

**La scuola del 'riuso' e del 'materiale povero' di Rosa e Carolina Agazzi.
Tra sostenibilità ambientale e transizione culturale**

**The School of 'Reuse' and 'Poor Material' of Rosa and Carolina Agazzi.
Between Environmental Sustainability and Cultural Transition**

BARBARA DE SERIO

Il contributo approfondisce le ricadute pedagogiche della proposta didattica di Rosa e Carolina Agazzi, con particolare riferimento ai principi alla base del metodo maggiormente in linea con il Piano RiGenerazione Scuola, attuativo degli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, promosso dal Ministero dell'Istruzione a partire dal 2021 e progettato per accompagnare le scuole nell'attuazione di interventi di formazione allo sviluppo sostenibile. Centrale, nella proposta agazziana, il modello di scuola del 'riuso' e del 'materiale povero', oggi riattualizzabile, soprattutto nell'ambito dei percorsi scolastici di transizione ecologica e culturale.

PAROLE CHIAVE: METODO AGAZZI; MATERIALE POVERO; RICICLO; TRANSIZIONE ECOLOGICA; SOSTENIBILITÀ.

This contribution explores the pedagogical implications of Rosa and Carolina Agazzi's teaching approach, with a particular focus on the principles most aligned with the School ReGeneration Plan. This initiative, launched by the Italian Ministry of Education in 2021, aims to support schools in implementing educational interventions for sustainable development in accordance with the United Nations' 2030 Agenda. At the core of the Agazzi method is the concept of 'reuse' and 'poor materials,' an approach that remains highly relevant today, especially in the context of school programs promoting ecological and cultural transition.

KEYWORDS: AGAZZI METHOD; POOR MATERIAL; RECYCLING; ECOLOGICAL TRANSITION; SUSTAINABILITY.

Una guida alla vita attiva

Era il 1932 ed erano trascorsi più di quarant'anni dalla prima esperienza di insegnamento a Nave, in provincia di Brescia, dove nel 1889 Rosa e Carolina Agazzi, animate da ingenua intraprendenza e spontaneo spirito d'iniziativa, proprio delle giovani menti, decisero di dedicare sapere e competenze a un gruppo di bambini residenti in un borgo disagiato, con tutte le difficoltà connesse alla povertà culturale e sociale degli ambienti familiari di provenienza.

Sette anni dopo, fiduciose nella possibilità di ripetere l'esperienza in contesti simili, sollecitate dall'allora direttore generale delle scuole elementari e infantili comunali di Brescia, Pietro Pasquali, fermo sostenitore della loro proposta didattica, che ebbe modo di osservare personalmente a Nave¹, Rosa e Carolina Agazzi decisero di accettare la proposta di insegnamento in un asilo infantile rurale a Mompiano², nella stessa provincia, investendo, su consiglio di Pasquali, in un modello pedagogico fondato sul principio della continuità educativa scuola-famiglia³.

¹ Il sostegno di Pietro Pasquali nei confronti della proposta didattica sperimentata da Rosa e Carolina Agazzi, prima a Nave, poi a Mompiano, fu talmente incondizionato da ripercuotersi nel lavoro che lo stesso Pasquali fu chiamato a fare a livello ministeriale, quando ebbe l'incarico di partecipare ai lavori della commissione costituitasi nel 1911 per elaborare un piano di riordinamento degli asili infantili propedeutico alla stesura del documento «Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini dell'infanzia», primo intervento organico del Ministero della Pubblica Istruzione nel settore dell'educazione infantile, approvato tre anni dall'allora Ministro Luigi Credaro, con regio decreto del 4 gennaio, n. 27. Il documento ministeriale del 1914 fu evidentemente ispirato dall'esperienza di Mompiano, già resa nota dallo stesso Pasquali in due scritti ad essa dedicati: *Il nuovo asilo*, del 1903, e *Programmi e istruzioni del nuovo asilo*, del 1910. Per approfondimenti rispetto al contenuto delle due opere citate cfr. P. Pasquali, *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia. Sulle tracce dell'asilo di Mompiano*, Canossi, Brescia 1903; Id., *Programmi e istruzioni del nuovo asilo: compilati sulle tracce del giardino-modello di Mompiano (Brescia)*, in collaborazione colle institutrici comunali di Brescia, Paravia, Torino 1910. Dello stesso autore cfr. anche *Il nuovo Spirito dell'asilo*, La voce delle maestre d'asilo, Milano 1910. Sul metodo Pasquali-Agazzi cfr., invece, M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano - Centro Studi Pedagogici 'Pasquali-Agazzi', Brescia 2006, pp. 104-111.

² Propedeutici all'esperienza di Mompiano furono gli anni di insegnamento in alcune istituzioni scolastiche fondate a partire dal 1882 nei territori suburbani di Brescia. Sempre per volontà di Pasquali, nel 1882 Rosa Agazzi lavorò nella sala educativa «Umberto e Margherita» di Villa Fugini, in via «del Forcello», e Carolina Agazzi nel giardino d'infanzia ubicato ne «Le Fornaci». L'anno successivo la prima venne trasferita nel giardino d'infanzia «Garibaldi», a Volta Bresciana, mentre nel 1896 partì per Mompiano, dove Carolina Agazzi insegnava già dall'anno precedente e dove entrambe rimasero fino al 1927. Per approfondimenti sul profilo biografico di Rosa e Carolina Agazzi cfr. E. Scaglia, *La guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista 'Pro Infanzia' (Annata 1929-30)*, a cura di E. Scaglia, con introduzione e note, Studium Edizioni, Roma 2024, pp. V-LXIV. Sull'esperienza di Mompiano cfr. G. Ugolini, *Mompiano. Storia di un'ispirazione educativa e di una scuola*, La Scuola, Brescia 1956; G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, «Pedagogia e Vita», 3 (1994), pp. 60-73; A. Agazzi, S.S. Macchietti, *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi*, La Scuola, Brescia 1991; T. Pironi, *Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 2 (2007), pp. 1-10.

³ In questa sede non verrà approfondito il contesto storico-politico nel quale ha preso vita la costruzione del modello didattico di Rosa e Carolina Agazzi e non si procederà con la presentazione della loro proposta metodologica, se non per quei principi - pochi per mancanza di spazio - opportunamente individuati tra quelli maggiormente in linea con il Piano RiGenerazione Scuola, attuativo degli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, promosso dal Ministero dell'Istruzione a partire dal 2021 e progettato per accompagnare le scuole nel processo di transizione ecologica

Il 1932 segna, dunque, un periodo importante nel percorso formativo di Rosa e Carolina Agazzi, poiché coincide con una fase di passaggio, accompagnata da un'elevata consapevolezza professionale, da un periodo di vita dedicata all'infanzia, quindi a sperimentare esperienze scolastiche a misura di bambino, capaci di rendere l'apprendimento meno pedante e più familiare, vicino alla quotidianità e alle esperienze di vita della prima età, ad una fase della loro esistenza nella quale sentirono forte l'esigenza del collocamento a riposo, che consentì loro di avviare un percorso di riflessione sui principi pedagogici alla base delle attività da loro praticate nei diversi asili infantili in cui operarono. Lasciando ad altre giovani aspiranti educatrici la responsabilità di continuare a promuovere il modello scolastico da loro inaugurato e sperimentato per decenni, Rosa e Carolina Agazzi, per mezzo della prima, come era sempre accaduto, scelsero, dunque, di dedicarsi quasi esclusivamente alla scrittura, mettendo in luce, in una sorta di compendio, quella che erano solite definire «l'arte del saper fare»⁴, che avrebbe dovuto guidare verso il rinnovamento didattico e verso un miglioramento radicale del fare scuola, che in quanto tale non avrebbe più potuto né dovuto basarsi sull'«improvvisazione»⁵. A raccogliere decenni di esperienza scolastica, supportati, negli anni Trenta del Novecento, da una piena e solida consapevolezza dell'improcrastinabilità di una riforma educativa, fu proprio la *Guida per le educatrici dell'infanzia*, che sembrava tenere le fila di scritti meno sistematici⁶, per consegnare alle future educatrici un vero e proprio manifesto di arte e scienza, capace di renderle pazienti promotrici di occasioni per apprendere, in direzione di quella educazione integrale che avrebbe dovuto portare il bambino e la bambina a costruire autonomamente il proprio sapere. Dedicata, come altri suoi scritti, a Pasquali, 'insigne maestro', la *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi, inizialmente pubblicata a puntate nella rivista cattolica trimestrale «Pro Infanzia» durante l'annata 1929-1930⁷, si offriva quale strumento in grado di promuovere una solida preparazione

e culturale, nonché nell'attuazione di percorsi di formazione allo sviluppo sostenibile. Scopo del presente contributo è, infatti, quello di analizzare le ricadute pedagogiche che i principi didattici alla base del modello formativo agazziano continuano a conservare nella scuola contemporanea, a partire dall'evidente richiamo alla dimensione della sostenibilità, che oggi costituisce un obiettivo imprescindibile della formazione scolastica, orientata alla promozione di personalità solidali, democratiche e inclusive, lungimirantemente anticipato dal modello della scuola del 'riuso' e del 'materiale povero' proposto da Rosa e Carolina Agazzi più di un secolo fa.

⁴ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista 'Pro Infanzia' (Annata 1929-30)*, La Scuola, Brescia 1932.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr., tra gli altri, R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza. Note pratiche ad uso degli istituti infantili e delle prime classi elementari*, Queriniana, Brescia 1923; Ead., *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole elementari e materne*, La Scuola, Brescia 1927.

⁷ Cfr. R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili 'Pro Infanzia' nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

pedagogico-didattica delle future educatrici, quindi di segnare un evidente spartiacque con il precedente modello assistenziale e custodialistico dell'asilo d'infanzia, nonché di conferire sistematicità ad attività formative solo apparentemente considerate dalle stesse Agazzi «occasionalisti»⁸.

Il carattere di sistematicità del nuovo modello di scuola materna – come Rosa e Carolina Agazzi amavano definirla⁹ – appare evidente a partire dall'introduzione. Rivolgendosi alle future educatrici, «gioviette»¹⁰ che avevano lasciato da poco i libri e si presentavano, «confuse perché inesperte, sulla soglia della scuola educatrice»¹¹, Rosa Agazzi sembrava invitarle a concentrarsi sulla nobiltà del ruolo al quale sarebbero state chiamate e del «compito delicatissimo, gravoso, impari talvolta alle forze materiali e spirituali»¹² delle quali le educatrici erano solite farsi portatrici e promotrici. A conferma dell'impossibilità di affidare al caso le proprie competenze, che avrebbero dovuto maturare, nell'ambito di un esercizio attento e scrupoloso della propria professione docente, Rosa Agazzi esortava le sue lettrici ad avviare percorsi di riflessività personale e professionale che, proprio per non rendere asistemico il loro intervento educativo con i bambini avrebbe dovuto portarle a fare i conti con la propria vocazione educativa: «Sono io nata per educare?»¹³. Questo l'interrogativo che Rosa Agazzi invitava a porsi, nella consapevolezza che per «garantire il lavoro di costruzione morale e intellettuale»¹⁴, fine ultimo dell'educazione, fosse necessario conoscere il proprio pensiero:

⁸ Significativo, a tal proposito, il brano con il quale si chiude il primo paragrafo del XXI gruppo di lezioni ed esercizi pubblicato nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*, dedicato agli effetti educativi del sistema. «Rammento – scriveva Rosa Agazzi – come una aristocratica signora, incaricata visitatrice scolastica, pur compiacendosi della mia visibile attività, mi facesse questa proposta: «E se si invitassero le famiglie facoltose della frazione a contribuire con danaro alla formazione di un museo più scelto? Lei verrebbe così sollevata da una inutile fatica», aggiunse la signora molto persuasa di dare un consiglio di persona assennata e competente. Questo si chiama non capire». La risposta a quella domanda sembra sia stata anticipata nella prima parte dello stesso paragrafo nel quale, sempre nella forma del racconto autobiografico, ricordando il ruolo collaborativo dei bambini nella formazione del museo didattico, Rosa Agazzi ammise che presto dovette accorgersi dell'immenso sforzo «scientifico» che comportava la necessità di «fermare l'attenzione sulle cose di poco conto per trovare il modo di utilizzarle ai fini dell'educazione», mettendo in evidenza il rigore metodologico che guidava l'individuazione e la selezione di oggetti «poveri», utili per le attività didattico-educative avviate in ambito scolastico a supporto del processo di costruzione delle intelligenze, evidentemente agevolato dal procedimento stesso alla base dell'allestimento del museo didattico, che partiva dal complesso sensoriale per procedere alla chiarezza dei particolari tramite un processo di analisi propedeutico alla costruzione delle sintesi intellettuali: «dovetti presto accorgermi – si legge nello stesso brano – che facendo i bambini direttamente partecipi della vita della scuola, vale a dire cercatori con me dei mezzi che avrebbero dato motivo ai nostri quotidiani cordiali rapporti [...] mi accorsi che essi andavano facendosi più tranquilli, proclivi ai giochi ove l'immaginazione, l'iniziativa personale e collettiva avevano la massima parte». R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Dalla rivista 'Pro Infantia' (Annata 1929-30), cit., pp. 357; 356.

⁹ Cfr. R. Agazzi, *A proposito degli asili infantili*, «La Scuola Nazionale», X (1898-1899), p. 53.

¹⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Dalla rivista 'Pro Infantia' (Annata 1929-30), cit., p. 10.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

un conto [...] è saturare la mente di verità scientifiche, un conto è saperle applicare all'umana educazione con tatto materno. Non sempre ciò che nutre l'intelligenza basta a colmare le lacune dello spirito¹⁵.

Diritto dei bambini era, per Rosa Agazzi, fruire del «calore di una fede creatrice»¹⁶, dovere dei maestri «non [...] restare al di sotto del livello della propria dignità»¹⁷ di adulti educatori. Se ci si sente fuori posto a scuola – scriveva a tal proposito – le soluzioni non potevano che essere due sole:

o tagliar corto e andarsene, o cercare subito di scoprire in sé una recondita attitudine che potesse trovare la propria esplicazione in qualche ramo dell'educazione infantile¹⁸.

A seguire, sempre nella forma delle raccomandazioni, un paragrafo non molto lungo sui primi doveri dell'educatrice, tra cui sembrava primeggiare la cura dell'ambiente educativo, interno ed esterno alla scuola. Rispetto al secondo, sul quale Rosa Agazzi non mancava mai di soffermarsi nei suoi scritti¹⁹, considerandolo un mezzo didattico per educare al «rispetto della proprietà»²⁰, che oggi potremmo, appunto, definire 'educazione alla sostenibilità', nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* veniva riportato un intero paragrafo dedicato all'attività di giardinaggio quale «viva sorgente di educazione»²¹, strumento indispensabile per formare nei bambini il «sentimento per la natura»²² e il «sacro amore per la terra»²³. Per questo motivo – forse non è un caso che il primo esempio di attività di vita pratica faccia riferimento alla pulizia degli orti, dei giardini e dei cortili esterni alla scuola – Rosa Agazzi invitava le educatrici a coinvolgere i bambini nella pulizia e, in generale, nella cura degli spazi esterni, perché dove ciò non avviene – diceva

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 13.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Nel caso specifico della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, consultando tanto l'indice per materie, quanto l'indice per gruppo di lezioni ed esercizi, appare evidente che la cura dell'ambiente esterno, che nelle attività di vita pratica promosse da Rosa e Carolina Agazzi si traduceva frequentemente nelle attività di giardinaggio, diventava strumento di educazione alla sostenibilità ambientale in senso lato, attraverso lo sviluppo sensoriale e, più in generale, il lavoro manuale, e metteva in luce quel principio di rigenerazione del proprio ambiente di vita – del quale per le Agazzi la scuola era il volano – che avrebbe dovuto evidentemente tradursi in una rigenerazione delle relazioni, nell'ottica della promozione di comportamenti prosociali e azioni solidali.

²⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista 'Pro Infanzia' (Annata 1929-30)*, cit., p. 410.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

Agazzi – «lo spirito è sordo al richiamo della terra»²⁴. L'invito era, dunque, a non lasciarsi sfuggire l'occasione di portare nella scuola

una salutare ventata di vita attiva [...]. Vita ideale atta per equilibrare il naturale bisogno di moto col bisogno di osservare, di toccare, di sapere. Quale ambiente più puro [della natura] per tracciare nell'animo infantile il solco della gentilezza, della generosità, del rispetto, del reciproco affetto?²⁵.

Centro nevralgico del modello pedagogico agazziano, l'educazione ambientale sembra, dunque, tradursi in un prezioso dispositivo ermeneutico da utilizzare come modalità di riscontro della prassi scolastica odierna: salvaguardia dell'ambiente di cui siamo parte attiva, attenzione alle piccole cose che lo abitano, perché l'umiltà è la più aristocratica delle doti umane, promozione della sensorialità, che guida a maneggiare con cura ciò che ci circonda ed educa al raggiungimento di un equilibrio stabile tra sentimento e intelletto, punto di partenza per un ripensamento creativo del senso di cittadinanza, alla base della costruzione di società più ecologiche.

Significativo, a tal proposito, il brano con cui Rosa Agazzi concludeva il paragrafo dedicato ai doveri dell'educatrice, per poi inaugurare un complesso corpus di esercizi e lezioni che si proponevano di guidare l'attività professionale delle lettrici, future educatrici: scopo della sua *Guida*, in sintesi, era dare

la sensazione di un sistema che si prefigge(va) 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 altri²⁶.

L'utilità del materiale inutile. Piccole mani possono tras-formare la scuola

Proprio attorno al concetto di utilità, e del suo contrario, si articola il vasto programma di educazione ecologica proposto da Rosa e Carolina Agazzi, che nella operosa collaborazione dei bambini alla costruzione del museo didattico ha trovato il suo punto di partenza.

²⁴ Ivi, p. 411.

²⁵ Ivi, pp. 412-413.

²⁶ Ivi, p. 18.

Il brano in cui Rosa Agazzi ricorda le condizioni nelle quali prese corpo il progetto di allestimento del museo didattico si apre con una brevissima, ma significativa, definizione dello stesso, volutamente denominato un museo delle «umili cose»²⁷:

le tasche dei bambini – si legge a partire dalle prime battute del paragrafo ad esso dedicato – rigurgita(va)no talvolta di cose non tutte belle, non sempre nitide, anzi di frequente brutte, sudice e pericolose [...]. Poi venne l'uso di sottoporre i bambini a una visita giornaliera delle loro tasche per sollevarle di tutto quanto non aveva attinenza con la scuola. Appartenni io pure – scriveva Rosa Agazzi con tono polemico e di evidente resistenza nei confronti di una pratica di controllo che indubbiamente non condivideva – al ciclo innovatore della disciplina scolastica; però le mie ispezioni *borsaiuole* tramontarono fino dai primi giorni in cui venni chiamata a dirigere una piccola scuola materna»²⁸.

Più avanti la descrizione di uno dei brani più noti di Rosa Agazzi, che ha segnato definitivamente un modo diverso di fare scuola, molto più attento e sensibile nei confronti dei bisogni infantili di quanto, erroneamente, la disciplina scolastica allora in uso sembrava voler assicurare. Durante la visita ispettiva un bambino provava a nascondere un oggetto nella mano ma, essendo molto piccola, la mano non riusciva a contenerlo:

Guardai. Era il coccio di una scodella orlata d'oro. Sorridendo, per non infrangere la regola posai il coccio accanto alle altre cose requisite, ma un nodo d'angoscia mi serrò la gola. Un coccio poteva fare per un giorno la felicità di quel piccolo infelice e la scuola glielo rapiva. Mi sovvenni di quando la mia infantile immaginazione aveva sovente avuto per oggetto cocci dal labbro d'oro; mi sovvenni come ne andassi gelosa²⁹.

Da qui l'ipotesi, poi messa in pratica, di accogliere – non sequestrare – tutti gli oggetti che i bambini avrebbero portato da casa e l'idea, che si rivelò vincente, la portò presto a stupirsi davanti «a così inaspettata ricchezza e a tanta ingenua spontaneità»³⁰. I bambini portavano a scuola di tutto e più Rosa e Carolina Agazzi li ringraziavano per quei loro doni, più gli stessi si adoperavano per cercare in casa e per strada oggetti di poco conto, che per loro acquisivano un valore emotivo perché sapevano che avrebbero avuto un significato per le loro maestre, che non perdevano occasione per utilizzarli con scopi educativi e come mezzi didattici per

²⁷ Ivi, p. 354.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Ivi, pp. 354-355.

³⁰ Ivi, p. 356.

avviare esercizi di classificazione e di seriazione, necessari a maturare nei bambini il senso dell'ordine. «Da quel giorno – scriveva più avanti Rosa Agazzi – cominciai a guardare in me stessa per scoprirvi cose che sui libri non avevo imparato»³¹.

Più di trent'anni prima, in un'opera dedicata all'apprendimento del linguaggio, Rosa Agazzi avvertì già l'esigenza di soffermarsi sul concetto di ordine quale principio propedeutico alla promozione del senso del rispetto e all'acquisizione delle competenze prosociali, cui non a caso, nello stesso contributo, scelse di dedicare il primo capitolo: in seguito avrebbe avuto modo di chiarire che anche l'apprendimento del linguaggio passa attraverso la socialità, con il supporto di modestissimi mezzi didattici, e che lo spirito di socialità può essere promosso, quindi può maturare, da attività di carattere sensoriale finalizzate a fare ordine nel mondo³², laddove 'ordine' significa generosità ed implica, quindi, tolleranza e reciproco rispetto. Del resto, altro non è che «il risultato di un processo dello spirito sulla materia»³³, quindi un ordinamento interiore di gesti e parole³⁴.

Per comprendere pienamente il valore educativo del materiale povero occorre inquadrarlo nel contesto sociale in cui prese forma, prima in modo occasionale, poi in una forma via via più sistematica e compiuta. Insegnare per un lungo periodo di tempo in ambienti molto poveri ha consentito a Rosa e Carolina Agazzi di utilizzare materiale naturale, espressione della vita quotidiana di famiglie semplici, dedite al lavoro e al sacrificio³⁵; materiale noto ai bambini, che lo avvertivano, dunque, come

³¹ Ivi, p. 355.

³² Scriveva Rosa Agazzi che «la lingua nasce [...] dalla valutazione delle differenze sensoriali in rapporto alle cose; senza ricchezza di visioni e di contatti con le cose la discriminazione sensoriale resta monca e rachitica e la parola non ha possibilità di formarsi ed enuclearsi in proposizioni e discorsi». R. Agazzi, *La lingua parlata. Esercizi pratici ad uso della Scuola di Grado Preparatorio delle prime Classi Elementari*, La Scuola, Brescia 1953, p. 8. La prima edizione, del 1898, fu pubblicata dalla stessa casa editrice.

³³ R. Agazzi, *La lingua parlata. Esercizi pratici ad uso della Scuola di Grado Preparatorio delle prime Classi Elementari*, cit., p. 38.

³⁴ Più tardi Giuseppe Lombardo Radice avrebbe aggiunto che «l'ordinamento interiore della esperienza infantile si compie nel linguaggio e con il linguaggio». G. Lombardo Radice, *Il metodo Agazzi*, La Nuova Italia, Firenze 1955, p. 66. Su questo stesso tema cfr. anche F. Frabboni, *Il personalismo pedagogico e il metodo Agazzi*, in S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo, A.G. Devoti, G. Serafini (edd.), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*, Armando, Roma 2010, pp. 85-93.

³⁵ L'ipotesi di portare a scuola materiale comunemente utilizzato a casa e in bottega dagli adulti, ovvero presente in natura, negli spazi aperti nei quali i bambini, ieri molto più di oggi, erano soliti crescere, era strettamente connessa alla consapevolezza di un principio cardine dell'attivismo pedagogico, del quale anche la proposta pedagogico-didattica agazziana si è fatta per certi versi portavoce, ovvero la centralità del legame tra la scuola e la vita, che avrebbe dovuto portare a cogliere nella scuola uno strumento per imparare a vivere e non una semplice copia artefatta della vita stessa. Anche per questo motivo nel museo didattico erano presenti gli oggetti più vari e più strani, nuovi e vecchi, sani e rotti, esteticamente belli o poco attraenti: il museo aveva, infatti, lo scopo di raccontare la realtà così come la raccontava la vita stessa, fuori dalla scuola. Tutt'altro che artefatto, era, dunque, lo spazio nel quale depositare oggetti che appartenevano a persone, che parlavano della vita di quelle persone e che, per questo motivo, insegnavano a prendersene cura, delle persone e della loro stessa vita. Scriveva a tal proposito Rosa Agazzi: «noi ci serviremo dell'ordine materiale per

familiare; materiale che attirava la loro attenzione perché i bambini ne conoscevano spesso l'uso e, talvolta, si divertivano a costruirlo con sostanze presenti nell'ambiente, non costose e spesso recuperate da scarti e riutilizzate, esercitando l'«arte delle piccole mani»³⁶. Dunque, un materiale di riciclo³⁷, il cui valore intrinseco si racchiudeva spesso nella sua stessa possibilità di reimpiego, che guidava i bambini a prendersi cura delle cose, di quelle apparentemente insignificanti, che probabilmente gli adulti non avrebbero mai utilizzato, nei quali i bambini erano invece capaci di intravedere qualunque oggetto, e di quelle inutilizzate, perché usurate, perché considerate non più utili, che i bambini riadoperavano anche con scopi diversi da quelli che quegli oggetti avevano avuto fino a quel momento: nulla perde vita quando vive nella mente di un bambino e quando la sua mano mette in moto il mondo³⁸.

Proprio perché in grado di promuovere capacità creativa, nell'utilizzo del materiale povero sembra compenetrare anche l'ideale di 'bellezza', che nella proposta pedagogico-didattica agazziana si traduceva, contemporaneamente, in un principio di ordine esteriore, riconducibile alla dimensione cognitiva, e in un principio di ordine interiore, proprio della dimensione emotivo-affettiva. Scriveva Rosa Agazzi nel *Programma di educazione infantile* che le cose devono essere utilizzate per controbilanciare l'istinto con la graduale acquisizione della disciplina dello spirito:

graduale conquista non irraggiungibile – si legge più avanti – se l'idea di ordine supremo far compenetrare con l'idea di bellezza, di dignità, di rispetto, di sentimento, di giustizia³⁹.

Tutt'altro che fini a se stessi, gli oggetti in uso nella vita quotidiana dovevano, dunque, servire, oltre che come strumenti per scopi didattici, soprattutto come mezzi per costruire i processi di sviluppo infantile e guidare le personalità così formate

dare gradatamente l'idea, nei limiti del possibile, dell'ordine morale come base della condotta». R. Agazzi, *Programma di educazione infantile*, Arti Grafiche Tridentum, Trento 1928, p. 41.

³⁶ L'espressione riprende volutamente una delle opere più note di Rosa Agazzi. Per approfondimenti cfr. R. Agazzi, *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari*, cit.

³⁷ Va precisato a tal proposito che molti esercizi praticati nelle scuole agazziane richiedevano ai bambini una operosità trasformatrice degli oggetti, come la definiva la stessa Rosa Agazzi. Basti pensare, solo a titolo di esempio, alle attività di macinazione o polverizzazione degli alimenti. Cfr. R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, cit.

³⁸ Per Rosa e Carolina Agazzi abituarsi a toccare e maneggiare le cose presenti in natura, «siano o no fragili, siano belle o brutte, nostre o di altri», educava alla maturazione del senso del rispetto nei confronti delle cose, propedeutico al rispetto nei confronti degli altri. Detto in altri termini, interagire con le cose presenti in natura non serviva soltanto a formare coscienze più sensibili nei confronti delle problematiche ambientali ed ecologiche, ma aiutava a maturare una responsabilità individuale e collettiva nei confronti del bene comune. R. Agazzi, *Prefazione*, in Ead., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, cit., p. 27.

³⁹ R. Agazzi, *Programma di educazione infantile*, cit., p. 41.

verso livelli alti di responsabilità sociale e partecipazione attiva e solidale nei confronti del mondo che gli individui co-abitano insieme a tutto ciò che li circonda. Detto in altri termini, come ben evidenziato da Gianbattista Carron e Aldo Agazzi⁴⁰, nel metodo agazziano la spiritualità si alimentava – e si alimenta – della sensorialità per costruire con quella la personalità infantile⁴¹.

Il museo didattico era, dunque, una finestra sul mondo e sulla vita, vero luogo della memoria nel quale gli oggetti non andavano ‘imbalsamati’, né accantonati e dimenticati, ma valorizzati e resi splendidi in tutta la bellezza della quale si facevano portatori in quanto espressione delle varie ‘facce’ della realtà, che è tutt’altro che perfezione:

la vita delle cose, come quella degli individui, non è soltanto normale ma anche accidentale – scriveva Rosa Agazzi nella prefazione a *Come intendo il museo didattico* – e guai se accanto allo stato di perfezione non ci fosse il diuturno fenomeno delle cose che si alterano. Il mondo è bello perché vario ed è vivo perché la vita si dissolve e si ricrea⁴².

Poetico, e al tempo stesso carico di suggestioni pedagogiche, il brano con il quale Rosa Agazzi chiudeva la lunga prefazione, che si riporta integralmente di seguito, volutamente senza tagli, in quanto significativamente riassuntivo del globalismo del suo modello educativo, da un lato, e della sua proposta di pedagogia popolare, dall’altro lato, veicolati, entrambi, dall’utilizzo del museo didattico a scuola:

una salutare confidenza delle cose l’educatrice deve, gradatamente, coltivare con l’uso dell’abbondante museo⁴³, sia che gli esercizi abbiano scopo linguistico, sia che si rivolgano più specialmente all’educazione dei sensi, ovvero si presentino come spunti di

⁴⁰ Il riferimento è, qui, all’introduzione alla nona edizione di *Come intendo il museo didattico nell’educazione dell’infanzia e della fanciullezza*, edita dalla casa editrice La Scuola (Brescia) nel 1945.

⁴¹ Fu proprio questa consapevolezza a portare Rosa e Carolina Agazzi a prendere le distanze dalla pedagogia fröbeliana. Il carattere rigidamente preconstituito dei doni fröbeliani, cui si accompagnava una eccessiva ritualità della loro presentazione da parte delle educatrici, nonché del loro utilizzo da parte dei bambini, sembrava non dare spazio alla realtà. Ne derivava una formazione artificiosa dell’infanzia, che non veniva guidata a maturare quella curiosità intellettuale nei confronti del mondo, che pian piano avrebbe dovuto tradursi nella maturazione di una spiccata sensibilità emotiva.

⁴² R. Agazzi, *Prefazione*, in Ead., *Come intendo il museo didattico nell’educazione dell’infanzia e della fanciullezza*, cit., p. 26.

⁴³ In uno dei primi paragrafi di *Come intendo il museo didattico* Rosa Agazzi teneva a precisare che l’espressione ‘abbondante’, in riferimento allo stesso, era strettamente connessa all’idea di ‘economia’. Detto in altri termini, tutt’altro che ricco, il museo da lei promosso non comportava spese in quanto abbondante di ‘cose inutili’, che non sono più tali nel momento in cui «si sappia trarne beneficio vantaggio». E più avanti, con specifico riferimento al materiale che il museo didattico avrebbe dovuto contenere, precisava che «l’arte di educare non deve avere preconetti di mezzi: più si serve di mezzi semplici, più si avvicina ai bisogni delle classi meno abbienti; ne arricchisce l’intelligenza, perché la piega all’osservazione delle umili cose, le quali sono, della vita, parte non trascurabile; alimenta e disciplina le facoltà immaginative, perché insegna al bambino ad apprezzare e a giovarsi, ne’ suoi giochi, anche delle cose che sono poco più del nulla» (R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell’educazione dell’infanzia e della fanciullezza*, cit., pp. 38; 40).

conversazione sopra argomenti di indole affettiva, igienica, estetica. Non rinuncio a dire che spesso volte codesti argomenti saranno ingegnosi pretesti per la distribuzione del materiale, ch  scopo principale del momento educativo sar  invece l'osservazione diretta (bench  non palese) dall'educatrice a misurare la disinvoltura, la grazia, il senso di rispetto degli uni; la goffaggine, la rozzezza, la noncuranza degli altri. E in questo caso, il quale nella vita educativa forma una delle poche eccezioni, si dia pi  valore al merito che biasimo al demerito, specialmente se ci troviamo davanti a bambini del ceto popolare, provenienti quasi sempre da ambienti ove il germe della delicatezza non alligna. Congratularsi col popolo per un atto di civilt    fargli sentire una bella musica di cui ignorava l'esistenza»⁴⁴.

Museo didattico e *green skills*

Mai tramontata del tutto e sempre presente nelle scelte metodologiche consapevolmente o inconsapevolmente adottate nei vari ambiti dell'educazione, la proposta pedagogico-didattica agazziana sembra rispondere, anche oggi, ad un'esigenza di cambiamento e di transizione – ecologica e culturale⁴⁵ – che la scuola sta vivendo e che, come gi  detto,   possibile ricondurre al piano ministeriale attuativo del progetto di sviluppo sostenibile fissato dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, non a caso definito 'RiGenerazione Scuola', in quanto finalizzato a promuovere una societ  rigenerata e umanamente rinnovata sul piano della responsabilit  civile. Obiettivo del progetto  , infatti, quello di garantire che le scuole vengano messe nelle condizioni di fruire di strumenti didattici capaci di formare le *green skills*, necessarie per maturare una coscienza ecologica e sostenere quel pensiero trasformativo in grado di guidare il processo di transizione verso una scuola, quindi una societ , pi  rispettosa dell'ambiente. In quanto orientate a promuovere e condividere sostenibilit , le *green skills* sono inscindibili tanto dalle competenze cognitive, con particolare riferimento al pensiero critico e divergente, quanto da quelle sociali, con specifica attenzione alle capacit  di collaborazione,

⁴⁴ R. Agazzi, *Prefazione*, in Ead., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, cit., p. 28.

⁴⁵ La transizione conserva sempre una dimensione ecologica che consente di ripensarla anche in prospettiva etico-sociale, come processo e al tempo stesso strumento in grado di formare abiti democratici, di maturare nei soggetti in formazione il senso di partecipazione alla comunit  alla quale appartengono, di valorizzare – ha scritto recentemente Pierluigi Malavasi – politiche sociali inclusive, attente alla promozione di una cittadinanza critica, attiva e partecipata, ovvero un'etica della responsabilit  nei confronti del bene comune, nell'ottica di quella che sempre Malavasi ha definito 'pedagogia dell'equit ' a pi  livelli. Detto in altri termini, la transizione ecologica passa, dunque, dalla formazione ad un pensiero critico e creativo, capace di adattarsi al cambiamento e di produrlo, oltre che da una generale tensione educativa, che genera continui movimenti trasformativi di conoscenza. Cfr. P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*, Vita e Pensiero, Milano 2022; Id., *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemata e prospettive pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

socializzazione e resilienza. Detto in altri termini, scopo prioritario del Piano RiGenerazione Scuola, in linea con gli Obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, è quello di progettare in ambito scolastico spazi, paradigmi e metodologie condivise per consentire alle giovani generazioni di diventare protagoniste attive del cambiamento. Se, dunque, la sostenibilità è un principio basilare dell'educazione globale, la scuola non può che diventare lo spazio privilegiato per l'apprendimento di competenze di cura dell'ambiente che consentano, contestualmente, di accrescere il senso di appartenenza nei confronti del mondo. Punto di partenza dell'Agenda 2030 è, infatti, la consapevolezza dell'opportunità di inquadrare la sostenibilità in un'ottica non solo ambientale ed economica, ma anche sociale, che in quanto tale chiama in causa, accanto alle altre, anche le istituzioni scolastiche, proprio in virtù del loro dovere di promozione del senso civico e di costruzione di una società più pacifica, in grado di rispettare i diritti umani e di valorizzare nuove politiche di equità.

Quattro gli obiettivi dell'Agenda 2030 che rimandano ai principi alla base della pedagogia agazziana – quattro, undici, dodici e sedici⁴⁶ – che ci portano a ritenere tuttora valido il modello di scuola proposto da Rosa e Carolina Agazzi, le cui ricadute pedagogiche e didattiche sono ancora evidenti, e a considerarlo antesignano e precorritore dei moderni progetti di sostenibilità ambientale (e sociale).

Se gli obiettivi quattro e sedici possono essere considerati una cornice epistemologica nell'ambito della quale avviare riflessioni sulla promozione di ambienti di apprendimento e processi di formazione pacifici e inclusivi ai fini dello sviluppo sostenibile, obiettivo centrale nel modello scolastico agazziano, garante della partecipazione e della rappresentatività di tutti i bambini nei percorsi scolastici, è sugli obiettivi undici e dodici della stessa Agenda 2030 che ci si vuole soffermare in questa sede, in quanto riconducibili al principio del 'fare di più e meglio con meno', centrale tanto nella valorizzazione del materiale povero proposto da Rosa e Carolina Agazzi⁴⁷, quanto in questo contributo, in massima parte dedicato alla riflessione del ruolo che il museo didattico, e le cianfrusaglie in esso esposte, hanno

⁴⁶ Di seguito i contenuti dei quattro obiettivi su citati, in ordine di presentazione: assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti; rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili; garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo; pace, giustizia e istituzioni forti.

⁴⁷ «Tutto ciò che non serve a nessuno, serve alle Agazzi – scriveva Lombardo Radice. Pare che il suo ideale di «museo» sia stato suggerito dallo inverosimile miscuglio di cose «interessanti» che si trova nelle tasche dei bambini del popolo, collezionisti di cianfrusaglie d'ogni specie». G. Lombardo Radice, *Il metodo Agazzi*, cit., pp. 51-52.

avuto nell'educazione all'«essenziale»⁴⁸ praticata nelle scuole agazziane e finalizzata a formare personalità solidali e democratiche.

Tra i traguardi prefissati dall'Agenda 2030 – secondo quanto riportato, in particolare, nell'obiettivo dodici – vi è anche la riduzione dei rifiuti attraverso la prevenzione, il riciclo, il riutilizzo e la promozione di un alto livello di consapevolezza rispetto ad uno stile di vita in armonia con la natura. Letta in chiave pedagogica, l'esigenza che emerge non è esclusivamente connessa al riuso per scopi legati alla tutela ambientale, comunque indiscutibilmente importanti e centrali in ogni percorso di educazione alla sostenibilità. La riflessione è più ampia e sembra voler conferire una altrettanto indiscussa centralità alla dimensione della cura, che spesso trova nel potere della creazione il mezzo più efficace per praticare una disponibilità e una sensibilità nei confronti del mondo che ci circonda.

Educare al riutilizzo di oggetti apparentemente inutili o al riuso degli oggetti che non servono più significa formare una nuova visione della vita, che porta a comprendere il valore delle cose, quindi a restituire valore alle cose trasformandole: da un lato aiuta a guardare oltre l'oggetto per immaginarne un utilizzo alternativo, che consente di sviluppare un pensiero divergente, con conseguente potenziamento delle capacità di *problem solving*; dall'altro lato aiuta a darsi il tempo necessario per recuperare le tradizioni del passato, custodi di un principio di umanità contro l'incessante scorrere del tempo, dei cui ritmi frenetici è vittima soprattutto l'infanzia. Comprendere, ad esempio, il valore e il significato che certi oggetti hanno avuto nel corso del tempo aiuta a far proprio il passato e a fare della memoria uno strumento per conoscere le proprie radici⁴⁹: utensili non più in uso nelle nostre case, attrezzi da lavoro da lungo tempo sostituiti dall'introduzione delle nuove tecnologie nei vari settori professionali possono diventare strumenti per farsi raccontare il passato da chi lo ha vissuto, quindi per entrare in un mondo che non abbiamo

⁴⁸ Sempre Lombardo Radice, negli anni Cinquanta del Novecento, evidenziando il valore dell'«essenza» del metodo agazziano, che intendeva evidentemente superare l'«apparenza» del fare scuola tradizionale, scriveva che «per le Agazzi l'errore pernicioso della educazione infantile era «l'inveterato e cieco convenzionalismo» degli esercizi 'su comando', col quale si ottenevano veri miracoli di marionettismo dei piccolini, cioè di mimetismo dei gesti, di memoria verbale, di evoluzioni da cavallini ammaestrati, di azioni *a segnale*. Si voleva, invece, un bambino che stesse nell'istituto come in una famiglia in cui i piccoli sono lasciati *vivere* [...]. *Vita operosa*, ma di una operosità dalle manifestazioni non prescritte, non guidate volta per volta, suggerendo *a terzi* il da fare e ottenendo una identica risposta di movimento e di azione da tutti sincronicamente; di operosità assolutamente *individuale*, necessitata dal vivere in comune in una casa, nella quale l'aiuto è offerto solo per ciò che il bambino non può assolutamente fare da sé, mentre tutto il resto è affidato alla sua volontà ed iniziativa, incoraggiando il suo sforzo e sorreggendolo appena un po', perché non fallisca». G. Lombardo Radice, *Il metodo Agazzi*, cit., pp. 6-8. Sullo stesso tema cfr. anche R. Mazzetti, *Pietro Pasquali e le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962.

⁴⁹ Cfr., tra gli altri, M. Halbwachs, *La memoria collettiva* (1950), Unicopli, Milano 1987; P. Jedlowski, M. Rampazi (edd.), *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, FrancoAngeli, Milano 1991.

abitato, ma dal quale proveniamo, e questo non fa che rinsaldare legami, generare connessioni, costruire ponti, anche tra generazioni, contribuendo a creare relazioni autentiche e ristabilendo quello spirito di comunità che, a sua volta, si fa portatore del processo di costruzione di un'identità collettiva. E questo risponde anche al modello filosofico del *service learning*, che intende dare valore all'apprendimento nella misura in cui lo stesso diventa strumento per fornire un servizio alla comunità. Il riciclo di oggetti inutilizzati o usurati consente, infatti, di coniugare tradizione e innovazione nella direzione di un nuovo umanesimo, nell'ambito del quale occupa un posto privilegiato la riscoperta dei valori; detto in altri termini, il valore di un oggetto non è dato da quello che gli viene conferito dal mercato in termini di costi, ma dalla dimensione emotiva che lo stesso è in grado di riattivare attraverso il ricordo e il racconto di ciò che è stato e delle persone alle quali è appartenuto. La consapevolezza del senso di appartenenza, animata dalla riattivazione della memoria è, infatti, il fine ultimo della pratica del riciclo, ma è anche il principio su cui si regge l'educazione alla sostenibilità: un oggetto che torna a vivere grazie all'impiego delle attività manuali dei bambini, che in questo modo sperimentano il piacere della tras-formazione, è motore di creatività, ma anche di cura, a loro volta promotrici di forme di convivenza più solidali, inclusive e partecipate.

Né va trascurata la dimensione temporale. Raccogliere materiale in disuso, prendersene cura e trasformarlo per riutilizzarlo comporta un notevole impiego di tempo, che contribuisce ad educare i bambini al valore della pazienza. Non è un caso che tra i tratti 'vulgari' dei mezzi educativi, dei quali secondo Rosa Agazzi occorreva spogliarsi, vi erano pure gli atti d'impazienza, che tra le altre cose la portarono a delineare un nuovo profilo di educatrice, più attenta all'infanzia, al rispetto dei suoi ritmi di apprendimento, quindi più orientata a valorizzare la specificità della sua età, accanto alla vitalità della sua ricchezza interiore⁵⁰. Volgare è tutto ciò che non concede valore all'umanità, che non dà spazio all'essere umano e alle sue potenzialità, che non favorisce la partecipazione nei confronti dei bisogni

⁵⁰ Cfr. R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Fröbel. Relazione tenuta al Congresso Pedagogico di Torino (settembre 1898)*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia 1973, pp. 61-86. Per ulteriori approfondimenti sui temi discussi nel Congresso Pedagogico di Torino cfr. G.C. Molineri, G.C. Alesio, *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano*, Stabilimento Tipografico diretto da F. Camandona, Torino 1899; S.S. Macchietti, *Il primo Congresso Pedagogico Nazionale (Torino, 1898): Rosa Agazzi, oltre Aporti e Fröbel, verso la prima scuola attiva in Italia*, in AA.VV., *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano 'Pasquali-Agazzi', Brescia 1955, pp. 71-90; M. Grazzini, *Il problema dell'educazione infantile in Italia alla fine dell'Ottocento e il Congresso Pedagogico Nazionale del 1898. Influssi filosofici e culturali, esigenze pratiche, istanze ideali, rivendicazioni sociali e popolari nelle relazioni Agazzi e Pasquali*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia 1973, pp. 9-47.

dell'essere umano, in generale, e dell'infanzia, in modo particolare, che appiattisce l'individuo nella massa, che omologa le differenze anziché considerarle risorse, che non promuove un pensiero critico, capace di prendere le distanze da tutto ciò che è dogmatico, compresa la mancanza di tempo, che non forma adeguatamente il senso di autoconsapevolezza, principale motore dell'educazione alla scelta. Paziente è, invece, il bambino capace di esercitare su se stesso un forte autocontrollo, di riconoscere i bisogni degli altri, di riflettere prima di scegliere se e come agire. Perché i bambini siano formati al valore della pazienza diventa necessario utilizzare, soprattutto in ambito scolastico, strategie di 'rallentamento', che rappresentano l'antidoto contro una società dai ritmi frenetici e accelerati, che rischia di disincentivare i bambini dal prestare attenzione alle 'sfumature'. Il modello culturale sotteso al paradigma della pazienza è quello della pedagogia dell'attesa, centrata sulla capacità della riflessione, sul pensiero critico, a sua volta capace di mettere in moto le abilità previsionali, nonché sull'uso delle abilità manuali, perché la mano è il principale strumento di apprendimento; un vero e proprio elogio della lentezza, che aiuta a vestire l'abito etico della cooperazione e della partecipazione democratica⁵¹.

Per concludere, poter trasformare un rifiuto in risorsa non ha, dunque, solo una valenza ecologica; la cornice epistemologica nella quale si inquadra l'educazione ad un consumo consapevole si interconnette con il senso più umano dell'accoglienza dell'alterità, nell'ottica di quella educazione alla cittadinanza attiva e responsabile che, a partire dal potenziamento delle competenze sociali ed emotive, accanto a quelle critiche e creative, deve fare da traino per la costruzione di un equilibrio più solido e più rispettoso tra natura e cultura, quindi uomo e ambiente, in un costante dialogo tra passato e presente.

BARBARA DE SERIO
University of Foggia

⁵¹ Temi ripresi recentemente da Gianfranco Zavalloni e da Fiorella Farinelli, che ha curato la prefazione dell'ultima edizione di uno dei suoi studi più noti. Scrive Farinelli, recuperando la ricaduta ecologica dell'educare, che «insieme ai concetti di leggerezza e di fragilità [la lentezza] è una nozione sovversiva per il materialismo pesante e devastatore delle nostre società. Un punto di vista e un'aspirazione essenziali per lavorare a quel cambiamento antropologico di cui l'umanità ha un evidente e urgente bisogno. La cura della lentezza, l'accoglienza della fragilità, l'idea di un'umanità che torni ad essere leggera per il pianeta in cui vive, sono elementi costitutivi di una cultura amica degli uomini e della natura, attenta alla sostenibilità dello sviluppo, capace di opporsi alla violenza dello sfruttamento e del consumo indiscriminato di risorse limitate, di individuare un cammino nuovo, in cui imparare, lentamente, nuovi modi di vivere». F. Farinelli, *Prefazione*, in G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Emi, Verona, p. 12. Di Zavalloni cfr. anche *Orti di pace*, Emi, Verona 2010.