

Anno XV, Numero 45
marzo 2025

**ROSA AGAZZI E LA GUIDA PER LE EDUCATRICI
DELL'INFANZIA.
ANALISI CRITICHE, COMPARATIVE E STORICHE**

ROSA AGAZZI AND THE *GUIDA PER LE EDUCATRICI
DELL'INFANZIA.*
CRITICAL, COMPARATIVE AND HISTORICAL ANALYSES

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XV, Numero 45 – marzo 2025

**ROSA AGAZZI
E LA GUIDA PER LE EDUCATRICI DELL'INFANZIA.
ANALISI CRITICHE, COMPARATIVE E STORICHE**

***ROSA AGAZZI
AND THE GUIDA PER LE EDUCATRICI DELL'INFANZIA.
CRITICAL, COMPARATIVE AND HISTORICAL ANALYSES***

Editor: Evelina Scaglia

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Publicazione periodica - ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotto di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbi** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Wałędziak** (University of Białystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Arianna Taravella

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.

INDICE

Contributi

- Introduzione. Rosa Agazzi e la *Guida per le educatrici dell'infanzia*.
Analisi critiche, comparative e storiche
Introduction. Rosa Agazzi and the Guida per le educatrici dell'infanzia.
Critical, Comparative and Historical Analyses
(E. Scaglia) 6
- Radici culturali e contesto storico del metodo 'Pasquali-Agazzi'
Cultural Roots and Historical Context of the 'Pasquali-Agazzi' Method
(G. Chiosso, C. Ghizzoni) 8
- Rosa Agazzi e l'editrice La Scuola di Brescia. La genesi di un sodalizio
Rosa Agazzi and La Scuola Publishing House in Brescia. The Origins of a Partnership
(R. Bressanelli) 23
- La *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi: dimensioni epistemologiche
e metodologiche di un'operazione culturale di successo
The Guida per le educatrici dell'infanzia by Rosa Agazzi: Epistemological and
Methodological Dimensions of a Successful Cultural Operation
(E. Scaglia) 42
- L'eco della letteratura per bambini nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* di
Rosa Agazzi
The Echo of Children's Literature in Rosa Agazzi's Guida per le educatrici
dell'infanzia
(I. Mattioni) 57
- 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
(A. Mazzini) 70

- Rosa Agazzi e Olga Cossettini: la *Guida per le educatrici dell'infanzia* e la *Escuela Serena*
Rosa Agazzi and Olga Cossettini: the Guida per le educatrici dell'infanzia and the Escuela Serena
(R. Baldi) 90
- Il profilo dell'educatrice secondo Rosa Agazzi
The Profile of the Educator According to Rosa Agazzi
(M. Ferrari) 102
- L'opera delle Agazzi nella formazione magistrale italiana del Novecento.
Un percorso fra i manuali scolastici
Agazzi Sisters' Work in Twentieth-Century Italian Teacher Training. A Journey Through School Manuals
(G. Zago) 112
- Maestre, educatrici, madri. La formazione per il personale prescolastico e la ripresa dell'agazzismo nella seconda metà degli anni Venti
Teachers, Educators, Mothers. Training for Pre-School Staff and the Revival of Agazzi Method in the Second Half of the 1920s
(E. Conte) 135
- «Non perdere mai di vista l'educazione di tutto il bambino». L'eredità pedagogica di Rosa e Carolina Agazzi
«Never Lose Sight of Educating the Whole Child». The Pedagogical Legacy of Rosa and Carolina Agazzi
(M. Amadini) 147
- Formare future educatrici, non 'diligenti raccoglitrice di teorie'.
L'impegno di Rosa Agazzi per la professionalizzazione delle educatrici
Training Future Educators, not 'Diligent Theory Collectors'. Rosa Agazzi's Commitment to the Professionalization of Educators
(P. Zonca) 159
- Amorevolezza, ordine e socievolezza nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*.
Prospettive per una rinnovata educazione 0-6
Maternal Kindness, Order, and Sociability in Agazzi's Guida per le educatrici dell'infanzia. Perspectives on Education for Children Aged 0 to 6
(P. Bertuletti) 170

- 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*
(B. De Serio) 185
- L'arte trasformativa nelle mani dei bambini e il valore educativo della 'terra'
nella pedagogia di Rosa e Carolina Agazzi
*Transformative Art in the Hands of Children and the Educational Value of the
'Land' in the Pedagogy of Rosa and Carolina Agazzi*
(E. Fortunato) 200
- «Chi bene incomincia si trova a metà dell'opera»: il 'laboratorio agazziano'
come dispositivo pedagogico per la formazione dei professionisti dello 0-6
*«Those Who Begin Well Are Halfway There»: 'Agazzian Workshop' As a
Pedagogical Tool for the Training of 0-6 Professionals*
(V. Ferrero) 213
- Recensioni**
- R. Bressanelli, L'«Intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo
primo ventennio di vita (1913-1933), Pensa MultiMedia, Lecce 2023.
(L. Dal Grande) 236

**Introduzione. Rosa Agazzi e la *Guida per le educatrici dell'infanzia*.
Analisi critiche, comparative e storiche.**

**Introduction. Rosa Agazzi and the *Guida per le educatrici dell'infanzia*.
Critical, Comparative and Historical Analyses.**

EVELINA SCAGLIA

Rosa Agazzi, fra le più geniali educatrici italiane, continua ad offrire attraverso lo studio dei suoi scritti, a partire dalla fortunata *Guida per le educatrici dell'infanzia*, l'occasione per discutere la ricchezza che, sul piano formativo e della cultura professionale, è racchiusa nelle sue proposte teorico-pratiche per una rinnovata educazione 0-6.

La raccolta all'interno di questo fascicolo di nuove analisi critiche, comparative e storiche sulla sua opera condivisa per decenni con la sorella Carolina è finalizzata, da un lato, ad individuare elementi in grado di aprire nuove piste di ricerca storiografica e, dall'altro lato, a identificare spunti più propriamente pedagogico-didattici per perfezionare l'attuale formazione iniziale e in servizio degli educatori e degli insegnanti del Sistema integrato 0-6, invitati a riscoprire e a lasciarsi ispirare dalle buone pratiche sperimentate a Mompiano, in vista della costruzione di una solida preparazione professionale in termini di magisterialità.

Molteplici sono le sollecitazioni provenienti dal recente panorama editoriale nazionale, che ha visto la pubblicazione di una ristampa anastatica della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, curata da Monica Amadini per la casa editrice Morcelliana-Scholé di Brescia nel 2023, e di un'edizione critica dello stesso volume, curata da Evelina Scaglia per la casa editrice Studium di Roma nel 2024.

È interessante sottolineare che le radici dell'impegno educativo pluridecennale confluito nella *Guida* possono essere identificate nelle argomentazioni offerte da una giovane Rosa Agazzi durante l'intervento presentato al Congresso pedagogico nazionale di Torino del 1898, a cui ebbe modo di partecipare insieme al suo "maestro" Pietro Pasquali. Un'occasione di rilievo, che vide impegnata anche un'altra protagonista del rinnovamento della pedagogia italiana: Maria Montessori.

Il titolo dato all'intervento, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Fröbel*, non rende bene nella sua formalità l'idea del carattere

innovativo e, al contempo, critico-riflessivo degli spunti pedagogici offerti, che avrebbero costituito un terreno di sedimentazione del successivo sviluppo della sua opera.

Un'adeguata preparazione professionale dell'educatrice – termine preferito a quello di maestra –, una corretta concezione del puerocentrismo – non ridotto al significato letterale dell'espressione 'coi bambini bisogna farsi bambini' –, la ricerca di uno stretto coordinamento fra educazione familiare e educazione nel giardino infantile furono alcuni dei temi centrali del suo discorso che, frutto del lavoro quotidiano vissuto fianco a fianco della sorella Carolina e caratterizzato da una costante riflessione sulla pratica, sarebbero diventati i pilastri di una proposta pedagogico-didattica di lungo successo, in grado di dare uno scossone definitivo al coacervo di buon senso e ispirazioni empiriche che andava sotto il nome di 'metodo misto', tanto pervasivo quanto lo era la presenza negli asili infantili italiani delle cosiddette 'maestre-sartine' o 'sartine-maestre'¹.

Il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi si ispirava, fin dalle origini, ad una precisa progettualità, che prendeva le mosse dall'agire professionale di un'educatrice adeguatamente preparata, in grado di offrire un servizio educativo all'interno di una vera e propria istituzione scolastica – non più asilo, ancor meno sala di custodia – e di guadagnarsi, pertanto, il rispetto e la fiducia delle famiglie, anche di quelle maggiormente restie a riconoscere tali finalità. I mezzi di cui aveva bisogno erano i suoi studi, il suo cuore, la sua intelligenza, il suo buon volere, ma anche lo spirito di iniziativa, un ambiente in grado di corrispondere all'esercizio delle facoltà fisiche e mentali dei bambini, oltre che la garanzia di una libertà di azione mossa da stima reciproca².

Tutte dimensioni ben presenti a Rosa Agazzi nell'intervento a Torino nel 1898, ma che si ritrovano in maniera più ampia e approfondita nelle pagine della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, in ragione della valenza testimoniale di una pedagogia maturata attraverso il lavoro svolto in prima persona nella scuola materna di Mompiano e nello scambio fecondo di pratiche fra le due sorelle educatrici e Pietro Pasquali.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ Sono soltanto alcune delle questioni trattate da Rosa Agazzi nei passaggi centrali del contributo: *Relazione sul tema "Ordinamento pedagogico dei Giardini d'Infanzia secondo il sistema di Fröbel"*, estratto dagli Atti del primo Congresso pedagogico nazionale italiano, Paravia, Torino 1898, pp. 5-11.

² *Ibi*, p. 19.

Radici culturali e contesto storico del metodo 'Pasquali-Agazzi'

Cultural Roots and Historical Context of the 'Pasquali-Agazzi' Method

GIORGIO CHIOSSO, CARLA GHIZZONI*

Il contributo illustra le origini e gli sviluppi del metodo per gli asili realizzato da Pietro Pasquali, Rosa e Carolina Agazzi a Mompiano (Brescia) alla fine del XIX secolo. Numerosi sono gli studi dedicati a questi tre educatori e all'iniziativa da loro promossa. Vi sono tuttavia ancora zone d'ombra che meritano di essere indagate e che l'articolo cerca di fare emergere, lumeggiando i rivoli culturali che alimentarono quel metodo e il contesto che ne rese possibile la diffusione in tutto il territorio nazionale. La prima parte si interroga sui rapporti, ideali e umani, intessuti fino alla fine del primo conflitto mondiale e sui legami di quell'esperienza con il più ampio quadro pedagogico coevo. La seconda parte fa il punto sulle relazioni costruite, dalla metà degli anni Venti, con gli ambienti cattolici, sulle letture di quell'incontro proposte dalla storiografia e sulle piste che meritano di essere battute dai ricercatori per fare ulteriore luce su quelle relazioni.

PAROLE CHIAVE: EDUCAZIONE INFANTILE; METODO PASQUALI-AGAZZI; ITALIA; XIX E XX SECOLO.

This paper explores the origins and evolution of the early childhood education method developed by Pietro Pasquali, along with Rosa and Carolina Agazzi, in Mompiano (Brescia) at the close of the nineteenth century. While numerous studies have examined these three educationalists and their pioneering initiative, certain aspects remain underexplored. This article seeks to address these gaps, focusing on the cultural influences that shaped the method and the historical context that facilitated its nationwide adoption. The first part delves into the ideals and personal relationships that shaped the method until the end of the First World War, as well as its connections to the broader pedagogical movements of the time. The second part examines the relationships forged from the mid-1920s onward with Catholic circles, analysing historiographical interpretations of these interactions and highlighting areas where future research could deepen our understanding of this encounter.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION; PASQUALI-AGAZZI METHOD; ITALY; NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES.

* Il testo è stato condiviso dagli autori, ma si precisa che il paragrafo 1 è stato redatto da Giorgio Chiosso e il paragrafo 2 da Carla Ghizzoni.

Alle origini del metodo

Le vicende biografiche di Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945)¹ sono ormai largamente note grazie all'imponente mole di studi che ne hanno indagato la vita, i rapporti interpersonali e approfondito i principi pedagogici che le animarono e fecondarono le applicazioni metodologiche nell'ambito dell'educazione infantile². Più aperta è invece tuttora la questione dei rivoli culturali che alimentarono quello che è ormai passato alla storia come il metodo 'Pasquali-Agazzi'. Come è noto esso è cresciuto e si è sviluppato, oltre che per l'intraprendenza di Rosa e Carolina, intorno ad alcune personalità che in tempi diversi e successivi hanno interagito, sostenuto e influenzato le due sorelle: Pietro Pasquali, Giuseppe Lombardo Radice, Luigi Molina, fratel Alessandro Alessandrini, Andrea Franzoni e don Angelo Zammarchi³; rapporti professionali e condivisioni ideali che hanno percorso insieme un lungo tratto di strada, in stagioni politiche e culturali diverse, che hanno inevitabilmente inciso, accanto alle loro esperienze quotidiane, sulle scelte delle sorelle Agazzi.

La storia umana delle due maestre di Volongo (Cremona), dove nacquero e si ritirarono nell'ultima fase della loro esistenza terrena, incrocia, infatti, nella fase iniziale dell'esperienza – quella della prima e fondamentale messa a punto del loro piano educativo-scolastico – la tarda stagione positivista segnata dall'intensa collaborazione con Pietro Pasquali. Più tardi, quando si trasferirono nel 1920 nelle terre redente del Trentino ritornate sotto il governo italiano, parteciparono attivamente – sostenute dal provveditore agli studi di Trento, Luigi Molina⁴ – al clima patriottico e allo sforzo di italianizzare popolazioni a lungo vissute sotto l'Imperial

¹ Per un profilo biografico delle sorelle Agazzi di vedano le voci curate da S. Macchietti in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. I, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 11-12.

² Tra le opere che hanno approfondito gli sviluppi del metodo agazziano si segnalano: R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962; M. Bagnalasta Barlaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1995; S.S. Macchietti (ed.), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2001; M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2006; Id. (ed.), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2015.

³ Nel prosieguo del testo vi saranno ulteriori rinvii bibliografici a queste figure, sulle quali ci si limita qui a segnalare le relative voci biografiche in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, cit.

⁴ Oltre a quanto indicato nella nota precedente, su di lui si veda A. Gentilini, *La fine del periodo di transizione: Luigi Molina provveditore agli studi di Trento (1923-1924)*, in P. Marangon (ed.), *La Scuola trentina tra guerra e primo dopoguerra (1914-1924)*, Università degli studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia, Trento 2017, pp. 95-129.

Regio Governo di Vienna, in qualche caso anche riottose ad aderire alla nuova realtà disegnata dalla guerra⁵.

Fu in questa fase che il metodo agazziano adottato in numerose scuole infantili, anche in seguito a un'intensa attività di formazione delle educatrici animata da Rosa, crebbe nella considerazione di Giuseppe Lombardo Radice che giunse a definirlo addirittura il «metodo italiano» per l'educazione infantile, contrapponendolo, forse anche per ragioni polemiche, alle esperienze montessoriane⁶.

Infine, con il ritorno in Lombardia e la fine della loro attività nell'asilo di Mompiano (1927) Rosa e Carolina dovettero anch'esse fare i conti con il regime fascista mentre, come si vedrà meglio nella seconda parte di questo testo, s'infittirono i rapporti con la casa editrice La Scuola di Brescia, presso la quale Rosa collaborò a lungo – specialmente con la rivista «Pro Infantia» – e nel 1932 pubblicò la sua opera più importante, la *Guida per le educatrici dell'infanzia*. L'acquisizione alla scuderia dell'editrice bresciana fu gestita da Andrea Franzoni e condivisa con don Angelo Zammarchi in quegli anni uno dei principali protagonisti dell'editoria pedagogica cattolica.

La ricostruzione dei rapporti di volta in volta intercorsi con questi e altri attori è stata in alcuni casi condizionata da studi (per lo più del passato) che, anziché adoperarsi a disegnare il percorso intellettuale e pedagogico di Rosa e Carolina nel contesto di momenti storici diversi, hanno elaborato biografie più agiografiche o funzionali a esigenze estranee al metodo, cercando – con motivazioni differenti – di inquadrare l'opera agazziana in varie direzioni in genere sovrapposte alla sostanza del metodo stesso. Accade così che via via la storiografia registri molteplici letture del metodo di Mompiano con sfumature differenti: da quelle di Lombardo Radice⁷ a quelle di Andrea Franzoni⁸, dall'appropriazione fascista di Giuseppe Bottai⁹ a quelle di Aldo Agazzi¹⁰ e altri ancora. In alcuni casi enfatiche sono le tesi di quanti, forse troppo rimarcando l'originalità delle due maestre, per molto tempo

⁵ Sull'esperienza delle Agazzi nelle terre di confine si rimanda ad alcuni dei contributi raccolti in M. Bagnalasta Bàrilaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, cit., e nello specifico ai saggi di C. Desinan, *Rosa Agazzi a Trieste e in Friuli*; G. Dalle Fratte, *Rosa Agazzi nelle scuole del Trentino*; S. Odorico, *I principi del metodo Agazzi e le scuole materne dell'ONAIRC*, rispettivamente alle pp. 259-280, 281-295, 296-314.

⁶ Cfr. G. Lombardo Radice, *A proposito del metodo Montessori*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 7 (1926), pp. 21-25; Id., *La nuova edizione del «Metodo della pedagogia scientifica» di M. Montessori*, ivi, pp. 33-50.

⁷ G. Lombardo Radice, *Il metodo italiano nella educazione infantile. I. L'asilo di Mompiano*, Edizione de «L'Educazione nazionale», Roma 1927.

⁸ A. Franzoni, *Metodo Agazzi. Manuale per l'educazione infantile*, con prefazione di G. Gentile, Associazione educatrice italiana, Roma 1931.

⁹ *Il Ministro Bottai premia l'opera di Rosa e Carolina Agazzi*, «Scuola materna», XXVIII, 9 (1941), p. 179.

¹⁰ A. Agazzi, *Il metodo italiano per la scuola materna*, La Scuola, Brescia 1942.

hanno sottovalutato gli apporti di Pasquali, riabilitato, per così dire, dagli studi più recenti¹¹.

In realtà la vita pedagogica di Rosa e Carolina è stata molto più lineare e sostanzialmente coerente con il loro piano di lavoro iniziale, restando lontane dalla politica e guardando pragmaticamente (com'è umanamente comprensibile) alle opportunità che di volta in volta potevano rafforzare e potenziare la loro impresa educativa. Con certezza si può affermare che esse ebbero costantemente a faro orientatore un solo fondamentale obiettivo, la causa dell'educazione di un'infanzia ancora troppo trascurata e bisognosa delle cure degli adulti, affiancandosi a quanti, tra tardo Ottocento e primo Novecento, in varie parti d'Europa stavano perseguendo un analogo scopo.

Per non lasciare questa affermazione a un livello troppo generico cercherò di integrarla con l'individuazione delle caratteristiche specifiche che le sorelle Agazzi portarono in dote al movimento a tutela e promozione dell'infanzia nel secolo che secondo alcuni doveva essere il «secolo del fanciullo»¹².

Ritengo che nella risposta a questo interrogativo stia riposta la chiave principale per inquadrare in modo storiograficamente solido la pedagogia agazziana: al suo centro troneggia il bambino – punto di partenza e di arrivo di tutto l'impegno di Rosa e Carolina – con le sue doti ancora potenziali, i suoi bisogni materiali e affettivi, la sua originalità che lo rende «unico», che nel caso specifico di Mompiano cresce in un contesto rurale spesso povero ove l'azione educativa è condizionata dalla miseria, dall'ignoranza, dalla sporcizia. Il bambino agazziano non è un bambino borghese, ma un bambino la cui vita è destinata a trascorrere tra campi, officine, botteghe. Se non si vuole sradicarla dal suo tempo la biografia pedagogica agazziana non può partire che da questi bambini in carne e ossa che le sorelle hanno accompagnato nella crescita e dalla linearità con cui esse hanno impostato e conservato nel tempo la loro opera.

Rosa e Carolina condividono il riconoscimento del valore dell'infanzia che percorre l'intero XIX secolo tanto preoccupato a disciplinarla e a renderla parte di una società civile e ordinata («l'educazione come socializzazione metodica della nuova

¹¹ Si vedano in proposito, oltre a quanto citato sin qui, S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1984; il profilo bio-bibliografico curato da M. Morandi in M. Morandi, *Pasquali. Pietro*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXXXI, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2014, reperibile a <http://www.treccani.it/biografico/> (consultato in data 19/12/2024) ove si possono trovare ulteriori riferimenti bibliografici.

¹² E. Key, *Barnets århundrade*, A. Bonniers Förlag, Stockholm 1900, (trad. it. *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino 1906). Sulla risonanza avuta da questo volume nel nostro Paese, cfr. T. Pironi, *La diffusione del Secolo in Italia*, in E. Key, *Il secolo del bambino. Nuova edizione italiana*, a cura di T. Pironi, L. Ceccarelli, Edizioni Junior, Bergamo 2019, pp. 11-22.

generazione» secondo la ben nota definizione di Émile Durkheim), quanto a valorizzarne le risorse: d'un lato, attraverso la scolarizzazione generalizzata e la potente spinta a incoraggiare la lettura personale e, dall'altro, contando su maestre e maestri ben formati e ormai avviati a esercitare una professione e non solo un mestiere occasionale.

Si tratta di un lungo percorso che, lasciate momentaneamente le interpretazioni romantiche dell'infanzia (torneranno nel primo Novecento), si svolge a contatto con la scienza – in primo luogo quella psicologica e quella medico-igienica – e con la precisa convinzione che l'ambiente svolge una funzione educativa da cui non si può prescindere. Due apporti che emergono dalla realtà quotidiana dell'Italia del tempo prima ancora che dagli studi della cultura positivista che contrasta povertà e infelicità umana in nome del progresso, unica via giudicata praticabile per l'incivilimento degli uomini.

L'ultimo scorcio del secolo è particolarmente affollato di studi e ricerche sulla natura psicologica dell'infanzia: attraverso l'osservazione sistematica s'indagano i processi della crescita fisica, lo sviluppo sensoriale, l'evoluzione del linguaggio e, connesso a questo, la maturazione della capacità intellettiva. Grande influenza esercitano i testi di Bernard Perez, *L'enfant de trois a sept ans* (1882) e di Gabriel Compayré, *L'evolution intellectuelle et morale de l'enfant* (1893), le analisi di sociologia dell'educazione di Pietro Siciliani, la divulgazione pedagogica attraverso la rivista magistrale «Il Risveglio educativo» sulle cui pagine per un decennio Pietro Pasquali curò la parte didattica¹³. Senza dimenticare Pauline Kergomard e il suo *L'éducation maternelle dans l'école* (1886) e, come inquadramento ispiratore, la lezione di Froebel visto come il profeta della nuova infanzia, colui che, sulla scia di Pestalozzi, celebra il bambino come l'espressione e la risorsa più nobile dell'umanità.

La formazione ricevuta dalle due sorelle nella scuola normale di Brescia era ben lontana dai dibattiti che stavano disegnando la nuova fisionomia infantile e le caratteristiche delle scuole ad essa destinate. Per quanto sappiamo la loro cultura pedagogica di base fu banalmente manualistica. Altro è il terreno nel quale le due sorelle elaborarono le loro convinzioni educative: la durezza, come già anticipato, della realtà quotidiana, la sollecitudine per compensare l'incuria dei genitori. Rosa e Carolina si trovano di fronte un'infanzia povera proveniente da famiglie di umile

¹³ Si veda in merito: E. Becchi, D. Julia (edd.), *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996. Su «Il Risveglio educativo» cfr. G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 548-550.

condizione, nelle quali non sempre il cibo familiare era sufficiente e il disordine degli abiti una realtà costante, bambini che non parlavano la lingua italiana, su cui non di rado gravavano già piccole incombenze, secondo la tradizionale convinzione di porre presto le premesse per farne in età adulta abili lavoratori, utili a sé, alla famiglia e alla società.

Importante, come è ben risaputo, fu la mediazione di Pietro Pasquali, studioso bene informato su quanto stava accadendo in Italia e altrove. La pedagogia «povera» delle due sorelle, le loro intuizioni sull'insegnamento della lingua, sui comportamenti quotidiani e la messa a punto di molteplici attività per restituire all'infanzia la gioia di vivere, s'incontrano con la pedagogia 'colta' di Pasquali, dotando in tal modo il metodo di tutti i crismi per inserirsi a pieno titolo nel dibattito sull'educazione infantile del tempo (si pensi all'importante convegno di Milano dell'aprile 1911, *Per un Metodo italiano negli Asili d'Infanzia*)¹⁴. Se è difficile pensare alle sorelle Agazzi senza associarle a Pietro Pasquali, è altrettanto vero che il direttore delle scuole bresciane non sarebbe salito alla ribalta della storia se non avesse incontrato Rosa e Carolina.

Nel segnalare più analiticamente i rivoli che concorrono a dare sostanza al metodo «Pasquali-Agazzi» il primo può essere individuato nella sensibilità filantropica di Rosa, Carolina e Pasquali. Le sorelle si dimostrano particolarmente attente alla povertà materiale quotidiana dei ceti popolari e si impegnano a fare della scuola infantile un'occasione di educazione anche delle famiglie soprattutto attraverso l'igiene e l'ordine esteriore, due aspetti apparentemente poco pedagogici che tuttavia costituiscono un principio-base della loro visione educativa. La filantropia agazziana assume in Pasquali contorni politici più precisi declinata in una esplicita adesione al socialismo umanitario erede di una giovanile simpatia mazziniana¹⁵.

Un secondo tratto caratteristico della pedagogia infantile di Rosa e Carolina – un altro rivolo che va a incrementare la qualità del metodo – è certamente ravvisabile nella concezione materna e casalinga dell'asilo d'infanzia e nella valorizzazione delle piccole cose che i bambini portavano con sé. L'idea che la maestra si configurasse come una seconda mamma e il suo agire fosse conseguentemente

¹⁴ Cfr. D. Gabusi, *Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori*, «Rivista di storia dell'educazione», VIII, 2 (2021), pp. 37-48.

¹⁵ Per un inquadramento dell'impegno educativo delle Agazzi e di Pasquali in seno alla realtà socio-educativa e culturale italiana a cavallo tra XIX e XX secolo, cfr. D. Orlando Cian, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, La Scuola, Brescia 1967; S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, cit.; G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, in M. Bagnalasta Bärham (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, cit., pp. 53-70.

caratterizzato da un intenso rapporto affettivo, al quale era attribuito un ruolo più rilevante di quello tradizionalmente disciplinare, fa sicuramente pensare a echi pestalozziani e a qualche pagina di *Levana* di Jean Paul Richter. Ma è più facile ipotizzare che, nel piccolo mondo di Mompiano, più che pensare agli insegnamenti di grandi pedagogisti, si svolgesse una vita semplice nella quale i bambini erano visti come bisognosi di un affetto e di una cura di cui raramente o saltuariamente potevano godere in famiglia.

Grande merito delle due sorelle – senz'altro il rivolo più importante – fu la loro genialità didattica particolarmente adatta alla realtà popolare e rurale. Rosa e Carolina (dalla memorialistica sembra che molto si debba alle intuizioni di Carolina) seppero far crescere i piccoli attraverso l'arredo dell'aula, il canto, il gioco, gli esercizi per favorire l'uso appropriato delle parole, la consuetudine con la poesia e il contatto con la bellezza, il lavoro educativo e il giardinaggio. Un patrimonio di idee, consigli, esperienze costanti nel tempo, consegnati prima alla collaborazione con «Pro Infantia» e poi sistematizzati da Rosa nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* del 1932.

Il clima primo novecentesco che transita dall'Enrico Bottini, la voce narrante del *Cuore* di De Amicis – un allievo medio senza infamia e senza lode, il personaggio che riflette esemplarmente il conformismo formalistico tardo ottocentesco – al 'ribelle' Gian Burrasca di Vamba non fa che rinforzare le intuizioni dell'approccio agazziano all'infanzia, età della vita non solo da disciplinare, ma da liberare dalle incrostazioni adultistiche e aprire all'autenticità infantile¹⁶. La spontaneità dei bambini di Mompiano che si muovono secondo regole liberamente interiorizzate sarà ciò che più colpisce Lombardo Radice.

Purtroppo non disponiamo di studi su come Rosa e Carolina abbiano reagito alla moltiplicazione di pubblicazioni e prodotti di nuova fattura (periodici, libri, sussidi scolastici, giocattoli) destinati all'infanzia primo novecentesca¹⁷. Possiamo solo ipotizzare che certe manifestazioni troppo esposte nel concepire il protagonismo infantile abbiano incontrato qualche perplessità se di esse non si trova traccia negli scritti agazziani del tempo e nelle attività didattiche proposte alle educatrici che tendono a riproporre l'impianto iniziale. Sappiamo invece che, a partire dal

¹⁶ Numerosi sono gli studi apparsi sulla letteratura per l'infanzia tra XIX e XX secolo in Italia e che hanno messo a tema l'evoluzione dell'immagine dell'infanzia nel passaggio fra fine Ottocento e primi del Novecento. Ci si limita qui a richiamare P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2009.

¹⁷ Su queste modificazioni che interessarono il mondo dell'infanzia, si veda: C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2023, pp. 66-90.

soggiorno trentino, si rafforzò l'impegno nella formazione delle giovani educatrici che, insieme all'attività editoriale, sarebbe diventato in seguito il principale motivo di impegno professionale e pedagogico.

L'incontro con il mondo cattolico

Gli ambienti che consentirono a Rosa e Carolina Agazzi di dare forma al loro impegno a favore della preparazione delle educatrici d'infanzia furono quelli della cattolica Scuola Editrice di Brescia, a loro prossima geograficamente, ma, fino alla seconda metà degli anni Venti, scarsamente interessata a Mompiano, come recentemente è stato documentato¹⁸.

Nel corso dell'attività didattica, esse avevano potuto misurare la precarietà della formazione culturale e professionale delle colleghe educatrici, già denunciata da Rosa nella relazione tenuta a Torino nel 1898 in occasione del Congresso Pedagogico Nazionale. In quella sede, fin dalle prime battute, aveva affermato che non aveva senso parlare di «asilo e di sistema italiano», rappresentando quelle parole «nulla più che una vuota astrazione», in quanto gli edifici degli asili sembravano «tane», le maestre erano «incolte» e i «bambini mal nutriti e più malamente educati»¹⁹.

Tale denuncia, si badi, era sostenuta non perché molte delle educatrici in servizio, come è noto, non possedevano alcun titolo di studio, peraltro non richiesto dalla normativa vigente²⁰, ma perché, pur provenendo dalla scuola normale e avendo la patente magistrale, non erano sorrette da un'adeguata motivazione. Con schiettezza, Rosa Agazzi rilevava a proposito di queste maestre:

Chi vi dice che tutte costoro si sentono chiamate dall'arte di educare? V'ha chi sarebbe nata apposta per divenire una brava massaia, un'ottima cameriera, un'eccellente sarta... ma il nome – sartina – suona poco bene al suo orecchio, preferirebbe sentirsi chiamare – maestrina. – Ed ecco che un bel giorno abbiamo la sartina-maestra o la maestra-sartina, e sono queste per lo più che si cacciano negli asili d'infanzia, perché secondo loro [...] la scuola infantile presenta

¹⁸ 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.

¹⁹ R. Agazzi, *Relazione sul tema «Ordinamento pedagogico dei Giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel»*, Paravia, Torino 1898, p. 4.

²⁰ Sulla storia dell'educazione prescolastica in Italia dall'Unità, si rinvia a: E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci 2000; R.S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*, M. Valerio, Torino 2005.

quell'insieme di vaporoso e di leggero che si presta alle tendenze morali di queste creature sviate.

Ancor più severo era il giudizio formulato da Rosa Agazzi a proposito di quelle maestre che trasformavano l'asilo in una pessima scuola, rivolgendosi solo alla memoria del bambino, facendolo «agire come una macchina», annoiandolo e stancandolo²¹. Come è risaputo, in quella sede ella avanzava la proposta di avviare una riforma dell'educazione infantile (come stavano facendo a Mompiano lei, la sorella Carolina e Pietro Pasquali) attingendo fedelmente al pensiero di Froebel, osteggiato in Italia, precisava ancora Rosa, per diverse ragioni, tra cui il fatto di essere protestante e per il suo misticismo, ma soprattutto tradito da un'applicazione meccanica delle intuizioni più profonde e dunque non compreso nella sua vera portata innovativa, consistente nel rispetto della natura del bambino, fatta di spontaneità che si esprimeva attraverso il gioco/lavoro²². Tra i voti che sostanziano questa proposta, figuravano l'esclusione di maestre non dotate di titoli adeguati, il rilascio della patente di scuola normale alle giovani sostenute da «un'attitudine particolare» e da «una vera vocazione» e, infine, l'istituzione di corsi appositi per le maestre «inabili»²³.

Il contesto che, quasi trent'anni dopo, permise alle due maestre di portare il loro metodo a divenire lo strumento formativo di generazioni e generazioni di educatrici d'infanzia a livello nazionale fu la collaborazione con La Scuola Editrice che, nel 1929, chiamò Rosa Agazzi a dirigere la didattica della rivista «Pro Infantia», pubblicata dalla casa editrice bresciana dal 1913. L'approdo a quell'incarico rappresentava senza dubbio l'attestazione di una visibilità raggiunta con fatica dalle educatrici di Mompiano, ma quell'incarico poneva anche le fondamenta del primato che quel metodo avrebbe conquistato e mantenuto negli anni a venire, almeno fino agli anni Sessanta.

Che quella chiamata significasse anche il coronamento di un percorso iniziato quasi tre decenni prima e l'inizio di un cammino che, da quel momento, poteva essere portato avanti in modo più sistematico era riconosciuto dalla stessa Agazzi. Ella dedicava le battute iniziali dell'articolo di apertura della sezione

²¹ R. Agazzi, *Relazione sul tema «Ordinamento pedagogico dei Giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel»*, cit., p. 6.

²² Sull'accoglienza riservata al froebelismo in Italia cfr. R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», VI, 6 (1999), pp. 179-218. Più in generale si veda: D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, 3 voll., Edizioni del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, Firenze 1968-1970.

²³ R. Agazzi, *Relazione sul tema «Ordinamento pedagogico dei Giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel»*, cit., p. 25-26.

didattica del primo fascicolo del 1929, insomma l'articolo programmatico della sua direzione, alla preparazione delle educatrici, legando quelle riflessioni alle parole pronunciate a Torino nel 1898. Ammetteva che l'ingenuità propria dell'inesperienza e della giovane età l'aveva portata a esprimere giudizi criticati da molti perché ritenuti troppo duri e offensivi, ma della cui veridicità ella affermava di essere ancora fortemente convinta²⁴. Di qui l'obiettivo che spiegava di volere perseguire scrivendo su «Pro Infantia»: discorrere con le lettrici di quanto riguardava il loro lavoro nella scuola materna. Quel discorso, fitto e continuativo nell'anno scolastico 1929-1930 e più sporadico nel 1930-1931, fu compendiato nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*, autorevole punto di riferimento nella formazione delle insegnanti degli asili negli anni successivi²⁵.

Non è questa la sede per ripercorrere i contenuti di questo testo, recentemente riedito in due diverse versioni²⁶. Si vuole semmai – come ha già fatto Giorgio Chiosso nella prima parte di questo contributo – individuare le strade che portarono all'incontro fra le sorelle Agazzi e La Scuola Editrice e, più in generale, gli ambienti cattolici. Il coinvolgimento di Rosa da parte della Scuola non era affatto scontato, come si è ricordato poco sopra. Dopo la fondazione, «Pro Infantia» si era interrogata sulla pedagogia e sul metodo da proporre alle lettrici e ciò che colpisce è il silenzio, fino alla metà degli anni Venti, sull'esperienza di Mompiano, rotto solo qui e là da qualche intervento. In quel lasso di tempo, se per un verso il periodico si mantenne fedele alla scelta iniziale di seguire l'opera di Froebel, depurata però dei principi filosofici che la ispiravano e ridotta di fatto alla dimensione metodologica, per un altro dimostrò un vivo interesse per Maria Montessori, evidente in particolare quando la maestra milanese Maria Bottini divenne direttrice della rivista nel 1915²⁷.

Intervennero mons. Angelo Zammarchi, vera anima anche di questa come di altre imprese editoriali de La Scuola, a ristabilire un equilibrio nella linea della rivista, facendosi interprete, egli riferiva, delle perplessità di alcune lettrici, riflesso delle posizioni articolate che caratterizzavano il mondo cattolico rispetto alla

²⁴ Si veda il testo dell'articolo riprodotto in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024, pp. 5-10.

²⁵ Cfr. L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004, p. 230: nel 1985 il libro raggiunse la quattordicesima edizione.

²⁶ Oltre alla riedizione già ricordata, curata da E. Scaglia, si veda quella edita da M. Amadini: R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di M. Amadini, Scholé – Morcelliana, Brescia 2023:

²⁷ Sull'evoluzione della rivista, attraverso i suoi diversi direttori, rimando a R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., pp. 75-108, 127-200 e 237 ss.

pedagogista²⁸. Dopo questo intervento, il periodico tornò a ribadire la propria vicinanza al froebelismo per tutta la durata della direzione della Bottini, ovvero fino al 1921.

Questo orientamento mutò progressivamente allorché la guida della rivista fu affidata a Modesta Bodini, la quale palesava un'impostazione, un linguaggio e un'idea di educazione che presentavano assonanze con il pensiero di Giuseppe Lombardo Radice. È in questo quadro che, mentre maturava l'abbandono con toni critici, da parte della rivista bresciana, del metodo montessoriano, prendeva forma l'avvicinamento a quello agazziano. Tale transizione fu palese agli inizi del 1926. In quello stesso frangente, in dicembre, appariva su «L'Educazione Nazionale» la critica del metodo montessoriano da parte del pedagogista catanese che, in modo sintetico, ma con piena convinzione, elogiava la sapienza educativa di Pietro Pasquali e delle Agazzi e collegava l'esperienza di Mompiano «al miglior Aporti e al miglior Fröbel», che continuava, perfezionandola, «una grande tradizione educativa»²⁹. Questi eventi rappresentano alcuni dei passaggi dell'incontro «tra idealismo popolare» di Lombardo Radice e «il popolarismo cattolico degli ambienti bresciani», destinato a «durare nel tempo e a cui il gruppo della Scuola Editrice si sarebbe ispirato almeno fino agli anni Cinquanta»³⁰.

Di fatto la collaborazione, non scontata fino a quel momento, fra gli ideatori di Mompiano e La Scuola editrice fu possibile anche grazie al convergere di più linee di azione, da parte del mondo cattolico, e a una rinnovata attenzione dei cattolici per l'educazione infantile, ambito non solo in cui realizzare concrete iniziative educative, come era ormai consuetudine, ma anche da mettere a tema con una riflessione pedagogica assente dai tempi dello spiritualismo cattolico del primo Ottocento in specie di Lambruschini e Aporti³¹.

²⁸ Cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 163-173; F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, «Rivista di storia del cristianesimo», IX, 1 (2012), pp. 71-88; Id., *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXV, 25 (2018), pp. 27-73.

²⁹ G. L.-R. [G. Lombardo Radice], *Postilla*, a R. Agazzi, *I metodi italiani - Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 12 (1926), p. 23.

³⁰ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 123. Per i primi contatti fra gli ambienti bresciani e Lombardo Radice si vedano: C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 463 e ss.; E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021, pp. 219-255.

³¹ Sulle difficoltà della pedagogia cattolica tra seconda metà dell'Ottocento e primo ventennio del Novecento si rimanda alle ricerche condotte da A. Marrone e, in specie, a: A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Studium, Roma 2016; A. Marrone, *Tra herbartiani e neoidealisti. La pedagogia sulle riviste cattoliche del primo Novecento*, Marzianum Press, Venezia 2023.

Innanzitutto, va ricordato l'operato di frater Alessandro Alessandrini dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Già incaricato nel 1923 da Pio XI di organizzare e guidare il segretariato «Pro Schola» di Azione Cattolica, con funzioni di consulenza alle scuole private cattoliche al fine di seguirle in fase di applicazione della riforma Gentile³², nel 1925 il religioso avviò l'Associazione educatrice italiana. Quest'ultima si impegnò nell'ambito dell'educazione infantile, di fatto colmando le lacune lasciate storicamente su questo fronte dallo Stato italiano e non sanate dalla normativa varata dal filosofo siciliano³³. Già nello stesso anno della fondazione, essa promosse con celerità l'istituzione di quattordici Scuole di metodo, destinate alla formazione delle maestre d'asilo, mentre quelle tenute dallo Stato erano solo sei³⁴. Fin dalle origini, si stabilì un solido legame fra l'Associazione educatrice italiana e La Scuola Editrice, come è documentato non solo dai rapporti sempre più stretti fra i maggiori esponenti dell'una e dell'altra realtà³⁵, ma anche dal fatto che «Pro Infanzia» divenne l'organo di stampa del sodalizio, creando così le condizioni per tessere una rete fra le diverse iniziative cattoliche (asili, scuole di metodo, manualistica, saggistica, stampa periodica) rivolte all'educazione infantile che, facendo proprio il metodo agazziano, ne avrebbero consentito la diffusione su tutto il territorio nazionale.

Nel contempo un altro esponente del mondo pedagogico cattolico apportava un ulteriore, importante contributo all'incontro fra le sorelle Agazzi e La Scuola Editrice; intendo riferirmi a Andrea Franzoni, direttore della scuola per educatrici d'infanzia «G. Sacchi» di Milano, studioso di questioni educative, prolifico autore di testi inerenti anche a questa tematica e libero docente di pedagogia prima all'Università di Torino e poi in quella di Milano³⁶. Dalle origini egli prendeva parte alle attività dell'Associazione educatrice italiana che gli delegava la cura delle scuole di metodo, per le quali si preoccupò di definire i programmi da adottare. Nel contempo, a partire dall'anno scolastico 1926-1927, entrava nel gruppo di redazione di «Pro Infanzia» di cui era nominato direttore dall'anno successivo.

³² Cfr. R.L. Guidi, *Fratel Alessandro Alessandrini delle Scuole Cristiane*, «Archivio Storico Italiano», CLXVII, 622 (2009), pp. 625-644; e la voce bio-bibliografica sul religioso: cfr. S. Macchietti, *Alessandrini Eugenio*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. I, cit., p. 26.

³³ Si rinvia per questo aspetto alla bibliografia indicata alla nota 20.

³⁴ Cfr. R. Sani, *L'educazione dell'infanzia. Dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in R. Sani, L. Pazzaglia (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 251-254.

³⁵ Lo scambio epistolare fra mons. Zammarchi, frater Alessandrini e Andrea Franzoni - del quale si dirà nelle righe successive - è ricostruito, sulla base della documentazione al momento reperita, in R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infanzia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., pp. 298-314.

³⁶ Su di lui si veda la voce bio-bibliografica di L. Lombardi, E. Mazzella, *Franzoni Andrea*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. I, cit., pp. 583-584.

Sempre in quell'anno, ovvero nel 1926-1927, anche Rosa Agazzi avviava la sua collaborazione con il periodico bresciano redigendo il piano didattico annuale. Nel quadro delle celebrazioni del centenario aportiano del 1927, sulle pagine di «Pro Infantia», Franzoni argomentava ampiamente il legame fra la tradizione educativa cattolica, Ferrante Aporti e il metodo messo a punto a Mompiano, con evidenti distorsioni interpretative, avviando così il processo di appropriazione di quel metodo da parte del mondo cattolico. Non mi dilungo ulteriormente su questi fatti, già noti e su cui, in questo stesso fascicolo, altri avranno modo di tornare; merita solo sottolineare che in questo contesto, pazientemente costruito nei mesi precedenti, Rosa Agazzi, nel 1929, come già si è detto, era chiamata a dirigere la sezione didattica di «Pro Infantia». L'attribuzione di quel ruolo all'Agazzi poneva fine alla ricerca, che durava da quasi quindici anni, da parte della rivista bresciana, di un metodo di educazione infantile cui potersi ispirare senza dilemmi di carattere ideologico, ma faceva anche cadere sbrigativamente il silenzio sulla precedente disattenzione dei cattolici nei confronti dell'iniziativa di Mompiano.

Da quel momento l'identificazione fra i fondamenti del metodo «Pasquali-Agazzi» e la riflessione pedagogica cattolica sarebbe apparsa come un dato di fatto, vero da sempre, ovvero intrinseco al metodo stesso. Come gli studi hanno già rilevato, i protagonisti di questa operazione, oltre ai già evocati mons. Angelo Zammarchi, Andrea Franzoni e fratel Alessandrini, furono Mario Casotti, che su «Scuola Italiana Moderna», nella seconda metà degli anni Venti, pubblicava i suoi primi scritti sul metodo Montessori e su quello Agazzi, Marco Agosti, Vittorino Chizzolini e poi, qualche anno dopo, Aldo Agazzi³⁷. La recente riedizione della *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi ha avuto il merito di sollecitare la ricerca a interrogarsi sulla convergenza 'a sorpresa' fra le Agazzi e gli ambienti cattolici, anche avviando ulteriori scavi documentari. Si pensi, solo per fare un esempio, alla mancanza di studi su figure quali Franzoni e fratel Alessandrini, il cui complesso operato in ambito educativo-scolastico nei primi decenni del Novecento attende ancora di essere esplorato.

³⁷ Cfr. M. Casotti, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica*, La Scuola, Brescia 1931; M. Agosti, V. Chizzolini, *La scuola materna italiana*, La Scuola, Brescia 1939; A. Agazzi, *Il «metodo italiano» per la scuola materna*, cit.

Le indagini svolte da Massimo Grazzini³⁸ e poi da Fulvio De Giorgi³⁹ hanno messo in luce che l'operazione di cattolicizzazione del metodo Agazzi, realizzata a partire dagli anni Trenta dagli uomini che ruotavano attorno alla Scuola Editrice di Brescia, era volta a fornire a quel metodo, ricco soprattutto di suggestioni riguardanti la prassi didattica, un fondamento teorico che le sorelle Agazzi non erano riuscite a dare, affrancandolo nello stesso tempo dalle radici culturali – estranee al cattolicesimo – del loro maestro, Pietro Pasquali. Evelina Scaglia è pervenuta a conclusioni in parte diverse. A suo giudizio, è improprio parlare di un progetto studiato a tavolino e volto a recuperare e rilanciare il metodo delle sorelle Agazzi per diffonderlo in tutti gli asili cattolici esistenti e che sarebbero sorti in Italia. Semmai, secondo Scaglia, l'assunzione di quel metodo da parte della Scuola Editrice si iscrive nell'incontro fra il popolarismo pedagogico lombardoradiciano con quello cattolico, cui già si è fatto riferimento. Ella legge questo processo facendo ricorso alla categoria della «sedimentazione pedagogica»⁴⁰. La casa editrice bresciana colse nel metodo «Pasquali-Agazzi» un'idea d'infanzia e di educazione, un modello di maestra d'asilo, sottolineati dal pedagogista catanese nei suoi scritti, in linea con la tradizione cattolica. Si tenga presente che tale interpretazione si affermò negli ambienti bresciani anche perché, attorno agli intellettuali di punta della Scuola, ruotavano collaboratori e animatori del mondo magistrale molto vicini a Lombardo Radice, quali Angelo Colombo, Francesco Bettini, Giovanni Modugno, di cui ha scritto Chiosso⁴¹. Brescia, cioè, afferma Scaglia, adottò

la definizione lombardiana del metodo Pasquali Agazzi come metodo dell'iniziativa, in grado di favorire il definitivo superamento dello scolasticismo delle lezioncine degli asili infantili [...] a favore invece di una scuola della e per la formazione della personalità infantile, fondata sulle occupazioni individuali libere dei piccini⁴².

Ci troviamo quindi di fronte a due interpretazioni di quegli eventi non del tutto congruenti e si rendono necessari nuovi studi che, attingendo a fonti a stampa e

³⁸ Cfr. M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, cit.; Id. (ed.), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, cit.

³⁹ Cfr. F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, cit.; Id., *La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra*, in L. Caimi, G. Vian (edd.), *La religione istruita nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 313-336.

⁴⁰ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di E. Scaglia, cit., p. XXIX.

⁴¹ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-153; Id., *Il fascismo e i maestri*, Mondadori, Milano 2023, pp. 73-163.

⁴² E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, cit., p. XXXI.

d'archivio non ancora valorizzate, possano lumeggiare le zone d'ombra ancora esistenti. È indubbio che la categoria della «sedimentazione pedagogica» spieghi la collaborazione, 'inaspettata' fino alla metà degli anni Venti, fra le Agazzi e gli ambienti della cattolica Scuola Editrice, inscrivendola nel quadro più ampio delle linee evolutive della pedagogia coeva nazionale e internazionale. Tuttavia, essa lascia senza risposta un quesito. Dall'opera di Casotti a quella di Agosti e Chizzolini per arrivare a quella di Aldo Agazzi l'accento è posto sulle sorelle Agazzi, sui loro scritti, sul loro operato. La paternità di Pasquali passa quasi sotto silenzio⁴³. Rarissimi erano stati anche i rinvii a lui da parte di «Pro Infantia» negli anni precedenti⁴⁴. Questo 'sganciamento' fra le due anime di Mompiano se non è indicativo di un progetto studiato a tavolino, è sicuramente l'esito di una dimenticanza voluta, di una rimozione. Le radici culturali del maestro delle Agazzi, che affondavano nel positivismo e nell'umanitarismo socialista, mal si conciliavano con quelle cattoliche. L'esperienza di Mompiano e il metodo – depurati da quelle radici – sì.

Ci sarebbe voluto del tempo perché quella rimozione venisse sanata: la fondazione a Mompiano, nel 1964, dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» per volere del Comune di Brescia e della Scuola Editrice era il segno del superamento di quella esclusione culturale che era avvenuta dagli anni Venti⁴⁵; un'esclusione che aveva favorito la diffusione capillare, da parte dei circuiti cattolici, del metodo messo a punto alla fine dell'Ottocento in tutti gli asili del Paese, a partire dal ventennio fascista e poi nel secondo dopoguerra, ma che lo aveva cristallizzato in un'interpretazione non del tutto rispettosa della sua vera genesi.

GIORGIO CHIOSSO
University of Torino

CARLA GHIZZONI
Catholic University of Sacred Heart of Milan

⁴³ Cfr. F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, cit., p. 82.

⁴⁴ Cfr. R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., pp. 92-93, 196-197, 199, 270.

⁴⁵ Si rimanda in proposito a R. Bressanelli, C. Ghizzoni, «*Frugando fra le carte*». *I fondi documentari dell'Istituto «Pasquali Agazzi»: fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Eum, Macerata 2020, pp. 29-49.

**Rosa Agazzi e l'editrice La Scuola di Brescia.
La genesi di un sodalizio**

**Rosa Agazzi and La Scuola Publishing House in Brescia.
The Origins of a Partnership**

RENATA BRESSANELLI

La ricerca esamina il punto di vista dell'editrice La Scuola nei confronti del metodo agazziano. Grazie all'analisi di alcune fonti a stampa e d'archivio fino ad ora poco indagate dalla storiografia educativa, questo studio mette in luce che «Pro Infantia», rivista per le educatrici infantili lanciata dall'editrice bresciana nel 1913, mantenne inizialmente un totale riserbo verso quell'esperimento didattico. Tra la metà e la fine degli anni Venti, la rivista cambiò invece la sua posizione, adottando il sistema agazziano come modello di riferimento e coinvolgendo anche Rosa Agazzi nella redazione della sezione didattica.

PAROLE CHIAVE: ROSA AGAZZI; METODO AGAZZIANO; LA SCUOLA EDITRICE; XX SECOLO; ITALIA.

The article examines La Scuola publishing house's perspective on the Agazzi method. By analyzing print and archival sources that have received limited attention in educational historiography, this study reveals that «Pro Infantia» – a journal for kindergarten teachers launched by the Brescia publisher in 1913 – initially expressed significant reservations about this educational experiment. However, between the mid and late 1920s, the journal shifted its stance, embracing the Agazzi system as a reference model and even involving Rosa Agazzi in editing its education section.

KEYWORDS: ROSA AGAZZI; AGAZZI METHOD; LA SCUOLA PUBLISHING HOUSE; TWENTIETH CENTURY; ITALY.

Il silenzio nei confronti dell'agazzismo

Il periodico per le maestre d'asilo «Pro Infantia»¹ fu messo sul mercato dall'editrice La Scuola di Brescia² il 10 ottobre 1913. Nei suoi primi anni di vita esso mostrò una certa insicurezza nell'adottare un modello di educazione infantile in sintonia con i propri ideali cristiani³. Nel fascicolo d'esordio, la rivista espresse in maniera ferma la propria preferenza per il metodo froebeliano⁴ che, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, aveva ricevuto l'avallo anche dei cattolici⁵. «Pro Infantia» manifestò però presto un certo interesse altresì per il modello montessoriano che, ancora poco indagato e sperimentato rispetto a quello ottocentesco di matrice tedesca, in quegli anni era oggetto di studio anche da parte degli ambienti cattolici⁶. Al suo nascere il periodico oscillò, dunque, tra la conferma del metodo froebeliano, adattato all'indole del bambino italiano, e quella del sistema montessoriano, nei confronti del quale i riferimenti divennero via via più frequenti e lusinghieri, pur non venendo meno qualche accento critico⁷.

In quel lasso di tempo la rivista omise qualsiasi riferimento al sistema agazziano, nonostante i consensi che esso stava raccogliendo negli ambienti pedagogici e

¹ Su questo periodico (1913-2014) cfr. L.-R. Bonan, *ad vocem*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 509-510 e R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardit»*. *La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

² In merito a questa casa editrice fondata nel 1904 da alcuni degli uomini più in vista del movimento cattolico dell'epoca, non solo a livello locale, ma anche nazionale, si veda: L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004.

³ L'atteggiamento della rivista è probabilmente da ricondurre anche alla debolezza propositiva che connotava da tempo la pedagogia cristiana e che, nel primo dopoguerra, fu denunciata anche da «La Civiltà Cattolica», cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 144-173. Più in generale, sul tema della pedagogia di matrice cristiana tra Otto e Novecento, si vedano: G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001 e A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Studium, Roma 2016.

⁴ Cfr. La Direttrice E.G. Giordani Mussino, *Alle maestre d'asilo*, «Pro Infantia» [d'ora in poi PI] («Copertina»), I, 1 (1913), pp. 2-4.

⁵ Sulla ricezione del pensiero di Froebel nel nostro Paese, si segnalano: D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, 2 voll., Firenze, Centro didattico nazionale di studi e documentazione, 1968-1970; R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», VI, 6 (1999), pp. 179-218; M. Chiaranda, *Froebel e il froebelismo in alcune riviste per l'infanzia*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 165-189.

⁶ Sulla Montessori e sul suo metodo si segnalano qui, tra gli altri, G. Cives, P. Trabalzini, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma 2017 e *Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa*, «Rivista di storia dell'educazione», numero monografico, VIII, 2 (2021). Nello specifico, sulle posizioni assunte negli ambienti cattolici circa il modello educativo in uso nelle Case dei Bambini, cfr. C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 163-173, 325; F. De Giorgi, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXV, 25 (2018), pp. 27-73.

⁷ Sul punto di vista del periodico rispetto al sistema montessoriano, cfr. R. Bressanelli, *Cattolici, educazione infantile e metodo montessoriano. La posizione della rivista «Pro Infantia» fra età giolittiana e fascismo*, «Nuova Secondaria», XL, 4 (2022), pp. 123-135.

ministeriali⁸. Come è noto, l'esperimento didattico avviato all'asilo rurale di Mompiano (Brescia), grazie all'intraprendenza delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi e alla lungimiranza di Pietro Pasquali, era stato discusso, insieme a quelli di Froebel e della Montessori, durante il convegno nazionale intitolato «Per un Metodo italiano negli Asili d'Infanzia»⁹. Al «*metodo froebeliano* rivisitato alla luce dell'esperienza delle sorelle Agazzi» si erano inoltre ispirati i primi programmi ministeriali per gli asili della storia del nostro Paese, pubblicati nel gennaio del 1914¹⁰. È lecito pensare che la circospezione con cui, ai suoi esordi, la rivista bresciana guardò all'agazzismo sia da ricollegare al ruolo più defilato che esso – rispetto al froebelismo e al montessorismo – assegnava all'insegnamento della religione. Pur non misconoscendo il valore della dimensione spirituale, esso si poneva, di fatto, al di fuori di un chiaro orizzonte confessionale¹¹. Si può anche ipotizzare che, sull'atteggiamento assunto da «Pro Infantia» nei riguardi del sistema di Mompiano, pesò anche la diffidenza che il gruppo che gravitava attorno all'editrice La Scuola nutriva, in specie, nei riguardi del suo principale propugnatore. Pasquali, infatti, era noto per la sua visione laica dell'esistenza, per le sue idee liberali e socialiste e per la sua impostazione pedagogica di matrice positivista¹². Il direttore delle scuole elementari e degli asili di Brescia collaborava inoltre con

⁸ Tra le opere che hanno approfondito la nascita e lo sviluppo di questo esperimento educativo, si vedano, tra gli altri, R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962; M. Bagnalasta Barlaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1995; M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2006; Id. (ed.), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 2015.

⁹ Il congresso era stato indetto nell'aprile del 1911 a Milano al fine di verificare la consistenza teorica e pratica dei sistemi educativi più diffusi negli asili italiani del tempo e per valutare la possibilità, rivelatasi però fallimentare, di pervenire all'applicazione di un unico metodo in tutti gli istituti infantili della nazione. In merito a questa assise si vedano: E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 2000, pp. 133-134 e D. Gabusi, *Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori*, in *Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa*, cit., pp. 37-48.

¹⁰ Fu lo stesso ministro della Pubblica Istruzione Luigi Credaro a fare, nella primavera del 1912, questa precisazione, cfr. T. Pironi, *Il contributo di Maria Montessori al rinnovamento della scuola dell'infanzia in Italia nel primo ventennio del Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022, pp. 161-178, la citazione è a p. 177.

¹¹ Fulvio De Giorgi ha definito il metodo agazziano «il più lontano e il più sordo» rispetto «alla spiritualità cristiana e cattolica»: F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, «Rivista di storia del cristianesimo», IX, 1 (2012), pp. 71-88, citazioni a p. 75. Sulle interpretazioni date allo spirito religioso che permeava l'agazzismo, cfr. L. Pazzaglia, *Il problema dell'educazione religiosa nelle scuole per l'infanzia fra Otto e Novecento*, in *L'educazione religiosa nel metodo Agazzi e nella scuola materna d'oggi*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1978, pp. 26-48; F. De Giorgi, *La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra*, in L. Caimi, G. Vian (edd.), *La religione istruita nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 313-336 (in specie le pp. 313-318).

¹² Cfr. S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», Brescia 1984, in specie pp. 47-99.

«La Voce delle maestre d'asilo»¹³ – rivista notoriamente vicina a Luigi Credaro¹⁴, nei confronti della quale «Pro Infantia», al suo sorgere, si pose come contraltare¹⁵ – che aveva scelto di appoggiare il metodo agazziano, intravedendo in esso una «contiguità ideale, in senso laicista e positivista»¹⁶. Pasquali aveva altresì assunto un ruolo chiave nella stesura dei programmi per gli asili del 1914, documento che, come «Pro Infantia» fece notare «melanconicamente», pur rappresentando un indiscutibile «passo verso il nuovo», aveva il grave difetto di non contemplare l'insegnamento della religione¹⁷. L'iniziale scelta della rivista bresciana di non volersi esporre nei confronti dell'indirizzo agazziano è confermata anche dal fatto che essa, pur riconoscendosi, nel complesso, nella nuova immagine di asilo definita dai programmi credariani e nell'indirizzo didattico proposto, che definiva il «meglio dei metodi»¹⁸, non specificò mai che si trattava del froebelismo riformato sperimentato dalle Agazzi.

Sul finire della terza annata, «Pro Infantia» sciolse però le sue riserve nei confronti del conterraneo esperimento di educazione infantile. Nell'agosto del 1916, la direttrice di «Pro Infantia» Maria Bottini¹⁹ redigeva una lunga cronaca della visita compiuta all'asilo di Mompiano insieme ad altre educatrici²⁰. Dopo avere espresso parole di encomio sulle Agazzi ed avere descritto con toni entusiastici le attività svolte dai bambini in un clima ordinato e sereno, concludeva le sue osservazioni definendo quell'indirizzo educativo «il metodo materno e italiano»²¹ ed auspicando che tutti gli asili della nazione si ispirassero ad esso. Il primo impatto che le lettrici ebbero con l'esperienza di educazione infantile in atto all'asilo di Mompiano fu, dunque, per mezzo non di un fugace richiamo, ma di un dettagliato

¹³ Su questa rivista, organo di stampa dell'Unione nazionale per le educatrici d'infanzia (Unei), si veda la scheda redatta da R. Sani in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 740-742.

¹⁴ Per un profilo del pedagogista lombardo che dal 31 marzo 1910 al 19 marzo 1914 fu ministro della Pubblica Istruzione, cfr. M.A. D'Arcangeli, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* [d'ora in poi *DBE*], vol. I, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 407-409.

¹⁵ Cfr. R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., pp. 36-37, 115.

¹⁶ D. Gabusi, *Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori*, cit., p. 47.

¹⁷ Cfr. Il «Pro Infantia», *Ordinamento pedagogico governativo degli Asili d'Infanzia*, PI, («Copertina»), I, 24 (1914), p. 185. *Ibidem*.

¹⁸ Responsabile della sezione didattica di «Pro Infantia» nell'a.s. 1914-1915, dall'ottobre del 1915 al settembre del 1921 la Bottini assunse il ruolo di direttrice del periodico.

²⁰ Cfr. M. Bottini, *Mompiano*, PI («Copertina»), III, 36 (1916), pp. 562-564.

²¹ Ivi, p. 563. L'appellativo 'metodo italiano' rivolto al modello agazziano era già in uso tra gli educatori triestini prima della Grande guerra, cfr. G. Lombardo Radice, *Il metodo italiano. Vita dei fanciulli e metodo didattico dell'asilo di Mompiano (1898-1926)*, «L'Educazione Nazionale», IX, 3 (1927), p. 145. Come è noto, quell'espressione fu poi ripresa da Giuseppe Lombardo Radice a metà degli anni Venti, cfr. G. L-R [Id.], *Postilla a R. Agazzi, I metodi italiani - Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, «L'Educazione nazionale», VII, 12 (1926), pp. 22-23.

e appassionato articolo in cui si formulava anche l'augurio che essa potesse orientare tutti gli istituti infantili italiani.

Quella cronaca ebbe qualche eco sui fascicoli di «Pro Infantia» delle settimane e dei mesi successivi. Dalla lettura della rubrica «Piccola posta», ad esempio, si evince che iniziò uno scambio epistolare tra Rosa Agazzi e la Bottini²². Qualche settimana dopo, riprendendo le conclusioni a cui era giunta la Bottini sul metodo in uso all'asilo di Mompiano, Carolina Ognà faceva notare che erano in linea con quelle espresse da Emilia Formiggini Santamaria nel libro *Ciò che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Federico Fröbel*²³. Tra la primavera e l'estate del 1917, il periodico pubblicava anche una lezione intitolata *I nidi*, precisando che era stata proposta all'asilo di Mompiano dall'«impareggiabile Rosa Agazzi»²⁴, e proponeva un altro resoconto di una visita fatta a quell'istituzione da due educatrici milanesi²⁵. Merita altresì segnalare che dall'annata 1916-1917 la rivista tornò a prestare più attenzione alle prassi di Froebel. Se nel corso delle annate precedenti l'indirizzo montessoriano aveva via via preso il sopravvento su quello frobeliano, i rimandi al sistema in atto nelle Case dei Bambini, pur non venendo completamente meno, si diradarono²⁶. «Pro Infantia» sembrava, insomma, volere rivedere la sua posizione sui metodi di didattica infantile.

L'esigua documentazione inerente ai primi anni di vita di «Pro Infantia» conservata presso l'archivio storico dell'editrice La Scuola²⁷ non consente di ricostruire le ragioni che portarono la rivista a quel cambio di orientamento. Alcune carte reperite presso l'archivio generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice²⁸,

²² Sull'ultimo fascicolo dell'annata 1915-1916, la Bottini rispondeva alla «cordialissima lettera» che le aveva scritto la Agazzi rinnovandole «l'espressione dell'entusiasmo [...] riportato nella cara visita a Mompiano»: [M. Bottini], *Piccola posta*, PI, III, 37 (1916), p. 577. Anche nel numero seguente ella inviava «un pensiero, un saluto» alla Agazzi e «al nido dolcissimo di Mompiano»: [Ead.], *Piccola posta*, PI, IV, 1 (1916), p. 1.

²³ La collaboratrice dell'editrice La Scuola rammentava che in quell'opera (ed. A.F. Formiggini, Genova 1916), l'autrice aveva utilizzato parole d'elogio per il metodo Agazzi, definendolo l'interpretazione «più razionale» del metodo froebeliano: cfr. C. Ognà, *Per un Asilo infantile 'tipo*, PI, IV, 4 (1916), p. 59. Sulla Formiggini Santamaria, si veda S. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2002.

²⁴ Cfr. *I nidi* («La didattica settimanale»), PI, IV, 20 (1917), pp. 298-299.

²⁵ Si veda Fides et Spes, *Echi d'una gita*, PI, IV, 27 (1917), pp. 433-434.

²⁶ A conferma del nuovo punto di vista assunto dal periodico, merita segnalare che, dall'ottobre del 1916 la rivista decise di affiancare alla Bottini, per la redazione delle pagine didattiche, la convinta froebeliana Giuseppina Dal Mas, nota negli ambienti educativi per avere pubblicato due scritti polemici nei confronti del metodo montessoriano. Si trattava dei libri G. Dal Mas, *Federico Froebel. Le sue istituzioni prescolastiche e la dottoressa M. Montessori*, Paravia, Torino 1913, che era stato benevolmente recensito da «Pro Infantia» nell'aprile del 1914 (*Buoni libri*, PI («Copertina»), I, 24 (1914), pp. 185-186) ed Ead., *Nessuna cosa morta deve entrare nel piccolo mondo del fanciullo. Contro l'insegnamento della lettura e della scrittura nelle istituzioni prescolastiche*, Vallardi, Torino 1916.

²⁷ Il fondo storico dell'editrice La Scuola fa parte del patrimonio documentario conservato presso l'Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia (ASE) - Centro di documentazione e ricerca «Raccolte storiche» dell'Università Cattolica di Brescia.

²⁸ L'archivio di questa congregazione è conservato a Roma in via Ateneo Salesiano 81.

congregazione religiosa molto attiva nell'ambito dell'educazione infantile e che ebbe un posto significativo nella vita della rivista bresciana sin dalle sue origini²⁹, hanno però permesso di rintracciare alcune informazioni utili a gettare luce su quegli scenari. Da esse parrebbe emergere che quel ripensamento avvenne a seguito di alcune lamentele giunte a mons. Angelo Zammarchi³⁰, uomo di spicco dell'editrice La Scuola e Responsabile di «Pro Infantia», da parte della Consigliera scolastica generale delle scuole della congregazione salesiana³¹. Nell'aprile del 1916, infatti, il sacerdote, rispondendo a una lettera in cui madre Marina Coppa gli aveva espresso le sue perplessità in merito all'eccessiva indulgenza del periodico nei confronti del modello montessoriano³², le prometteva che, da lì in avanti, si sarebbe mosso con «prudenza e oculatezza maggiori»³³.

Negli anni successivi, nel clima di generale preoccupazione e scoramento generato dal primo conflitto mondiale, «Pro Infantia» lasciò in sospeso l'approfondimento delle metodologie didattiche per concentrarsi sulle esigenze educative imposte da quel tragico momento. La questione fu ripresa dall'estate del 1918. Dalla lettura dei fascicoli usciti dall'agosto di quell'anno e per tutto il dopoguerra, fino al termine della direzione della Bottini (settembre 1921), si evince che il periodico aveva maturato nuove consapevolezze. Esso manifestò una certa diffidenza rispetto all'indirizzo montessoriano, – definendolo, per alcuni suoi tratti, «pericoloso», «praticamente inattuabile» e «antieducativo»³⁴ – e contestualmente cominciò a manifestare un maggiore interesse per l'esperienza agazziana. Ad esempio, si iniziò a consigliare alle abbonate la lettura dei libri di Rosa Agazzi, che furono anche introdotti nelle pagine pubblicitarie³⁵.

Nel febbraio del 1919, a distanza di cinque anni dalla sua nascita, «Pro Infantia» pubblicava un'analisi comparativa sui metodi in uso negli asili italiani coevi. A

²⁹ Cfr. R. Bressanelli, *Le origini del periodico «Pro Infantia» alla luce di alcuni documenti d'archivio*, «History of Education & Children's Literature», XVII, 1 (2022), pp. 307-319.

³⁰ Sul religioso bresciano si vedano: A. Fappani, *Mons. Zammarchi, un sacerdote a servizio della scuola*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 107-109; E. Giammancheri, *Angelo Zammarchi*, in L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 95-100 e la voce curata da G. Bertagna, E. Scaglia in *DBE*, vol. II, cit., pp. 671-672.

³¹ Su madre Coppa (1869-1928), si vedano, tra gli altri, Una Figlia di Maria Ausiliatrice [L. Dalcerci], *Madre Marina Coppa. Consigliera generalizia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Libreria della Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1945; M.C. Ventura, *Marina Coppa, Consigliera scolastica generale (1901-1928)* in G. Loparco, M.T. Spiga (edd.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione. Documentazione e saggi*, Las, Roma 2011, pp. 341-365.

³² Su questa questione cfr. R. Bressanelli, *La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., pp. 159-163.

³³ Angelo Zammarchi a Marina Coppa, 3 aprile 1916, in Archivio Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, doc. 220.547 (1).

³⁴ F. Faifofer, *Cenni critici sui vari sistemi di educazione infantile*, PI, V, 25 (1918), p. 396.

³⁵ Cfr. *La pagina dei libri*, PI, VI, 1 (1918), p. 16.

differenza di tutte quelle proposte negli anni precedenti³⁶, in essa era contemplato anche il metodo Agazzi. Quell'indagine prendeva spunto da alcune riflessioni in cui Giovanni Vidari metteva in luce i pregi e i difetti del froebelismo, del montessorismo e dell'agazzismo³⁷. Riguardo a quest'ultimo, dopo averlo definito «uno dei tentativi meglio riusciti di *conservare e attuare* lo spirito froebeliano senza il froebelianismo»³⁸, il pedagogo pavese esprimeva anche due giudizi negativi. A suo dire, «per la sua genesi filantropica e per la sua costituzione essenzialmente rurale», esso sembrava favorire «più lo sviluppo spontaneo delle attività pratiche che non quello delle attività intellettuali». Egli faceva altresì notare che quel modello educativo, essendo «povero di stimoli e di motivi», non consentiva al bambino di essere messo «opportunamente in condizione di esercitarsi educandosi»³⁹. Tali puntualizzazioni non trovarono però concorde la direzione di «Pro Infantia» che, in una breve nota pubblicata in calce a quell'articolo, definiva «*sorpassata*» quella considerazione poiché, come dimostravano le «veramente geniali esercitazioni di lingua parlata» nelle quali si concentrava «un vero tesoro di arte e di metodo», nell'asilo delle Agazzi le attività pratiche erano sviluppate «in artistica armonia con le attività intellettuali»⁴⁰. La rivista difese il metodo di Mompiano anche nel fascicolo successivo, definendolo «una palestra di auto-educazione intellettuale e sociale»⁴¹.

Nelle annate pubblicate nel primo dopoguerra si trovano, dunque, segnali di novità che mettono in luce che «Pro Infantia» stava rimodulando il proprio punto di vista sulla questione dei metodi. La rivista continuò comunque a mantenere un atteggiamento poco definito, mostrando di non essere ancora pronta a identificarsi con uno di essi. È lecito pensare che la rivista preferisse non prendere una posizione netta fino a quando il mondo cattolico non avesse formulato un

³⁶ Si citano qui, a titolo d'esempio: mb [M. Bottini], *Froebel o Montessori?*, PI («Pedagogia»), III, 12 (1916), pp. 186-187 e F. Faifofer, *Cenni critici sui vari sistemi di educazione infantile*, cit.

³⁷ Si tratta di alcune pagine tratte dall'opera di Vidari intitolata G. Vidari, *La teoria dell'educazione*, Hoepli, Milano 1918, cfr. G. Dal Mas, *Federico Froebel*, PI, VI, 12 (1919), p. 178; Ead., *Froebel - Agazzi - Montessori*, PI, VI, 14 (1919), pp. 110-111; [Ead.], *Froebel - Agazzi - Montessori. Intorno al metodo Montessori*, PI, VI, 15 (1919), p. 126; M. Bottini, [Nota] a [Ead.], *Froebel - Agazzi - Montessori. Intorno al metodo Montessori*, pp. 126-128. Gli studi comparativi sui metodi infantili pubblicati sino a quel momento da «Pro Infantia» non avevano preso in considerazione quello agazziano. Si vedano, ad esempio: mb [M. Bottini], *Froebel o Montessori?*, PI, III, 12 (1916), pp. 186-187 e F. Faifofer, *Cenni critici sui vari sistemi di educazione infantile*, cit.

³⁸ G. Dal Mas, *Federico Froebel*, cit.

³⁹ Ead., *Froebel - Agazzi - Montessori*, cit., p. 111, il corsivo è nel testo.

⁴⁰ Queste osservazioni furono poste in conclusione a *ibidem*.

⁴¹ M. Bottini, [Nota] a [G. Dal Mas], *Froebel - Agazzi - Montessori. Intorno al metodo Montessori*, cit., p. 127.

giudizio unanime in merito a quella questione⁴². Quell'atteggiamento disorientò però le lettrici che faticavano a rintracciare sul giornale linee guida utili a indirizzare in maniera univoca la loro azione quotidiana negli asili. A metterle in difficoltà furono probabilmente non solo gli inediti toni critici utilizzati dalla rivista nei confronti del modello montessoriano – fino a qualche anno prima presentato loro come «una vera rivoluzione didattica»⁴³, come quello «meglio rispondente anche all'indirizzo cristiano della [...] Rivista»⁴⁴, come «la via più sicura di pedagogia infantile»⁴⁵ – ma anche il fatto che, nonostante l'interesse per il modello agazziano, «Pro Infantia» lo avesse presentato solo per mezzo di frammentarie indicazioni che non consentivano di acquisire le competenze per poterlo mettere in pratica. Nella primavera del 1919, alla maestra d'asilo Vincenziana Jacoli di Torino, che aveva chiesto lumi sul punto di vista del periodico circa i metodi di didattica infantile, la Bottini spiegava che la rivista, «schiva di tutte le competizioni partigiane», aveva intenzione di servirsi «d'ogni buona risorsa dei metodi, senza fossilizzarsi in critiche»⁴⁶. Nonostante queste parole facessero intendere che il giornale avrebbe portato avanti, senza alcuna preclusione, il lavoro di disamina delle metodologie didattiche più diffuse negli asili italiani del tempo, di lì a poco iniziarono a profilarsi nuovi scenari.

I prodromi di una duratura collaborazione

Nel settembre del 1921, la direzione di «Pro Infantia» passava dalle mani della Bottini a quelle di Modesta Bodini⁴⁷. Questo cambio di guardia segnò una svolta nella storia del periodico. Il primo numero dell'annata 1921-1922 prendeva avvio con un articolo a firma dell'editrice La Scuola in cui si annunciava che, da quel momento, la rivista si sarebbe presentata sotto una veste diversa. «Pro Infantia» – si legge – avrebbe offerto «un aiuto illuminato, organico, amplissimo»

⁴² Basti qui ricordare che, tra la primavera e l'estate del 1919, ci fu un acceso confronto che vide su fronti opposti due illustri figure del mondo cattolico del tempo, ovvero padre Mario Barbera, che prese le difese del modello in uso nelle Case dei Bambini, e padre Agostino Gemelli, che non solo contestò al collaboratore de «La Civiltà Cattolica» la sua posizione a favore del sistema della Montessori, ma asserì che quello delle Agazzi era «senza dubbio» migliore. Su queste vicende, cfr. F. De Giorgi, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, cit., pp. 27-73, in specie pp. 54-56 (citazione a p. 55).

⁴³ [M. Bottini], *Aritmetica*, PI, II, 15 (1915), p. 228.

⁴⁴ [Ead.], *Orario*, PI, III, 1 (1915), p. 6 (il corsivo è nel testo).

⁴⁵ Ead., *Froebel o Montessori?*, PI, III, 12 (1916), p. 187.

⁴⁶ [Ead.], *Piccola posta*, PI, VI, 18 (1919), p. 288.

⁴⁷ Collaboratrice della prim'ora di «Pro Infantia», la maestra mantovana diresse il periodico per sei annate, dall'ottobre del 1921 al settembre del 1927. Per un profilo biografico della Bodini, cfr. L. Lombardi, *ad vocem*, in *DBE*, vol. I, cit., p. 177.

attraverso lezioni dalla «forma completa», atte a guidare le educatrici nel loro lavoro quotidiano e a fare scoprire il piacere di fare da sé. In tale contributo non si faceva alcun cenno all'indirizzo educativo a cui la rivista si sarebbe ispirata poiché, si precisava, sarebbe stata «la forma stessa, un prezioso insegnamento di metodo»⁴⁸.

La nuova impostazione didattico-metodologica sposata dal periodico – ripresa e argomentata dalla Bodini nei mesi successivi – faceva intravedere quasi un tentativo di volere sviluppare una propria teoria educativa, sintesi dell'esperienza diretta delle educatrici, ma anche delle teorie pedagogiche che si stavano facendo strada in quegli anni, in specie quella neoidealista portata avanti da Giuseppe Lombardo Radice⁴⁹, al quale la nuova direttrice di «Pro Infantia» si richiamò esplicitamente, in più occasioni, ancora prima che egli approdasse al Ministero della Pubblica Istruzione⁵⁰. Nel giugno del 1922, ad esempio, in una lezione sull'educazione dei sensi in cui si criticavano i limiti della didattica froebeliana 'pura', la Bodini attestava di condividere pienamente l'idea di asilo del pedagogista catanese, ovvero quella di un'istituzione che doveva «sostituire alle deficienze della vita di famiglia un'altra vita pratica completa», che a quella assomigliava, e aiutare il fanciullo

a divenire [...] *se stesso* [...] in un ambiente gaio e sereno, capace di sorreggerlo nelle sue debolezze, di correggere i suoi difetti senza crearne di nuovi, d'incanalare le sue energie per quanto embrionali verso uno scopo d'*utilità diretta*, con mezzi adatti che ricreandolo e soddisfacendo al suo bisogno d'attività, lo [sollevasse] verso l'adulto creando, rafforzando la coscienza del dovere della responsabilità, dei diritti di piccolo uomo, d'essere fattivo di bene. Vi sembra che il fröbelianismo risponda esattamente a questo concetto?⁵¹

Fatte queste osservazioni, la direttrice di «Pro Infantia» spostava l'attenzione sugli indirizzi montessoriano e agazziano. In merito al primo, rilevava che alcuni studiosi avevano messo in luce che le innovazioni educative introdotte dalla sua

⁴⁸ La Società editrice, *Pro Infantia nel 1921-22*, PI, IX, 1 (1921) pp. I-II.

⁴⁹ Sul pedagogista catanese la letteratura è vasta, si rimanda qui alla voce bio-bibliografica curata da L. Cantatore in *DBE*, vol. II, cit., pp. 43-45.

⁵⁰ Si veda a titolo d'esempio, [M. Bodini], *Educazione dei sensi*, PI («Testo»), IX, 25 (1922), pp. 393-394. Come è noto, verso la metà degli anni Venti, l'editrice La Scuola intraprese un'interlocuzione diretta con il pedagogista catanese. Su queste vicende cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 375-394; G. Chiosso, *Interpretazioni dell'attivismo in Italia. Giuseppe Lombardo Radice e la pedagogia cattolica*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (edd.), *I sentieri della Scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 204-221; E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, in Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021, pp. 219-255.

⁵¹ [M. Bodini], *Educazione dei sensi*, cit., pp. 393-394, il corsivo è nel testo.

ideatrice «con serenità e buon senso particolari», non avevano risolto «ancora il problema della prima età» soprattutto quando esse venivano applicate in asili ubicati «nei comuni rurali». Sotto quell'aspetto, ella sottolineava, invece, l'efficacia del lavoro svolto dalle «brave sorelle Agazzi nel loro asilo di Mompiano», che contribuiva «maggiormente [...] a incanalare i piccoli contadinelli ai nobili fini dell'operosità sana e feconda» e a promuovere, senza «l'intrigo di mezzi artificiali», un'educazione «in armonia allo sviluppo naturale e alle condizioni d'ambiente»⁵².

Nella sua annata d'esordio la Bodini prese, insomma, le distanze dalle «angolose teorie» di Froebel a cui indicò «sdegnosamente [...] la via della Turingia»⁵³, per proporre una didattica in linea con l'idea di metodo formulata da Lombardo Radice, ovvero di metodo «come coscienza operosa dell'ideale educativo»⁵⁴. In quei mesi sulle pagine di «Pro Infantia» comparvero solo sporadicamente riferimenti all'indirizzo montessoriano, mentre furono pubblicati con una certa frequenza riflessioni atte a fare partecipi le lettrici dei felici risultati ottenuti dalle Agazzi nelle Terre redente⁵⁵. Va anche detto che, in quel lasso di tempo, la Bodini citò il modello in uso nelle Case dei Bambini soprattutto per porre l'accento sulle sue criticità. Nell'ottobre del 1922, ad esempio, dopo averlo definito «discutibile», ne metteva anche in dubbio, per certi aspetti, l'originalità. Per dare fondamento a quell'affermazione menzionava una frase di Rosa Agazzi che le aveva riferito:

Veda la parte igienica, veda il canto, veda le occupazioni di vita pratica, veda il giardinaggio per tacere del resto [...] eppoi giudichi se tutto quanto concorre a dare al sistema una geniale fisionomia nacque col verbo montessoriano⁵⁶.

Questa precisazione è significativa. Essa, infatti, mette in luce che tra la direttrice di «Pro Infantia» e la Agazzi c'era un'interlocuzione diretta. Ciò è confermato anche dalla lettura della rubrica «Conversazioni in famiglia». Dai messaggi ivi pubblicati dalla Bodini emerge, infatti, che ella aveva instaurato un rapporto cordiale

⁵² Ivi, p. 394.

⁵³ Cfr. Il Fotografo, *Istantanee*, PI («Copertina»), IX, 4 (1921), p. III.

⁵⁴ E. Scaglia, *Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione*, in Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., p. 19.

⁵⁵ Si veda, a titolo d'esempio, M. Modena, *Nell'Italia Redenta*, PI («Copertina»), IX, 2 (1921), pp. I-III.

⁵⁶ Cfr. [M. Bodini], *Conversazioni in famiglia*, PI, X, 3 (1922), pp. [I-II].

con le Agazzi, fatto di scambi epistolari e di incontri periodici⁵⁷ e altresì che Rosa Agazzi leggeva «Pro Infantia»⁵⁸.

Nel corso della seconda annata di direzione della Bodini, la linea metodologica del periodico iniziò ad assumere via via contorni più definiti. Sul fascicolo del 10 aprile 1923 la rivista esplicitava la propria approvazione nei riguardi modello agazziano. Per giustificare, anche sul piano della teoria e della tradizione pedagogica, quella nuova presa di posizione, la Bodini mise in atto una vera e propria reinterpretazione storico-pedagogica che le consentì di recidere il legame tra quell'esperienza educativa e le sue scomode origini. Essa fu svincolata sia dall'influsso di Froebel sia dal contesto socio-politico-pedagogico in cui aveva preso vita sul finire dell'Ottocento grazie anche all'impegno di Pasquali, ovvero quello laico-positivista, e fu ricollegata, in maniera inedita e attraverso una palese forzatura, alla pedagogia cattolica italiana degli inizi del XIX secolo e, nello specifico, a Ferrante Aporti⁵⁹.

Affrancato dal suo ingombrante passato e riletto in chiave cattolica, il sistema delle Agazzi aveva le carte in regola per essere sposato dal gruppo editoriale bresciano e, più in generale, dagli ambienti cattolici. In tale prospettiva, dall'aprile del 1923 «Pro Infantia» diede avvio a un piano di convalida dell'agazzismo che non si limitò alla legittimazione dei suoi punti salienti (dalla lingua parlata agli esercizi di socievolezza e di vita pratica, al museo didattico, al canto)⁶⁰, ma andò di pari passo con lo screditamento di quelli su cui si fondava il montessorismo. A tal riguardo merita segnalare che nella «scorreria critica»⁶¹ sul metodo montessoriano redatta dalla Bodini tra il maggio del 1923 e il gennaio del 1924, ella non si limitò a farne emergere i numerosi limiti, ma colse anche l'occasione per

⁵⁷ Nel dicembre del 1922, ad esempio la Bodini scriveva questo messaggio alla Agazzi: «Lei è sempre squisitamente gentile. No, no, non mi ruba tempo scrivendo anzi moltiplica in chi riceve la capacità d'energia, perché la sua generosa e vittoriosa dedizione alla causa infantile trasporta in alto. Spero di poter fare in tempo non lontano una corsa costi e manco dirlo mi procurerò la compiacenza di una visita»: [Ead.], *Conversazioni in famiglia*, PI («Copertina»), X, 9 (1922), p. [I]. Qualche mese dopo la Bodini si scusava per non essere andata dalle Agazzi durante il periodo natalizio, ma si augurava di potere vedere presto a casa sua le due sorelle, cfr. [Ead.], *Conversazioni in famiglia*, PI («Testo»), X, 15 (1923), p. 240.

⁵⁸ Nella primavera del 1922, la Bodini, informando le lettrici che aveva ricevuto da più parti i complimenti per la rivista, precisava: «Anche Rosa Agazzi, nome che sintetizza un programma – mi scrisse in proposito parole consolantissime»: [Ead.], *Conversazioni in famiglia*, PI, «Copertina», IX, 18 (1922), p. I.

⁵⁹ La Bodini attribuiva alle Agazzi «il merito d'aver richiamato l'asilo all'italianissima concezione dell'Aporti, d'avergli impresso quell'indirizzo di peculiare e materna genialità propria degli intelletti femminili e d'averlo corredato di mezzi pratici tratti dal piccolo mondo rurale»: M.B. [Ead.], *Libri utili all'insegnante*, PI («Testo»), X, 19 (1923), p. 293.

⁶⁰ Si vedano, a titolo d'esempio: [Ead.], *Grammatica Infantile*, PI («Note introduttive alla didattica»), X, 21-22 (1923), pp. 321-322, [Ead.], *Sul 'Museo didattico' di R. Agazzi*, PI, XII (1925), pp. 485-486; Ead., *In margine all'insegnamento del canto*, PI, XI, 19 (1924), pp. 289-290.

⁶¹ Ead., *Del metodo Montessori applicato alle Case dei Bambini*, PI, XI, 14 (1924), p. 209.

contestare nuovamente l'originalità di alcune idee montessoriane e per dimostrare che, dunque, erano state le Agazzi – e non la Montessori – le precorritrici del rinnovamento dell'educazione infantile che aveva preso piede in Italia nel primo Novecento⁶².

Nonostante anche i programmi ministeriali per gli asili redatti da Lombardo Radice nel 1923 riconoscessero la validità del modello agazziano⁶³ e nonostante «Pro Infantia» cominciasse a vedere in quel sistema didattico potenzialità in precedenza non considerate, fino alla fine del 1925, la rivista non ne fornì una circostanziata disamina. Tale circostanza è quasi certamente da ricollegare alla difficoltà di tracciare le linee guida di quel sistema educativo, che era costituito da un complesso di spunti didattici duttili e ingegnosi che però non erano stati raccolti in maniera organica e non erano sorretti da una solida riflessione teorica⁶⁴. Fu in questo contesto di riferimento che maturò l'incontro fra La Scuola editrice e le educatrici di Mompiano.

Rosa Agazzi stila il Programma di «Pro Infantia»

Lo scavo d'archivio e la lettura di «Pro Infantia» hanno aiutato a inquadrare meglio quell'incontro. Alcune lettere rintracciate tra la corrispondenza di mons. Zammarchi mettono in luce che i primi contatti tra la casa editrice bresciana e Rosa Agazzi risalgono, verosimilmente, alla primavera del 1926. In quei mesi, il sacerdote, conoscendo il temperamento schivo – a tratti diffidente – delle Agazzi, chiese alla Bodini, amica delle due sorelle, di verificare la loro disponibilità a redigere il programma didattico annuale per l'annata 1926-1927.

La direttrice di «Pro Infanzia» che, per prima, in seno al gruppo dell'editrice bresciana, aveva palesato il suo apprezzamento per il modello agazziano, si prodigò molto per portare a termine quel compito. In una lettera inviata il 30 maggio 1926, ella informava mons. Zammarchi di avere esortato le Agazzi a spedire

⁶² Queste argomentazioni vennero circostanziate dalla Bodini in ventuno articoli usciti pressoché ininterrottamente sui fascicoli di «Pro Infantia» pubblicati tra il 10 maggio 1923 e il 26 gennaio 1924.

⁶³ L'ordinamento per gli asili stilati dal pedagogista catanese non abrogava quello del 1914, ma ne costituiva solo un'integrazione, cfr. *Istruzioni programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia*, ristampa con prefazione di Giuseppe Lombardo Radice, Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, Roma 1933, p. 7.

⁶⁴ Le uniche opere che fornivano qualche spunto su quell'esperimento didattico erano state pubblicate agli inizi del Novecento, 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 e Id., *Il nuovo spirito dell'asilo: a complemento del volume 'Il nuovo asilo'*, La Voce delle maestre d'asilo, Milano 1910.

«immediatamente al Prof. Alessandrini⁶⁵ le loro operette in duplice copia a titolo d'omaggio». Soggiungeva altresì di avere prospettato loro «i grandi vantaggi della futura collaborazione *agli effetti di propaganda*» e di essere in attesa di una «sollecita risposta affermativa». Fatte queste premesse, manifestava al sacerdote la preoccupazione che Rosa Agazzi, avendo poco tempo a disposizione per «preparare tranquillamente la didattica pel venturo anno», potesse cadere, come era già successo in altre occasioni, in uno stato frustrazione, pregiudicando così la buona riuscita del progetto⁶⁶.

Pochi giorni dopo la Bodini inviava un'altra missiva a mons. Zammarchi per riferirgli che, sorretta dalla convinzione che il metodo agazziano fosse quello che rispondeva «meglio di qualunque altro ai bisogni degli istituti prescolastici per molteplici ragioni», aveva contattato nuovamente le Agazzi per incoraggiarle «ad accettare la di Lei proposta, veramente preziosa nei riguardi del giornale e delle interessate». Ella gli comunicava altresì di essere in possesso di un manoscritto in cui le due sorelle, per mezzo di «un acuto e minuto accostamento dei due metodi», denunciavano il «saccheggio» di cui erano state vittime da parte della Montessori. A suo dire, quel documento, sfrondato da qualche eccesso di zelo, avrebbe contribuito, a suo dire, a rendere «la difesa [di quel modello educativo] più abile e più utile»⁶⁷.

Il 9 giugno 1926, a seguito di quei solleciti, Rosa Agazzi inviava una lettera a mons. Zammarchi per avvisarlo che, nonostante «la stima esagerata» nutrita per lei dalla «cara amica Sig.na Bodini», declinava l'invito a collaborare alla compilazione di «una parte di lavoro» di «Pro Infanzia», a causa sia degli «impegni in precedenza assunti» in Trentino sia delle sue «condizioni di salute [...] disastrose». Fatte queste premesse, l'educatrice ringraziava il dirigente dell'editrice La Scuola

⁶⁵ Al tempo, fratel Alessandro Alessandrini era direttore generale dell'Associazione educatrice italiana (Aei). Fondata nel 1925, essa aveva come scopo quello «di interessarsi particolarmente al problema delle scuole materne», sia «promuovendo la creazione di scuole di metodo», ossia i percorsi formativi per educatrici istituiti in seno alla riforma gentiliana, sia «favorendo l'istituzione di nuove scuole materne o migliorando le condizioni delle esistenti»: Opera Nazionale per il Mezzogiorno d'Italia, Associazione Educatrice Italiana, *Le scuole di Metodo per l'Educazione Infantile*, Ed. Laz. A. Marchesi, Roma 1925, p. 9. Su fr. Alessandrini si vedano: M. Sborchia, *Un educatore apostolo. Fratel Alessandro Eugenio Alessandrini delle Scuole Cristiane*, Casa editrice A. e C. - Associazione Educatrice Italiana, Roma 1963; R.L. Guidi, *Fratel Alessandro Alessandrini delle Scuole Cristiane*, «Archivio storico italiano», CLXVII, 4 (2009), pp. 625-644.

⁶⁶ Per giustificare quelle asserzioni la Bodini rammentava: «Quand'ebbe a sostenere - parecchi anni or sono - la didattica (1a classe) pei "Diritti della Scuola" fu colta da periodici orgasmi, accompagnati da febbri autentiche ad ogni incalzante uscita della rivista»: Modesta Bodini a Angelo Zammarchi, 30 maggio 1926, in Archivio storico Editrice La Scuola, fondo Angelo Zammarchi, serie 13 Raccolta annate riviste SIM e Pro Infanzia, fd. 1 [30], busta 88 (nel documento originale le parole in corsivo sono sottolineate).

⁶⁷ Cfr. Modesta Bodini a Angelo Zammarchi, Castelluccio (Mn) 3 giugno 1926, in Archivio storico Editrice La Scuola, fondo Angelo Zammarchi, serie 13 Raccolta annate riviste SIM e Pro Infanzia, fd. 1 [30], busta 88 (nel documento originale le parole in corsivo sono sottolineate).

per quell'«atto di fiducia», facendogli notare che se non fosse stata «fisicamente e moralmente scossa» avrebbe voluto «mostrare col fatto» la sua gratitudine⁶⁸. Queste fonti sono preziose perché consentono di lumeggiare il ruolo chiave assunto dalla Bodini nella fase iniziale di quel progetto e le difficoltà incontrate nel portarlo a termine nonché di chiarire che la casa editrice bresciana stava conducendo quell'operazione di concerto con l'Aei, con cui, da qualche tempo, stava lavorando in stretta sintonia d'intenti⁶⁹. Tali documenti svelano pure che l'editrice La Scuola intendeva esplorare il metodo agazziano non solo attraverso la presentazione dei suoi principi cardine, per mano anche di Rosa Agazzi. Sulla scia di quello che aveva già iniziato ad abbozzare negli anni precedenti la Bodini, essa intendeva anche assecondare le due sorelle nella battaglia condotta per dimostrare che la Montessori aveva fatto sue alcune loro idee. Non sono stati recuperati altri documenti d'archivio che permettano di indagare come si svilupparono gli eventi, ma, come si vedrà, Rosa Agazzi ritornò sui suoi passi. A condurla a quel ripensamento furono probabilmente l'affetto e la stima che la legavano alla Bodini. Tale ipotesi parrebbe essere confermata dal contenuto di una lettera inviata qualche mese dopo dalla Agazzi alla direttrice di «Pro Infantia» e di cui si ha notizia grazie al periodico. Nell'articolo intitolato *La scuola amorosa*, uscito sul fascicolo del 29 gennaio 1927, «Pro Infantia» si attribuiva il merito di essersi fatta «propagandista» della riforma agazziana nelle sue «ore più buie» e di avere coltivato un'«ostinata fede nell'eccellenza» di quel metodo. Per comprovare quell'asserzione pubblicava uno stralcio di quella missiva in cui la Agazzi scriveva:

Come vedi il favore pel nostro lavoro si va sempre di più allargando. Il solco della rivendicazione che fu arduo e lungo l'hai tracciato tu, quando noi stanche di lottare, non vedevamo intorno che grigiore ed ingiustizia. La tua penna coraggiosa e leale ha saputo risvegliare in noi energie sopite, richiamare intorno alla nostra obliata fatica l'attenzione di chi la poteva giustamente valorizzare. Quando – parecchi anni orsono – mi avvolgeva un fitto velo di pessimismo, la tua costanza e la tua fede nel rivendicare i meriti del metodo di Mompiano, mi pesavano sul cuore come sforzi inutili. Pure continuasti a sostenerlo, a

⁶⁸ Rosa Agazzi a Angelo Zammarchi, Bolzano 9 giugno 1926, in Archivio storico Editrice La Scuola, fondo Angelo Zammarchi, serie 13 Raccolta annate riviste SIM e Pro Infantia, fd. 1 [30], busta 88 (nel documento originale le parole in corsivo sono sottolineate).

⁶⁹ Basti qui rammentare che mons. Zammarchi aveva partecipato in qualità di relatore al primo convegno «pro Scuole di metodo» che l'Aei aveva organizzato a Roma dal 7 all'11 settembre 1925, cfr. M. Bodini, *Convegno pro Scuole di Metodo promosso dall'Associazione Educatrice Italiana di Via Ara Coeli 2 Roma*, PI, XIII, 1 (1925), pp. 12-15. Nel corso di quell'assise si era reso noto che «Pro Infantia» era stata scelta come voce ufficiale delle Scuole di metodo dell'Aei, cfr. Ead, *Pro Infantia nel 1925-26*, PI, XIII, 1 (1925), pp. 2-3.

difenderlo, riconoscendo negli esercizi di lingua parlata un potente veicolo di linguaggio per quelle terre irredente che ti ebbero giovanissima insegnante d'una scuola italiana.

In questo messaggio la Agazzi riconosceva con risolutezza alla Bodini «la parte che le spetta[va]» nel rilancio del modello agazziano, attestando che era stato grazie alla caparbia dell'«amica» che quel metodo era riuscito a ritrovare nuovo slancio, superando la fase più difficile della sua storia, ovvero quella in cui aveva rischiato di essere dimenticato o, come ella riteneva, depredata. Commentando le riflessioni della Agazzi, la rivista concludeva:

'Pro Infantia' raccoglie con legittimo orgoglio le nobili parole della Benemerita Signora Agazzi. Riflettono una linea perseguita colla ferma volontà di dare alle nostre abbonate un metodo assolutamente nostro⁷⁰.

Anche la lettura dei numeri di «Pro Infantia» usciti nei mesi che precedettero e seguirono la corrispondenza intercorsa tra mons. Zammarchi, la Bodini e Rosa Agazzi si è rivelata preziosa per individuare altri elementi utili a delineare i contorni del disegno del gruppo editoriale bresciano in relazione al modello agazziano. Da essi emerge che il piano di accreditamento dell'esperienza agazziana riprese con rinnovata lena. Dal febbraio del 1926, dopo avere aspramente criticato il modello montessoriano⁷¹, il periodico diede avvio a un'attenta disamina di alcuni aspetti cardine dell'agazzismo, dal canto – di cui erano state «umili pioniere» nel campo dell'educazione infantile le Agazzi⁷² – agli esercizi di lingua parlata – definiti «una lucida e vasta interpretazione del concetto di fattività»⁷³ – al museo didattico che faceva «del bambino un raccoglitore paziente, un collaboratore efficace dell'opera educativa»⁷⁴.

Nei fascicoli pubblicati tra l'inverno e la primavera del 1926 non trapelano però segnali che facciano presagire che quell'operazione avrebbe contemplato anche il diretto coinvolgimento di Rosa Agazzi. Di ciò si trova invece qualche indizio in quelli usciti tra il luglio e l'agosto di quell'anno, quando la Agazzi, dopo l'iniziale rifiuto, decise di tornare sui suoi passi. Un articolo apparso sul numero unico del luglio 1926, ad esempio, documenta che l'accordo tra l'editrice La Scuola e la Agazzi prevedeva non solo la redazione del programma didattico dell'annata

⁷⁰ La Rivista, *La scuola amorosa*, PI, XIV, 14 (1927), p. I.

⁷¹ Cfr. M. Bodini, *Il Corso Nazionale Montessori di Napoli (dal 3 al 22 dicembre)*, PI, XIII, 15 (1926), pp. 225-230.

⁷² M.B. [Ead.], *Ancora della musica e del canto*, PI, XIII, 25 (1926), p. 385.

⁷³ M.B. [Ead.], *Orizzonti di fattività educativa*, PI, XIII, 17, 27 (1926), p. 257.

⁷⁴ M.B. [Ead.], *Del museo didattico*, PI, XIII, 27 (1926), p. 418.

1926-1927. Illustrando le «occupazioni tranquille» in uso all'asilo di Mompiano, la Bodini spiegava, infatti, che non sarebbe entrata troppo nei particolari poiché non intendeva «macchiarsi d'imperdonabili indiscrezioni» dal momento che quei «molteplici esercizi» di lavoro manuale sarebbero stati opportunamente presentati in un «nuovo libro» che stava compilando Rosa Agazzi⁷⁵. La direttrice del periodico coglieva l'occasione per chiarire che quella decisione era stata presa per restituire a quel metodo i dovuti meriti, dal momento che, sin dalla sua nascita, esso era stato preso di mira da «spogliatori discreti ed oscuri» che avevano poi diffuso «gli azzurri lembi di quel patrimonio ideale sotto nomi diversi»⁷⁶.

Nell'agosto 1926, dopo avere disquisito sui pregi del museo agazziano e avere fatto notare che in esso si trovavano «in prima e casalinga edizione esercizi di sapore montessoriano»⁷⁷, la direttrice di «Pro Infanzia» rifletteva sul fatto che quel «metodo vivo ingegnoso» si era via via «immiserito e smarrito fra dovizia di gonfiature, lampi di novità che rileva[va]no la sparuta miseria d'ideali», non consentendo ad «educandi ed educatori» di approdare «a risultati durevoli»⁷⁸. Se quell'insuccesso era da attribuire soprattutto alla scarsa diligenza delle educatrici – che erano state «tratte in inganno dagli aspetti esteriori delle cose» – ella chiariva che anche altri fattori avevano condotto a quel risultato. In specie la Bodini sottolineava sia l'eccessiva modestia delle Agazzi sia il loro scarso interesse per la redazione di opere che dessero un adeguato fondamento alle prassi da loro attuate. Scriveva la Bodini:

L'Agazzi non s'è mai curata di... agghindare l'esposizione della sua riforma, di rivestirla se non di paludamento scientifico, almeno d'un elegante abito da... *società*, per introdurla e introdursi brillantemente nell'esercito magistrale. Qualunque accenno al suo valore personale la turba, l'infastidisce, come una luce troppo viva, richiamando le reazioni d'una bimba cui l'intervento intempestivo degli adulti spezza l'incanto del giuoco. I suoi volumetti, contesti di poche idee e di copiosissime azioni, riflettono la sana opulenza dei grappoli pendenti da esili tralci. Ma nella scheletrica pianta quale abbondanza di linfa, quale propulsiva forza d'amore! Non s'è mai curata della forma, dicevo. I lunghi anni di lavoro

⁷⁵ Cfr. Ead., *Le occupazioni tranquille nell'Asilo Agazzi*, PI, XIII, 34 (1926), p. 530. L'opera a cui faceva riferimento la Bodini era senza dubbio *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari*, ovvero il primo libro redatto dalla Agazzi per i tipi dell'editrice La Scuola. Dell'uscita di quest'opera ne diede notizia circa un anno dopo la direttrice di «Pro Infanzia», definendola «una ventata d'aria sana», un «soffio di geniale ispirazione» che «spazza[va] dal terreno le cianfrusaglie di pessimo gusto per sostituirvi un lavoro piacevole, industrie, squisito che conquista[va] gli stessi adulti»: M. Bodini, *L'arte delle piccole mani di Rosa Agazzi*, PI, XIV, 5 (1927), p. 189.

⁷⁶ Ead., *Le occupazioni tranquille nell'Asilo Agazzi*, cit., p. 530.

⁷⁷ PI, XIII, 35 (1926), pp. 545-547, citazione a p. 546.

⁷⁸ Ivi, pp. 546-547.

intenso cui fu provvidenza l'aiuto della sorella Carolina [...] non lasciarono margine che a rapide note⁷⁹.

Il superamento di quelle criticità rappresentò per l'editrice La Scuola l'obiettivo cui lavorare. Il primo importante traguardo fu raggiunto di lì a poche settimane. Sul numero d'esordio dell'annata 1926-1927 «Pro Infantia» ospitava il programma didattico annuale redatto da Rosa Agazzi. Illustrando le ragioni di quella scelta, la Bodini, dopo avere ricordato che i principi su cui si fondava il periodico – ovvero «la fede indiscussa nell'aiuto di Dio, nella potenza dell'idea, nel genio occulto della stirpe, nella vitalità di quei valori che le temperie avevano sconvolto ma non distrutto» – erano stati ben interpretati dalla riforma scolastica di Giovanni Gentile del 1923, spiegava che la collaborazione della Agazzi era stata pensata per ravvivare «la varietà e la finezza» della sezione didattica e per offrire un'«interpretazione devota ed intelligente» alle indicazioni ministeriali⁸⁰. Insomma la direttrice di «Pro Infantia» stabiliva un legame fra ideali della riforma scolastica neoidealista, valori cattolici e modello didattico di Mompiano che, come è noto, sarebbe stato sviluppato negli anni a seguire dagli studiosi del metodo Agazzi.

Qualche pagina dopo, espressa la sua profonda gratitudine nei confronti della nuova collaboratrice, che aveva accettato «*di gettare il seme*» del suo metodo di educazione infantile nel solco di «Pro Infantia», la Bodini precisava che quella scelta non era stata fatta per «*vani scopi reclamistici*», ma perché era stata presa contezza che quell'esperimento era il più adatto ai bisogni infantili del tempo e altresì il più affine al proprio modello di maestra d'asilo. Fondandosi su principi quali «pulizia, igiene, lavoro, amore dalla terra madre, educazione morale ed estetica, esercizi di linguaggio, d'ordine, di vita pratica, ecc.», quel metodo, infatti, consentiva di assicurare ai bambini, «precocemente offesi dalla convulsa vita moderna, un regime di calma serena» grazie all'«attività illuminata e riparatrice della maestra-mamma».

Con quella decisione il gruppo editoriale bresciano voleva offrire una guida sicura alle educatrici, consapevole che la maggior parte di loro, lavorando da molti anni incerta

⁷⁹ Ivi, p. 547.

⁸⁰ Cfr. M.B. [M. Bodini], *Pro Infantia nel 1926-27*, PI, XIV, 1 (1926), p. 1.

fra le ideologie tedesche accettate passivamente e la suggestione di metodi costosi, perciò difficili da realizzarsi in ogni ambiente, se ne sta[va] angustiata, sospesa, come se l'educazione infantile non riuscisse a trovare per altre vie possibilità di sforzo e ragione d'eccellenza.

La Bodini ricordava altresì che quella «conquista intellettuale e morale [...] troppo a lungo sconosciuta in Italia, troppo scarsamente apprezzata» aveva ottenuto anche la «dignità di differenziazione didattica» da parte del Ministero della Pubblica Istruzione⁸¹.

Nelle pagine successive la rivista ospitava il programma didattico stilato da Rosa Agazzi. Articolato in dieci sezioni («Vita fisica», «Vita pratica», «Concetto dell'ordine», «Esercizi pratici», «Giardinaggio e orticoltura», «Vita intellettuale ed estetica», «Lingua parlata», «Disegno e occupazioni affini», «Le abilità manuali», «Vita morale»), esso era introdotto da alcune brevi riflessioni in cui Rosa, anche a nome della sorella Carolina, illustrava il proprio ideale di educazione. Si legge:

Per noi educare l'infanzia significa preparare elementi sani, coscienti, disciplinati, a entrare nella compagine sociale. Partendo da questo concetto vogliamo dare salute al corpo, idee chiare alla mente, abitudini educative alla volontà, serenità allo spirito. L'aria, la luce, lo spazio, l'acqua, il cibo, il giuoco, la terra, le cose, la vita attiva, [*sic!*] saranno da noi utilizzati nel dare anzitutto al bambino il concetto di quel principale elemento di vita che è – l'ordine – onde contrapporre alla vita dell'istituto una graduale conquista di disciplina dello spirito mediante l'esercizio della libertà conciliata coll'ordine. Graduale conquista, non irraggiungibile se l'idea di un ordine supremo far compenetrare coll'idea di bellezza, di dignità, di rispetto, di sentimento, di giustizia!⁸²

Nel giro di poco tempo il progetto di accreditamento del modello agazziano promosso dal gruppo bresciano ebbe ulteriori importanti sviluppi. Essi furono il frutto non solo dell'azione sinergica con l'Aei, ma anche del contributo offerto dal governo in carica⁸³ e da alcuni illustri nomi della pedagogia coeva sia laica – fra tutti quello di Lombardo Radice, che, già nel corso dell'estate del 1926, aveva

⁸¹ M.B. [Ead.], *Il nostro programma didattico dettato da Rosa Agazzi*, PI, XIV, 1 (1926), p. 3, il corsivo è nel testo.

⁸² Cfr. [R. Agazzi], *Programma*, PI, XIV, 1 (1926), p. 4. L'uso della forma plurale è senza dubbio da attribuire al fatto che la Agazzi aveva condiviso quelle riflessioni anche con la sorella Carolina.

⁸³ Basti qui ricordare che nel 1927, in occasione delle celebrazioni del Centenario del primo asilo apertiano volute dal ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele, fu portata a termine la rilettura storico-pedagogica abbozzata dalla Bodini nel 1923 che innestava il metodo agazziano nel solco della storia dell'aportismo, cfr. R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., pp. 264-268. Sul finire del 1930, inoltre, con un'ordinanza ministeriale del 12 dicembre 1930, il governo fascista autorizzò l'avvio dei Corsi differenziali secondo il metodo Agazzi, cfr. *Cronaca scolastica*, PI, XVIII, 9 (1930), p. 286.

pubblicato il «primo studio brillante e autorevolissimo» su modello agazziano⁸⁴ – sia cattolica – basti qui citare i nomi di Andrea Franzoni⁸⁵, Mario Casotti⁸⁶, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini⁸⁷, Aldo Agazzi⁸⁸.

A cavallo tra la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta, quel progetto pervenne a un altro rilevante risultato. Nell'ottobre del 1929 l'amministrazione e la direzione di «Pro Infantia» annunciavano che quell'annata avrebbe segnato «un solco della maggiore importanza nel campo della educazione infantile italiana», poiché Rosa Agazzi aveva accettato di redigere la sezione didattica del periodico che, da quel momento, si faceva «espositore e propugnatore di quello che [era] detto il 'Metodo Italiano di Educazione Infantile'»⁸⁹. Nel 1933, un anno dopo la pubblicazione della fortunata *Guida per le educatrici dell'infanzia*, manuale pratico che raccoglieva le lezioni redatte dalla Agazzi nell'annata 1929-1930⁹⁰, riferendosi al notevole successo che quel sistema educativo stava riscuotendo sia in Italia sia all'estero, la rivista parlava di un vero e proprio «trionfo di Metodo»⁹¹.

RENATA BRESSANELLI

Catholic University of the Sacred Heart of Milan

⁸⁴ Cfr. [M. Bodini], *Conversazioni in famiglia*, PI, XIV, 26, (1927), p. IV. La Bodini faceva qui riferimento all'articolo che il pedagogista aveva pubblicato su «L'Educazione Nazionale» nel luglio del 1926 (G. Lombardo Radice, *A proposito del metodo Montessori*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 7 (1926), pp. 21-25; Id., *La nuova edizione del «Metodo della pedagogia scientifica» di M. Montessori*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 7 (1926) pp. 33-50). La linea interpretativa tracciata in questi scritti circa il modello agazziano fu ripresa e argomentata l'anno successivo dal pedagogista catanese in alcuni articoli apparsi sulla medesima rivista e nell'opera G. Lombardo Radice, *Il metodo italiano nella educazione infantile. I. L'asilo di Mompiano (1898-1926)*, Edizioni de «L'Educazione Nazionale», Roma 1927.

⁸⁵ Cfr. A. Franzoni, *Metodo Agazzi. Manuale per l'educazione infantile*, Associazione educatrice italiana, Roma 1931. Franzoni offrì un fattivo contributo all'avallo del modello agazziano soprattutto quando, nell'ottobre del 1926, subentrò alla Bodini nella direzione di «Pro Infantia».

⁸⁶ Cfr. M. Casotti, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica*, La Scuola, Brescia 1931.

⁸⁷ Cfr. M. Agosti, V. Chizzolini, *La scuola materna italiana*, La Scuola, Brescia 1939.

⁸⁸ Cfr. A. Agazzi, *Il metodo italiano per la scuola materna*, La Scuola, Brescia 1942.

⁸⁹ L'Amministrazione e la Direzione del *Pro Infantia*, *Il «Pro Infantia» nel nuovo anno scolastico 1929-30*, PI, XVII, 1 (1929), p. 1.

⁹⁰ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista «Pro Infantia» (Annata 1929-30)*, La Scuola, Brescia 1932. Di tale opera sono state recentemente pubblicate una riedizione con premessa di M. Amadini (Morcelliana, Brescia 2023) e un'edizione critica, con introduzione e note, a cura di E. Scaglia (Studium, Roma 2024).

⁹¹ Si legge: «Quest'anno sorgono istituti agazziani in Francia, in Svizzera, in Olanda, nel Belgio e persino in Germania, nelle Indie e in Cina. [...] In Italia: Corsi agazziani vengono richiesti da ogni parte. Come si vede è un vero trionfo del Metodo»: La Direzione, *Il Corso Agazzi e la diffusione del Metodo Agazziano*, PI, XX, 21 (1933), p. 529.

**La Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi:
dimensioni epistemologiche e metodologiche di un'operazione culturale
di successo**

**The Guida per le educatrici dell'infanzia by Rosa Agazzi:
Epistemological and Methodological Dimensions of a Successful
Cultural Operation**

EVELINA SCAGLIA

Il contributo intende illustrare le principali dimensioni epistemologiche e metodologiche implicate dall'operazione culturale intrapresa nel 1932 dal Gruppo pedagogico dell'Editrice La Scuola con la pubblicazione della Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi, fra i testi di maggiore successo nell'ambito della formazione pedagogica e didattica di intere generazioni di insegnanti di scuola materna in Italia.

PAROLE-CHIAVE: ROSA AGAZZI; EDUCAZIONE PRESCOLASTICA; INFANZIA; ITALIA; XX SECOLO.

The contribution has the purpose of illustrating the main epistemological and methodological dimensions involved in the cultural initiative undertaken in 1932 by the Pedagogical Group of La Scuola Publishing House with the publication of the volume Guida per le educatrici dell'infanzia by Rosa Agazzi. This text was one of the most successful works in the field of pedagogical and didactic training for entire generations of preschool teachers in Italy.

KEYWORDS: ROSA AGAZZI; PRESCHOOL EDUCATION; CHILDHOOD; ITALY; XX CENTURY.

Una guida per la professionalizzazione di figure educative per l'infanzia

Analizzare a distanza di decenni il contributo apportato sul piano pedagogico-didattico e della formazione docente dalla *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi, pubblicata per la prima volta nel 1932 dalla casa editrice La Scuola di Brescia, richiede, innanzitutto, di confrontarsi con la scelta dell'autrice di porre a tema fin dal titolo la professionalizzazione¹ delle figure educative impegnate nelle scuole infantili, o che si stavano formando nelle Scuole di Metodo per l'educazione materna².

Il termine *Guida* non era nuovo nel panorama italiano, rispetto al più frequente e tradizionale *Manuale*, se si pensa alla *Guida pei fondatori e direttori delle scuole infantili di carità derivata da quanto si pratica nelle scuole infantili di Cremona* (1836), pubblicata (anonima) dall'abate Ferrante Aporti a Milano otto anni dopo l'avvio del primo asilo infantile italiano a Cremona³, ma anche al testo dell'"aportiano" Giuseppe Sacchi, *Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia, giusta i metodi della scuola sperimentale italiana: guida teorico-pratica per le istitutrici delle scuole infantili e primarie* (1885). Vanno anche annoverati due volumi di Pietro Pasquali, la *Guida del direttore didattico* (1894) e *Il nuovo asilo: guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia sulle tracce dell'Asilo di Mompiano* (1903), e l'opera di Fanny Faifer, *Guida pedagogica per le maestre degli asili d'infanzia e le allieve-maestre che frequentano il corso froebeliano* (1910). Non va, infine, dimenticato che la prima rivista pedagogica italiana fu la «Guida dell'educatore»⁴ di Raffaello Lambruschini, pubblicata dal 1836 al 1845 come foglio mensile, con una breve interruzione soltanto nel 1843, caratterizzata dal sostegno a istanze di modernizzazione dei processi di insegnamento-

¹ Sul concetto di professionalizzazione come «itinerario che consente di costruire un determinato professionista», si rimanda a quanto illustrato da: E. Becchi-M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Ead. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 7-27.

² Le Scuole di Metodo per l'educazione materna vennero introdotte in Italia ai sensi del R.D. 31/12/1923 n. 3106, che all'art. 8 prevedeva l'istituzione di 6 scuole per formare le maestre del grado preparatorio. L'art. 9 dettagliava il piano di studi, così articolato: religione, lingua italiana, storia e geografia, matematica e scienze naturali, igiene e pedagogia infantile, economia domestica, canto, disegno, plastica e lavori donneschi. Il tirocinio avveniva presso le classi preparatorie infantili annesse ad ogni scuola.

³ Per un quadro di sintesi aggiornato sull'opera aportiana, si rimanda a: M. Ferrari-M.L. Betri-C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁴ A. Gaudio, *Guida dell'educatore*, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 345-347.

apprendimento e del pensiero pedagogico attraverso l'introduzione di nuove metodologie, con una forte propensione per l'educazione del popolo.

La scelta del titolo del volume di Rosa Agazzi non apparve, dunque, casuale. Se si analizzano con attenzione le pagine che lo compongono, ci si rende conto che non nacque come mera raccolta degli articoli da lei pubblicati nella rivista cattolica «Pro Infantia»⁵ durante l'annata 1929-30 in qualità di responsabile della sezione *Didattica*, a cui furono aggiunti alcuni suoi testi poetici o musicali apparsi in numeri dell'annata successiva. Né, tantomeno, si trattava di un «documento di vita scolastica», di un'autobiografia professionale o di un diario, ma sul piano della resa testuale la *Guida per le educatrici dell'infanzia* era frutto di un intreccio polifonico di voci – dell'educatrice e dei suoi allievi – riportate all'interno di commenti professionali, in cui esperienza, riflessione pedagogica e formazione sul campo costituivano un tutt'uno.

A partire da tali constatazioni e tenuto conto dei più recenti sviluppi a livello internazionale della storiografia dell'educazione e della scuola, si potrebbe interpretare la *Guida* agazziana come una composizione costituita da originali forme di *Individual Written School Memories*⁶, pensata per un uso pubblico dalla duplice valenza divulgativa e formativa. Essa presenta ai lettori alcune *best practices* sperimentate da Rosa Agazzi con la sorella Carolina, da cui poter trarre ispirazione per perfezionare la propria professionalità educativa in termini di magisterialità e, in quanto tale, può essere sottoposta ancora oggi ad un'«analisi di epistemologia della pratica pedagogica»⁷, per far emergere il processo di «coscientizzazione del proprio ruolo educativo»⁸ vissuto in prima persona da Rosa Agazzi e tradottosi in una scrittura professionale ricca di spunti di critica didattica, osservazioni

⁵ «Pro Infantia» si presentava, in quel frangente storico, come una rivista trimestrale per l'educazione infantile e materna, animata dal motto «viviamo pei nostri bimbi». Per approfondimenti, si vedano: L.R. Bonan, *Pro Infantia*, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 509-510; R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

⁶ Sul tema, si rimanda a: J. Meda-A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives*, in C. Yanes-Cabrera-J. Meda-A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, Cham 2017, pp. 1-9; J. Meda, *Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in G. Zago-S. Polenghi-L. Agostinetto (a cura di), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Pensa Multimedia, Lecce 2020, pp. 25-35; P. Alferi-I. Garai (eds.), *Individual and Collective School Memories. Research Perspectives and Case Studies in Italy and in Hungary*, Armando, Roma 2022.

⁷ M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 9-20.

⁸ F. Borruso, *Le memorie di una maestra. Il diario di Rina Nigrisoli e il suo esperimento di scuola attiva (1920-1924)*, in R. Nigrisoli, *La mia scuola*, Unicopli, Milano 2011, p. 13.

puntuali, suggerimenti tratti da esperienze concrete di scuola, in grado di proporre «un'ermeneutica del lavoro educativo strettamente legata alla prassi»⁹. Queste prime considerazioni consentono di sottolineare come il *quid*, che contraddistinse la *Guida per le educatrici dell'infanzia* da altre produzioni editoriali destinate al medesimo target di lettori, consistette nell'aver sottoposto a una riflessione pedagogica sistematica le personali esperienze di innovazione pedagogico-didattica introdotte dall'autrice, per identificare e divulgare i tratti di una nuova teoria della scuola per l'educazione integrale dei fanciulli e delle fanciulle fra i 3 e i 6 anni, che sarebbe diventata, a sua volta, oggetto di confronto scientifico e di dibattito nel panorama pedagogico nazionale¹⁰. Nella sua proposta, incentrata su una professionalità dell'educatrice caratterizzata dall'esercizio di una riflessività pedagogica quotidiana come vero e proprio *habitus* professionale, Rosa Agazzi mostrava di essere debitrice della categoria teorico-pratica di «amore pensoso», introdotta fin dal 1818 da Johann Heinrich Pestalozzi in una lettera all'amico inglese James Pierpoint Greaves¹¹, per qualificare, sul duplice piano epistemologico e metodologico, la proposta di una pedagogia della madre-educatrice.

Il prodotto di un processo di sedimentazione pedagogica

Un secondo elemento, di cui tenere conto, consiste nella constatazione che i trenta *Gruppi* di lezioni ed esercizi, di cui si compone la *Guida*, sono il prodotto di un processo di stratificazione di idee educative e di attività didattiche illustrate da Rosa Agazzi nella sua produzione editoriale precedente. È possibile, in particolare, rilevare la presenza di alcuni nuclei tematici comuni ai suoi principali scritti, così sintetizzabili: la promozione di una stretta interdipendenza fra “sentire”, “pensare” e “osservare” nello sviluppo di ogni bambino, attraverso la pratica degli esercizi di socievolezza e un insegnamento linguistico finalizzato all'avvicinamento al pensiero riflesso, illustrati nel volume la *Lingua parlata*, uscito in prima

⁹ F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il “metodo italiano”*, in «Rivista di storia del Cristianesimo», IX, 1 (2012), p. 82.

¹⁰ «L'editrice La Scuola compiva un ulteriore passo e conferiva una maggiore sistematicità al metodo agaziano del quale, sino ad allora, non era mai stata redatta una sintesi esaustiva» (cfr. R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita»*. *La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, cit., p. 17).

¹¹ J.H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* (1827), tr.it., La Nuova Italia, Venezia 1927, p. 17 (II lettera, 3 ottobre 1818).

edizione nel 1898¹²; la pratica del lavoro manuale come «arte delle piccole mani», al centro dell'omonimo volumetto *L'arte delle piccole mani* del 1927¹³; il canto e il suo insegnamento attraverso l'educazione dell'udito e della voce, proposti in *L'abbicì del canto educativo ad uso dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari* del 1908, e poi arricchiti nel 1913 con le diverse canzoncine offerte in *Bimbi, cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'Abbicì del canto educativo*¹⁴; i contrassegni come coefficienti di ordine materiale e il museo didattico (o museo dell'educatrice) con i suoi molteplici impieghi negli esercizi di discriminazione sensoriale per l'apprendimento del colore, della materia e della forma, presenti in *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, uscito in prima edizione nel 1923¹⁵.

La constatazione di questo processo pluridecennale di sedimentazione mette in luce come la proposta di collaborazione di Rosa Agazzi alla rivista «Pro Infantia», strenuamente perseguita da mons. Angelo Zammarchi per ragioni istituzionali legate alla nascita dell'Associazione Educatrice Italiana (AEI) nel 1925 e per ragioni pedagogiche di predilezione dell'agazzismo rispetto al montessorismo fin dalla metà degli anni Venti, fece parte di un progetto più ampio, in cui il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi divenne una sorta di caleidoscopio in cui si trovarono riflesse le diverse articolazioni del pensiero pedagogico italiano dei primi decenni del Novecento attorno ai temi dell'infanzia e della scuola, da quello neoidealista di Giuseppe Lombardo Radice, a quello di Andrea Franzoni erede dell'aportismo di

¹² Si segnalano, in particolare, le similitudini con l'edizione riveduta ed ampliata de *La lingua parlata* del 1930 (corrispondente alla III edizione): socievolezza (pp. 15-55), con gli esercizi: *nome dei bambini, bambini e bambine; in circolo (cantilena); cambiare il posto; pulire il naso; non vogliamo bambini sporchi; alla bottega (giuoco); prepariamo la tavola; buone abitudini; andiamo in giardino!; bambini... fermi; giuoco con le dita*; grammatica infantile (pp. 59-190), sui temi: il nome e la pronuncia; articolo indeterminativo; contrassegni (della I sezione - II sezione - III sezione); verbi ausiliari: avere ed essere; pronomi; sentire, osservare, pensare (pp. 191-227). Si precisa che già la prima edizione del volumetto nel 1898 prevedeva la suddivisione in tre parti: socievolezza; grammatica infantile; sentire-pensare-osservare.

¹³ Si segnala la ripresa dei seguenti lavori dall'edizione 1927 de *L'arte delle piccole mani*: cornicetta (p. 22); vaso di fiori (p. 28); porta carte (pp. 33-37); fiore (pp. 40-41); collana di carta (pp. 42-43); lavori con i semi (pp. 45-50); lavori a laceratura o a strappo (pp. 54-56).

¹⁴ Si tratta, nello specifico, dei seguenti canti: *O signor, che i bimbi ascoltati* (p. 25); *La preghiera dei bambini* (p. 26); *Natale* (p. 27); *Gentil cantore* (p. 43); *Io son contadinello* (p. 48); *Ultimo nato* (p. 52); *Bianchina e Nerina* (p. 56); *I mestieri* (p. 68); *La mamma* (p. 73); *Al mercato* (p. 75).

¹⁵ Si segnalano, in particolare, alcune similarità con argomenti approfonditi nella seconda edizione di *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, uscita nel 1928 presso la casa editrice La Scuola di Brescia: contrassegni come coefficienti di ordine materiale (p. 45); prontuario (p. 48); dal concetto di uguaglianza all'intuizione del contrapposto (pp. 68-69); il bianco e il nero (pp. 69-71); *Bianchina e Nerina* (pp. 72-73); la pallina nera e la pallina bianca (pp. 73-75); altri esercizi sul bianco e sul nero (pp. 75-80); ore e occupazioni tranquille (pp. 231-244).

Giuseppe Sacchi, fino a giungere alla più longeva e prolifica linea cattolica, che a partire da mons. Angelo Zammarchi, con il coinvolgimento diretto sul piano teorico di Mario Casotti e su quello operativo di Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, sarebbe proseguita per decenni, grazie anche al successivo impegno del più giovane Aldo Agazzi (1906-2000)¹⁶.

Un fattore determinante, che favorì questo scenario, era dato dal fatto che la cucina pedagogica bresciana rappresentò, nel periodo storico a cavallo fra gli anni Venti e Trenta, un ampio quadro di ricezione e di ri-assunzione del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice alla luce di un'antropologia pedagogica compiutamente cristiana, tutt'ora ancora poco indagato e caratterizzato da una stretta convergenza fra produzione pedagogica e promozione di una coerente formazione degli insegnanti, le cui radici comuni – grazie anche alla presenza nella redazione di «Scuola italiana moderna» di autori «lombardiani»¹⁷ come Angelo Colombo, Francesco Bettini, Giovanni Modugno – andavano fatte risalire al *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* di Milano, sorto nel 1919 dall'esperienza della rivista «La nostra scuola» ispirata al vocianesimo di Giuseppe Prezzolini e al pensiero di Giuseppe Lombardo Radice¹⁸.

Se Fulvio De Giorgi ha scritto, a proposito, della «cattolicizzazione»¹⁹ del sistema pedagogico Pasquali-Agazzi trasformato in un sistema Agazzi o, addirittura, Casotti-Agazzi, occorre ribadire che tale piano di azione si connotò per la ricerca di un'originalità “bresciana” di quanto realizzato a Mompiano e delle relative riflessioni pedagogiche, al fine di tradurlo in una proposta di portata nazionale, in concomitanza del consolidamento dell'iniziativa privata cattolica nell'apertura e nella

¹⁶ F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il “metodo italiano”*, in «Rivista di storia del Cristianesimo», cit., pp. 74-83.

¹⁷ La categoria «lombardiani» è stata introdotta da Giorgio Chiosso nel saggio dal titolo *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, in «History of Education and Children's Literature», I, 1 (2006), pp. 127-139, per poi venire ripresa in riferimento al «laboratorio pedagogico lombardiano» in una successiva monografia intitolata *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-153 e, infine, perfezionata nel volume *Il fascismo e i maestri*, Mondadori, Milano 2023, pp. 135-163.

¹⁸ E. Scaglia, *Il caso del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»*, in Ead. (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021, pp. 219-220.

¹⁹ F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il “metodo italiano”*, in «Rivista di storia del Cristianesimo», cit., p. 82, che a sua volta richiama: 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 2015, pp. 140-141. Sul prosieguo dell'opera di «cattolicizzazione» del metodo Agazzi fra caduta del fascismo e dopoguerra, si veda: F. De Giorgi, *La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra*, in L. Caimi-G. Vian (a cura di), *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 313-322.

gestione di scuole materne e dell'impegno diretto di figure di primo piano nel papato di Pio XI, come fratel Alessandro Alessandrini dell'AEI²⁰. Risulta opportuno richiamare, a tal riguardo, l'impegno diretto di Vittorino Chizzolini e Marco Agosti, entrambi consapevoli del fatto che il contesto suburbano di Mompiano, in cui le sorelle Agazzi si erano trovate ad operare congiuntamente dal 1896, aveva giocato un ruolo di primo piano nella caratterizzazione della loro esperienza educativa e della conseguente teorizzazione pedagogico-didattica.

Brescia rappresentava, in quel frangente storico, una sorta di "isola felice" rispetto alla situazione nazionale, poiché si era rivelata durante il lungo assessorato alla Pubblica Istruzione del zanardelliano Teodoro Pertusati particolarmente sensibile nei confronti delle esigenze dell'infanzia, in un'ottica di modernizzazione sociale e di ricerca di un coordinamento con le scuole elementari, anche nelle zone suburbane²¹. A partire dal 1882, erano state aperte diverse istituzioni prescolastiche innovative, come i giardini d'infanzia "Giuseppe Garibaldi" e le sale educative "Umberto e Margherita". Sul finire del XIX secolo, il territorio cittadino poteva vantare un tasso di evasione scolastica del solo 4% (rispetto alla media nazionale del 20%) e di analfabetismo del 15% (rispetto alla media nazionale del 40%)²². L'impegno locale dei cattolici non fu da meno, quanto a presenza sociale e tensione educativa, con la guida di Giuseppe Tovini. Nel 1882, venne fondato il giardino d'infanzia "S. Giuseppe", retto dalle Ancelle della Carità con la direzione della maestra laica Caterina Losio²³, mentre nel 1904 nacque dal medesimo *milieu* cattolico La Scuola editrice²⁴. Ora, il rilancio a decenni di distanza dell'esperienza di Mompiano da parte del Gruppo pedagogico dell'editrice La Scuola poteva rappresentare l'occasione ideale per completare l'originario progetto pedagogico toviniano.

²⁰ Si rimanda a: R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia-R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 250-254; G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 161-163.

²¹ Utili le letture di inquadramento generale offerte da: M. Agosti, *La tradizione pedagogica bresciana*, in AA.VV., *Storia di Brescia*, vol. IV, Morcelliana, Brescia 1964, pp. 783-879; D. Orlando Cian, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza agazziana*, La Scuola, Brescia 1967, pp. 48-63.

²² G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, in AA.VV., *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, a cura di M. Bagnalasta Barlaam, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1995, pp. 60-61.

²³ Si rinvia alla testimonianza di Caterina Losio, richiamata da: L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, in L. Pazzaglia-R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 84-85.

²⁴ Sugli esordi della casa editrice bresciana, si veda: X. Toscani, *L'avvio delle pubblicazioni nell'Italia del primo Novecento*, in Editrice La Scuola, 1904-2004, *Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 31-41.

Le ragioni funzionali e sostanziali di un'operazione culturale

L'operazione culturale, che interessò la pubblicazione nel 1932 della prima edizione della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, aveva come si è accennato radici lontane e rispondeva ad almeno due ragioni di fondo: la prima, di natura funzionale, è identificabile analizzando i principali contenuti di un numero speciale della rivista «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», uscito nell'agosto 1934 con il titolo *La scuola materna Agazzi*, in cui Marco Agosti e Vittorino Chizzolini tratteggiarono il profilo dell'agazzismo in corso di elaborazione nell'alveo della fucina pedagogica dell'Editrice La Scuola. Un profilo, fra l'altro, che sarebbe stato sistematicamente ripreso nel volume a quattro mani pubblicato da La Scuola nel 1939, dal titolo *La scuola materna italiana*²⁵. Di fronte al problema nazionale ormai inderogabile di promuovere in maniera sistematica l'istruzione prescolastica per la fascia d'età 3-6 anni, la scuola materna agazziana rilanciata dal Gruppo pedagogico dell'Editrice La Scuola richiama i contorni della «scuola attiva secondo l'ordine cristiano», al centro dell'attenzione dei suoi componenti nella proposta avanzata già da qualche tempo di una «scuola serenamente formativa»²⁶, incarnata per esempio nella sperimentazione in corso del *Sistema dei reggenti*, una forma di autogoverno organizzativo e didattico affidata ai ragazzi, che Agosti stesso aveva introdotto dal 1931 nella sua classe presso la Regia Scuola Elementare «Camillo Ugoni» di Brescia e che si ispirava, in alcune sue dimensioni pedagogico-didattiche, anche all'esperienza di Mompiano²⁷.

Di fronte alla constatazione del fatto che la diffusione della scuola materna in Italia rappresentava un vero e proprio «problema politico»²⁸, in ragione della necessità di garantire in maniera capillare un'adeguata assistenza educativa rivolta all'infanzia in età prescolare, la pubblicazione della *Guida per le educatrici dell'infanzia* consentì di trovare una prima risposta al rovescio della medaglia, costituito dal «problema didattico» della scuola materna. Quanto avvenuto a Mompiano era considerato da Agosti e da Chizzolini come la fase culminante del progresso

²⁵ Il volume ebbe complessivamente altre 4 edizioni (1950, 1954, 1965, 1966).

²⁶ Si veda, in particolare, la nota di Marco Agosti: m.a., *Scuola attiva, scuola fattiva, scuola formativa; scuola serena; scuola serenamente formativa*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 26 (1934), p. 110.

²⁷ «In forme germinali il sistema dei reggenti si può trovare, ad esempio, in quel tipo di organizzazione della scuola infantile che prende il nome dalle sorelle Agazzi» (cfr. M. Agosti, *Verso la scuola integrale. Il sistema italiano dei reggenti*, ediz. crit. a cura di E. Scaglia, con introduzione e note, Studium, Roma 2023, p. 80).

²⁸ [M. Agosti-V. Chizzolini], *L'ora della scuola materna*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, numero speciale, 1934, pp. 161-162.

didattico dell'educazione infantile in Italia, «nella quale sono attuati i principi perenni della Scuola materna, rinnovando l'educazione infantile al punto da realizzare una vera e propria anticipazione della riforma della nostra scuola»²⁹. Per questo motivo, lungo il *fil rouge* che collegava idealmente l'azione riformistica tardo-ottocentesca di Pietro Pasquali con le novità introdotte dalla riforma del sistema scolastico nazionale del 1923 a cui aveva contribuito Giuseppe Lombardo Radice, la scuola delle sorelle Agazzi costituiva «la scuola di grado preparatorio ideale dal punto di vista didattico», in grado di corrispondere alle esigenze politico-scolastiche di un Paese fornito di pochi mezzi e di numerosi bambini³⁰.

La seconda ragione soggiacente l'operazione culturale intrapresa con la *Guida per le educatrici dell'infanzia* era di natura sostanziale, legata alla promozione di una rinnovata cultura pedagogica dell'infanzia, attraverso una rilettura in contropunto dell'originaria configurazione della proposta pedagogico-didattica di Pietro Pasquali e delle sorelle Agazzi nella sua "prima stagione", compresa fra l'avvio della sperimentazione a Mompiano nel 1896 e la scomparsa di Pasquali avvenuta nel 1921. Va ricordato che, fin dalla sua nascita, il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi fu il frutto di una vasta rete di interlocuzioni e di scambi nazionali e internazionali con al centro la figura di Pietro Pasquali, protagonista di un processo di *transfert* pedagogico-culturale³¹ che caratterizzò la sua stessa formazione e il suo impegno in campo educativo, già nel periodo compreso fra il 1873 e il 1894, in termini di sussunzione di modelli pedagogico-didattici esterni per costruire e consolidare una propria prospettiva scientificamente all'avanguardia, in grado di supportare una nuova visione della scuola infantile italiana. Gli studi di Massimo Grazzini sulle fonti "primarie" dell'esperimento di Mompiano hanno individuato,

²⁹ *Ibid.*, p. 162.

³⁰ [M. Agosti-V. Chizzolini], *Storia di un'esperienza riformatrice*, in *ibi*, pp. 163-166.

³¹ Sulla categoria di *transfert* pedagogico-culturale, si rimanda agli studi di: R. Cowen, *The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?*, in «Comparative Education», XLVI, 3 (2009), pp. 315-327; W. Sahlfeld, *Metodica austriaca e pedagogia herbartiana nei Cantoni del Ticino e dei Grigioni. Due storie di transfert pedagogico-culturali*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXIII, 23 (2016), pp. 38-58; *Id.*, *Pädagogische Kulturtransfers Italien-Tessin (1894-1936)*, in «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», XL, 1 (2018), pp. 49-66; E. Roldán Vera, E. Fuchs (edd.), *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan, 2019; R. Cowen, *Comparative, International, and Transnational Histories of Education*, in T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Debates, Tensions, and Directions*, Singapore, Springer, 2020, pp. 47-63.

fra gli autori di riferimento, Marie Pape-Carpentier, Pauline Kergomard, Costantino Delhez, Adriano Garbini e Pietro Cavazzuti³².

Un'ipotesi interpretativa di questo tipo si è rivelata ancora più feconda, nel momento in cui sono state poste a tema le similarità e le continuità esistenti fra i pilastri pedagogico-didattici ed organizzativi del profilo di scuola materna proposto nella *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi nel 1932 e quelli illustrati da Pietro Pasquali nel 1903 nel volume *Il nuovo asilo: guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia sulle tracce dell'Asilo di Mompiano*. Ma, ancor più, il ricorso alla categoria di *transfert* pedagogico-culturale ha consentito di ampliare ulteriormente la lettura storiografica dominata dal concetto di sedimentazione pedagogica per stratificazione, perché colloca l'esperienza di Mompiano all'interno della più ampia cornice di sviluppo istituzionale delle scuole infantili fra Ottocento e primo Novecento, in cui l'affermazione di dimensioni pedagogico-organizzative volte alla realizzazione di una tripartizione fra educazione fisica, educazione intellettuale ed educazione morale³³ (di esplicita ispirazione pestalozziana) andò, di pari passo, con la promozione di un processo di civilizzazione, in termini di auto-ordinamento, auto-regolazione ed interiorizzazione delle norme in vista dello sviluppo autonomo e responsabile di ogni bambino³⁴.

Per le sorelle Agazzi, come si è accennato, il percorso di civilizzazione passava, innanzitutto, attraverso la cura del corpo e le pratiche igieniche, in stretta corrispondenza con quel concetto di civiltà diffusosi in Occidente dall'età moderna in avanti³⁵. L'esperienza agazziana contribuì alla traduzione dell'istanza moderna

³² M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, cit., pp. 95-101.

³³ «Poiché, tenuto conto del principio che il corpo, la mente e il cuore formano un sol tutto, il nuovo sistema educativo è organizzato per modo che le occupazioni, in apparenza puramente fisiche, esercitano una tripla azione simultanea: fisica, intellettuale e morale» (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, p. 21).

³⁴ La civilizzazione è qui intesa nel significato formulato da Norbert Elias come rapporto di interdipendenza fra il mutamento delle strutture individuali (psicologiche) e quello delle strutture sociali, prodotto non da una pianificazione razionale, ma da un progressivo cambiamento nei comportamenti e nelle sensibilità, con una conseguente differenziazione delle funzioni sociali e una catena di interdipendenze fra processi di costrizione e autocostrizione (cfr. N. Elias, *Il processo di civilizzazione* (1939), tr.it., Il Mulino, Bologna 1988, pp. 43-45, 48-52, 639-758).

³⁵ A. Roversi, *Introduzione all'edizione italiana*, in N. Elias, *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale* (1969²), tr.it., Il Mulino, Bologna 1998, p. IX.

del disciplinamento del corpo e dell'anima³⁶ in una forma più contemporanea di auto-disciplinamento, grazie anche all'attenzione sistematica esercitata sul piano pratico ai bisogni naturali dei più piccoli, nella consapevolezza del fatto che la «civiltà»³⁷ si manifestasse, innanzitutto, nella trasformazione del comportamento umano in un percorso di elevazione continua³⁸. Fu così che il sistema pedagogico Pasquali-Agazzi si era inserito, a pieno titolo, in quel processo ormai secolare di razionalizzazione dell'educazione infantile prescolare, al centro della battaglia intrapresa da Robert Owen con la prima *Infant School* aperta a New Lanark nel 1816, ma anche da Ferrante Aporti nel 1828 a Cremona, contro le cosiddette *Dame Schools* o «sale di custodia», configurate come vere e proprie «istituzioni totali» in cui custodire incapaci non pericolosi, come potevano essere i piccini e le piccine dai 3 ai 6 anni³⁹.

La tensione formativa di una didattica “delle cose”

Sulla scorta delle ragioni funzionali e sostanziali sopra richiamate, un ultimo elemento di cui tenere conto per completare la disamina delle dimensioni epistemologiche e metodologiche implicate dall'operazione culturale soggiacente la *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi risiede nella constatazione dell'originalità e dell'innovatività insite nella scelta di promuovere una didattica attiva, fondata sull'uso di «materiale povero» come le cianfrusaglie presenti nelle tasche dei bambini, in grado di favorire il personale processo di formalizzazione dei saperi scaturiti dall'esperienza quotidiana sotto forma di attività di vita pratica, le quali – nel recupero e nella promozione in chiave formativa del lavoro manuale dei più piccoli, sulla scia pestalozziana e fröbeliana – concorrono allo sviluppo di un lavoro interiore di costruzione della propria identità personale, legittimando così il primato educativo della scuola materna⁴⁰.

³⁶ Da intendersi, rispettivamente, come disciplinamento esteriore e disciplinamento interiore, secondo quanto discusso da: D. Knox, *Disciplina: le origini monastiche e clericali del buon comportamento nell'Europa cattolica del Cinquecento e del primo Seicento*, in P. Prodi (a cura di), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra Medioevo ed età moderna*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 64-65.

³⁷ N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, cit., pp. 173-216, 271-319.

³⁸ Interessanti le riflessioni offerte da: P. Bertuletti, *L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici*, Marcianum, Venezia 2024, pp. 45-68.

³⁹ E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza* (1961), tr.it., Giulio Einaudi Editore, Torino 2010, p. 34.

⁴⁰ Rosa Agazzi, forte dell'esperienza di insegnamento condotta annualmente presso la Scuola nazionale di lavoro educativo per maestri e maestre a Ripatransone, aveva ben chiaro quanto affermato da Pietro Pasquali circa la collocazione del lavoro manuale educativo in una più ampia cornice di promozione di un

Forte del superamento del pregiudizio culturale nei confronti delle «umili cose» e dell'intuizione pedagogica di farne patrimonio comune nella scuola materna, conservandole in un museo didattico organizzato e implementato dall'educatrice insieme ai suoi bambini, Rosa e Carolina Agazzi contribuirono a trasformarle in oggetti pedagogici con i quali realizzare esercizi di discriminazione sensoriale, attività di vita pratica (come il gioco del venditore di chiodi) e attività manuali (con l'esercizio dell'«arte delle piccole mani»⁴¹). Il lavoro compiuto con i piccoli nella raccolta e nella classificazione delle «cianfrusaglie senza brevetto» – termine non gradito a qualcuno, come da lei stessa ricordato⁴² –, a partire da quelle contenute nelle loro tasche, presentava una doppia valenza formativa poiché, oltre a promuovere l'educazione sensoriale e lo sviluppo di uno spirito di intraprendenza e di autonomia in ciascun bambino, lo rendeva responsabile in prima persona dei mezzi didattici per lo svolgimento delle varie attività della giornata scolastica. Le due sorelle di origini cremonesi erano consapevoli della «potenza didattica» della vita fatta entrare fra le pareti della scuola e del «tesoro» nascosto negli scarti conservati gelosamente dai bambini negli angoli più reconditi delle loro tasche. Per questo motivo, ebbero il coraggio di ridefinire, in maniera radicale, il proprio ruolo di insegnanti come educatrici e di ammantare di una «nuova dignità culturale» la didattica in quanto «metodo di riconsiderare l'intera realtà»⁴³, a partire dalla valorizzazione di ogni atto educativo nella sua concretezza di terreno di avviamento al pensiero riflesso, dal riconoscimento del primato dei processi autoeducativi e dalla lotta ad un puerocentrismo ridotto a «pargoleggiamento». Le «umili cose» erano parte integrante di un sistema pedagogico, attento a realizzare il monito rousseauiano dell'armonizzazione dell'educazione delle cose con

apprendimento unitario: «uno degli scopi specifici del lavoro nell'infanzia, oltre che di dare istruzioni più chiare e durevoli, è di fornire materia e occasione allo sviluppo del linguaggio che è quanto dire allo sviluppo del pensiero» (cfr. P. Pasquali, *Pedagogia applicata al lavoro educativo, lezioni tenute al R. Corso normale di Ripatransone, parte I (istruzioni)*, terza ristampa, Vallardi, Milano 1909, p. 22).

⁴¹ L'arte delle piccole mani, che non era né *gymnastique industrielle*, né tantomeno prestava il fianco ad un'aristocrazia del lavoro, venne abbozzata fin dal *Manuale di lavoro educativo: applicazioni fröbeliane* (Vallardi, Milano), in cui Rosa Agazzi raccolse nel 1899 le lezioni tenute presso la Scuola nazionale di lavoro educativo per maestri e maestre a Ripatransone. Fu ripresa e più largamente articolata nel volume: *L'arte delle piccole mani: manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari*, La Scuola, Brescia 1927.

⁴² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia* (1932), ediz. crit. a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024, Gruppo XV, p. 298.

⁴³ Secondo una concezione simile a quella elaborata da Giuseppe Lombardo Radice e ripresa da: G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. 96.

quella della natura e degli uomini⁴⁴, favorendo il passaggio dalla «lezione di cose», o per aspetto, alla «lezione delle cose», fondata su una didattica ove l'ambiente, inteso come tutto l'ambiente, educa e fa lezione da sé, favorendo nei più piccoli il sorgere di un sentimento di cura nei confronti delle cose, in grado di sollecitare esperienze di cura di sé e degli altri⁴⁵.

Come sottolineato da Pietro Pasquali in un passaggio del volume *Il nuovo spirito dell'asilo*, pubblicato nel 1910 come prosecuzione de *Il nuovo asilo*, «il rispetto verso se stessi» si salda al «rispetto verso gli altri, verso i luoghi e verso le cose»⁴⁶, grazie ad una processualità educativa e formativa il cui motore è rappresentato dalle attività di vita pratica, in quanto azioni di vita reale in grado di esercitare quotidianamente, nella sua naturalità, l'agire spontaneo del bambino, grazie alla mediazione didattica garantita dalle «lezioni delle cose». La scoperta e la promozione del valore pedagogico-didattico delle cianfrusaglie, meglio interpretabile alla luce del costrutto pedagogico di «lezione delle cose», hanno del resto contribuito ad aprire nuovi scenari di professionalizzazione pedagogica degli insegnanti, affinché – come si erano promesse Rosa e Carolina Agazzi all'avvio della loro carriera – siano nella condizione di poter realizzare la missione di «portare la vita nella scuola e non distruggere la vita perché non resti che la scuola»⁴⁷.

Considerazioni conclusive attorno a tre “pilastri portanti”

Queste ultime puntualizzazioni consentono di individuare almeno tre “pilastri portanti”, in grado di sorreggere l'interpretazione storiografica qui proposta circa le dimensioni funzionali e le ragioni sostanziali del “progetto Agazzi”, di cui furono protagonisti nel 1932 mons. Angelo Zammarchi, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini con la pubblicazione della *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Il primo consiste nella presenza di aspetti di comunanza fra la pedagogia agazziana e la

⁴⁴ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* (1762), tr.it. a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2016, p. 73.

⁴⁵ Si rimanda ai principali studi di Monica Ferrari sul costrutto di «lezioni delle cose»: *La lezione delle cose, un percorso di ricerca e le sue ragioni*, in «Infanzia», XXXVII, 4, 2009, pp. 243-246; Id., *Le lezioni delle cose: analisi contestuali in progress*, in Comune di Mantova, *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, a cura di M. Ferrari-M. Morandi, Comune di Mantova, Mantova 2017, pp. 10-19; Id., *Lezione delle cose, cura degli altri e di sé nella pedagogia agazziana*, in Id., *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé, Brescia 2023, pp. 53-64. Si veda anche: M. Morandi, *La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale*, in «Paedagogica Historica», LX, (1) 2023, pp. 74-86.

⁴⁶ P. Pasquali, *Il nuovo spirito dell'asilo: a complemento del volume Il nuovo asilo*, Vallardi (La Voce delle Maestre d'asilo), Milano 1910, pp. 50-51.

⁴⁷ G. Ugolini, *Mompiano. Storia di un'ispirazione educativa e di una scuola*, La Scuola, Brescia 1956, p. 24.

«pedagogia dell'amorevolezza»⁴⁸ cristianamente ispirata, riconducibili in particolare al primato della relazione educativa fra educatrice e allievi, rispetto a quello del solo ambiente affermato da alcune correnti dell'attivismo empirista e naturalistico, sulla scorta di quanto a suo tempo messo in evidenza da Mario Casotti. Il secondo pilastro coincide con la già ricordata novità della didattica agazziana: una scuola materna, configurata come quella di Mompiano, avrebbe favorito le prime manifestazioni di intelligenza del bambino e se ne sarebbe avvalsa per promuovere consapevolmente la sua educazione, attraverso mezzi idonei come i contrassegni, che grazie alle loro caratteristiche di «nomenclatura figurata»⁴⁹ rendono il bambino non soltanto autore dell'ordine, ma – aspetto del tutto originale – costruttore dei «coefficienti dell'ordine materiale» e collaboratore con l'educatrice nella preparazione dei materiali didattici, in vista del suo personale auto-ordinamento interiore. Il terzo ed ultimo pilastro è identificabile nella rivendicazione del ruolo attivo esercitato dal maestro/educatore nella relazione educativa, contro i fenomeni del «paidocentrismo assurdo» e dell'«immanentismo pedagogico» introdotti, secondo Agosti e Chizzolini, dal naturalismo ispiratore di diverse esperienze di scuola nuova⁵⁰. Questi rilievi risultano più chiari se si richiama il sostegno, avanzato da parte di entrambi, di una concezione della pedagogia come «storia relazionale viva», in cui il *magister* è al servizio dell'*augere* del *pâis*, oltre che impegnato nel proprio⁵¹. Del resto, Rosa e Carolina Agazzi accompagnavano sul piano educativo ciascun bambino nelle sue espressioni spontanee ma, al contempo, se si fosse guardato al fine delle azioni compiute, era lo stesso bambino che seguiva le educatrici nella graduale conquista della sua libertà morale attraverso la più gioiosa spontaneità, in un "circolo virtuoso" in cui la promozione di una relazione educativa autentica rappresentava il migliore terreno di maturazione del processo di formazione della propria coscienza personale.

⁴⁸ Lungo questa direzione, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini affermarono che la scuola materna «– secondo una buona tradizione italiana e cristiana, che va dalla "scuola gioiosa" di Vittorino da Feltre, all'oratorio di S. Filippo Neri, alle Scuole dei Salesiani ispirate da S. Giovanni Bosco, – insegna a servire il Signore in letizia» (cfr. [M. Agosti-V. Chizzolini], *La scuola materna come famiglia educatrice*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, numero speciale, 1934, p. 189).

⁴⁹ G. Lombardo Radice, *Il metodo italiano nell'educazione della infanzia. Il materiale Agazzi. L'educazione al "bel" canto nel metodo Agazzi*, in «L'educazione nazionale», IX, 4 (1927), p. 209.

⁵⁰ Si trattava di un tema particolarmente caro a Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, tanto da essere ancora al centro dei loro interventi nei primi congressi per maestri sperimentatori di Pietralba avviati nel 1948 (cfr. [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, La Scuola, Brescia 1956, p. 16).

⁵¹ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini e la pedagogia della scuola*, in Fondazione "Giuseppe Tovini", *Vittorino Chizzolini e i giovani. Amare, educare, testimoniare*, a cura di D. Simeone-M. Busi, Studium, Roma 2020, pp. 89-90.

I medesimi tre pilastri garantirono un successo duraturo della *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ben oltre il traghetamento nel «lungo viaggio attraverso il fascismo» di cui fu protagonista anche il bergamasco Aldo Agazzi con la pubblicazione, nel 1942, del saggio *Il "metodo italiano" per la scuola materna*⁵². Nella *Guida* vi erano poche tracce del processo di progressiva fascistizzazione dell'infanzia italiana e della sua scuola, se si escludono ad esempio la storia di Balilla raccontata ai bambini dell'asilo, la celebrazione della Vittoria, o le poesie per il compleanno della regina Elena e per le nozze del principe Umberto. Un numero esiguo di pagine, se proporzionato a quello dell'intero volume, che fu "epurato" nell'edizione del 1944 e in quella successiva del 1950, per non venir più sostituito con altro fino all'ultima edizione uscita nel 1985⁵³.

Centrale fu la scelta di continuare a sostenere la natura della realtà scolastica di Mompiano come esperienza significativa di «scuola materna italiana», che già nel 1934 nelle pagine del «Supplemento pedagogico» Marco Agosti e Vittorino Chizzolini avevano voluto mettere in luce nel promuovere il modello formativo della scuola agazziana e che sarebbe stata apprezzata, in via strumentale, dal fascista Giuseppe Bottai con la *Carta della Scuola* (1939) e, nel secondo dopoguerra, in via sostanziale, dal ministro democristiano Guido Gonella nell'ambito del suo progetto di riforma del sistema scolastico nazionale, arenatosi in Parlamento nel 1951. L'espressione «scuola materna» sarebbe rimasta presente per decenni nel lessico pedagogico istituzionale italiano: si pensi alla fondazione del Centro Didattico Nazionale per la scuola materna nel 1950, alla sua permanenza negli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* (1958), negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (1969) e negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (1991), oltre che nella legge 444/68 istitutiva della scuola materna statale.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

⁵² Sulla figura di Aldo Agazzi e sul suo impegno per l'educazione infantile, si vedano: S.S. Macchietti, *La scuola materna*, in C. Scurati (a cura di), *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 233-263; S. Spini, *Al Centro Didattico Nazionale per la scuola materna*, in *ibi*, pp. 307-315.

⁵³ 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. LVII.

**L'eco della letteratura per bambini nella
Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi**

**The Echo of Children's Literature in Rosa Agazzi's
Guida per le educatrici dell'infanzia**

ILARIA MATTIONI

L'articolo si propone di analizzare alcuni racconti per bambini scritti da Rosa Agazzi e presenti nella Guida per le educatrici dell'infanzia, raffrontandoli con le tematiche presenti nei manuali scolastici di fine Ottocento e con il bestseller Le memorie di un pulcino di Ida Baccini (1875). Lo scopo è quello di far emergere correlazioni e rimandi con la letteratura per l'infanzia del tempo.

PAROLE CHIAVE: ROSA AGAZZI; LETTERATURA PER L'INFANZIA; IDA BACCINI; MANUALI SCOLASTICI.

The article aims to analyze several children's stories written by Rosa Agazzi and included in her Guida per le educatrici dell'infanzia, comparing them with themes present in late 19th-century school textbooks and with the bestseller Le memorie di un pulcino by Ida Baccini (1875). The goal is to highlight correlations and references to the contemporary children's literature of the time.

KEYWORDS: ROSA AGAZZI; CHILDREN'S LITERATURE; IDA BACCINI; SCHOOL TEXTBOOKS.

Premessa

La *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi¹, che raccoglieva prevalentemente i contributi pubblicati durante l'anno 1929-30 sulla rivista trimestrale cattolica «Pro Infantia»², periodico pensato per l'educazione infantile e materna, risentiva ovviamente della temperie culturale del periodo, temperie che la stessa autrice respirava. Il presente articolo, senza avere pretesa di esaustività, vuole comparare determinati racconti, poesie e filastrocche che la Agazzi scrisse nella *Guida* per i bambini – o, meglio, per le educatrici affinché le narrassero ai fanciulli che frequentavano gli asili infantili – con alcuni dei testi più noti della letteratura per l'infanzia del tempo per mostrarne le correlazioni e gli inevitabili rimandi. Volumi come *Memorie di un pulcino* di Ida Baccini o i manuali scolastici post-unitari, che avevano formato già più di una generazione, è possibile abbiano lasciato traccia anche in una Rosa Agazzi che da insegnante e formatrice – inevitabilmente – si avvicinava anche alla letteratura per bambini se non proprio da autrice, almeno da educatrice che inventava narrazioni che, partendo dai più umili bisogni dei fanciulli, puntavano all'elevazione dello spirito.

Il rispetto per l'oggetto libro

Già fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento nelle case borghesi aveva fatto la sua comparsa un apposito spazio riservato alla biblioteca dei più piccoli. Ciò testimoniava non soltanto la sempre maggiore attenzione riservata all'infanzia, ma anche l'importanza sociale attribuita alla lettura. Divenne sempre più frequente regalare libri in occasione di ricorrenze come compleanni, onomastici o celebrazioni religiose³. Il modello di come un bambino avrebbe dovuto aver cura della sua biblioteca lo forniva Edmondo De Amicis in *Cuore*. Il protagonista, Enrico

¹ Per un affondo sulla figura e sulla pedagogia di Rosa Agazzi si rimanda a G. Chiosso, *Agazzi Rosa*, in AA. VV., *Dizionario biografico degli italiani*, vol. XXXIV, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1988, consultabile al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/rosa-agazzi_%28Dizionario-Biografico%29/ (ultima visualizzazione 30 dicembre 2024); G. Ugolini, *Mompiano. Storia di un'ispirazione educativa e di una scuola*, La Scuola, Brescia 1956; M. Bagnalasta Barlaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1995; 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; T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Carocci, Roma 2014.

² Per un approfondimento sulla rivista cfr. R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023; G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 509-510.

³ G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino 2011, p. 304.

Bottini, si stupiva della dedizione che il suo compagno Stardi prestava alla sua libreria:

Non è mica ricco, non può comprare molti libri; ma egli conserva con gran cura i suoi libri di scuola, e quelli che gli regalano i parenti, e tutti i soldi che gli danno li mette da parte e li spende dal libraio: in questo modo s'è già messo insieme una piccola biblioteca. [...] Suo padre [...] gli ha comperato un bello scaffale di noce con la tendina verde [...]. Così ora egli tira un cordoncino, la tenda verde scorre via e si vedono tre file di libri d'ogni colore, tutti in ordine, lucidi, coi titoli dorati sulle coste⁴.

Le condizioni di fondo – *Cuore* era ambientato in una scuola elementare urbana di Torino – erano diverse per i 'contadinelli' di Rosa Agazzi ma occorre insegnare anche a loro l'importanza e il rispetto per i libri, preparando a questa consapevolezza anche le future educatrici infantili che avrebbero potuto prendere spunto dalle *best practices* collaudate dalle Agazzi e veicolate dalla *Guida*⁵.

Nell'ambito dell'insegnamento della lingua parlata⁶ e del supporto che ad essa poteva derivare dall'utilizzo delle immagini, la pedagoga di Volongo proponeva la creazione di 'libretti' che fondevano in sé una doppia finalità, da un lato potevano essere utilizzati per spiegare l'uso della forma del plurale, dall'altro andavano coltivando l'uso 'civile' del libro. Questi aspetti erano curati da Rosa Agazzi in un'ottica di continuità educativa e didattica fra la scuola materna e le prime classi della scuola elementare, una tematica cui non era estranea l'influenza di Pietro Pasquali. La donna raccomandava alle educatrici di preparare una ricca serie di libretti, considerata la loro semplice realizzazione e il modesto costo del materiale occorrente. Scriveva la Agazzi: «Si tratta di un foglietto di grossa carta da pacchi, piegato sulla mediana, come fosse una doppia cartolina postale o poco più grande»⁷. Sul frontespizio del libretto andava collocato un cartellino con il nome della figura che si sarebbe vista aprendo il foglio, questo per aiutare il bambino a posizionare in modo corretto il libro e per far risparmiare tempo all'educatrice nell'individuazione del foglio esatto. Sulla facciata di sinistra la figura andava rappresentata al numero singolo, mentre sulla facciata di destra la stessa illustrazione doveva essere raffigurata più volte, per suggerire l'idea della pluralità. Il

⁴ E. De Amicis, *Cuore. Libro per ragazzi*, Einaudi, Torino 2018, p. 89.

⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista "Pro Infanzia" (Annata 1929-30)*, a cura di E. Scaglia, Edizioni Studium, Roma 2024, p. XI.

⁶ Per un approfondimento su tale argomento cfr. R. Agazzi, *La lingua parlata nell'Asilo Infantile e nella prima classe elementare (lezioni pratiche)*, Tipografia Editrice, Brescia 1898.

⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 230.

bambino avrebbe così avuto l'impressione di trovarsi davanti a un esercizio di lettura, stimolandolo e solleticando la sua curiosità. Inoltre, e qui si tornava all'importanza di insegnare il rispetto per i libri, maneggiare questi 'libretti' potenziava la destrezza del fanciullo nell'aprirli e nel chiuderli «evitando di lasciare su di essi tracce di disordine»⁸. Del resto strappare o rovinare i libri era considerato nella manualistica scolastica e popolare dell'epoca, ma anche in molti testi per ragazzi coevi⁹, come sintomo di malvagità d'animo e presagio di devianza certa. Può essere ricordato il caso di Franti che De Amicis stigmatizzava in *Cuore* con queste parole: «[...] ha cartella, quaderni, libri, tutto sgualcito, stracciato, sporco»¹⁰. Nel romanzo deamicisiano gli faceva da contraltare il già citato Stardi: «È come un bibliotecario. Sempre sta attorno ai suoi libri, a spolverarli, a sfogliarli, a esaminare le legature; bisogna vedere con che cura li apre»¹¹.

La preziosità dei volumi veniva sottolineata dalla Agazzi, che raccomandava alle future educatrici di non avere fretta nell'affidare ai bambini questi fogli, «aventi la parvenza di libro», poiché essi dovevano imparare a desiderarli: soltanto in questo modo li avrebbero apprezzati tanto da maneggiarli con grande attenzione. L'attività proposta consisteva nel prendere un solo libretto della serie e mostrarlo ai bambini facendo loro notare le caratteristiche «di ordine e nettezza, dovute alla diligenza di bambini educati che già lo possedettero»¹². Il confronto con un libretto sgualcito e ormai inservibile avrebbe dovuto rendere evidente ai bambini la gravità del comportamento di un fanciullo ineducato, cui la maestra – secondo il racconto dell'educatrice – non aveva più consegnato alcun materiale «finché le mani non ebbero imparato a maneggiare le cose con civiltà»¹³. L'insegnante doveva poi mostrare come aprire e chiudere il libretto correttamente, ma anche le azioni che contribuivano a produrre orecchie agli angoli, grinze, slabbrature. Uno degli esercizi proposti da Rosa Agazzi consisteva nel distribuire i libretti ai

⁸ *Ibidem*.

⁹ Oltre al celebre caso di Franti, ricordato poco oltre, può essere annotato il monello Giannettino inventato da Carlo Collodi, i cui libri e quaderni «erano tutti fioriti di scarabocchi». Si veda C. Collodi, *Giannettino. Libro per i ragazzi*, Bemporad, Firenze 1892, p. 9. Si possono inoltre citare altri romanzi che – a volte in controluce – facevano emergere questa visione. A titolo esemplificativo cfr. C. Rodella, *Marina ossia il galateo della fanciulla*, Paravia, Torino 1873, p. 6; C.M. Viglietti, *Vita di collegio*, Libreria Editrice Salesiana, Torino 1893, p. 47; E. Pistelli, *Le pistole d'Omero*, Bemporad e figlio, Firenze 1917, pp. 24-25. Per un approfondimento più generale cfr. B. Quadrio, *Monelli di carta. Da Collodi a Pistelli: genesi e sviluppo di un paradigma educativo*, Edizioni Junior, Bergamo 2017; I. Filograsso, *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2012.

¹⁰ E. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 96.

¹¹ *Ivi*, p. 89.

¹² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 231.

¹³ *Ibidem*.

bambini per poi osservare come venivano utilizzati. Nel caso un alunno non si fosse comportato nel modo corretto l'educatrice avrebbe avuto il dovere di riprenderlo:

Fermi! C'è un piccolo vandalo qui, sta sciupando il libretto che gli ho prestato: fa come quel villanello che sciupò quest'altro libretto. [...] Se non impara, il piccolo vandalo, a rispettare il libro, glielo porto via¹⁴.

La reiterazione dell'esercizio non avrebbe solo insegnato ad occuparsi in modo 'civile' di un libro, ma anche la responsabilità nel gestire l'oggetto avuto in consegna.

La Agazzi considerava i libri, dunque, come strumenti preziosi e da rispettare: il loro contenuto ammantava di una sorta di sacralità anche la loro forma. E viceversa. L'attrattività della copertina lasciava presagire l'incanto della narrazione racchiusa nel volume. Scriveva l'educatrice:

Se il racconto che sta qui stampato è così bello come questa copertina e queste pagine pulitissime noi possiamo sin d'ora essere certi che domani io vi conterò cosa che vi farà piacere. A domattina, dunque!¹⁵.

I libri per l'infanzia: la correlazione con *Le memorie di un pulcino* di Ida Bacchini

Con l'unificazione della penisola sotto i Savoia e l'estensione della legge Casati (1859) a tutto il Regno, la letteratura specificatamente pensata per l'infanzia iniziò a diffondersi anche in Italia, divenendo un fenomeno di interesse sia per le case editrici sia per un numero crescente di scrittori. La letteratura per ragazzi, infatti, venne da un lato utilizzata per 'fare' gli italiani, dall'altro per aiutare a sconfiggere la piaga ancora aperta dell'analfabetismo. Alcuni dei libri pubblicati nell'ultimo scorcio del secolo furono ristampati per decenni, entrando nell'immaginario collettivo e divenendo un punto saldo per diverse generazioni¹⁶.

¹⁴ Ivi, p. 232.

¹⁵ Ivi, p. 363.

¹⁶ Per un'analisi approfondita cfr. G. Tortorelli (ed.), *Una sfida difficile. Studi sulla lettura nell'Italia dell'Ottocento e del primo Novecento*, Bollettino del Museo del Risorgimento, Bologna 2009; M. Colin, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne*, Presse Universitaires de Caen, Caen, 2005; P. Boero, *Editoria "piccina"? Libri per l'infanzia tra XIX e XX secolo*, in L. Braida, M. Infelise (edd.), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime*

Nel 1875 Ida Baccini, nata a Firenze nel 1850, diede alle stampe presso l'editore fiorentino Paggi quello che può essere considerato il primo volume per l'infanzia di un certo successo dell'Italia unita, *Le memorie di un pulcino*, che precedette sia *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* (1883), sia *Cuore* (1886). Ottenuto il diploma di scuola normale, la Baccini si dedicò – a partire dal 1871 – all'insegnamento presso le scuole elementari comunali di Firenze. L'esperienza didattica non si rivelò appagante per la donna, da subito ostile sia nei confronti del metodo mnemonico utilizzato all'epoca, sia dell'utilizzo della bacchetta come strumento per mantenere la disciplina e incutere timore. Già nel 1878 – in coincidenza con l'introduzione obbligatoria dell'educazione fisica nelle scuole elementari voluta dalla legge De Sanctis – la Baccini, infatti, lasciò l'insegnamento¹⁷. L'esperienza di maestra le fu comunque utile per i numerosi manuali scolastici e i libri di lettura per la scuola da lei redatti, da *Prime letture composte da una mamma* (1877) a *Come vorrei una fanciulla* (1884).

Anche a Rosa Agazzi non era estranea una certa vena narrativa, come dimostrano i numerosi racconti, poesie, filastrocche, testi di canzoni che punteggiano la *Guida*. Ancora bambina amava improvvisare scenette in una baracca di burattini costruita per lei e i suoi fratelli dal padre¹⁸, dimostrando un sicuro talento inventivo che il volume preso in esame in questo articolo conferma.

La storiella del galletto dalla cresta gialla, inserita nella *Guida* dall'educatrice, non può – per ambientazione e protagonisti – non richiamare immediatamente alla mente *Le memorie di un pulcino*. Come annotava la Baccini nella sua autobiografia, non solo il libro, «un libriccino smilzo e modesto»¹⁹, ebbe una grande diffusione, ma ne furono pubblicate parecchie edizioni con «larghissima tiratura»²⁰. Il successo fu tale da richiedere all'autrice un *sequel*, che si concretizzò in *Come andò a finire il pulcino* (1896). Difficile pensare che la Agazzi non conoscesse tale trionfo letterario che, per di più, ben si accordava al contesto rurale di Mompiano. *Le memorie di un pulcino* e *La storiella del galletto dalla cresta gialla* non avevano

ed età contemporanea, Utet, Torino 2010, pp. 227-234; S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, SEI, Torino 2015.

¹⁷ I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma 1904, pp. 103-115. Per un approfondimento su Ida Baccini si veda G. Franchi, *Ida Baccini*, Marzocco, Firenze 1952; M.I. Salviati, *Tra letteratura e calzetta. Vita e libri di Ida Baccini*, in P. Boero (ed.), *Storie di donne. Contessa Lara, Anna Vertua Gentile, Ida Baccini, Jolanda: scrittura per l'infanzia e letteratura popolare fra Otto e Novecento*, Brigati, Genova 2002, pp.45-87; I. Baccini, *La mia vita*, a cura di L. Cantatore, Milano, Unicopli 2004; F. Cambi (ed.), *Ida Baccini. Cento anni dopo*, Edizioni Anicia, Roma 2013.

¹⁸ R. Agazzi, *Francesco Maria Zapparoli. Sacerdote e patriota*, Arti Grafiche Ponti, Milano 1940, p. 29.

¹⁹ I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, cit., p. 131.

²⁰ *Ibidem*.

in comune solo il personaggio principale – un giovane pollo – ma anche le ambientazioni di base: un pollaio e un cortile lindi e spaziosi. Del resto il protagonista della Baccini già a pagina 7 poteva esclamare: «Di pulcino son divenuto un robusto e svelto galletto»²¹, equiparandosi al personaggio della Agazzi. Anche le figure umane di contorno erano simili, poiché ricalcavano la realtà contadina, *in primis* la buona massaia e sua figlia, Marietta nel testo della Baccini, Marta nel caso della Agazzi.

Per quanto concerne i contenuti, *La storiella del galletto dalla cresta gialla* si poneva come scopo quello di stigmatizzare la disobbedienza dei più piccoli ed esaltare la temperanza in relazione al cibo. Nonostante le raccomandazioni di un vecchio e saggio gallo, il protagonista del racconto della Agazzi non riusciva a domare la propria golosità disattendendo i consigli ricevuti:

Fu così che il galletto ghiottone, a furia di cacciare il becco di qua e di là, sentì uscire da sotto la concimaia un odorino che non aveva mai sentito. [...] Prova a beccare. Sente un pizzicore alla lingua. [...] Gli viene voglia di assaggiarne ancora un po', sente che pizzica meno e allora... avanti a farne una scorpacciata²².

Le medesime tematiche si potevano ritrovare nei capitoli II, III e IV delle *Memorie di un pulcino*, dove un galletto indisciplinato faceva irruzione nel pollaio.

La Tonia ci dava il becchime? Noi pulcini, per rispetto, si aspettava sempre che la mamma fosse la prima ad assaggiarlo e dopo le tenevamo dietro con moderazione e senza troppa avidità; il galletto, invece, non faceva discorsi: sceglieva i bocconi migliori e quando era sazio lui, sparpagliava il becchime²³.

Nonostante i buoni propositi, anche il pulcino della Baccini si ritrovava a seguire la cattiva strada indicatagli dal galletto impertinente, disobbedendo alla chioccia: «Le mamme ci avvertono sempre per il nostro bene, ma finalmente qualche volta possono sbagliare anche loro; sarà così anche della mia»²⁴, pensava erroneamente il giovane pollo.

La disobbedienza conduceva infine sia il pulcino della Baccini, sia il galletto della Agazzi alla lontananza dal pollaio e alla solitudine, con il conseguente pentimento dovuto alla riflessione sulla propria cattiva condotta. In entrambi i casi era la notte

²¹ I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, Passerino Editore, Gaeta 2023, p. 7.

²² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 337.

²³ I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, cit., p. 17.

²⁴ Ivi, p. 16.

a rendere ancora più terrificante l'allontanamento da casa e in ambedue i racconti il mattino spuntava con gli abitanti del pollaio che cercavano alacramente i due scomparsi mostrandosi felici del loro ritrovamento. Nel volume della Baccini, Marietta, la figlia della massaiia, prendeva subito fra le mani il pulcino per accarezzarlo e riscaldarlo: «Stanotte io non potevo pigliar sonno; sai a chi pensavo? A te, sempre a te»²⁵.

Il comportamento del nonno gallo tratteggiato dalla Agazzi sembrava riecheggiare le parole della Marietta bacciniana: «Quella notte, nel pollaio illuminato dalla luna, molti occhietti erano aperti. Tutti i polli [...] pensavano: 'Dove sarà?'. Il vecchio gallo, poi, non poté mai prendere sonno»²⁶.

Entrambe le avventure avicole si concludevano con il pentimento dei protagonisti, sentimento che portava alla redenzione ed era dunque molto diffuso nella letteratura per l'infanzia di fine Ottocento. Un po' meno scontato era il perdono che veniva immediatamente accordato tanto al pulcino quanto al galletto. «Volentieri, figliuol mio, [ti perdono], purché tu mi prometta che queste tristi cose non avverranno mai più, ché [...] ne morirei di dolore»²⁷, diceva la chiocciola al suo pulcino. «Via, io ti perdono, ma ora vieni con me»²⁸, dichiarava nonno gallo carezzando con il becco le penne del galletto ravveduto.

L'analisi in parallelo delle due storie, quella della Baccini²⁹ e quella della Agazzi, mostra come possedessero numerosi punti in comune tanto da far sospettare, sebbene non ci siano fonti certe, che la seconda conoscesse *Memorie di un pulcino* e se ne servisse – più o meno intenzionalmente – come canovaccio fantasma per intessere il suo racconto e veicolare così l'importanza dei valori dell'obbedienza e della moderazione.

L'eco dei manuali scolastici

Dai racconti, dalle poesie e dalle filastrocche di Rosa Agazzi presenti nella *Guida* i rimandi ai manuali di fine Ottocento per la scuola elementare sembrano piuttosto evidenti. Non bisogna dimenticare, infatti, che la donna aveva frequentato fra il 1882 e il 1884 la scuola normale a Brescia – conseguendo la patente magistrale

²⁵ Ivi, p. 32.

²⁶ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 337.

²⁷ I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, cit., p. 32.

²⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 337.

²⁹ Rispetto al breve racconto della Agazzi, il romanzo *Le memorie di un pulcino* della Baccini è ovviamente molto più articolato e ampio. I capitoli che la maestra di Volongo avrebbe preso a modello sono soltanto tre su un totale di dodici, cui si aggiungeva una conclusione finale.

– e iniziato la carriera di maestra presso la scuola elementare di Nave, borgo rurale bresciano. Non le dovevano dunque essere sconosciuti i primi manuali scolastici pensati per l'Italia post-unitaria, né le letture consigliate per i bambini in età scolare.

Maria Bottini, la direttrice di «Pro Infantia» – rivista che, come si è visto, accoglieva i contributi di Rosa Agazzi poi raccolti in volume – scriveva nel 1916 che nell'asilo infantile di Mompiano si portava ancora e correttamente avanti quel processo di dirozzamento ed educazione dei figli dei contadini che molti ritenevano erroneamente superato³⁰. Non è strano dunque che, sul crinale fra gli anni Venti e Trenta, la *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi – pensata per le figure educative impegnate nelle scuole infantili – veicolasse attraverso brevi racconti o cantilene, suggerimenti su come far utilizzare 'la pezzuola'³¹ per togliere il moccio al naso: «Senti, specchio cortese, va dal bambino moccioso e digli "Olà, schifoso!". Chissà che il bimbo impari a soffiarsi le nari!»³². Né apparivano singolari le raccomandazioni sulla necessità di far comprendere l'importanza di areare e tenere pulita la propria casa, laddove moltissimi testi pubblicati fra la seconda e la terza decade del Novecento delineavano un volgo già civilizzato, cessando di dedicare spazio alle buone maniere e ai consigli igienici³³. La Agazzi sembrava piuttosto riprendere nei suoi scritti, a causa delle condizioni socio-economiche di un paese come Mompiano e dei suoi 'contadinelli' e a beneficio delle tante educatrici che con quegli stessi presupposti avrebbero dovuto fare i conti, quelli che erano stati i requisiti indispensabili dei vecchi testi scolastici per dirozzare la plebe e renderla popolo. Del resto erano molti i manuali e i libri di lettura che presentavano proprio i figli dei contadini come esempio di sporcizia e comportamento sconveniente³⁴. Attraverso i libri di testo i piccoli lettori venivano esortati a lavarsi volentieri con acqua fredda: tutti i giorni almeno mani, collo e faccia, una volta a settimana anche piedi e ascelle³⁵. Dal canto suo la Agazzi

³⁰ R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita»*, cit., p. 165.

³¹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 77-80.

³² Ivi, p. 79.

³³ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 223. Per un ulteriore affondo sui manuali scolastici cfr. G. Chiosso (ed.), *Teseo: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003; A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005; F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, SEI, Torino 2007.

³⁴ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., p. 73.

³⁵ Per un approfondimento su igiene e infanzia cfr. S. Polenghi, *Hygiene, school and children's body in the Kingdom of Italy*, in *Education and the body (1900-1950)*, S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (edd.), Peter Lang, Berlin 2021, pp. 187-206.

scriveva in una breve filastrocca: «Senza sapone e acqua sani non si può star. Cich... ciac, cich, ciac»³⁶. Il povero che cercava, attraverso la pulizia, di cancellare «le tracce della propria bruttura» dava prova di buona volontà, venendo apprezzato da tutti³⁷. Secondo la *Guida* agazziana la vera educatrice doveva controllare ogni giorno «lo stato di decenza» dei bambini ed accendere nei fanciulli e nelle famiglie, in caso di scarsa pulizia, la scintilla dell'amor proprio e il sentimento della dignità personale³⁸. A tal proposito Rosa Agazzi scriveva in un'altra cantilena: «Renata, osservalo il fratellino, è proprio in ordine, può uscire fuor? Guardagli il viso, le orecchie, il collo, s'egli è pulito è tuo l'onor»³⁹.

La povertà, insomma, non doveva essere utilizzata come scusa per tollerare la sporcizia e anche le abitazioni dei meno abbienti dovevano essere linde e ordinate non solo per allontanare la diffusione di malattie come il colera, la dissenteria, il tifo, ma anche perché il sudiciume veniva individuato come sintomo di vizio morale. Scriveva Ida Baccini nel 1883 in un libro per la terza classe elementare: «Il sudiciume, anche quando non è cagione di malattie, dispone sempre l'animo alla tristezza, e lo induce spesso al male»⁴⁰. Una casa pulita e arieggiata allettava a rimanerci, scongiurando i pericoli delle cattive compagnie per i bambini e dell'osteria per i padri. Inoltre si raccomandava a chi viveva in campagna di non dormire nelle stalle o vicino ad animali, nemmeno per sfruttare il calore emanato dal loro fiato⁴¹.

Un particolare ruolo in questa opera civilizzatrice del popolo veniva attribuito alla donna che, fin da piccola, doveva conseguire una sorta di apprendistato ai lavori donneschi poiché la sua incapacità o capacità di essere una buona massaia poteva decretare la rovina o il benessere della propria famiglia. Indicativo a questo proposito può essere considerato il racconto della Agazzi intitolato «La vecchierella», utilizzato dalla maestra per veicolare ai bambini – attraverso l'esposizione di comportamenti – un'educazione religiosa che, come ricordato da Evelina Scaglia nell'introduzione critica alla *Guida*, puntava sul sentimento in contrapposizione a forme di 'abitudinarismo' fini a se stesse⁴². Va anche sottolineato che,

³⁶ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 166.

³⁷ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo.*, cit., pp. 78-79.

³⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 84.

³⁹ Ivi, p. 87.

⁴⁰ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo.*, cit., p. 79.

⁴¹ Ivi, p. 77.

⁴² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 150. Per un approfondimento cfr. M. Mencarelli, *Rosa Agazzi e l'educazione religiosa*, in AA. VV., *L'educazione religiosa nel metodo Agazzi e nella scuola materna d'oggi*, Istituto di Mompiano 'Pasquali-Agazzi', Brescia 1978, pp. 50-71.

nella visione agazziana, l'educazione religiosa si identificava con un'educazione morale e sociale che portava a compiere azioni ritenute adeguate al bene della comunità. Per la Agazzi era necessario far comprendere, soprattutto in un ambiente socio-economico indigente come quello che accoglieva gli asili rurali, che era possibile fare del bene anche senza donare beni tangibili. Privarsi di qualcosa aveva valore nonostante non si regalasse materialmente un oggetto, bensì il proprio tempo o un'attività. Occorre anche ricordare che il 'fare del bene' era considerato – indipendentemente dalla propria condizione sociale – un dovere per il buon cristiano e non un'azione accessoria. Nel racconto preso in esame, tuttavia, si intrecciavano strettamente la visione religiosa e la costruzione della 'buona popolana', narrando di una 'vecchierella' – da qui il titolo della narrazione – che, accorsa alla culla di Gesù e accortasi della sua povertà, si vergognava di essersi recata da lui a mani vuote, mentre tutti gli altri avevano portato in dono lana, agnelli, latte, frutta, pannolini e fasce. Essendo povera ella stessa, l'anziana donna si tormentava per tutta la notte pensando a cosa poter regalare al piccolo Gesù e a Maria:

Guardate un po' se doveva proprio nascere in una stalla! Accanto agli animali si sta male; il loro fiato cattivo, il sudiciume che lasciano dappertutto danno all'aria un odore malsano. Chissà che afa ci sarà stanotte in quella stalla! Gesù non potrà respirare bene, si sentirà soffocare dall'alito del bue, piangerà, forse, e la Mamma sua sentendolo piangere non potrà riposare; e Giuseppe veglierà egli pure stanco... molto stanco⁴³.

Nel racconto, consapevolmente o meno, la Agazzi univa agli elementi religiosi le riflessioni che dovevano muovere la 'brava massaia', edotta da un'educazione di base ai principi della pulizia e della salubrità domestica e che si ritrovavano abbondantemente – come si è visto – nella manualistica scolastica ottocentesca, tesa a formare il 'buon popolano' e la 'buona popolana'. La 'vecchierella', infatti, trovava nelle proprie conoscenze e nel proprio lavoro il dono che poteva offrire a Gesù e – soprattutto – a Maria. L'anziana e saggia donna insegnava alla Madonna, attraverso un passaggio di saperi prettamente femminili, come gestire la propria abitazione:

[La vecchierella] spinse, pian pianino, la porta della stalla. Che ondata di aria cattiva! Il bue, l'asinello, le capre, le pecorelle, con il loro fiato l'avevano resa puzzolente. [...] Vide Maria china sul suo figliuolo, dal viso pallido, che dormiva. Le si avvicinò e disse con un fil di voce:

⁴³ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 151.

'[...] Lascia che io tenga pulita questa stalla! La scoperò, condurrò fuori un po' questi animali per cambiar l'aria al tuo Figliuolo'⁴⁴.

Maria, qui più nella parte dell'apprendista massaia che in quella della Madre del Figlio di Dio, si dimostrava molto grata nei confronti dell'anziana donna e, ansiosa di mostrare di aver appreso bene la lezione chiedeva alla 'vecchierella' di lavare le fasce di Gesù e di stenderle al sole e al suo benefico influsso⁴⁵. Del resto molti dei libri scolastici erano appositamente costruiti su modelli comportamentali contrapposti, per rendere più semplice ai bambini l'apprendimento dell'esempio positivo e far sorgere un sentimento di vergogna nei confronti delle condotte aborrite. Il racconto della maestra di Volongo non si differenzia molto da uno dei testi contenuto in un libro di lettura del 1921 in cui Gemma, una premurosa vicina di casa, insegna alla giovane Margherita come essere una brava donna di casa:

Le due amiche si misero all'opera: lavarono bene gli impiantiti e fecero scintillare come specchi i cristalli delle finestre, poi furono ripuliti i mobili e il rame brillò nella piccola cucina. [...] – La tua casetta pare già un'altra⁴⁶.

La Agazzi si serviva di un *exemplum* che affondava le sue radici nei manuali scolastici, ma che – in fondo – risaliva ancora più indietro nel tempo, ad esempio al romanzo pedagogico *Leonardo e Geltrude* di Pestalozzi. I manuali destinati all'educazione popolare femminile trasmettevano il medesimo modello muliebre, quello di donna sobria, previdente e ordinata che doveva porsi come civilizzatrice, che si avverte anche nel testo della Agazzi. «La pulizia non costa nulla!» divenne il *leitmotiv* della formazione della piccola popolana, mentre il lindore domestico rifletteva il buon andamento familiare e doveva essere motivo d'orgoglio e gratificazione personale⁴⁷. Del resto la scuola materna era per Rosa Agazzi «una piccola casa e una grande famiglia»⁴⁸, in cui l'ordine era fondamentale per approntare un ambiente sereno e in cui gli oggetti dovevano trovare un loro posto.

«Una brava massaia» scriveva la maestra di Volongo «nutre un sacro orrore per il disordine. Ed è perciò che dopo aver fatto buon uso delle cose si affretta a toglierle dalla

⁴⁴ Ivi, pp. 152-153.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Cit. in M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., p. 97.

⁴⁷ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., pp. 96-98.

⁴⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 22.

circolazione, per ridonare all'ambiente un'impronta piacevole [...], impronta che si traduce in serenità in spirito»⁴⁹.

Era dunque necessario che il concetto di ordine, così come quello di pulizia, divenissero caposaldi della scuola materna e a questo scopo racconti e filastrocche risultavano modalità ideali per far giungere ai bambini tali nozioni. La narrazione era concepita dalla Agazzi come strumento atto a coadiuvare la propria e l'altrui attività educativa, rendendo così i principi pedagogici del metodo agazziano più facilmente divulgabili e appetibili.

ILARIA MATTIONI
University of Turin

⁴⁹ Ivi, p. 23.

**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 appiattire 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 *Giocchi*, 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'ucelletto 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.

**Rosa Agazzi e Olga Cossettini:
la Guida per le educatrici dell'infanzia e la Escuela Serena**

**Rosa Agazzi and Olga Cossettini:
the Guida per le educatrici dell'infanzia and the Escuela Serena**

RITA BALDI

Questo articolo analizza il contributo pedagogico di Rosa Agazzi e Olga Cossettini, due protagoniste di rilievo nella storia dell'educazione del XX secolo. Rosa Agazzi, attiva nel contesto dell'Italia post-unitaria, sviluppò insieme alla sorella Carolina un approccio educativo innovativo per la scuola materna, fondato sull'esperienza concreta e sull'impiego di materiali semplici, con l'obiettivo di promuovere l'autonomia e la creatività dei bambini. Olga Cossettini, invece, operò in Argentina durante un periodo di consolidamento del sistema educativo nazionale, dando vita insieme alla sorella Leticia a un modello innovativo di scuola primaria, la 'Scuola Serena'. L'articolo esplora le influenze storiche, culturali e politiche che hanno agito sul loro operato, mettendo in luce la rilevanza e l'attualità delle loro proposte pedagogiche per il rinnovamento dell'educazione contemporanea e, in particolare, per la formazione delle educatrici e delle insegnanti.

PAROLE CHIAVE: SCUOLA NUOVA; SCUOLA SERENA; METODO AGAZZI; OLGA COSSETTINI; FORMAZIONE MAESTRE.

This article analyses the pedagogical contribution of Rosa Agazzi and Olga Cossettini, two important protagonists in the history of 20th century education. Rosa Agazzi, active in the context of post-unification Italy, developed with her sister Carolina an innovative educational approach for kindergartens, based on concrete experience and the use of simple materials, with the aim of promoting children's autonomy and creativity. Olga Cossettini, on the other hand, worked in Argentina during a period of consolidation of the national education system, creating together with her sister Leticia an innovative primary school model, the 'Scuola Serena'. The article explores the historical, cultural and political influences that affected their work, highlighting the relevance and the actuality of their pedagogical proposals for the renewal of contemporary education and, in particular, for the training of educators and teachers.

KEYWORDS: NEW SCHOOL; SERENA SCHOOL; AGAZZI METHOD; OLGA COSSETTINI; TEACHER TRAINING.

Introduzione

Nel corso del Novecento pedagogico, in un momento generale di rinnovamento educativo, due figure si distinsero per il loro contributo innovativo e per l'importanza duratura delle loro teorie e delle loro pratiche educative: Rosa Agazzi, italiana, e Olga Cossettini, argentina di origini italiane¹. Nonostante le diverse realtà storiche, culturali e geografiche in cui esse operarono, entrambe condivisero l'impegno verso una pedagogia centrata sul bambino e orientata alla promozione di metodi educativi innovativi e inclusivi. Rosa Agazzi, insieme alla sorella Carolina, è considerata una delle pioniere dell'educazione infantile in Italia; operò in un periodo storico segnato dalle profonde trasformazioni sociali e culturali del primo Novecento, quando l'Italia, da poco unificata, stava affrontando sfide legate all'alfabetizzazione e alla modernizzazione del sistema scolastico². In questo contesto, Rosa Agazzi elaborò un metodo educativo innovativo basato sull'esperienza concreta e sull'osservazione diretta del mondo da parte del bambino. La 'scuola materna' delle sorelle Agazzi, sperimentata nel piccolo paese di Mompiano, si distingueva per l'uso di materiali poveri e di attività quotidiane, che miravano a stimolare la creatività, l'autonomia e il senso pratico dei bambini³.

Olga Cossettini, pedagogista argentina di origini italiane, operò invece in un contesto segnato da cambiamenti, tensioni e contraddizioni del sistema educativo argentino nella prima metà del Novecento⁴. In un'epoca in cui il modello educativo era autoritario e la scuola strutturata rigidamente, Cossettini si fece promotrice di una scuola viva improntata ad un approccio educativo che poneva al centro l'esperienza diretta, la libertà espressiva e la valorizzazione della cultura locale. La sua esperienza, sviluppata principalmente nella città di Rafaela, nella provincia di Santa Fe, si tradusse in un progetto pedagogico che coniugava innovazione e radicamento nelle realtà sociali e culturali del suo Paese, in sintonia con i principi del movimento delle Scuole Nuove⁵. Nelle pagine che seguono la proposta pedagogica di Rosa Agazzi viene confrontata con quella di Olga

¹ S. Fernández, M. Yunis, *Notas serenas. Las Hermanas Cossettini y la enseñanza de la música en su experiencia educativa en Rosario, Argentina* «Revista Mexicana de Historia de la Educación», IV, 7 (2016), p. 72.

² V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto flessibile*, Armando editore, Roma 1999, pp. 36-38.

³ T. Pironi, (2007). Educational care at Mompiano school and the Children's Houses in Rome and Milan in the age of Giolitti. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, pp. 7-9

⁴ J. Diaz y Serra, M. Silvia, *Olga y Leticia Cossettini: jmaestras, mujeres e intelectuales?* «Educación, Lenguaje y Sociedad», VI, 6, (2009), pp. 233-250.

⁵ M. del Carmen Fernández, M.E. Welti, *Arte, Estética y pedagogía en el discurso visual de la Revista QUID NOVI? (Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina, 1932-1934)*, «Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística», 8, (2020), pp. 78-87.

Cossettini, tenendo conto delle rispettive realtà storico-culturali e mettendo in luce somiglianze e peculiarità. Prendendo in esame i due approcci, si cerca di evidenziare come entrambe abbiano saputo tradurre le sfide del proprio tempo in occasioni di rinnovamento pedagogico, tracciando sentieri che continuano a ispirare l'educazione contemporanea.

La Scuola Nuova e la *Escuela Serena*

Com'è noto, Rosa Agazzi iniziò il suo percorso di insegnamento nel 1889 a Nave, nella Valle del Garza, un borgo rurale, e nel 1896, insieme alla sorella Carolina, fondò a Mompiano una scuola materna che si distingueva per un approccio educativo inedito. In questa scuola, infatti, venivano valorizzate la vitalità e la spontaneità del bambino, ponendo come obiettivo primario l'educazione di 'bambini' e non di 'scolari'. L'ambiente educativo era concepito per favorire una crescita armoniosa, simile a quella di un contesto familiare, dove promuovere la creatività e un dialogo continuo e autentico tra il bambino e l'adulto.

Spesso Rosa si chiede se la maestra abbia precisa consapevolezza del compito cui è chiamata, insistendo sul senso vocazionale di una professione paragonata al modello materno⁶.

Le sorelle Agazzi sono conosciute per aver delineato un modello nuovo di scuola materna, concepita come uno spazio educativo in cui la didattica si fondava sulla valorizzazione dell'esperienza diretta e quotidiana del bambino; il loro approccio enfatizzava l'importanza dei sensi e degli affetti come strumenti primari per l'apprendimento, promuovendo un ambiente in grado di stimolare la creatività, il senso pratico e il benessere emotivo dei piccoli, in continuità con la dimensione familiare e con il buon senso

Del resto, la "Scuola del buon senso" (che non esclude la cultura pedagogica, ma che la pone in subordine all'effettivo "tirocinio", cioè ad una pratica di vita in situazioni "critiche" o, comunque, "problematiche") è sempre stata una costante del pensiero e dell'attività di Rosa Agazzi (che era incapace - per sue stesse plurime ammissioni - di alcuna riflessione che si traducesse in teorizzazione), e prima ancora di Pietro Pasquali⁷.

⁶ G. D'Addelfio, *In altra Luce. Per una pedagogia al femminile*. Mondadori Università, Milano 2016, p. 42.

⁷ R. Agazzi, *Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, a cura di M. Grazzini, Istituto di Mompiano Centro Studi pedagogici 'Pasquale Agazzi', Brescia 2015, p. 307.

Olga e Leticia Cossettini erano figlie di Alpina Bodello e Antonio Cossettini di origine italiana; il padre, insegnante e figura di rilievo nella provincia di Santa Fe, fu promotore di importanti iniziative educative e culturali. Fondò scuole rurali aperte alla comunità, biblioteche pubbliche e società rurali, dimostrando un forte impegno per la diffusione del sapere nelle aree più disagiate. Antonio Cossettini mantenne rapporti epistolari con importanti personalità italiane come Enrico Ferri ed Edmondo De Amicis e promosse il teatro come strumento educativo, fondando il Centro Filodrammatico Italiano come luogo di incontro e di formazione culturale per la comunità⁸. Sia Olga che Leticia continuarono il lavoro avviato dal padre e, nel 1914, Olga ottenne il titolo di insegnante dopo aver completato gli studi nella Scuola Normale degli Insegnanti rurali di Coronda a Santa Fe. Nel 1930, il Consiglio Scolastico Provinciale concesse alle sorelle Cossettini l'autonomia didattica per sperimentare un modello educativo nuovo, noto come *Escuela Serena*, denominazione attribuita dallo stesso Giuseppe Lombardo Radice⁹. Olga e Leticia si dedicarono alla promozione di una pedagogia incentrata sull'arte, sulla natura e sull'interazione sociale; l'insegnamento delle discipline fondamentali, come lingua, matematica e scienze, veniva integrato attraverso laboratori pratici di musica, disegno, scrittura, danza e giardinaggio, creando così un ambiente di apprendimento dinamico e creativo. Purtroppo, questa esperienza educativa dovette interrompersi con la scadenza del mandato del governatore provinciale Luciano Molinas, esponente del Partito Democratico Progressista, che l'aveva sostenuta attivamente. Nonostante l'interruzione del progetto, Olga decise di diffondere i risultati ottenuti nel corso di quell'esperienza attraverso due pubblicazioni: *Escuela Serena: Appunti di una maestra* e *A proposito di un saggio dalla Scuola Serena*. In particolare, il testo *Escuela Serena* si apre con un'epigrafe di Giuseppe Lombardo Radice, precedentemente pubblicata sulla rivista *L'Educazione Nazionale*, a testimonianza dell'importanza e del valore pedagogico riconosciuti al lavoro delle sorelle Cossettini.

⁸ P. Caldo, S. Fernández, *La vida come pretexto. Una aproximación a la relación entre biografía e historia a partir del caso de Olga Cossettini, Santa Fe, 1898-1987*, «Investigaciones Socio Históricas Regionales», 2, 4 (2012), pp. 174-187.

⁹ Giuseppe Lombardo Radice, promotore della pedagogia e della scuola serena, mirava a creare un ambiente educativo che rispettasse i ritmi naturali di crescita del bambino, senza forzature o stress. A questo proposito Evelina Scaglia (*Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021) ricostruisce il suo percorso intellettuale e professionale, evidenziandone il pensiero critico e collocando la sua pedagogia e il suo metodo educativo in quella che lo stesso Lombardo Radice definiva la pedagogia serena. Egli si distingueva per il suo approccio integrato che conciliava l'apprendimento intellettuale e la dimensione emotiva, contribuendo alla formazione di individui consapevoli e responsabili, pronti ad affrontare il mondo con serenità e apertura mentale.

Los resultados alcanzados por la Escuela Normal “Domingo de Oro”, durante un año, son la confirmación mejor de la íntima riqueza didáctica de principios informadores de la reforma, que no se oponen a la tradición pedagógica, pero que la aclara, la completa, le ofrece elementos de renovación y de progreso; la hace más humana, por lo tanto, más capaz de educar...¹⁰

La relazione di stima reciproca tra Giuseppe Lombardo Radice e Olga Cossettini è restituita da alcune fonti epistolari, tra le quali degna di interesse è la lettera di ringraziamento inviata ad Olga da Gemma Harasim Lombardo Radice¹¹, datata 18 settembre 1940, in cui si esprime apprezzamento per il libro *El niño y su expresión* appena ricevuto¹². Questa circostanza testimonia non solo il rapporto di collaborazione intellettuale tra Olga e Lombardo Radice, ma anche il riconoscimento, da parte della pedagogia italiana, del valore delle sorelle Cossettini¹³.

Rosa Agazzi e Olga Cossettini: il metodo educativo

L'esperienza di Rosa Agazzi si distinse per l'elaborazione di un metodo educativo per la scuola materna che poneva al centro il bambino considerato nella sua interezza affettiva, cognitiva e sociale. Questo approccio mirava a creare una continuità naturale tra l'ambiente familiare e quello scolastico, valorizzando la partecipazione attiva del bambino attraverso attività concrete, esperienziali e orientate al quotidiano.

Uno degli scopi della scuola materna agazziana, è quello di scoprire le possibili mancanze dell'ambiente familiare, soprattutto in termini di lavoro quotidiano sulla spontaneità, l'operosità, lo sviluppo integrale, pur non ambendo a sostituire il nucleo familiare. Del resto, per quanto l'educatrice svolga un ruolo materno e i ritmi della scuola agazziana siano molto simili a quelli di una famiglia, il rapporto tra maestra e bambino è finalizzato al raggiungimento di obiettivi educativi perseguiti per un periodo relativamente breve nel corso della giornata. Secondo le Agazzi l'attenzione dell'educatrice verso il bambino e i suoi bisogni passa anche attraverso l'organizzazione dell'ambiente, in

¹⁰ O. Cossettini, *Escuela Serena, Apuntes de una maestra*, Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires 1935, p. 3. I risultati raggiunti dalla Scuola Normale 'Domingo de Oro', nel corso di un anno – così scriveva Olga Cossettini nel 1935 – sono la migliore conferma dell'intima ricchezza didattica dei principi della riforma, che non si oppone alla tradizione pedagogica, ma la chiarisce, la compatta, le offre elementi di rinnovamento e di progresso; la rende più umana, quindi più capace di educazione... traduzione a cura dell'autore.

¹¹ Gemma Harasim Lombardo Radice, nata a Fiume nel 1876, maestra, sposò Giuseppe Lombardo Radice. Pubblicò nel 1906 *Sull'insegnamento della lingua materna*.

¹² O. Cossettini, *El niño y su expresión*, Ministerio de la Instrucción Pública y Fomento, Santa Fe 1940, pp. 180-252.

¹³ M. Volpicelli, *La 'scuola serena' in Argentina: un inedito scambio epistolare (Olga Cossettini- Giuseppe Lombardo Radice)*, «Ricerche Pedagogiche», LII, 206 (2018), pp. 54-71.

termini di disposizione dei mobili e degli altri materiali e di creazione di spazi di libertà, dove possa muoversi e agire liberamente¹⁴.

Il coinvolgimento del bambino non era solo un obiettivo, ma una pratica costante che promuoveva autonomia, creatività e senso di appartenenza¹⁵. Il metodo elaborato da Rosa Agazzi si basava sull'utilizzo di un ambiente semplice, organizzato con materiali tratti dalla quotidianità, per favorire il senso pratico e il legame con la realtà del bambino. È possibile sostenere che Rosa Agazzi, precorrendo i principi fondamentali della pedagogia nuova e dell'attivismo, intuì che la scuola non doveva configurarsi come una rappresentazione artificiale o simulata della realtà, bensì come uno strumento concreto di accesso alla vita autentica. Secondo la sua visione, l'istituzione scolastica doveva diventare un luogo in cui i bambini potessero non solo conoscere e comprendere il mondo, ma anche contribuire attivamente a migliorarlo, sviluppando competenze, valori e consapevolezza attraverso esperienze reali e significative¹⁶. Le attività proposte erano prevalentemente individuali e libere, con l'obiettivo di stimolare l'autonomia del bambino, permettendogli di imparare a 'fare da sé' e, al contempo, di sviluppare competenze di collaborazione attraverso l'interazione con i coetanei¹⁷. Un elemento centrale di questo approccio era il 'mutuo insegnamento', in cui i bambini più esperti venivano incoraggiati a supportare e a guidare quelli più piccoli o meno esperti, creando una dinamica di apprendimento cooperativo¹⁸. Infine, il metodo si fondava su un approccio intuitivo, che privilegiava esperienze dirette e concrete ritenute essenziali per stimolare la curiosità e favorire lo sviluppo naturale delle capacità cognitive e sensoriali del bambino. Il metodo Agazzi si articolava su alcuni principi fondamentali che miravano a promuovere uno sviluppo armonico e integrale del bambino¹⁹. Tra questi, le attività di vita pratica, volte a insegnare abilità quotidiane e a incoraggiare l'autonomia personale; l'educazione estetica, che poneva l'accento sulla sensibilità verso la bellezza e sull'espressione creativa; l'educazione sensoriale, mirata a sviluppare e affinare i sensi attraverso esperienze concrete; l'educazione al canto, intesa come strumento per stimolare la

¹⁴ M. Valentini, G. Troiano, *Crescere in natura: praticità e attualità del metodo Agazzi*, «Formazione & Insegnamento» XV, 3 (2017), p. 424.

¹⁵ G. D'Addelfio, *In altra Luce. Per una pedagogia al femminile*, cit., pp. 48-52.

¹⁶ R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, La Scuola Editrice, Brescia 1945, p. 6.

¹⁷ G. D'Addelfio, *In altra Luce. Per una pedagogia al femminile*, cit., pp. 52-53.

¹⁸ R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico*, cit., p. 42.

¹⁹ M.A. Martín Sánchez, J. Cáceres Muñoz, *Influencias italianas en la educación colombiana: aproximación histórico educativa al programa Escuela Nueva* in J.M. Hernández Díaz (ed.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, FahrenHouse, Salamanca 2014, pp. 315-326.

musicalità e il senso ritmico; l'istruzione intellettuale, che introduceva in modo graduale conoscenze e abilità cognitive; e infine l'educazione al sentimento, volta a coltivare empatia, sensibilità e relazioni positive con gli altri. Questi principi si integravano tra loro, creando un approccio educativo completo e in grado di rispondere alle diverse dimensioni della crescita del bambino²⁰.

In modo simile, Olga Cossettini elaborò, insieme alla sorella Leticia, una pedagogia innovativa e umanistica incentrata sull'arte, sulla natura e sull'interazione con l'ambiente sociale. Il periodo storico in cui vissero le sorelle Cossettini fu attraversato da grandi sconvolgimenti e da un intenso fermento culturale contraddistinto da innovazioni pedagogiche spesso ostacolate ma talvolta anche accolte. Idee e pratiche diverse stavano, infatti, ridefinendo l'educazione in Argentina, con un'attenzione crescente sul mondo del bambino e sulla sua centralità nel processo educativo. In questo contesto di trasformazione, l'opera educativa di Olga Cossettini rappresentò un contributo significativo per la scuola di Santa Fe, dove le sue innovazioni portarono nuova attenzione alla dimensione umana, artistica e sociale dell'educazione²¹. Le due sorelle concepivano l'educazione come un processo che andava ben oltre il semplice trasferimento di conoscenze: per loro, la missione educativa consisteva nel preservare e valorizzare l'anima del bambino, intesa come un fiore delicato che doveva aprirsi alla vita in modo spontaneo, come un fiore che sboccia senza forzature²². Con questa visione, iniziarono a trarre ispirazione dalla natura, considerandola la fonte primaria di apprendimento e crescita. La loro pratica educativa si svolgeva spesso all'aperto, coinvolgendo i bambini in esperienze immersive e autentiche. La scuola si trasformava in un laboratorio vivo e pulsante dove ai bambini erano offerte occasioni uniche di apprendimento: il giardino, il campo di grano maturo, l'agricoltore al lavoro con il suo aratro, tutte esperienze di cui essi, su suggerimento delle maestre, dovevano poi prendere nota descrivendo le proprie impressioni nei quaderni o disegnando.

Si trattava di un metodo atto a stimolare la loro capacità di osservazione e di riflessione, che intrecciava il sapere intuitivo con quello sistematico²³.

²⁰ R. Agazzi, *Giuda per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola Editrice, Brescia 1953, pp. 42-55.

²¹ M.C. Vera de Flachs, *Olga Cossettini, pionera de la Escuela Nueva en Santa Fe, Argentina*, «Reivista Historia de la Educaciòn Latino-americana», 24, 39 (2022), pp. 15-35.

²² M. Volpicelli, *La 'scuola serena' in Argentina: un inedito scambio epistolare (Olga Cossettini- Giuseppe Lombardo Radice)*, cit., pp. 54-71

²³ *Ibidem*.

Al fine di consentire una ricostruzione dettagliata non solo delle teorie pedagogiche, ma soprattutto delle pratiche educative adottate, le sorelle Olga e Leticia Cossettini decisero di raccogliere i quaderni scritti dai bambini, i loro diari, i diari delle insegnanti, le fotografie, alcune immagini e alcuni disegni, le lettere e i documenti relativi ai viaggi e ogni tipo di materiale che riconducesse al metodo utilizzato nella scuola. Questo materiale, conservato nell'archivio dell'*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IRICE), comprende circa 180 quaderni ed è stato reso pubblico grazie alla volontà e alla lungimiranza di Olga Cossettini, una scelta che ha permesso di preservare la memoria della Scuola Serena e, ancor più, di documentare l'esperienza della Scuola Nuova in Argentina²⁴.

Nei suoi testi *Escuela Serena* e *A Proposito di un saggio dalla Escuela Serena*, Olga Cossettini metteva in evidenza la sua chiara adesione al progetto educativo *escolanovista*, ovvero al movimento dell'educazione nuova che poneva il bambino al centro del processo di apprendimento, rendendolo protagonista della propria crescita. Attraverso queste opere, Olga manifestava anche una decisa opposizione al positivismo della scuola tradizionale, proponendo invece un modello educativo orientato allo sviluppo integrale della persona, basato sull'esperienza diretta, la creatività e la libertà espressiva²⁵.

Guida per le educatrici dell'infanzia ed *Escuela Serena*: consonanze e lontananze

Le affinità tra il metodo educativo delle sorelle Agazzi, applicato nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*, e quello elaborato da Olga Cossettini, applicato nella Scuola Normale n. 2 di Rosario, sono molteplici.

Il termine 'guida', come osservato da Evelina Scaglia, era già stato utilizzato nel corso dell'Ottocento da Ferrante Aporti, da Giuseppe Sacchi, da Pietro Pasquali e da Fanny Faifofer; anche la prima rivista pedagogica di Raffaello Lambruschini portava il titolo *Guida dell'educatore*, rivista che aveva lo scopo di incoraggiare il processo di modernizzazione dell'educazione, con particolare attenzione a quella

²⁴ M.C.Fernández, E. Welti, R. Biselli, *La fuerza de la imagen en los cuadernos escolares de la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani, *School Exercise Books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Edizioni Polistampa, Firenze 2010, pp. 847-863.

²⁵ M.C. Vera de Flachs, *Olga Cossettini, pionera de la Escuela Nueva en Santa Fe, Argentina*, «Reivista Historia de la Educación Latinoamericana», 24, 39 (2022), pp. 15-35.

popolare²⁶. La *Guida per le educatrici dell'infanzia* presenta il metodo sviluppato da Rosa e Carolina Agazzi che si distingueva, infatti, per l'approccio integrato tra spontaneità e orientamento educativo. Tale approccio evidenziava un equilibrio tra il rispetto dell'individualità del bambino e la necessità di una guida che lo orientasse verso la costruzione di sé come individuo libero e moralmente responsabile. Le educatrici, in questo caso, non erano figure che impartivano conoscenze, ma guide che sostenevano il bambino nel suo cammino verso una piena realizzazione della sua libertà morale²⁷. Entrambi i metodi, delle sorelle Agazzi e delle sorelle Cossettini, condividevano un approccio pedagogico basato sull'osservazione attenta della natura e sull'ascolto della spontaneità del bambino, privilegiando un'educazione che valorizzasse le sue inclinazioni naturali e individuali: «L'educatrice produce ordine e insegnerà a produrlo per far nascere nel bambino una salutare abitudine alla vita ordinata»²⁸. Un elemento comune era l'impiego di materiali semplici, tratti dalla vita quotidiana, per favorire un apprendimento concreto e diretto; l'attenzione alla musica, all'arte e alla dimensione spirituale costituiva un ulteriore tratto distintivo di entrambe le esperienze educative. Tuttavia, vi erano anche delle dissonanze: se nel metodo delle sorelle Agazzi la dimensione spirituale si declinava principalmente nell'educazione religiosa, intesa come una guida morale e valoriale, nel metodo delle sorelle Cossettini, invece, questa assumeva una forma diversa, delineandosi come un'educazione alla condivisione, alla collaborazione e all'aiuto reciproco, volta a costruire un autentico senso di comunità.

A ben guardare, entrambe le visioni pedagogiche, pur con le loro peculiarità, si collocano all'interno di un generale contesto educativo che, nel primo Novecento, mirava a sviluppare il potenziale umano nella sua interezza, integrando l'aspetto cognitivo con quello emotivo, estetico e sociale. D'altra parte, le sorelle Cossettini avevano preso ad esempio il modello delle sorelle Agazzi, come riferito dalla stessa Olga durante una conferenza. Tuttavia, se il metodo delle sorelle Agazzi era rivolto ai bambini dell'infanzia, ponendo l'accento sullo sviluppo delle prime competenze e sulla costruzione di un ambiente familiare e stimolante, le sorelle Cossettini, invece, operarono principalmente nel contesto della scuola primaria, dove sperimentarono le loro idee pedagogiche in un ambiente più strutturato e

²⁶ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Edizione critica a cura di Evelina Scaglia, con introduzione e note. Studium, Roma 2024, pp. V-VI.

²⁷ Ivi, pp. LIII-LVII.

²⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 24.

con bambini di età diverse. Inoltre, entrambe le coppie di sorelle, in fasi successive della loro carriera, si dedicarono alla formazione di educatrici e di insegnanti, contribuendo in maniera significativa alla diffusione dei loro principi educativi e al miglioramento del sistema scolastico:

La iniciativa de declarar a la escuela Carrasco como experimental fue del director general de escuelas, Pio Pandolfo, quien por la ley de esclafòn docente de la época habia trasladado de Rafaela a Rosario a Olga y Leticia como directora y maestra respectivamente, de dicha instituciòn; Pandolfo tomò la decision tras escuchado en la ciudad de Santa Fe una conferencia de Olga sobre el método Agazzi. En esa ocasiòn, al referirse a dicho método, manifiesta que el mismo tenia por base la naturaleza de la cual toma el ritmo, las leyes y las formas; era un reflejo de la familia y de la sociedad en su màs alta expresiòn; obedecia al impulso natural del niño y a su inclinaciòn espontànea. Se apartaba de todo lo que fuese artificioso y complicado, considerando que la simplicidad de los medios era factor seguro y eficaz en la educaciòn. Fröebel fue su mas alto inspirador, pues el método Agazzi se basaba en el juego como factor educativo por excelencia, pero se apartaba del plan fröebeliano en cuanto a la forma, era su objetivo y no su punto de partida. Rosa Agazzi habia hecho un tipo de escuela hogar, creando por lo tanto un método de educaciòn donde el niño vivia allí en ambiente de familia, pero sin los errores propios de la familia en general²⁹.

Olga Cossettini sottolinea esplicitamente la continuità e l'affinità tra il metodo educativo delle sorelle Agazzi, pensato per la scuola materna, e il proprio approccio pedagogico applicato alla scuola primaria, in un intervento pubblicato come supplemento alla rivista *Quid Novi?* Questa dichiarazione mette in evidenza non solo la sua vicinanza ai principi educativi delle Agazzi, ma anche il suo intento di estenderli e adattarli a un contesto diverso, mantenendo una linea pedagogica coerente che valorizza la spontaneità, l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta e un'educazione centrata sul bambino lungo l'intero percorso formativo, dall'infanzia alla scuola primaria:

²⁹ *Ibidem*. L'iniziativa di dichiarare sperimentale la scuola di Carrasco fu del direttore generale delle scuole, Pio Pandolfo, che aveva trasferito Olga e Leticia da Rafaela a Rosario, rispettivamente come direttrice e insegnante di quell'istituto; Pandolfo prese la decisione dopo aver ascoltato una conferenza di Olga nella città di Santa Fe sul metodo Agazzi. In quell'occasione, riferendosi a questo metodo, affermò che era basato sulla natura, da cui prendeva il ritmo, le leggi e le forme; era un riflesso della famiglia e della società nella sua massima espressione; obbediva all'impulso naturale del bambino e alla sua inclinazione spontanea. Era lontana da tutto ciò che era artificiale e complicato, considerando che la semplicità dei mezzi era un fattore sicuro ed efficace nell'educazione. Fröebel fu la sua più grande ispirazione, perché il metodo Agazzi si basava sul gioco come fattore educativo per eccellenza, ma si discostava dal piano fröebeliano dal punto di vista formale; era il suo obiettivo e non il suo punto di partenza. Rosa Agazzi aveva realizzato un tipo di scuola a domicilio, creando così un metodo di educazione in cui il bambino viveva in un ambiente familiare, ma senza gli errori tipici della famiglia in generale. Traduzione a cura dell'autore.

La estética en la escuela. Por Olga Cossettini

1°- Palabras iniciales

2°- Coro Mixto: Delantes blanco, Felipe Boero. Canción de cuna Brahms.

3°- Solfeo intuitivo, Método Agazzi.

4°- Orquesta de pájaros.

5°- La ritmia en el juego

6°- Exposición de juguetes, de dibujos y teatro de titeres.

La nueva educación tiende a la formación plenaria del hombre; vida y espíritu en opción a los anteriores postulados que daban preferencia o a la inteligencia o a la vida. Filósofos y pedagogos coinciden en que el hombre debe ser educado en su plenitud y han llevado su afirmación hasta negar el principio psicológico que desmembra el alma para cultivarla en sus aptitudes inherentes: voluntad, sentimiento, conocimiento. Imposible la educación de una de ellas sin que las demás se sientan influenciadas directamente³⁰.

Conclusiones

Nonostante i contesti geografici e culturali diversi, il periodo storico in cui operarono Rosa Agazzi (1866-1951) e Olga Cossettini (1898-1987) presenta elementi di vicinanza; l'analisi comparata dei metodi delle sorelle Agazzi e Cossettini mette in evidenza un comune impegno educativo finalizzato alla valorizzazione del ruolo delle educatrici e delle insegnanti come agenti di cambiamento culturale e sociale. Da un lato, Rosa e Carolina Agazzi hanno posto le basi per una professionalizzazione esclusivamente femminile dell'educazione dell'infanzia, formando figure educative capaci di una «precisa consapevolezza del compito cui sono chiamate, insistendo sul senso vocazionale di una professione paragonata al modello materno»³¹; dall'altro lato, Olga e Leticia Cossettini, estesero questo concetto alla scuola primaria, adattando i metodi e inserendoli in un contesto più

³⁰ O. Cossettini, *La estética en la escuela*, «Quid Novi? Suplemento» VII, 31 (s.i.d.).

1°- Parole di apertura

2°- Coro misto: Delantes blanco, Felipe Boero. Ninna nanna di Brahms.

3°- Solfeggio intuitivo, Metodo Agazzi.

4°- Orchestra di uccelli.

5°- Ritmo nel gioco.

6°- Mostra di giocattoli, disegni e teatro delle marionette.

La nuova educazione tende alla formazione completa dell'uomo; vita e spirito, in contrapposizione ai postulati precedenti che privilegiavano l'intelligenza o la vita. Filosofi e pedagoghi concordano sul fatto che l'uomo debba essere educato nella sua pienezza e hanno portato la loro affermazione fino a negare il principio psico-logico che smembra l'anima per coltivarla nelle sue attitudini intrinseche: volontà, sentimento, conoscenza. È impossibile educare una di esse senza influenzare direttamente le altre. Traduzione a cura dell'autore.

³¹ G. D'Addelfio, *In altra Luce. Per una pedagogia al femminile*, cit., p. 41.

ampio che includeva la valorizzazione dell'arte, della natura e della comunità e maestre adeguatamente formate ritenute indispensabili per un ambiente pedagogico innovativo. In entrambe le esperienze, la formazione delle educatrici era considerata una componente centrale per il successo dei loro rispettivi progetti che, per quanto distinti, convergevano nella convinzione che l'educazione dovesse essere uno strumento di crescita integrale per il bambino e di emancipazione professionale per la donna, rispondendo così alle sfide educative e sociali del loro tempo. La loro eredità continua a rappresentare un modello pedagogico che ispira la formazione e la pratica educativa contemporanea, ricordandoci l'importanza di investire nella figura dell'educatrice come pilastro di una società più inclusiva e consapevole.

RITA BALDI
University of Palermo

Il profilo dell'educatrice secondo Rosa Agazzi

The Profile of the Educator According to Rosa Agazzi

MONICA FERRARI

Con questo saggio ci si propone di riflettere sul profilo dell'educatrice che emerge dalla lettura della Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi e di farlo con uno sguardo al nostro presente incerto e al futuro. Nel rileggere alcuni passi della Guida emergono infatti questioni che ancora ci interrogano nell'oggi in relazione a quella controversa professione dell'educare così importante per la nostra vita comune eppure così scarsamente riconosciuta nella nostra società, sempre al centro di dibattiti - tra teoria pedagogica, prassi, disposizioni normative e opinioni diffuse - che ne evidenziano la problematicità anche quanto all'itinerario di formazione iniziale e continuo.

PAROLE CHIAVE: PEDAGOGIA PER L'INFANZIA; STORIA DELL'EDUCAZIONE; ANALISI PEDAGOGICA; PROFESSIONALIZZAZIONE DEGLI EDUCATORI; STORIA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA.

In this essay we propose to reflect on the profile of the educator that emerges from reading the Guida per le educatrici dell'infanzia by Rosa Agazzi and to do so with an eye on our uncertain present and future. In fact, in rereading some passages of this Guide, we find some issues that still question us today in relation to that controversial profession of educator so important for our life and yet so scarcely recognized in our society, always at the center of debates - between pedagogical theory, practice, regulatory provisions and widespread opinions - that highlight its problematic nature also with regard to the initial and lifelong training.

KEYWORDS: PEDAGOGY FOR EARLY CHILDHOOD; HISTORY OF EDUCATION; PEDAGOGICAL ANALYSIS; PROFESSIONALIZATION OF EDUCATORS; HISTORY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

La rilettura della *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi, connessa all'attività della rivista «Pro Infanzia», può essere condotta seguendo diversi itinerari: molti sono gli spunti offerti da 'testi' ivi confluiti, intrisi di esperienza professionale, di confronti sul campo con la sorella Carolina e con quel maestro al quale dedica la sua *Guida*: Pietro Pasquali¹. Non si è mai interrotta la riflessione su di un'esperienza educativa e didattica ancora viva nella scuola dell'infanzia italiana²: tra il 2023 e il 2024 escono due edizioni della *Guida*³, mentre a Brescia si è costituito il Museo Pasquali - Agazzi che prende le mosse dalla storia dell'Istituto Pasquali - Agazzi⁴.

In questa sede ho deciso di inseguire i molteplici fili rossi della *Guida* che ci portano a riflettere sulla figura dell'educatrice (qui ancora soprattutto donna) con uno sguardo al futuro. Ho scelto di farlo in un momento in cui si sta, nuovamente, discutendo del profilo dell'insegnante della scuola secondaria italiana, tra dettato normativo, dibattito culturale e incerta attuazione nella prassi: il tema delle professioni educative posto da Rosa Agazzi a mio avviso tocca aspetti che non concernono solo la scuola dell'infanzia. Mi pare importante riflettere al riguardo perché sono convinta che chi si occupa di gruppi umani in formazione condivide aspetti di una professione difficile, scarsamente riconosciuta nella nostra società e tuttavia caricata di innumerevoli compiti e responsabilità⁵. Inoltre, è tema del

¹ Si vedano le voci dedicate a Pietro Pasquali e a Rosa Agazzi nel *Dizionario Biografico degli Italiani* oltre che nel *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000* diretto da G. Chiosso e R. Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013.

² A titolo esemplificativo: A. Agazzi, *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, La Scuola, Brescia 1951; R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962-1967; S.S. Macchietti, *L'oggi del metodo Agazzi*, Istituto di Mompiano 'Pasquali-Agazzi', Brescia 1981; A. Agazzi, S.S. Macchietti, *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo delle sorelle Agazzi*, La Scuola, Brescia, 1991; M. Grazzini, *La 'lezione delle cose' da Fröbel a Rosa Agazzi*, «Infanzia», 4 (2009), pp. 250-253. Inoltre, si vedano gli *Scritti inediti e rari* di P. Pasquali e R. Agazzi (1973) e l'*Epistolario inedito* di R. Agazzi (2015) pubblicati da M. Grazzini. Per una bibliografia, comprensiva di pubblicazioni promosse dall'Istituto Pasquali-Agazzi nel Duemila, rimando, per brevità, a M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé, Brescia 2023. Per un ampio inquadramento del lavoro di Rosa Agazzi e della sua 'fortuna' nel dibattito pedagogico del Novecento si veda l'introduzione di Evelina Scaglia all'edizione critica da lei curata della *Guida agazziana* (2024). Sulla storia della diffusione del metodo Agazzi in Alto Adige cfr. A. Spada, *Conquistare le madri. Il ruolo delle donne nella politica educativa e assistenziale in Alto Adige durante il fascismo*, Raetia, Bolzano 2019.

³ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2023; Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla Rivista 'Pro Infanzia' (annata 1929-1930)*, Studium, Roma 2024. Qui farò riferimento a Ead. (1950-1a ristampa 1951), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1951 (d'ora in avanti Agazzi, 1951).

⁴Sull'Istituto cfr. R. Bressanelli, C. Ghizzoni, *L'Istituto 'Pasquali-Agazzi' di Brescia: per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, FarhenHouse, Salamanca 2018, pp. 1073-1082; Ead., *'Frugando tra le carte'. I fondi documentari dell'Istituto 'Pasquali-Agazzi': fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa, Storia, memoria e patrimonio*, EUM, Macerata 2020, pp. 29-49; Ead., *Il museo 'Pasquali Agazzi' (Mu.Pa.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education*, EUM, Macerata 2024, pp. 375-390.

⁵ Sulla storia della formazione dei docenti della secondaria prima del PF60 (solo ad es.) cfr. M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (edd.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione*

dibattito attuale il sistema integrato 0-6, per effetto di una serie di provvedimenti in rapida successione del 2017 fino al piano nazionale pluriennale (2021-2025)⁶. La *Guida* pone, a distanza di molti anni, interrogativi importanti sul processo di professionalizzazione dei professionisti dell'educazione, tra formazione iniziale, esperienza concreta e continua riflessione sul fare.

I libri non bastano

Fin dalle prime pagine della *Guida* agazziana emerge il tema delle generazioni, del rapporto, per dirla con Donald A. Schön⁷, tra l'esperto e il novizio, tra chi ha esperito cioè molteplici occasioni di vita quotidiana a scuola e chi ha appena «lasciato i libri»⁸. È la scuola, vissuta da professionisti chiamati a operare, la vera educatrice delle educatrici secondo Rosa Agazzi. Si tratta di riflessioni che, a loro modo, anticipano quelle che anni dopo Schön propone in riferimento a una formazione alle professioni che non può essere meramente iniziale e libresca, che deve andare al di là di una 'razionalità tecnica' appresa da libri e manuali nell'Accademia, che si fonda sul rapporto quotidiano sul campo con un groviglio di situazioni problematiche, nel tirocinio e nel dialogo continuo con i colleghi e con i colleghi più esperti.

Secondo Rosa Agazzi 'non bastano' libri, doti naturali, giovinezza e cultura: per fare questo mestiere anzitutto è necessario conoscere sé stessi fino in fondo. Torna qui, nella *Guida*, quel 'conosci te stesso' di antichissima tradizione ancora oggi al centro del dibattito sulle professioni di cura. Le affermazioni generiche del tipo «i bambini mi piacciono» non sono sufficienti, in quanto il coinvolgimento umano ed emozionale che porta alla piena realizzazione di una «attitudine» è, per Rosa Agazzi, qualcosa di più⁹. I libri non bastano perché quello dell'educatrice è, a suo avviso, un «apostolato» che non va confuso con altre propensioni, ad esempio quella teoretica. Saper cogliere subito la propria inclinazione, la propria

culturale, FrancoAngeli, Milano 2021; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021.

⁶ Al riguardo cfr. solo ad es. M. Ferrari, *L'analisi pedagogica, i servizi per l'infanzia e le famiglie in Italia. Dalla legge quadro sui nidi (1971) al piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato (2021-2025)*, «La scuola classica di Cremona», (2022), pp.75-82; F.L. Zaninelli (ed.), *La scuola dell'infanzia nel sistema integrato*, Carocci, Roma 2024; A. Bobbio, A. Bondioli, D. Savio, *Materiali per il sistema integrato 0-6*, Mondadori Education, Milano 2024.

⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], trad. it., Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* [1987], trad. it. FrancoAngeli, Milano 2006.

⁸ Agazzi, 1951, p. 10.

⁹ *Ibidem*.

«attitudine» è essenziale, per muovere verso una maturità professionale che è anche umana e che, secondo Rosa Agazzi, non può essere fornita sulla carta da quella che si chiamava Scuola Normale e poi Istituto magistrale. Ma analogamente possiamo affermare, sulla scorta di una vasta letteratura internazionale¹⁰, che diplomi di laurea e certificati di abilitazione non garantiscono, ieri come oggi, la professionalità di un facilitatore dell'apprendimento, di una persona capace cioè di mettere in moto, per dirla con Malcolm Knowles, delle energie liberatrici di sé stessi e degli altri¹¹.

«Tempo», «studio», «pratica»¹² ecco cosa è necessario per crescere professionalmente secondo Rosa Agazzi: nella *Guida* si ripropone una triade pedagogica, questa volta pensata non per l'allievo ma per la maestra. Se l'andamento triadico, dal *De liberis educandis* dello pseudo Plutarco, a Erasmo (*natura, ratio, exercitatio*) fino al primo libro dell'*Emilio* di Rousseau ('la natura, gli uomini, le cose'), problematizza il tema dell'educazione e delle sue difficoltà, delle sue antinomie¹³, fino a renderla quell'operazione impossibile di cui discute Freud¹⁴, con Rosa Agazzi la formazione dell'educatrice alla sua complessa professione sembra essere possibile, ardua, ma possibile.

E questa impresa si realizza nel farsi stesso della *Guida*, oltre che in una vicenda umana e professionale che si completa fino alla fine della sua vita con la formazione delle più giovani maestre. Altra notazione interessante: qualora ci si accorga che la professione scelta non risponde alle proprie aspettative, si può sempre cambiar mestiere oppure, come dice Rosa Agazzi, «studiare il lato che più ci interessa», scoprire cioè quei risvolti e quelle istanze che possono portare a trasformare un «incubo» in una «melodia»¹⁵. Si può insomma cercare di trasformare l'impossibile nel possibile, partendo tuttavia da una scelta individuale e da un impegno personale che si traduce in una ricerca.

¹⁰ Solo ad esempio: si è già ricordato Schön, ma certo tutto il dibattito sulla descolarizzazione che fa capo a Ivan illich va tenuto presente.

¹¹ M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia* [1973-1990], trad. it., Franco-Angeli, Milano 1997.

¹² Agazzi, 1951, p. 18.

¹³ Su questi temi cfr. M. Ferrari, *La fortuna pedagogica del De liberis educandis tra Umanesimo ed età moderna*, in «Civitas educationis», X, 1 (2021), pp. 87-108.

¹⁴ Alludo a S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile. Costruzioni nell'analisi* [1937], trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2022, p. 4.

¹⁵ Agazzi, 1951, p. 13.

Da cosa nasce cosa

«Da cosa nasce cosa», secondo Rosa Agazzi¹⁶, nella continua interazione tra il mondo esteriore e quello interiore. Per questo a suo avviso l'educatrice deve essere attenta agli oggetti, agli spazi, agli arredi, alle condizioni della vita materiale e della materialità educativa nella scuola. Riflessione e analisi della pratica didattica sono le basi per predisporre materiali e arredi mirati, fondati sull'uso pratico, semplice, immediato. Nella sua visione, le cose sono essenziali per costruire un ambiente educativo capace di trasmettere serenità e di indurre a perfezionare il proprio ordine interiore. Inoltre «le cose esistono perché sono necessarie e molte azioni si fanno perché ci sono le cose»¹⁷. Rosa Agazzi non rinuncia mai all'azione «elemento di vita», nella concretezza e nell'interscambio sociale oltre che professionale, in un mondo ancora fatto largamente di contadini e di artigiani, di gesti sapienti con i quali si devono «maneggiare gli strumenti del mestiere». Quando Rosa Agazzi parla di «grazia» non si riferisce a una grazia che diviene esercizio di distinzione, pratica esclusiva di una *élite*, ma a quella grazia nei gesti, a quegli esercizi che preparano alla precisione, necessaria al falegname che usa la pialla. Dalle sue parole traspare rispetto e partecipazione con il mondo dell'«artiere», del «contadino», del «falegname» perché sul lavoro concreto si fonda la convivenza civile: «Molte azioni materiali possono, se noi vogliamo, divenire espressione di gentilezza, qualora la mano, strumento degli strumenti, vada acquistando, coll'esercizio, agilità e leggerezza»¹⁸. Il suo mondo è fatto di ambienti di vita in cui le persone condividono l'uso di certe cose, talune delle quali indispensabili alla loro sopravvivenza. Avverto in questa dattità delle cose della natura e dell'artificio umano nel lavoro manuale anche l'aspetto più duro della realtà rurale da cui le Agazzi provenivano e della vita faticosa della Brescia del primo Novecento oltre che di un mondo artigianale antichissimo, di una pedagogia della bottega di cui sappiamo poco. Le cose sono qui dato materiale che condiziona il gesto, ma anche risorsa e ricchezza nell'uso sapiente che ci fa conoscere il mondo in cui viviamo. La terra, ad esempio, per Rosa Agazzi è elemento centrale nel giardinaggio come nello sviluppo di «un sacro amore» che rende attiva e feconda la vita¹⁹. E con le cose la maestra agazziana deve avere

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ivi*, p. 223.

¹⁸ *Ivi*, p. 224.

¹⁹ *Ivi*, p. 411.

dimestichezza e attenzione, perché l'uso deve indurre grazia e rispetto dell'utensile e della persona, oltre che ricerca di una precisione che dall'esteriorità porta verso l'interiorità²⁰.

Certamente la «natura», intesa come uno dei tre 'maestri' discussi da Rousseau, è qui un presupposto essenziale per questo mestiere, definito anche «missione» nella *Guida*²¹, ma l'esercizio e l'osservazione, la costante applicazione sono essenziali. Ne esce il profilo di una giovane educatrice che aspira all'ordine materiale in vista della costruzione di un ordine interiore per sé e per i bambini di cui è responsabile, che conosce il valore delle cose e degli ambienti in educazione, che deve «ingegnarsi» per trovare soluzioni e costruire opportunità²², «escogitare» mezzi per raggiungere degli scopi²³.

La riflessione sul rapporto tra parole, cose e immagini in educazione, di antica tradizione, rimeditata da Comenio nel corso del Seicento per insegnare tutto a tutti, viene qui introdotta sulla base della pratica didattica: il contrassegno si rivela strumento e mezzo d'eccezione, fin dalle prime pagine della *Guida*, quasi fosse il punto di partenza dell'educazione all'ordine che favorisce nel bambino l'acquisizione del senso di sé e del proprio posto nell'ordine delle cose. L'esposizione degli oggetti sulla mensola è il passo successivo nella *Guida*²⁴ ove la presentazione della cosa e la sua immagine diventano pretesto di conversazione e di «esercizi di socievolezza» tra grandi e piccini: il bambino vede/sceglie una cosa, la osserva, la ripone e poi la guarda ancora accostata a una immagine nel rapporto con un nome che la qualifica, per iniziare tutti insieme, in gruppo, una conversazione che da quell'immagine porta verso nuove imprevedibili conoscenze²⁵.

Non si è qui alla ricerca di Dio nei segni confusi del mondo come nella seicentesca didattica giansenista che incrina l'universo della rappresentazione per una nuova lingua utile a disambiguare i segni, ripresa a suo modo da Aporti²⁶ in una proposta educativa poi svilita e soggetta a diverse derive, denunziate nel famoso

²⁰ Sul tema delle cose in educazione e per una bibliografia cfr., ad es., M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, FrancoAngeli, Milano 2011; Ead, *Che cos'è l'analisi pedagogica?*, cit. Sul costrutto euristico di 'lezione delle cose' cfr. M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova 2017.

²¹ Agazzi, 1951, p. 17 e p. 24.

²² Ivi, p. 25.

²³ Ivi, pp. 26-28.

²⁴ Ivi, p. 40.

²⁵ Ivi, pp. 45-46.

²⁶ Per alcune riflessioni sulla didattica aportiiana cfr. M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (edd.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, FrancoAngeli, Milano 2014.

congresso torinese del 1898²⁷. Si tratta piuttosto di un insieme di ripensamenti della pratica didattica, frutto di diverse ascendenze. La nomenclatura aportiana è fondata su di una didattica ostensiva che dalle cose porta alle parole di una nuova lingua (l'italiano), nel rapporto con immagini indispensabili ove non esistano le cose stesse. Nel suo mediarsi con la *lezione di cose*, proposta nel corso del XIX secolo come metodo sperimentale sostitutivo di una didattica astratta, impositiva e nozionistica, offre alla riflessione pedagogica molti spunti. Nella *Guida* agazziana vengono rimeditati e riproposti gli impulsi di un dibattito che nel rapporto tra cose, parole e immagini cerca nuove strade per introdurre a un linguaggio condiviso (in questo caso l'italiano) e alla convivialità. Lavoro manuale ed esercizi di vita pratica si saldano a un percorso di osservazione e di dialogo che, secondo Rosa Agazzi, deve partire dalla capacità dell'educatrice di osservare e studiare l'ambiente in cui opera e quello che vuole allestire davvero, nel rispetto degli interessi dei bambini. Ma certo fa riflettere quella frase della *Guida* sopra citata: «molte azioni si fanno perché ci sono le cose»; queste parole spingono non solo le educatrici agazziane del primo trentennio del Novecento a domandarsi fino a che punto le cose orientano le nostre azioni, i nostri comportamenti, le nostre relazioni, l'impiego del tempo, il senso stesso del nostro vivere²⁸.

Chi è l'educatrice?

Tra i compiti dell'educatrice sta, nella *Guida*, la «visita»²⁹ dei bambini affinché apprendano e portino con sé a casa buone abitudini igieniche. Dall'educazione all'igiene personale, esce il profilo di un'educatrice della famiglia oltre che protagonista nella propria scuola³⁰. Dunque, si palesano evidenti differenze rispetto all'oggi, ad esempio nell'idea di una istanza superegoica rispetto ai bambini e ai genitori. Va ricordato però che a Mompiano, in quel periodo, non siamo lontani né temporalmente né geograficamente dalle scuole infantili aportiane pensate per strappare i bambini dalla strada, né tantomeno dai laboratori educativi montessoriani avviati nel popolare quartiere di San Lorenzo a Roma ma poi diffusi in molte altre località, a Mantova, ad esempio. Si tratta della vita dei bambini e delle

²⁷ Cfr. R. S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*, Marco Valerio, Torino 2005.

²⁸ La riflessione di G. Agamben sul concetto di dispositivo, connessa a un dibattito internazionale sul 'dispositif' problematizzato da Michel Foucault in riferimento alla 'fabbricazione' del soggetto, è cruciale in tale senso (cfr. G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma 2006).

²⁹ Agazzi, 1951, p. 69.

³⁰ Ivi, p. 34.

loro famiglie in un'Italia prevalentemente rurale e analfabeta, travolta dal fascismo nel 1922, in un momento storico in cui la maestra e il maestro rivestono nell'immaginario sociale il ruolo di chi può aiutare perché 'sa di più', in una realtà in cui ancora esiste la figura del mastro di bottega e inizia tuttavia il massiccio inurbamento degli operai, mentre l'idealismo di Gentile e le riflessioni di Lombardo Radice esalteranno nel dibattito pedagogico tutte le antinomie del rapporto spirituale tra insegnante e allievo³¹.

La discussione sul ruolo magistrale investirà largamente anche in Italia la seconda metà del Novecento, quando, dopo il 1945, nuove istanze egalarie, libertarie, partecipative, democratiche cambieranno l'idea stessa della relazione educativa e non solo, attivisticamente, mettendo l'allievo al centro del percorso di apprendimento, ma anche liberando ognuno dall'autoritarismo della figura magistrale, scossa ancora oggi da polemiche e discussioni.

Secondo quanto scrive Rosa Agazzi nella *Guida*, è difficilissimo divenire una brava educatrice; la brava educatrice deve tenere le «redini» della proprietà collettiva di cui ha responsabilità³², forse si sente anche talvolta «regina» del suo piccolo regno scolastico³³, in cui al gioco e all'osservazione alterna «il comando» «per la subitanea obbedienza»³⁴. Le sue parole sono figlie del suo tempo e delle sue ascendenze pedagogiche. Non a caso in questa *Guida* l'educatrice, nella «scuola materna» è sempre donna per le sue affinità con quella professione di madre esaltata tradizionalmente anche da Fröbel; di «maestra - mamma» si parlerà infatti nel testo di *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* approvati con regio decreto nel 1914 (r.d. del 4 gennaio), legati all'orientamento pedagogico di Pietro Pasquali e all'esperienza agazziana, firmati da Luigi Credaro³⁵. In queste parole della *Guida*, connesse all'esercizio dell'«imposizione di brevissimi periodi di silenzio assoluto» di cui si tratta nei programmi sopra ricordati, si misura la distanza da una diversa idea di educatrice/educatore che non deve 'imporre' nulla, tantomeno il silenzio che scaturisce non da istanze eteronome, ma dall'interesse del bambino per l'attività che sta svolgendo³⁶. E qui, in alcune non banali questioni di lessico e di pratica educativa, tra istanze di

³¹ Solo ad esempio, ricordo un libro del primo ventennio del Novecento: G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, ETS, Pisa 2020.

³² Agazzi, 1951, p. 24.

³³ Ivi, p. 34.

³⁴ Ivi, p. 39.

³⁵ Sul tema dei programmi del 1914 cfr. R. S. di Pol, *L'istruzione infantile in Italia*, cit; E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento a oggi*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.

³⁶ Si pensi ad esempio, al riguardo, alla proposta montessoriana.

rinnovamento e conformità sociale di cui la pedagogia per l'infanzia è osservatorio privilegiato, si riscontra anche tutta la distanza con la scuola e con la società che ci siamo impegnati a costruire con la Costituzione del 1948.

L'eredità di Rosa Agazzi

Quale eredità lascia allora Rosa Agazzi al XXI secolo? Perché rileggere la *Guida* oggi, quando si cerca di radicare nella prassi una nuova immagine della relazione educativa in prospettiva democratica, partecipativa e inclusiva, sulla scorta di un ampio dibattito che va da John Dewey a Jerome Bruner, da Carl Rogers a Thomas Gordon, da Paulo Freire a bell hooks, per citare solo alcuni autori che hanno marcato il cammino di una relazione educativa libera, liberante e rispettosa di tutti e di ciascuno in pari dignità?

Il profilo dell'educatrice agazziana affonda le sue radici nel XIX secolo, median-dosi poi con le istanze culturali e politiche della prima metà del Novecento, e tut-tavia si distingue per alcune caratteristiche che meritano di essere analizzate: per l'impegno nello studio, nell'osservazione, nell'analisi delle condizioni della vita materiale, nell'allestimento dell'ambiente, per l'attenzione a tutti e ad ognuno, per l'instancabile lavoro quotidiano con i bambini e di preparazione della convi-vialità, per la capacità di narrare e raccontare³⁷, per l'operosità che la porta a co-struire materiali in relazione a progettate attività, per il consapevole uso di cose e di immagini di cose, per un lavoro manuale preparatorio e fattivo che la coin-volge in prima persona prima di essere proprio anche dei bambini, per l'attenzione alle azioni e ai gesti di precisione che non sciupano i materiali e gli oggetti al fine di indurre senso di rispetto per le umili cose condivise e di tutti nella vita quoti-diana³⁸. Il suo profilo ideale si specifica, nella *Guida*, per le riflessioni sull'«educa-zione del sentimento»³⁹, per il controllo degli strumenti di lavoro⁴⁰ in un costante esercizio di perfezionamento che passa dalla puntualità del gesto, dalla lotta al «vandalismo» e allo spreco sviluppando così senso di responsabilità⁴¹. Tale pro-filo si precisa per la capacità di sfruttare l'occasionale lezione delle cose⁴² e di «adattare il gioco» e il percorso di conoscenza all' «opportunità del momento»⁴³,

³⁷ Agazzi, 1951, p. 312.

³⁸ Ivi, p. 113. Sul tema cfr. M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica?*, cit.

³⁹ Agazzi, 1951, p. 125.

⁴⁰ Ivi, p. 157.

⁴¹ Ivi, p. 159.

⁴² Ivi, p. 161.

⁴³ Ivi, p. 190.

per la «buona volontà»⁴⁴, per il «coraggio»⁴⁵ nel combattere le avversità e nel «rimuovere le difficoltà», per il mantenere la parola data ai bambini ⁴⁶, per l'intento di far pensare⁴⁷ e di «esercitare nel bambino lo spirito di osservazione»⁴⁸, affinché questa educatrice sappia costruire una scuola in cui «chi nasce ricco non è male che impari a cedere il passo a chi nasce povero»⁴⁹.

In questo elenco di 'virtù' di chi svolge consapevolmente il difficile mestiere dell'educare, tema di lunghissimo periodo, tra *paideia* e *politeia*⁵⁰, caro anni dopo a Paulo Freire⁵¹, si riconoscono gli spunti di un vivacissimo dibattito culturale. Tra Otto e Novecento, nei tempi bui di due Guerre Mondiali e delle pedagogie dei totalitarismi, si scorgono anche momenti di rinascita capaci di condurre a nuove forme di vita associata, preludio di speranza per tutti, nessuno escluso; qui trova spazio la ridefinizione di una antica professione controversa, difficilissima da apprendere e da praticare, forse anche a tratti impossibile, nel confuso divenire della società e del suo assetto, eppure essenziale per la costruzione di una realtà «meno ingiusta»⁵².

MONICA FERRARI
University of Pavia

⁴⁴ Ivi, p. 162.

⁴⁵ Ivi, p. 169.

⁴⁶ Ivi, p. 171.

⁴⁷ Ivi, p. 178.

⁴⁸ Ivi, p. 203.

⁴⁹ Ivi, p. 250.

⁵⁰ M. Ferrari, M. Morandi, G. Delogu (edd.), *La virtù tra paideia, politeia ed episteme. Una questione di lungo periodo*, Scholé, Brescia 2022.

⁵¹ P. Freire, *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, trad. it. EDB, Bologna 2017.

⁵² Ivi, p. 24.

**L'opera delle Agazzi nella formazione magistrale italiana del Novecento.
Un percorso fra i manuali scolastici**

**Agazzi Sisters' Work in Twentieth-Century Italian Teacher Training.
A Journey Through School Manuals**

GIUSEPPE ZAGO

Strumento didattico centrale nella formazione della classe magistrale del secolo scorso è stato il manuale: prima nella Scuola normale e, poi, dopo la Riforma Gentile del 1923, nell'Istituto magistrale, funzionante fino al 1998. Il contributo mira a ricostruire come è stata presentata dai manuali – soprattutto di storia della pedagogia – l'opera delle sorelle Agazzi e come si è depositata nell'immaginario pedagogico di generazioni di maestri italiani.

PAROLE CHIAVE: MANUALE SCOLASTICO (DI PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA); SCUOLA NORMALE; ISTITUTO MAGISTRALE; FORMAZIONE MAGISTRALE; SCUOLA ITALIANA (DEL NOVECENTO).

A central teaching tool in the training of the teachers in the last century was the textbook: first in the Scuola normale and, then, after the Gentile Reform of 1923, in the Istituto magistrale, which operated until 1998. The contribution aims to reconstruct how the work of the Agazzi sisters was presented by manuals - especially in the history of pedagogy textbooks - and how it was consolidated in the pedagogical imagination for generations of Italian teachers.

KEYWORDS: SCHOOL MANUALS (OF PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY); 'SCUOLA NORMALE'; 'ISTITUTO MAGISTRALE'; TRAINING OF TEACHERS; SCHOOL IN 20TH CENTURY ITALY.

Una formazione 'da manuale'

Nel secolo scorso la formazione iniziale dei maestri italiani ha avuto luogo sostanzialmente in due Istituti: la Scuola normale prima e l'Istituto magistrale poi. Il passaggio è stato determinato dalla Riforma Gentile del 1923, che ha abolito la Scuola normale (prevista dalla Legge Casati del 1859 che inaugurava il nuovo sistema scolastico nazionale) e ha creato l'Istituto magistrale, che resterà in vita per 75 anni fino al 1998¹. L'impostazione formativa era radicalmente diversa, ma in entrambi i casi un ruolo didattico centrale ha svolto il manuale di pedagogia e/o di storia della pedagogia: ad esso era affidato il compito di scegliere e presentare pedagogisti, educatori, opere ed esperienze ritenute 'esemplari' per la formazione degli studenti, futuri insegnanti. Per la maggior parte della classe magistrale l'immagine di figure ed esperienze educative, più o meno lontane nel tempo, sarà destinata a rimanere quella acquisita attraverso lo studio del manuale e le lezioni in classe del professore, poiché erano scarse le possibilità di proseguire e approfondire la preparazione in altre sedi.

L'importanza del manuale non rappresentava una novità: la sua presenza nella scuola è documentata fin dall'antichità e la sua natura era ben espressa dallo stesso nome (traduzione letterale del greco *encheiridion*) che indicava un volume maneggevole, di uso frequente, al limite da portare e consultare quotidianamente. Era un compendio scritto dei contenuti di un determinato insegnamento, un insieme ordinato delle nozioni essenziali che un allievo doveva assolutamente conoscere per padroneggiare una certa area del sapere. Non a caso, poteva essere designato anche con i termini *compendio* o *sommario*, 'somma' quindi di un insieme di nozioni o riassunto dei contenuti di una disciplina. L'esigenza dell'essenzialità, dell'ordine e della sistematicità ha animato anche i manuali contemporanei, dall'Ottocento in poi: gran parte sono stati redatti per uso scolastico, cioè in funzione della didattica². Come osservava tempo fa Mauro Laeng «al di qua dei

¹ La Riforma istituì anche la Scuola di metodo per l'educazione materna o, secondo un'altra diffusa denominazione, la Scuola di metodo per le maestre del grado preparatorio (R.D. 31-12-1923, n. 3106). Lombardo Radice la definì «Scuola di preparazione delle madri». Una decina d'anni dopo (R.D. 11-8-1933, n. 1286), assunse il nome di Scuola magistrale ed ebbe una durata triennale e un programma didattico definito. Da questo momento, numerosi manuali furono composti per questa Scuola (per ragioni di spazio, non saranno qui ricordati). Fu soppressa assieme all'Istituto magistrale.

² Nella nuova Scuola italiana la produzione di manuali registrava una costante crescita: secondo una statistica del Ministero della Pubblica Istruzione del Regno, agli inizi degli anni Ottanta in Italia circolavano 415 manuali per le Scuole Normali, 814 per i Ginnasi, 342 per i Licei e 1048 per le Scuole tecniche. Per le Scuole elementari e popolari erano stati registrati 1033 testi. Complessivamente la produzione manualistica – sempre secondo l'indagine ministeriale del 1881 – era pari a 3922 opere (Cfr. I. Porciani, *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in *L'editoria scolastica tra Otto e Novecento*, a cura di G. Tortorelli, Analisi, Firenze 1987, p. 6). Per ulteriori approfondimenti storici: *Teseo. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento e Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo*

programmi ministeriali, i veri 'persuasori occulti' dei programmi di fatto sono i libri scolastici. Sarebbe un tragico errore sottovalutarli, come tentarono anni fa alcuni movimenti demagogici. *Sinossi* ben fatte possono aiutare, partendo dalle nozioni, a superarne la parzialità ed a pervenire ad un quadro d'insieme»³.

Il manuale è stato il veicolo principale di diffusione anche della cultura pedagogica e storico-pedagogica, poiché ha creato fra gli insegnanti un 'senso comune pedagogico', cioè ha costruito una certa idea dell'evoluzione del pensiero e delle prassi educative, ha individuato e tramandato i momenti più rappresentativi e le figure – pedagogisti e/o educatori – più significative. Ha rappresentato pertanto uno degli strumenti principali per la formazione degli insegnanti italiani e, spesso, per il superamento dei Concorsi che davano accesso al ruolo. Fin dalle prime opere – risalenti alla seconda metà dell'Ottocento, ma poi ancora per vari decenni – anche il manuale di storia della pedagogia (oltre a quello di Pedagogia) è stato composto con questo duplice scopo: conoscitivo, cioè presentare il suo oggetto (figure, teorie e/o prassi educative) e pratico, cioè contribuire a formare professionalmente coloro che intendevano dedicarsi all'insegnamento⁴. La conoscenza di educatori e di pedagogisti, di ideali e di pratiche educative del passato doveva servire all'allievo-futuro insegnante per lavorare meglio nella realtà scolastica cui era destinato e per sostenere la sua motivazione nel quotidiano impegno.

Autori dei manuali sono stati molto spesso docenti e pedagogisti; qualche volta filosofi sensibili al problema educativo; assai raramente storici di professione. Buona parte degli autori sono stati quindi uomini di scuola o pedagogisti, spesso anche impegnati con incarichi di responsabilità nella politica scolastica nazionale

Novecento, a cura di G. Chiosso, Bibliografica, Torino 2003 e 2008, e M. Salis, *La manualistica storico pedagogica dal passato al futuro*, «Studi sulla formazione», XXI, 2 (2018), pp. 269-316.

³ M. Laeng, *Manuali, autori, problemi*, «Nuova Secondaria» XIII, 7 (1996), p. 7. Se il manuale rimane tradizionalmente lo strumento didattico principale, ciò non esclude però un'opera di selezione, di integrazione (forse anche di "correzione") o di approfondimento da parte del docente. Questa consolidata pratica produceva sicuramente notevoli effetti sui processi di insegnamento-apprendimento, ma appare di difficile controllo e ricostruzione in sede storica in quanto legata al contingente, all'*hic et nunc*, all'irripetibile. Qualche traccia di questa prassi potrebbe essere colta attraverso un esame del Registro di classe (o 'Giornale del professore') o dei quaderni di appunti degli studenti o anche attraverso una semplice ricognizione sugli stessi vecchi manuali: certe sottolineature, certe esclusioni, certe annotazioni potrebbero suggerire varie ipotesi sulle concrete modalità d'uso di un certo libro di testo, come pure sui temi e sugli autori privilegiati o trascurati.

⁴ Secondo Becchi, anche il manuale di «storia dell'educazione... al suo oggetto aggiunge un'ulteriore – ma non certo secondaria – valenza formativa: non solo e non tanto si impegna a ricostruire il passato, ma soprattutto lo spiega e lo insegna a chi, di mestiere, istruisce e educa. In questa doppia qualità, la dimensione del far conoscere e dell'insegnare il mondo di ieri per lavorare meglio nella realtà educativa di oggi supera di frequente quella del mostrare come si è fatta – e si fa – storia anche nel modo più umile e elementare [...]. Tale caratteristica si è instaurata fin dalle prime sintesi della seconda metà dell'Ottocento e dei primi di questo secolo, e si è combinata con programmi scolastici e con curricula universitari reali e ideali, che l'hanno ribadita in queste implicazioni utilitaristiche» (E. Becchi, *Introduzione a Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1987, pp. 9-10).

o nella promozione ed organizzazione di istituzioni o di attività destinate alla formazione degli insegnanti. Nella composizione di un manuale, le scelte (come le esclusioni o i silenzi) non sono però che un aspetto della sua complessa struttura: accanto ai contenuti vanno considerate anche le modalità della loro presentazione. Una forma più o meno articolata e organica di esposizione o una ricostruzione più o meno documentata, attraverso il ricorso alle fonti dirette o alla bibliografia specifica, producono innegabilmente effetti diversi nella conoscenza e nell'apprezzamento di un pedagogo, di una teoria o di un'istituzione educativa. Le valutazioni, più o meno esplicite, con cui un testo sottolinea il valore o il significato, oppure i limiti e le incongruenze, di un pensiero o di un'esperienza del passato, in altri termini, possono essere proposte e argomentate a livelli diversi, eventualmente anche con il ricorso a un apparato iconografico, statistico e bibliografico. La correttezza scientifica e la validità didattica di un manuale sono condizionate, pertanto, sia dai criteri di selezione e ricostruzione adottati del suo autore sia dalle modalità dell'esposizione, che dovrebbero aiutare lo studente a contestualizzare i vari contenuti e a guidarlo criticamente nella loro comprensione e interpretazione.

È opportuno tener presente, infine, che l'impostazione dei manuali, dalla scelta dei contenuti alle stesse forme dell'esposizione, è stata determinata anche dai Programmi ministeriali, cui autori e editori dovevano adeguarsi, a volte con ritmi veramente frenetici. Anche nei casi in cui i cambiamenti ministeriali erano alquanto limitati, ugualmente un ritocco o un'aggiunta si rendevano necessari, se non altro per ragioni di carattere commerciale, per evitare cioè il pericolo che venissero preferiti altri testi più 'aggiornati'. La stessa articolazione dell'esposizione in uno o più volumi è stata determinata principalmente dai Programmi ministeriali, ossia dall'esigenza di rispondere alla ripartizione della materia prevista per le singole classi.

Partendo da queste premesse, cercheremo di ricostruire come la figura e l'opera delle Agazzi siano entrate nell'immaginario storico-pedagogico di tanti insegnanti e educatori, che si sono preparati studiando le ricostruzioni e le valutazioni contenute nel manuale adottato dal loro professore di pedagogia. Il campione analizzato è stato scelto sulla base di alcuni criteri-guida: il ruolo (spesso accademico) e la fama dell'autore; l'importanza della casa editrice (e quindi la sua capacità di essere presente sul mercato scolastico a livello nazionale, più che locale); il numero di ristampe o di riedizioni quale segno della longevità e del successo riscosso da un titolo.

La esposizione sarà articolata in tre periodi: il primo, dagli inizi del secolo al 1923, coinciderà con gli ultimi anni in cui è rimasta in vigore la Scuola normale; il secondo, andrà dalla Riforma Gentile – e quindi dalla nascita dell'Istituto magistrale – alla fine della Seconda Guerra mondiale; l'ultimo, dal 1945 – anno che segna un radicale cambiamento negli ordinamenti politici, sociali e culturali del Paese come pure una parziale ma significativa revisione dei Programmi ministeriali – giungerà al 1998, cioè alla disattivazione dell'Istituto magistrale. Occorre comunque precisare che la durata di parecchi manuali (come pure di un certo modo scolastico di 'fare' pedagogia e storia della pedagogia) ha superato questa divisione. Vi sono infatti alcune opere che, oltrepassando questi limiti cronologici, hanno resistito a lungo (sia pur con riedizioni notevolmente ampliate e aggiornate) sul mercato delle adozioni.

Da inizio secolo al 1923: i manuali per la Scuola normale

Fin dai primi anni del Novecento, varie pubblicazioni cominciavano a presentare l'esperienza delle sorelle Agazzi: difficile però trovarne riscontri nei manuali per le Scuole normali del tempo⁵, anche se essi riservavano una certa attenzione agli 'Istituti infantili pre-scolastici' (così come richiesto dai Programmi ministeriali) e ne delineavano l'evoluzione facendo riferimento quasi esclusivo alla tradizione aportiana e, soprattutto, froebeliana⁶.

Solamente nell'immediato dopoguerra il nome delle Agazzi comincia ad apparire

⁵ Nel manuale più diffuso a quel tempo di S. F. De Dominicis (*Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri coordinate ai programmi del 1890, 1895 e 1897*, Ed. D. Alighieri, Roma 1896-1907³), ad esempio, non viene fatto alcun cenno alle educatrici bresciane. De Dominicis aveva partecipato al Congresso pedagogico di Torino del 1898 e quindi aveva sicuramente conosciuto Rosa Agazzi e anche Maria Montessori. Che il nome delle Agazzi non rientrasse fra quelli generalmente presi in considerazione, lo conferma indirettamente il volumetto di L. Neretti, *La storia della pedagogia esposta in forma di sunti*, Paravia, Torino 1919³ destinato a «chi voglia prepararsi all'esame per conseguire la licenza delle Scuole normali e pedagogiche, o l'abilitazione a Direttore didattico e ad Ispettore scolastico». Ricordiamo questo "Bignami *ante litteram*" perché il suo autore, che svolse una intensa attività nella scuola e in particolare a favore dell'insegnamento del canto e della musica, anni dopo scrisse un testo didattico 'agazziano': *Canto, giuoco e ritmica per gli asili d'infanzia e per le classi elementari inferiori secondo il metodo Agazzi*, La Scuola, Brescia 1934.

⁶ Nel manuale, meno diffuso di quello di De Dominicis ma assai informato e aggiornato, di L. Ciulli Paratore (*Corso elementare di Pedagogia*, 3 voll., Cesari, Ascoli Piceno 1910-12), nato dalle sue lezioni nella Scuola Normale di Chieti, la parte quarta del secondo volume (1911) è dedicata alle 'Istituzioni prescolastiche'. Dopo averne sostenuto le motivazioni pedagogiche e sociali (e avere auspicato anche il sorgere di «Asili dei bambini lattanti»), l'A. ne delinea l'evoluzione storica ricordando le figure di Aporti, di Fröbel e la diffusione del metodo froebeliano nel nostro Paese. Interessanti le considerazioni finali: «Vi sono stati in Italia e altrove tentativi di ulteriori trasformazioni degli Istituti prescolastici; ma, o le innovazioni hanno avuto un carattere più apparente che reale, più superficiale che radicale, e si sono in gran parte ispirate ai criteri del sistema froebeliano oppure non hanno dato, e non potevano dare, frutti veramente superiori a quelli ottenuti dal Fröbel» (vol. II, p. 391). Sempre secondo l'A., facevano però eccezione le recenti Case dei bambini create da Maria Montessori, sulle quali esprimeva un lusinghiero giudizio.

in qualche manuale. Si tratta di una presenza ancora limitata, ma i testi sono opera di autori di grande prestigio nel mondo accademico e hanno goduto di larga diffusione in ambito scolastico. Abbastanza circoscritto rimane il significato attribuito all'Asilo di Mompiano: l'Istituto viene presentato come una esperienza educativa particolarmente felice nell'affrontare i problemi di tipo socio-culturale di bambini provenienti dall'ambiente rurale. L'esposizione è collocata nella sezione 'metodologico-didattica' del testo, non in quella storica. Prenderemo in considerazione i manuali (composti a brevissima distanza di tempo) di Giovanni Vidari e Giuseppe Tarozzi, autorevoli pedagogisti che, sia pur con percorsi intellettuali diversi, possono documentare anche l'inesorabile declino del pensiero positivista e l'aprirsi di nuovi orizzonti culturali e di nuove sensibilità educative. Titolare della cattedra di Pedagogia all'Università di Torino, Vidari iniziò la pubblicazione dei tre volumi *Elementi di Pedagogia* durante il primo conflitto mondiale (e proprio per questa causa poté completarla dopo ben cinque anni), rivolgendosi a «maestri e scolari dei più modesti e dei più alti gradi, uomini di pensiero e uomini d'azione, e in genere a quanti si interessano dell'educazione umana». L'opera – edita nella imponente collezione dei Manuali Hoepli – appare assai significativa: è uno dei primi, se non il primo testo largamente diffuso nelle Scuole normali che presenta con una certa ampiezza l'esperienza di Mompiano. L'esposizione è contenuta nella sezione seconda (*Il metodo pedagogico*) del secondo volume, pubblicato nel 1918⁷.

Dopo aver sintetizzato i principi pedagogici del Giardino d'infanzia froebeliano ed averne rilevato i limiti nelle realizzazioni concrete, scrive Vidari: «Ora ci sembra che uno dei tentativi meglio riusciti di conservare e attuare lo spirito froebeliano senza il froebelianismo sia quello dell'Asilo di Mompiano delle sorelle Agazzi». Due sono – secondo l'A. – i principi alla base di questa esperienza educativa: la «fattività del bimbo» e l'«assistenza materna». Il gioco – principale manifestazione della naturale disposizione al fare del bambino – viene lasciato alla sua spontanea creatività, senza la limitazione delle regole dei doni froebeliani. All'esigenza della spontaneità risponde anche il secondo principio «perché nell'asilo di Mompiano l'artificiosità dell'ambiente froebeliano è sostituita dall'impronta domesti-

⁷ G. Vidari, *Elementi di Pedagogia: I dati della pedagogia* (1916); *La teoria dell'educazione* (1918) e *La didattica* (1920), Hoepli, Milano. La pubblicazione del Corso nella prestigiosa collana dei manuali Hoepli (che nel 1919 raggiungeva i 1800 titoli) ne favorì sicuramente la diffusione: per una valutazione della azione divulgativa svolta in Italia da questa collana, cfr. C. Giovannini, *Pedagogia popolare nei manuali Hoepli*, «Studi storici», XXI, 1 (1980), pp. 95-121.

ca»⁸. Semplici abitudini quotidiane come apprendimenti più complessi vengono acquisiti dal bambino secondo una modalità simile a quella vissuta in famiglia. Nonostante queste valutazioni positive, Vidari non manca di segnalare alcuni limiti: «Per la sua genesi filantropica e per la sua costituzione essenzialmente rurale» – egli spiega – nell'Asilo vengono privilegiate le attività pratiche rispetto a quelle intellettuali. L'ambiente scolastico, inoltre, risulta carente degli stimoli opportuni per favorire i processi di crescita del bambino e quindi per promuovere il suo autonomo sviluppo. L'esposizione di Vidari rappresenta sicuramente una tappa importante: non solo per ragioni cronologiche, ma anche per l'interpretazione – rigorosamente pedagogica – che offre dell'Asilo di Mompiano quale felice realizzazione dello «spirito froebeliano senza il froebelianismo», cioè senza le frequenti degenerazioni didattiche. L'esperienza agazziana viene presentata nei suoi fondamenti (i principi dell'«indirizzo pedagogico») più che attraverso una descrizione delle varie attività didattiche svolte dai bambini. I limiti che l'A. ritiene di evidenziare (e cioè una scarsa promozione dell'attività cognitiva) vengono ricondotti alle condizioni del contesto storico più che ad una carenza dell'impostazione.

Affinità, ma anche differenze, si possono riscontrare nella esposizione di un altro noto pedagogista, Tarozzi, docente universitario prima a Palermo e poi, dal 1906 al 1936, a Bologna⁹. Nell'immediato dopoguerra egli iniziò a pubblicare una serie di testi per le Scuole normali raccogliendoli sotto il titolo *L'educazione e la scuola. Testo elementare di pedagogia*. Il volume *Didattica* – pubblicato nel 1922, alla vigilia dell'approvazione della Riforma Gentile – dedica una pagina all'*Asilo di Mompiano* (sic) e a *Rosa Agazzi* (Carolina non viene citata). L'A. lamenta innanzitutto la scarsa attenzione che in quegli anni veniva riservata a questa esperienza e scrive:

⁸ G. Vidari, *Elementi di Pedagogia*. vol. II, *La teoria dell'educazione* (1918), cit., pp. 202-203.

⁹ Nell'arco di un quarantennio G. Tarozzi compose numerosi manuali di filosofia e pedagogia destinati alle Scuole di preparazione dei futuri insegnanti. Ci limiteremo a ricordare i due Corsi completi ad uso delle Scuole Normali: uno dal titolo *Trattato di pedagogia e morale*, 2 voll., Casanova, Torino 1894-95 e l'altro *L'educazione e la scuola*, Zanichelli, Bologna 1918-22 di cui ci stiamo occupando. Quest'ultimo Corso comprendeva i seguenti volumi: *Teoria generale dell'educazione* (1918), *Sommario di psicologia per gli educatori* (1918), *La scuola e il suo ordinamento* (1918), *Didattica* (1921), *Cenni integrativi di pedagogia storica* (1921), *Riepilogo storico delle principali dottrine pedagogiche* (1922). I due Corsi segnano anche le tappe principali dell'evoluzione del pensiero dell'A.: dalla iniziale adesione al positivismo alle aperture spiritualistiche del primo dopoguerra. Presentando la nuova serie di manuali, nel 1918, Tarozzi prese le distanze dalle idee espresse nel primo Corso: «in quel libro – che pure io scrissi con sincero fervore di giovinezza – io non riconosco più me stesso, se non a tratti e per tenui vestigia» (vol. I, *Teoria generale dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1918, p.111).

Un tipo di giardino d'infanzia adatto alla scuola rurale è stato costituito e diretto dalla maestra Rosa Agazzi a Mompiano. E' assai più importante di quello che possa apparire dalla scarsa notorietà che esso ha, dalla modestia del suo apparato a cui risponde però un fine pedagogicamente e socialmente assai elevato.

Passando a ricordarne le caratteristiche educative, prosegue:

Trattandosi di infanzia rurale, l'Agazzi si è pure occupata in particolar modo della socievolezza (essendo la vita rurale piuttosto solitaria e individuale che collettiva) e della lingua italiana. Perciò lo scambio dei servizi e la denominazione delle cose, insieme ad una regolata libertà e alle abitudini corrette e utili circa i bisogni personali sono le caratteristiche principali dell'Asilo di Mompiano¹⁰.

Dopo il riconoscimento del valore dell'esperienza agazziana, egli aggiungeva una interessante osservazione: «Assai maggiore notorietà e divulgazione dell'Asilo di Mompiano hanno avuto in Italia ed in altre nazioni, specialmente negli Stati Uniti d'America, le Case dei bambini»¹¹. Al di là di questa considerazione sulla diversa 'fortuna' delle due Istituzioni, è importante rilevare come viene presentata e interpretata l'opera agazziana: anche Tarozzi la ricollega alla tradizione froebeliana, ma per ribadire la particolare caratterizzazione rurale. Il testo si sofferma soprattutto a descrivere le attività in cui erano impegnati i bambini di Mompiano («appartenenti a famiglie agricole»): dalle abilità legate all'igiene personale e al vestirsi, ai piccoli lavori agricoli e di giardinaggio, al canto corale.

In queste parole, come in tutta la ricostruzione di Tarozzi, non è difficile riconoscere l'eco di quanto aveva scritto pochi anni prima Emilia Formiggini Santamaria che in Mompiano riconosceva «un giardino froebeliano diverso dagli altri, ancora poco conosciuto ed apprezzato»¹². Il giudizio di Tarozzi appare sicuramente in linea: la validità educativa di Mompiano resta fuori discussione, ma si tratta di un modello destinato a rispondere ai bisogni e alle caratteristiche culturali di un determinato ambiente sociale. Lo sviluppo della socialità e della collaborazione; gli

¹⁰ G. Tarozzi, *L'educazione e la scuola*, vol. IV, *Didattica*, cit., 1921, pp. 416-417.

¹¹ Ivi, p. 438.

¹² E. Formiggini Santamaria, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Federico Fröbel*, Formiggini, Genova-Roma 1916-1922 (cfr. in part., pp. 271-281). Come in tutte le sue opere, l'A. si sofferma particolarmente sulla vita interna della scuola: i bambini di Mompiano vengono colti nelle loro azioni quotidiane e nelle loro occupazioni scolastiche. Anche gli ambienti, gli oggetti, i tempi trovano attenta descrizione. Secondo la pedagogista romana, Rosa, pur non conoscendo «profondamente» il pensiero di Fröbel, aveva saputo coglierne però lo spirito e tradurlo nella attività educativa, ma non ha pensato un processo generale di educazione, applicabile indistintamente a tutti i fanciulli. La sua attività non è stata teorica, ma pratica; perciò, trovandosi in un asilo rurale, ha applicato un sistema adatto in modo speciale ai «bambini di campagna» (p. 280). Tarozzi accoglie le valutazioni positive su Mompiano espresse dalla Formiggini, ma non sembra condividere il successivo severo giudizio sulla Montessori.

esercizi per ampliare la conoscenza della lingua italiana; l'acquisizione di corrette abitudini igieniche e l'interiorizzazione del senso dell'ordine e della disciplina trovano giustificazione in questa necessità di aiutare i bambini a superare una particolare condizione di svantaggio socio-culturale. Nei manuali che il pedagogo bolognese comporrà per il nuovo Istituto Magistrale, verranno riproposte integralmente le considerazioni sull'asilo di Mompiano. Ricordiamo, per inciso, che il manuale *Cenni storici di pedagogia come scienza filosofica* lo si ritrova in commercio fino a tutti gli anni Cinquanta e anche oltre¹³.

Le 'letture' di Vidari e Tarozzi possono essere ritenute 'esemplari': Vidari si colloca da un punto di vista pedagogico e tende a privilegiare nella sua esposizione gli aspetti intenzionali e i significati educativi delle molteplici attività che si svolgevano a Mompiano. Più sensibile agli aspetti didattici si dimostra Tarozzi, il quale, ricordando le tecniche, gli esercizi, i materiali, tende a sottolineare gli elementi funzionali del sistema agazziano e ad evidenziarne la validità ai fini dell'acquisizione di corrette abitudini e di utili conoscenze. Lettura pedagogica e lettura didattica si riproporranno – ovviamente in termini più aggiornati – nel momento in cui nei manuali si parlerà esplicitamente e comunemente di 'Metodo Agazzi' (espressione che finora non compare) e cioè a partire dal secondo dopoguerra. Ritornando al periodo in esame, dobbiamo precisare che l'attenzione riservata dai due prestigiosi pedagogisti in alcuni manuali scolastici non significa che la istituzione agazziana sia stata subito considerata anche dalla storiografia accademica, come possono testimoniare alcune opere composte in questi anni da studiosi di diverso orientamento: da Giuseppe Saitta ad Antonio Banfi allo stesso Vidari. Nel volume dedicato all'evoluzione storica del pensiero pedagogico italiano egli non ricorda Mompiano, ma preferisce ricordare il sistema montessoriano come «una delle più interessanti e delle più geniali innovazioni pedagogiche»¹⁴.

¹³ Per l'Istituto Magistrale, Tarozzi compose due Corsi che ebbero larga diffusione: *Filosofia e Pedagogia*, 5 voll., Zanichelli, Bologna 1924 e *Cenni storici di Pedagogia come scienza filosofica. Con trattazioni teoriche*, Zanichelli, Bologna 1937. Il successo dei testi era dovuto indubbiamente al loro valore didattico e alla figura accademica dell'A., ma anche alla casa editrice e alla sua forte presenza nel campo dell'editoria scolastica. Per una storia della editrice bolognese cfr. il Catalogo *Le edizioni Zanichelli 1859-1939*, Zanichelli, Bologna 1984.

¹⁴ G. Vidari, *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*, Paravia, Torino 1924, pp. 110-111. L'opera appare rivolta a studiosi di pedagogia più che ad allievi-maestri. Vidari, pur dichiarandosi estraneo al pensiero idealistico, non sembra allontanarsene molto sul piano storiografico. L'esposizione ricostruisce infatti le varie correnti collocando al loro interno i diversi autori e trascura il riferimento a fattori di ordine sociale o politico. Prevalentemente di livello accademico, possono essere considerate le opere di G. Saitta, *Disegno storico della educazione*, 2 voll., Cappelli, Bologna 1923-1925 e di A. Banfi, *Sommario di storia della pedagogia*, Mondadori, Milano 1930 (poi, postumo, Argalia, Urbino 1964²). In queste opere non compare il nome delle Agazzi.

Dalla Riforma Gentile al 1945: i manuali per l'Istituto Magistrale

I programmi per l'Istituto Magistrale del 1923 avevano una impostazione ben diversa rispetto al passato e imponevano un radicale rinnovamento nel 'taglio' come nella scelta dei contenuti dei manuali. La pedagogia insegnata fino ad allora veniva considerata pura empiricità e quindi non-scienza. Essa fu sostituita con la storia della filosofia e della pedagogia, intesa come divenire dello Spirito e, quindi, come il farsi dell'Umanità nel tempo, cioè il suo educarsi. L'aspetto pedagogico era risolto totalmente nella ricostruzione del pensiero filosofico e educativo. Per l'esame finale di abilitazione all'insegnamento elementare era prevista anche l'esposizione di un'opera di pedagogia¹⁵. Il programma – a titolo indicativo – suggeriva un elenco di Autori moderni e contemporanei (da Comenio a Rosmini a Lambroschini a Gabelli...): come è facile immaginare, il nome di Rosa Agazzi non compariva. D'altra parte, la *Guida per le educatrici*, cioè la sua opera principale, fu pubblicata nel 1932.

Nei manuali di questo periodo non si citano quindi le Agazzi: la loro attività in varie città italiane (sia prima che dopo il loro abbandono di Mompiano nel 1927) e la crescente divulgazione del loro metodo da parte di estimatori e studiosi (come, ad esempio, Giuseppe Lombardo Radice o Andrea Franzoni) non erano riuscite ad assicurare adeguata 'notorietà' alla loro opera, almeno nelle pubblicazioni scolastiche destinate ai futuri insegnanti. Se negli aggiornamenti di alcuni manuali l'esperienza di Mompiano viene mantenuta (come nel caso ricordato di Tarozzi), in quasi tutti gli altri non viene considerata. Un esempio può essere il testo di P. Monroe e E. Codignola: anche nella terza edizione del 1924 l'aggiornamento sulla pedagogia italiana contemporanea non considera le Agazzi e, in genere, tutte le più recenti esperienze innovative in campo educativo¹⁶.

Nella seconda metà degli anni Trenta nascono alcuni manuali destinati a grande fortuna: con revisioni ed aggiornamenti – anche profondi – resteranno sul

¹⁵ I programmi dell'Istituto magistrale (che erano programmi d'esame, non di insegnamento) prescrivevano il contatto diretto con le opere e la lettura dei classici, di cui fornivano anche un elenco indicativo. Il passaggio da questa lettura diretta allo studio delle teorie, e quindi dalle opere originali ai manuali, sarà il risultato di un graduale processo che, iniziato nel 1930 con i nuovi Programmi per l'ordine classico (ministro Balbino Giuliano), si concluderà sei anni dopo con i programmi emanati dal ministro De Vecchi, che rappresentarono il definitivo irrigidimento del modello di scuola delineato dalla Riforma Gentile. Non a caso, il 1936 è l'anno di pubblicazione di un cospicuo numero di manuali di storia della pedagogia, o meglio di storia della filosofia e della pedagogia, in quanto davano attuazione alla nota identità gentiliana.

¹⁶ P. Monroe, E. Codignola, *Breve corso di storia della pedagogia*, tr. it. di S. Caramella, 3 voll., Vallecchi, Firenze 1922-1924³ (ed. or. New York, 1907). Nell'ampio saggio di Codignola sul pensiero pedagogico italiano contemporaneo (da Vico a Gentile) e nella bibliografia, che integrano il testo originale, non si fa cenno all'opera agazziana.

mercato delle adozioni per vari decenni i testi di E. Paolo Lamanna, Ernesto Codignola e Luigi Stefanini. Bisognerà attendere comunque le nuove edizioni del dopoguerra per trovare una presentazione – magari sintetica – del sistema agazziano. Qualche testo, come quello di Antonio Aliotta¹⁷ si limitava a fornire solamente alcune indicazioni bibliografiche. Rinviamo l'esame di questi manuali in modo da prendere in considerazione le edizioni, rivedute e aggiornate, pubblicate dopo la revisione del 1945 dei Programmi per l'Istituto Magistrale.

Sotto l'incalzare degli avvenimenti bellici e politici, un testo però ha in certo modo 'anticipato' questo aggiornamento: è il caso dell'agile manuale di Giuseppe Flores d'Arcais, «espressione – come egli scriveva nella *Prefazione* – della mia non lunga ma meditata esperienza di insegnante, la quale mi ha chiarito intorno alle reali possibilità e alle vere esigenze dello studio della pedagogia negli Istituti Magistrali». Nel tragico 1944, a Padova – città che era divenuta la sede del Ministero dell'Educazione Nazionale della Repubblica di Salò – esce la terza edizione, riveduta e ampliata, di questo manuale. L'aggiornamento del terzo volume riguarda principalmente esponenti ed esperienze del movimento attivistico italiano e straniero. Rapido, ma significativo, il cenno all'opera delle Agazzi «dedicata alla riforma dei metodi di educazione dei giardini o asili d'infanzia, nei quali il senso dell'equilibrio e della serenità, così vivo nella tradizione pedagogica italiana è particolarmente avvertito»¹⁸. Si tratta indubbiamente di un omaggio alle iniziative realizzate dalle Agazzi nel campo dell'educazione infantile, ma si tratta anche di un riconoscimento al modo con cui hanno 'interpretato' (seguendo la migliore tradizione pedagogica italiana, come già aveva avvertito Lombardo Radice) l'azione magistrale, rifiutando quegli eccessi da cui non andavano esenti varie esperienze dell'Attivismo, e ricercando invece quella funzione 'liberatrice e potenziatrice' che qualifica (o dovrebbe qualificare) l'attività educativa.

Il rinnovamento della manualistica pedagogica nel secondo dopoguerra

Dopo la fine della Seconda Guerra mondiale, si avviò un processo di rinnovamento dei testi scolastici: non solo per la 'bonifica' cui furono sottoposti per eliminare le parti in cui veniva presentata e commentata la 'Dottrina del fascismo' (la cui

¹⁷ A. Aliotta, *Disegno storico della pedagogia dal punto di vista filosofico*, Perrella, Roma 1936

¹⁸ G. Flores d'Arcais, *Lineamenti di storia della pedagogia*, vol. III, CEDAM, Padova, 1937-1944³, p. 145. Analoga valutazione – sempre rapida – sulle Agazzi esprime il successivo manuale dell'A., *Educazione e Pedagogia*, 3 voll., Fabbri ed., Milano 1976.

trattazione era stata imposta nel 1936), ma anche per alcuni cambiamenti nei Programmi per gli Istituti Magistrali, apportati dalla Commissione nominata dal Governo alleato presieduta dal pedagogista americano Carleton W. Washburne. Furono introdotti il tirocinio, la psicologia e, per quanto riguarda l'insegnamento di 'Pedagogia e Filosofia', venne offerta una duplice possibilità: accanto alla tradizionale impostazione cronologica, destinata a conservare «alla trattazione il carattere storico» (programma A) si affiancò una impostazione sistematica, destinata a «ordinare tutta la materia per problemi» (programma B). Quest'ultima impostazione ebbe scarso seguito sia da parte degli insegnanti, sia da parte della editoria¹⁹. Continuò a prevalere insomma lo studio del manuale organizzato in ordine cronologico rispetto a quello sistematico per problemi e alla lettura diretta dei classici della pedagogia.

Sempre nella revisione del 1945, il 'programma A', pur conservando l'originaria impostazione gentiliana, fu parzialmente aggiornato per quanto riguarda la lista degli autori consigliati. Si tratta di alcune aggiunte – citate «a titolo d'esempio» – riguardanti diversi esponenti del Movimento dell'educazione nuova o attiva: accanto ai nomi di Dewey, Kilpatrick, Decroly e Montessori figura anche quello delle Agazzi. Il 'programma B' riprendeva queste stesse indicazioni prevedendo fra i vari argomenti per la 4.a classe «Esame di alcune delle principali esperienze didattiche dal Pestalozzi ai giorni nostri... (vedi programma A)». Questo riconoscimento 'ufficiale' ha influenzato sicuramente le scelte dei manuali. Comunque si voglia considerarne il valore, resta il fatto che, da questo momento, la presenza delle sorelle Agazzi non è più sporadica ma regolare in quasi tutti i testi.

Nel secondo dopoguerra, la manualistica pedagogica ha registrato una costante crescita: con la progressiva scolarizzazione si è allargato notevolmente il mercato editoriale e furono pubblicati sempre nuovi titoli, che andarono ad affiancarsi ai rifacimenti e agli aggiornamenti di alcuni testi del passato. Le tensioni politico-ideologiche e la logica di schieramento – che caratterizzarono gli anni della c.d. 'Guerra fredda' – coinvolsero anche la pedagogia italiana, che si divise su tre fronti: spiritualistico-cattolico, laico-progressista e marxista. La contrapposizione inevitabilmente ebbe riflessi anche nella manualistica, dal momento che molti autori (ma anche molti editori) si collocavano all'interno di uno degli

¹⁹ Quasi tutti i manuali per l'Istituto Magistrale hanno seguito il tradizionale ordine cronologico. Fra i rarissimi testi che hanno adottato il programma B, da ricordare l'interessante tentativo di L. Volpicelli, F. Ravaglioli, *Storia dei problemi pedagogici*, 3 voll., Ed.le Universitaria, Bari 1972-1973. Il testo non menziona le Agazzi.

schieramenti. Le scelte e le valutazioni contenute nei manuali vanno pertanto considerate anche in questo quadro generale, di tipo politico-culturale, che a volte portava a interpretare figure e opere – soprattutto contemporanee – sulla base di questi schieramenti. La stretta ‘vicinanza’ delle Agazzi ad uno dei tre fronti, ad esempio, non lasciava dubbi, data la ispirazione religiosa del loro sistema educativo ed i rapporti costanti con la pedagogia e l’editoria di orientamento cattolico.

Nel presentare l’opera agazziana, i manuali hanno considerato (ovviamente con modalità differenti e con accenti diversi) prevalentemente due temi:

a) la trasformazione del vecchio Asilo infantile in Scuola materna. Si tratta di un unanime riconoscimento non tanto di una nuova e fortunata definizione, quanto del significato programmatico contenuto in questa espressione: vengono ricordati, in particolare, alcuni motivi tipicamente agazziani, quali la continuità fra ambiente domestico e ambiente scolastico, fra la figura della madre e quella dell’educatrice;

b) il cosiddetto ‘Metodo Agazzi’. L’espressione ricorre praticamente in tutti i manuali che, sia pur con accentuazioni diverse, descrivono gli aspetti didattici e organizzativi dell’esperienza di Mompiano: dal sistema dei contrassegni, all’uso del materiale didattico ‘povero’, al museo didattico, alle attività dei bambini, alla funzione dell’educatrice... Molti testi, ricordandone la notevole diffusione, lo presentano come il ‘metodo italiano’ per antonomasia (riprendendo la nota valutazione di Lombardo Radice che lo definiva «genuino, modesto, ma geniale e chiaro») anche se sulle ragioni del suo successo i pareri appaiono diversi.

Prima di ricordare i testi ‘nuovi’ apparsi nel secondo dopoguerra, è opportuno soffermarsi su alcuni manuali, assai longevi, che continuarono a godere di notevole fortuna (ovviamente con gli opportuni aggiornamenti) anche in questo periodo. Nato nel 1936, il testo di E.P. Lamanna, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*²⁰, restò sul mercato per circa mezzo secolo, segno del grande favore riscosso fra docenti e studenti. Nell’immediato dopoguerra fu pubblicata una riedizione, ampiamente rivista ed aggiornata (anche nel titolo), che riservava un’ampia trattazione al ‘Metodo Agazzi’ presentato come «felice temperamento fra froebelismo e aportianismo» e descritto puntualmente nelle tipiche attività

²⁰ E.P. Lamanna, *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*, 3 voll., Le Monnier, Firenze 1951⁵ (nuova ed. rifatta 1957 e nuovissima ed. ampliata, a cura di M. Goretti, 1970). Nell’Appendice dell’ultima edizione, la curatrice sviluppa – a fini didattici – il confronto fra i metodi Agazzi e Montessori. Il manuale nacque con il titolo *Il problema dell’educazione nella storia del pensiero*, Le Monnier, Firenze 1936, 3 voll. Tale opera costituiva già un rifacimento del testo, dello stesso A., *Il problema della cultura*, che aveva goduto, negli anni precedenti, di una certa diffusione.

didattiche. Il significato pedagogico di queste ultime è continuamente sottolineato e questa attenzione esce rafforzata in una nuova edizione, pubblicata nella seconda metà degli anni Cinquanta, dopo l'emanazione dei nuovi Programmi didattici per la Scuola elementare. La trattazione dedicata alle Agazzi (che resterà immutata anche nelle edizioni successive) contiene infatti alcune interessanti aggiunte (legate in qualche modo ai nuovi Programmi della elementare del 1955) che precisano il carattere di integralità della proposta agazziana (nella quale – si ricorda – non vengono trascurate l'educazione etico-sociale e quella religiosa) e lo stretto legame esistente fra alcune tecniche didattiche e le modalità di apprendimento del bambino (come il 'principio della globalità'). Pur senza valutazioni esplicite, il testo mette in risalto il grande valore pedagogico dell'esperienza agazziana, riconoscendone le componenti fondamentali sia di ordine teorico che di ordine pratico.

Sulla linea interpretativa del Lamanna si possono collocare le presentazioni più sintetiche (e più focalizzate sugli aspetti operativi) di qualche altro manuale di questo periodo. Ricordiamo quello di A. Norsa, che sottolinea come le Agazzi abbiano realizzato il vero spirito del froebelismo²¹ o quello di G.M. Pozzo, che segnala le 'finalità estetiche e pratiche' delle attività infantili di Mompiano e individua nel giardinaggio il 'ponte di passaggio' dall'attività estetica a quella pratica²² o, infine, il manuale di A. Dolci e L. Piana che indica nel principio dell'autoeducazione applicato alla prima infanzia e in quello della globalità i fondamenti dell'esperienza agazziana²³.

Sempre in questo periodo, dobbiamo ricordare due letture di grande rilievo, sia per l'importanza accademica degli autori sia per il vigore con cui vengono espresse. Nel presentare e valutare l'opera agazziana i manuali di Ernesto Codignola, e di Aldo Agazzi si collocano su posizioni nettamente diverse, se non opposte. Codignola²⁴, prestigioso esponente del fronte pedagogico laico, non mostra difficoltà a riconoscere che «gli Asili Agazzi sono indubbiamente fra i più felici

²¹ A. Norsa, *Breve storia della filosofia e della pedagogia*, 3 voll., Signorelli, Milano 1948-50.

²² G.M. Pozzo, *Storia della pedagogia e della filosofia*, 3 voll., Ed. Mediterranee, Roma 1957-58.

²³ A. Dolci, L. Piana, *Da Talete all'Attivismo*, 3 voll., Trevisini, Milano s.d.(ma 1954-1955).

²⁴ Oltre alla curatela della versione italiana del manuale di Monroe, ricordiamo di E. Codignola, *Il problema educativo*, 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1936. Il nome delle Agazzi non compare nelle prime edizioni ma viene inserito in quelle apparse nel dopoguerra che, con titolo quasi identico, *Il problema dell'educazione*, 1956¹⁰, e con vari aggiornamenti, resteranno in commercio fino agli anni Settanta. Non si fa riferimento alle Agazzi anche nelle prime edizioni della sintesi (in un unico volume) di quello stesso manuale pubblicata con il titolo *Linee di storia dell'educazione e della pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1938. Codignola aveva scritto, però, già negli anni 1927-28, alcuni articoli sul sistema di Mompiano (cfr. in part., *Il Metodo Agazzi*, «La nuova scuola italiana», 22 Gennaio 1928) e aveva inserito il nome di Rosa nel volume, da lui curato, dedicato a *Pedagogisti ed Educatori* della Enciclopedia Biografica e Bibliografica Italiana, Ist. Ed. It. Tosi, Milano 1939.

esperimenti di educazione infantile, basati sulla spontaneità e l'esperienza personale» e che «da queste scuole è esulata ogni traccia di metodismo meccanico». La sua valutazione, sotto il profilo pedagogico, rimane però negativa: «la esperienza delle Agazzi – egli scrive – non esce da un modesto ambito casalingo, non è sorretta da una visione globale e nuova della vita, non ha empito rivoluzionario»²⁵.

La sostanziale assenza di un originale fondamento teorico rende improponibile – sempre secondo il pedagogista fiorentino – la contrapposizione polemica, operata da Lombardo Radice, fra le Agazzi e la Montessori: non poteva essere che la creatrice delle 'Case dei bambini' a suscitare l'interesse universale, nonostante l'interiore insufficienza ideale e le degenerazioni nell'applicazione del suo metodo, che egli non mancava di segnalare²⁶.

Una posizione ancor più critica, sempre in questo periodo, espresse Alfredo Saloni, altro esponente del mondo laico. In un suo testo scolastico, che godette di una certa diffusione negli anni Cinquanta e Sessanta, egli ribadiva, anche con riferimenti politici e ideologici, che

Questa critica non manca di giustezza e conferma che il metodo Montessori, pur con i suoi difetti, ha ben altra importanza nella storia del movimento educativo, anche se in Italia, ma solo qui, il metodo Agazzi ha raggiunto una diffusione maggiore di quello Montessori, che presso di noi ebbe anche l'ostracismo delle forze congiunte del fascismo e dell'idealismo gentiliano, e riconquistate oggi le posizioni perdute deve ancora raggiungerne altre²⁷.

Posizione ben diversa presenta Agazzi (nessuna parentela con Rosa e Carolina), esponente di punta della pedagogia cattolica del tempo e attento studioso dell'esperienza di Mompiano, nel suo fortunatissimo manuale in circolazione fino

²⁵ E. Codignola, *Il problema dell'educazione*, vol. III, La Nuova Italia, Firenze 1967¹⁴, p. 298.

²⁶ Questa interpretazione delle Agazzi appare, in termini non molto diversi, nel saggio E. Codignola, *Lombardo Radice e le sorelle Agazzi*, in ID., *Le "Scuole Nuove" e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1946, pp. 82-84. Il saggio fa riferimento alla nota opera di G. Lombardo Radice, *Il problema dell'educazione infantile*, La Nuova Italia, Venezia 1929, che presenta assai diffusamente (e molto favorevolmente) il metodo agazziano.

²⁷ A. Saloni, *Lineamenti storici di pedagogia e filosofia*, Cappelli, Bologna 1953, p. 367. Da segnalare dello stesso A., *Storia della pedagogia*, 3 voll., Leonardi, Bologna s.d. (ma 1969-1978). L'opera, molto più ampia della precedente, presenta le Agazzi nel terzo tomo dell'ultimo volume (pp. 210-217). Il rilievo di superficiale empirismo contenuto nel manuale trova qui ulteriori sviluppi. Pur riconoscendo il valore didattico degli scritti di Rosa, l'A. scrive: «I difetti non si corressero in lei con l'avanzar dell'età, come dimostra l'ultimo suo libro *Note di critica didattica* (1942), dove la Agazzi si propose di impartire lezioni modello contrapposte a quelle svolte dalle tirocinanti delle scuole materne, di cui ella annota gli errori, ma piuttosto pedantesca e dogmaticamente, rifiutando sempre l'alternativa ed insistendo su ogni particolare anche se certi particolari evidentemente appaiono secondari e trascurabili. In fatto di lingua e di stile la Agazzi è piuttosto povera e modesta, come modesta è la sua necessaria rinuncia a prospettive pedagogiche di più alto livello e di più sistematica organizzazione. Ben diversa in ciò dalla Montessori, geniale scrutatrice della intima vita dell'infanzia e sistematrice, in un'organica unità di idee, delle proprie felici intuizioni pedagogiche» (pp. 216-217).

agli anni Ottanta. Il suo giudizio è netto e deciso: «il metodo Agazzi è un'opera di insuperabile arte educativa, in cui circola ed opera un coerente e completo pensiero pedagogico». Alle critiche di scarsa sistematicità rivolte a Rosa, egli oppone la tesi che «la sua opera e i suoi scritti sono però riconducibili a saldi e coerenti principi di dottrina dello spirito e di psicologia infantile». Il testo puntigliosamente delinea il complesso delle «idee orientatrici generali» e ne evidenzia gli sviluppi didattici per concludere che va riconosciuto

alle Agazzi il merito di aver ricondotto la scuola infantile alla vita, alla totalità dell'uomo e dell'esperienza, alla naturalezza vera, ai veri interessi, al vero spirito del bambino, in uno svolgimento di esso entro tutti gli orizzonti e le forme della spiritualità e dell'essere umano²⁸.

Nell'esperienza nata a Mompiano egli coglie dunque un profondo senso di verità umana e spirituale e un genuino pensiero formato da un complesso di coerenti principi pedagogici e psicologici: dalla naturalità del processo educativo al primato dello sviluppo integrale dell'uomo nei confronti dell'istituzione che lo promuove, dall'idea di bambino «germe vitale» al carattere globale della conoscenza infantile, al valore del gioco e degli interessi spontanei. Forse nessun altro manuale ha proposto, in termini pedagogicamente così netti e decisi, una analoga lettura.

La manualistica pedagogica dagli anni Sessanta agli anni Ottanta

Negli anni Sessanta si intensifica la produzione di nuovi manuali e l'interesse critico degli autori pare spostarsi sempre più dall'analisi di tipo pedagogico a quella di tipo didattico: le varie attività scolastiche vengono descritte e valutate in relazione all'efficacia, alla economicità e alla semplicità di applicazione. I testi sembrano apprezzare soprattutto l'«arte educativa» delle sorelle, le loro intuizioni didattiche, l'ingegnosità delle tecniche e dei materiali utilizzati. L'analisi del fondamento teorico appare più limitata: a volte gli autori vi rinunciano o lo segnalano come un limite dell'esperienza agazziana. Anche i testi che esprimono un giudizio favorevole non mancano di avanzare qualche riserva.

²⁸A. Agazzi, *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione*, vol. III, La Scuola, Brescia 1954-55, 1978¹², pp. 542-543. Il testo riprende, con ampie revisioni, il precedente manuale dello stesso A., *Educare*, 3 voll., La Scuola, Brescia 1947.

Una valutazione positiva emerge costantemente nell'area cattolica, come nel caso del manuale composto nel 1962 da M. Mencarelli e M. Valeri. La scuola materna delle sorelle Agazzi viene significativamente inquadrata fra le «esperienze artistiche» del Movimento delle Scuole Nuove. Riprendendo la nota classificazione di Romanini²⁹, essa viene considerata «opera d'arte pedagogica, creazione dell'intuito educativo»: la sua validità resta legata pertanto alla personalità eccezionale di un'educatrice e non può essere cercata in un sistema teoricamente organizzato e quindi dotato di un elevato livello di generalizzabilità e riproducibilità. Il testo, dopo aver ricordato alcuni caratteri distintivi della «educazione che si impartisce nella scuola materna agazziana», si sofferma sugli 'esercizi di vita pratica', sul 'museo didattico' e sui 'contrassegni' indicandoli come i tre «capisaldi» del nuovo sistema didattico di Mompiano. Significativa la valutazione finale: «Defetti? esistono, certamente, anche nel metodo Agazzi. Non li rileviamo, perché essi sono reperibili nel campo teoretico, al quale Rosa e Carolina non hanno la pretesa di sollevarsi con propositi di sistematicità»³⁰.

Un interesse prevalentemente didattico presenta anche la esposizione del manuale di A. Baroni, pubblicato in questi stessi anni, che riconosce alle Agazzi il merito di aver creato «una tecnica didattica comprensiva del bambino e non mai distaccata dalle forme naturali della sua vita»³¹. Più attenzione agli aspetti teorici riserva il volume di B. Bellerate, C. Ciancio, G. Ferretti, A. e U. Perone, pubblicato nel 1978. L'esposizione, sintetica e densa, si sofferma sui «principi ispiratori» del metodo (dall'idea di bambino all'integralità del suo processo di formazione alle funzioni del materiale didattico...) avvertendo però che essi sono stati «colti e sviluppati dall'autentica sensibilità materna delle Agazzi più che da una loro adeguata preparazione teorica, e solo successivamente in qualche modo teorizzati»³². L'esperienza viene riportata, in sostanza, ancora una volta, alla sensibilità, all'intuito e alle capacità 'artistiche' delle sorelle.

Che queste fossero «guidate da un sicuro istinto pedagogico» più che da una solida preparazione scientifica è quanto sostiene anche M. Laeng nel fortunato manuale composto con altri autori e pubblicato nel 1986. Il testo si sofferma a

²⁹ Cfr. L. Romanini, *Il movimento pedagogico all'estero*, La Scuola, Brescia 1958.

³⁰ M. Mencarelli, M. Valeri, *Storia della pedagogia*, 3 voll., Ed. Scol. Mondadori, Milano 1962-1968², p. 290 (il testo sulle Agazzi lo si deve a M. Mencarelli). Il pedagogista toscano avrà modo comunque di riprendere e approfondire le sue considerazioni in diversi studi successivi (V. in part., *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*, La Scuola, Brescia 1983). Puntuale ma prevalentemente descrittiva la esposizione di un altro esponente della pedagogia cattolica: G. Catalfamo, *Storia della pedagogia come scienza filosofica*, vol. III, Giunti-Barbera, Firenze 1971, pp. 235-237.

³¹ A. Baroni, *La pedagogia e i suoi problemi nella storia del pensiero*, vol. III, La Scuola, Brescia 1964, p. 434.

³² B. Bellerate, C. Ciancio, G. Ferretti, A. e U. Perone, *Filosofia e pedagogia*, vol. III, SEI, Torino 1978 p. 481.

descrivere con notevole ampiezza i contenuti didattici del 'metodo Agazzi' (a differenza di tutti i manuali analoghi, lo spazio è superiore rispetto a quello riservato alla Montessori), ne segnala la originalità per il tempo, riprende il tradizionale confronto con il 'metodo Montessori' e conclude riconoscendo alle educatrici bresciane «una più sicura e intuitiva aderenza alla vera essenza dell'anima infantile nelle sue leggi insopprimibili di spontaneità, di libertà e di concretezza»³³. Sempre in area cattolica, analogo giudizio era stato avanzato anche dal manuale di G. Giugni e A. Pieretti che, descrivendo il sistema di Mompiano così ne riassumeva il significato: «l'esperienza Agazzi si fonda sul principio che la scuola materna deve – conformemente alla natura del bambino – essere “tutta moto” e permettere al bambino di “fare e saper fare da sé”»³⁴.

Non tutti i manuali di questo periodo contengono giudizi così lusinghieri: soprattutto quelli di orientamento laico e marxista, pur riconoscendo l'originalità di tante soluzioni tipiche del metodo agazziano, non mancano di muovere diversi rilievi critici. Per comodità espositiva, li sintetizzeremo in tre ordini di considerazioni.

Una prima riserva riguarda la stessa impostazione didattica generale. Già sul finire degli anni Cinquanta, un manuale destinato a grande diffusione, ironicamente scriveva: «Il lato meno brillante del quadro sta nel fatto che quasi tutte le attività, nel metodo Agazzi, si susseguono a comando e a comando, persino, ci si ... soffia il naso». A giudizio di Visalberghi, importate esponente della pedagogia laica e curatore della parte pedagogica del manuale, la proposta agazziana non contiene, insomma, autentici elementi di novità e non rappresenta un cambiamento sostanziale rispetto alla tradizionale impostazione educativa: il ruolo dell'insegnante, in particolare, rimane determinante e impedisce un'attività autenticamente spontanea del bambino. Il metodo «fornisce nuovi accorgimenti, spesso geniali, sempre ingegnosi», ma non comporta un cambiamento radicale nell'atteggiamento dell'insegnante e non persegue il fine essenziale di promuovere la «“liberazione” del fanciullo, che – ricorda sempre l'A. – è invece proprio dell'indirizzo montessoriano»³⁵.

³³ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e Pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, La Scuola, Brescia 1986, p. 762.

³⁴ G. Giugni, A. Pieretti, *I problemi della pedagogia e della filosofia*, vol. III, Città Nuova, Roma 1982, p. 561.

³⁵ N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Linee di storia della pedagogia*, vol. III, Paravia, Torino 1957-59, p. 325.

Questa accusa di 'didatticismo autoritario' la si ritrova anche nel manuale di N. Badaloni e D. Bertoni Jovine, di cui diremo più avanti³⁶. Da un diverso punto di vista critico si colloca il testo di L. Geymonat e R. Tisato, edito per la prima volta nel 1962 e che ha avuto una larga diffusione. Secondo Tisato, «i pregi e i limiti del metodo agazziano sono quelli comuni a tutti gli esperimenti di ispirazione spiritualistico-idealistica», cioè a tutti i metodi 'spontanei' che soffrono di un'ineliminabile contraddittorietà³⁷. Il manuale, riprendendo il solito inquadramento della scuola di Mompiano fra le 'esperienze artistiche', sostiene infatti che essa resta espressione di personale intuito educativo: pertanto o la maestra agazziana possiede la stessa genialità delle Agazzi (e allora sa fare da sé) o è costretta ad applicarne meccanicamente il modello (tradendone così lo spirito). In sostanza, il testo conclude che le intuizioni di Rosa restano tali e che la sua esperienza non raggiunge il piano della universalità.

Queste considerazioni ci conducono direttamente al terzo ordine di valutazioni critiche, le quali toccano un problema finora rimasto implicito, e cioè l'esistenza di un fondamento teorico nell'esperienza agazziana. Già si è ricordata la posizione di Codignola, ora si potrebbe ricordare che – anche da impostazione culturali differenti – si lamenta l'assenza di un pensiero organico e originale e si segnalano le conseguenze di questo vuoto.

Secondo il testo di N. Badaloni e D. Bertoni Jovine, entrambi studiosi di formazione marxista, a causa di questa mancanza il metodo agazziano «si è gradualmente immiserito e meccanizzato con la prevalenza data alle lezioni collettive, alle occupazioni su comando, alle pratiche esteriori del culto, e alla piatta catalogazione del materiale raccolto nei piccoli musei». La sua grande diffusione in Italia viene spiegata per «la sua rispondenza alle esigenze di un incivilimento popolare che rientrasse nell'ambito dell'ordine sociale e degli ideali nazionali del momento»³⁸. In modo ancora più esplicito, un altro manuale scriveva: «maggior fortuna di quello montessoriano toccò in Italia al metodo delle sorelle Agazzi, perché esso sembrò meno carico di significato polemico e fu più accetto gli ambienti della cultura antipositivistica ed al conservatorismo politico»³⁹. Il testo non manca comunque di presentarlo con ampiezza e attenzione e di apprezzarne

³⁶ Il giudizio appare condiviso anche da un manuale di orientamento cattolico, secondo cui «di fatto, già con le Agazzi, la vita dell'asilo è guidata in maniera rigida e le varie attività si svolgono su comando» (M. Gentile, E. Chiari, *Educazione e filosofia*, vol. III, RADAR, Padova 1974, p. 572).

³⁷ L. Geymonat, R. Tisato, *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, vol. III, Garzanti, Milano 1962-1977², p. 456.

³⁸ N. Badaloni, D. Bertoni Jovine, *Storia della pedagogia*, vol. III, Laterza, Bari 1966-68, p. 454.

³⁹ F. Albergamo, L. Di Leo, *Pensiero e attività educativa*, vol. III, Palumbo, Palermo, nuova ed. rifatta 1979, p. 313.

l'originalità didattica, dovuta all'intuito e all'ingegno riconosciuti alle educatrici bresciane.

I limiti concettuali di Rosa vengono ricordati anche da F. Papi nel terzo volume di *Educazione e filosofie nella storia delle società*, manuale di orientamento laico, che offre questo curioso suggerimento: «per capire il senso dell'opera dell'Agazzi occorre evitare di utilizzare le riflessioni che ci sono nei suoi scritti [...] secondo lo schema della teoria pedagogica o del "metodo"». Il valore di quest'esperienza non va ricercato pertanto sul piano teorico ma su quello pratico: «il retroterra c'è, è ricchissimo, ed è didattico»⁴⁰, conclude l'A. sottolineando anche il significato storico della svolta rappresentata dalla scuola materna di Mompiano rispetto alla tradizione dell'asilo infantile italiano di fine Ottocento. Sintetico e equilibrato il manuale, ancora di orientamento laico, di S. Moravia. L'esperienza agazziana è inserita in un capitolo di cui risulta autore F. Cambi. Rosa viene presentata come esponente della 'scuola serena' e la sua «invenzione» più significativa è individuata nell'uso del materiale didattico, non preordinato ma raccolto dagli stessi bambini. Nel tradizionale confronto con il 'metodo Montessori', significativa la conclusione: «il metodo agazziano ha almeno un carattere antimontessoriano che va sottolineato: l'ordine nasce qui dai ragazzi e non dall'ambiente preordinato scientificamente»⁴¹.

I manuali degli anni Novanta e la disattivazione dell'Istituto Magistrale

La fine ripetutamente annunciata dell'Istituto Magistrale e le incerte prospettive del Liceo socio-psico-pedagogico, avviato a titolo sperimentale, hanno frenato la produzione manualistica in campo storico-pedagogico: nell'ultimo decennio del secolo scorso sono stati ben pochi i titoli nuovi apparsi. In compenso, questi pochi, almeno per quanto riguarda la presentazione dell'opera agazziana, hanno introdotto alcune interessanti novità, anche perché la lunga contrapposizione ideologica si era ormai molto stemperata. Si resta ancora all'interno di quella modalità di analisi prevalentemente didattica, che abbiamo già incontrato, ma i criteri di ricostruzione e di esposizione presentano qualche pregevole elemento innovativo.

⁴⁰ M. Vegetti, F. Alessio, R. Fabietti, F. Papi, *Educazione e filosofie nella storia delle società*, vol. III, Zanichelli, Bologna 1976-1983², p. 644.

⁴¹ S. Moravia, *Educazione e pensiero*, vol III., Le Monnier, Firenze 1983, p. 530.

Il manuale di J.M. PELLEZO e R. LANFRANCHI (docenti nell'Università Pontificia Salesiana di Roma), ad esempio, riserva ben sei pagine alle educatrici di Mompiano: da un punto di vista quantitativo è l'esposizione più ampia che abbiamo incontrato. La ricostruzione segue un criterio biografico in quanto cerca di evidenziare la 'linea di sviluppo della esperienza educativo-didattica' delle Agazzi ripercorrendo le principali tappe della loro vita professionale. I principi, le intuizioni, le tecniche didattiche, gli espedienti vengono colti nella loro genesi e nelle loro motivazioni, spesso attraverso le stesse parole di Rosa.

Il ricorso alle fonti dirette è, infatti, frequente e svolge nella ricostruzione una funzione essenziale, non accessoria. Alcune illustrazioni, a scopo esplicativo più che decorativo, completano il testo. Utile si rivela la contestualizzazione storica (che si avvale di un'efficace citazione di un esperto quale Grazzini⁴²), come pure il cenno alla 'fortuna' del 'metodo Agazzi'. A questo proposito, va segnalato che questo è l'unico, fra i manuali citati, a ricordare la nota espressione di Rosa «la parola metodo mi fa paura»⁴³. Il giudizio complessivo non è totalmente nuovo, ma sicuramente argomentato ed equilibrato: il testo, dopo aver ricordato che nelle Agazzi «l'impegno di riflessione pedagogica è modesto» afferma che «si possono individuare, tuttavia, alcuni temi e orientamenti teorico-pratici che costituiscono lo "spirito informatore" del metodo gradualmente attuato nell'Asilo di Mompiano»⁴⁴.

All'Istituto Magistrale si rivolge ancora il volume di U. AVALLE e E. CASSOLA, *Pedagogisti e pedagogie nella storia*, uscito nel 1994. Tre anni dopo, la stessa casa editrice pubblicherà il manuale U. AVALLE, E. CASSOLA e D. MARANZANA, *Cultura pedagogica*, indirizzato al nuovo Liceo socio-psico-pedagogico. L'opera è articolata in tre volumi: i primi due, *La storia e I testi*, dedicati alla trattazione storica; l'ultimo, *I problemi*, riservato alla epistemologia pedagogica e ai diversi aspetti del processo educativo e della didattica scolastica⁴⁵.

L'esposizione relativa alle Agazzi nei due manuali presenta notevoli affinità: non solo per l'ampio spazio concesso, ma anche per gli argomenti prescelti. I

⁴² M. Grazzini (ed.), R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia 1973.

⁴³ Questa espressione di Rosa Agazzi è il titolo della lettera da lei indirizzata ad una amica educatrice, la sig.ra Gasparini, datata 12 ottobre 1947. Rosa dichiara di preferire alla parola metodo il termine «esperimento» o «felice esperimento» (Cfr. *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte. Scritti inediti e rari. Giudizi, Testimonianze*, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna-Centro di Pedagogia dell'Infanzia, Brescia 1961, p. 4).

⁴⁴ J.M. Pellezo, R. Lanfranchi, *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia*, vol. III, SEI, Torino 1995, p. 241. Il manuale, riveduto ed aggiornato, è stato poi ripubblicato in 2 voll. da LAS, Roma 2008.

⁴⁵ U. Avalle, E. Cassola, *Pedagogisti e pedagogie nella storia*, Paravia, Torino 1994 e U. Avalle, E. Cassola, M. Maranzana, *Cultura pedagogica. La storia, I testi, I problemi*, 3 voll., Paravia, Torino 1997-98.

tradizionali contenuti del metodo di Mompiano vengono ancora una volta privilegiati, ma con un evidente sforzo di 'attualizzarne' il significato, sia usando la terminologia corrente (gli esercizi di educazione sensoriale, ad esempio, vengono presentati come un itinerario di 'educazione all'immagine') sia cercando di evidenziare gli elementi di continuità o di persistenza della lezione agazziana negli Orientamenti per la scuola materna statale del 1991 come nel concreto costume didattico. L'apprezzamento per la validità delle intuizioni didattiche delle sorelle bresciane non esclude comunque la riproposizione di un limite nel metodo agazziano: si ribadisce infatti il contrasto fra il ruolo dell'educatrice (chiamata a 'programmare' giochi ed esercizi) e l'asserita spontaneità della attività infantile. Questo aspetto problematico è richiamato e sinteticamente discusso in una delle scelte antologiche (tratta dalla *Guida per le educatrici dell'infanzia*). Le altre scelte riguardano il museo didattico, i contrassegni e la figura dell'educatrice e sono ricavate sempre dalla stessa opera di Rosa.

Più limitata si presenta la trattazione riservata alle Agazzi nel manuale curato da B. Spadolini, apparso nel 1996 e diretto al nuovo Liceo⁴⁶. Impostato sui c.d. 'Programmi Brocca'⁴⁷, costituisce l'ultimo titolo pubblicato in questo settore dell'editoria scolastica. La breve esposizione accenna ad alcuni contenuti didattici e si conclude affermando che il metodo Agazzi può considerarsi all'opposto di quello montessoriano laddove privilegia la spontaneità dell'ambiente e dei materiali, entrambi non strutturati scientificamente. L'ampia parte antologica non ospita scritti delle Agazzi né sulle Agazzi.

Nelle opere rivolte agli studenti del Liceo socio-psico-pedagogico, l'approccio storico ai problemi educativi (prevalente, se non esclusivo, nei manuali per l'Istituto magistrale) si riduce notevolmente per lasciare spazio a tematiche di ordine epistemologico, psicopedagogico e didattico, così come richiesto dai Programmi sperimentali. Alcuni degli ultimi manuali riservano un solo volume alla trattazione della parte storica, o la riducono sensibilmente per far posto allo sviluppo di 'ricerche modulari e aree di progetto' (come nel caso del testo di A Valle, Cassola, Maranzana o dell'ultima edizione del manuale di Tassi⁴⁸).

⁴⁶ B. Spadolini, *Storia dei processi culturali ed educativi. Storia e testi*, 3 voll., Armando, Roma 1998-99.

⁴⁷ Cfr. *Il progetto della Commissione Brocca. Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi del biennio*, a cura di G.C. Zuccon, La Scuola, Brescia 1991.

⁴⁸ R. Tassi, *Itinerari pedagogici*, 3 voll., Zanichelli, Bologna 1987-1991²-2000³.

La chiusura dell'Istituto magistrale ha segnato la fine di un modello formativo, ma anche della tradizionale manualistica rimasta sostanzialmente ancorata all'abbinamento gentiliano di filosofia e pedagogia e di storia della filosofia e storia della pedagogia. Il passaggio all'Università della formazione dei maestri e, in seguito, la nascita del Liceo di Scienze umane determinarono un ruolo molto diverso – e uno spazio molto più ridotto – per la pedagogia, ma soprattutto per lo studio dei pedagogisti e degli educatori del passato, come le sorelle Agazzi. Per i manuali del nuovo millennio si apriva insomma una nuova stagione con una funzione didattica tutta da ripensare.

GIUSEPPE ZAGO
University of Padova

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

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

EMILIO CONTE

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

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

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

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

Le interlocuzioni lombardo radiciane

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

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

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

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

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

Il metodo di Mompiano e l'incontro con Lombardo Radice

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024, p. XLIV-XLV.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formare educatrici, educare madri

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EMILIO CONTE
University of Bergamo

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

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

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

**«Non perdere mai di vista l'educazione di tutto il bambino».
L'eredità pedagogica di Rosa e Carolina Agazzi**

**«Never Lose Sight of Educating the Whole Child».
The Pedagogical Legacy of Rosa and Carolina Agazzi**

MONICA AMADINI

L'esperienza educativa di Rosa e Carolina Agazzi continua ad offrire, a più di cent'anni dalla fondazione della scuola materna di Mompiano, un riferimento pedagogico denso di intuizioni innovative. Attorno al nucleo semantico del bambino come 'germe vitale' l'opera agazziana ha saputo tessere azioni educative e gesti di cura reciproca, creando le condizioni di un'eredità pedagogica che ancora oggi sa offrire spunti innovativi per favorire le condizioni di contesto, affinché possano esprimersi le potenzialità di cui ciascun bambino è dotato.

PAROLE CHIAVE: EREDITÀ PEDAGOGICA; GERME VITALE; ESERCIZI DI VITA PRATICA; ORDINE; CIANFRUSAGLIE.

More than a hundred years after the foundation of the Mompiano nursery school, the educational experience of Rosa and Carolina Agazzi still offers a pedagogical reference full of innovative insights. Around the semantic core of the child as a 'vital sprout, the Agazzi method has been able to weave educational actions and gestures of mutual care, creating the conditions for a pedagogical heritage that still today is able to offer innovative ideas for fostering contextual conditions so that the potential with which each child is endowed can be expressed.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL HERITAGE; VITAL SPROTUS; PRACTICAL LIFE EXERCISES; ORDER, KNICK-KNACK.

Il pensiero pedagogico di Rosa e Carolina Agazzi continua ad offrire, a più di cent'anni dalla fondazione della scuola materna di Mompiano (Brescia), un riferimento pedagogico denso di intuizioni innovative. Quello che prende avvio nel 1896 come un vero e proprio esperimento, in risposta alle povertà dell'infanzia del tempo, può essere ritenuto, ora come allora, un modello emblematico di cura pedagogica, capace di fornire ancora oggi significativi spunti di riflessione.

Attraverso la passione educativa delle due sorelle, e con il prezioso supporto pedagogico e istituzionale di Pietro Pasquali, a Mompiano prende forma una sorta di modello educativo ispirato al riconoscimento del bisogno naturale di ogni bambino e di ogni bambina di agire, scoprire, trasformare¹.

Attorno al nucleo semantico del bambino come 'germe vitale' l'opera agazziana ha saputo tessere azioni educative e gesti di cura reciproca, creando le condizioni di un'eredità pedagogica che ancora oggi sa offrire spunti innovativi per favorire le condizioni di contesto, affinché possano esprimersi le potenzialità di cui ciascun bambino è dotato.

Una Guida pedagogica per una scuola che promuove la centralità del bambino

Con il sostegno di Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi hanno dato vita ad un nuovo modo d'intendere gli asili infantili, in un momento storico-culturale in cui il dibattito intorno alle istituzioni prescolastiche è molto vivace². Il superamento di una concezione meramente assistenziale ha costituito sin dagli esordi la cifra della scuola agazziana. Una scuola in cui la capacità d'iniziativa e la competenza relazionale dei bambini e delle bambine rappresenta il perno di una pratica pedagogica finalizzata al riconoscimento della dignità dell'infanzia³.

Maturando di giorno in giorno il proprio metodo, Rosa e Carolina Agazzi hanno saputo offrire un contributo pedagogico inestimabile, promuovendo una

¹ A partire dalla sua fondazione, l'asilo di Mompiano conquista, infatti, in pochissimo tempo il riconoscimento di 'Asilo Rurale Modello', giungendo ad attirare ispezioni e visite sin dai primi anni del Novecento. Cfr. R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962; M. Bagnalasta Barlaam (Ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano 'Pasquali-Agazzi', Brescia 1995.

² Cfr. A. Agazzi, *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, La Scuola, Brescia 1951; D. Orlando, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, La Scuola, Brescia 1976; G. Ugolini, *Mompiano: storia di un'idea e di un'esperienza educativa*, La Scuola, Brescia 1942; E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.

³ 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. 1-23; 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.

prospettiva marcatamente educativa e sociale⁴. Con riferimento alle pratiche di cura e agli esercizi di vita pratica che si svolgono a Mompiano, lo stesso Pietro Pasquali designa esplicitamente l'aspirazione ad «una vita civile»⁵.

Sin dalla sua prima edizione, nel 1932, è proprio la *Guida per le educatrici dell'infanzia* scritta da Rosa Agazzi per i tipi dell'Editrice La Scuola a rappresentare uno strumento fondamentale per conoscere (e ri-conoscere nel tempo) il carattere innovativo dell'esperienza pedagogica di Mompiano. L'opera, più volte riedita⁶, si compone di una ricca raccolta di spunti e proposte didattiche apparse sulla rivista *Pro infanzia* nel 1929-1930. Si tratta di attività pensate per un anno di scuola e integrate in una visione pedagogica articolata e intenzionalmente finalizzata ad una rinnovata idea di bambino e di educazione dell'infanzia:

un complesso di esercizi e lezioncine [...] atte a darvi la sensazione di un sistema che si prefigge di non perdere mai di vista l'educazione di tutto il bambino, preoccupandosi in modo particolare di farlo crescere sano, buono, riflessivo, operoso, civile, utile a sé e agli altri⁷.

Nella *Guida per le educatrici* Rosa Agazzi fa convergere gli assi portanti della propria esperienza educativa, illustrando le attività che caratterizzano la sua scuola materna: le pratiche igieniche e gli esercizi di vita pratica, la lingua parlata, il canto, i lavoretti, il giardinaggio, gli esercizi di socievolezza. In un'opera successiva specificherà che tali attività sono finalizzate «all'esercizio delle facoltà fisiche e mentali in analisi e sintesi, in composizioni e scomposizioni»; in altri termini, non si tratta di atti fine a sé stessi, bensì di attività che «devono tendere a far passare la mente dal concreto all'astratto: dal sensibile al soprasensibile; dal mondo materiale al mondo morale; debbono far intuire l'unità armonica dell'universo in cui si compenetra la vita»⁸.

⁴ S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano 'Pasquali-Agazzi', Brescia 1984; G. Chiosso, *Agazzi Rosa*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 34, 1988. URL: www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/rosa-agazzi/Dizionario_Biografico/; A. Agazzi, Carolina e Rosa Agazzi, in M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. 1, La Scuola, Brescia 1989, pp. 224-233.

⁵ 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, p. 35.

⁶ Cfr., in tal senso la ristampa anastatica della casa editrice Morcelliana-Scholé del 2023 e la più recente edizione critica a cura di Evelina Scaglia: Agazzi R., *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista 'Pro Infanzia' (Annata 1929-30)*, a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024.

⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici d'infanzia*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2023, p. 18.

⁸ R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Fröebel*, In R. Agazzi e P. Pasquali (edd.), *Scritti inediti e rari*, La Scuola, Brescia 1989 p. 76.

Al di là della contestualizzazione storica, rimangono attuali le riflessioni intorno ad un'operosità, quella dei bambini e delle bambine, che trova il modo di esprimersi nella socievolezza, nell'incontro con il mondo, nelle azioni congiunte e nelle costruzioni condivise, generando attribuzione di senso e partecipazione⁹. Attraverso la *Guida per le educatrici* e le testimonianze racchiuse nei materiali didattici, è possibile cogliere una cultura pedagogica dell'infanzia e per l'infanzia, fondata sui principi della fratellanza, del mutuo aiuto, dell'ordine.

Quest'ultimo, in particolare, costituisce un dispositivo pedagogico emblematico, capace di coniugare la dimensione estetica con la formazione di un habitus morale. Scrive Rosa Agazzi:

Il concetto di ordine dovrà pertanto entrare come caposaldo nella grande famiglia della Scuola Materna. Difatto come si potrebbe denominare scuola di educazione per l'infanzia se quivi il bambino non fosse messo nella condizione di percepire l'ordine attraverso le varie manifestazioni della giornata educativa? Innumerevoli cose diverranno per lui motivo di ricreazione sensoriale¹⁰.

Nella strutturazione degli spazi e degli oggetti pedagogici presenti nell'aula, come pure nell'organizzazione della vita scolastica, la spontaneità si coniuga con l'ordine e l'intenzionalità. L'operosità del bambino si incarna, pertanto, in un fare che ne esprime la dignità e il protagonismo, perseguendo una tensione all'autonomia che si configura come responsabilità, accuratezza, ordine, piuttosto che come mera affermazione individualistica¹¹.

La didattica agazziana si mostra sin da subito innovativa per alcune intuizioni quali l'uso di materiali poveri, il contatto profondo e integrale con la natura, il gioco spontaneo, la fratellanza. Eppure, pur nel diverso contesto culturale ed educativo odierno, ciò che ancora lascia il segno rispetto all'esperienza di Rosa e Carolina Agazzi è l'aver tessuto una cultura pedagogica che innerva non solo le pratiche educative, ma anche la relazione tra i bambini e quella fra maestra e bambino. L'azione educativa di Rosa Agazzi si nutre infatti di piccoli gesti di cura e di un'instancabile attenzione a tutti i bambini e le bambine.

Emblematico, in tal senso, è il rito quotidiano dell'igiene. Nella scuola di Mompiano, immancabile è «la visita di pulizia fatta ogni giorno a tutti i bambini, ricchi e poveri, sporchi e puliti»¹². L'educazione igienica, strettamente intrecciata

⁹ M. Mencarelli, *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*, La Scuola, Brescia 1983.

¹⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici d'infanzia*, cit. p. 24.

¹¹ AA.VV., *Il fare nel metodo Agazzi e nella scuola materna*, Istituto di Mompiano 'Pasquali-Agazzi', Brescia 1980.

¹² R. Agazzi, *Guida per le educatrici d'infanzia*, cit. p. 69.

all'educazione morale, è finalizzata a «creare abitudini di ordine e di rispetto», ma anche di cura reciproca e mutuo aiuto¹³.

Pure il valore didattico conferito alle «cianfrusaglie senza brevetto» narra di una scuola che rispetta la centralità del bambino, mettendo al centro le 'sue' cose, quelle custodite nelle tasche, che non vengono requisite bensì rese oggetto di attenzione. Le cianfrusaglie sono un autentico dispositivo didattico che, muovendo dalla valorizzazione del mondo del bambino, sanno porsi come

stimolo alla curiosità del bambino [...], non la curiosità superficiale che si ferma ad ammirare le qualità esteriori, bensì una curiosità che è ricerca della vita delle cose, perciò ginnastica di osservazione suscitatrice di confronti, di giudizi, di associazioni di idee¹⁴.

La convinzione agazziana che ogni bambino sia un 'germe vitale' si unisce ad una pedagogia che guarda alla totalità della persona, promuovendo un'educazione integrale:

Ogni espressione di vita: il giuoco, la parola, il canto, il disegno, il lavoro, il culto della natura, la preghiera, i rapporti colle persone e colle cose possono divenire punti di partenza per attirare i sensi del bambino a intendere e gustare il bello attraverso la fusione armonica di vari elementi. L'occhio che osserva e impara a proporzionare le parti al tutto; la mano che si accosta con grazia alle cose e imprime forma geniale alla materia con elasticità di movenze; l'orecchio che afferra nella varietà del ritmo la successione melodica dei suoni, mentre l'organo vocale snoda la voce associandola alla parola¹⁵.

Attorno all'esperienza della scuola di Mompiano prende corpo un progetto pedagogico che trova nella *Guida per le educatrici* uno strumento di rilancio anche dell'intima connessione con la natura, manifestazione significativa di una pedagogia profondamente ancorata alla vita. Il giardinaggio costituisce infatti una delle intuizioni didattiche più innovative e pregnanti della pedagogia agazziana, espressione di un primato educativo conferito all'esperienza sensoriale, fisica e pratica negli ambienti di vita e con gli altri. Anche attraverso questa via didattica le sorelle Agazzi hanno saputo rispondere alla sfida di un'educazione integrale, capace di riconoscere le potenzialità di ogni bambino e di ogni bambina, promuovendone la partecipazione e la responsabilità, in sinergia con gli altri e con il mondo.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, La Scuola, Brescia 1922, p. 26.

¹⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici d'infanzia*, cit, pp. 282-283.

Una *Guida* per riconoscere l'identità professionale delle maestre

La *Guida per le educatrici* rappresenta pertanto una compiuta espressione della storia che ha visto Rosa e Carolina Agazzi, insieme a Pietro Pasquali, affrontare molteplici sfide educative, ma anche sociali e istituzionali, portando costantemente l'attenzione sulla formazione di un'identità professionale delle maestre. L'intenzione di andare oltre una visione meramente custodialistica ha permesso alla *Guida per le educatrici* di essere uno strumento formativo capace di ispirare una significativa professionalizzazione delle educatrici stesse.

La sensibilità pedagogica di Rosa e Carolina Agazzi verso la dignità e il valore unico di ogni bambino consente peraltro di superare interpretazioni riduttive circa quella dimensione materna che le due sorelle hanno posto a qualificazione della propria scuola, riscattando un'identità professionale che non si appiattisce sulla mera assistenza. Il forte richiamo all'immaginario materno e domestico non allude infatti ad un regime di iper-protezione, ma designa un'intenzionalità pedagogica riferibile ad un profilo magistrale: «chi entra in un istituto di educazione deve ricevere la sensazione di un ambiente sereno, saturo di civiltà e di serietà»¹⁶. Per favorire l'armonico dispiegarsi delle potenzialità del bambino, la *Guida per le educatrici* affida alla sapiente e amorevole mediazione didattica dell'educatrice la strutturazione di un ambiente educativo che ne favorisca l'operosità. Le attività che scandiscono le giornate dell'asilo di Mompiano sono contraddistinte da un fare spontaneo ma ordinato, che coinvolge dimensioni sensoriali, percettive, motorie, affettive, sociali, cognitive, estetiche ed etiche. Il criterio che ispira la scelta dei materiali e degli esercizi è il protagonismo del bambino: «L'educatrice scelga i più adatti, i più utili, i più piacevoli. Pensi, nello sceglierli, che il bambino si va educando per la vita e che questa non si esplica stando seduti al tavolino»¹⁷. Con vigore Rosa sprona le educatrici e recuperare «semplicità e sincerità»¹⁸ nel proprio agire didattico, per lasciare spazio alle «semplicissime, veritiere produzioni delle piccole mani»¹⁹. Ella si mostra decisamente contrariata dinanzi ad una didattica antieducativa, ridotta ad «una gara a chi più produceva» e destinata ad «affogare l'esercizio manuale»:

¹⁶ Ivi, p. 16.

¹⁷ In questo medesimo passaggio testuale, Rosa Agazzi, conferisce all'educatrice la libertà e la responsabilità di prescindere dagli esercizi e dai materiali fröbeliani, agendo secondo 'intelligenza e volere'. Ivi, p. 117.

¹⁸ Ivi, p. 118.

¹⁹ *Ibidem*.

Chi non ricorda certe esposizioni ai famosi saggi finali (pur troppo rimessi in voga!) o alle frequenti mostre didattiche? Cosa da far venire la pelle d'oca soltanto a pensarci. Quanta degenerazione del senso estetico e del senso comune!²⁰.

In occasione di uno dei momenti più rilevanti del percorso agazziano, ossia l'invito all'importante Congresso torinese del 1898, Rosa Agazzi non esita a riconoscere che la formazione delle maestre costituisca un problema essenziale. A soli due anni dall'avvio dell'esperienza di Mompiano, ella porta l'attenzione sull'importanza di coltivare intenzionalità pedagogica in coloro che si prendono cura dell'infanzia. La scelta dei materiali, delle routine, delle attività concorrono a promuovere quella spontaneità attesa e non lasciata alla casualità, una spontaneità quindi sostenuta e non improvvisata²¹.

Davvero fondamentale, nella scuola agazziana, è il ruolo delle educatrici/maestre, a cui è affidata l'organizzazione dell'ambiente, secondo il criterio pedagogico fondamentale dell'ordine, condizione essenziale per la costruzione di un clima educativo sereno e motivante. A ciò l'educatrice è chiamata a formarsi, consolidando un'intenzionalità pedagogica che superi la mera predisposizione innata, affinché la spontaneità dell'utilizzo dei materiali e degli spazi si coniughi efficacemente con un contesto comunitario connotato da valori e regole:

L'educatrice produce ordine e insegnerà a produrlo per far nascere nel bambino una salutare abitudine alla vita ordinata. [...] L'ordine è una dote che tutti possiamo acquistare; non si sgomenti perciò la giovane educatrice se per disavventura non la portasse insita nella propria natura, oppure, sentendo di possederla, non avesse potuto esplicitarla²².

Con uno sguardo incoraggiante, Rosa Agazzi affida alla Guida per le educatrici il compito di spronare le maestre a superare l'affidamento alle mere attitudini personali, aspirando piuttosto a consolidare un'autentica identità professionale contraddistinta da rigore, dignità, capacità di osservazione e di auto-formazione. Il rigore che Rosa incarna, e al tempo stesso esige dalle educatrici, è ispirato dal desiderio pedagogico di mettere al centro il bambino. Tale rigore trapela da un'attenta e instancabile postura osservativa, che sa tradursi in riflessività e innovazione didattica, come Rosa riconosce tornando sul suo stesso agire didattico:

²⁰ *Ibidem*.

²¹ R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia 1973, pp. 61-86.

²² *Ibidem*.

Dovetti presto accorgermi che facendo i bambini partecipi della vita della scuola, vale a dire cercatori con me dei mezzi che avrebbero dato motivo ai nostri quotidiani rapporti (rapporti che a loro insaputa io sfruttavo gettando le basi dell'educazione della mente e del cuore). [...] essi andavano facendosi più tranquilli, proclivi ai giuochi ove l'immaginazione, l'iniziativa personale e collettiva avevano la massima parte²³.

Particolarmente efficace, a tale scopo, risulta essere il registro narrativo su cui si struttura la *Guida per le educatrici*. Scorrendo le pagine, ci si incammina tra le pieghe di un dialogo fecondo fra vita scolastica e attitudine riflessiva, fra azione sul campo e spazio di ricerca. In sintonia con il proprio credo pedagogico, Rosa Agazzi mette al centro la pratica e la interroga, ne fornisce il senso e ne consegna il valore educativo. L'agire professionale non viene eterodiretto ma orientato e profondamente intrecciato con lo sviluppo di consapevolezza.

Si tratta di una vera e propria opera di coscientizzazione, che non avviene peraltro in modo solipsistico, bensì si avvale del confronto tra colleghe. Confronto che Rosa sperimenta quotidianamente e sinceramente con l'inseparabile sorella Carolina.

Alle maestre, infine, viene affidato un ulteriore compito, assai delicato e cruciale: la cura del rapporto con le madri, e quindi in senso esteso con le figure genitoriali²⁴. L'intuizione di offrire un tempo dedicato al sostegno della genitorialità, attraverso la periodica distribuzione di 'consigli alle famiglie' costituisce uno dei tratti più acuti e innovativi del pensiero pedagogico agazziano.

Rosa Agazzi ha saputo mettere in campo un impegno intenzionale, teso a creare le condizioni necessarie affinché anche le figure genitoriali diventassero parte integrante dell'impresa educativa.

Anche oggi la gestione del rapporto con le famiglie ed il sostegno alla funzione genitoriale costituisce parte insostituibile della professionalità educativa. Accanto alle attività di progettazione dell'agire didattico e di realizzazione delle pratiche di cura, l'impegno relazionale di maestre ed educatrici è sempre più assorbito dalla presa in carico delle istanze degli adulti di riferimento per i bambini e le bambine. I servizi per la prima infanzia e le scuole dell'infanzia sono vieppiù sollecitati a ripensarsi e a riproporsi come spazi di accoglienza e di sostegno per madri e padri²⁵. Capita diffusamente di intercettare biografie familiari segnate dall'incertezza, dall'isolamento, della frammentarietà. Accogliere la necessità di trovare un orientamento e di poter

²³ Ivi, p. 256.

²⁴ 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.

²⁵ M. Amadini, *Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie*, «Pedagogia Oggi», 2 (2018), pp. 275 – 290.

direzionare le risposte educative di fronte alla complessità, allora come oggi, è un'importante risposta al bisogno genitoriale di trovare luoghi d'incontro, di sostegno e di condivisione.

Anche in questo modo Rosa e Carolina Agazzi hanno dimostrato la loro profonda attenzione al bambino e al suo mondo, personale e interpersonale, assumendo l'impegno di tessere quotidianamente una filiera educativa, attraverso posture di cura verso le relazioni e i legami. In questa prospettiva, la loro impresa di educare i bambini si è configurata come un'impresa comune e comunitaria.

La pedagogia agazziana: un'eredità che prende vita

Dinanzi all'importante eredità pedagogica e alla spiccata sensibilità delle sorelle Agazzi per la formazione delle educatrici e delle maestre, assume un valore emblematico l'impegno di conservare, diffondere, attualizzare la tradizione agazziana²⁶. Un impegno che è stato messo in campo proprio lì dove tale tradizione ha trovato origine e compimento: a Mompiano (Brescia).

In particolare, intendiamo fare riferimento alla realizzazione, con inaugurazione nel 20 novembre del 2021, del *Museo Pasquali Agazzi - Mu.P.A.*²⁷. Nel quartiere di Mompiano, presso gli ambienti che compongono l'*Istituto Pasquali Agazzi*²⁸, ha preso forma un'esposizione dei materiali storici agazziani, che permette di rivivere le tappe più significative del metodo²⁹. Lo spazio espositivo concede ai visitatori la possibilità di entrare a contatto con le fonti storico-educative dell'esperienza agazziana, con i materiali didattici creati da Rosa e Carolina e con la rivisitazione in chiave contemporanea delle cianfrusaglie agazziane. Al tempo stesso, il Mu.P.A. si offre alla comunità e a tutti i visitatori come luogo d'incontro e di studio.

La creazione del Museo s'inserisce nell'alveo di un progetto più ampio che nasce da una sinergia tra il Comune di Brescia e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore della sede di Brescia³⁰. Tale sinergia ha

²⁶ S.S. Macchietti, *L'oggi del metodo Agazzi*, cit.,

²⁷ R. Bressanelli, *La nascita del 'Museo Pasquali Agazzi' (Mu.P.A.) a Brescia nel 2021*, «Pedagogia e Vita», 80/2 (2022), pp. 22-28.

²⁸ L'Istituto Pasquali-Agazzi nasce nel 1964, con l'obiettivo di promuovere iniziative formative e di sensibilizzazione, per divulgare la pedagogia agazziana.

²⁹ C. Ghizzoni, R. Bressanelli, *Il Museo 'Pasquali Agazzi' (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, EUM, Macerata 2024, pp. 375-390.

³⁰ Si veda in tal senso il *Protocollo d'intesa tra Università Cattolica del Sacro Cuore e Comune di Brescia nell'ambito del progetto di sviluppo e valorizzazione dell'Istituto Pasquali-Agazzi*, delibera della Giunta comunale di Brescia n. 232 del 20 maggio 2020.

portato alla stipula di una convenzione finalizzata all'intento di portare a compimento le intenzioni che Pietro Pasquali stesso manifestò agli inizi del Novecento, al fine di diffondere l'esperienza dell'asilo di Mompiano:

- La cura per la formazione delle educatrici, delle maestre e delle madri;
- la creazione di una «biblioteca pedagogica e didattica dell'educazione infantile»;
- la realizzazione di un «museo dell'educazione infantile»³¹.

Riprendendo le felici espressioni di M. Cattaneo, il Mu.P.A. rappresenta il coronamento del desiderio di narrare l'«itinerario di una vita» e di consegnare, attualizzandola, l'«eredità di un'azione»³². È in tale prospettiva che attorno al Mu.P.A. prendono vita numerose iniziative di carattere locale, nazionale e internazionale. Gli ambienti dell'*Istituto Pasquali Agazzi* ospitano bambini e bambine, famiglie, studenti e studentesse, studiosi e studiose, riscoprendo la vocazione della ricerca ma anche quella della prossimità.

Il territorio bresciano ha altresì accolto i segni della presenza agazziana, ospitando tre installazioni luminose posizionate in luoghi della città che hanno fatto da scenario alla biografia delle sorelle Agazzi. Attraverso questo progetto di arte partecipata e diffusa, intitolato *Luci in tasca*, è stata resa viva e presente a tutti i cittadini un'eredità che ancora oggi getta luce sul senso dell'educare.

Significative riflessioni pedagogiche e nuove domande hanno preso e continuano a prendere forma nella cornice di questa convenzione. Le potenzialità pedagogiche del patrimonio storico-educativo del Mu.P.A. sono state ulteriormente espresse attraverso la realizzazione di laboratori per famiglie e visite didattiche sia per studenti delle scuole secondarie di secondo grado, sia per studenti universitari. Le buone prassi e le intuizioni metodologiche di Rosa e Carolina Agazzi sono state riprese e riproposte, attraverso confronti diretti con le fonti storiche e con i materiali della scuola materna di Mompiano, per confluire in suggestioni didattiche e di rinnovamento del metodo³³.

³¹ P. Pasquali, *L'opera dell'erigendo Istituto di Mompiano dal 1901 al 1913*, in AA.VV., *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, Centro didattico nazionale per la scuola materna, Brescia 1961.

³² M. Cattaneo, *Il museo storico di Mompiano come itinerario di una vita*, in AA.VV., *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Roma 1966, p. 33.

³³ C. Ghizzoni, R. Bressanelli, *Il Museo 'Pasquali Agazzi' (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa*, cit, p. 383.

Nel solco di questo impegno di attualizzazione e diffusione, la *Guida per le educatrici* ha costituito fonte e ispirazione per uno spettacolo teatrale dal titolo *Educare. Rosa e Carolina Agazzi*, a cura di Giuseppina Turra e Carlotta Viscovo, ideato in collaborazione con il *Centro teatrale bresciano* (Ctb). Uno spettacolo dedicato ai nuclei pedagogici più originali e significativi della pedagogia agazziana, il quale ha goduto di una risonanza internazionale, entrando nel programma degli eventi del *Festival Internazionale dell'educazione*, che ha esordito a Brescia nel 2023.

Accanto alle esperienze più episodiche, alle visite, agli scambi, agli eventi scientifici e di comunità, vi è anche l'idea di avviare una riflessione scientifica strutturata, a partire dalla storia di Rosa e Carolina Agazzi, dalle loro intuizioni metodologiche, ma soprattutto prendendo ispirazione dal loro credo pedagogico e da un'idea di bambino e di educazione che merita di essere attualizzata. È in tale cornice progettuale che nel 2021 prende avvio il Corso di Alta formazione *Cultura dell'infanzia e pedagogia agazziana. Fondamenti teorici e nuove prospettive educative*, organizzato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore in collaborazione con l'Istituto Pasquali-Agazzi³⁴. Il Corso di Alta Formazione è rivolto ad insegnanti ed educatrici e si prefigge di offrire un'esperienza formativa di conoscenza e di attualizzazione del metodo agazziano. Vengono in particolar modo approfonditi i più significativi aspetti epistemologici, educativi e didattici del metodo, attraverso una conoscenza delle opere di Pietro Pasquali e di Rosa Agazzi e una rielaborazione di nuove prospettive di applicazione del metodo rispetto alle attuali sfide educative³⁵.

L'insieme di tali iniziative culturali e pedagogiche, ma anche editoriali e scientifiche, ha permesso di approcciare le sfide che interrogano il sapere pedagogico, trovando nell'esperienza educativa delle sorelle Agazzi uno stimolo costante ad indagarne l'unicità ed originalità, portando la riflessione pedagogica a cogliere spunti significativi attorno ad alcune questioni cruciali quali le povertà educative e un'educazione autenticamente promozionale della persona-bambino.

L'incubatore di progetti e iniziative rappresentato dall'accordo tra l'Istituto Pasquali-Agazzi e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia rappresenta un dispositivo strategico, capace di incarnare un'eredità pedagogica e di disseminarne il grande valore nella direzione della promozione di una cultura educativa dell'infanzia e per l'infanzia, incoraggiando non soltanto un'accurata trasmissione della

³⁴ <https://www.unicatt.it/uc/scuola-formazione-degli-insegnanti-in-servizio-cultura-dell-infanzia-e-pedagogia-agazziana> (consultato in data 11/01/2025).

³⁵ Il forte interesse manifestato dalle corsiste per i testi di Rosa Agazzi, ha sollecitato la casa editrice Morcelliana-Scholè ad effettuare nel 2023 una ristampa anastatica del volume, ai fini di un immediato utilizzo didattico-formativo: R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista 'Pro Infanzia' (Annata 1929- 30)*, Morcelliana, Brescia 2023.

conoscenza della pedagogia agazziana, ma anche una generativa condivisione di tale risorsa identitaria con la comunità.

Riflessioni conclusive

Trascendendo le contingenze storico-culturali che hanno visto nascere l'eredità pedagogica di Rosa e Carolina Agazzi, possiamo concludere che l'esemplarità della loro pedagogia dell'infanzia sia irriducibile all'assunzione di particolari strategie o attenzioni didattiche.

Il messaggio educativo agazziano si nutre, infatti, di un più profondo rispetto per i bambini e per la vita stessa, che ha saputo configurare, con coerenza, un metodo. Siamo dinanzi ad un'eredità, capace di ispirare un metodo e un'autentica cultura pedagogica:

L'impegno pedagogico delle sorelle Agazzi per l'educazione dei bambini e delle bambine non può essere racchiuso in mere opzioni metodologiche e strategie didattiche. Lo spendersi appassionato di una vita interamente dedicata all'infanzia e all'educazione, nonché l'ancoraggio ad una solida cornice antropologica e ad una rigorosa osservazione dei bambini e delle bambine, consentono di individuare una vera e propria pedagogia agazziana³⁶.

Sarebbe pertanto riduttivo circoscrivere il discorso ad un'applicabilità di intuizioni certamente geniali (le cianfrusaglie, l'orto, il contrassegno), le quali, tuttavia, non possono essere parcellizzate ed estrapolate da un discorso pedagogico più sostanziale. Ciò che primariamente ci offre la pedagogia agazziana è un'occasione per interrogare le rappresentazioni dell'infanzia e gli orizzonti pedagogici odierni. Le sfide educative con cui ci si misura invocano infatti un recupero della spontaneità dello sviluppo infantile, nonché una profonda attenzione a risvegliare nei bambini la vita.

MONICA AMADINI

Catholic University of the Sacred Heart of Brescia

³⁶ M. Amadini, *Premessa*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici d'infanzia*, cit, p. III.

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

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

PAOLA ZONCA

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ E. Scaglia, *La guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*. a cura di E. Scaglia, Edizioni Studium, Roma 2024, p. VII.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segniamo dunque sulla carta ciò che può avere concretezza, con punti di partenza e di arrivo; anche qui però senza legarci rigidamente alla stesura. Il programma, più che un contratto con noi stessi, deve considerarsi come una guida preparata allo scopo di dare al nostro lavoro il senso della misura¹⁶.

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

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

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

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

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

¹⁶ Ivi, p. 15.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dall'acquisto di buone abitudini al tema della responsabilità

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁸ Ivi, p. 120.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PAOLA ZONCA
University of Turin

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

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

Prospettive per una rinnovata educazione 0-6

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

Perspectives on Education for Children Aged 0 to 6

PAOLO BERTULETTI

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

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

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

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

Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

Le tre condizioni per coltivare il «sentimento del rispetto»

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

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

Amorevolezza

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

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

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

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

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

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

⁸ Ivi, p. 455.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una vita ordinata

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁹ Ivi, p. 223.

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

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

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

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

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

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

Socievolezza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁹ Cfr. Ivi, pp. 498-500.

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

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

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

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

I limiti della proposta agazziana

Il tono moralistico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La maestra costantemente al 'centro della scena'

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ordine e amorevolezza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁶ Ivi, p. 26.

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

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

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

⁶⁰ Ivi, p. 68.

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

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

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

Conclusione

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

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

⁶¹ Ivi, p. 78.

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

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

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

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

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

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

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

⁶⁵ Ivi, pp. 45ss.

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

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

**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 splendenti 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, ché scopo principale del momento educativo sarà invece l'osservazione diretta (benché 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 più 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 civiltà è 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 già detto, è 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 società rigenerata e umanamente rinnovata sul piano della responsabilità civile. Obiettivo del progetto è, 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 società, più rispettosa dell'ambiente. In quanto orientate a promuovere e condividere sostenibilità, 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 capacità 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 comunità 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 responsabilità nei confronti del bene comune, nell'ottica di quella che sempre Malavasi ha definito 'pedagogia dell'equità' a più 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.

L'arte trasformativa nelle mani dei bambini e il valore educativo della 'terra' nella pedagogia di Rosa e Carolina Agazzi

Transformative Art in the Hands of Children and the Educational Value of the 'Land' in the Pedagogy of Rosa and Carolina Agazzi

EUGENIO FORTUNATO

In un'epoca in cui l'infanzia sembra essere costantemente attratta (e distratta) dagli strumenti digitali, il testamento pedagogico delle sorelle Agazzi risuona attuale e controcorrente poiché invita a considerare il bambino nella sua integralità e l'arte creativa contenuta nelle sue piccole mani come forma di intelligenza che permette all'infanzia di 'fare', scoprire e trasformare la realtà. Alla luce di quanto esposto, lo scopo di questo articolo è quello di analizzare l'intuizione pedagogica delle educatrici di Mompiano di associare il bambino al 'culto della natura e al lavoro manuale considerandola un'attività educativa e formativa integrale e un autentico invito per rinnovare il fare scuola.

PAROLE CHIAVE: BAMBINO; CULTO DELLA NATURA; EDUCAZIONE INTEGRALE; LAVORO MANUALE; 'TERRA'.

At a time when childhood seems to be constantly attracted (and distracted) by digital tools, the pedagogical testament of the Agazzi sisters resonates current and counter-current as it invites us to consider the child in its wholeness and the creative art contained in its small hands as a form of intelligence that enables childhood to 'make', discover and transform reality. In the light of the above, the purpose of this article is to analyze the pedagogical intuition of the Mompiano educators to associate the child with the 'cult of nature' and manual labor considering it as an integral educational and formative activity and an authentic invitation to renew school making.

KEYWORDS: CHILD; NATURE WORSHIP; FULL EDUCATION; MANUAL LABOR; 'LAND'.

La genesi del pensiero pedagogico delle sorelle Agazzi¹

Discorrere sull'attualità del metodo Agazzi molto spesso diventa occasione per accentuare il gioco come attività educativa privilegiata all'interno di questo sistema educativo infantile nato a Mompiano nel 1896 su suggerimento del Direttore didattico bresciano, Pietro Pasquali (1847-1921). In realtà, in questa scuola materna la dimensione ludica è stata considerata sin dai suoi albori come «il nutrimento della vita del bambino, il quale giocando vive»². Ma non bisogna dimenticare che in questo sistema educativo infantile acquisisce rilevanza anche la scuola del 'fare', del lavoro manuale e dell'agire in natura: espedienti educativo-didattici efficaci per «suscitare idee, abitudini, sentimenti»³ nel bambino, a discapito dell'inoperosità. Con tali presupposti si struttura nella scuola di Mompiano una visione integrale dell'educazione, basata sostanzialmente sulla convinzione secondo cui il bambino è «germe vitale che aspira al suo intero sviluppo fisico, intellettuale e morale»⁴. E ancora, nel piccolo centro rurale collocato nell'ovest della Lombardia che vide decimata la sua popolazione infantile a causa delle epidemie endemiche che flagellavano quel territorio⁵ sorsero nuove attenzioni verso l'infanzia utili a creare quel necessario legame tra vita scolastica e contesto sociale essenziale per il bambino e per comprendere la sua cultura di appartenenza. È proprio in questa realtà descritta pocanzi che le sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi con l'aiuto di Pietro Pasquali istituiscono la Scuola Materna all'interno della quale assume centralità la 'terra' e l'operosità delle mani per far germogliare le risorse cognitive e sensoriali dei bambini in età prescolare⁶. In questa scuola attiva di ispirazione cattolica⁷ secondo cui il bambino è anche spirito e sentimento, oltre che ragione, le sorelle Agazzi tracciano una «via più artigianale (e non filosofica – come Fröbel – o scientifica – come la Montessori) all'educazione infantile»⁸ rinnovando il 'pedagogista del Romanticismo' alla luce del sentimento verso il bambino operoso, fatto, per l'appunto, di laboriosità, fantasia, immaginazione e spirito. Infatti, la proposta delle

¹ Nel presente contributo i termini bambino e bambini sono utilizzati comprendendo in essi il genere femminile e maschile per semplificare la scrittura e lettura.

² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia* [1932], La Scuola, Brescia 1985¹⁵, p. 165.

³ Ivi, p. 178.

⁴ Ivi, p. 11.

⁵ P. Pasquali, *Famiglia di bimbi (giardino infantile) a Brescia (cenni storici)*, «Rivista pedagogica», III, 1, (1909), pp. 68-70. Su Rosa e Carolina Agazzi si veda: A. Agazzi, *Ad vocem*, in M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1975, pp. 224-233.

⁶ Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico e nuovo Millennio*, Morcelliana Scholè, Brescia 2023, pp. 53-54.

⁷ Ivi, p. 65; cfr. F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'*, «Rivista di storia del cristianesimo», IX, 1 (2012), pp. 71-88.

⁸ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2021, p. 261.

educatrici di Mompiano risultò essere efficace per rispondere a un contesto sociale di riferimento preciso: quello rurale. Di fatto, in questo sistema educativo il lavoro libero e attivo svolto dal bambino deve favorire l'ordine. Tale attitudine si ottiene svolgendo una pluralità di azioni capaci di attivare il movimento e l'uso delle mani sovvertendo, così, i principi repressivi e nozionistici tipici di una pedagogia lontana dai bisogni ed interessi del bambino. Egli, secondo le sorelle Agazzi, è operoso, ossia è reso partecipe nel continuare e custodire la creazione cominciata da Dio attraverso il lavoro e la cura della 'terra'.

Funzionale, a tal proposito, è lo scavo nel passato educativo poiché consente di rintracciare piste educativo-didattiche che assegnano al 'fare' in natura, alla 'terra', al bambino e al lavoro manuale un ruolo rilevante, come nel caso delle sorelle Agazzi⁹. La possibilità di permettere alla mano infantile di 'fare' e trasformare le cose e all'ambiente naturale di stimolare e nutrire la sua curiosità innata, fino a mutarla in operosità, è in apparenza controcorrente poiché racchiude potenzialità educative rilevanti e innumerevoli spunti per la ricerca educativa e pedagogica. Infatti, 'fare' e muoversi in natura corrisponde a un bisogno naturale di crescita infantile: una felice intuizione coltivata nella scuola di Mompiano che restituisce una visione di bambino operoso e un'azione didattica efficace per mantenere la mano e la mente attiva attraverso il contatto con la 'terra'.

L'intuizione pedagogica delle sorelle Agazzi maturata nella Scuola Materna di Mompiano di connettere i bambini alla 'terra' può essere accolta come una sfida per l'educazione odierna e uno stimolo diverso per i bambini che sono sempre più assorbiti dagli strumenti digitali. Le educatrici di Mompiano avevano intuito bene l'importanza di mantenere la mano attiva considerandola come modalità educativa per insistere sulle capacità attentive del bambino. In un'epoca in cui i bambini stabiliscono un contatto labile con le cose attraverso lo scorrere di un dito sullo schermo di un dispositivo digitale tecnologico e non più con la mano che afferra e trattiene gli oggetti, il testamento pedagogico di Rosa e Carolina Agazzi risuona attuale e controcorrente rispetto alla massiccia introduzione del digitale nei processi di insegnamento-apprendimento. Alcune recenti ricerche scientifiche segnalano un'esponentiale diminuzione della capacità di concentrazione nei bambini che trascorrono molto tempo davanti allo schermo - che si tratti di telefoni, tablet, eBook

⁹ Cfr. G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, vol. I, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 11-12.

o altro ancora – comportando, di conseguenza, un declino della motricità fine¹⁰. La pedagogia agazziana, a tal proposito, è antitetica poiché attribuisce centralità alla mano attiva o, meglio, alla mano che pensa mentre agisce. La prensione, infatti, attiva una efficace sinergia tra sensi e mente poiché il bambino mentre tocca la ‘terra’ coordina attività cognitive e manuali, stimola l’intelligenza e riabilita i sensi nelle esperienze di apprendimento. Per cui, la connessione tra mano e cervello attraverso il contatto diretto con la ‘terra’ rappresenta per il bambino un’occasione per stimolare le sue abilità cognitive, aumentare la concentrazione apportando innumerevoli benefici psicologici¹¹.

Afferrare e manipolare ‘cose’ è un passaggio cruciale nelle tappe di crescita del bambino poiché dal contatto con esse si schiudono innumerevoli opportunità di gioco e di esplorazione capaci di nutrire la sua sete di ‘fare’, conoscere e comprendere con la mente e con le mani. È, per certi versi, aderire alle sue leggi naturali di sviluppo e in un’epoca in cui la mano non afferra quasi più gli oggetti, poiché tutto è confinato allo scorrere frenetico di un dito su un monitor digitale touchscreen, sono impedito le azioni manipolative essenziali per il bambino compromettendo, di conseguenza, quelle pratiche e di pensiero come la lettura, la scrittura e il disegno. Questa capacità motoria fondamentale che si sviluppa nei primi mesi di vita del bambino gli consente di esplorare e interagire con l’ambiente circostante, oggetti e persone. Per cui, recuperare questo rapporto perso con le ‘cose’, per esercitare la manualità fine, e con la ‘terra’, equivale ad assecondare ciò che Rosa Agazzi definiva «sentimento naturale» e bisogno di ‘fare’ nel bambino. Tale proposta educativa e pedagogica capovolge sostanzialmente alcune prospettive didattiche promosse nell’era digitale apparendo quasi come qualcosa di controcorrente poiché abilita i sensi in educazione, stimola le abilità motorie fini che incitano nel bambino l’utilizzo, il coordinamento e il movimento delle mani e dita a tutto vantaggio del suo sviluppo

¹⁰ Cfr. R.M.S. Santos *et al.*, *The Association between Screen Time and Attention in Children: A Systematic Review*, «Dev Neuropsychol», IV, 47 (2022), pp. 175-192.

¹¹ Per un approfondimento sui benefici dell’agire e educare in natura si rimanda a F. Agostini, M. Minelli, R. Mandolesi, *Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories*, «Frontiers in Psychology», IX, 9 (2018), pp. 1-12; C. Becker *et al.*, *Effects of regular classes in outdoor education setting: A systematic review on students’ learning, social and health dimensions*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», IV, 14 (2017), p. 485; S. Heuninckx, L. Wenderoth, S. Swinnen, *Systems Neuroplasticity in the Aging Brain: Recruiting Additional Neural Resources for Successful Motor Performance*, «Elderly Persons. Journal of Neuroscience» I, 28 (2008), pp. 91-99; K. Lambert, *Lifting Depression: A Neuroscientist’s Hands-On Approach to Activating Your Brain’s Healing Power*, Basic Books, New York 2010; N.C. Miller *et al.*, *The outcomes of a nature-based learning for primary school aged children: a systematic review of quantitative research*, «Environmental Education Research», VIII, 27 (2021), pp. 1115-1140; F. Monti *et al.*, *The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery school*, «Early Child Development and Care», VI, 189 (2019), pp. 867-882.

cognitivo e motorio e quelle attività che il bambino metterà in campo con l'ingresso nella scuola primaria.

In un ambiente educativo dove il moto è libero e la libertà è diretta dalla responsabilità personale, l'intelligenza ha parte attivissima – sostiene Rosa Agazzi ricordando che le – osservazioni di mezzo e di fine, di causa e di effetto, di principio e di conseguenza, confronti, impulsi d'iniziativa nascono ad ogni momento, promuovendo nei bambini l'azione, la riflessione, il linguaggio¹².

Anche in questa scuola tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo si faceva strada la convinzione pedagogica secondo cui il bambino ha bisogno di 'fare' poiché egli è operoso e ad esso bisogna offrire un contesto rispondente ai suoi bisogni di crescita: la 'terra' per l'appunto, indicando con questo termine l'orto, il giardino e l'aiuola che tutt'oggi contraddistinguono la scuola agazziana. E ancora, la sensibilità verso il 'fare' e il mondo naturale riportato negli innumerevoli racconti presenti nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*¹³, sono presi a pretesto in questo contributo per rivalutare la recondita armonia tra infanzia e natura¹⁴ al fine di comprendere l'importanza educativa di tale riconnessione rintracciata nelle speculazioni di Rosa e Carolina Agazzi: due sorelle educatrici bresciane attente a coltivare quell'«innato sentimento per la natura»¹⁵ presente nei bambini che, con fine intuito pedagogico, hanno saputo mutare in azione educativa e formativa nella scuola materna di Mompiano. Per di più, l'associazione tra 'fare', infanzia e 'terra' è dovuta anche alla vicinanza di Rosa e Carolina Agazzi al Direttore delle scuole municipali di Brescia, Pietro Pasquali, e all'essere inserite all'interno dei processi di industrializzazione che, dall'unità d'Italia, trasformano radicalmente l'economia italiana. L'accelerazione dovuta all'industrializzazione, specialmente nel Norditalia, coinvolse anche l'area lombarda, suscitando per la città di Brescia una trasformazione sempre più concreta del sistema socioeconomico. È in questo panorama che nasce e si sviluppa il metodo 'attivo' proposto dalle sorelle Agazzi nella Scuola Materna di Mompiano, all'interno del quale acquisisce rilevanza l'impegno di non far perdere ai bambini il contatto con la 'terra' attraverso attività di giardinaggio, cura delle aiuole, dell'orto sottolineando, così, l'importanza del lavoro manuale svolto dai bambini posti a contatto diretto con le 'cose'. E ancora, la tesi secondo cui il 'fare' in natura ha un valore educativo viene sostenuta dalle educatrici di Mompiano nel seguente passaggio: «il cortile, il

¹² Ivi, p. 266.

¹³ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit.

¹⁴ Cfr. E. Fortunato, *Processi formativi e trasformativi nell'Outdoor education, tra ricerca storica e nuove sfide*, «IL NODO. Per una pedagogia della persona», XXVI, 52 (2022), pp. 173-186.

¹⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit. p. 411.

giardino, l'orto non sono luoghi estranei alla grande famiglia; ne sono anzi il necessario completamento»¹⁶.

Il sentimento per l'infanzia e il profondo rispetto per la 'terra' che le sorelle Agazzi coltivano nella scuola di Mompiano permette di prendere in considerazione l'incidenza del dato biografico nei confronti della natura espresso, in particolar modo, a livello teorico-prattico da Rosa Agazzi nella Scuola Materna. Il riferimento alla storia di vita dell'educatrice bresciana è utile per comprendere la genesi della felice intuizione pedagogica secondo cui il bambino ha necessità di 'fare' in natura per assecondare i suoi bisogni cognitivi, emotivi e di motricità al fine di assecondare il suo naturale processo di sviluppo. In alcuni passaggi contenuti negli *Scritti inediti e rari* ritorna l'infanzia «libera e gioconda» che ha permesso a Rosa Agazzi di apprezzare la vita «fra i nativi campi»¹⁷.

La nascita in un paese rurale lombardo, Volongo, e la vita in campagna trascorsa durante la sua fanciullezza dal prozio arciprete, Francesco Maria Zapparoli¹⁸, sicuramente hanno instillato nell'educatrice una visione rivelativa e educativa della natura che ha successivamente approfondito e promosso nella sua scuola con l'insegnamento ricevuto dal Direttore delle scuole municipali bresciane Pietro Pasquali: un convinto sostenitore dei *giardini d'infanzia* e promotore del pensiero pedagogico di Fröbel. E ancora, la formazione intellettuale ricevuta da Rosa Agazzi stando a contatto con l'arciprete di Volongo quasi sicuramente suggellerà in essa la convinzione di considerare la 'terra' come opera divina e continuazione della creazione iniziata da Dio da consegnare nelle mani del bambino. Come già sostenuto in precedenza, tutto ciò sarà applicato nell'esperienza educativa di Mompiano: una scuola improntata alla vita domestica e rurale in cui sarà portata una «ondata di vita attiva»¹⁹ e all'interno della quale i 'centri di interesse' del bambino, il nesso tra 'fare', esperire e il contatto con la 'terra' rappresentano i nuclei essenziali del nuovo sistema educativo. Questa recondita armonia tra bambino e 'terra', un ambiente ricco di proposte e attività rispondenti al bisogno di 'fare' infantile, acquisisce rilevanza pedagogica poiché riabilita i sensi in educazione come si evince nel passaggio a seguire: «vuol dire sentirla propria, cogli occhi, col tatto; ammirarla col gesto e con la parola; rendere partecipi gli altri della propria soddisfazione»²⁰.

¹⁶ Ivi, p. 393.

¹⁷ R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia, 1973, p. 160.

¹⁸ G. Chiosso, *Rosa Agazzi*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XXXIV, primo supplemento A-C, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1988, pp. 18-20.

¹⁹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 440.

²⁰ Ead., *Note di critica didattica*, La Scuola, Brescia, 1959, p. 133.

Il 'fare' e il lavoro educativo delle mani nella scuola agazziana come invito per rinnovare la scuola

Per tutto ciò, 'fare' nella scuola di Rosa e Carolina Agazzi è obbedienza della mano all'emisfero razionale. Tale corrispondenza tra agire e pensare stando a contatto con la 'terra' consente al bambino di afferrare, costruire, esperire, prendere, scoprire e toccare con la mano 'cose' presenti nella realtà naturale. Questi elementi naturali soddisfano la «benefica curiosità» infantile fortificando l'attitudine all'osservazione: «principale, se non unico mezzo nello sviluppo dell'intelligenza»²¹.

Le educatrici bresciane assegnano al 'fare' del bambino una matrice spiccatamente educativa tanto da paragonarlo al 'lavoro' poiché racchiude uno scopo che acquisisce significato, oltre a restituire centralità a chi apprende attraverso l'agire e la scoperta. Per di più, il 'fare' racchiude al suo interno un orientamento pedagogico che rende attuale tutt'oggi il sistema educativo delle sorelle Agazzi poiché capace di scardinare il «metodo insegnativo»²² centrato sul docente che imposta la cosiddetta «scuola parolaia»²³. Nel dettaglio il valore educativo del 'fare' viene ripreso e rafforzato da Rosa Agazzi in particolar modo quando rivolge un invito alle educatrici infantili come si evince nel passaggio considerato: «tanto il *fare per fare* quanto il *fare molto e male* denoterebbero in lei ignoranza del proprio mandato». Dunque, per l'educatrice bresciana bisogna «fare poco ma far bene»²⁴ fino a rendere incisivo il motto pedagogico che imposta il 'fare' a fondamento e coronamento dell'intero sistema educativo infantile di Mompiano: «dall'azione prende le mosse, nell'azione germoglia, dall'azione sorge, sulla azione si fonda»²⁵. Infatti, nella scuola agazziana il 'fare' in natura è orientato sempre a uno scopo preciso e alla conoscenza ed esplorazione diretta del mondo poiché soddisfa la curiosità infantile, stimola l'euristica e ciò che Pasquali definiva «spirito di osservazione»²⁶. Tale convinzione pedagogica permette di assegnare al 'fare' un'opportunità educativa che consente al bambino di agire sulla 'terra' in maniera pratica attraverso il movimento della mano nutrendo anche la mente come si evince nel seguente passaggio:

²¹ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit. p. 145.

²² Ead., *L'arte delle piccole mani*, La Scuola, Brescia, 1959, p. 114.

²³ Ivi, p. 58.

²⁴ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 441.

²⁵ Ead., *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, cit., p. 75.

²⁶ P. Pasquali, Conferenza n. 13, *Del giardino*, 1° settembre 1890.

Il bambino presta fede soltanto a ciò che è frutto della propria esperienza diretta. Ogni piccola conoscenza che va facendo delle cose, segna un passo innanzi sulla via del rispetto per le cose stesse²⁷.

L'invito delle Agazzi è, dunque, quello di coltivare costantemente questa attitudine, in particolar modo durante le attività all'aria aperta poiché, come sostenuto precedentemente, osservare è il «principale, se non unico mezzo, nello sviluppo dell'intelligenza»²⁸. Infatti, osservare in natura permette al bambino di comprendere ma, allo stesso tempo, sollecita il bambino al 'fare' come affermato dalle sorelle Agazzi nel seguente passaggio:

i bambini intelligenti sanno osservare, sanno cogliere nei fenomeni naturali e nelle cose caratteri comuni e differenze, sanno scegliere, sanno decidere [...]; gli altri generalmente guardano senza vedere²⁹.

L'annotazione conferma ancora una volta la sensibilità dell'educatrice bresciana verso il mondo naturale ma, allo stesso tempo, aiuta a comprendere l'importanza di esercitare la manualità e compiere esperienze in natura per affinare l'attitudine dell'*imparare a vedere* ovvero 'fare' con intenzionalità promuovendo di conseguenza l'educazione al sentimento estetico. Nello specifico, attraverso l'utilizzo delle mani e l'azione del prendere le cose, il bambino sperimenta e acquisisce innumerevoli abilità, oltre a nutrire e armonizzare la dimensione intellettuale e manipolativa. Connettere l'infanzia alla 'terra' attraverso il 'fare' significa, dunque, agire su di essa a livello cognitivo e manuale: conoscitivo, poiché spinge la mente a compiere su di essa un lavoro creativo e progettuale; manuale, invece, perché attraverso la motricità fine il bambino interviene concretamente sulla natura agendovi riabilitando i sensi. Esso, infatti semina e innaffia fiori e piante del giardino e della piccola aiuola, zappa l'orto, estirpa le erbacce, oltre a maneggiare gli appositi attrezzi per le attività all'aria aperta. Il punto in comune tra il metodo Agazzi, centrato per l'appunto sul bambino operoso e il contatto con la 'terra', e l'educazione sensoriale e cognitiva trova alcune convergenze con certe realtà educative contemporanee che continuano a ispirarsi al metodo Agazzi. In esse prevalgono attività che prevedono il contatto con la 'terra', il lavoro manuale e il 'culto della natura'

²⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 225.

²⁸ *Ivi*, p. 145.

²⁹ *Ibidem*.

considerate tutt'oggi come autentiche «espressioni di vita»³⁰. Tali attività educative che prevedono la centralità della mano si accordano in maniera sinergica ai concetti di armonia, bello e ordine contemplati nella pedagogia agazziana come si legge nel passaggio proposto a seguire:

Il concetto del bello è subordinato al gusto di chi osserva e giudica, motivo per cui abbiamo una grande varietà di concezioni della bellezza, fra loro discordanti [...] Ogni espressione di vita: il giuoco, la parola, il canto, il disegno, il lavoro, il culto della natura, la preghiera, i rapporti colle persone e colle cose possono divenire punti di partenza per attirare i sensi del bambino a intendere e gustare il bello attraverso la fusione armonica di vari elementi. L'occhio che osserva e impara a proporzionare le parti al tutto; la mano che si accosta con grazia alle cose e imprime forma geniale alla materia con elasticità di movenze; l'orecchio che afferra nella varietà del ritmo la successione melodica dei suoni, mentre l'organo vocale snoda la voce associandola alla parola³¹.

L'utilità della 'terra' negli anni dell'infanzia e la sua portata educativa

La visione di 'terra' delineata dalle educatrici di Mompiano nella *Guida* è influenzata dal modello agricolo tipico del loro tempo ma, nonostante tutto, le sorelle Agazzi dal contatto con la natura hanno saputo ricavare spunti didattici per fare «educazione al sentimento». Anzitutto, i bambini per merito delle esperienze sul mondo naturale si avvicinano ai fatti della vita. Come già sostenuto in precedenza, da tale connessione si desume un primo approccio di educazione scientifica scaturita sostanzialmente dall'osservazione e dalla nascita di interrogativi che il bambino pone stando a contatto con gli elementi naturali. La sensibilità delle educatrici bresciane verso il «sentimento per la natura»³² e la portata educativa di tale intuizione viene riportata nel passaggio considerato in cui tra bambini, 'fare' e 'terra' si instaura una proficua sinergia:

In alcuni luoghi, ove s'è capita tutta l'importanza che acquistano i fattori naturali nello sviluppo fisico e intellettuale del bambino ove la terra, coltivata e amata, sa tramutarsi in sorgente di gioia per lo spirito, succede [...] che in certi periodi dell'anno l'ambiente interno perda quasi ogni attrattiva. E allora il pensiero dei bimbi e dell'educatrice è concentrata là intorno a quelle aiuole che nascono per virtù di piccole mani, robuste braccia; a quei sentieri che

³⁰ Cfr. M. Valentini, G. Troiano, Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi, «Formazione & Insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 421-435.

³¹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 282-283.

³² Ivi, p. 411.

richiedono incessanti revisioni di mani, di zappette, di rastrelli, di scope; a quegli innaffiatoi che devono essere riempiti, portati con cura, usati con prudenza, capovolti perché abbiano a durare a lungo; a quella terra che domanda cure assidue a seconda se la siccità asseta le radici o se la pioggia fa spuntare erbe parassitarie; a quei minuti semi che a tempo opportuno vorranno essere tolti dall'ovario e risparmiati; a quella ghiaia talvolta esuberante dal confine assegnatole; a quell'ortaggio che matura a rilento; al fiore che sta per sbocciare³³.

Per dimostrare l'utilità della 'terra' negli anni dell'infanzia le sorelle Agazzi si domandano: «Che valore può mai avere la terra per i bambini finché nessuno parla loro della sua utilità?»³⁴. In effetti nella Scuola Materna di Mompiano si nutre una particolare riverenza verso la 'terra' tanto da arrivare a parlare di 'dovere' nei suoi riguardi giacché senza di essa «non sarebbe possibile la vita dell'uomo, degli animali, delle piante»³⁵. Per le educatrici bresciane, connettere i bambini alla 'terra' equivale a portare «una salutare ventata di vita attiva»³⁶ nella scuola valida per stimolare i suoi 'centri di interesse' e il senso di cura verso la natura. Nella scuola agazziana, infatti, tutte le attività educative connesse alla 'terra' rimandano al valore della manualità e di questo ne è fortemente convinta Rosa Agazzi quando asserisce: «quarant'anni di vita fra i bambini fanno fede che mezzo sovrano di sviluppo intellettuale e morale è il contatto con la terra, col sole, con l'acqua: una *ben intesa* vita all'aperto»³⁷. Infatti, il giardinaggio, la coltivazione di piante, fiori e ortaggi richiede al bambino il movimento e l'utilizzo di appositi attrezzi agricoli: due attività che richiedono l'esercizio della mano da parte del bambino. Effettivamente il contatto con la 'terra' fa parte del 'metodo' Agazzi; infatti, nella scuola di Mompiano vi è una parte destinata «a terreno coltivabile» composta da aiuole individuali che costituiscono «il centro più gradito delle attività dei bambini» e l'ambiente di apprendimento in cui «ha principio ogni mattina la vita della scuola» in cui il bambino soddisfa il suo naturale «bisogno di osservare, di toccare, di sapere»³⁸. Nell'assegnare le aiuole ai bambini l'educatrice promuove attività all'aperto che, per certi versi, rimanda a ciò che oggi definiamo Outdoor education³⁹. Ma la 'terra' e il 'fare' nella scuola di Mompiano diventano il fulcro

³³ Ivi, p. 393.

³⁴ Ivi, p. 221.

³⁵ *Ibidem*

³⁶ Ivi, p. 412.

³⁷ Ead., *Come intendo il museo didattico*, cit., p. 37.

³⁸ Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 412-413.

³⁹ Per un approfondimento si rimanda a A. Bortolotti, *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini e associati, Milano 2019; S. Chistolini, *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano, 2022; R. Farnè e F. Agostini, *Outdoor education. l'educazione si-cura all'aperto*, Junior

dell'attività educativa poiché, oltre ad imprimere nel bambino un atteggiamento scientifico, si configurano come espedienti sopra cui si ancorano armonicamente l'educazione estetica e morale. Facendo esperienza sui fiori, piante e ortaggi sorgono interrogativi nel bambino a cui necessita fornire una risposta che egli stesso ritrova agendo sugli elementi naturali, osservandoli e facendo ipotesi. Il bambino in tal modo problematizza il sapere generato da una situazione esperienziale. Per cui, compito della maestra è quello di alimentare tale sete di conoscenza espressa dal bambino quando è messo in contatto con la 'terra' avvalendosi della conversazione come si evince nel passaggio considerato a seguire:

«come sono le pianticelle? Perenni o annuali? Resistenti ai rigori del freddo o delicate? [...] Che succede se [...] mettiamo (la terra) sul sentiero ora che c'è la ghiaia? – La ghiaia - [...] è ancora pulita e bella come prima?»⁴⁰.

Il bambino agendo su di essa, oltre a fare esperienza degli elementi naturali si avvicina ai grandi fatti della vita e ai cicli che la caratterizzano. Comprende le innumerevoli interazioni che si registrano in natura, nutre le varie forme di intelligenza sviluppando atteggiamenti cooperativi basati sul rispetto e senso di cura. Per di più, nella scuola di Mompiano le attività di vita pratica come il giardinaggio non sono sporadiche poiché nella pedagogia agazziana è ferma la convinzione secondo cui connettere il bambino alla 'terra' ha innumerevoli benefici: anzitutto promuove la socializzazione pungolando lo sviluppo sensoriale del bambino che entra in contatto diretto con le 'cose', oltre ad aprire l'intelligenza all'osservazione scientifica, alla dimensione estetica e poetica. Tali principi trovano una validazione pedagogica e scientifica nelle ricerche più accreditate che riconoscono innumerevoli benefici all'educazione in natura. Considerata la rilevanza educativa del lavoro manuale in natura, il giardinaggio per le sorelle Agazzi è

fondamento e condizione di vita educativa per cui l'alunno, portato ad espandere la propria gioiosa attività muscolare, va assorbendo sostanza vitale nel sangue, mentre apprende a inchinare i sensi e lo spirito alla voce eloquente della natura⁴¹.

Tale considerazione, alquanto suggestiva, riabilita concretamente i sensi in educazione, induce il bambino ad apprezzare il bello nelle cose che lo circondano,

Spaggiari, Parma, 2014; E. Fortunato, *Gioco di svelamenti outdoor nel contatto tra natura e cultura*, in A. Bortolotti (ed.), *Alla ricerca dello spazio perduto. Studi e ricerche in Outdoor Education*, Guerini e associati, Milano 2024.

⁴⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 78; 221.

⁴¹ Ead., *Come intendo il museo didattico*, cit., p. 37.

oltre a stimolare un benessere emotivo da cui scaturisce quel sentimento di ammirazione che si muta in linguaggio poetico. In parole diverse, lasciar agire il bambino nell'aiuola, o l'«ameno recinto»⁴² attorno a cui ha inizio la vita della scuola, lo aiuta a vedere forme e colori presenti negli elementi naturali, manipolarli, ascoltare suoni e rumori che a essa appartengono, descrivere con la voce la sua bellezza alimentando il linguaggio, la dimensione spirituale, l'emisfero emotivo e quello cognitivo.

Dunque, Rosa e Carolina Agazzi intuiscono la recondita armonia tra bambini e 'terra', oltre alla matrice educativa e formativa del 'fare' in natura riportata accuratamente in diversi passaggi contenuti nella *Guida*.

Vedete quella terra? Se potesse parlare direbbe: Maestra, sono stanca di star qui a far niente; il Signore mi ha creata per far crescere le piante; perché non insegni a quei bambini a portarmi qualche seme, a tenermi pulita dai sassolini, a volermi bene? Ha ragione, la terra: bisogna aiutarla, volerle bene e voler bene anche alle pianticelle⁴³.

Dunque, attraverso il giardinaggio e avvalendosi delle analogie con il mondo naturale le educatrici di Mompiano avvicinano serenamente i bambini alle grandi questioni dell'esistenza⁴⁴, oltre a stimolare la curiosità che spinge l'infanzia a sentirsi parte integrante della natura come intuito e sostenuto da Pietro Pasquali nelle *Conferenze fröbeliane*:

semina colle sue mani, vede nascere il germe, crescere, svilupparsi la pianticella, che gli si disegna nella mente, nella memoria, nell'immaginazione, e andando in campagna [...] vede il frumento, e subito in lui si ridesta la storia sua⁴⁵.

Conclusione

Il rapporto bambino e 'terra' e la centralità della mano nei processi di insegnamento-apprendimento caldeggiato dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi chiamano in causa il pensiero pedagogico e l'attuale scenario educativo. Da una parte il forte legame tra mano e mente intuito dalle educatrici di Mompiano aiuta a entrare nel merito delle riflessioni fin qui delineate attente a mettere in evidenza la

⁴² Ead., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 413.

⁴³ Ivi, p. 351.

⁴⁴ *Ibidem* pp. 51-52

⁴⁵ P. Pasquali, Conferenza n. 13, *Del giardino*, 1° settembre 1890, cit.

valenza educativa e formativa della 'terra' nell'età infantile. Dall'altra, invece, le sorelle Agazzi consegnano una visione rivelativa della 'terra' suggerendo a chiunque si occupi di educazione dei bambini di ritornare in questo ambiente di apprendimento all'interno del quale sono custodite innumerevoli risorse educative e didattiche rispondenti ai bisogni naturali del bambino. Tutto ciò affinché evolva serenamente e armonicamente nel suo percorso di crescita umana e culturale. Pertanto, l'attenzione alla 'terra' non è un riflesso di una mentalità rurale o nostalgica perché nella Scuola Materna di Mompiano è stata dimostrata la sua efficacia educativa e la corrispondenza ai bisogni del bambino. Questa intuizione pedagogica agazziana non ha tempo perché tutt'oggi proseguono gli studi sui benefici per l'infanzia che cresce in natura. La 'terra' stimola nei bambini il sentimento e il culto della natura o, meglio, favorisce l'incontro con la vita svelando all'infanzia la sua utilità attraverso l'agire e la riflessione su di essa. La chiave per rivelare questo mistero è nella mano che aiuta il bambino a scoprire e costruire saperi e conoscenze necessarie per strutturare il suo percorso di vita. Infatti, per le sorelle Agazzi l'uso delle mani assume un valore educativo e, allo stesso modo, anche la possibilità di rendere operoso il bambino con la 'terra' diventa un'azione formativa e trasformativa.

Alla luce di quanto sostenuto, una delle sfide che la pedagogia agazziana ha mantenuto inalterata nel tempo è quella di avere fede nel bambino, di assicurare ad esso l'esercizio della mano e il contatto con la 'terra' per alimentare in esso quell'intelligenza creativa necessaria alla vita quotidiana. Tale raccomandazione sembra ricordarci l'importanza di riconnettere il bambino e non fargli perdere quel naturale legame con la terra affinché con l'intelligenza e la sua mano possa interagire responsabilmente. In sintesi, ciò che rende attuale tutt'oggi la grande lezione agazziana consegnataci nel '900 pedagogico è di mettere al centro di ogni atto educativo il bambino: «germe vitale» che ha infinite potenzialità nelle sue mani e che, se riconnesso alla 'terra' può esprimersi in azioni creative e trasformative necessarie all'autonomia di pensiero, alla scoperta e alla curiosità.

EUGENIO FORTUNATO
University of Roma Tre

**«Chi bene incomincia si trova a metà dell'opera»:
il 'laboratorio agazziano' come dispositivo pedagogico
per la formazione dei professionisti dello 0-6**

**«Those Who Begin Well Are Halfway There»:
'Agazzian Workshop' As a Pedagogical Tool for the Training of
0-6 Professionals**

VALERIO FERRERO

Questo saggio propone una riflessione critica sull'approccio delle sorelle Agazzi per coglierne le prospettive in termini di formazione dei professionisti del sistema integrato 0-6. A partire dalla Guida per le educatrici dell'infanzia, in cui Rosa enuclea i principi pedagogici e metodologici dell'esperienza di Mompiano condotta con Carolina, si propone il laboratorio come dispositivo pedagogico per la preparazione di futuri educatori e insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia: essi possono così acquisire un habitus aperto alla relazione, alla cura, al dialogo, alla creatività e alla valorizzazione della quotidianità dei bambini.

KEYWORDS: ECEC; EDUCAZIONE PRESCOLARE; FORMAZIONE; LABORATORIO; PROFESSIONISTI.

This essay critically reflects on the Agazzi sisters' approach in order to grasp its implications for early childhood and preschool teacher education. Drawing on Rosa's Guide for Childcare Educators, which outlines the pedagogical and methodological principles of the Mompiano experience developed with Carolina, we propose the workshop as a pedagogical tool to train future educators and teachers in crèches and kindergartens: indeed, they can acquire a habitus that values relationships, care, dialogue, creativity and children's everyday life.

KEYWORDS: ECEC; PRESCHOOL EDUCATION; TRAINING; WORKSHOP; PROFESSIONALS.

Sistema integrato 0-6 e formazione: l'attualità dell'opera agazziana

L'educazione della prima infanzia è un tema al centro dell'agenda politica europea e internazionale. Organizzazioni come l'OCSE¹ e l'UE² da tempo evidenziano l'importanza strategica dei servizi educativi per i bambini da 0 a 6 anni, sottolineandone il ruolo essenziale per il contrasto alle disuguaglianze sociali e l'acquisizione delle competenze di base. Come dimostrano diversi studi effettuati a partire dal progetto *Starting Strong* (OCSE) e dal programma *Head Start* (USA), l'educazione prescolare si configura come fattore protettivo per il successivo percorso formativo e la vita adulta³, favorendo migliori apprendimenti e una prevenzione rispetto a possibili situazioni di difficoltà e financo di delinquenza; emerge però l'urgenza di migliorare l'accessibilità ai servizi, i loro *standard* qualitativi e il livello di professionalizzazione del personale⁴. L'*Agenda 2030* considera inoltre i primi anni di vita decisivi, affermando la necessità di assicurare esperienze inclusive, eque e di qualità per agire in un'ottica di sviluppo sostenibile⁵. Questa attenzione globale rivolta all'età prescolare si è tradotta in Italia nell'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni (0-6), sancita dalla L. 107/2015 e rafforzata dal D.Lgs. 65/2017⁶. Si è trattato di un passo cruciale verso il riconoscimento dell'educazione della prima infanzia come diritto universale e parte integrante del sistema scolastico nazionale⁷.

¹ OECD, *Equity, Diversity and Inclusion in Early Childhood Education and Care*, OECD, Parigi 2022, <https://doi.org/10.1787/72ab31c1-en>.

² Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA).

³ K. Blamey, K.A. Beauchat, *Starting strong: Evidence-based early literacy practices*, Routledge, New York 2023; E. Garces, D. Thomas, J. Currie, *Longer-term effects of Head Start*, «American economic review», XCII, 4 (2002), pp. 999-1012, <https://www.jstor.org/stable/3083291>; J. Ludwig, D.A. Phillips, *Long-term effects of Head Start on low-income children*, «Annals of the New York Academy of Sciences», MCXXXVI, 1 (2008), pp. 257-268, <https://doi.org/10.1196/annals.1425.005>; P. Moss, *Starting strong: An exercise in international learning*, «International Journal of Child Care and Education Policy», I, 1 (2007), pp. 11-21, <https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-11>.

⁴ Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sull'educazione e la cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles 2011, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615\(04\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0615(04)&from=EN); OECD, *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, OECD, Parigi 2020, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

⁵ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ONU, New York 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

⁶ F. Falcinelli, V. Raspa, M. Sannipoli (edd.), *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*, Carocci, Roma 2022; C. Silva, *Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XVIII, 3 (2018), pp. 182-192, <https://doi.org/10.13128/formare-24018>.

⁷ I. Pescarmona, *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*, Progedit, Bari 2020; T. Rompianesi, *Politiche educative internazionali per l'infanzia. Quale spazio per l'intercultura?*, in I. Pescarmona (ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*, Aracne, Roma 2021, pp. 39-51.

Questo modello, basato su una visione unitaria dell'esperienza educativa nei primi sei anni di vita, mira a promuovere la qualità dei servizi e la continuità tra nidi e scuole dell'infanzia⁸.

Nonostante i progressi normativi, il sistema integrato 0-6 deve ancora affrontare diverse sfide, come la disparità territoriale in termini di accessibilità, la frammentarietà nella gestione e la necessità di investimenti più consistenti per garantire livelli qualitativi omogenei sul territorio nazionale⁹. Risulta poi ancora attuato il modello dello *split system*, ossia la separazione tra servizi educativi per la fascia 0-3 e scuole dell'infanzia destinate alla fascia 3-6¹⁰. Questa cesura, storicamente radicata, comporta differenze significative sul piano della gestione, della programmazione pedagogica e della preparazione iniziale dei professionisti, ostacolando la coerenza educativa tra i due segmenti.

Un aspetto cruciale per il successo e la qualità educativa del sistema integrato 0-6 è appunto rappresentato dalla formazione di educatori e insegnanti, chiamati a padroneggiare competenze che vanno ben oltre la cura e l'insegnamento tradizionale¹¹. La loro professionalità deve includere capacità di osservazione, progettazione didattica, lavoro in *team* e un approccio basato sulla valorizzazione delle diversità¹².

Per gli educatori che operano nei contesti 0-3 è prevista la laurea triennale in Scienze dell'Educazione (L19), con insegnamenti che si collocano nelle aree pedagogica, psicologica, sociologica, filosofica, antropologica ed espressivo-artistica; i docenti di scuola dell'infanzia devono invece conseguire la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, rivolta anche a chi lavorerà nella primaria, superando esami che riguardano sia i medesimi ambiti disciplinari degli educatori, pur con un *focus* talvolta differente, sia la didattica

⁸ M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*, Scholé, Brescia 2020; B. Briceag, *Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni. Costruire la continuità educativa nella prima infanzia*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), pp. 103-108.

⁹ ISTAT, Università Ca' Foscari Venezia, MIPA, *Nidi e servizi educativi per i bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme*, ISTAT, Roma 2022, https://www.istat.it/it/files/2022/09/Report_servizi_infanzia.pdf; ISTAT, *Report. I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre. Anno educativo 2022/2023*, ISTAT, Roma 2024, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-infanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf.

¹⁰ R. Stornaiuolo, *L'orizzonte di senso del Sistema Integrato 'zerosei': una sfida educativa e sociale*, «IUL Research», II, 4 (2021), pp. 225-235, <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.189>; F.L. Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Junior, Parma 2018.

¹¹ A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018; M. Guerra, E. Luciano (edd.), *Accanto a Bambini e Bambine. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*, Junior, Parma 2023.

¹² I. Pescarmona, *I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali*, «Formazione Lavoro Persona», IX, 29 (2021), pp. 65-74; E. Scaglia, *Cuore, mente, mano: riflessioni introduttive per un'educazione e una professionalità 0-6*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVII, 9 (2021), pp. 46-50.

delle discipline e dei campi di esperienza previsti dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*¹³. I percorsi formativi attuali, che si caratterizzano anche per la presenza di attività laboratoriali e di tirocinio, hanno certamente garantito una professionalizzazione delle figure impiegate nell'educazione prescolare, ma manca ancora una visione autenticamente *integrata* e occorre rafforzare la ricorsività tra teoria e prassi¹⁴.

In questo contesto, l'opera di Rosa Agazzi (1866-1951) appare di straordinaria attualità. Insieme alla sorella Carolina, Rosa ha elaborato un approccio educativo basato sull'osservazione dei piccoli, sull'importanza dell'ambiente e sull'utilizzo di materiali semplici, naturali e quotidiani, in un'ottica di promozione dell'autonomia e della creatività. Il metodo, sperimentato a Mompiano, ha anticipato molte istanze oggi riconosciute determinanti, ossia una pedagogia esperienziale, la centralità del bambino e l'intreccio tra cura e educazione. Riprendere e rileggere i principi agazziani alla luce delle sfide attuali può offrire spunti preziosi per migliorare la formazione di educatori e insegnanti che operano in contesti 0-6, valorizzando il laboratorio come dispositivo pedagogico imprescindibile per la loro crescita professionale e per un continuo rimando tra teoria e prassi.

La scuola 'materna': note sul lavoro educativo-pedagogico di Rosa Agazzi

Il lavoro di Rosa e Carolina Agazzi prende forma in un periodo storico segnato da un forte interesse per l'infanzia¹⁵. La fine del XIX secolo è caratterizzata da profondi cambiamenti culturali legati all'espansione del positivismo e alle nuove teorie pedagogiche; in un clima simile, questa età inizia a essere considerata una fase fondamentale per lo sviluppo della persona e si avverte l'urgenza di creare metodi educativi che rispondano ai bisogni specifici dei più piccoli, soprattutto in un'Italia ancora attraversata da gravi disuguaglianze economiche e sociali¹⁶. Il contesto post-unitario vede l'avvio di politiche per l'alfabetizzazione e l'obbligo

¹³ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, Roma 2012.

¹⁴ L. Balduzzi, T. Pironi, *Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni*, «Studium Educationis», XVIII, 2 (2017), pp. 133-135.

¹⁵ M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018; E. Scaglia, *Istituzioni di pedagogia della prima infanzia*, Studium, Roma 2019; Ead., *La scoperta della prima infanzia. Vol. 2 - Da Locke alla contemporaneità*, Studium, Roma 2020.

¹⁶ R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Mondadori Università, Milano 2017.

scolastico, ma i servizi per l'infanzia rimangono a lungo affidati a iniziative private, caritative o religiose¹⁷.

In questo scenario, Rosa e Carolina Agazzi si distinguono per il loro approccio innovativo, che supera il modello prevalentemente assistenzialista degli *asili* dell'epoca ispirandosi ai principi di autonomia, creatività e semplicità¹⁸. Pur rifacendosi al *kindergarten* fröbeliano¹⁹ per aspetti come il valore assegnato al gioco, la centralità del bambino e il rapporto con l'ambiente, le due sorelle danno maggior rilevanza alla semplicità e all'accessibilità degli strumenti didattici, a un'impostazione pedagogica meno strutturata, all'espressione libera dei piccoli e alla quotidianità come piattaforma esperienziale attraverso cui imparare²⁰. Anche l'osservazione è un punto di contatto tra Fröbel e le sorelle Agazzi²¹: il primo la impiega secondo una visione più sistematica e simbolica, in linea con la concezione di educazione come *gioco ordinato*; le seconde la praticano tramite modalità più immediate e meno strutturate, per cogliere aspetti spontanei e autentici del comportamento infantile da integrare nella loro progettualità senza uno schema troppo rigido.

A Mompiano, dove aprono una scuola sperimentale, elaborano un metodo che prevede di riutilizzare e trasformare materiali semplici e quotidiani come tappi di bottiglia, bottoni e scampoli di tessuto in strumenti didattici²². Questo approccio, basato sulle cosiddette *cianfrusaglie senza brevetto*, ha radici nelle tradizioni popolari e nella pedagogia fröbeliana, ma acquisisce una connotazione originale grazie all'enfasi sulla relazione, sull'affettività, sull'autoapprendimento e sulla preminenza del vissuto dei bambini, in una sorta di continuità tra scuola e ambiente familiare²³.

¹⁷ G. Ricuperati, *Storia della scuola italiana. Dall'Unità a oggi*, Scholé, Brescia 2022.

¹⁸ M. Vicini, *Storia delle istituzioni educative in Italia. Le sorelle Agazzi e Giuseppina Pizzigoni*, Aracne, Roma 2024.

¹⁹ C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna 2023; L.J. McNair, S. Powell, *Friedrich Froebel: a path least trodden*, «Early Child Development and Care», CXCI, 7-8 (2021), pp. 1175-1185, <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1803299>.

²⁰ F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Armando, Roma 2011; E. Gasperi, *L'attualità del progetto educativo agazziano*, «Studium Educationis», II, 2 (2009), pp. 21-30.

²¹ A. Bobbio, *Il modello fröbeliano-agazziano. Proiezioni e sviluppi*, in L. Pazzaglia (ed.), *Pedagogia dell'infanzia. LV Convegno di Scholé*, Scholé, Brescia 2019, pp. 137-164.

²² G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, «Pedagogia e Vita», LII, 3 (1994), pp. 60-73.

²³ G. Chiosso, *Novecento pedagogico e nuovo millennio*, Scholé, Brescia 2023; G. Dalle Fratte, *Azione educativa, formazione professionale, comunità. Le tracce agazziane*, Junior, Bergamo 2002.

Il fulcro di questa rivoluzione, non soltanto pedagogico-didattica, ma anche organizzativa e di teoria della scuola, risiedeva nella pratica della «vita operosa» similmente a quella vissuta in famiglia, in cui l'esercizio quotidiano di un'«operosità assolutamente individuale» vedeva ogni bambino messo nelle migliori condizioni di sviluppare la propria autonomia personale. Il 'saper fare da sé' era 'pestalozzianamente' riconosciuto come espressione di dignità personale e occasione per acquisire abitudini di vita attiva, all'interno di una scuola sempre più configurata come 'casa dei fanciulli', in cui essi stessi erano attori protagonisti dell'ordine della casa.

I bambini di Mompiano erano, dunque, «bimbi lavoratori» e «bimbi educatori», responsabili dell'ordine, della puntualità e dell'accuratezza del lavoro svolto, attraverso gli esercizi di vita pratica e l'utilizzo di materiali di autoeducazione. [...] Notevole importanza ebbe la cura, da parte delle sorelle Agazzi, della configurazione degli spazi, degli arredi, dei dispositivi didattici, con una particolare consapevolezza dell'efficacia formativa dell'impiego di materiali di uso comune, come le cianfrusaglie, pensate ora per gli esercizi di vita pratica e per gli esercizi-gioco, ora per la promozione della discriminazione sensoriale, l'avviamento delle osservazioni e la prima educazione linguistica²⁴.

Sul piano teorico, Rosa Agazzi elabora e consolida questi principi attraverso una ricca produzione scritta, il cui contributo più significativo è la *Guida per le educatrici dell'infanzia*, pubblicata nel 1932²⁵. Questo manuale rappresenta una sintesi del suo pensiero pedagogico e un *vademecum* pratico per insegnanti, offrendo indicazioni su come strutturare l'ambiente educativo, sulle attività da proporre in base all'età e sulle modalità tramite cui stimolare l'interesse e la partecipazione dei bambini. Accanto alla *Guida*, Rosa scrive articoli e saggi che affrontano temi centrali per la pedagogia dell'infanzia, come l'importanza dell'empatia e dell'osservazione²⁶. Questi scritti contribuiscono a diffondere il metodo Agazzi non solo in Italia, ma anche a livello internazionale, rendendolo un riferimento per realizzare una *scuola materna operosa* e sostenere la necessaria professionalizzazione delle figure educative²⁷.

La decisione di Rosa Agazzi di offrire al confronto pubblico gli esiti delle proprie riflessioni su esperienze pedagogico-didattiche, frutto del lavoro pluridecennale condiviso con la

²⁴ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia. Ragioni di una rinnovata attualità*, in R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, a cura di E. Scaglia, Studium, Roma 2024, pp. XXXI-XXXII.

²⁵ La prima edizione del volume venne pubblicata nel 1932 dall'Editrice La Scuola (Brescia). Si sono poi susseguite varie riedizioni nei decenni successivi. L'edizione del 1950 fu soggetta a un'opera di defascistizzazione, con la rimozione dei riferimenti testuali al fascismo e alla monarchia italiana; questa impostazione fu mantenuta nelle edizioni che seguirono. Le riflessioni condotte in questo saggio fanno riferimento alla pubblicazione del 2024, curata da Evelina Scaglia e edita da Studium (Roma).

²⁶ Citiamo, tra le altre, *La lingua parlata* (1898), *Come intendo il Museo Didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza* (1922), *L'arte delle piccole mani* (1923) e *Note di critica didattica* (1942), editate da La Scuola (Brescia).

²⁷ E. Scaglia, *La Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. V-LXVIII.

sorella Carolina, nasceva dal desiderio di suscitare, in una sorta di circolo virtuoso, processi di professionalizzazione pedagogica nelle educatrici dell'infanzia a partire dalla valorizzazione della funzione formativa della scrittura, lungo la scia di una tradizione che, fin dagli albori dell'età moderna, vide accompagnare la pratica sistematica dell'osservazione pedagogica per scrutare la natura profonda del bambino con la sua rendicontazione per iscritto. La «pedagogia narrata» nelle pagine pubblicate nella *Didattica* di «Pro Infantia» era frutto di un'esplicitazione delle «pedagogie latenti», cioè delle dimensioni 'non dette' e 'invisibili' della vita quotidiana nella realtà educativa in cui la stessa Agazzi aveva operato, dalle quali era possibile evincere il *modus* educativo adottato, le funzioni attribuite all'ambiente, il rapporto fra autorità dell'educatrice e libertà dei fanciulli, e tanto altro²⁸.

Il lavoro delle sorelle Agazzi non fu solo innovativo, ma profondamente radicato nella realtà sociale e culturale del tempo, rispondendo all'esigenza di creare un'educazione accessibile e di qualità non solo per i ceti medio-alti ma anche per i bambini delle classi popolari. L'attenzione al contesto, unita alla capacità di valorizzare le risorse disponibili, rende ancora oggi il loro contributo pedagogico un modello attuale per ripensare la formazione dei professionisti e le pratiche educative nella fascia 0-6 anni, visto l'ampio ventaglio di riflessioni e proposte in ambito linguistico, estetico, sensoriale, canoro, affettivo, fisico, morale e religioso.

Il laboratorio come dispositivo pedagogico: una lettura agazziana

Il metodo Agazzi si distingue per l'attenzione all'esperienza diretta e all'apprendimento attraverso il fare, anticipando per certi versi l'idea attuale di *laboratorio educativo*. Pur non essendo formalmente definito come uno dei suoi punti cardine, questo concetto può essere colto in controluce nell'approccio delle due sorelle, in cui materiali semplici e attività consuete divengono strumenti per stimolare l'autonomia, la creatività e il ragionamento nei bambini. Se da un lato queste pratiche affondano le loro radici nella realtà sociale e culturale del periodo, rispondendo all'esigenza di proporre un'educazione concreta e accessibile, d'altro canto incarnano una visione pedagogica dinamica e radicata nel quotidiano. Più che una metodologia applicativa, il laboratorio può essere dunque considerato un dispositivo pedagogico²⁹: esso non si limita a fornire strumenti operativi per l'attività con i piccoli, ma promuove un modello educativo basato sull'osservazione, sull'adattamento e sulla riflessione critica.

²⁸ Ivi, pp. XXVIII-XXIX.

²⁹ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopoli, Milano 2003; R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopoli, Milano 2013.

L'idea di dispositivo pedagogico [è intesa] come sistema procedurale in atto, come congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica. L'idea di dispositivo ricomprende quelle di tecnologia educativa e di organizzazione didattica ma non si riduce a esse, poiché rinvia a una strategia complessiva pedagogicamente orientata. [...]

Una simile struttura disposizionale non riguarda soltanto il contesto relazionale, né si identifica con la scuola come apparato istituzionale o sottosistema sociale. È qualcosa di impalpabile e incorporeo, di invisibile e latente, che struttura le componenti simboliche e materiali di una certa realtà e una certa forma educativa. [...] Dispositivo pedagogico come struttura epistemologica e materiale che consente l'emergenza, la visibilità, la collocazione e la dispersione di tutti gli elementi e le dimensioni dell'esperienza educativa³⁰.

Il laboratorio si configura dunque come un dispositivo pedagogico poiché integra in modo organico materiali, tempi, spazi e pratiche in un sistema intenzionalmente orientato a favorire un apprendimento significativo e lo sviluppo degli individui³¹. Diversamente da una semplice attività, è concepito come un contesto organizzato che genera interazioni educative profonde, mettendo in relazione il soggetto con il suo ambiente secondo modalità dinamiche e riflessive. Questa qualità deriva da una sua attenta progettazione, volta a creare le condizioni per stimolare l'esplorazione autonoma e il fare consapevole, coinvolgendo attivamente nel processo euristico tutti gli attori.

Il dispositivo non è un aggregato di parti congiunte in modo confuso e casuale, ma è un insieme strutturato, *organizzato*, che assume una certa *forma*. [...] Da un punto di vista sistemico, si potrebbe asserire che il dispositivo possa essere descritto come un sistema autopoietico, capace di apprendere, di attivare connessioni complesse, di produrre e ridefinire autonomamente la propria organizzazione in risposta agli eventi esperienziali che lo investono e alle perturbazioni che provengono dall'ambiente esterno³².

Nel solco del metodo Agazzi, il laboratorio appare come una piattaforma in cui l'apprendimento avviene per esperienza diretta e il *pensare* e il *fare* si intrecciano in un ciclo educativo che valorizza tanto i processi quanto gli esiti³³, risultando così centrale anche nella formazione dei futuri professionisti dello 0-6³⁴. Secondo la visione agazziana, esso potrebbe offrire loro un contesto in cui

³⁰ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 93-94.

³¹ C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia 2014; S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2010.

³² A. Ferrante, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano 2022, p. 79.

³³ T. Montefusco, *La didattica laboratoriale. Manuale di buone pratiche. Cosa fare, come fare*, Edizioni dal Sud, Bari 2015; L. Zecca, *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2016.

³⁴ S. Chistolini, *Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2005.

sperimentare un approccio centrato sul bambino, valorizzando il gioco, la manipolazione e la creatività: si tratta di elementi che richiedono una solida preparazione teorico-pratica impossibile da improvvisare.

In buona sostanza, nell'idea di laboratorio come spazio educativo flessibile, adattabile e radicato nel quotidiano si possono cogliere le principali connessioni tra il metodo Agazzi e le sfide odierne dell'educazione 0-6. Analizzare questa dimensione significa non solo comprendere l'eredità del pensiero delle due sorelle, ma anche interrogarsi sulla sua capacità di ispirare pratiche innovative e attente alle esigenze di una società in continuo mutamento.

Chi bene incomincia, si trova alla metà dell'opera. È vecchio il proverbio, tanto vecchio che a qualcuno andrebbe molto voglia di relegarlo fra i cimeli della vecchia retorica. Non lo faccia, l'educatrice. Si persuada invece che il contenuto di praticità e di ordine del suo lavoro iniziale è promessa per l'andamento sicuro di tutta l'annata. Si raccolga dunque in se stessa e pensi a quello che dovrà fare subito per poter condurre con lode la «scuola materna». [...]

Una novellina direbbe: «Mi preparerò il programma didattico». Buono anche questo, quando è fatto bene; ma per ora, c'è dell'altro da fare; occorre anzitutto preparare l'ambiente educativo. Verranno i bambini, verranno prima le mamme a inscrivere... «Ma come? Non basta a ciò il locale dell'asilo? Il giorno dell'apertura mi troverò prontissima a ricevere queste e quelli».

Su questo dobbiamo intenderci meglio. Sì, il locale c'è, e fin d'ora l'educatrice deve dire a se stessa: «Quella casa non è mia, ma moralmente mi appartiene, perché fra quelle mura, in quel giardino, in ogni recondito angolo di quel locale dovrò esplicitare la mia attività di educatrice». E allora?³⁵

Se intrecciamo l'idea attuale di laboratorio con i tratti specifici della pedagogia di Rosa e Carolina Agazzi, possiamo tratteggiare un dispositivo profondamente contestualizzato, ancorato alla quotidianità dei bambini e all'osservazione sistematica dell'educatore³⁶. La sua forza risiede dunque nella capacità di trasformare materiali semplici e situazioni comuni in strumenti di apprendimento autentico: questa prospettiva appare da un lato estremamente contemporanea, ma d'altro canto richiede di essere reinterpretata per non scadere in una riproposizione meccanica e atemporale.

Una riflessione critica sul laboratorio basata sulla nozione di dispositivo pedagogico evidenzia che esso non è soltanto uno spazio fisico o un insieme di tecniche,

³⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 10-11.

³⁶ G. Franzè, *Fanciulli oggi, uomini domani: Agazzi, Pizzigoni, Montessori. Itinerari didattici*, Edizioni Scientifiche Ma.Gi., Roma 2006.

ma piuttosto un *ambiente educativo intenzionale*, progettato per stimolare la partecipazione attiva e significativa da parte dei soggetti³⁷. In questo senso, non è neutrale, poiché implica precise scelte pedagogico-didattiche che riflettono una determinata concezione del bambino, della conoscenza, della relazione e, sostanzialmente, dell'educazione. Rileggendo la piattaforma laboratoriale secondo la visione agazziana, notiamo come non sia separata dalla vita quotidiana, ma ne costituisca una naturale estensione pedagogicamente progettata attraverso la fusione del *fare* e del *pensare* in un processo unitario.

La Scuola Materna si apre. Di sicuro abbiamo: una educatrice, una cuoca, una bambinaia, dei bambini da educare, (o quanto mai da custodire), un locale (più o meno adatto) per trascorrervi buona parte della giornata. In breve: una piccola casa e una grande famiglia³⁸.

Un elemento fondante del 'laboratorio agazziano' è la *continuità* con la sfera familiare, nel tentativo di dar forma a un'esperienza educativa rassicurante e senza brusche cesure per favorire un apprendimento radicato nel contesto di vita di ciascuno³⁹. Emerge però anche il principio di *discontinuità*, poiché la *scuola materna* offre opportunità nuove e diversificate che stimolano autonomia, socializzazione e scoperta: il bambino, posto al centro di un ambiente ricco e intenzionalmente organizzato, può sperimentare dinamiche e regole differenti da quelle della famiglia, sviluppando competenze e capacità difficili da coltivare nella dimensione domestica⁴⁰. Questo equilibrio tra continuità e discontinuità può essere visto come uno dei tratti distintivi e innovativi del metodo, in una tensione tra sicurezza del noto e apertura a processi di trasformazione.

La figura educativa svolge un ruolo cruciale. Nel modello agazziano, l'educatore è un osservatore attento e riflessivo, che modula il proprio intervento in base alle risposte dei piccoli⁴¹. La realtà attuale richiede una professionalità ancora più articolata, in grado non solo di facilitare l'apprendimento attraverso itinerari laboratoriali, ma anche di problematizzarli valutandone l'efficacia. Il rischio, in assenza di una progettualità consapevole, è che il laboratorio venga ridotto a una

³⁷ M. Castoldi, *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020; M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1997.

³⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 22.

³⁹ M. Valentini, G. Troiano, *Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi*, «Formazione & Insegnamento», XV 3 (2017), pp. 421-436.

⁴⁰ V. Bosna, *L'atteggiamento materno della maestra nell'esigenza educativa di Rosa e Carolina Agazzi*, in B. De Serio (ed.), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, pp. 55-62.

⁴¹ S.S. Macchietti (ed.), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2001.

semplice attività pratica, priva di profondità pedagogica e scollegata da una riflessione teorica.

La scuola di grado preparatorio accoglie bambini che vengono da diverse classi sociali. Si trova tra essi il buono, il meno buono, il dispettoso, il docile, il caparbio, il gentile per contratte abitudini famigliari, il rozzo figlio della strada, il sudicio, il pulito, il prepotente, l'indifferente, l'egoista, il timido, il sofferente... e via sulla scala dei difetti naturali e acquisiti. Salta subito all'occhio la necessità di creare attorno a questa massa eterogenea, ancora estranea all'uso della ragione, una atmosfera che sia per tutti respirabile, una atmosfera permeata di sana libertà in cui l'arte dell'educatrice, infiltrandosi nel giuoco, mira a raggiungere un primo stato di equilibrio fra le varie manifestazioni di vita, condizione questa indispensabile nella preparazione dell'ambiente educativo. Si tratta di far giungere all'animo infantile le prime sensazioni di una vita basata sull'ordine, ovunque frutto di tolleranza, di generosità, soprattutto di reciproco rispetto⁴².

La riflessione di Rosa Agazzi fa riecheggiare le sfide della contemporaneità: il laboratorio deve innestarsi in contesti educativi complessi, caratterizzati da *superdiversità*⁴³; si rivelano dunque urgenti una seria analisi delle trasformazioni sociali in atto e un confronto con le politiche educative in vigore. Se il modello agazziano trova ancora una sorprendente risonanza nella sua attenzione alla semplicità e alla quotidianità, è necessario interrogarsi su come declinare questi principi oggi, in uno scenario in cui le competenze trasversali e i nuovi strumenti di accesso al sapere hanno sempre più rilevanza.

In definitiva, il laboratorio rappresenta non solo uno strumento educativo, ma anche un *luogo di ricerca pedagogica* in cui educatori e bambini collaborano per co-costruire saperi e significati. Questa prospettiva richiede un impegno progettuale significativo, che metta al centro non solo la riproposizione di pratiche consolidate, ma anche l'innovazione e l'adattamento ai bisogni emergenti. Svolge perciò un ruolo determinante la formazione dei professionisti impegnati nei servizi 0-6: la loro 'magisterialità' può essere coltivata tramite percorsi ispirati alla pratica osservativa e creativa che le due sorelle sperimentarono a Mompiano.

⁴² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 38.

⁴³ K. Arnaut, *Superdiversity: Elements of an emerging perspective*, in K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton, M. Spotti (edd.), *Language and superdiversity*, Routledge, New York 2015, pp. 59-80; D. Zoletto, *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Scholé, Brescia 2023.

Il 'laboratorio agazziano' per la formazione dei professionisti dello 0-6

La formazione di educatori e insegnanti dei contesti 0-6 in Italia rappresenta una duplice sfida. Da un lato, vi è l'esigenza di una didattica laboratoriale in ambito accademico, che prepari sia chi sarà impegnato nei servizi 0-3 sia i futuri docenti di scuola dell'infanzia attraverso metodologie esperienziali e collaborative⁴⁴. D'altro canto, occorre affrontare il problema organizzativo della separazione dei percorsi formativi, che riflette la discontinuità storica tra i due segmenti per quanto riguarda la gestione amministrativa e le figure professionali. Superare questa frammentazione è essenziale per costruire un sistema 0-6 realmente *integrato* e coeso, con professionisti che condividano competenze e una visione comune, in linea con gli obiettivi della L. 107/2015 e del D.Lgs. 65/2017.

La *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi si configura non solo come un manuale operativo per orientare la didattica, ma anche come una preziosa fonte di principi pedagogici per la formazione del personale. L'opera contiene indicazioni concrete che derivano da una visione educativa profonda, centrata sull'osservazione, sull'autonomia del bambino e sulla costruzione di ambienti significativi. In ottica contemporanea, il testo può essere impiegato come riferimento per pianificare percorsi formativi che uniscano teoria e pratica, ispirando modelli pedagogici che favoriscano la riflessione critica e l'innovazione nelle prassi educative.

Un laboratorio formativo che si ispiri al metodo Agazzi non deve essere frammentato in sessioni separate, bensì concepito come un processo unitario, in grado di integrare le varie concezioni pedagogico-educative in un percorso coerente e trasformativo⁴⁵. Esso dovrebbe articolarsi come un ciclo continuo di attività esperienziali, riflessioni e progettazioni che consentano ai partecipanti di confrontarsi con le pratiche agazziane e, al contempo, di ripensarle criticamente per adattarle alle esigenze del sistema educativo attuale.

⁴⁴ L. Perla, V. Vinci (edd.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, Franco Angeli, Milano 2021; D. Robasto, *Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria: tra requisiti di sistema e innovazione didattica*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practice», III, 1 (2018), pp. 38-58, <https://doi.org/10.3280/EXI2018-001003>.

⁴⁵ D. Simeone, *Un'educazione 'Materna'. Il modello pedagogico di Rosa e Carolina Agazzi*, «Mondo Zero3», V, 4 (2008), pp. 8-9.

Le mie giovani colleghe non si aspettino da me un programma, tanto meno un programma particolareggiato. L'educatrice dell'infanzia che cosa può particolareggiare e graduare? Ciò che richiede un insegnamento metodico: la lingua parlata, il lavoro manuale, le norme che regolano l'educazione della voce, gli esercizi ritmici, il disegno quando non è spontaneo, certi esercizi di vita pratica. Vi pare che si possa anche stabilire, mese per mese, settimana per settimana, quanto si può dare di educazione e togliere di rozzezza a una società di piccoli individui in formazione? [...]

Segniamo dunque sulla carta ciò che può avere concretezza, con punti di partenza e d'arrivo; anche qui, però, senza legarci rigidamente alla stesura. Il programma, più che un contratto con noi stessi, deve considerarsi come una guida preparata allo scopo di dare al nostro lavoro il senso della misura⁴⁶.

Il 'laboratorio agazziano' non è da intendere come un pacchetto di lezioni tramite cui acquisire specifiche competenze tecniche, bensì come una piattaforma esperienziale in cui futuri educatori e insegnanti dello 0-6 costruiscano una postura professionale orientata all'osservazione attenta e rispettosa dei bambini, alla valorizzazione della loro autonomia e creatività, alla strutturazione di un ambiente educativo accogliente e stimolante e alla capacità di instaurare una relazione fondata sull'ascolto, sull'empatia e sulla collaborazione. Questo *habitus* si nutre di un equilibrio tra metodo e flessibilità, promuovendo un approccio riflessivo che consente di cogliere i bisogni individuali dei piccoli senza perdere di vista la dimensione collettiva del gruppo, in un dialogo costante con le famiglie e il contesto sociale di riferimento⁴⁷. Nell'immaginare l'impianto dei laboratori formativi di matrice agazziana, occorre prevedere tre fasi principali in cui si intreccino i pilastri del metodo, ossia osservazione, autonomia, ritualità, dialogo, materiali semplici e gioco.

Il primo momento, dedicato all'esplorazione e alla sensibilizzazione, si apre con la costruzione di un 'museo delle cianfrusaglie' da parte dei futuri professionisti: educatori e insegnanti sono invitati a raccogliere autonomamente oggetti di uso quotidiano e riciclati per dar vita alla loro *galleria delle piccole cose*. Questo processo collettivo permette di riflettere sul valore educativo e sul potenziale pedagogico di ciò che è apparentemente 'insignificante', mettendo al centro la capacità dell'educatore di trasformare l'ordinario in straordinario attraverso uno sguardo creativo. L'attività rafforza inoltre il senso di comunità tra i professionisti, elicitando il confronto e il dialogo su come gli stessi elementi possano essere

⁴⁶ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 16.

⁴⁷ F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*, cit., pp. 153-158.

impiegati in modi differenti; esplorando materiali poveri, si sostiene una riflessione su come questi oggetti riescano a sollecitare la curiosità e la creatività dei bambini, senza finalizzarli in prima istanza ad attività specifiche ed eterodirette.

Il nostro museo, quello, cioè, delle umili cose. Le tasche dei bambini rigurgitano talvolta di cose non tutte belle, non sempre nitide, anzi di frequente brutte, sudice e pericolose. Sca-tolette, chiodi, bottoni, pezzi di gomma, nastri, cordelle, tappi, frutta si mescolano alle mar-morine rubando posto al moccichino.

Una volta, quando il maestro sorprende un ragazzo a giuocare con le sue cianfrusaglie mentre egli stava insegnando l'alfabeto, era autorizzato, dopo averle buttate dalla finestra o sul tetto delle case vicine, a castigarlo.

Poi venne l'uso di sottoporre i bambini a una visita giornaliera delle loro tasche per solle-varle di tutto quanto non aveva attinenza con la scuola. Appartenni io, pure al ciclo inno-vatore della disciplina scolastica; però le mie ispezioni *borsaiuole* tramontarono fino dai primi giorni in cui venni chiamata a dirigere una piccola scuola materna. Rammento un fatto.

Le tasche dei miei trenta bambini, rovistate, avevano dato un discreto contingente di chiodi, castagne crude, sassolini, gusci di noce. L'ultimo della schiera, un povero bambino linfatico che malamente si reggeva sulle gambe arcuate, con insolita sveltezza tolse di tasca una cosa, con l'intento di sottrarla alla mia revisione. Ma la piccola mano non la con-teneva, talché, vistosi scoperto, il bambino non seppe nascondere la propria confusione. Ho tuttora presenti le piccole labbra di cera uscire tremanti in una espressione dialettale che voleva dire: «È così bello!...», accompagnata da uno sguardo che pareva preghiera.

Guardai... Era il coccio di una scodella bianca 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.

[...]

Da quel giorno [...] capii che per meritare la confidenza e la sincerità dei bambini, anziché sottrarre quelle minute cose dovevo invogliare loro stessi a mostrarle a me come fossi una compagna di giuoco. [...]

Mi venne un'idea. E se quelle cose, molte delle quali andavano e tornavano da casa a scuola, divenissero patrimonio comune? Se si potessero associare al museo didattico?⁴⁸

Durante questa fase, viene posta l'attenzione sulla valorizzazione dell'ambiente come <<terzo educatore>>⁴⁹, facendo emergere il legame tra i materiali e il

⁴⁸ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 409-410.

⁴⁹ L'espressione, coniata da Loris Malaguzzi, sottolinea il ruolo dei luoghi nel favorire l'apprendimento. Gli spazi devono essere accoglienti, belli, flessibili e progettati per stimolare curiosità, autonomia e collaborazione. L'organizzazione dell'ambiente e dei materiali guida i bambini verso scoperte spontanee, valorizzando il loro potenziale creativo. Luce naturale, trasparenza e aree comuni sostengono interazione e dialogo, mentre i materiali invitano all'esplorazione. Lo spazio, dinamico e adattabile, diventa un partecipante attivo del processo educativo, riflettendo il rispetto per i piccoli e la centralità delle relazioni (L. Malaguzzi, *Taccuini V. La scuola, l'edilizia, l'arredo. Vite parallele, vite impossibili*, Reggio Children, Reggio Emilia 2022).

contesto in cui sono utilizzati. I futuri professionisti riflettono così sul ruolo primario dell'osservazione, elaborando strategie per comprendere le modalità attraverso cui i bambini si approcciano all'apprendimento, il loro livello di interesse, le loro emozioni. Essi possono poi comprendere l'importanza di coinvolgerli attivamente nella progettazione degli spazi: la loro partecipazione favorisce il senso di appartenenza e la motivazione a imparare, stimola la creatività e promuove l'autonomia, rendendo i luoghi più significativi e rispondenti ai loro bisogni. Il laboratorio diviene dunque un'esperienza attiva e riflessiva, che prepara concretamente educatori e insegnanti all'ideazione di *setting* densi di senso e ricchi di stimoli.

[...] 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, (rapporti che a loro insaputa io sfruttavo gettando le basi dell'educazione della mente e del cuore), mi accorsi che essi andavano facendosi più tranquilli, proclivi ai giuochi ove l'immaginazione e l'iniziativa personale e collettiva avevano la massima parte. [...]

Di sommo compiacimento era per loro sapere le loro cosucce, i loro utilissimi doni accolti nell'armadietto mio, distribuiti in scatole, ciascuna con la relativa indicazione, traducibile anche dagli analfabeti. [...]

Credete voi che assuma poca importanza il fatto di fermare l'attenzione sulle cose di poco conto per trovare il modo di utilizzarle ai fini dell'educazione?⁵⁰

Nella seconda fase, il laboratorio si concentra sulla progettazione di spazi e attività che promuovano l'autonomia del bambino⁵¹. I futuri professionisti lavorano in gruppi per immaginare *setting* educativi che abbiano una cornice strutturata e rassicurante. Ogni gruppo costruisce un ambiente modulare e sperimentale, pensato per rispondere a specifici bisogni e interessi dei piccoli. Educatori e insegnanti sono guidati a riflettere criticamente sul rapporto tra *libertà* e *struttura*, confrontandosi su come una regia pedagogica organica e sostenuta da solidi principi teorici favorisca e non limiti l'esplorazione e la creatività dei bambini.

Il concetto di ritualità educativa⁵² viene presentato come elemento chiave per garantire coerenza, continuità e sicurezza nei percorsi di apprendimento e crescita. I professionisti in formazione progettano e simulano alcune attività di

⁵⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 412-413.

⁵¹ G. Moretti, B. Briceag, *Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zero-sei. Organizzazione didattica e processi valutativi*, Anicia, Roma 2023; E. Gasperi, *L'attualità del progetto educativo agazziano*, cit., pp. 22-26; F.L. Zaninelli (ed.), *La scuola dell'infanzia nel sistema integrato. Attualità e prospettive*, Carocci, Roma 2024.

⁵² L. Paradiso, *Progettare la giornata educativa nello 0-6. Tra routine, circle time, laboratori*, Mondadori Università, Milano 2023.

routine, come l'accoglienza del mattino, i momenti di transizione e la chiusura della giornata, collegando queste pratiche agli spazi sviluppati⁵³. Essi testano così le soluzioni ideate, analizzando la loro influenza sul comportamento e sul coinvolgimento dei piccoli anche grazie alle competenze acquisite durante il tirocinio, che può divenire l'occasione per portare nei contesti reali quanto realizzato.

Ovunque il piede si muove è guidato da un motivo plausibile: sarà il giuoco, sarà la ricerca di qualche cosa, l'attuazione di una iniziativa, un atto di ingenua curiosità, l'invito del pensiero a una nuova conoscenza; sarà il piacere di trovarsi insieme, di gioire osservando, parlando, progettando⁵⁴.

Il laboratorio diviene pertanto un momento di sintesi tra teoria e applicazione: educatori e insegnanti non si limitano ad apprendere e sperimentare strategie didattiche, ma le analizzano alla luce dei principi pedagogici, interrogandosi su come tali soluzioni possano essere adattate e implementate nei contesti. Il momento di riflessione include un confronto collettivo dove ogni gruppo presenta il proprio ambiente e discute le scelte compiute, sottolineando come le *routine* e gli spazi progettati sostengano il percorso di autonomia dei bambini.

Nella fase finale, il laboratorio si concentra su quanto sperimentato e appreso nei vari ambiti dell'educazione agazziana, evidenziando come la postura pedagogica costruita si estrinsechi in pratiche concrete. I futuri professionisti realizzano attività che intreccino dimensioni estetiche, linguistiche, scientifiche e relazionali, pianificando e conducendo percorsi educativi che valorizzino il gioco come linguaggio universale⁵⁵. Ad esempio, l'attenzione all'estetica si traduce nella cura dei dettagli di ambienti e materiali, mentre la sfera linguistica viene esplorata tramite narrazioni e dialoghi che stimolino la capacità espressiva e comunicativa.

Se per poco l'educatrice dell'infanzia pone mente al compito affidatole dai programmi della riforma⁵⁶, (programmi che accolsero quell'ondata di vita attiva che fin dal 1894 ossigenava

⁵³ C. Bove, *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*, Carocci, Roma 2022.

⁵⁴ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 454.

⁵⁵ E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1997; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2014.

⁵⁶ Come approfondisce Evelina Scaglia in nota, «si tratta di un esplicito richiamo alla scuola di grado preparatorio, introdotta dalla riforma Gentile ai sensi del R.D. n. 3106 del 31 dicembre 1923 dedicato al 'Grado preparatorio dell'istruzione elementare'. Nell'Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare (R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185), steso su indicazione dell'allora Direttore generale dell'Istruzione elementare e popolare Giuseppe Lombardo Radice, si afferma, all'articolo 7, che «l'istruzione del grado preparatorio ha carattere ricreativo e tende a disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino. Essa comprende, oltre alle

l'aria dell'Asilo di Mompiano mediante gli esercizi di vita pratica), si accorgerebbe: I. che le cose e le azioni vogliono essere la piattaforma su cui ella trarrà motivo per fare del bambino un osservatore diligente; II. che l'opera sua formativa si può compiere solamente attraverso la concessione limpida di quanto ella si accinge a fare.

Da ciò deriva che tanto il *fare per fare* quanto il *fare molto e male* denoterebbero in lei ignoranza del proprio mandato.

Non bisogna mai dimenticare, educando il bambino, che la più piccola intuizione ch'egli va ricevendo da chi lo tiene per mano, si trasforma in parte sostanziale di quel capitale psichico di cui ha bisogno per affacciarsi alla vita di domani. Soltanto l'intuizione che si rivela chiara, suadente, gli aprirà facilmente la via a nuove conoscenze. Se ciascuna di noi si proponesse di tener vivo in sé questo senso di responsabilità, non si allontanerebbe mai dalla massima: *far poco ma far bene*⁵⁷.

Un aspetto decisivo di questa fase è il dialogo con il contesto familiare⁵⁸, considerato da Rosa e Carolina Agazzi una componente imprescindibile del processo educativo. Educatori e insegnanti elaborano strategie operative per coinvolgere le famiglie, come momenti di scambio strutturati (ad esempio, incontri dedicati all'osservazione condivisa dei bambini o allo svolgimento di attività collaborative) e strumenti di comunicazione (diari, documentazioni visive). Questa parte del laboratorio invita a riflettere su come costruire una relazione autentica con le famiglie, basata su fiducia e corresponsabilità educativa, e su come affrontare eventuali tensioni o resistenze, rafforzando il principio di continuità con l'ambiente domestico.

L'educatrice procuri di essere puntuale all'orario stabilito dall'avviso. Se entrerà una mezz'oretta prima dell'arrivo delle mamme, meglio ancora: avrà così agio di spogliarsi senza fretta, soprattutto si metterà ben d'accordo [con la] bambinaia sul modo più civile di far passare le mamme, evitando di suscitare questioni di precedenza. Chi entra in un istituto di educazione deve ricevere la sensazione di un ambiente sereno, saturo di civiltà e di serietà.

[...]

Non si spaventi, la giovane educatrice; cominciano per lei le prime impressioni della nuova vita. I primi contatti le hanno già insegnato qualche cosa: che occorre dar molto per ricevere poco e che la sua missione di educatrice deve sapere cautamente varcare la soglia

preghiere più semplici: 1° canto e audizione musicale; 2° disegno spontaneo; 3° giochi ginnastici; 4° facili esercizi di costruzione, di plastica e di altri lavori manuali: giardinaggio e allevamento di animali domestici; 5° rudimenti delle nozioni di più generale possesso e correzione di pregiudizi e superstizioni popolari» (R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 505).

⁵⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 505-506.

⁵⁸ C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.

della scuola. Accetti una proposta. Sopra un quaderno, che potrà intitolare «*Libro dell'esperienza*», veda di segnare ogni sera qualche noticina. Si troverà contenta⁵⁹.

L'idea è quella di «tenere un diario professionale quotidiano, per favorire l'esercizio della riflessività sulle prassi educativo-didattiche condotte e avviare un processo di perfezionamento continuo della propria professionalità», come sottolinea Evelina Scaglia⁶⁰. Volendo aggiornare la proposta agazziana e potenziare la relazione di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia⁶¹, si potrebbe proporre ai professionisti in formazione di realizzare una documentazione condivisa con i genitori, che includa osservazioni strutturate, fotografie e brevi descrizioni delle attività svolte dai bambini. Questo materiale, raccolto e discusso in momenti di incontro dedicati, diverrebbe uno strumento per coinvolgere le famiglie nella vita scolastica dei figli, rendendole partecipi delle scelte pedagogiche e sollecitando un dialogo aperto e costruttivo. Sarebbe poi interessante invitarle a contribuire al 'museo delle cianfrusaglie' con oggetti significativi, così da rafforzare il legame tra casa e ambiente educativo, valorizzando le esperienze e i contesti di vita dei piccoli e cogliendo la *continuità* nella *discontinuità*.

Il laboratorio si chiude con una riflessione critica guidata, in cui i futuri educatori e insegnanti valutano le proprie scelte progettuali e operative alla luce delle sfide educative contemporanee⁶². Questo momento serve non solo per consolidare l'apprendimento teorico-pratico, ma anche per sostenere i professionisti in formazione nell'identificare strumenti concreti per tradurre i principi agazziani nei contesti complessi e diversificati dell'educazione 0-6.

Nel solco del metodo delle due sorelle, assume particolare centralità lo svolgimento di attività all'aperto⁶³. Gli spazi esterni possono infatti diventare un'estensione del laboratorio, offrendo ai futuri educatori e insegnanti l'opportunità di ideare proposte che sfruttino l'ambiente naturale come contesto educativo privilegiato. In queste esperienze, il giardino scolastico o il parco si trasformano in

⁵⁹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., pp. 13-15.

⁶⁰ Ivi, p. 15.

⁶¹ D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, «Rivista italiana di educazione familiare», XIV, 2 (2018), pp. 231-253, <https://doi.org/10.13128/RIEF-24495>; P. Dusi - L. Pati (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2014; L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

⁶² K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005; M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia 2018.

⁶³ M. Valentini, G. Troiano, *Crescere in natura*, cit., pp. 424-426.

«aule verdi»⁶⁴ dove materiali come foglie, sassi, terra, acqua vengono impiegati per stimolare la curiosità e la creatività.

All'aperto, le attrattive possono essere molte o poche; esse stanno per lo più in rapporto con le possibilità offerte dall'ambiente, dai mezzi ricreativi e dal grado di libertà che viene concesso ai bambini⁶⁵.

In alcuni luoghi, ove s'è capita tutta l'importanza che acquistano i fattori naturali nello sviluppo fisico e intellettuale del bambino; ove la terra, coltivata e amata, sa tramutarsi in sorgente di gioia per lo spirito, succede anzi che in certi periodi dell'anno l'ambiente interno perda quasi ogni attrattiva. [...]

Ma la vita all'aperto deve avere anche essa i suoi momenti di disciplina, non disciplina militare come qualcuno potrebbe sospettare, bensì la subordinazione ad un unico intento. È sempre vita attiva e ricreativa, ma fatta entrare in un binario.

All'aperto si può fare conversazione, prendendo a soggetto un quadro, un fatto accaduto, la vita di un animale, ecc.; si può raccontare, si possono proporre giochi ordinati ove trovano posto i passi ritmici, la recitazione, qualche felice ritornello cantato. All'aperto si può dar prova di alcuni minuti di silenzio e pregare con soave semplicità⁶⁶.

Si tratta di una riflessione assolutamente attuale: il movimento dell'*outdoor education* sottolinea infatti i benefici in termini di apprendimento e benessere di un'azione didattica che superi i confini dell'aula per favorire esperienze all'aperto e in natura⁶⁷. Svolgere i 'laboratori agazziani' uscendo da spazi chiusi sostiene i professionisti in formazione nella riflessione su come organizzare ambienti esterni sicuri e stimolanti. Attraverso l'osservazione dei fenomeni naturali, si favorisce l'integrazione delle dimensioni scientifica ed estetica, promuovendo un approccio olistico all'educazione.

Nell'ottica di un rafforzamento del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, il 'laboratorio agazziano' non può essere concepito come un'esperienza rivolta separatamente a educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6: tale frammentazione rischierebbe infatti di perpetuare lo *split system* e una visione compartimentata dei contesti rivolti all'infanzia. Diviene quindi inevitabile ripensare l'organizzazione dei percorsi formativi in una prospettiva più unitaria,

⁶⁴ S. Sabbadini, A. Valera, C. Brasacchio, C. Penati, *Aule verdi all'aperto. Il giardino di scuola per educare all'ambiente*, Emi, Bologna 2011.

⁶⁵ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, cit., p. 435.

⁶⁶ Ivi, pp. 453-455.

⁶⁷ L. Dozza, C. Cardinaletti (edd.), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*, Zeroseiup, Bergamo 2022; R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (edd.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

creando piccoli gruppi composti dagli iscritti ai due differenti corsi di laurea che preparano i professionisti dello 0-6. Questa scelta garantirebbe la costruzione di una visione pedagogica ed epistemologica condivisa, per sostenere una piena comprensione dei concetti di continuità e coerenza educativa senza rinunciare alle peculiarità di ciascuna fascia di età.

Ispirati da Mompiano: per una 'magisterialità' dei professionisti dello 0-6

Il sistema integrato 0-6 in Italia rappresenta una conquista importante, ma risulta ancora lontano da una piena e autentica attuazione: permangono infatti difficoltà strutturali e organizzative che impediscono un'effettiva coerenza e continuità educativa tra i servizi per la prima infanzia (0-3 anni) e la scuola dell'infanzia (3-6 anni). A queste sfide si aggiunge il problema di una formazione professionale frammentata: educatori e insegnanti seguono percorsi diversi, che raramente dialogano per creare una visione pedagogica condivisa.

In tale scenario, si rivela essenziale ripensare la formazione iniziale e in servizio dei professionisti dello 0-6, adottando modalità organizzative e approcci che promuovano competenze trasversali e una postura riflessiva: questi elementi sono indispensabili per affrontare la complessità del lavoro educativo in contesti sempre più eterogenei. Il lavoro delle sorelle Agazzi, i cui nuclei fondanti sono presentati da Rosa nella *Guida per le educatrici dell'infanzia*, offre spunti preziosi per la realizzazione di questa prospettiva.

La nostra riflessione ha messo in luce l'attualità di molti principi elaborati dalle due sorelle, nonostante il loro metodo si collochi in un orizzonte storico-culturale specifico, segnato dai bisogni e dalle sfide del primo Novecento⁶⁸. La proposta agazziana non può essere semplicemente trasposta nei contesti contemporanei, ma rappresenta un'importante fonte di ispirazione per ripensare la formazione e la pratica educativa nel sistema integrato 0-6. La sua essenza è infatti radicata nella valorizzazione dell'esperienza quotidiana, nella cura delle relazioni e nel dialogo tra scuola e famiglia: si tratta di dimensioni che conservano una loro intrinseca validità pedagogica.

⁶⁸ Si pensi, ad esempio, al fatto che la *Guida* sia espressamente rivolta alle *educatrici*, considerando il lavoro educativo e di cura riferito all'infanzia come esclusiva prerogativa femminile, o, ancora, alla presenza di varie attività legate a un'educazione alla vita cristiana; inoltre, come già specificato nella nota 25, nella prima edizione erano presenti riferimenti testuali al fascismo e alla monarchia italiana in diversi gruppi di lezioni ed esercizi.

Le Agazzi partivano da una considerazione valutativa e critica di tutti quei principi educativi, propri di talune teorie filosofiche, pedagogiche e metodologiche tendenti ad ostacolare col nozionismo la libertà del discente, alla ricerca di una soluzione metodologica che potesse rendere attivo l'alunno nel suo processo formativo.

Esse mettevano al centro dell'educazione il fanciullo, ne rilevavano le qualità, in base a cui venivano poi valutati positivamente tutti quei fattori che, in campo educativo e formativo, fossero meglio atti a potenziarne lo sviluppo.

Del pensiero pedagogico del tempo seppero trarre con perizia quelle parti più consone alle loro personali concezioni improntate ad una formazione progressiva dell'uomo completo, attraverso lo sviluppo della sua personalità⁶⁹.

Per la messa a terra di questa *scuola materna operosa* la formazione dei professionisti è una componente chiave. La sua efficacia dipende non soltanto dalla qualità dei singoli percorsi, ma anche da una progettazione realmente *integrata* della proposta: la continuità educativa tra 0-3 e 3-6 deve infatti realizzarsi anche a livello formativo, non restando un obiettivo dichiarato e disatteso. Il personale impiegato nei due segmenti condivide una comune finalità pedagogica, ma spesso si muove su binari distinti, con una seria difficoltà di dialogo sia in termini di ragionamento sui significati dell'educare sia sul piano del confronto professionale⁷⁰. Il laboratorio ispirato al metodo agazziano potrebbe costituire uno strumento funzionale per superare queste fratture, offrendo uno spazio comune di sperimentazione e riflessione dove educatori e insegnanti lavorino fianco a fianco, sviluppando una postura coerente e condivisa.

Il valore del 'laboratorio agazziano' risiede proprio nella sua capacità di porre al centro la pratica riflessiva e la connessione tra teoria e azione. Attraverso esperienze concrete e collaborative, i professionisti in formazione riescono a costruire un *habitus* che consenta loro di rispondere alle attuali sfide educative⁷¹. La dimensione laboratoriale permette inoltre di sperimentare nuove strategie per promuovere un approccio olistico, dove ogni attività (dal gioco simbolico alla cura dell'ambiente, dalle *routine* quotidiane all'esplorazione estetica e linguistica) contribuisca alla strutturazione di contesti in grado di rispondere ai bisogni e alle potenzialità dei bambini.

⁶⁹ F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi*, cit., p. 14.

⁷⁰ V. Ghelardi, *Nel sistema integrato zerosei. Documenti, riflessioni e proposte operative*, Zeroseiup, Bergamo 2023; F.L. Zaninelli, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Carocci, Roma 2021.

⁷¹ V. Ferrero, A. Granata, *Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica dei futuri insegnanti* «Professionalità Studi», V, 3 (2022), pp. 2-21; P. Magnoler, *Tracce di habitus?*, «Education Sciences & Society», II, 1 (2011), pp. 67-82.

Ispirarsi al metodo di Mompiano significa andare oltre una semplice eredità storica per costruire una professionalità educativa che unisca competenza tecnica e sensibilità relazionale. La 'magisterialità'⁷² di cui il sistema integrato 0-6 ha bisogno è una postura che si forma nell'intreccio tra sapere, saper fare e saper essere e che trova nel 'laboratorio agazziano' un dispositivo pedagogico e una piattaforma formativa ideale per forgiare quell'*habitus* riflessivo, inclusivo e radicato nell'azione necessario per affrontare le sfide dell'educazione contemporanea.

VALERIO FERRERO
University of Turin

⁷² G. Bertagna, *'Magisterialità pedagogica', abilitazione all'insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, il futuro*, in G. Bertagna, F. Magni (edd.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma 2022.

RECENSIONI

R. Bressanelli, L'«Intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933), Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

La ricerca di Renata Bressanelli ripercorre i primi vent'anni di vita della rivista per maestre d'asilo «Pro Infantia», il periodico stampato per la prima volta nel 1913, dalla casa editrice *La Scuola*, per esprimere il punto di vista cattolico verso il settore dell'educazione infantile negli anni in cui la politica italiana, anche sulla scorta di una certa sensibilità pedagogica, si stava mobilitando per dare maggiore organicità anche a quel segmento formativo.

I quattro capitoli che scandiscono la monografia analizzano l'operato dei primi direttori della rivista: Eugenia Giuseppina Giordani Mussino, la cui guida va dalla fondazione della pubblicazione fino allo scoppio della Prima guerra mondiale (1913-1915); Maria Bottini, che tracciò la linea editoriale del periodico nei faticosi anni del Primo conflitto mondiale e del primo dopoguerra (1915-1921); Modesta Bodini, che dovette confrontarsi con l'affermazione della pedagogia neoidealista e con l'avvento del fascismo (1921-1927); Andrea Franzoni, che diresse la rivista mentre il fascismo consolidava il proprio potere (1927-1933).

L'analisi condotta lungo questo arco cronologico mette in luce i temi cari ai vertici editoriali di «Pro Infantia». Anzitutto le prese di posizione sia rispetto alle politiche scolastiche del tempo, sia rispetto a eventi di grande portata, come l'ingresso dell'Italia nella Prima guerra mondiale. In secondo luogo, le istanze sindacali delle educatrici d'infanzia e le modalità con cui il fronte cattolico intendeva dar voce a tali rivendicazioni. Infine, il

dibattito di ordine didattico e pedagogico condotto da «Pro Infantia» alla ricerca di un metodo che potesse adattarsi alle esigenze delle sue lettrici. Se in un primo momento alterni favori ricevettero il metodo froebeliano e quello montessoriano, dalla metà degli anni Venti la rivista iniziò a dare sempre maggiore spazio al metodo agazziano. A partire dal 1933 la rivista assunse una specifica prospettiva metodologica di cui si fece promotrice negli anni seguenti ed è per tale ragione che a questa altezza cronologica è stato posto il *terminus ad quem* della ricerca.

La ricostruzione proposta dal volume mette in relazione una pluralità di fonti: oltre a «Pro Infantia», sono chiamati in causa altri periodici, non esclusivamente di ambito didattico e pedagogico, e la corrispondenza (custodita presso gli archivi della casa editrice *La Scuola*) di don Angelo Zammarchi, cofondatore e convinto promotore della rivista. La scelta di privilegiare una documentazione così vicina al mondo della scuola ha consentito di fare luce su diversi aspetti che le precedenti ricerche, basate perlopiù sullo studio delle fonti ufficiali, non sono riuscite a rilevare con sufficiente esaustività. Tra questi, la ricaduta delle elaborazioni pedagogiche e della volontà politica sulla realtà quotidiana della scuola, le istanze dell'associazionismo di categoria e, non ultimo, l'identità professionale delle educatrici e le loro condizioni di lavoro.

LUCA DAL GRANDE

*Catholic University of the Sacred Heart
of Milan*