

Amorevolezza, ordine e socievolezza nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*.

Prospettive per una rinnovata educazione 0-6

Maternal Kindness, Order, and Sociability in Agazzi's *Guida per le educatrici dell'infanzia*.

Perspectives on Education for Children Aged 0 to 6

PAOLO BERTULETTI

Il contributo rilegge la proposta pedagogica elaborata circa cent'anni fa da Rosa Agazzi mostrando la sua capacità non solo di indicare soluzioni didattiche efficaci, ma anche di delineare nei suoi tratti fondamentali un approccio educativo in grado di accompagnare i bambini dalla nascita fino ai sei anni. Lo farà concentrandosi, in particolare, sulle raccomandazioni contenute nella Guida per le educatrici dell'infanzia a proposito dell'educazione alla convivenza rispettosa, obiettivo formativo per altro individuato anche nei più recenti documenti ministeriali sul sistema integrato zero-sei.

PAROLE CHIAVE: ROSA AGAZZI; GUIDA PER LE EDUCATRICI DELL'INFANZIA; AMOREVOLEZZA; ORDINE; SOCIEVOLEZZA; CONTINUITÀ ZERO-SEI.

This article analyses the pedagogical proposal developed around one hundred years ago by Rosa Agazzi, highlighting its ability not only to suggest effective teaching solutions but also to outline, in its fundamental features, an educational approach suitable for children from birth to six years of age. The paper will focus on those recommendations, contained Agazzi's Guida per le educatrici dell'infanzia, which prepare children to a respectful life together with others, an educational goal also stressed by the most recent ministerial regulations on the so-called integrated 0-6 system.

KEYWORDS: ROSA AGAZZI; GUIDA PER LE EDUCATRICI DELL'INFANZIA; KINDNESS; PHYSICAL ORDER; SOCIABILITY; EARLY EDUCATION CONTINUITY.

Introduzione

La recente pubblicazione dell'edizione critica de *La guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi, a cura di Evelina Scaglia¹, ripropone un classico italiano della pedagogia. Questo volume, uscito per la prima volta nel 1932, forse non ha – né ha mai preteso di avere – ambizioni teoretiche, ma continua a stupire il lettore con i suoi intelligenti e copiosissimi consigli educativi.

Il presente contributo vorrebbe salutare questa meritoria operazione editoriale evidenziando il contributo che la *Guida* può ancora oggi offrire non solo agli insegnanti della scuola dell'infanzia, a cui l'opera era principalmente indirizzata, ma a tutti coloro che lavorano, in un'ottica di continuità, nei servizi educativi per i bambini e le bambine di età compresa fra zero e sei anni.

Lo farà concentrandosi, in particolare, sulle raccomandazioni ivi contenute a favore dell'educazione dei più piccoli al rispetto reciproco e alla convivenza, un obiettivo formativo individuato anche nei più recenti documenti ministeriali sul sistema integrato zero-sei².

Indubbiamente Rosa Agazzi è una pedagoga figlia del suo tempo, ma anche un'educatrice geniale e dalla sensibilità finissima per la vita e la psicologia infantile. Pertanto, molte delle intuizioni pedagogiche e delle sue trovate didattiche, con gli opportuni adattamenti alle mutate condizioni della nostra epoca (e ai bambini di oggi), restano valide tutt'ora³.

In particolare, la sua *Guida*, proprio quando fornisce suggerimenti pratici su come aiutare i piccoli a rispettare i propri compagni, l'ambiente e le cose, assume uno sguardo educativo che implicitamente rimuove lo steccato artificiale tra la fascia zero-tre e la fascia tre-sei, obbligandoci a guardare i servizi per l'infanzia in una prospettiva unitaria.

¹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ed. critica a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024.

² Per i quali i bambini dovrebbero «imparare a rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare i propri desideri, attese, opinioni, punti di vista» (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, adottate con il D.M. 22 novembre 2021, n. 334, p. 17), cioè a «a vivere insieme in serenità e armonia» (*Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, adottati con il D.M. 24 febbraio 2021, p. 49).

³ Cfr. G. Serafini, *Per una scuola che ispiri sentimenti di rispetto, ordine e amorevolezza*, in S. S. Macchietti, G. Serafini, *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Armando, Roma 2011, pp. 37-51; E. Gasperi, *L'attualità del progetto educativo agazziano*, in «Studium educationis», II, 2 (2009).

Le tre condizioni per coltivare il «sentimento del rispetto»

Per istruire il tema può essere utile partire dalla celebre relazione tenuta da Rosa Agazzi nel 1898 al Congresso pedagogico nazionale di Torino. Nelle battute finali di questo 'manifesto programmatico' per il rinnovamento degli asili infantili italiani si dice che la scuola materna può consegnare alla scuola elementare fanciulli «buoni» solo «colla socievolezza diretta a ispirare il sentimento del rispetto, dell'ordine, dell'amorevolezza»⁴.

Il moralismo⁵ sotteso al discorso agazziano ne rappresenta senz'altro il lato caduco⁶ (sui limiti della pedagogia di Rosa Agazzi torneremo più avanti); tuttavia, la tesi di fondo pare ancora oggi degna di attenzione. Sarebbero tre le condizioni indispensabili per promuovere nei bambini il sentimento di rispetto nei confronti degli altri e quindi le disposizioni che li aiuteranno ad instaurare forme 'buone' di convivenza: l'amorevolezza, l'ordine e la socievolezza.

Amorevolezza

Come è noto, la proposta educativa di Rosa Agazzi nasceva come risposta allo scadimento dei metodi educativi più diffusi in Italia nell'ultimo scorcio del XIX Secolo (il froebeliano e l'aportiano), allora malamente applicati da insegnanti poco preparate. La maestra di Mompiano prendeva così le distanze sia dai rituali simbolici del primo e sia dalle prescolastiche consuetudini del secondo, basando le attività del suo giardino d'infanzia – definito non a caso: «una piccola casa e una grande famiglia»⁷ – sulla spontaneità operosa tipica della vita domestica⁸.

Poiché nel modello familiare dell'epoca il compito di garantire un clima amorevole e la serenità in casa, nonché l'ordine funzionale ad essi, spettava alla donna, Rosa

⁴ R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel* [1898], in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La scuola, Brescia 1973, p. 82.

⁵ I bambini rispettosi, ovvero quelli che osservano le regole di condotta prescritte dagli adulti, sono detti anche «buoni». Ovviamente, questo atteggiamento va compreso all'interno del quadro storico, sociale e culturale in cui viveva Rosa Agazzi.

⁶ Prendere le distanze dall'approccio moralistico tipico dell'educazione tradizionale e dei testi agazziani non significa misconoscere l'ineludibile valenza morale dei nostri interventi educativi (cfr. A. Broccoli, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica*, ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 8), oggi forse resa più "incerta" dall'oggettiva difficoltà a definire forme condivise di vita buona, vuoi per il pluralismo assiologico che caratterizza la società contemporanea vuoi per la sfiducia post-moderna nei confronti della ragion pratica (cfr. G. D'Addelfio, *Del bene*, Scholé, Brescia 2021, spec. pp. 191-222), ma non meno importante. D'altronde, qualunque educatore, anche nel nostro tempo, mira, più o meno consapevolmente, a suscitare nell'educando il desiderio di vivere «con e per gli altri entro istituzioni giuste» (l'espressione è di P. Ricoeur, *Etica e morale* [1990], in Id., *Etica e morale*, Morcelliana, Brescia 2023, p. 34).

⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 22.

⁸ Ivi, p. 455.

Agazzi individuava nella madre – oggi potremmo dire: in colei o colui che fa valere il ‘codice materno’ in seno alla comunità familiare – la figura modello per instaurare una positiva relazione educativa con i piccoli. Significativamente, sulla scia di Kergomard, Agazzi chiamava «scuola materna» l’asilo infantile e già nella Relazione del ‘98 auspica che la maestra giardiniera diventasse una «seconda madre» per i suoi scolari.

In questo senso, ella si collocava nel solco di quella «pedagogia dell’amorevolezza», elaborata nel quadro della cultura romantica del primo Ottocento grazie ai contributi di Pestalozzi, Necker de Saussure, Froebel e, in Italia, di Lambruschini e Rosmini⁹, secondo cui un ambiente educativo amorevole e sereno sarebbe stato il presupposto affettivo per promuovere nei piccoli quella benevolenza e quella apertura fiduciosa verso gli altri che sarebbero poi divenute il fondamento della moralità adulta. È appunto in codesto orizzonte culturale che compare la figura della donna-madre-educatrice.

Non è forse questa la medesima intuizione che avrebbe portato anni dopo Elinor Goldschmied, che certo attingeva anche agli studi psicologici di John Bowlby sull’attaccamento ma proveniva pure da una importante esperienza educativa condotta nell’immediato Dopoguerra proprio nel nostro Paese, ad elaborare il concetto di «persona chiave», oggi punto di riferimento imprescindibile per l’organizzazione dei moderni servizi educativi 0-3?

Come sappiamo, secondo la pedagogista britannica l’accudimento dei più piccoli può diventare un’esperienza autenticamente educativa, solo se capace di trasmettere il senso di una presenza non anonima, premurosa e affidabile: ‘materna’ appunto¹⁰.

Sempre su questo tema vale la pena ricordare come «Il progetto originario di Mompiano avrebbe dovuto comprendere, oltre all’asilo modello, una scuola teorico-pratica per future educatrici dell’infanzia rurale, una scuola teorico-pratica per future bambinaie di asilo e di famiglia, un corso annuale di lezioni per le madri, una biblioteca, un museo di educazione infantile e un ufficio di informazioni»¹¹; in conformità al progetto di educazione popolare concepito da Pietro Pasquali sulla scorta della miglior tradizione pedagogica ottocentesca¹².

⁹ Cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, Vol. 2, Studium, Roma 2020, pp. 54ss.

¹⁰ Cfr. P. Elfer, E. Goldschmied, D. Selleck, *“Persone chiave” al nido. Costruire rapporti di qualità* [2003], Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), 2010.

¹¹ Cfr. Prefazione di E. Scaglia a R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell’infanzia*, cit., p. 22, p. L.

¹² Per inquadrare tale progetto educativo nel suo contesto storico-sociale, si veda: G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L’esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, in M. Bagnalasta Bàrlam (ed.), *Rosa Agazzi nella*

Nel già citato discorso di Torino tale progetto si sarebbe dovuto basare su un «coordinamento dell'educazione familiare coll'educazione del Giardino infantile»¹³, volto a supplire alle manchevolezze delle madri secondo un disegno di emancipazione 'civilizzatrice' delle classi popolari¹⁴. Per la nostra sensibilità di oggi, tale fervore igienista e moralizzatore può suonare forse un po' invasivo, ma un equilibrato giudizio storico su questo atteggiamento – per altro molto diffuso fra gli educatori e i riformatori dell'epoca – non può non tener conto delle condizioni di grave deprivazione e ignoranza in cui versavano le famiglie contadine della pianura padana alla fine dell'Ottocento.

A prescindere da ciò, anche solo immaginare una collaborazione stretta con le famiglie e il contesto sociale di prossimità svincolava la scuola materna da un'impostazione troppo scolastica, come nel modello apertiano, rimuovendo implicitamente anche i limiti d'età posti dall'istituzione 'asilo d'infanzia'. Nel suo spirito la proposta pedagogica agazziana era quindi aperta all'intera fascia 0-6, assumendo un'ottica di continuità verticale e orizzontale: in famiglia i bambini non si dividono in base all'età, ma convivono e si educano tutti insieme.

Una vita ordinata

Anche il concetto di ordine è centrale nella pedagogia agazziana: «dovrà [...] entrare come caposaldo nella grande famiglia della Scuola Materna». A dimostrazione della sua importanza proprio per la formazione dell'abito morale che porta i bambini ad assumere comportamenti rispettosi, nella *Guida* la maestra di Mompiano prosegue così: «Chi non sa che l'ordine materiale apre sovente la via all'ordine morale?»¹⁵.

Va sottolineato il fatto che qui si parla di ordine «materiale», da intendere cioè come ordine delle cose concrete (gli oggetti) e, soprattutto, come modo 'ordinato' di utilizzarle – i bambini avrebbero dovuto imparare a rapportarsi nel modo corretto con le cose (effetti personali, arredi, materiale didattico di vario genere).

cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1995, pp. 53-70.

¹³ Cfr. R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico*, cit., p. 72.

¹⁴ Cfr. G. Pollini, *Il giardino d'infanzia di Rosa Agazzi come comunità scolastica in relazione alla comunità familiare e sociale*, in *La pedagogia di Rosa Agazzi paradigma educativo per il 2000. Vol. 1 - La scuola agazziana tra presente e futuro*, a cura di A. Marolla, T. Rossetto, Comune di Brescia, Ist. "Pasquali-Agazzi" – Centro Studi Pedagogici, Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2001.

¹⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 23.24.

Non solo. Come si vedrà meglio più avanti, per ordine materiale si intende anche il modo 'ordinato' (cioè coordinato, «armonico») di svolgere le attività quotidiane all'interno della comunità scolastica. In ogni caso, era la concretezza del cemento personale con l'ordine il segreto del suo carattere 'educativo'.

Inutile ricordare in proposito l'avversione della nostra pedagoga verso un'educazione astratta: l'intervento educativo nell'infanzia non poteva basarsi sulle esortazioni e sulle 'prediche' – diceva ella, seguendo l'insegnamento del suo maestro Pietro Pasquali¹⁶; piuttosto avrebbe dovuto rispecchiare «il programma di una morale in azione»¹⁷.

Ma in che senso il rispetto dell'ordine materiale sarebbe stato funzionale all'esecuzione di questo 'programma'?

Sappia il fanciullo che l'uomo inventa le cose per giovare a sé e agli altri [...] io debbo il mio benessere, oltretutto a me stessa, alle persone e alle cose che mi circondano; io ho dunque doveri di rispetto verso le persone e verso le cose. Colui che sciupa le cose per il gusto di sciuparle toglie ad altri la possibilità di goderne; egli può aver doti preclare di mente ma è deficiente nel sentimento¹⁸.

Allora, l'educatrice doveva prevenire non solo la trascuratezza, ma anche la «mania distruttiva»¹⁹ e il «vandalismo» infantili²⁰, atteggiamenti che rivelavano una mancanza di rispetto per le cose e per gli altri. Da qui l'importanza, nella scuola materna, del prendersi cura degli oggetti, usarli e passarli con delicatezza ai compagni, metterli al loro posto ecc. Erano appunto gli esercizi di vita pratica – introdotti con qualche anno di anticipo rispetto alla Montessori²¹ – a permettere di coltivare le buone abitudini che a loro volta avrebbero preparato il terreno alle azioni eticamente responsabili dell'età matura.

Anche oggi, del resto, quando vediamo un bambino in una ludoteca che butta in aria tutto e rovina i giochi, non sospettiamo forse che ci sia un problema educativo? Ammesso che il piccolo non esprima attraverso il proprio comportamento distruttivo un malessere riconducibile a cause psicologiche profonde, sarebbe

¹⁶ P. Pasquali, *Coordinamento dei giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia 1973, pp. 120-121. Sul debito delle sorelle Agazzi nei confronti del loro "scopritore" e maestro, si veda: S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1984.

¹⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 46.

¹⁸ R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, La Scuola, Brescia 1970, pp. 27.28.

¹⁹ Ivi, p. 223.

²⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 193 et passim.

²¹ Lo notò per primo, anche per ridimensionare polemicamente la novità del metodo montessoriano, Lombardo Radice (cfr. G. Lombardo Radice, *Il metodo Agazzi*, La Nuova Italia, Firenze 1952, pp. 14-20).

ingenuo interpretare tale atteggiamento come la manifestazione di innocue intemperanze infantili dovute solo all'età.

Sta qui la ragione pedagogica per cui anche al nido educatrici ed educatori spesso chiedono ai piccoli di prendersi cura di una piantina o di un piccolo animale domestico: non solo per fare utili osservazioni sul regno vegetale o animale, ma proprio per imparare a 'prendersi cura' delle cose del mondo.

Per altro verso, tali considerazioni ci aiutano anche a capire l'importanza – non tanto pratica bensì educativa – che si attribuisce all'organizzazione degli spazi nei servizi per la prima infanzia. Il modo in cui sono posizionati gli arredi, infatti, può fornire indicazioni precise su come muoversi, molto più delle istruzioni verbali che i più piccoli faticano ancora a comprendere: se la porta è chiusa, essi sanno che nell'altra stanza non si va; se la vasca per i travasi è scoperta, capiscono che sono autorizzati a prenderla e a utilizzarla; il fatto che nell'angolo della lettura ci siano tre cuscini significa che quando tre compagni sono là seduti non è consentito aggiungersi e svolgere la medesima attività; e così via.

Insomma, più delle parole dette dall'educatore o dall'educatrice, sono la disposizione ordinata dei mobili e la regolarità delle routine ad 'invitare' i bambini ad assumere comportamenti rispettosi dei luoghi e delle persone che li abitano. Non si dimostra, anche in questo modo, la funzione dello spazio come «terzo insegnante»?²².

Socievolezza

Il rispetto dell'ordine non si manifesta soltanto nella cura degli oggetti materiali, ma anche nella capacità di coordinarsi armonicamente con i compagni nelle attività collettive e nelle occupazioni quotidiane della scuola materna.

Per sviluppare questo «sentimento» Rosa Agazzi raccomanda nella *Guida* i c.d. «esercizi di socievolezza»²³. Sono – dice altrove – «esercizi preparatorii, atti a stabilire nel bambino la calma spirituale che è quanto dire la correttezza del sentimento» necessaria a disarmare «la selvatichezza del bambino, vinta la quale, non sarebbe difficile [...] infondere nel piccolo cuore i primi germi dell'altruismo, nonché quelli del rispetto verso le persone e le cose»²⁴.

²² Cfr. P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Cleup, Padova 2014, p. 91.

²³ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 38.

²⁴ Cfr. R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico*, cit., pp. 73-74.

In altre parole, gli esercizi di socievolezza sono quelle attività grazie alle quali i bambini dovrebbero imparare a rispettare le prime forme ordinate del rapporto sociale, raggiungendo quell'equilibrio interiore (la «correttezza del sentimento») che è prerequisito per l'atteggiamento etico dell'età adulta²⁵.

Ma in che cosa consistono tali attività? Rimettere al proprio posto ciò che è stato utilizzato²⁶ sfruttando l'efficace sistema dei «contrassegni»²⁷; coordinarsi con gli altri nel movimento di un girotondo²⁸; rispettare semplici regole di condotta, come tenere la destra per non scontrarsi quando si sale le scale o si va al bagno²⁹; ancora, sforzarsi di non far rumore quando si sposta la sedia per non disturbare gli altri³⁰.

Ebbene, tutte queste attività, illustrate nella *Guida* con dovizia di esempi presi dalla quotidianità scolastica, si possono fare, pur con gradualità e prevedendo un accompagnamento maggiore, sia al nido sia in famiglia.

Nondimeno, c'è chi ha intravisto nell'armonica socievolezza della scuola agazziana un pericolo per la libertà e la creatività dei bambini. Qui l'ordine delle cose sarebbe imposto e i movimenti degli scolari prestabiliti dalla maestra³¹. Si pensi al gioco «bambini fermi!», oppure all'interpretazione un po' rigida delle danze «in circolo»³². Per quanto sia impossibile eliminare la dimensione eteronoma da qualunque processo formativo³³, tale critica solleva indubbiamente questioni pedagogiche di non poco conto, mettendo in luce i limiti della proposta agazziana.

²⁵ Come nella pedagogia di Rosmini, l'ordine delle cose esteriori favorirebbe la costruzione di un ordine interiore (del pensiero, dell'agire, ecc.). L'ordine è sia fine (come ordine interiore) sia mezzo (come ordine esteriore) dell'autoeducazione (cfr. F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori*, Milano, Scholé, Brescia 2023 p. 88).

²⁶ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 41.

²⁷ Espediente didattico dai molteplici risvolti formativi, ma qui apprezzato anzitutto come «coefficiente dell'ordine materiale» (cfr. R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, cit., p. 45; anche: *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 26)

²⁸ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 40ss.

²⁹ Cfr. Ivi, pp. 498-500.

³⁰ Cfr. Ivi, pp. 554-555. Sono gli esercizi montessoriani di vita pratica, che in Agazzi assumono però una funzione moralizzatrice, mentre nella Casa dei bambini servono principalmente per sviluppare la coordinazione e l'autocontrollo. Solo nella fanciullezza per la Montessori l'attenzione a non urtare il compagno viene sostituita dalla preoccupazione (morale) di non offenderlo (cfr. Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza* [orig. fr. 1948], Franco Angeli, Milano 2009, p. 38).

³¹ F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, La nuova Italia, Firenze 1976, pp. 133ss.

³² Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 41 *et passim*.

³³ È stato ribadito proprio per riferimento al rapporto fra ordine e creatività nelle attività didattiche consigliate da Rosa Agazzi (Cfr. M. Mencarelli, *Ordine e creatività nella formazione della personalità infantile: la proposta agazziana*, in AA. VV., *Ordine e creatività nella proposta agazziana e nella scuola materna, oggi*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1983).

I limiti della proposta agazziana

Il tono moralistico

Ad un primo livello, più superficiale, ciò che rende questa proposta distante dalla sensibilità odierna è la tendenza a moralizzare i problemi educativi affrontati. Certi modi di etichettare i bambini in base al loro comportamento – ad esempio: «egoista», chi vuole sempre la palla per sé³⁴, oppure «piccolo vandalo», chi sciupa i libretti e gli altri materiali didattici³⁵ – denotano una psicologia che ancora ignora la forza dei condizionamenti sui comportamenti antisociali o sconvenienti dei bambini. Per quanto le considerazioni agazziane siano accompagnate da consigli arguti su come mostrare agli scolari il modo corretto di comportarsi – efficaci probabilmente anche coi bambini attuali e a vantaggio di un'educazione morale oggi fin troppo trascurata – il loro tono moraleggiante pare far leva più sulla contrizione che sulla positiva capacità dei piccoli di riconoscere il bene, come quando, nel racconto 'apocrifo' della maestra, Gesù bambino «piange» vedendo due monelli che commettono una birichinata ai danni di una vecchierella³⁶.

Anche la preoccupazione per la golosità infantile, stigmatizzata nella «storiella del galletto dalla cresta gialla»³⁷, oppure per gli influssi malsani dei canti 'immorali' o triviali sentiti dagli adulti³⁸, suona oggi un po' eccessiva. D'altra parte, tali attenzioni, ormai quasi estranee al lettore contemporaneo, andrebbero storicamente collocate nel quadro del vasto 'programma civilizzatore' che i membri dell'intelligenza pedagogica italiana avevano assunto nella stagione post-unitaria di fronte alla grave emergenza educativa rappresentata dalla condizione delle masse contadine, non solo povere sul piano materiale, ma anche deprivate dal punto di vista sociale e culturale³⁹. Questo programma, senz'altro ispirato ai valori della vita borghese, prevedeva l'invito alla morigeratezza, l'esortazione a controllare gli impulsi, nonché a coltivare il sentimento attraverso l'esperienza del bello, così come a curare scrupolosamente l'igiene personale⁴⁰.

³⁴ Cfr. R. Agazzi, *La lingua parlata. Esercizi pratici ad uso delle scuole materne e delle prime classi elementari* [1 ed. 1898], La Scuola, Brescia 1967, p. 67.

³⁵ Ivi, pp. 128; anche R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., 232 et passim.

³⁶ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 197ss.

³⁷ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 335ss.

³⁸ Cfr. R. Agazzi, *Bimbi, cantate!* [1911], La Scuola, Brescia 1956, pp. 11-12.

³⁹ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

⁴⁰ Anche sull'igiene dei bambini Rosa Agazzi insiste molto, conformemente alla trattatistica pedagogica della sua epoca che la riteneva, oltre che indispensabile per la salute delle persone e quindi un dovere sociale, anche il riflesso di una

La maestra costantemente al 'centro della scena'

Un secondo limite della proposta agazziana, forse più problematico dal punto di vista pedagogico, è l'approccio tendenzialmente direttivo dell'educatrice, la quale si trova sempre «al centro della scena»⁴¹. Assai diversa è la lezione montessoriana, per la quale i bambini fino ai sei anni non dovrebbero ricevere istruzioni o ammonimenti a proposito del rispetto dei propri compagni, eccezion fatta per la raccomandazione di osservare la regola del turno nell'uso del materiale scientifico. Sarebbe il lavoro autonomo e liberamente scelto a propiziare, oltre allo sviluppo delle facoltà psichiche, il sorgere di un sentimento di «coesione» fra i bambini, futura base per i successivi comportamenti prosociali che potranno essere tematizzati nella scuola elementare⁴².

In ottica costruttivista, invece, i bambini dovrebbero elaborare attivamente, attraverso negoziazione e discussioni fra pari, la propria comprensione dei principi di reciprocità e di giustizia. Benché tali negoziazioni discorsive siano proprie della fanciullezza – tanto nella teoria piagetiana sullo sviluppo del giudizio morale⁴³ quanto nella tassonomia stadiale elaborata successivamente da Kohlberg⁴⁴ – non sono mancate nella scuola dell'infanzia iniziative didattiche in cui si è sperimentato, sulla falsariga delle sedute di *Philosophy for children* per i ragazzini più grandi, il dialogo con e tra bambini in funzione propedeutica al ragionamento etico⁴⁵.

Non che Rosa Agazzi disdegnasse le amichevoli conversazioni con i propri scolari sui dilemmi morali o le questioni inerenti al rispetto delle cose altrui – anzi. Solo che il suo intento non era dialogare con i bambini, bensì attirare la loro attenzione su alcuni 'incidenti', per lo più creati ad arte dalla maestra stessa, rispetto ai quali ella intendeva sollecitarli a prendere posizione per far sì che comprendessero meglio le conseguenze di certi comportamenti umani⁴⁶. Per quanto efficace, tale

vita moralmente "sana", in forza del nesso che legava pulizia-decoro-contegno al controllo degli impulsi corporali (sul tema si veda: S. Polenghi, *Hygiene, school and children's body in the Kingdom of Italy*, in *Education and the body (1900-1950)*, S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (edd.), Peter Lang, Berlin 2021, pp. 187-206).

⁴¹ Cfr. N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Linee di storia della pedagogia*, Vol. III, Paravia, Torino 1959, p. 325.

⁴² Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino, Mente assorbente* [prima ed. ing. 1949], Garzanti, Milano 1999, p. 227.

⁴³ Cfr. J. Piaget, *Il giudizio morale nel bambino* [1932], sec. ed. it. a cura di G. Petter dalla sec. ed. fr., Giunti, Firenze 2009.

⁴⁴ Un agile compendio del suo pensiero tradotto in italiano si trova in U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in L. Kuhmerker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, ed. italiana a cura di A.L. Comunian, G. Antoni, Giunti, Firenze 1995, pp. 25-48.

⁴⁵ Cfr. L. Mortari, M. Ubbiali, L. Vannini, *Melarete. Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*, Vita e pensiero, Milano 2020.

⁴⁶ Si veda, per esempio, l'episodio del falso libro preso in prestito, che la maestra non sa più come restituire perché inopinatamente rovinato, per fingersi poi titubante e chiedere consiglio ai bambini al solo scopo di sollecitarli a riflettere, prendendo posizione, sull'onestà da tenere nelle relazioni (cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp.

strategia andrebbe adoperata con cautela, onde evitare esagerate drammatizzazioni che potrebbero impressionare i piccoli, con il rischio - per giunta - di esercitare forme indesiderate di manipolazione.

D'altra parte, a difesa dalle 'enfattizzazioni' agazziane va detto che i bambini possono comprendere il significato e l'opportunità delle azioni improntate al rispetto e alla reciprocità - le stesse che più avanti saranno chiamati ad assumere in libertà e responsabilità - solo se prima ne hanno fatto un'esperienza diretta tramite modalità d'interazione e pratiche di vita proposte e testimoniate con convinzione dagli adulti. Detto in altri termini, gli «esercizi di socievolezza», proprio perché realistici e vissuti intensamente, fanno assaporare ai più piccoli il senso di alcuni valori a cui essi, se lo vorranno, potranno aderire razionalmente da grandi. Questi valori sono consegnati ai piccoli sotto forma di pratiche, l'unico modo per renderli davvero comprensibili ai loro occhi, in attesa che li riconoscano facendoli propri, eventualmente in modalità nuove, una volta giunti alla maturità⁴⁷. Da questo punto di vista la proposta agazziana rimane una fonte ricchissima di spunti anche per gli educatori e le educatrici di oggi.

Oltre a ciò, essa va apprezzata in prospettiva storica come l'esito di quel lungo processo di trasformazione dell'educazione prescolare avviato in Italia da Ferrante Aporti che consentì di superare il modello passivizzante delle cosiddette *Dame Schools* dell'Epoca moderna, vere e proprie istituzioni totali basate sul disciplinamento esteriore dei bambini. In questo senso il metodo Agazzi - definito da Lombardo Radice «metodo dell'iniziativa»⁴⁸ - anticipava con la sua promozione dell'operosità infantile l'attivismo⁴⁹.

Di converso, ciò in cui esso si dimostra sorpassato sono alcuni suoi presupposti, per altro tipici della pedagogia tradizionale. Primo, che ci sia una sostanziale corrispondenza fra i valori trasmessi dalla scuola, quelli a cui aderisce la famiglia e quelli propugnati dall'ambiente sociale in cui i bambini crescono - circostanza non più scontata nell'odierna società complessa e multiculturale. Secondo, che tale corrispondenza sussista anche tra i valori dichiaratamente coltivati dall'istituzione educativa e quelli effettivamente perseguiti dall'organizzazione sociale che la scuola in qualche modo riproduce.

362ss). O ancora al modo in cui ella trasforma un furto infantile in un'occasione formativa per tutti, anche per la famiglia di chi si è impossessato indebitamente del fazzoletto di un proprio compagno (Ivi, p. 477s).

⁴⁷ Sul tema della «consegna educativa» e le dimensioni del suo «riconoscimento», si veda: cfr. A. Bellingreri, *La consegna educativa*, in Id. (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La scuola, Brescia 2017, pp. 414-428.

⁴⁸ Cfr. G. Lombardo Radice, *Il metodo Agazzi*, cit., p. 6.

⁴⁹ Cfr. Prefazione di E. Scaglia a R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 22, p. LII.

A riguardo non va dimenticato l'avvertimento della cosiddetta 'pedagogia critica', secondo cui nelle pratiche educative istituzionali, nei setting scolastici, nella retorica degli insegnanti ecc. si possono nascondere, quasi come in un 'curriculum latente' che opera all'insaputa degli educatori stessi (*hidden curriculum*): discriminazioni, dispositivi coercitivi e dinamiche omologanti con effetti tutt'altro che formativi⁵⁰. In tal senso, la scelta di riproporre nella scuola materna le modalità relazionali tipiche dell'ambiente familiare o sociale da cui provengono i bambini, dando per scontati i valori che in esse si rispecchiano, andrebbe per lo meno problematizzata⁵¹.

Ordine e amorevolezza

I limiti appena evidenziati – legati ad un linguaggio e ad una mentalità oramai superati, ma anche comprensibili se si considera che Rosa Agazzi era nata nel 1866 – non cancellano i pregi delle soluzioni didattiche da lei formulate. Soprattutto, il carattere direttivo della proposta agazziana pare bilanciata dallo spirito con cui la maestra di Mompiano seppe interpretare il proprio ruolo di educatrice dell'infanzia 'inventando' con la sorella Carolina una scuola materna che sapeva temperare ordine delle cose e amorevolezza.

Lo si vede in maniera esemplare nel modo con cui ella ripensò il tradizionale dispositivo del Museo didattico, trasformando la «lezione di cose» di stampo positivista in una «lezione delle cose»⁵², dove l'importante non era più mostrare gli oggetti – magari da dietro una vetrina – o, nella migliore delle ipotesi, far fare ai bambini un'esperienza sensibile delle cose, «quanto piuttosto dividerne la scelta e il significato»⁵³.

Ci aiuta a chiarire questo punto quel brano della *Guida*⁵⁴ dove l'autrice ricorda le circostanze in cui ebbe l'intuizione di raccogliere in un Museo le «cianfrusaglie»

⁵⁰ Per una ricostruzione della genealogia della "pedagogia critica" e una sua valutazione, si può vedere: U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in «Formazione & Insegnamento», XII, 4 (2014), pp. 15-37.

⁵¹ Non sorprende che la critica di «autoritarismo» (N. Badaloni, D. Bertoni Jovine, *Storia della pedagogia*, Vol. III, Laterza Bari 1970, p. 454) e di «conformismo sociale» (Cfr. F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, p. 126) – forse un po' troppo severi – furono rivolte alla proposta agazziana proprio negli anni in cui stavano emergendo a livello internazionale i primi studi riferibili al costrutto di «curriculum latente» (cfr. sull'argomento: M. Ferrari, *Curricolo latente: un costrutto euristico*, in Id., *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni e metodo*, Scholé, Brescia 2023, pp. 79ss).

⁵² Cfr. M. Grazzini, *La "lezione delle cose" da Fröbel a Rosa Agazzi*, in «Infanzia», 4, 2009, pp. 250-253.

⁵³ M. Ferrari, *Lezione delle cose, cura degli altri e di sé nella pedagogia agazziana*, in Id., *Che cos'è l'analisi pedagogica?* cit., p. 60.

⁵⁴ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 409.

trovate nelle tasche dei bambini. Dal suo racconto si evince molto bene come nella scuola di Mompiano la maestra riconoscesse e valorizzasse il significato dato dai piccoli a quelle che agli occhi dei grandi potevano apparire solo come delle «inezie»⁵⁵, per poi aiutarli a discernere meglio le caratteristiche grazie ad una «ginnastica di osservazione suscitatrice di confronti, di giudizi, di associazioni di idee»⁵⁶ propiziata da manipolazioni, conversazioni, disegni dal vero, giochi e lavori manuali.

Il museo delle «cianfrusaglie», infatti, non aveva nulla di artificioso né di imposto dalle sistematizzazioni o dagli scopi concepiti 'in separata sede' dagli adulti. È lecito ipotizzare, dunque, che in esso i bambini potessero riconoscersi, trovando nello spazio scolastico un autentico «luogo», nel senso inteso recentemente da Marc Augé⁵⁷, ossia un ambiente significativo che richiamasse le loro esperienze di vita e la loro fervida immaginazione.

È vero che l'ordine con cui veniva 'costruito' il Museo didattico agazziano, così come il codice di comportamenti richiesti per il suo mantenimento e il suo corretto utilizzo, erano sorvegliati dalla maestra; d'altra parte, tale ordine sorgeva dalla scoperta delle cose (oggetti naturali, artefatti e pratiche connesse) fatta dai bambini stessi.

Anche gli esercizi di vita pratica, in fondo, andrebbero interpretati come un invito rivolto ai più piccoli affinché facciano propri i significati incorporati negli utensili, nel mobilio e negli ambienti realizzati dai grandi. In tal senso, la metafora montessoriana della 'voce delle cose', che convocano i bambini all'azione chiedendo di essere comprese e utilizzate, pare molto azzeccata⁵⁸.

Ora, come emerge dalle pagine della *Guida*, l'opera di co-costruzione dei significati condotta insieme dagli scolari e dall'insegnante non sarebbe stata possibile senza il sostegno di una maestra amorevole e in quanto tale capace, in virtù della confidenza con i più piccoli e della sua naturale empatia, di fare un lavoro «tutto d'intelligenza e di coscienza»⁵⁹ col quale trovare nelle varie circostanze della vita quotidiana e scolastica le occasioni propizie per educare tramite «lezioni occasionali», anziché attività didattiche predeterminate, insegnamenti astratti o esercizi meccanici che «incretiniscono» i bambini⁶⁰.

⁵⁵ R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, cit., p. 39.

⁵⁶ Ivi, p. 26.

⁵⁷ Cfr. M. Augé, *Nonluoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità* (1992), Elèutera, Milano 2009.

⁵⁸ Cfr. M. Montessori, *Lezioni di metodo. L'organizzazione dell'ambiente e la sua funzione psichica*, a cura di A. Scocchera, in «Vita dell'infanzia», 15, 3 (1996), pp.10-17.

⁵⁹ R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico*, cit., p. 78.

⁶⁰ Ivi, p. 68.

Da qui l'esortazione, rinvenibile nella già citata Relazione di Torino, dove si dice:

ispirate all'educatrice i sentimenti di una madre modello, conceda ella ai bambini, colla confidenza moderata dal rispetto, ampia libertà di parola, crei intorno a sé la naturalezza, il brio, l'attività, la gara nell'affetto, nell'operare, nell'immaginare, nel conversare e vedrete quanti motivi diversi i bambini stessi offriranno all'educatrice per attuare il suo sistema⁶¹.

In queste parole traspare lo spirito pedagogico che innerva tutto il metodo agazziano, efficace tanto nella scuola dell'infanzia, quanto al nido. Non è un caso, allora, se gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* del 2021, quando parlano di continuità nel sistema integrato, sconsigliano di seguire un astratto «curricolo che prevede una progettazione composta da un elenco di contenuti da sviluppare e obiettivi da raggiungere», suggerendo al contrario di lasciarsi guidare da ciò che emerge dal vissuto concreto dei bambini⁶². È lo scopo delle «lezioni occasionali», genuina espressione di una pedagogia per tutta l'infanzia. Con questa strategia Rosa Agazzi superava nella pratica, i limiti teorici della sua proposta educativa.

Conclusione

Alla luce di quanto fin qui rilevato, è lecito affermare che i suggerimenti dati quasi cento anni fa da Rosa Agazzi si iscrivono in un ampio programma educativo adatto – almeno nello spirito se non proprio nelle sue attuazioni didattiche⁶³ – a tutta l'infanzia.

Per concludere se ne può dare una prova ulteriore: la saggia esortazione agazziana di favorire fra i bambini l'«assistenza dei maggiori ai minori». Chiunque abbia lavorato in una scuola dell'infanzia avrà senz'altro notato questa spontanea tendenza infantile: «Nulla di più grazioso – diceva la maestra di Mompiano – di un maggiore che insegna al piccolo a innaffiare, senza bagnarsi, una pianticella; a sollevarlo perché possa con più agio osservare un disegno sulla lavagna; a rimboccarli le maniche prima della lavatura». E, viceversa: «Nulla di più bello del

⁶¹ Ivi, p. 78.

⁶² *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, p. 50.

⁶³ Per aiutare i bambini a rispettare in maniera sempre più consapevole la proprietà altrui e quella collettiva sono molto istruttive, ad esempio, le attività di giardinaggio e di coltivazione (cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 471ss). Ma si tratta, appunto, di proposte adatte principalmente ai bambini della scuola dell'infanzia.

vedere i bambini di tre anni intenti ad ammirare, nelle pose più varie, i loro tutori»⁶⁴.

Il personale educativo dovrebbe adoperarsi, affinché tali situazioni si ripetano e così, da un lato, si rafforzi con la consuetudine il sentimento di fraterna sollecitudine dei piccoli nei confronti dei grandi e, dall'altro, i bambini comprendano la loro condizione, rispettivamente, di 'maggiori' o di 'minori'. I maggiori si renderanno conto che anche loro si sono trovati un tempo nelle condizioni dei più piccoli, venendo spronati in tal modo a guardare questi ultimi con maggior benevolenza, ma anche a sentirsi orgogliosi di essere cresciuti. I minori, invece, saranno spinti dall'ammirazione per i compagni più grandi e più abili ad imitarli per migliorarsi⁶⁵.

È la virtù del *peer tutoring*, atteggiamento che si manifesta spontaneamente già a partire dai due anni⁶⁶ e che si fonda sull'asimmetria intrinseca ad ogni relazione educativa (dove c'è sempre un *magis* che accompagna un *minus* a passo di danza verso il proprio perfezionamento, ferma restando la possibilità di invertire all'occorrenza i due ruoli)⁶⁷. Non è forse questa la strategia didattica più naturale per servizi educativi che vorrebbero abbracciare l'intera fascia zero-sei?

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

⁶⁴ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 46.

⁶⁵ Ivi, pp. 45ss.

⁶⁶ Cfr. M. Verba, A. Isambert, *La costruzione delle conoscenze attraverso gli scambi tra bambini: statuto e ruolo dei «più vecchi» all'interno del gruppo*, in A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'Asilo nido*, FrancoAngeli, Milano 1989, pp. 306-326.

⁶⁷ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione*, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie e differenze*, Studium, Roma 2018, p. 27.