

**Formare future educatrici, non 'diligenti raccoglitrice di teorie'.
L'impegno di Rosa Agazzi per la professionalizzazione delle educatrici**

**Training Future Educators, not 'Diligent Theory Collectors'.
Rosa Agazzi's Commitment to the Professionalization of Educators**

PAOLA ZONCA

L'articolo si propone di presentare una rilettura di alcuni principi dell'opera di Rosa Agazzi sul tema della professionalizzazione delle educatrici. Alcune delle questioni approfondite nella Guida per le educatrici dell'infanzia trovano ampio spazio anche all'interno delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, seppur con diverse declinazioni e accenti differenti. Un tema fondamentale risulta essere quello della centralità delle teorie nella formazione dei professionisti. Altra materia degna di approfondimento è l'educazione morale dei bambini che, seppur discostandosi degli echi moralistici agazziani, appare come questione oggi rilevante e su cui riflettere alla luce di alcune suggestioni contenute nella Guida.

PAROLE CHIAVE: ROSA AGAZZI; SISTEMI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA; PROFESSIONALIZZAZIONE; TEORIA; RESPONSABILITÀ.

The article aims to present a reinterpretation of some principles of Rosa Agazzi's work on the professionalization of educators. Some of the topics dealt with in the Guide for Guide for Early Childhood Educators are also widely covered in the Pedagogical Guidelines for the Integrated System zero-sei, albeit with different declinations and emphases. The central importance of theories in the training of professionals is proving to be a key issue. Another topic worthy of closer examination is the moral education of children, which, even if it departs from moralistic overtones, appears to be a relevant topic today.

KEYWORDS: ROSA AGAZZI; ECEC; PROFESSIONALIZATION; THEORY; RESPONSABILITY.

Il contesto storico in cui nasce la *Guida per le educatrici*

La *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi, pubblicata nel 1932, ha come intento principale di «offrire uno strumento in grado di promuovere una solida e completa preparazione pedagogico-didattica e professionale delle 'educatrici'»¹. È, infatti, chiaro, fin da subito, alle sorelle Agazzi che una reale promozione degli asili infantili, da intendere come istituzioni propriamente educative, passa solo attraverso un efficace processo di professionalizzazione delle stesse. Tale promozione si evince anche dalla scelta di termini diversi: i bambini non hanno bisogno di asilo ma di una scuola², finalizzata a sostenere l'iniziativa e la responsabilità dei più piccoli; per questo motivo 'educatrice'

era termine preferito ad altri – nella consapevolezza che era ormai un dato acquisito il primato della finalità educativa degli asili infantili rispetto a quella scolasticistica o, addirittura, custodialistica di luoghi di ricovero dei mendicanti³.

L'accurato sistema pedagogico che si sperimenta nelle aule di Mompiano, e prima ancora nei giardini d'infanzia 'Giuseppe Garibaldi' e nelle sale educative 'Umberto e Margherita', si manifesta così come una proposta educativa capace di concorrere all'educazione integrale delle bambine e dei bambini, passando attraverso alcuni dispositivi essenziali⁴: il gioco, l'ordine, la disposizione degli arredi, la socievolezza, le attività di orticoltura e giardinaggio, l'utilizzo dei contrassegni e delle 'cianfrusaglie senza brevetto'. Tutto questo, a partire da una priorità: la costruzione di una serena relazione educativa. Non a caso, come nota Monica Amaidini, la *Guida* rappresenta un'opera che ha un valore certamente didattico, ma anche profondamente pedagogico, «grazie alla sapiente tessitura di una trama educativa a sostegno della totalità della persona, passando attraverso una paziente sperimentazione e una solida postura di ricerca»⁵; le pagine scritte da Rosa Agazzi raccontano quindi di una pedagogia che vive di relazioni e condivisioni, di corresponsabilità e mutuo aiuto.

¹ 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, Edizioni Studium, Roma 2024, p. VII.

² Si può affermare che «a Mompiano era avvenuta un'esperienza, il cui valore trascendeva la persona stessa che l'aveva ispirata e quelle medesime che l'avevano realizzata: era nata la scuola materna italiana». E. Scaglia, *La guida per le educatrici dell'infanzia*. cit., p. XXXIII.

³ E. Scaglia, *La guida per le educatrici dell'infanzia*. cit., p. VII.

⁴ Rosa Agazzi li definisce anche «coefficienti per facilitare l'ordine materiale», p. 17.

⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2023, p. IV.

La professionalizzazione non può essere frutto solo di una raccolta di teorie

A distanza di quasi un secolo dalla sua prima pubblicazione, la rilettura del contributo di Rosa Agazzi offre uno stimolante spunto di riflessione su alcune prospettive ivi delineate e, ad oggi, non del tutto compiute. In particolare, la centralità del bambino e la connessa necessità di giungere ad una professione, ad esso dedicata, dal profilo ben definito – in cui si intrecciano teoria, pratica e riflessività pedagogica quotidiana –⁶ che poggia più sulla flessibilità dell'educatrice che sull'applicazione rigida di principi immutabili. Sono, queste, tematiche ancora presenti nel discorso pedagogico che possono ritenersi tutt'oggi aperte, in particolare in riferimento alla concezione dell'infanzia e alla formazione dei professionisti⁷.

Il quadro normativo europeo sui servizi per l'infanzia⁸ e i recenti documenti nazionali⁹ ci consegnano oggi una cultura dell'infanzia attenta alla 'centralità del bambino' e alla sua autonomia, alla dimensione relazionale, a *setting* educativi pensati per bambine e bambini e a percorsi che sappiano valorizzare il modo con cui questi fanno esperienza della realtà, apprendono, si accostano al mondo e alle dinamiche della vita. L'invito, in breve, è quello di pensare a contesti orientati sì alla formazione di conoscenze, competenze e atteggiamenti ma che sappiano parimenti collocarsi in una cornice di sviluppo integrale dei bambini. Va riconosciuto che nel pensiero di Rosa Agazzi molte di queste considerazioni erano già presenti: forse non parla di bambino competente – termine oggi quasi abusato e frainteso – ma lo definisce protagonista, cooperatore della costruzione del suo sapere, creatore della sua scuola, collaboratore dell'educatrice nella realizzazione del museo didattico, e reclama che sia posto nelle migliori condizioni per sviluppare la propria autonomia personale.

⁶ Frutto anche di un dispositivo come il «libro dell'esperienza» che Rosa Agazzi suggerisce alle maestre di compilare tutte le sere, antesignano di quelli che saranno diari di bordo, sfogli di sintesi e altri strumenti impiegati dalle odierne educatrici per tenere traccia del proprio lavoro e del percorso dei bambini.

⁷ Rispetto al tema più ampio formazione delle figure educative si vedano, fra gli altri, i testi di S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008; E. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Musi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003; F. Falcinelli (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze*, Carocci, Roma 2021.

⁸ A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, San Paolo D'Argon 2016; *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, Consiglio dell'Unione Europea, 2019.

⁹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M. n. 254 del 16 novembre 2012; Ministero dell'istruzione, Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, 2021; Ministero dell'istruzione, Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022.

Quella elaborata dalle sorelle Agazzi, col supporto di Pietro Pasquali, si configura come una nuova visione della scuola infantile italiana dell'epoca che ne legittima l'identità pedagogica superando l'effigie assistenziale. Occorre però sottolineare che tale proposta non si pone come un sistema di procedure didattiche fissate una volta per sempre, da osservare rigidamente nella pratica educativa; se così fosse l'educatrice diventerebbe «semplicemente una diligente raccoglitrice di teorie»¹⁰, una figura che Rosa rifugge perché inadatta al contatto con l'anima infantile¹¹. Con tale affermazione non si intende sostenere che le teorie non siano utili, sono anzi assolutamente necessarie, ma si evidenzia che, proprio sulla base di solide cornici teoriche, il 'metodo' l'insegnante deve costruirlo da sé, giorno per giorno, attraverso la viva esperienza, la relazione con i bambini e le interazioni con i contesti. La profonda attenzione alla professionalizzazione che abbiamo estrapolato nella *Guida* la si ritrova anche nelle *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, in cui si ricorda che

la professionalità si consolida a partire dalle esperienze di tirocinio e di ricerca-azione ed è sostenuta dalla formazione continua in servizio. È caratterizzata da competenze trasversali che si manifestano in alcuni aspetti comuni importanti: uno stile, un tratto, una modalità di interventi con il bambino e con il gruppo basata sull'osservazione, sull'esplorazione, sulla ricerca e sull'ascolto attivo ed empatico¹².

La costruzione dell'identità professionale di educatrici e insegnanti è, quindi, da attribuire a una molteplicità di stimoli e percorsi e non può limitarsi a una «professionalità docente di semplice manovalanza»¹³ e nemmeno operare in una «logica copia incolla»¹⁴. L'articolazione che caratterizza la proposta agazziana consente di parlare della stessa come di un metodo di ricerca, cioè che non impone procedimenti inflessibili, ma che intende indicare e suggerire alcuni mezzi idonei al raggiungimento di determinati fini, che l'educatrice saprà calare via via nella specifica situazione. Seguiamo allora brevemente quel che propone la maestra di Mompiano alle future maestre: dapprima le invita a prendere le mosse dall'«intima

¹⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di E. Scaglia, cit., p. 7.

¹¹ Contro il dilettantismo e il modo di lavorare approssimativo ed emergenziale condividiamo le riflessioni di M. Sannipoli sulla distinzione fra professionalità e professionalismo. M. Sannipoli, *La formazione nel sistema integrato 0-6: il cambiamento possibile*, in F. Falcinelli, V. Raspa, M. Sannipoli, *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*, Carocci, Roma 2022, pp. 91-96.

¹² Ministero dell'istruzione, Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, 2021, p. 31.

¹³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 223.

¹⁴ L. Balduzzi, *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Franco Angeli, Milano 2021, p. 95.

conoscenza del vostro pensiero, delle vostre attitudini. [Perché] l'uomo, che non si conosce, rischia di tradire sé stesso e gli altri»¹⁵. Il suggerimento è a conoscere senz'altro i bambini ma parimenti a saper conoscere sé stessi, le proprie attitudini, reazioni, valori e idiosincrasie.

Di nuovo nella *Guida* troviamo un passaggio che ricorda la plasticità dell'operare dell'insegnante che non deve limitarsi, come abbiamo detto, ad applicare teorie o a seguire rigidi programmi:

Segniamo dunque sulla carta ciò che può avere concretezza, con punti di partenza e di 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 misura¹⁶.

È, infatti, la ricchezza della relazione educativa¹⁷, e non il mero possesso di tecniche o di strumentazioni, a costituire la *conditio sine qua non* per poter osservare, nella sua singolare unicità, e accompagnare nella crescita il bambino, visto come germe vitale che aspira al suo intero sviluppo fisico, intellettuale, morale.

A riprova dell'apertura con cui ogni maestra può interpretare il proprio ruolo si afferma poco oltre:

Con ciò non voglio intendere che l'educatrice, a cominciare da quella che è a corto di esperienza, non debba sentirsi più a posto tracciandosi una falsariga per il lavoro di tutta l'annata. Il tempo, lo studio, la pratica, una maggior comprensione del proprio ufficio, la aiuteranno a ridurre il tracciato a poche linee. Tutto sta che abbia sempre presente gli scopi della scuola materna¹⁸.

Oggi emerge con forza la necessità di richiamare queste affermazioni in quanto possono suggerire una possibile base per costruire il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni a cui si riferisce il Dlgs n. 65/2017, per ripensare agli scopi dei servizi educativi e delle scuole, alle origini e quindi al senso dell'educare, alla condivisione di una precisa idea di infanzia e, ad essa strettamente connessa, una concezione precisa del proprio ruolo educativo. Le

¹⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 6.

¹⁶ Ivi, p. 15.

¹⁷ La centralità della relazione educativa qui richiamata è ribadita anche nelle *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei* in cui si chiarisce che «presupposto e significato del progettare è che la crescita e gli apprendimenti dei bambini avvengono in un continuo processo di interazione, per cui le loro competenze si sviluppano attraverso relazioni sociali articolate e di scambio reciproco. Il contesto e il bambino sono le due coordinate di cui l'educatore/insegnante deve tener conto per creare opportunità educative in un clima di positività» (p. 28).

¹⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 16.

parole agazziane sono in grado di riportare a galla questioni di fondo: chi stiamo educando? Quali caratteristiche ha il bambino, quali bisogni di base nella fascia di età indicata? Quali criteri, e anche teorie, mi sostengono nella scelta di una proposta, di un arredo, un materiale, un allestimento rispetto ad un altro? L'invito ai professionisti educativi è ad una maggiore consapevolezza sulla relazione esistente tra gli obiettivi, le intenzioni e i repertori degli adulti e gli interessi, le aspettative e le ricerche delle bambine e dei bambini. Una prospettiva pedagogica di questo tipo rifiuta qualunque forma di precocismo e anticipazionismo¹⁹, a favore di un'idea di educazione capace di conoscere e rispettare i ritmi di ciascuno. Ancora, nella guida troviamo un suggerimento

a non abbandonarsi interamente a tutti gli esercizi che si trovano pedantesamente elencati nei manuali del sistema fröbeliano. L'educatrice scelga i più adatti, i più utili, i più piacevoli. Pensi, nello sceglierli, che il bambino si va educando per la vita e che questa non si esplica stando seduti a tavolino²⁰.

Questa osservazione sottolinea l'indipendenza didattica e la responsabilità di scelta che Rosa Agazzi riconosce alle educatrici, ma, nella chiosa conclusiva (la vita non si esplica stando seduti a tavolino), apre ad un'altra tematica rilevante anche ai giorni nostri. Come osservano Bondioli e Savio una visione olistica²¹ delle esperienze esclude, nella fascia d'età 0-6 anni (ma vorremmo dire anche molto oltre), una modalità ancora piuttosto diffusa: la proposta di attività monodimensionali, con obiettivi di respiro ristretto, che non tengono conto della pluralità di dimensioni dell'esperienza²².

È opportuno, a questo punto, precisare che la *Guida per le educatrici* propone esercizi, attività, occasioni e riflessioni che considerano l'integralità del bambino, toccando una molteplicità di temi: dall'igiene alla creatività, dall'ordine all'operosità, dagli aspetti più propriamente motori alla spontaneità, dalla bellezza alle buone abitudini. Queste sono certamente aree di interesse anche per i

¹⁹ Significativa a tal riguardo è una delle proposte avanzate da Rosa Agazzi nel Convegno di Torino del 1898; possiamo leggere «si proibisca la lettura, la scrittura, l'aritmetica i saggi pubblici ed ogni occupazione o strapazzo che produce uno squilibrio nel cervello e nello sviluppo armonico» e s'invoca che «le attività dell'asilo infantile non costituiscano una mera anticipazione e preparazione, rispetto alla scuola elementare successiva». E. Lucchini, *L'autonomia della scuola dell'infanzia riletta sullo sfondo agazziano*, in F. Frabboni (a cura di), *Il trenino agazziano alle soglie del terzo millennio*, vol. VI, Junior, Azzano San Paolo 2001, p. 168.

²⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 141.

²¹ A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018, p. 50.

²² Si pensi a solo titolo esemplificativo alla compilazione di schede o, in generale, alle attività di pre-grafismo e pre-scrittura che costringono i bambini a stare per lungo tempo al tavolino, trascurando le dimensioni affettivo-sociale, corporea e il desiderio di movimento.

professionisti del giorno d'oggi, sebbene possiamo affermare che le caratteristiche dei nostri bambini sono molto diverse da quelle del secolo scorso. Tuttavia, al fine di valorizzare anche lati meno scontati, o forse ritenuti anacronistici, della proposta agazziana, indaghiamo un argomento che, più di altri, ha subito, negli ultimi decenni, una certa eclissi: si tratta del tema dell'educazione morale, delle buone abitudini e degli esercizi pratici a trattare le cose. Non v'è qui lo spazio di approfondire le ragioni profonde di tale fenomeno, né possiamo chiarire le differenze fra educazione al sentimento ed educazione morale. Sia sufficiente rilevare che un ipertrofismo di altre competenze, un marcato investimento su percorsi differenti ha sottratto spazio o, forse, ha offuscato le ragioni per farlo. Per recuperare lo spunto agazziano considereremo brevemente la questione della responsabilità infantile che consideriamo un sottoinsieme dell'educazione morale o, meglio, il suo presupposto.

Dall'acquisto di buone abitudini al tema della responsabilità

La nostra ipotesi è che il bambino competente, attivo, capace, protagonista, co-costruttore, ecc. – che corrisponde a una visione dell'infanzia aggiornata e senz'altro da salvaguardare – abbia un po' messo in ombra (troppo?) il bambino responsabile, attuando un 'differimento della responsabilità'. Allora, forse non con i toni moraleggianti di Rosa Agazzi, che raccontava storie edificanti e usava filastrocche e canzoncine, ma nel XXI secolo va recuperata la capacità di rispondere delle proprie azioni. Come afferma Sira Serenella Macchietti:

La pedagogia dell'infanzia fin dalle sue origini ha avuto una connotazione fortemente etica sorretta dalla convinzione che all'educazione è legata la possibilità di costruire una società 'più umana'²³.

Infatti, nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* si propone

un complesso di esercizi e di lezioncine atte a darvi la sensazione di un sistema che si prefigge di non perdere mai di vista l'educazione di tutto il bambino, preoccupandosi in modo particolare di farlo crescere sano, buono, riflessivo, operoso, civile, utile a sé e agli altri²⁴.

²³ S.S. Macchietti e G. Serafini, *Educazione morale: pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Armando, Roma 2011, p. 7.

²⁴ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 16.

Le componenti fisiche, igieniche e di virtù risultano strettamente intrecciate e, per la maestra di Mompiano, l'ordine nella vita del singolo bambino, dei suoi oggetti, del suo linguaggio, del suo pensiero, del suo movimento (che sposti una sedia o che versi l'acqua in una bacinella) si riflette nell'ordine morale e nella società. È innegabile che Rosa e Carolina Agazzi, operando nel periodo fra le due guerre, dovettero prendere le mosse, nell'educazione dei bambini, da una ricostruzione materiale, investirono infatti numerose riflessioni sulle questioni igieniche e di decoro degli ambienti educativi, ma ancor più urgente si poneva la ricostruzione morale, sociale ed esistenziale. Può risultare utile, allora, indagare nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* quel che di ancora valido manifesta ai fini di un'interpretazione della persona in rapporto alla sua educabilità e alla relazionalità che la costituisce.

Il tema della responsabilità ha sempre attraversato l'*habitus* pedagogico in termini di impegno e di intenzionalità dell'educatore, anche declinati come fedeltà ai valori e guida alle decisioni²⁵. Non è però scontato che un educatore responsabile educi i bambini alla responsabilità, sulla scorta di alcuni dati ci sembra, anzi, di poter affermare che si assiste ad un indebolimento nella trasmissione del senso di responsabilità individuale e sociale in nome di un maggiore investimento sulle competenze. Nel corso di una ricerca etnografica realizzata nei servizi educativi di Cremona, i genitori, ma anche insegnanti, educatrici e coordinatori, rispondevano con sconcerto all'intervistatrice che chiedeva «Voi tendete a pensare in termini di responsabilità i bambini da zero a sei anni?» «Su che cosa, poverino, deve essere responsabile un bambino (tono risentito)»²⁶. È come se il bambino non fosse ancora abbastanza competente per essere responsabile, se ogni comportamento fosse semplicemente e sempre frutto di immaturità, di un livello non ancora raggiunto. Eppure, più che evitare la questione, sarebbe opportuno trovare il momento giusto per educare il germe vitale anche rispetto a questa dimensione. Perché se il bambino, l'*in-fans*, è il senza parola, è indubbio che l'ascolto della parola altrui lo metta in condizione di sviluppare la propria e, in tale prospettiva, anche l'essere senza responsabilità, senza regole, senza principi morali non può costituire una condizione permanente, può, e deve, essere solo l'inizio di un percorso in cui maturano, gradualmente, regole, principi morali, capacità di rispondere.

²⁵ A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001.

²⁶ A. Biscaldi, *Etnografia della responsabilità educativa*, Archetipolibri, Bologna 2013, p. 171

Meirieu ricorda che «in fondo, nessuno sa davvero né quando né come un bambino diventi effettivamente responsabile dei propri atti»²⁷ allora ipotizza che sia possibile rivolgersi ai bambini con queste parole: tieni presente «che non sei mai del tutto estraneo agli atti che decidi di compiere, che in qualche modo c'entri sempre un po' in quello che fai»²⁸. Di fronte a tale scenario qual è il compito dell'educatore? Con formula semplice si potrebbe rispondere: attribuire instancabilmente al bambino i suoi atti, senza accusare; risulta infatti evidente che non attribuire significa impedire alla libertà di emergere e accusare significa supporre che tale libertà sia già costituita anziché in costante sviluppo. È allora opportuno comprendere che spesso, soprattutto nella fascia d'età 0-6, i bambini sono condizionati da molteplici influenze; dal volere dei genitori, dalle circostanze, dai propri impulsi (ancora incapaci di autoregolazione), dal contesto sociale; si pensi ad esempio ad un bambino che non ha il materiale necessario o che usa termini volgari o adotta gesti aggressivi o sconvenienti. Gli educatori dovrebbero riconoscere la situazione e capire il comportamento senza per questo deresponsabilizzare. Si tratta di un processo graduale in cui il soggetto può prendere le distanze da quel che vive e decidere di obbedire o disobbedire a quelli che decidono per lui (agendo comportamenti negligenti o adottando atteggiamenti e parole volgari). Queste considerazioni intendono proporre orientamenti capaci di favorire la ricomprensione del significato e del valore dell'educazione morale, per rinnovarla e renderla più efficace, laddove praticata, oppure per riproporla, perché affievolita o soffocata da percorsi più propensi a far acquisire competenze ritenute utili per l'affermazione sociale dei bambini come futuri cittadini.

Certamente un secolo fa la sensibilità era molto diversa e la popolazione che giungeva all'asilo di Mompiano non sempre aveva ricevuto dai genitori un invito a coltivare le virtù; si rendeva quindi necessario che gli educatori aiutassero i fanciulli ad acquisire buone abitudini e facessero sbocciare in loro un comportamento morale. Forse in quel richiamo agazziano al rispetto delle cose (si potrebbe più correttamente parlare di oggetti ma Rosa Agazzi usa il termine cose) si può rintracciare un'argomentazione di un autore contemporaneo che ci rammenta che

²⁷ P. Meirieu, *Frankenstein educatore*, Junior, Bergamo 2007, p. 118.

²⁸ Ivi, p. 120.

La nostra esistenza in quanto soggetti non è affatto nelle nostre mani, non è generata dall'interno verso l'esterno, per così dire, ma emerge in risposta ad un appello, all'esperienza di essere interpellati da ciò o da chi è altro da noi²⁹.

Il primo passo è il riconoscimento di un dovere: riconoscere che ho un dovere verso me stesso, gli altri, le cose, che poi educare può essere inteso proprio come questo introdurre alla realtà totale costituita da sé stessi, gli altri e il mondo. La proposta di Biesta vede l'educazione come un atto che re-indirizza l'attenzione, «interrompe i desideri del bambino offrendo resistenza ad essi»³⁰. E attraverso questa introduzione del principio di realtà si supera il piacere narcisistico e si investono attenzioni ed energie anche verso gli altri e il mondo; è allora che si diventa «soggetti adulti che vivono nel mondo senza occuparne il centro»³¹.

È opportuno allora che l'uso che i bambini fanno degli oggetti, dei materiali e delle esperienze tenga conto di questo principio.

Infine, sulla scia di quanto abbiamo argomentato in apertura rispetto al tema della flessibilità dei programmi rivolgiamo un invito, con le parole di Rosa Agazzi, per le educatrici che predispongono un'attività sulla rabbia 'quando i bambini sono tranquilli', anziché in occasione di un episodio che faccia sorgere quell'emozione in un bambino o in un gruppo. La maestra di Mompiano ricorda che mentre le attività predisposte per lo sviluppo delle «abilità in genere possono avere un'ora fissa per nascere; il sentimento, un lato qualsiasi della vita dello spirito, possono sorgere anche occasionalmente da una causa impreveduta»³². È allora bene trarre dalle circostanze che accadono gli spunti per educare i bambini in una prospettiva olistica – che tenga conto delle dimensioni motorie, cognitive, sociali ma anche relazionali ed etiche – e partire non solo dai loro interessi ed esplorazioni ma anche dai loro sentimenti, dalle loro reazioni o dai loro stati d'animo per educare il rispetto, la capacità di accogliere le diversità, capire i diversi da sé e, non ultimo, imparare ad agire nel bene comune.

Allora la voce delle bambine e dei bambini che crescono nei nostri servizi educativi e nelle nostre scuole potrà essere sì una voce che chiede, si esprime, rivendica diritti e vuole manifestare potenzialità e talenti, ma anche una voce usata per risponde alla chiamata dell'altro. Come sottolinea magistralmente

²⁹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022, ed. or. 2017, p. 40.

³⁰ G.J.J. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab, Roma 2023, ed. or. 2022, p. 69.

³¹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit., p. 128.

³² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 16.

Biesta, assumersi le proprie responsabilità è fare «ciò che deve essere fatto e che solo io posso fare»³³. Forse, prendere spunto da alcune esortazioni agazziane contenute nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*, potrebbe aiutarci ad equilibrare la marcata sottolineatura del bambino competente e protagonista con una piccola (all'inizio) dose di responsabilità sapientemente intesa.

PAOLA ZONCA
University of Turin

³³ G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023, ed. or. 2006, p. 68.