

**Forme e significati della narrazione per bambini
nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi**

**Forms and Meanings of Children's Storytelling
in the *Guida per le educatrici dell'infanzia* by Rosa Agazzi**

ALESSANDRA MAZZINI

Tra le attività educative proposte da Rosa Agazzi con la sorella Carolina e poste al centro della Guida per le educatrici dell'infanzia, la narrazione occupa un posto di rilievo. Il contributo intende illustrare le forme e le dimensioni che contraddistinguono tali esperienze narrative, che si caratterizzano per una pluralità di generi letterari, ma anche per essere vicine al mondo reale e quotidiano del bambino. In esse linguaggio iconico e verbale si intrecciano, proponendo la laboriosità e il "fare" come strumenti di maturazione e crescita identitaria per i più piccoli.

PAROLE CHIAVE: ROSA AGAZZI; NARRAZIONI PER BAMBINI; PAROLA; DIMENSIONE ESPERIENZIALE; OPEROSITÀ.

Among the educational activities proposed by Rosa Agazzi with her sister Carolina and placed at the centre of the Guida per le educatrici dell'infanzia, storytelling occupies a significant place. The contribution intends to illustrate the forms and dimensions that mark these narrative experiences, which are characterised by a plurality of literary genres, but also by being close to the real, everyday world of the child. In them, iconic and verbal language intertwine, proposing industriousness as a instrument of maturation and identity growth for young children.

KEYWORDS: ROSA AGAZZI; CHILDREN'S STORYTELLING; WORD; EXPERIENTIAL DIMENSION; INDUSTRIOUSNESS.

Una narrazione al plurale

Tra le attività educative e le buone prassi sperimentate da Rosa Agazzi con la sorella Carolina e poste al centro della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, la narrazione occupa un posto di rilievo.

Con lo scopo di favorire il «definitivo superamento dello scolasticismo delle “lezioncine” degli asili infantili» e animare al contrario «una scuola “della” e “per” la formazione della personalità infantile»¹, i trenta *Gruppi* di lezioni ed esercizi di cui si compone la *Guida* sono percorsi da una riflessione sulla ricchezza e la complessità della narrazione dedicata ai bambini, che si fa strumento privilegiato di espressione e di educazione. Si tratta di un *fil rouge* sottile, talvolta esplicito, talaltra velato, che trama l'intero testo, offrendo alle educatrici del tempo, ma anche ai lettori di oggi, metodi e strumenti critico-riflessivi.

A partire infatti dalla consapevolezza che la parola è il materiale di gioco per eccellenza dei più piccoli, «non solo per il valore evocativo e di senso di cui è rivestita, ma anche perché si presta per sua natura a torsioni, fratture e condensazioni dando vita a molteplici segmenti di significato, variamente portatori di suggestioni e di rimandi»², la *Guida* individua il bisogno di una narrazione costituita da incroci sofisticati, fatta di voci nuove e diverse, che attraversano e valorizzano suoni e immagini, ritmi e poetica, logica e fantasia, in una varietà di prospettive ed esperienze.

Contro il disascalismo che tende ad appiattare e distorcere la narrazione, Rosa Agazzi propone un'esperienza letteraria ricca, audace nelle forme, molteplice, che non solo incanti i piccoli, ma li coinvolga come attivi co-costruttori del processo di significazione dei componenti. Il bambino, in effetti, porta la propria intelligenza e curiosità davanti all'esperienza narrativa e, accompagnato dalle educatrici, decide il significato che quella storia avrà per lui.

In tal senso le narrazioni proposte nella *Guida* abitano la lingua dell'infanzia, ne riecheggiano le naturali tensioni alla duttilità, alla plasmabilità e, dunque, alla contaminazione e alla connessione, giungendo ad alternare e compenetrare forme e strutture, che saranno di volta in volta ricercate, selezionate e proposte dall'educatrice secondo le particolari necessità di ciascun piccolo destinatario.

¹ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia* [1932], ediz. crit. a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024, p. XXXI.

² C. Lepri, *Abitare la lingua dell'infanzia. Cenni sul rapporto tra poesia e infanzia*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia: tra leggere e interpretare*, CLUEB, Bologna 2013, p. 207.

Così il bambino, tradizionalmente considerato *infans*, 'senza parola', muto nella sua fragilità e, dunque, per questo deprivato della propria soggettività³, è individuato, al contrario, come portatore di una complessità che viene abitualmente inibita e soffocata. La narrazione si fa invece, nella proposta agazziana, strumento per *dis*-velare tali potenzialità e, proprio nella sua multimodalità che ricalca la 'lingua bambina', diviene mezzo tramite il quale anche i più piccoli possono esprimere la propria autenticità e mostrarsi quali soggetti attivi della propria personale formazione.

Il bambino pensato nella *Guida* si confronta con una letteratura fatta di suoni, colori, lettere e figure, instaurando con ciascuno di questi elementi una relazione dialettica, nella quale egli non è mai subordinato ma, come afferma anche Walter Benjamin, costruttore di combinazioni⁴.

Gli esercizi di sguardo e di percezione tracciati da Rosa Agazzi individuano pertanto nuovi territori letterari di confine da attraversare.

Non solo, dunque, la *Guida* riserva alla narrazione un posto speciale nel contesto del volume e della sua proposta didattico-educativa, ma con estrema e sorprendente modernità conduce il lettore a prendere confidenza con le possibilità offerte della varietà di generi e forme del racconto, facendo ricorso costantemente a una molteplicità di mediatori per veicolare le storie – iconici, poetici, espressivi e musicali – che non sono soltanto semplici dispositivi, ma divengono parte integrante del contenuto narrativo stesso⁵.

La fanciullezza, d'altronde, «"ospita" l'arte tutta»⁶, ossia scopre e vive l'esperienza artistica come attitudine esistenziale «in una *sinestetica* apertura, non necessariamente codificata dal mezzo d'espressione utilizzato»⁷.

Il caleidoscopio di proposte narrative presenti nella *Guida* risponde proprio a questa caratteristica dell'infanzia, che fruisce la manifestazione artistico-letteraria rimescolando, accordando, armonizzando e significando le forme, le voci e i linguaggi senza chiusure, né delimitazioni stabilite aprioristicamente.

³ Si vedano le riflessioni in E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, vol. 2, Studium, Roma 2020, pp. 15-136.

⁴ G. Schiavoni, *Avanzi di un mondo di sogno. Walter Benjamin e l'enciclopedia magica dell'infanzia*, in W. Benjamin, *Orbis Pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, a cura di G. Schiavoni, Emme Edizioni, Milano 1981, p. 31. Si vedano anche le riflessioni in A. Faeti, *La «camera» dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*, Edizioni Dedalo, Bari 1983, p. 89.

⁵ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. XLVII.

⁶ L. Acone, *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Rovato (BS) 2015, p. 15.

⁷ *Ibidem*.

Le narrazioni agazziane danno concretezza a questo connotato dell'età bambina, seguendo la linea di una rivelazione iniziata dalla poetica del *Fanciullino* di Giovanni Pascoli⁸. La stessa poetica che, a partire dagli inizi del Novecento, aveva tracciato l'avvio delle grandi rivoluzioni linguistiche, delle innovazioni lessicali e formali nella letteratura e nella poesia, per l'infanzia e non solo. Con l'obiettivo di dare forma al linguaggio nativo del fanciullino⁹, Pascoli aveva innovato la lingua poetica della tradizione, infrangendone i tipici confini e le frontiere e portando nella poesia sperimentazioni, toni nuovi e musicali, parole mai usate, ma anche elementi quotidiani e piccole cose. Un nuovo codice linguistico-espressivo che informa e rivoluziona la letteratura per bambini coeva e di cui si colgono i riflessi anche nella *Guida* della Agazzi, per la quale «note, parole, motivi e versi; tutto arriva al fanciullo come riverbero di una esperienza estetica e di una meravigliosa sollecitazione emotiva poco incline a farsi rinchiudere in recinti disciplinari pre-costituiti»¹⁰.

Mentre, dunque, con l'aprirsi del nuovo secolo cambia il rapporto con l'infanzia, perché i bambini non sono più considerati corpi estranei, ma iniziano ad entrare nella vita sociale e si afferma con Ellen Key¹¹ il diritto dell'infanzia ad avere uno spazio narrativo tutto per sé, vengono riconosciuti dignità e significato al linguaggio autentico del fanciullo.

Sono queste le ragioni per le quali eterogeneità, intersezioni e ibridazioni animano le proposte narrative della *Guida*, giungendo a prospettare e sperimentare nuove corrispondenze e inediti attraversamenti tra codici espressivi e linguaggi, che condizionano la percezione e la comprensione dei testi, con ricadute originali su quella che oggi chiameremmo *literacy* infantile.

Proprio l'invito della *Guida*, la sua esortazione a confrontarsi con testi poliedrici, che si nutre della consapevolezza che la tendenza a leggere narrativamente il mondo si manifesta sin dalla prima infanzia, da un lato incrementa nei bambini le competenze e le conoscenze prima che emergano le forme convenzionali della lettura e della scrittura, dall'altro, offre la possibilità di vivere esperienze emotive e relazionali e quindi promuove lo sviluppo delle competenze comunicative e sociali del bambino, la sua alfabetizzazione emotiva, la sua capacità di ascoltare,

⁸ Si veda G. Pascoli, *Il Fanciullino*, in Id., *Pensieri e discorsi*, MDCCCXLV-MCMVI, Zanichelli, Bologna 1907.

⁹ Sulla lingua del «Fanciullino» pascoliano si vedano le riflessioni in P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari 1995, pp. 112-114.

¹⁰ L. Acone, *Le mille e una nota*, cit., p. 15

¹¹ Si veda W. Grandi, *Il secolo dei bambini lettori. Ellen Key e l'importanza dei racconti per l'infanzia tra tensione pedagogica e attualità educativa*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2020, pp. 183-192.

ma soprattutto di leggere il mondo che lo circonda¹². D'altronde, non solo è tramite la mediazione del fantastico, delle prime filastrocche, delle fiabe, dei racconti che il bambino è aiutato a comprendere il reale, ma è proprio tramite un approccio sinestetico che egli impara a confrontarsi con sensibilità e significati. L'intreccio tra «cose, immagini e parole»¹³ costituisce in effetti il pilastro della didattica della *Guida*, pilastro che si esplicita negli innumerevoli esempi di narrazioni per i più piccoli che Rosa Agazzi fornisce e in una letteratura fatta di linguaggi e generi diversi che si compenetrano. Poesiole, storielle, canti, canzoncine, filastrocche, esercizi di recitazione di brani, scenette musicate, racconti, favole, fiabe, cantilene, illustrazioni, disegni: una molteplicità di espedienti che di volta in volta le educatrici possono selezionare per aiutare il bambino a cogliere il mondo, ma soprattutto a esprimere la propria *physis* (natura).

Così, transitando da un linguaggio all'altro sotto la guida dall'educatrice, l'infanzia entra in contatto con storie che sono molto più che semplici "distrazioni", riempitivi di un tempo "altro" rispetto al gioco, al lavoro e alle attività manuali. Esse sono, al contrario, un potente catalizzatore di emozioni e di affetti, aiutano a vincere insicurezze e a placare timori, ma soprattutto trasmettono modelli di riferimento con i quali i piccoli protagonisti possono, nella prospettiva agazziana, continuare a relazionarsi e a confrontarsi anche al di là dei muri della scuola.

Una narrazione esperienziale

L'esperienza narrativa delineata nella *Guida*, fatta, tra le altre cose, di lettura, ascolto, canto e recitazione non è, dunque, un passatempo, non serve cioè a far passare il tempo. Serve semmai a moltiplicarlo, ad intensificarlo, ad 'allargarlo', ricongiungendo il momento 'letterario' a quello della vita.

Già Rousseau aveva avvertito rispetto ai rischi della letteratura per l'infanzia quando essa è un'attività avulsa dalla vita. Definendo la lettura «flagello dell'infanzia» e i libri gli strumenti della «maggiore infelicità» dei bambini¹⁴, il ginervrino aveva inteso non già genericamente condannare l'incontro tra infanzia e

¹² Su questi aspetti si rimanda a R. Caso, *Crescere come lettori in età pre-scolare: dalla "mammalingua" ai primi libri*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Bologna 2019, pp. 56-57, p. 60; Ead., *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza*, Anicia, Roma 2024, p. 11.

¹³ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. LV.

¹⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017, p. 195 (Libro II).

narrazione, bensì mettere in guardia proprio da una narrazione disgiunta dalla pratica, da una parola scritta separata dalla vita vissuta.

La mediazione dei segni, infatti, non è distorta solo se fare e leggere non sono contrapposti¹⁵ e se la lettura non è un'imposizione finalizzata a una mera istruzione e a un astratto insegnamento, dissociati dall'esistenza di chi lo fruisce, ma se il racconto assume la forma dell'esistenza e dell'esperienza stesse dei piccoli lettori.

Se la letteratura non si riconduce alla esperienza diretta e naturale – afferma in sostanza Rousseau – essa è deformante e diseducativa, soprattutto per i più piccoli, che non sono ancora in grado di comprenderla e affrontarla autonomamente con *krisis* e discernimento.

Per tale ragione, l'universo della letteratura delineato nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* è costituito da storie, che, qualunque sia il linguaggio che le racconti, sono volte ad amplificare l'esistenza dei fanciulli, a renderli più consapevoli, ad aiutarli a scegliere, a capire, ma anche a estraniarsi dai confini del loro qui ed ora, spingendoli a esplorare emozioni e, soprattutto in virtù di tale pluralità di linguaggi e generi, a conoscere e scoprire attraverso i sensi. Se, in effetti, proprio la voce rappresenta uno dei primi elementi che accompagnano i bambini nell'esplorazione del mondo, Rosa Agazzi è consapevole che, nel momento in cui si cantano o si recitano conte e filastrocche, non solo l'udito, ma tutti i sensi – sia quelli di chi narra e dunque dell'educatrice sia quelli di chi ascolta – sono coinvolti in uno scambio che non è solo comunicativo, ma anche esperienziale, emotivo e affettivo.

Anche attraverso la narrazione i più piccoli prendono contatto con la realtà in maniera sensoriale, imparano a conoscere i complessi meccanismi che regolano le azioni e ad affacciarsi in maniera articolata all'esistenza, sviluppando intelligenza e processi cognitivi.

L'educazione dell'udito e della voce, oltre che della vista, è dunque nucleo centrale della proposta letteraria agazziana, un'educazione coltivata fin dal 1908 ne *L'abbicì del canto educativo ad uso dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari* e poi ripresa con la proposta di diverse canzoncine in *Bimbi, cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'Abbicì del canto educativo*.

¹⁵ Sulla dialettica tra fare e leggere si veda L. Ferrieri, *Fare/leggere: i paradossi della formazione della lettura*, in M. Belotti (a cura di), *La lettura come progetto. La pratica del leggere tra nuovi scenari e strategie di promozione*, Editrice Bibliografica, Milano 1996, pp. 51-67.

L'incontro con questo catalogo narrativo molteplice e sensorialmente composito è per i bambini un'occasione per dilatare maggiormente la possibilità di conoscersi e di conoscere il mondo. È un'opportunità per sperimentare i propri limiti ed esplorare le proprie possibilità, dal momento che l'infanzia è chiamata a un compito per nulla scontato: fare tutto per la prima volta.

In questo senso le storie contenute nella *Guida* tendono una mano all'esperienza, la articolano, mostrando ai più piccoli ciò che gli adulti danno per scontato. Esse parlano della vita, ma non nascondono le difficoltà insite nelle relazioni, come accade nella favola *Le oche e l'usignolo*¹⁶, dove protagonisti sono un usignolo che canta «all'alba, a mezzogiorno, a sera» e un gruppo di oche annoiate da questo canto, che si relazionano tra di loro in una conversazione volta alla vicendevoles e difficile comprensione.

Allo stesso modo accade nella canzoncina *Bianchina e Nerina*¹⁷, che mira a iniziare i bambini al concetto di contrapposto, inserendo antitetivamente il bianco e il nero, ma anche a far riflettere i bambini su questioni come l'obbedienza, le differenze caratteriali e le relazioni tra coetanei. Proprio grazie al dispositivo narrativo, che presenta la storia di due bambine, l'una «che capisce» ed «è seria», l'altra che, «birichina», «ha sempre una gran voglia di giocare» e a sera non vuole mai rincasare al richiamo materno, i bambini vengono anzitutto introdotti a un'intuizione, quella dell'opposto, senza tuttavia far ricorso a un atteggiamento ammaestrativo, ma predisponendo una storia con la quale i piccoli lettori possano riconoscersi. Grazie al potere mimetico del racconto, i bambini sono sollecitati a identificarsi nelle vicende delle due protagoniste, a riconoscerci dei tratti in comune con la propria esperienza, traducendo pertanto i due atteggiamenti narrati nella propria vita reale.

La mediazione del canto, inoltre, arricchisce la narrazione, combinandola con un espediente che ne incrementa le potenzialità. La storia cantata, infatti, grazie al ritmo introduce il successivo gioco (*Il giuoco - La pallina nera e la pallina bianca*): «Sicuro queste palline mi ricordano le due sorelle [...] I bambini formano un piccolo circolo; l'educatrice si mette in mezzo tenendo nelle mani le due palle»¹⁸.

È la stessa Agazzi a spiegare che il «raccontino» serve a preparare al gioco e che «i bambini in azione [...] ripetono, sceneggiando, il racconto stesso»¹⁹.

¹⁶ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., Gruppo X, p. 185.

¹⁷ Ivi, Gruppo XIII, pp. 244-245.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Ivi, Gruppo XIII, p. 245.

La compresenza di narrazione, canto e gioco creata dall'educatrice consente ai bambini di essere educati senza imposizione, di riflettere sugli atteggiamenti delle due bambine della storia senza doversi confrontare con un atteggiamento precettistico, in quanto essi «mentre vivono attraverso l'azione sua la loro stessa vita, vengono inconsapevolmente messi sopra un binario rettilineo, improntato a civiltà di modi e di parole»²⁰.

Nelle pagine della *Guida* il fanciullo non è, dunque, considerato uno scolaro che deve apprendere, ma un soggetto che vive, soffre, pensa, decide e sceglie, proprio come i piccoli protagonisti di cui ascolta le vicende.

Infatti,

nel raccontare, l'educatrice avrebbe potuto diffondersi con ampiezza di accenni ai pericoli della strada, alle attrattive della casa, al disordine che il giuoco lascia in chi ne abusa, ecc.; si è limitata invece ad accennare alla mamma, all'ora tarda, per lasciare libero campo all'iniziativa dei bambini nel cercare argomenti e trovate persuasive atte a ridurre la piccola ribelle. È, come si vede, un giuoco che mette in esercizio le facoltà immaginative e il linguaggio²¹.

Le storie, quindi, divengono strumenti tramite i quali i bambini si confrontano con pratiche di dialogo, confronto e rispetto reciproci, ma anche con le prime "piccole" assunzioni di responsabilità e partecipazione attiva alla vita comunitaria, con prospettive di cittadinanza. Esse definiscono limiti, ma allo stesso tempo invitano a non fermarsi all'apparenza e a proseguire oltre.

D'altronde, la parola scritta e poi raccontata e letta ad alta voce, quella recitata, insieme con la musica, le immagini e gli oggetti, attraverso la percezione tattile, forniscono all'infanzia un grande e variegato repertorio narrativo, capace di condurre il bambino a penetrare ermeneuticamente le testualità e, cosa ancor più importante, ad attualizzarle nella sua esistenza, proprio tramite l'esplorazione di orizzonti sensoriali inusuali.

Conscia di queste possibilità, Rosa Agazzi sceglie di utilizzare tutti i mezzi e tutti gli strumenti a sua disposizione per "fare letteratura", anticipando, così, in maniera sorprendente, quella narrazione "a immagine e somiglianza del bambino"

²⁰ *Ibidem.*

²¹ *Ibidem.*

che nel secondo dopoguerra avrebbe imperniato la produzione proprio su un'espressività al crocevia di vari linguaggi²².

Il posto dell'iconico

In questa proteiforme proposta letteraria agazziana un posto peculiare è riservato al linguaggio iconico.

Rosa Agazzi nutre nei confronti della narrazione per immagini una inattesa fiducia, consapevole che tale codice espressivo è in grado di sollecitare nei piccoli insospettabili abilità di lettura critica.

Educare tramite immagini che raccontano è, dunque, un elemento essenziale in tutta la progettualità e in tutte le sperimentazioni agazziane, al punto che, con straordinaria modernità, nella *Guida* Rosa Agazzi parla di «lettura delle immagini»²³.

Le figure non sono colte allora dall'autrice solo come elementi decorativi e ornamentali semplicemente da guardare, ma come sistemi complessi che richiedono un processo di comprensione che va oltre il decifrare, oltre la denotazione. Le immagini si presentano come artefatti visivi che fanno 'parlare' ai bambini proprio nel momento in cui essi imparano con l'esercizio non solo a decifrarle, ma ad interrogarle, ad interpretarle e, così facendo, ad attribuirvi significati.

Non a caso questa 'lettura' delle immagini ha per l'autrice lo scopo di preannunciare, ma anche anticipare la lettura vera e propria che il bambino farà una volta giunto nelle prime classi della scuola elementare, quando diverrà lettore tipografico e inizierà a saper trasformare i grafemi in fonemi.

L'incontro con il linguaggio narrativo iconico viene dunque strutturato da Rosa Agazzi anche come una introduzione alle attività e alle abilità successive dell'esperienza del fanciullo-lettore, creando una continuità educativa tra scuola materna e scuola elementare. Per questa ragione le immagini vengono presentate «su un doppio foglio, a mo' di libro» affinché il piccolo abbia già «l'impressione di trovarsi davanti ad un primo esercizio di lettura»²⁴.

²² Si vedano le riflessioni di M. Campagnaro, *A immagine e somiglianza di bambino. Le trasformazioni della letteratura per l'infanzia e della pedagogia della lettura negli anni Sessanta e Settanta*, in G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 169-190.

²³ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., Gruppo XII, pp. 229 ss.

²⁴ Ivi, Gruppo XII, p. 230.

La medesima «lettura delle immagini»²⁵ è trattata da Rosa Agazzi nell'opera *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, uscita in prima edizione nel 1923, in cui l'autrice, parlando dei momenti (*Ore e occupazioni tranquille*) che si alternano alla «vita movimentata» dei piccoli, quella «all'aperto» che riguarda «il giardinaggio e l'orticoltura, le passeggiate, gli esercizi igienici di lavatura, coi necessari trasporti di attrezzi» invita le educatrici a preparare albi illustrati, definiti quali «risorse» per «interessare i bambini mentre stanno quieti, senza condannarli a lunghe ore di sonno»²⁶.

Tali albi illustrati, di medie dimensioni per loro, saranno fatti con mezzi semplicissimi, come opuscoli reclamistici, carta che sarebbe stata gettata nel fuoco, stendendo su tutte le facciate una figura, un paesaggio, una scena educativa, in maniera tale che l'educatrice possa nel giro di un anno compilare una cinquantina di albi²⁷.

È interessante notare come l'autrice proponga la creazione di almeno un albo per ogni fanciullo («un albo per ogni bambino? Sicuramente, e anche più d'uno»²⁸), promuovendo così l'idea che ogni bambino abbia il *proprio* libricino e che esso sia personalizzato, per lui unico.

Rosa Agazzi sottolinea poi come questi albi debbano andare a costituire a una «piccola biblioteca» che è da conservarsi «in apposito posto, colla medesima cura»²⁹. Da tale 'bibliotechina' ogni bambino è libero, quando chiamato a scegliere, di «portarsi via l'albo che crede»³⁰ e proprio la diversità della copertina è per lui indice sicuro per distinguere i volumetti che ancora non ha letto.

I libretti illustrati sono, dunque, un modo non solo per coltivare nei fanciulli «l'esercizio linguistico»³¹, ma anche per imparare a selezionare e vagliare consapevolmente, connettendo il *leggere* allo *scegliere* con capacità critica e giudizio. Non solo. Nella *Guida* viene evidenziato come l'incontro con questi primi albi illustrati sia chiamato a far nascere nel bambino la passione della lettura. Contro una didattica impositiva Rosa Agazzi propone una didattica del desiderio: l'educatrice non deve infatti «avere troppa fretta nel consegnare ai bambini questi fogli

²⁵ Ead., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza* [1923], a cura di G. Carron, La Scuola, Brescia 1962, p. 159, 244.

²⁶ Ivi, p. 231.

²⁷ Ivi, pp. 231-233.

²⁸ Ivi, p. 231.

²⁹ Ivi, p. 232.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., Gruppo XII, p. 230.

aventi la parvenza del libro. L'educatrice deve anzitutto farli apprezzare e desiderare»³².

Pertanto, con questo obiettivo proporrà ai piccoli solo un esemplare per volta, sostituendo dunque il meccanismo della gratificazione immediata e simultanea a cui i bambini sono abituati, con il prolungamento del momento del soddisfacimento del bisogno e del desiderio, in maniera che si strutturi nei piccoli la percezione della narrazione come di un 'dono' per cui vale la pena aspettare³³.

Il tempo della lettura, divenendo un tempo dilatato, si fa quindi tempo dell'attesa e dunque tempo del piacere e della gioia.

Per far nascere il «gusto della lettura»³⁴ l'educatrice mostrerà proprio le «qualità esteriori»³⁵ del libro, consolidando nel bambino il legame figura-lettura-piacevolezza e conducendolo così progressivamente, grazie al mezzo dilettevole delle immagini, a padroneggiare la capacità narrativa e la pratica stessa della lettura. L'abbandono della fretta nel consegnare ai bambini gli albi è un tema che torna sia nella *Guida*³⁶ sia in *Come intendo il museo didattico*, dove Rosa Agazzi consegna anche indicazioni su come si legge un albo e come l'educatrice dovrà avvicinare i bambini alle potenzialità delle immagini in esso contenute:

Il libro va sfogliato sul tavolo del bambino, con garbo, senza quella fretta. La distribuzione dell'albo va opportunamente preceduta da un esercizio preparatorio. Tengo una piccola raccolta di opuscoli, pulitissimi, in perfetto ordine; li distribuisco e intrattengo i bambini sul modo di usarne (posizione giusta del frontespizio, pagine aperte verso destra, dorso del libro rivolto a sinistra; vicinanza regolare al petto; modo di evitare orecchiette agli angoli; esercizio simultaneo e individuale sul modo di far passate i fogli, uno dopo l'altro, impiegando, quando occorre, l'una e l'altra mano, onde conservare al libro la corretta posizione. Questo esercizio, perchè giovi, va fatto da prima con opuscoli semplicemente stampati; poi, con altri che contengono qualche pagina illustrata (possibilmente tutti eguali), perchè l'educatrice possa dare simultanei avvertimenti all'incontro delle rare figure³⁷.

³² Ivi, *Gruppo XII*, p. 231.

³³ M. Dallari, *Raccontare come pratica di cura. Dal concetto di intenzionalità a quello di cura*, in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013, pp. 15-57.

³⁴ R. Agazzi, *Alla ricerca di un indirizzo di educazione infantile ed un esperimento scolastico*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia 1973, p. 181 (la nota era stata pubblicata in «Scuola Italiana Moderna», Supplem. Pedagogico n. 1, ott. 1933, pp. 13-15 e in «Pro Infantia», n. 5, 12 nov. 1933, pp. 131-133 e n. 6, 19 nov. 1933, pp. 167-169).

³⁵ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., *Gruppo XII*, p. 231.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Ead., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, cit., pp. 232-233.

Con tali «rare figure» i bambini imparano quindi a creare uno speciale dialogo grafico-visivo, che si colloca entro un orizzonte pedagogico, oltre che morfologico. In questo senso l'educazione sensoriale si fa anche educazione estetica e, a sua volta, quest'ultima diviene educazione narrativa.

Tuttavia, ciò è possibile a patto che nei bambini si diffonda il concetto dell'«uso civile»³⁸ dell'albo.

Agazzi non pensa, infatti, al libro solo come contenuto, solo come scrittura, solo come parole impresse su carta, ma sa che per i bambini il libro è prima di tutto un 'oggetto'. E nell'intendere la narrazione come un dispositivo educativo, anche questo aspetto materiale del libro si fa dunque necessario. Ancor prima di frequentarlo come fonte di storie, i più piccoli imparano a conoscere e riconoscere il libro come oggetto da guardare, toccare, manipolare con la dovuta cura.

Così in *Come intendo il museo didattico*:

I bimbi devono usare dei libri, non abusarne. Non succeda, quindi, quello che, purtroppo, avviene in certe case, dove mani sudice o impertinenti di fanciulli maleducati maltrattano un libro col pretesto di divertirsi o d'imparare. No; questo mai. Il libro deve essere concesso soltanto a chi lo sa tenere col dovuto rispetto: Dopo la lettura, prima di riporre l'albo sulla mensola, il bambino va dall'educatrice a farlo osservare; se non presenta segni di disordine, se il bambino stesso non ha disturbato, gli si concede di cambiare il libro con altro disponibile. Però questa tendenza a cambiare va tenuta in freno; in taluni genera spesso l'incontentabilità³⁹.

La lettura degli albi illustrati conduce dunque i fanciulli a intendere con rispetto il dispositivo narrativo e, con questo medesimo rispetto, a trattare e vivere lo stesso momento narrativo.

Educare alla bellezza delle immagini e del sistema-libro che le supporta significa allora instaurare fin dalla più tenera età un'attitudine positiva verso la stessa lettura e, conseguentemente, una motivazione verso di essa. Ciò accade perché il bambino si sente chiamato in causa, sa che la bontà del momento narrativo dipende anche da lui, dalla sua azione, dalla sua scelta riguardo al modo di porsi rispetto all'oggetto-libro. Il bambino in altre parole sa, fin da questi suoi primi approcci con le figure, che un libro maltrattato, sciupato, con «orecchi agli angoli,

³⁸ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., Gruppo XII, p. 230.

³⁹ Ead., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, cit., p. 232.

grinze [...], slabbrature agli orli»⁴⁰, ma anche portato alla bocca o spiegazzato e reso illeggibile da un uso trascurato, non avrà più nulla da dire.

Le prime immagini contenute negli albi e proposte dalla *Guida* possiedono in tal senso un valore motivazionale, non solo perché incoraggiano il bambino a mettere in moto il proprio pensiero creativo e critico, ma anche perché lo invitano ad essere protagonista attivo, a mettersi alla prova.

La parola ricercata

Accanto all'iconico, nella sua proposta narrativa Rosa Agazzi individua uno spazio particolare per il codice verbale.

Alla ricerca di strategie didattiche efficaci per insegnare la lingua italiana a fanciulli nella maggior parte dei casi esclusivamente dialettofoni⁴¹, anche la narrazione, accanto al canto e agli esercizi di «lingua parlata»⁴², diviene strumento di educazione linguistica, volto ad abituare i bambini, come già aveva messo in luce Pietro Pasquali, dapprima «alla corretta pronuncia e alla nomenclatura, poi agli scopi della mente e del cuore»⁴³.

La parola ha, pertanto, un potere creativo, perché consente al fanciullo di dare forma ed espressione ai propri pensieri.

Tuttavia, «la forma puramente occasionale non basta per addestrare i bambini nell'uso del verbo, del nome, dell'aggettivo, del pronome, e per avviarli a esprimere pensieri e bisogni»⁴⁴, occorre il confronto con esercizi preparati ad arte dall'educatrice, nei quali anche le forme della narrazione trovano la propria collocazione.

Per questa ragione, le molteplici e variegate proposte letterarie presenti nella *Guida* sono accomunate da un elemento costante: la forza incantatoria della parola, che possiede una dimensione non solo descrittiva, ma performativa e dunque anche trasformativa.

Con le parole si possono 'fare cose', si può descrivere ma anche agire sul mondo, per questo è importante avvezzare i fanciulli all'incanto del suono che fa vibrare

⁴⁰ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., Gruppo XII, p. 231.

⁴¹ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. XVIII-XIX

⁴² Nel 1898 Rosa Agazzi aveva pubblicato la prima edizione del volume *Lingua parlata*, dedicato all'insegnamento linguistico finalizzato a dare forma al pensiero del bambino e chiarezza alla parola.

⁴³ P. Pasquali, *Coordinamento dei Giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, cit., p. 116.

⁴⁴ Ivi, p. 117.

il senso. Lo slancio verso la conoscenza, l'educazione alla correttezza espressiva formale, ma anche al saper cogliere e spiegare la bellezza passano pertanto, all'interno della *Guida*, anche da una estrema ricercatezza linguistica.

In tutte le sperimentazioni e tramite i vari contesti comunicativi di cui si serve, Rosa Agazzi usa, infatti, una parola raffinata, una parola bambina ma mai «bamboleggiante»⁴⁵, riconoscendo quei benefici propri delle parole difficili e dei suoni strani del linguaggio per l'orecchio bambino, che alcuni decenni dopo avrebbe richiamato lo stesso Gianni Rodari.

La narrazione proposta nella *Guida* intende, infatti, spingere i bambini proprio alla meraviglia della parola, che è come un «sasso gettato nello stagno»⁴⁶ della mente dei più piccoli. Compito dell'educatrice è allora far familiarizzare il bambino con questo strumento primigenio, servendosi, tra i vari artifici, anche del racconto.

Nella proposta agazziana proprio la precoce esperienza letteraria è chiamata a generare nei bambini, tramite la gioia dell'ascolto, l'apprendimento della nomenclatura, la capacità di dare un nome alle cose, l'interiorizzazione dei suoni della lingua, abituandoli alla loro struttura e alla loro riproducibilità. Quella stessa esperienza narrativa, però, contiene e porta con sé anche un'ulteriore dimensione, che è fondamentale nel processo apprenditivo e formativo del soggetto, quella dello scambio affettivo, emozionale e conoscitivo tra bambino ed educatrice.

Nel momento in cui quest'ultima propone le letture sta utilizzando uno strumento intimo di connessione emotiva e relazionale con il bambino. La vicinanza e la mediazione dell'adulto sostengono il fanciullo nel processo di sviluppo della lingua e del pensiero, donandogli un punto di riferimento. Non solo, dunque, grazie al potere mimetico delle storie il bambino inizia il suo percorso di apprendimento della parola potendosi identificare e 'mettere nei panni' di un personaggio, ma anche avviando una profonda relazione dialogica con la figura educativa.

Così facendo, l'approccio letterario da un lato allontana dal puro esercizio di meccanicità linguistica, dall'altro lato invita il bambino a confrontarsi con l'altro da sé. Tale dialogicità è potenziata dal coinvolgimento dei piccoli nel processo narrativo. Essi sono invitati a ripetere, replicare, eseguire, prendendo parte attiva nel processo di costruzione e narrazione. Come accade nelle piccole storie proposte negli esercizi di *Recitazione* («Babbo sta chino sopra un gran librone / Come un bimbo che studia la lezione. / Che non si possa andargli sui ginocchi / A vedere

⁴⁵ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino 1972, p. XIII.

⁴⁶ Id., *Grammatica della Fantasia* (1973), Einaudi Ragazzi, Trieste 2010, p. 11.

quel gran libro co' miei occhi?»⁴⁷) o nelle Cantilene («Al mercato va Giorgetta / Per comprare la trombetta, / Quando a casa tornerà / La trombetta suonerà»⁴⁸), dove la cadenza e la rima aiutano i piccoli a riprodurre i suoni e a impadronirsi così della parola.

Una parola che non è mai imposta, ma è sempre condivisa e co-costruita tra bambino ed educatrice. Da parte loro, infatti, i fanciulli non si limitano ad ascoltare, e nel processo narrativo non sono solo uditori, spettatori e discepoli, ma si fanno cooperatori del loro intero sapere, sotto la guida orientativa svolta dall'educatrice.

Ciò è ancor più evidente nei *Giuochi*, dove i bambini sono invitati a lavorare sulla lingua scoprendo e trovando, ad esempio, *Parole somiglianti* e avviando una "conversazione" con la figura educativa che è una sorta di controcanto, di avvicendamento:

Educatrice:

È qui una bambolina
che cerca compagnia:
vuol cosa piccolina,
perché essa è... bambolina [...]

E i bambini:

Ti darem la farfallina,
ti darem la seggiolina,
ti daremo la pallina.
Ecc⁴⁹.

L'abilità dell'educatrice sta però nel richiamare le immagini proprio inserendole in una piccola storia, quella, in questo caso, di una bambolina che cerca la compagnia di piccole cose commisurate alle proprie dimensioni. In tal maniera i piccoli sono invogliati a dar seguito al racconto, individuando parole che abbiano le stesse desinenze ma anche oggetti proporzionati rispetto al piccolo balocco. Sono lo stupore e il gusto innescati dalla narrazione a incoraggiare i piccoli all'apprendimento linguistico. D'altronde, «la lingua, come tutti sanno, nasce

⁴⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., Gruppo XXV, p. 482.

⁴⁸ Ivi, *Gruppo XVII*, p. 339.

⁴⁹ Ivi, *Appendice 2*, pp. 578-579.

dall'azione e dal contatto con le cose»⁵⁰, scriveva già nel 1926 Rosa Agazzi. Le narrazioni contenute nella *Guida* sono dunque una perfetta riunificazione tra piacere delle storie, scoperta quotidiana della lingua e attivazione del bambino. Egli, grazie al contesto narrativo creato dalla educatrice, si mette così all'opera. I piccoli impersonano, recitano parti, si dispongono, compiono i gesti e i movimenti indicati nel testo narrativo e così facendo divengono parte attiva e integrante della storia. Come accade nella scenetta *I bimbi dormono*, nella quale si alternano le indicazioni dell'autrice utili alle lettrici e la narrazione stessa a cui i fanciulli sono chiamati a dare vita:

(Bambini seduti intorno alla tavola. Una ospite non riesce a tenerli vegli. Ella dice):

*Oh come han sonno
Questi piccini!
Come sbadigliano,
I poverini!*

(I bambini, sbadigliando, riparano la bocca con grazia).

*Però riparano
Con la manina
La spalancata Bella bocchina.*

*Oh ma che bravi!
Chi v'ha insegnato?*

(Un bambino s'addormenta)

*Ecco, quel bimbo
S'è addormentato⁵¹.*

La narrazione per Rosa Agazzi si fa così 'per' i bambini ma anche 'dei' bambini, perché sono questi ultimi, con la graduale conquista del 'saper fare' e del saper dire, con la progressiva acquisizione di una parola sempre più ricercata, che la co-compongono attivamente con l'educatrice, rendendola dunque un'occasione di autentica formazione.

⁵⁰ Ead., *I metodi italiani - Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, cit., p. 141. (L'articolo era stato pubblicato nella rivista «L'Educazione Nazionale», anno VII, dicembre 1926, pp. 5-23).

⁵¹ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., *Appendice 2*, p. 575.

Una narrazione tra operosità e quotidiano

Tramite questa narrazione animata dai bambini stessi, i piccoli hanno inoltre una prima intuizione della vita sociale, civile e del contesto di normatività che la caratterizza, perché non solo imparano la virtù della attesa e dei tempi, ma anche a collaborare insieme per la riuscita della narrazione stessa.

La letteratura non è una “lezioncina” o una occupazione sedentaria, ma chiama in causa i bambini perché si mettano operosamente in azione.

La narrazione si fa dunque, secondo Agazzi, anche esercizio di vita pratica.

Anzitutto perché, attraverso le storie, i bambini imparano a conoscere il mondo che li circonda, a dare un nome alle cose che osservano e a interpretarle, come accade, ad esempio, ne *La storiella dell’arancia e dell’uccelletto ridanciano*⁵², la quale, come riporta la *Guida* «può trovar posto nell’occasione in cui l’educatrice fa conoscere l’arancia e il colore arancione»⁵³.

Ma anche perché la narrazione entra nel novero di quelle attività che fanno dei bambini fanciulli ‘lavoratori’⁵⁴.

Se l’operosità è per Rosa Agazzi la «madre di tutte le virtù»⁵⁵, la riscoperta del valore educativo e intrinseco del lavoro passa anche dalle narrazioni, non solo per il fatto che esse invitano i bambini a ‘fare’, come si è visto, ma anche perché sono numerosi i racconti stessi contenuti nella *Guida* che tematizzano le professioni, i lavori, i vari impieghi e mestieri, in particolare della vita agreste, invitando i piccoli alla conoscenza, con sguardo riflessivo, proprio dell’universo che è a loro più vicino.

Così, ad esempio, accade nel canto dedicato ai *Mestieri*⁵⁶, dove i bambini tramite il ritmo e la musicalità della parola possono avere una prima idea del ciclo di lavoro dei mestieri della lavandaia, del falegname, degli spaccalegna e del loro relativo lessico.

Allo stesso scopo serve il successivo *Raccontino* dedicato a *La lavandaia distratta*, che deve guidare i bambini «nella stagione propizia» a eseguire «tutto il procedimento di un bucato in miniatura»⁵⁷, sperimentandosi quindi come piccoli

⁵² Ivi, *Appendice I*, pp. 559-562.

⁵³ Ivi, p. 562.

⁵⁴ Si vedano le riflessioni di E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell’infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell’infanzia*, cit., pp. XXXI, XXXII.

⁵⁵ Ivi, p. XLIV.

⁵⁶ Ead., *Guida per le educatrici dell’infanzia*, cit., Gruppo IX, pp. 166-167.

⁵⁷ Ivi, Gruppo IX, p. 172.

lavoratori, ma anche a prendere confidenza con terminologie specifiche legate al mestiere: «lava, sciacqua, strizza»⁵⁸.

Questa educazione al valore dell'operosità non è però mai proposta attraverso storie che forniscono esplicitamente una morale finale. Infatti, scorrendole ci si accorge di quanto esse non intendano prevedere risposte facili alle domande che l'infanzia sa porre con i suoi infiniti 'perché'. Al contrario, le narrazioni contenute nella *Guida* riescono nel loro intento proprio perché pongono esse stesse domande a cui i bambini devono prestare attenzione per formulare una risposta. Come avviene, ad esempio, nella fiaba *La pianticella della fortuna*⁵⁹, nella quale viene esaltata l'amorevole opera delle mani di una piccola filatrice, ma non vi è alcuna morale esplicita finale, giacché sono i bambini stessi che, in autonomia, dovranno ritrovarla.

Proprio in virtù di questa finalità educativa, la *Guida* suggerisce narrazioni che fanno sempre appello al quotidiano, a ciò che per i bambini è consueto osservare e vivere negli ambienti che abitano.

Il ricorso a questi elementi di intima familiarità per il fanciullo risponde a quel riconoscimento della specificità dell'età infantile avviato con il nuovo secolo e gradualmente fatto proprio da alcune istituzioni prescolastiche più sensibili al rinnovamento, come l'asilo di Mompiano o le Case dei bambini di Maria Montessori, che, seppur con modalità e con finalità diverse⁶⁰, iniziano a contemplare nelle proprie pratiche educative e nelle proprie sperimentazioni spazi, oggetti e iniziative sempre più a misura di bambino.

Gli elementi delle storie della *Guida* sono, dunque, tratti direttamente dall'ambiente di vita rurale dei fanciulli o dalla loro piccola quotidianità. Protagonisti delle narrazioni sono, infatti, oche, pecorelle, galletti, papaveri, castagne, ma anche bottoni e bavaglie. Elementi poveri, come poveri erano i materiali di uso comune presenti nelle case dei piccoli e nello stesso ambiente scolastico, le 'cianfrusaglie', che diventano il fulcro degli esercizi agazziani, volti a sviluppare la creatività, l'ingegno e il vivo interesse dei bambini.

Questi materiali semplici, quelli reali così come quelli presenti nella finzione narrativa, sono sì modesti ma possono essere creativamente trasformati dalla maestria dell'educatrice, che attraverso l'esperienza ludico-pratica delle 'piccole e

⁵⁸ Ivi, *Gruppo IX*, p. 173.

⁵⁹ Ivi, *Gruppo XXVIII*, pp. 524-526.

⁶⁰ Si veda a tal proposito G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 219-221.

minute cose' favorisce nei bambini la conoscenza del mondo, la classificazione degli oggetti, la discriminazione sensoriale e l'assunzione di responsabilità in compiti e lavori.

La concretezza della quotidianità è così al centro della *Guida*, la quale presenta *best practice*, individuate da Rosa Agazzi con la sorella Carolina, che divengono suggerimenti da ri-sperimentare nella prassi di ogni giorno da parte delle educatrici-lettrici, nella convinzione che la riflessività pedagogica si può ritrovare solo nell'attenta meditazione sul quotidiano.

Allo stesso modo è per i bambini, che sono chiamati a maturare e ad apprendere a partire dalla valorizzazione della quotidianità che la loro piccola vita offre. Per questo le storie, le poesie, le scenette, le canzoncine sono strutturate per catturare la loro attenzione tramite personaggi in cui possano identificarsi, ritrovando in essi tratti comuni, indispensabili al meccanismo della *mimesis*, ma che possano altresì mettere in scena, contestualmente, quella attitudine alla operosità che è centrale nella pedagogia agazziana.

È il caso della piccola Nina nella poesia *Nei campi*⁶¹, che non ha timore di adoperarsi sotto il sole cocente per portare il pranzo al padre che lavora nei campi o di Marco, giovane pastorello, protagonista che compare in uno dei racconti (*Il pastore dalle quattro pecore*⁶²) dedicato alla scena della natività. Marco non solo si presenta come un piccolo "eroe" comune che i bambini, abituati al mondo rurale, riconoscono, ma è esaltato nella narrazione proprio nei suoi tratti di buon lavoratore. Il pastorello mette, infatti, la sua operosità a servizio di Maria e del piccolo Gesù nel momento in cui Giuseppe è costretto a lasciare per lavoro la casa e la famiglia e Marco resta a resta a vigilare e difendere madre e figlioletto.

Tramite l'esaltazione del fare e dell'operosità passa dunque sempre anche un'educazione del sentimento. Non solo. Gli stessi personaggi della sacra famiglia sono rappresentati in tutta la loro umanità, così che il piccolo ascoltatore possa più facilmente sentirli vicini al proprio "piccolo" percepire e al proprio "piccolo" universo.

Similarmente nel racconto *La vecchierella*⁶³, in cui un'anziana signora, nella quale i bambini avrebbero potuto riconoscere caratteristiche di una nonna, accorsa alla culla di Gesù non ha nulla da donare al bambino se non la propria operosità. La

⁶¹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., *Appendice 2*, p. 567.

⁶² Ivi, *Gruppo IX*, pp. 179-180.

⁶³ Ivi, *Gruppo VIII*, pp. 151-153.

vecchia, infatti, mette a disposizione le sue braccia per pulire la stalla, luogo che peraltro molti bambini dell'epoca ben conoscevano.

Naturalmente tale invito a intendere il valore educativo e formativo del lavoro manuale attraversa tutti i linguaggi narrativi presenti della *Guida*, evidenziando ancora una volta la significatività della polifonia letteraria che Rosa Agazzi sceglie di perseguire.

Lo si nota, ad esempio, nella *Canzoncina - lo son contadinello*, dove si ritrovano rappresentati il bambino lavoratore, lo spazio agreste ben noto ai piccoli, ma soprattutto la raffigurazione della gioia dell'essere laborioso:

Amico son del prato,
Del bosco e del ruscello,
Io son contadinello
Che l'almo sol nutri.
E come fa l'augello
Mi desto al primo albore,
E con giulivo core
Lavoro tutto il dì⁶⁴.

Le avventure narrative della *Guida* non ritraggono, dunque, luoghi fantastici, mondi incantati o immaginari, non fanno appello a microcosmi favolosi, ma, nel riprodurre ciò che per i bambini è 'domestico' e ordinario riscoprono la *stra-*ordinarietà del quotidiano, la sua eccezionalità.

Le polimorfe proposte letterarie agazziane insegnano così ai piccoli non solo a esplorare in profondità le declinazioni che assume il reale, facendosene protagonisti, ma anche che proprio in quelle zone dell'esistente si possono ritrovare la bellezza, l'inaspettato, il sentimento. Imparando a diventare grandi.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

⁶⁴ Ivi, *Gruppo XXI*, pp. 426-427.