

**Maestre, educatrici, madri.
La formazione per il personale prescolastico e la ripresa dell'agazzismo
nella seconda metà degli anni Venti**

**Teachers, Educators, Mothers.
Training for Pre-School Staff and the Revival of Agazzi Method in the
Second Half of the 1920s**

EMILIO CONTE

Il saggio intende ricostruire lo sviluppo della formazione per le educatrici degli istituti prescolastici negli anni immediatamente successivi alla promulgazione della riforma Gentile., Il gruppo pedagogico bresciano orbitante attorno all'Editrice La Scuola, in collaborazione con l'Associazione educatrice italiana di fratel Alessandro Alessandrini, decise di istituire scuole di metodo incentrate sulla ripresa dell'esperienza di Rosa e Carolina Agazzi, di cui Lombardo Radice era grande estimatore. La sua partecipazione a questo progetto rappresentò uno dei fattori di incontro tra la riflessione pedagogica portata avanti dai bresciani ed il lombardo radicianesimo, ponendo le basi per la nascita della scuola materna italiana.

PAROLE CHIAVE: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE; GRUPPO PEDAGOGICO DI "SCUOLA ITALIANA MODERNA"; EDUCATRICI PER L'INFANZIA; ROSA E CAROLINA AGAZZI; SCUOLA MATERNA.

The essay intends to reconstruct the development of training for preschool teachers in the years immediately following the promulgation of the Gentile reform. The Brescia pedagogical group orbiting around the Editrice La Scuola, in collaboration with the Italian Educator Association of Brother Alessandro Alessandrini, decided to establish method schools focused on the revival of the experience of Rosa and Carolina Agazzi, of whom Lombardo Radice was a great admirer. His participation in this project represented one of the factors of encounter between the pedagogical reflection carried out by the Brescians and Lombard Radice's Radicianism, laying the foundations for the birth of the Italian nursery school.

KEYWORDS: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE; PEDAGOGICAL GROUP OF "SCUOLA ITALIANA MODERNA"; TEACHER TRAINING SCHOOL; ROSA AND CAROLINA AGAZZI; NURSERY SCHOOL.

Le interlocuzioni lombardo radiciane

Nel corso di una vita relativamente breve, terminata improvvisamente a cinquantanove anni, Giuseppe Lombardo Radice¹ tessé una fitta trama di rapporti con ambienti pedagogici piuttosto eterogenei. Il pedagogista siciliano visse scambi e relazioni con culture anche distanti dal suo originario idealismo, ma accomunate dalla tensione ad un rinnovamento scolastico di marca antipositivistica². Tra questi mondi uno dei più significativi rimane senz'altro quello cattolico, ed in particolare quello legato al gruppo pedagogico sviluppatosi nell'alveo dell'Editrice La Scuola di Brescia³. È, in particolare, il periodo immediatamente successivo alle dimissioni di Lombardo Radice dall'incarico ministeriale, nel 1924, a far registrare un avvicinamento del pedagogista con gli ambienti del gruppo pedagogico bresciano, sulla base di un terreno condiviso rappresentato dalle esperienze magistrali. Lombardo Radice era infatti convinto che l'attuazione della riforma Gentile,

¹ La bibliografia su Giuseppe Lombardo Radice è ampia, con contributi diversi per *focus* ed interpretazioni. Negli ultimi anni si è assistito ad una ripresa degli studi su Lombardo Radice, dopo il relativo silenzio degli ultimi due decenni del secolo scorso, costellato anche dalla ristampa di alcune delle sue opere maggiori. Per i contributi più recenti cfr. L. Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi. Contributi per una storia della didattica*, Scholé, Brescia 2020, pp. 167-187; E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021; Ead., (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Peter Lang, Berlin 2023, oltre alle edizioni critiche dei principali testi del pedagogista siciliano usciti negli anni Dieci: G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, a cura di L. Cantatore, Ets, Pisa 2020; Id., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di M. Volpicelli, Anicia, Roma 2020; Id., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di L. Cantatore, Conoscenza, Roma 2022.

² È opportuno ricordare a margine almeno gli intensi rapporti con il movimento dell'educazione nuova ed in special modo con gli ambienti legati alla figura di Adolphe Ferriere, oltre a quelli con il gruppo cattolico bresciano che troverà maggiore ampiezza di sviluppo nel corso delle presenti pagine. Sui rapporti con Ferriere e con il movimento dell'educazione nuova cfr. G. D'Aprile, *Memorie di un'inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferriere*, Ets, Pisa 2019, L. Todaro, *Between new education and idealistic vision: Giuseppe Lombardo Radice and the arduous path of L'educazione nazionale in Italy (1927-1933)*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», XLI, 2 (2019), pp. 358-362 e M. Tomarchio, *Protagonista e testimone di rinnovamento pedagogico-didattico*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 211-218. Sui contatti con il mondo spagnolo cfr. A. Canales Serrano, G. Zago, *Gentile in Spain: an historiographical mirage*, «History of education and children's literature», XVI, 1 (2021), pp. 185-212 e Y. Alvarez Gonzalez, *Giuseppe Lombardo Radice and his reception in Spain in the first third of the 20th century*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Peter Lang, Berlin 2023, pp. 111-121. Un po' più ambiguo rimane invece il rapporto con la pedagogia di John Dewey, per cui si veda L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Ets, Pisa 1999, pp. 21-73 e G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. "Critica didattica" o "didattica critica"?*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 57-96, oltre al giudizio non proprio lusinghiero che lo stesso pedagogista siciliano esprime in una lettera a Maria Boschetti Alberti (Lombardo Radice a Maria Boschetti Alberti, 15 febbraio 1927, in Museo della scuola e dell'educazione, Archivio Giuseppe Lombardo Radice, fondo Boschetti Alberti Maria, sez. I, 20).

³ Sull'Editrice La Scuola cfr. L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola. 1904-2004. Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004. Sul rapporto tra Lombardo Radice e gruppo pedagogico bresciano cfr. E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, in Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 219-255 ed E. Conte, *Giuseppe Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano negli anni Venti e Trenta del Novecento*, «Formazione, lavoro, persona. Cqjia Rivista», XI, 34 (2021), pp. 110-125.

cui aveva collaborato in maniera significativa ricoprendo la carica di direttore generale delle scuole elementari del regno d'Italia, non fosse possibile senza una classe magistrale conscia dell'importanza della missione⁴: è anche in quest'ottica che deve essere collocata la sua attenzione al mondo della scuola, la sua curiosità nei confronti delle esperienze didattiche, il costante sforzo per far emergere e mettere in collegamento tali esperienze. Ed è, in particolare, nell'esperienza delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, sviluppatasi negli ultimi anni del XIX secolo, che Lombardo Radice credette di scorgere un approccio didattico anticipatore della sua riforma⁵.

Il metodo di Mompiano e l'incontro con Lombardo Radice

Le due donne, nate nel 1866 (Rosa) e nel 1870 (Carolina), crebbero e si formarono in un ambiente, il nord Italia postunitario, in cui il pensiero di riferimento rimaneva il tardo positivismo di fine secolo. Rosa, la più grande, iniziò a frequentare la scuola complementare di Brescia nel 1879, all'età di tredici anni, accedendo due anni dopo al corso normale. Terminò gli studi nel 1884, conseguendo la patente di insegnamento, mentre Carolina, di quattro anni più piccola, frequentava il corso preparatorio, a sua volta concluso nel 1888. I programmi del tempo, emanati nel 1880 e successivamente aggiornati nel 1883, erano incentrati su una visione pedagogica appiattita sulla metodologia didattica. È stato fatto notare da Massimo Grazzini come Rosa avesse avuto modo di saggiare le nuove idee nel campo della formazione magistrale, ponendole a confronto con il vecchio paradigma, quello dei programmi del 1867, ancora in vigore durante il suo primo anno di studi: una normativa, quest'ultima, che conteneva spunti religiosi riletti in

⁴ È questo il filo conduttore della raccolta di saggi intitolata significativamente *Accanto ai maestri*. Pubblicata nel 1925, essa si compone di testi prodotti precedentemente, a testimonianza del fatto che la riforma Gentile, promulgata in pochi mesi tramite una serie continuativa di atti normativi, era in realtà frutto di una gestazione quasi ventennale. Cfr. G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925. Sulla genesi della riforma anche Id., *L'école active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique*, in A. Ferriere, *L'aube de l'école sereine en Italie*, Cremieu, Paris 1927, p. 103.

⁵ Su Rosa e Carolina Agazzi, oltre a quanto si citerà nel corso delle seguenti pagine, cfr. preliminarmente S. Macchietti, *Agazzi Carolina*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione*, vol. I, Bibliografica, Milano 2013, p. 11 ed Ead., *Agazzi Rosa*, in *ivi*, pp. 11-12. Sul metodo ed il contesto culturale in cui maturò si vedano gli studi, datati, ma sempre validi, di R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo*, Armando, Roma 1962 e D. Orlando, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza agazziana*, La Scuola, Brescia 1967, oltre al più recente M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano, Brescia 2006. Seppur tendente alla memorialistica è utile anche il volume collettaneo AA.VV., *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Centro didattico per la scuola materna, Roma 1967. Si segnala, in ultimo, la recente pubblicazione dell'imponente epistolario inedito di Rosa Agazzi, cui il curatore Massimo Grazzini ha aggiunto interessanti note di commento: cfr. R. Agazzi, *Epistolario inedito (1882-1950): contributi per una storia dell'educazione e della scuola infantile in Italia*, a cura di M. Grazzini, Istituto di Mompiano, Brescia 2015.

chiave etico morale, definitivamente cassati dai programmi del 1880 improntati invece ad una visione prettamente razionalistica⁶. Il metodo originario, dunque, affonda le radici in un simile terreno, anche grazie all'incontro delle sorelle con Pietro Pasquali⁷, che le iniziò al froebelismo: una ricezione tutta particolare di un froebelismo rinnovato, unito alle istanze umanitarie del socialista Pasquali, ed a cui non era estranea la ripresa del tema del valore formativo del lavoro, che condusse le sorelle Agazzi a rinnovare didatticamente, nel 1896, il giardino d'infanzia di Mompiano, futuro il cuore della loro esperienza educativa⁸.

Anche in questo caso, è importante sottolineare la matrice socioculturale alla base del metodo Pasquali Agazzi. Un'ottica sociale, 'politica' nel senso più lato del termine, a cui non è estraneo il socialismo umanitario di Pasquali, molto più ascrivibile a dinamiche filantropiche che a posizioni partitiche, e che si ammanta di istanze umanitarie cui non erano estranee le sollecitazioni del cattolicesimo sociale bresciano⁹. È allora in quest'ottica che si può parlare di Pasquali quale «protagonista di un processo di *transfert* pedagogico-culturale»¹⁰ in cui si riflettono tensioni educative palinogenetiche, attenzione ai contesti popolari, socialismo umanitario, etica mazziniana dei doveri e curiosità nei confronti dei contesti cattolico sociali: il tutto orientato a «costruire e consolidare una propria prospettiva scientificamente all'avanguardia, in grado di supportare una nuova visione della scuola infantile italiana»¹¹.

Il metodo si affermò come una fra le alternative possibili, soprattutto accanto al residuale modello di Ferrante Aporti, legato al cattolicesimo conciliatorista e risorgimentale, ma ormai da considerarsi superato, a quello froebeliano puro, a

⁶ M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, cit., pp. 104-111.

⁷ Su Pietro Pasquali, oltre a quanto si dirà nel corso delle seguenti pagine, cfr. preliminarmente M. Brunelli, S. Macchietti, *Pasquali Pietro*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione*, vol. II, cit., pp. 294-295.

⁸ 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, p. XLIV-XLV.

⁹ La complessità del personaggio di Pietro Pasquali emerge molto bene da S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società: dall'ultimo Ottocento al primo Novecento. Intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano, Brescia 1984.

¹⁰ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, cit., p. XXXIX.

¹¹ *Ibidem*. A questa lettura, che si affianca a quella della Macchietti citata precedentemente, fanno da contraltare alcune ricostruzioni che tendono a mettere in luce, sottolineando la visione risorgimentale e mazziniana di Pasquali, le matrici sociali e laiche del metodo di Mompiano, che sarebbero poi state eradiccate nel corso degli anni Venti dalla rilettura che dell'esperienza ha svolto il gruppo pedagogico orbitante attorno all'Editrice La Scuola. Per questa interpretazione cfr. M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, cit., pp. 95-101 e F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano*, «Rivista di storia del cristianesimo», IX, 1 (2012), pp. 71-88. Grazzini, inoltre, aveva già adombrato una simile interpretazione pubblicando un'antologia di scritti inediti di Pietro Pasquali e Rosa Agazzi nella quale si sottolineano in entrambi sentimenti anticlericali, soprattutto da parte di Rosa, quanto l'originaria matrice positivista del metodo di Mompiano: cfr. R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia 1973.

quello proposto dalla Pizzigoni e, successivamente, al metodo Montessori¹². Dopo la prima guerra mondiale, tuttavia, il metodo andò incontro ad un costante declino, accentuato dalla morte, nel 1921, di Pietro Pasquali, ed incalzato dall'astro nascente della Montessori¹³. Esperienze agazziane rimasero tuttavia vive soprattutto nelle zone di Trento e Trieste, dove il metodo acquisì una sorta di 'patente di italianità' che fece delle due sorelle gli alfieri del metodo italiano nei territori ex asburgici¹⁴.

È proprio attraverso questo mondo che Lombardo Radice era venuto a contatto con l'esperienza delle sorelle Agazzi, già nel 1910: lo ricorda il pedagogo stesso in una sua pubblicazione qualche anno più tardi¹⁵. La prossimità intellettuale che il catanese aveva maturato con quelle terre gioca un ruolo decisivo nella sua peculiare concezione di educazione nazionale: i territori asburgici rappresentarono, negli anni immediatamente precedenti il primo conflitto mondiale, terreno di coltura di vivaci esperienze intellettuali, nelle quali si sovrapponevano

¹² F. De Giorgi, *L'educazione dell'infanzia in Italia dopo l'Unità*, in A. Antonietti, P. Triani (edd.), *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 219-227, mentre per una panoramica più estesa cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, vol. II, Studium, Roma 2020, pp. 102-198. Per la posizione delle sorelle Agazzi in tale contesto cfr. Ead., *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, cit., pp. VII-XII. Per un quadro d'insieme più generale, riguardo all'educazione prescolastica nel XIX secolo ed alla figura di Ferrante Aporti, cfr. M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, La Scuola, Brescia 2013.

¹³ Sulle difficoltà dell'esperienza di Rosa e Carolina Agazzi prima del 1927 ed in particolare negli anni di ascesa del metodo Montessori è utile ricordare un episodio significativo. In occasione della morte di Rosa, nel 1951, la marchigiana scrisse una lettera ad Aldo Agazzi nella quale, oltre a confessarsi dispiaciuta del luttuoso evento, respingeva con forza le accuse di plagio che la maestra di Volongo le aveva rivolto praticamente fino alla fine, aggiungendo che «le Agazzi, comunque fossero meritevoli, non erano tanto note da influire su noi in quelle circostanze [i.e. nel primo decennio del XX secolo]. [...] Io cito nel mio primo libro dove ho preso alcuni oggetti ed esercizi: dal Séguin, comprese pure le allacciature che non è un materiale per esercizi di vita pratica. Io non mi ero mai occupata né delle scuole dell'Agazzi né di altre» (Montessori ad Aldo Agazzi, 1951, in Archivio di storia dell'educazione [d'ora in poi Ase], fondo Aldo Agazzi [d'ora in poi Aa], b. 13, fascicolo 2). Risponde sostanzialmente al vero l'inciso iniziale sulla poca notorietà del metodo di Mompiano alla fine del primo decennio del secolo scorso, ovvero quando la Montessori sistematizzava la sua esperienza educativa. È altresì significativo il fatto che certamente la Montessori conoscesse il lavoro delle sorelle Agazzi, che aveva già avuto modo di incontrare nel congresso pedagogico del 1898: ciò fa supporre che la pedagoga marchigiana abbia semplicemente scelto di ignorare un metodo ritenuto poco noto a livello nazionale, o quantomeno poco efficace. La lettera di cui sopra, datata in maniera imprecisa, è in realtà una bozza il cui originale non arrivò mai ad Agazzi, ma che venne a questi consegnata da Grazzini dopo la morte della stessa Montessori. Confessava infatti il docente della Cattolica: «io non so se Maria Montessori abbia poi davvero spedito la lettera, che io comunque non ho mai ricevuto» (Agazzi a Grazzini, 24 agosto 1964, in Ase, fondo Aa, b. 13, fascicolo 2). A completamento di tale discorso si veda la ricostruzione recentemente proposta da Andrea Dessardo, il quale dimostra, mediante l'analisi di alcune lettere di Lombardo Radice a Maria Boschetti Alberti, la convinzione che il pedagogo siciliano aveva maturato riguardo il presunto plagio montessoriano. Cfr. A. Dessardo, *Introduzione*, in G. Lombardo Radice, *Fare i maestri*, a cura di A. Dessardo, Scholé-Morcelliana, Brescia 2023, pp. 81-82.

¹⁴ Arrivate nei territori ex asburgici nel 1920 dietro richiesta di Luigi Credaro, governatore della Venezia Tridentina e grande amico e sponsorizzatore di Pasquali, le sorelle Agazzi vi rimasero a lungo, organizzando insieme all'Opera nazionale assistenza Italia redenta corsi di educazione infantile che coinvolsero importanti personalità del panorama pedagogico del tempo, su tutte Giovanni Vidari. Questa collaborazione sarà fruttuosa per tutto il corso degli anni Venti e sarà suggellata nel 1930 dalla nomina di Rosa a ispettrice didattica onoraria di tutte le scuole gestite dall'Opera. Cfr. E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una nuova attualità*, cit., pp. XXI-XXIII.

¹⁵ G. Lombardo Radice, *Il problema dell'educazione infantile*, La Nuova Italia, Venezia 1933, pp. 11-12.

avanguardismo letterario ed irredentismo risorgimentale, ed a cui non era estraneo il discorso educativo. Lombardo Radice abbevera il proprio discorso pedagogico a tali fonti – a Trieste ed a Fiume pronuncia nel 1913 la conferenza *Come si uccidono le anime*, poi pubblicata in piena prima guerra mondiale con dedica ai combattenti e ripubblicata in onore alla memoria di Scipio Slataper nel 1929 – e nel dopoguerra accentua la sua presenza in quelle che possono essere definite «ultime trincee»¹⁶. Questo per sottolineare come le tangenze tra Lombardo Radice ed il metodo di Mompiano precedano la rivitalizzazione del metodo stesso da parte del gruppo pedagogico bresciano, nel corso degli anni Venti. È però evidente che il rilancio dell'agazzismo, anche negli scritti di Lombardo Radice, corrisponda con quella felice triangolazione che si realizza attorno alla metà degli anni Venti e che vede un'interlocuzione del tutto particolare tra mondi pedagogici – lombardo radicianesimo, agazzismo pasqualiano e gruppo pedagogico bresciano – che seppur distanti trovano tangenze comuni.

Se è vero che Lombardo Radice conosceva il metodo sin dal 1910, è anche vero che un significativo *endorsement* del pedagogista siciliano nei confronti delle donne si registra solo a partire dalla metà degli anni Venti: è a partire da questo momento che Lombardo Radice rende nota, senza alcuna ambiguità, la sua preferenza per il metodo di Mompiano. Prima di questo periodo il lavoro delle sorelle Agazzi rimaneva una delle tante esperienze cui il pedagogista siciliano guardava con curiosità, assieme a quelle di Rina Nigrisoli, di Giuseppina Pizzigoni, di Maria Boschetti Alberti e, non ultima, di Maria Montessori¹⁷. Il rapporto con la Montessori, in questo senso, è significativo, perché il metodo della pedagogista marchigiana rappresenta l'unica vera alternativa autorevole su scala nazionale. Lombardo Radice, e lo stesso Giovanni Gentile, osservano con curiosità l'astro nascente montessoriano, e la virata di Lombardo Radice nei confronti

¹⁶ A. Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, La Scuola, Brescia 2016. Su *Come si uccidono le anime* ed il legame di quel testo con Trieste cfr. L. Cantatore, *La vita nelle tasche di uno scolaro*, in G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cit., pp. 9-12. Più in generale su questi temi cfr. A. Dessardo, *Lo spirito nazionale nella scuola. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo Radice*, Meudon, Trieste 2018; Id., *I legami con gli italiani della Venezia Giulia*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 123-145 e A. Dessardo, *Central European influences on Giuseppe Lombardo Radice's concept of 'national education': his relations with Italian teachers in Austria-Hungary*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, cit., pp. 149-159.

¹⁷ In relazione alla riforma Gentile ed all'emanazione dei programmi per l'istruzione prescolastica, che prevedevano la possibilità per gli istituti di dotarsi di una delle cosiddette differenziazioni pedagogiche (metodo Agazzi, metodo Pizzigoni e metodo Montessori) nota Fulvio De Giorgi: «se i Programmi Credaro del 1914, che seguivano il froebelismo democratico di Pasquali, non sono formalmente abrogati, tuttavia se ne scardina l'egemonia aprendo, con il concorso di Lombardo Radice, alle cosiddette 'differenziazioni pedagogiche', con ciò consentendo la possibilità di un recupero del Metodo Montessori rispetto al Metodo Pasquali-Agazzi» (F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'*, cit., p. 80).

dell'agazzismo coincide cronologicamente proprio con la decisa condanna del montessorismo¹⁸. Il metodo di Mompiano aveva, infatti, trovato un significativo rilancio grazie alla riappropriazione da parte del gruppo pedagogico bresciano degli elementi più significativi – e più vicini alla tradizione dello spiritualismo cristiano – dell'esperienza originaria¹⁹.

Formare educatrici, educare madri

Questa collaborazione recò frutti significativi sul terreno della formazione delle educatrici per il grado prescolastico, questione su cui Lombardo Radice aveva apportato un fondamentale contributo, nell'ambito della riforma Gentile, quale riflesso di approfondimenti che rimontavano almeno a due decenni prima. Il pedagogista siciliano, infatti, sin dagli studi giovanili, aveva caricato la figura del maestro di un significato che andava ben oltre il semplice 'mestiere'. La classe insegnante avrebbe dovuto rappresentare il perno del rinnovamento spirituale della scuola: una simile visione, già presente nel Lombardo Radice degli anni Dieci – e si pensi, solo per fare un esempio, all'attività del pedagogista siciliano presso la Federazione nazionale insegnanti scuola media, oppure all'instancabile propaganda presso i «Nuovi doveri» e poi la «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica»²⁰ – si accentuò in misura notevole in seguito alla promulgazione della

¹⁸ Sull'interesse che Lombardo Radice e Gentile manifestano ancora all'inizio degli anni Venti verso l'esperienza montessoriana cfr. G. Gentile, *Il metodo Montessori*, «L'Educazione nazionale», IV, 7 (1922), p. 27 e G. Lombardo Radice, *La Montessori e l'idealismo pedagogico*, in Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., pp. 508-517. Ancora nel 1926 Lombardo Radice ricordava con «orgoglio di essere stato solo o quasi solo pedagogista in Italia, a riconoscere il valore della Montessori contro herbartiani, positivisti e persino contro idealisti, e di avere fatto figurare per la prima volta il nome del metodo Montessori in documenti ufficiali italiani» (Id., *A proposito del metodo Montessori*, «L'Educazione nazionale», IX, 7 [1926], p. 23). Com'è noto, la stroncatura del metodo Montessori, e soprattutto del montessorismo e delle sue pedisseeque ripetitrici, è nella recensione di Lombardo Radice alla terza edizione del *Metodo della pedagogia scientifica*, testo che per il pedagogista siciliano irrigidisce dogmaticamente l'esperienza originaria: cfr. Id., *La nuova edizione del "Metodo della pedagogia scientifica" di Maria Montessori*, «L'Educazione nazionale», IX, 7 (1926), pp. 35-50. Sul rapporto tra Lombardo Radice e la Montessori cfr. A. Dessardo, *Giuseppe Lombardo Radice anti-Montesorian*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, cit., pp. 81-94.

¹⁹ In questo senso furono importanti le figure di Marco Agosti, Mario Casotti, Vittorino Chizzolini ed Andrea Franzoni, autori di una rielaborazione culturale di notevole spessore e fortuna. Oltre alle opere di ciascuno di loro – per cui si rimanda a M. Agosti, V. Chizzolini, *La scuola materna italiana*, La Scuola, Brescia 1950; M. Casotti, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica*, La Scuola, Brescia 1931 e A. Franzoni, *Per il centenario apertiano: l'educazione infantile*, La Scuola, Brescia 1927 – sono interessanti le prospettive di ricostruzione differenti in F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'*, cit., pp. 71-88 ed E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una nuova attualità*, cit., pp. V-LVIII.

²⁰ Sulla Federazione nazionale insegnanti scuola media cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione nazionale insegnanti scuola media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze 1967. «Nuovi doveri», fondata da Lombardo Radice nel 1907 e pubblicata da Sandron fino al 1911, rappresentò l'organo della sezione palermitana della Federazione, e nelle intenzioni del pedagogista siciliano avrebbe dovuto essere il primo tassello di rinnovamento culturale e spirituale della classe insegnante. Le divisioni all'interno della Federazione, che con il tempo aveva sempre più assunto le sembianze di un sindacato di categoria, ed il prevalere all'interno di essa delle correnti più radicali, decretarono il fallimento

riforma, quando Lombardo Radice maturò la convinzione che i provvedimenti legislativi sarebbero rimasti lettera morta se non avessero trovato una classe magistrale disposta a vivificarli nelle aule scolastiche. Non era una questione di poco conto, viste le ritrosie di larghi strati della classe magistrale nella ricezione della riforma²¹. Da qui l'attenzione verso i maestri, cui si porge aiuto e si presta la voce attraverso le pagine de «L'Educazione nazionale»²²: è uno stare «accanto ai maestri», che in Lombardo Radice si presenta tanto scevro da ogni sentimentalismo quanto sostanziato dalla consapevolezza che sulla classe magistrale gravava il peso della riforma morale degli italiani. In Lombardo Radice è insomma viva la convinzione che tra i principali compiti del pedagogo vi sia l'essere punto di raccordo tra la ricerca accademica e la voce della scuola, e degli insegnanti in particolare²³.

Poste tali premesse è il caso di inquadrare brevemente le novità legislative introdotte dalla riforma Gentile, nelle quali si innesta l'attività congiunta di Lombardo Radice e degli ambienti del gruppo pedagogico bresciano per la formazione delle educatrici degli istituti prescolastici. Le novità previste dalla riforma non sono di poco conto: in sostanza, per la prima volta si includevano gli asili infantili nel sistema scolastico nazionale. Nonostante una certa linea storiografica abbia teso

dell'opzione lombardo radicana e la fine dell'esperienza dei «Nuovi doveri». La «Rassegna di pedagogia e politica scolastica» nasce in continuità con la precedente rivista, ma avulsa dalle posizioni della Federazione, con l'obiettivo di riunire tutte le forze intellettuali desiderose di battersi per lo svecchiamento della scuola italiana. Sui «Nuovi doveri» cfr. M. Raicich, *Gli anni dei «Nuovi doveri» (1907-1913)* [1968], in Id., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri Lischi, Pisa 1981, pp. 326-348 e, più recentemente anche R.A. Rossi, *I «Nuovi doveri»*. *La pedagogia della scuola di Giuseppe Lombardo Radice*, Anicia, Roma 2017, mentre sulla «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» cfr. G.C. Pillera, *Nutrire l'anima del maestro. La «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» (1912-1913)*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 146-178.

²¹ Su questo in particolare le ricostruzioni di G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori, Milano 2023, pp. 93-112; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 366-372 e L. Montecchi, *Alle origini della «scuola serena», Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montecchi*, «History of education and children's literature», IV, 2 (2009), pp. 320-329.

²² Fondata nel 1919, al termine della prima guerra mondiale, sempre con l'obiettivo di fungere da collettore delle forze rinnovatrici della scuola italiana, «L'Educazione nazionale» continuò ad uscire fino al 1933, quando venne chiusa dal regime a causa di una rilevata tiepidezza nei confronti del fascismo. Dalla fondazione fino al 1922 fu espressione del Fascio di educazione nazionale, per poi concentrarsi a partire dal 1924 sulla promulgazione e difesa della nuova riforma della scuola. Aperta a più voci (vi pubblicarono anche Rosa Agazzi ed Adolphe Ferriere), fu per breve tempo a partire dal 1927 organo ufficiale dell'educazione nuova in Italia. Cfr. A.M. Colaci, *Gli anni della riforma. Giuseppe Lombardo Radice e «L'educazione nazionale» (1919-1933)*, Pensa multimedia, Lecce 2000 e L. Todaro, *Between new education and idealistic vision: Giuseppe Lombardo Radice and the arduous path of L'educazione nazionale in Italy (1927-1933)*, cit., pp. 354-368. Più orientata sui rapporti con il fascismo, e non priva di qualche vena ideologica, la ricostruzione di G. CIVES, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. Critica didattica o didattica critica?*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 95-159.

²³ E come 'amico' veniva effettivamente percepito dai maestri, con l'autorevolezza che gli conferiva il suo ruolo universitario, ma anche con la prossimità d'animo di una figura quasi paterna. Così, infatti, lo descriveva una maestra elementare ticinese alla sua classe, nel 1935: «un Grande Professore, buono come un papà» (Ofelia Gaia a Lombardo Radice, 16 aprile 1935, in Archivio storico dell'Indire, I sezione, fascicolo 3, I subfascicolo, busta 9).

a sminuire la portata della riforma del 1923 nel campo dell'infanzia, leggendo in essa una riproposizione delle norme poco incisive del 1890 e del 1914²⁴, è in realtà al binomio Gentile-Lombardo Radice che si può ricondurre un cambio di mentalità nella percezione dell'educazione infantile da parte dello stato. Se pure, infatti, le scuole d'infanzia si erano progressivamente affrancate da modelli prettamente assistenzialistici e caritatevoli, divenendo istituti di educazione, e in questo i contesti cattolici del nord Italia e specificamente bresciani avevano prodotto significative esperienze²⁵, è anche vero che per lungo tempo a livello statale tali istituzioni non avevano goduto di un significativo riconoscimento. Lombardo Radice, che aveva ben chiaro il panorama pedagogico nazionale²⁶, ebbe il merito di trasportare queste spinte sul piano normativo. I nuovi programmi per le scuole materne facevano emergere bene il retroterra concettuale idealistico e specificamente lombardo radiciano²⁷, imperniandosi sul canto, sul disegno, sul gioco ginnastico e su piccoli lavori manuali che spaziavano dal giardinaggio all'allevamento di animali domestici²⁸: se pure qualcosa dei vecchi programmi del 1914, di ispirazione credariana²⁹, veniva salvato, è tuttavia evidente che l'operazione rappresenta qualcosa di molto più vasto e significativo di un semplice aggiornamento legislativo.

²⁴ G. Genovesi, *L'educazione prescolastica*, in AA.VV., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978, pp. 45-46; E. Catarsi, G. Genovesi, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Juvenilia, Bergamo 1985.

²⁵ Tra XIX e XX secolo proprio il territorio bresciano si era dimostrato assai ricettivo ad un simile discorso, grazie ad un tessuto culturale che connetteva strettamente istanze educative, questioni sociali e fede religiosa, e che aveva permesso la maturazione di significative esperienze, fra tutte l'asilo di San Giuseppe che Tovini affidò a Caterina Losio. Per un quadro d'insieme cfr. L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 74-85 ed E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, cit., pp. XXXV-XXXVI.

²⁶ Lo si evince da una serie di inchieste preparatorie condotte dallo stesso Lombardo Radice nel corso del 1922 e successivamente pubblicate in G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri. Raccolta di indagini essenziali*, Sandron, Palermo 1926, pp. 94-133

²⁷ Utili a questo proposito le riflessioni di L. Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi. Contributi per una storia della didattica*, Scholé, Brescia 2020, pp. 167-187.

²⁸ Regio decreto 1° ottobre 1923, n. 2185, in materia di *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, art. 7, reperibile in «Gazzetta ufficiale del regno d'Italia», parte prima, anno LXIV, numero 250 (1923), p. 6505.

²⁹ Luigi Credaro, ministro dell'istruzione alla vigilia della prima guerra mondiale, redasse nel 1914 i nuovi programmi per le istituzioni prescolastiche, elevando a metodo di riferimento un agazzismo vicino al froebelismo delle origini. I programmi, accantonati con l'entrata dell'Italia in guerra, rimasero di fatto lettera morta, sebbene Lombardo Radice li tenne presenti durante la stesura dei nuovi ordinamenti. Cfr. 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 1994, pp. 133-173, con in calce il testo completo delle *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e giardini d'infanzia* (ivi, pp. 369-406). Sulla visione politico pedagogica di Credaro cfr. G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 9-14.

Vien da sé che una simile scuola necessitava di educatori adeguatamente preparati ad un ruolo propriamente pedagogico. Peraltro, le ordinanze ministeriali stabilivano chiaramente che il personale delle scuole di grado preparatorio doveva essere fornito di un titolo d'abilitazione: si trattava di una novità nel panorama legislativo italiano, che obbligava non solo a precisi corsi di studio chiunque avrebbe voluto intraprendere quella professione, ma pretendeva anche la regolarizzazione di un numero molto alto di educatori che da anni lavoravano senza alcun tipo di abilitazione.

Nelle nuove scuole di metodo, Lombardo Radice propose il paradigma della maestra madre, un tema via via approfondito in una serie di studi centrati soprattutto sulle figure di Pestalozzi e Froebel³⁰, e che risultava già deducibile dal nome del nuovo istituto di grado preparatorio, ridenominato appunto, nel regio decreto 31 dicembre 1923, scuola materna³¹.

È in quest'ottica che si spiega così il consolidamento del rapporto con il metodo delle sorelle Agazzi e, soprattutto, la promozione di scuole di formazione per il grado preparatorio che potessero tradurre concretamente l'ideale di scuola materna che nel frattempo Lombardo Radice andava maturando. In un simile intreccio si inserì, qualche anno dopo, il mondo cattolico bresciano e romano, nella persona in particolare di fratel Alessandrini³², fondatore dell'Associazione educatrice italiana. Fu l'instancabile Alessandrini che si adoperò per la riorganizzazione delle istituzioni cattoliche volte alla preparazione delle educatrici, nella cui direzione venne coinvolto Lombardo Radice. Presso gli ambienti cattolici l'interesse per le scuole di metodo del grado preparatorio fu determinato anche dal fatto che un consistente numero di religiose rischiava di perdere il proprio posto, qualora non avesse conseguito l'abilitazione entro un quinquennio dall'entrata in vigore dell'ordinanza³³: questo avrebbe condotto ad una significativa riduzione della

³⁰ Sul ruolo della madre come prima educatrice si veda l'efficace ricostruzione di S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, «La Famiglia», XXXV, 206 (2001), pp. 17-22. Per la derivazione pestalozziana e froebeliana di un simile discorso cfr. E. Scaglia, *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Fröbel*, «Nuova secondaria ricerca», XXXV, 3 (2017), pp. 73-86 ed Ead., *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, vol. II, cit., pp. 54-116.

³¹ Regio decreto 31 dicembre 1923, n. 3106, in materia di *Grado preparatorio dell'istruzione elementare*, art. 1, reperibile in «Gazzetta ufficiale del regno d'Italia», parte prima, anno LXV, numero 25 (1924), p. 505.

³² M. Sborchia, *Un educatore apostolo. Fratel Alessandro E. Alessandrini delle scuole cristiane*, cit., pp. 172-174; R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* cit., p. 251.

³³ Regio decreto 31 dicembre 1923, n. 3106, in materia di *Grado preparatorio dell'istruzione elementare*, art. 6, reperibile in «Gazzetta ufficiale del regno d'Italia», parte prima, anno LXV, numero 25 (1924), p. 506.

presenza cattolica nel ramo dell'istruzione inferiore, storicamente terreno d'elezione per molti ordini religiosi soprattutto femminili³⁴.

La fondazione dell'Associazione educatrice italiana, si collocava anche su questo terreno. Per i corsi di metodo l'Associazione scelse di fare perno proprio sul metodo Agazzi perché in esso scorgeva un modello di formazione delle educatrici basato sul carattere materno e promotore di una coscienza magistrale allo stesso tempo amorevole ed operosa: come ebbe modo di ricordare a distanza di tempo Annita Maria Ferrari, all'epoca vicedirettrice dell'Associazione, la scelta per il metodo di Mompiano «si operò [...] quasi per selezione spontanea nei confronti di tutti gli altri 'metodi', proprio per la sua qualità di 'non metodo' per il bambino, ma di norma rigorosa di formazione costante dell'educatrice»³⁵. Non, dunque, un insieme di pratiche didattiche imposte dall'alto, quanto piuttosto una serie di esperienze vive e vitali che coinvolgevano, più che l'educando e l'educatrice come singoli, la relazione che si instaurava. Ci si smarcava, in questa maniera, sia da un certo magistocentrismo fuori tempo massimo, sia, soprattutto, dagli eccessi di quel puerocentrismo incline secondo i cattolici ad un naturalismo tendente a ridurre l'uomo su mere posizioni biopsicologiche³⁶.

La significativa definizione della Ferrari, metodo Agazzi come «non metodo», intreccia notevolmente con la concezione di Lombardo Radice di metodo quale «coscienza dello stesso operare in atto»³⁷. L'esperienza di Rosa e Carolina Agazzi si inseriva quindi, per il pedagogista siciliano, nel solco tracciato dalla riforma del 1923. L'agazzismo, in particolare, divenne parte integrante del rinnovamento scolastico, e, di riflesso, indirizzo per la maturazione di una coscienza magistrale operosa non appiattita sulla rigidità seriale delle tecniche didattiche. Così Lombardo Radice chiude la trattazione del metodo di Mompiano ne *Il problema dell'educazione infantile*:

³⁴ Ancora nell'autunno del 1922, un'inchiesta condotta dallo stesso Lombardo Radice rilevava come il 63% del personale insegnante negli istituti infantili era costituito da appartenenti ad associazioni religiose: in valore assoluto si trattava di circa ottomila fra insegnanti e direttori su un totale di poco più di dodicimila lavoratori attivi. Curioso anche notare come le strutture rette da enti caritatevoli, tra i quali erano catalogati gli ordini religiosi, fossero appena quattrocento, contro oltre mille gestiti dai comuni: ciò significa che in buona maggioranza il personale insegnante religioso operava in scuole pubbliche o comunque non direttamente riconducibili ad un ordine. Ma, complessivamente, ben l'81% del personale non aveva alcun tipo di abilitazione: quattro insegnanti su cinque. Cfr. G. Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri. Raccolta di indagini essenziali*, cit., pp. 103-118.

³⁵ A.M. Ferrari, *L'Associazione Educatrice Italiana e il metodo delle Sorelle Agazzi*, ora in R. Agazzi, *Epistolario inedito (1882-1950): contributi per una storia dell'educazione e della scuola infantile in Italia*, cit., p. 1289.

³⁶ G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 304-306.

³⁷ G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri. Raccolta di indagini essenziali*, cit., p. 20.

per tutta questa gran varietà di ingegnose escogitazioni, la Agazzi si salva dal *metodismo*. Esse hanno solo carattere di *ricordo* del proprio lavoro, non di suggerimento didattico. E perciò riescono ad essere una spinta alla *inventività didattica* d'ogni maestra³⁸.

In questo senso, allora, si concepiscono le scuole di metodo, non volte a far padroneggiare tecniche, quanto piuttosto a far suscitare, nella propria coscienza, l'«*inventività didattica* di ogni maestra»³⁹. E che cos'è, in fondo, il «*ricordo* del proprio lavoro»⁴⁰, se non uno dei «ricordi di esperienza magistrale» di cui già parlavano *Lezioni di didattica* del 1913?

Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano maturano, in sostanza, una visione di infanzia e di scuola d'infanzia con tratti in comune. L'esperienza delle sorelle Agazzi rappresenta uno dei luoghi di convergenza delle loro riflessioni, in grado di estrinsecarsi nella storia della scuola italiana in una maniera particolarmente profonda e duratura. Come ha giustamente osservato in una recente pubblicazione Evelina Scaglia, Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano concordavano,

pur nell'originalità delle loro letture, nel riconoscere che il primato del principio di attività non costituisse soltanto la base dell'esperienza pedagogica di Mompiano, ma andasse inteso anche come perno di un progetto di risonanza nazionale, in grado di legittimare un processo di riforma degli asili infantili e, sul piano epistemologico e metodologico, l'avanzata di una nuova pedagogia dell'infanzia, capace di trasfigurare quella stessa esperienza in una sorta di 'idealtipo' della scuola per l'infanzia italiana. [...] 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'⁴¹.

EMILIO CONTE
University of Bergamo

³⁸ Id., *Il problema dell'educazione infantile*, cit., p. 116, corsivo originale.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, cit., p. XXXIII.