò prontissima a ricevere queste e quelli».

Su questo dobbiamo intenderci meglio. Sì, il locale c'è, e fin d'ora l'educatrice deve dire a se stessa: «Quella casa non è mia, ma moralmente mi appartiene, perché fra quelle mura, in quel giardino, in ogni recondito angolo di quel locale dovrò esplicitare la mia attività di educatrice». E allora?<sup>35</sup>

Se intrecciamo l'idea attuale di laboratorio con i tratti specifici della pedagogia di Rosa e Carolina Agazzi, possiamo tratteggiare un dispositivo profondamente contestualizzato, ancorato alla quotidianità dei bambini e all'osservazione sistematica dell'educatore<sup>36</sup>. La sua forza risiede dunque nella capacità di trasformare materiali semplici e situazioni comuni in strumenti di apprendimento autentico: questa prospettiva appare da un lato estremamente contemporanea, ma d'altro canto richiede di essere reinterpretata per non scadere in una riproposizione meccanica e atemporale.

Una riflessione critica sul laboratorio basata sulla nozione di dispositivo pedagogico evidenzia che esso non è soltanto uno spazio fisico o un insieme di tecniche,

<sup>35</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 10-11.

<sup>36</sup> G. Franzè, *Fanciulli oggi, uomini domani: Agazzi, Pizzigoni, Montessori. Itinerari didattici*, Edizioni Scientifiche Ma.Gi., Roma 2006.

ma piuttosto un *ambiente educativo intenzionale*, progettato per stimolare la partecipazione attiva e significativa da parte dei soggetti<sup>37</sup>. In questo senso, non è neutrale, poiché implica precise scelte pedagogico-didattiche che riflettono una determinata concezione del bambino, della conoscenza, della relazione e, sostanzialmente, dell'educazione. Rileggendo la piattaforma laboratoriale secondo la visione agazziana, notiamo come non sia separata dalla vita quotidiana, ma ne costituisca una naturale estensione pedagogicamente progettata attraverso la fusione del *fare* e del *pensare* in un processo unitario.

La Scuola Materna si apre. Di sicuro abbiamo: una educatrice, una cuoca, una bambinaia, dei bambini da educare, (o quanto mai da custodire), un locale (più o meno adatto) per trascorrervi buona parte della giornata. In breve: una piccola casa e una grande famiglia<sup>38</sup>.

Un elemento fondante del 'laboratorio agazziano' è la *continuità* con la sfera familiare, nel tentativo di dar forma a un'esperienza educativa rassicurante e senza brusche cesure per favorire un apprendimento radicato nel contesto di vita di ciascuno<sup>39</sup>. Emerge però anche il principio di *discontinuità*, poiché la *scuola materna* offre opportunità nuove e diversificate che stimolano autonomia, socializzazione e scoperta: il bambino, posto al centro di un ambiente ricco e intenzionalmente organizzato, può sperimentare dinamiche e regole differenti da quelle della famiglia, sviluppando competenze e capacità difficili da coltivare nella dimensione domestica<sup>40</sup>. Questo equilibrio tra continuità e discontinuità può essere visto come uno dei tratti distintivi e innovativi del metodo, in una tensione tra sicurezza del noto e apertura a processi di trasformazione.

La figura educativa svolge un ruolo cruciale. Nel modello agazziano, l'educatore è un osservatore attento e riflessivo, che modula il proprio intervento in base alle risposte dei piccoli<sup>41</sup>. La realtà attuale richiede una professionalità ancora più articolata, in grado non solo di facilitare l'apprendimento attraverso itinerari laboratoriali, ma anche di problematizzarli valutandone l'efficacia. Il rischio, in assenza di una progettualità consapevole, è che il laboratorio venga ridotto a una

<sup>37</sup> M. Castoldi, *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020; M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1997.

<sup>38</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 22.

<sup>39</sup> M. Valentini, G. Troiano, *Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi*, «Formazione & Insegnamento», XV 3 (2017), pp. 421-436.

<sup>40</sup> V. Bosna, *L'atteggiamento materno della maestra nell'esigenza educativa di Rosa e Carolina Agazzi*, in B. De Serio (ed.), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, pp. 55-62.

<sup>41</sup> S.S. Macchietti (ed.), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2001.

semplice attività pratica, priva di profondità pedagogica e scollegata da una riflessione teorica.

La scuola di grado preparatorio accoglie bambini che vengono da diverse classi sociali. Si trova tra essi il buono, il meno buono, il dispettoso, il docile, il caparbio, il gentile per contratte abitudini famigliari, il rozzo figlio della strada, il sudicio, il pulito, il prepotente, l'indifferente, l'egoista, il timido, il sofferente... e via sulla scala dei difetti naturali e acquisiti. Salta subito all'occhio la necessità di creare attorno a questa massa eterogenea, ancora estranea all'uso della ragione, una atmosfera che sia per tutti respirabile, una atmosfera permeata di sana libertà in cui l'arte dell'educatrice, infiltrandosi nel giuoco, mira a raggiungere un primo stato di equilibrio fra le varie manifestazioni di vita, condizione questa indispensabile nella preparazione dell'ambiente educativo. Si tratta di far giungere all'animo infantile le prime sensazioni di una vita basata sull'ordine, ovunque frutto di tolleranza, di generosità, soprattutto di reciproco rispetto<sup>42</sup>.

La riflessione di Rosa Agazzi fa riecheggiare le sfide della contemporaneità: il laboratorio deve innestarsi in contesti educativi complessi, caratterizzati da *superdiversità*<sup>43</sup>; si rivelano dunque urgenti una seria analisi delle trasformazioni sociali in atto e un confronto con le politiche educative in vigore. Se il modello agazziano trova ancora una sorprendente risonanza nella sua attenzione alla semplicità e alla quotidianità, è necessario interrogarsi su come declinare questi principi oggi, in uno scenario in cui le competenze trasversali e i nuovi strumenti di accesso al sapere hanno sempre più rilevanza.

In definitiva, il laboratorio rappresenta non solo uno strumento educativo, ma anche un *luogo di ricerca pedagogica* in cui educatori e bambini collaborano per co-costruire saperi e significati. Questa prospettiva richiede un impegno progettuale significativo, che metta al centro non solo la riproposizione di pratiche consolidate, ma anche l'innovazione e l'adattamento ai bisogni emergenti. Svolge perciò un ruolo determinante la formazione dei professionisti impegnati nei servizi 0-6: la loro 'magisterialità' può essere coltivata tramite percorsi ispirati alla pratica osservativa e creativa che le due sorelle sperimentarono a Mompiano.

---

<sup>42</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 38.

<sup>43</sup> K. Arnaut, *Superdiversity: Elements of an emerging perspective*, in K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton, M. Spotti (edd.), *Language and superdiversity*, Routledge, New York 2015, pp. 59-80; D. Zoletto, *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Scholé, Brescia 2023.

## Il 'laboratorio agazziano' per la formazione dei professionisti dello 0-6

La formazione di educatori e insegnanti dei contesti 0-6 in Italia rappresenta una duplice sfida. Da un lato, vi è l'esigenza di una didattica laboratoriale in ambito accademico, che prepari sia chi sarà impegnato nei servizi 0-3 sia i futuri docenti di scuola dell'infanzia attraverso metodologie esperienziali e collaborative<sup>44</sup>. D'altro canto, occorre affrontare il problema organizzativo della separazione dei percorsi formativi, che riflette la discontinuità storica tra i due segmenti per quanto riguarda la gestione amministrativa e le figure professionali. Superare questa frammentazione è essenziale per costruire un sistema 0-6 realmente *integrato* e coeso, con professionisti che condividano competenze e una visione comune, in linea con gli obiettivi della L. 107/2015 e del D.Lgs. 65/2017.

La *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi si configura non solo come un manuale operativo per orientare la didattica, ma anche come una preziosa fonte di principi pedagogici per la formazione del personale. L'opera contiene indicazioni concrete che derivano da una visione educativa profonda, centrata sull'osservazione, sull'autonomia del bambino e sulla costruzione di ambienti significativi. In ottica contemporanea, il testo può essere impiegato come riferimento per pianificare percorsi formativi che uniscano teoria e pratica, ispirando modelli pedagogici che favoriscano la riflessione critica e l'innovazione nelle prassi educative.

Un laboratorio formativo che si ispiri al metodo Agazzi non deve essere frammentato in sessioni separate, bensì concepito come un processo unitario, in grado di integrare le varie concezioni pedagogico-educative in un percorso coerente e trasformativo<sup>45</sup>. Esso dovrebbe articolarsi come un ciclo continuo di attività esperienziali, riflessioni e progettazioni che consentano ai partecipanti di confrontarsi con le pratiche agazziane e, al contempo, di ripensarle criticamente per adattarle alle esigenze del sistema educativo attuale.

---

<sup>44</sup> L. Perla, V. Vinci (edd.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, Franco Angeli, Milano 2021; D. Robasto, *Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria: tra requisiti di sistema e innovazione didattica*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practice», III, 1 (2018), pp. 38-58, <https://doi.org/10.3280/EXI2018-001003>.

<sup>45</sup> D. Simeone, *Un'educazione 'Materna'. Il modello pedagogico di Rosa e Carolina Agazzi*, «Mondo Zero3», V, 4 (2008), pp. 8-9.

Le mie giovani colleghe non si aspettino da me un programma, tanto meno un programma particolareggiato. L'educatrice dell'infanzia che cosa può particolareggiare e graduare? Ciò che richiede un insegnamento metodico: la lingua parlata, il lavoro manuale, le norme che regolano l'educazione della voce, gli esercizi ritmici, il disegno quando non è spontaneo, certi esercizi di vita pratica. Vi pare che si possa anche stabilire, mese per mese, settimana per settimana, quanto si può dare di educazione e togliere di rozzezza a una società di piccoli individui in formazione? [...]

Segniamo dunque sulla carta ciò che può avere concretezza, con punti di partenza e d'arrivo; anche qui, però, senza legarci rigidamente alla stesura. Il programma, più che un contratto con noi stessi, deve considerarsi come una guida preparata allo scopo di dare al nostro lavoro il senso della misura<sup>46</sup>.

Il 'laboratorio agazziano' non è da intendere come un pacchetto di lezioni tramite cui acquisire specifiche competenze tecniche, bensì come una piattaforma esperienziale in cui futuri educatori e insegnanti dello 0-6 costruiscano una postura professionale orientata all'osservazione attenta e rispettosa dei bambini, alla valorizzazione della loro autonomia e creatività, alla strutturazione di un ambiente educativo accogliente e stimolante e alla capacità di instaurare una relazione fondata sull'ascolto, sull'empatia e sulla collaborazione. Questo *habitus* si nutre di un equilibrio tra metodo e flessibilità, promuovendo un approccio riflessivo che consente di cogliere i bisogni individuali dei piccoli senza perdere di vista la dimensione collettiva del gruppo, in un dialogo costante con le famiglie e il contesto sociale di riferimento<sup>47</sup>. Nell'immaginare l'impianto dei laboratori formativi di matrice agazziana, occorre prevedere tre fasi principali in cui si intreccino i pilastri del metodo, ossia osservazione, autonomia, ritualità, dialogo, materiali semplici e gioco.

Il primo momento, dedicato all'esplorazione e alla sensibilizzazione, si apre con la costruzione di un 'museo delle cianfrusaglie' da parte dei futuri professionisti: educatori e insegnanti sono invitati a raccogliere autonomamente oggetti di uso quotidiano e riciclati per dar vita alla loro *galleria delle piccole cose*. Questo processo collettivo permette di riflettere sul valore educativo e sul potenziale pedagogico di ciò che è apparentemente 'insignificante', mettendo al centro la capacità dell'educatore di trasformare l'ordinario in straordinario attraverso uno sguardo creativo. L'attività rafforza inoltre il senso di comunità tra i professionisti, elicitando il confronto e il dialogo su come gli stessi elementi possano essere

---

<sup>46</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 16.

<sup>47</sup> F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*, cit., pp. 153-158.

impiegati in modi differenti; esplorando materiali poveri, si sostiene una riflessione su come questi oggetti riescano a sollecitare la curiosità e la creatività dei bambini, senza finalizzarli in prima istanza ad attività specifiche ed eterodirette.

Il nostro museo, quello, cioè, delle umili cose. Le tasche dei bambini rigurgitano talvolta di cose non tutte belle, non sempre nitide, anzi di frequente brutte, sudice e pericolose. Sca-tolette, chiodi, bottoni, pezzi di gomma, nastri, cordelle, tappi, frutta si mescolano alle mar-morine rubando posto al moccichino.

Una volta, quando il maestro sorprende un ragazzo a giuocare con le sue cianfrusaglie mentre egli stava insegnando l'alfabeto, era autorizzato, dopo averle buttate dalla finestra o sul tetto delle case vicine, a castigarlo.

Poi venne l'uso di sottoporre i bambini a una visita giornaliera delle loro tasche per solle-varle di tutto quanto non aveva attinenza con la scuola. Appartenni io, pure al ciclo inno-vatore della disciplina scolastica; però le mie ispezioni *borsaiuole* tramontarono fino dai primi giorni in cui venni chiamata a dirigere una piccola scuola materna. Rammento un fatto.

Le tasche dei miei trenta bambini, rovistate, avevano dato un discreto contingente di chiodi, castagne crude, sassolini, gusci di noce. L'ultimo della schiera, un povero bambino linfatico che malamente si reggeva sulle gambe arcuate, con insolita sveltezza tolse di tasca una cosa, con l'intento di sottrarla alla mia revisione. Ma la piccola mano non la con-teneva, talché, vistosi scoperto, il bambino non seppe nascondere la propria confusione. Ho tuttora presenti le piccole labbra di cera uscire tremanti in una espressione dialettale che voleva dire: «È così bello!...», accompagnata da uno sguardo che pareva preghiera.

Guardai... Era il coccio di una scodella bianca orlata d'oro.

Sorridendo, per non infrangere la regola, posai il coccio accanto alle altre cose requisite, ma un nodo d'angoscia mi serrò la gola.

[...]

Da quel giorno [...] capii che per meritare la confidenza e la sincerità dei bambini, anziché sottrarre quelle minute cose dovevo invogliare loro stessi a mostrarle a me come fossi una compagna di giuoco. [...]

Mi venne un'idea. E se quelle cose, molte delle quali andavano e tornavano da casa a scuola, divenissero patrimonio comune? Se si potessero associare al museo didattico?<sup>48</sup>

Durante questa fase, viene posta l'attenzione sulla valorizzazione dell'ambiente come <<terzo educatore>><sup>49</sup>, facendo emergere il legame tra i materiali e il

<sup>48</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 409-410.

<sup>49</sup> L'espressione, coniata da Loris Malaguzzi, sottolinea il ruolo dei luoghi nel favorire l'apprendimento. Gli spazi devono essere accoglienti, belli, flessibili e progettati per stimolare curiosità, autonomia e collaborazione. L'organizzazione dell'ambiente e dei materiali guida i bambini verso scoperte spontanee, valorizzando il loro potenziale creativo. Luce naturale, trasparenza e aree comuni sostengono interazione e dialogo, mentre i materiali invitano all'esplorazione. Lo spazio, dinamico e adattabile, diventa un partecipante attivo del processo educativo, riflettendo il rispetto per i piccoli e la centralità delle relazioni (L. Malaguzzi, *Taccuini V. La scuola, l'edilizia, l'arredo. Vite parallele, vite impossibili*, Reggio Children, Reggio Emilia 2022).

contesto in cui sono utilizzati. I futuri professionisti riflettono così sul ruolo primario dell'osservazione, elaborando strategie per comprendere le modalità attraverso cui i bambini si approcciano all'apprendimento, il loro livello di interesse, le loro emozioni. Essi possono poi comprendere l'importanza di coinvolgerli attivamente nella progettazione degli spazi: la loro partecipazione favorisce il senso di appartenenza e la motivazione a imparare, stimola la creatività e promuove l'autonomia, rendendo i luoghi più significativi e rispondenti ai loro bisogni. Il laboratorio diviene dunque un'esperienza attiva e riflessiva, che prepara concretamente educatori e insegnanti all'ideazione di *setting* densi di senso e ricchi di stimoli.

[...] Facendo i bambini direttamente partecipi della vita della scuola, vale a dire cercatori con me dei mezzi che avrebbero dato motivo ai nostri quotidiani cordiali rapporti, (rapporti che a loro insaputa io sfruttavo gettando le basi dell'educazione della mente e del cuore), mi accorsi che essi andavano facendosi più tranquilli, proclivi ai giuochi ove l'immaginazione e l'iniziativa personale e collettiva avevano la massima parte. [...]

Di sommo compiacimento era per loro sapere le loro cosucce, i loro utilissimi doni accolti nell'armadietto mio, distribuiti in scatole, ciascuna con la relativa indicazione, traducibile anche dagli analfabeti. [...]

Credete voi che assuma poca importanza il fatto di fermare l'attenzione sulle cose di poco conto per trovare il modo di utilizzarle ai fini dell'educazione?<sup>50</sup>

Nella seconda fase, il laboratorio si concentra sulla progettazione di spazi e attività che promuovano l'autonomia del bambino<sup>51</sup>. I futuri professionisti lavorano in gruppi per immaginare *setting* educativi che abbiano una cornice strutturata e rassicurante. Ogni gruppo costruisce un ambiente modulare e sperimentale, pensato per rispondere a specifici bisogni e interessi dei piccoli. Educatori e insegnanti sono guidati a riflettere criticamente sul rapporto tra *libertà* e *struttura*, confrontandosi su come una regia pedagogica organica e sostenuta da solidi principi teorici favorisca e non limiti l'esplorazione e la creatività dei bambini.

Il concetto di ritualità educativa<sup>52</sup> viene presentato come elemento chiave per garantire coerenza, continuità e sicurezza nei percorsi di apprendimento e crescita. I professionisti in formazione progettano e simulano alcune attività di

<sup>50</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 412-413.

<sup>51</sup> G. Moretti, B. Briceag, *Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zero-sei. Organizzazione didattica e processi valutativi*, Anicia, Roma 2023; E. Gasperi, *L'attualità del progetto educativo agazziano*, cit., pp. 22-26; F.L. Zaninelli (ed.), *La scuola dell'infanzia nel sistema integrato. Attualità e prospettive*, Carocci, Roma 2024.

<sup>52</sup> L. Paradiso, *Progettare la giornata educativa nello 0-6. Tra routine, circle time, laboratori*, Mondadori Università, Milano 2023.

*routine*, come l'accoglienza del mattino, i momenti di transizione e la chiusura della giornata, collegando queste pratiche agli spazi sviluppati<sup>53</sup>. Essi testano così le soluzioni ideate, analizzando la loro influenza sul comportamento e sul coinvolgimento dei piccoli anche grazie alle competenze acquisite durante il tirocinio, che può divenire l'occasione per portare nei contesti reali quanto realizzato.

Ovunque il piede si muove è guidato da un motivo plausibile: sarà il giuoco, sarà la ricerca di qualche cosa, l'attuazione di una iniziativa, un atto di ingenua curiosità, l'invito del pensiero a una nuova conoscenza; sarà il piacere di trovarsi insieme, di gioire osservando, parlando, progettando<sup>54</sup>.

Il laboratorio diviene pertanto un momento di sintesi tra teoria e applicazione: educatori e insegnanti non si limitano ad apprendere e sperimentare strategie didattiche, ma le analizzano alla luce dei principi pedagogici, interrogandosi su come tali soluzioni possano essere adattate e implementate nei contesti. Il momento di riflessione include un confronto collettivo dove ogni gruppo presenta il proprio ambiente e discute le scelte compiute, sottolineando come le *routine* e gli spazi progettati sostengano il percorso di autonomia dei bambini.

Nella fase finale, il laboratorio si concentra su quanto sperimentato e appreso nei vari ambiti dell'educazione agazziana, evidenziando come la postura pedagogica costruita si estrinsechi in pratiche concrete. I futuri professionisti realizzano attività che intreccino dimensioni estetiche, linguistiche, scientifiche e relazionali, pianificando e conducendo percorsi educativi che valorizzino il gioco come linguaggio universale<sup>55</sup>. Ad esempio, l'attenzione all'estetica si traduce nella cura dei dettagli di ambienti e materiali, mentre la sfera linguistica viene esplorata tramite narrazioni e dialoghi che stimolino la capacità espressiva e comunicativa.

Se per poco l'educatrice dell'infanzia pone mente al compito affidatole dai programmi della riforma<sup>56</sup>, (programmi che accolsero quell'ondata di vita attiva che fin dal 1894 ossigenava

---

<sup>53</sup> C. Bove, *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*, Carocci, Roma 2022.

<sup>54</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 454.

<sup>55</sup> E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1997; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2014.

<sup>56</sup> Come approfondisce Evelina Scaglia in nota, «si tratta di un esplicito richiamo alla scuola di grado preparatorio, introdotta dalla riforma Gentile ai sensi del R.D. n. 3106 del 31 dicembre 1923 dedicato al 'Grado preparatorio dell'istruzione elementare'. Nell'Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare (R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185), steso su indicazione dell'allora Direttore generale dell'Istruzione elementare e popolare Giuseppe Lombardo Radice, si afferma, all'articolo 7, che «l'istruzione del grado preparatorio ha carattere ricreativo e tende a disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino. Essa comprende, oltre alle

l'aria dell'Asilo di Mompiano mediante gli esercizi di vita pratica), si accorgerebbe: I. che le cose e le azioni vogliono essere la piattaforma su cui ella trarrà motivo per fare del bambino un osservatore diligente; II. che l'opera sua formativa si può compiere solamente attraverso la concessione limpida di quanto ella si accinge a fare.

Da ciò deriva che tanto il *fare per fare* quanto il *fare molto e male* denoterebbero in lei ignoranza del proprio mandato.

Non bisogna mai dimenticare, educando il bambino, che la più piccola intuizione ch'egli va ricevendo da chi lo tiene per mano, si trasforma in parte sostanziale di quel capitale psichico di cui ha bisogno per affacciarsi alla vita di domani. Soltanto l'intuizione che si rivela chiara, suadente, gli aprirà facilmente la via a nuove conoscenze. Se ciascuna di noi si proponesse di tener vivo in sé questo senso di responsabilità, non si allontanerebbe mai dalla massima: *far poco ma far bene*<sup>57</sup>.

Un aspetto decisivo di questa fase è il dialogo con il contesto familiare<sup>58</sup>, considerato da Rosa e Carolina Agazzi una componente imprescindibile del processo educativo. Educatori e insegnanti elaborano strategie operative per coinvolgere le famiglie, come momenti di scambio strutturati (ad esempio, incontri dedicati all'osservazione condivisa dei bambini o allo svolgimento di attività collaborative) e strumenti di comunicazione (diari, documentazioni visive). Questa parte del laboratorio invita a riflettere su come costruire una relazione autentica con le famiglie, basata su fiducia e corresponsabilità educativa, e su come affrontare eventuali tensioni o resistenze, rafforzando il principio di continuità con l'ambiente domestico.

L'educatrice procuri di essere puntuale all'orario stabilito dall'avviso. Se entrerà una mezz'oretta prima dell'arrivo delle mamme, meglio ancora: avrà così agio di spogliarsi senza fretta, soprattutto si metterà ben d'accordo [con la] bambinaia sul modo più civile di far passare le mamme, evitando di suscitare questioni di precedenza. Chi entra in un istituto di educazione deve ricevere la sensazione di un ambiente sereno, saturo di civiltà e di serietà.

[...]

Non si spaventi, la giovane educatrice; cominciano per lei le prime impressioni della nuova vita. I primi contatti le hanno già insegnato qualche cosa: che occorre dar molto per ricevere poco e che la sua missione di educatrice deve sapere cautamente varcare la soglia

---

preghiere più semplici: 1° canto e audizione musicale; 2° disegno spontaneo; 3° giochi ginnastici; 4° facili esercizi di costruzione, di plastica e di altri lavori manuali: giardinaggio e allevamento di animali domestici; 5° rudimenti delle nozioni di più generale possesso e correzione di pregiudizi e superstizioni popolari» (R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 505).

<sup>57</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 505-506.

<sup>58</sup> C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.

della scuola. Accetti una proposta. Sopra un quaderno, che potrà intitolare «*Libro dell'esperienza*», veda di segnare ogni sera qualche noticina. Si troverà contenta<sup>59</sup>.

L'idea è quella di «tenere un diario professionale quotidiano, per favorire l'esercizio della riflessività sulle prassi educativo-didattiche condotte e avviare un processo di perfezionamento continuo della propria professionalità», come sottolinea Evelina Scaglia<sup>60</sup>. Volendo aggiornare la proposta agazziana e potenziare la relazione di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia<sup>61</sup>, si potrebbe proporre ai professionisti in formazione di realizzare una documentazione condivisa con i genitori, che includa osservazioni strutturate, fotografie e brevi descrizioni delle attività svolte dai bambini. Questo materiale, raccolto e discusso in momenti di incontro dedicati, diverrebbe uno strumento per coinvolgere le famiglie nella vita scolastica dei figli, rendendole partecipi delle scelte pedagogiche e sollecitando un dialogo aperto e costruttivo. Sarebbe poi interessante invitarle a contribuire al 'museo delle cianfrusaglie' con oggetti significativi, così da rafforzare il legame tra casa e ambiente educativo, valorizzando le esperienze e i contesti di vita dei piccoli e cogliendo la *continuità* nella *discontinuità*.

Il laboratorio si chiude con una riflessione critica guidata, in cui i futuri educatori e insegnanti valutano le proprie scelte progettuali e operative alla luce delle sfide educative contemporanee<sup>62</sup>. Questo momento serve non solo per consolidare l'apprendimento teorico-pratico, ma anche per sostenere i professionisti in formazione nell'identificare strumenti concreti per tradurre i principi agazziani nei contesti complessi e diversificati dell'educazione 0-6.

Nel solco del metodo delle due sorelle, assume particolare centralità lo svolgimento di attività all'aperto<sup>63</sup>. Gli spazi esterni possono infatti diventare un'estensione del laboratorio, offrendo ai futuri educatori e insegnanti l'opportunità di ideare proposte che sfruttino l'ambiente naturale come contesto educativo privilegiato. In queste esperienze, il giardino scolastico o il parco si trasformano in

<sup>59</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 13-15.

<sup>60</sup> Ivi, p. 15.

<sup>61</sup> D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, «Rivista italiana di educazione familiare», XIV, 2 (2018), pp. 231-253, <https://doi.org/10.13128/RIEF-24495>; P. Dusi - L. Pati (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2014; L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

<sup>62</sup> K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005; M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia 2018.

<sup>63</sup> M. Valentini, G. Troiano, *Crescere in natura*, cit., pp. 424-426.

«aule verdi»<sup>64</sup> dove materiali come foglie, sassi, terra, acqua vengono impiegati per stimolare la curiosità e la creatività.

All'aperto, le attrattive possono essere molte o poche; esse stanno per lo più in rapporto con le possibilità offerte dall'ambiente, dai mezzi ricreativi e dal grado di libertà che viene concesso ai bambini<sup>65</sup>.

In alcuni luoghi, ove s'è capita tutta l'importanza che acquistano i fattori naturali nello sviluppo fisico e intellettuale del bambino; ove la terra, coltivata e amata, sa tramutarsi in sorgente di gioia per lo spirito, succede anzi che in certi periodi dell'anno l'ambiente interno perda quasi ogni attrattiva. [...]

Ma la vita all'aperto deve avere anche essa i suoi momenti di disciplina, non disciplina militare come qualcuno potrebbe sospettare, bensì la subordinazione ad un unico intento. È sempre vita attiva e ricreativa, ma fatta entrare in un binario.

All'aperto si può fare conversazione, prendendo a soggetto un quadro, un fatto accaduto, la vita di un animale, ecc.; si può raccontare, si possono proporre giochi ordinati ove trovano posto i passi ritmici, la recitazione, qualche felice ritornello cantato. All'aperto si può dar prova di alcuni minuti di silenzio e pregare con soave semplicità<sup>66</sup>.

Si tratta di una riflessione assolutamente attuale: il movimento dell'*outdoor education* sottolinea infatti i benefici in termini di apprendimento e benessere di un'azione didattica che superi i confini dell'aula per favorire esperienze all'aperto e in natura<sup>67</sup>. Svolgere i 'laboratori agazziani' uscendo da spazi chiusi sostiene i professionisti in formazione nella riflessione su come organizzare ambienti esterni sicuri e stimolanti. Attraverso l'osservazione dei fenomeni naturali, si favorisce l'integrazione delle dimensioni scientifica ed estetica, promuovendo un approccio olistico all'educazione.

Nell'ottica di un rafforzamento del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, il 'laboratorio agazziano' non può essere concepito come un'esperienza rivolta separatamente a educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6: tale frammentazione rischierebbe infatti di perpetuare lo *split system* e una visione compartimentata dei contesti rivolti all'infanzia. Diviene quindi inevitabile ripensare l'organizzazione dei percorsi formativi in una prospettiva più unitaria,

---

<sup>64</sup> S. Sabbadini, A. Valera, C. Brasacchio, C. Penati, *Aule verdi all'aperto. Il giardino di scuola per educare all'ambiente*, Emi, Bologna 2011.

<sup>65</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 435.

<sup>66</sup> Ivi, pp. 453-455.

<sup>67</sup> L. Dozza, C. Cardinaletti (edd.), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*, Zeroseiup, Bergamo 2022; R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (edd.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

creando piccoli gruppi composti dagli iscritti ai due differenti corsi di laurea che preparano i professionisti dello 0-6. Questa scelta garantirebbe la costruzione di una visione pedagogica ed epistemologica condivisa, per sostenere una piena comprensione dei concetti di continuità e coerenza educativa senza rinunciare alle peculiarità di ciascuna fascia di età.

### **Ispirati da Mompiano: per una 'magisterialità' dei professionisti dello 0-6**

Il sistema integrato 0-6 in Italia rappresenta una conquista importante, ma risulta ancora lontano da una piena e autentica attuazione: permangono infatti difficoltà strutturali e organizzative che impediscono un'effettiva coerenza e continuità educativa tra i servizi per la prima infanzia (0-3 anni) e la scuola dell'infanzia (3-6 anni). A queste sfide si aggiunge il problema di una formazione professionale frammentata: educatori e insegnanti seguono percorsi diversi, che raramente dialogano per creare una visione pedagogica condivisa.

In tale scenario, si rivela essenziale ripensare la formazione iniziale e in servizio dei professionisti dello 0-6, adottando modalità organizzative e approcci che promuovano competenze trasversali e una postura riflessiva: questi elementi sono indispensabili per affrontare la complessità del lavoro educativo in contesti sempre più eterogenei. Il lavoro delle sorelle Agazzi, i cui nuclei fondanti sono presentati da Rosa nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*, offre spunti preziosi per la realizzazione di questa prospettiva.

La nostra riflessione ha messo in luce l'attualità di molti principi elaborati dalle due sorelle, nonostante il loro metodo si collochi in un orizzonte storico-culturale specifico, segnato dai bisogni e dalle sfide del primo Novecento<sup>68</sup>. La proposta agazziana non può essere semplicemente trasposta nei contesti contemporanei, ma rappresenta un'importante fonte di ispirazione per ripensare la formazione e la pratica educativa nel sistema integrato 0-6. La sua essenza è infatti radicata nella valorizzazione dell'esperienza quotidiana, nella cura delle relazioni e nel dialogo tra scuola e famiglia: si tratta di dimensioni che conservano una loro intrinseca validità pedagogica.

---

<sup>68</sup> Si pensi, ad esempio, al fatto che la *Guida* sia espressamente rivolta alle *educatrici*, considerando il lavoro educativo e di cura riferito all'infanzia come esclusiva prerogativa femminile, o, ancora, alla presenza di varie attività legate a un'educazione alla vita cristiana; inoltre, come già specificato nella nota 25, nella prima edizione erano presenti riferimenti testuali al fascismo e alla monarchia italiana in diversi gruppi di lezioni ed esercizi.

Le Agazzi partivano da una considerazione valutativa e critica di tutti quei principi educativi, propri di talune teorie filosofiche, pedagogiche e metodologiche tendenti ad ostacolare col nozionismo la libertà del discente, alla ricerca di una soluzione metodologica che potesse rendere attivo l'alunno nel suo processo formativo.

Esse mettevano al centro dell'educazione il fanciullo, ne rilevavano le qualità, in base a cui venivano poi valutati positivamente tutti quei fattori che, in campo educativo e formativo, fossero meglio atti a potenziarne lo sviluppo.

Del pensiero pedagogico del tempo seppero trarre con perizia quelle parti più consone alle loro personali concezioni improntate ad una formazione progressiva dell'uomo completo, attraverso lo sviluppo della sua personalità<sup>69</sup>.

Per la messa a terra di questa *scuola materna operosa* la formazione dei professionisti è una componente chiave. La sua efficacia dipende non soltanto dalla qualità dei singoli percorsi, ma anche da una progettazione realmente *integrata* della proposta: la continuità educativa tra 0-3 e 3-6 deve infatti realizzarsi anche a livello formativo, non restando un obiettivo dichiarato e disatteso. Il personale impiegato nei due segmenti condivide una comune finalità pedagogica, ma spesso si muove su binari distinti, con una seria difficoltà di dialogo sia in termini di ragionamento sui significati dell'educare sia sul piano del confronto professionale<sup>70</sup>. Il laboratorio ispirato al metodo agazziano potrebbe costituire uno strumento funzionale per superare queste fratture, offrendo uno spazio comune di sperimentazione e riflessione dove educatori e insegnanti lavorino fianco a fianco, sviluppando una postura coerente e condivisa.

Il valore del 'laboratorio agazziano' risiede proprio nella sua capacità di porre al centro la pratica riflessiva e la connessione tra teoria e azione. Attraverso esperienze concrete e collaborative, i professionisti in formazione riescono a costruire un *habitus* che consenta loro di rispondere alle attuali sfide educative<sup>71</sup>. La dimensione laboratoriale permette inoltre di sperimentare nuove strategie per promuovere un approccio olistico, dove ogni attività (dal gioco simbolico alla cura dell'ambiente, dalle *routine* quotidiane all'esplorazione estetica e linguistica) contribuisca alla strutturazione di contesti in grado di rispondere ai bisogni e alle potenzialità dei bambini.

<sup>69</sup> F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*, cit., p. 14.

<sup>70</sup> V. Ghelardi, *Nel sistema integrato zerosei. Documenti, riflessioni e proposte operative*, Zeroseiup, Bergamo 2023; F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carocci, Roma 2021.

<sup>71</sup> V. Ferrero, A. Granata, *Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica dei futuri insegnanti* «Professionalità Studi», V, 3 (2022), pp. 2-21; P. Magnoler, *Tracce di habitus?*, «Education Sciences & Society», II, 1 (2011), pp. 67-82.

Ispirarsi al metodo di Mompiano significa andare oltre una semplice eredità storica per costruire una professionalità educativa che unisca competenza tecnica e sensibilità relazionale. La 'magisterialità'<sup>72</sup> di cui il sistema integrato 0-6 ha bisogno è una postura che si forma nell'intreccio tra sapere, saper fare e saper essere e che trova nel 'laboratorio agazziano' un dispositivo pedagogico e una piattaforma formativa ideale per forgiare quell'*habitus* riflessivo, inclusivo e radicato nell'azione necessario per affrontare le sfide dell'educazione contemporanea.

VALERIO FERRERO  
*University of Turin*

---

<sup>72</sup> G. Bertagna, *'Magisterialità pedagogica', abilitazione all'insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, il futuro*, in G. Bertagna, F. Magni (edd.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma 2022.