

Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana

Tiziana Pironi

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

pironi@scform.unibo.it

Abstract

Nell'importante fase di modernizzazione che investe la società italiana agli inizi del Novecento, il problema delle istituzioni infantili prescolastiche diventa centrale nel dibattito pedagogico del tempo. Rilevante appare il contributo offerto dall'emancipazionismo femminile per un superamento delle vecchie pratiche filantropiche in vista di un moderno concetto di assistenza: ciò implica il superamento della visione puramente custodialistica dell' "asilo", di cui si sottolinea l'importante funzione educativa, con una conseguente riflessione sulle "cure" da destinare all'infanzia. E' proprio in questo momento che si realizzano due esperienze educative, su cui converge subito l'attenzione del mondo politico e pedagogico, e che diventeranno due punti di riferimento per l'educazione infantile. Si tratta di due "modelli" profondamente segnati dalla differenziata situazione socio-culturale in cui vengono inizialmente sperimentati: la Scuola materna di Rosa Agazzi, espressione di un'Italia ancora in prevalenza agricola e contadina; la Casa dei bambini di Maria Montessori, concepita in un progetto di riqualificazione urbanistica, nella realtà di degrado sociale delle grandi periferie di Roma e di Milano.

Parole chiave: cure educative; età giolittiana

1. La situazione degli asili infantili in Italia tra'800 e '900.

In Italia, ancora a inizio Novecento, la condizione degli istituti prescolastici presenta un quadro estremamente desolante, come rivela l'inchiesta promossa da Camillo Corradini, nel 1908, per conto del Ministero. Da essa emerge una distribuzione differenziata a seconda delle aree geografiche, con un personale ancora in prevalenza senza alcuna qualifica, trattandosi per lo più di veri e propri "istituti di ricovero", in gran parte gestiti da enti privati e religiosi; solo un quarto dei comuni italiani aveva infatti provveduto ad istituire nuovi asili, mentre in quelli esistenti

trovava posto solo la settima parte dei bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni¹. Confinati nell'area assistenziale, soggetta alle iniziative di opere pie e privati su cui sovrintendeva il Ministero degli Interni, mancavano perciò di regolamenti e di programmi. Solo in seguito all'inchiesta Corradini venne nominata, nel 1910, una commissione ministeriale col compito di elaborare un piano di riordinamento, che rappresenta il primo intervento dello Stato nel settore dell'educazione infantile. Indubbiamente, la promulgazione nel '14, da parte del ministro della Pubblica Istruzione, Credaro, dei *Programmi per gli asili e giardini d'infanzia*, nell'ottica di un superamento di una visione puramente assistenziale, non è che l'esito "ufficiale" di un decennio di profondi cambiamenti che avevano investito la società italiana. Le nuove istanze di modernizzazione, lo sviluppo dei movimenti politici di massa e dell'emancipazionismo femminile, insieme ad un rinnovamento del dibattito pedagogico, avevano favorito una maggiore coscienza in merito alle cure educative da destinare all'infanzia.

Non va dimenticato che nella seconda metà dell'Ottocento più di un terzo della popolazione italiana era costituita da minori, un aspetto che non si poteva sottovalutare, almeno dal punto di vista statistico, e che creava allarmismi proprio per gli effetti sociali provocati da una marginalità e devianza in costante aumento, ponendo la questione delle opportune strategie di correzione e di prevenzione da adottare. Se scorriamo, poi, le riviste di inizio secolo sull'educazione infantile, frutto di una nuova consapevolezza pedagogica, troviamo innumerevoli resoconti relativi alla prassi educativa impartita negli asili: i banchi disposti a gradinate, l'uso corrente della forma catechetica applicata a tutti gli insegnamenti, la mancanza del giardino negli istituti froebeliani; la ginnastica ridotta a "marionettismo da parata", spesso inflitta ai bambini solo per impressionare parenti e "patronesse" il giorno del

¹ Fino al 1902, tale inchiesta segnala su tutto il territorio nazionale: 3314 tra asili pubblici e privati, distribuiti in 2176 comuni; oltre 6000 comuni ne sono ancora privi. Se si tiene conto della distribuzione regionale, 2400 asili si trovano nel Settentrione, 520 nell'Italia centrale e solo 394 nell'Italia meridionale e nelle isole. Essi rappresentano un "ricovero" per 355594 bambini. Dei 3314 istituti esistenti, circa la metà era gestita dalle Opere pie o altri enti morali, 430 erano stati creati dai comuni, 1202 da privati. Il personale raggiungeva la cifra di 7699, di cui 3258 era costituito da religiose. Nel 1907-'08, gli asili aumentano a 4967, di cui 3576 istituti prescolastici o giardini d'infanzia, mentre 1391 non sono che semplici sale di custodia. Il maggiore incremento si era registrato nell'Italia meridionale, grazie alla legislazione speciale emanata; risultavano così 3124 asili nel Nord, 777 al centro, 1066 al sud e nelle isole. A ciò non era seguito l'aumento proporzionale del personale e neppure dell'utenza: il personale era salito a 7392 unità, di cui solo 2873 maestre abilitate, 4519 non avevano alcun titolo, a cui si aggiungevano le 1391 delle sale di custodia, quasi sempre al limite dell'analfabetismo; i bambini accolti raggiungevano un totale di 378460 unità (Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908*, *Relazione* presentata a S.E il ministro della Pubblica istruzione, dal direttore generale per l'istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini, vol.I, Roma, Tipografia operaia romana cooperativa, 1910, pp.288-334).

gran saggio finale, mentre la maggior parte delle maestre giardiniere si sostituiscono ai bambini nella produzione dei lavoretti, messi in mostra a fine anno². Al riguardo, si rivelano di grande interesse i dibattiti tra coloro che sostengono che il ruolo educativo prioritario spetti alla madre, ricorrendo al giardino infantile solo in caso di estrema necessità, e coloro che ne rivendicano l'importante funzione educativa³. Permane del resto nell'opinione pubblica l'idea che gli istituti prescolastici rappresentino una necessità per quelle madri costrette al lavoro nelle fabbriche e nelle filande, ed essendo perciò destinati alla fascia più povera della popolazione, rientrano nelle competenze della beneficenza e della filantropia. Infatti, l'immagine di famiglia, in grado di possedere le qualità educative più adatte per la crescita del bambino è quella caratterizzata da una figura materna che si cura dell'allevamento e della crescita dei figli e da una figura paterna che rappresenta l'autorità e l'unione familiare. Ad esse si richiamano le politiche assistenziali in supporto ai genitori poveri nei loro doveri di cura e di tutela dei figli, in riferimento alle norme dei codici che regolano il rapporto genitori/figli (Codice napoleonico, 1804; Codice civile Pisanelli, 1865; Codice penale Zanardelli 1889).

1.1 *La condizione delle educatrici d'infanzia.*

Sulla base di una funzione prettamente custodialistica, la considerazione sociale delle maestre d'asilo risulta essere molto bassa, definite non a torto da Pietro Pasquali, vere e proprie "paria dell'educazione"⁴. Come scrive Cristina Sideri, riferendosi alla realtà milanese di inizio '900, non certo la peggiore del nostro paese, alla maestra viene chiesto di dedicarsi anima e corpo alla vita degli asili. Automatica causa di licenziamento è infatti il matrimonio, in quanto una professione che si qualifica come 'tutta materna' esclude che una buona educatrice possa conciliare la cura dei propri figli con quella dei figli degli altri. Del resto, durante la giornata lavorativa di nove ore, la maestra è chiamata ad essere sempre calma, imperturbabile nel viso e nei modi, comprensiva ma ferma, "nel continuare le sollecitudini della madre e preparare il terreno all'opera del maestro"⁵.

² In particolare sono state consultate le annate (1903-1919) della rivista "La voce delle maestre d'asilo", organo dell'Unione Nazionale delle Educatrici d'infanzia.

³ Nel 1910 i bambini dai 3 ai 6 anni che frequentano l'asilo sono poco meno di 400000, con una percentuale complessiva del 16%: 30% in Piemonte; 38% in Lombardia; 26% in Liguria; 24%, nel Lazio, 2% in Calabria; 3% in Sicilia; 4% in Basilicata; 6% in Abruzzo e in Sardegna ("La voce delle maestre d'asilo" n.5, 1910).

⁴ P. Pasquali, *Coordinamento dei giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari*, in R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, Brescia, La Scuola, 1973, p. 103.

⁵ C. Sideri, *La maestra d'asilo: il caso Milano*, in *Donna lombarda 1860-1945*, a cura di A. Gigli Marchetti, N. Torcellan, Milano, Angeli, 1992, p. 193.

Tuttavia nel clima di fermenti innovativi che favoriscono la nascita dell'associazionismo magistrale, anche le educatrici d'infanzia, particolarmente attive e organizzate nell'area lombarda, costituiscono nel 1904 la loro associazione (Unione Nazionale Educatrici Infanzia), per conquistare uno stato giuridico, ma anche, al tempo stesso, per una ridefinizione della loro identità professionale⁶. L'U.N.E.I chiederà, seppur inutilmente, il passaggio degli asili al Ministero della Pubblica Istruzione, denunciando le precarie condizioni in cui operano le maestre a causa dell'assenza di controlli da parte dello Stato su comuni ed enti assistenziali.

La rivista dell'Unione, *La voce delle maestre d'asilo*, contraddistinta dal motto "Più li curi più ti danno", appare una fonte significativa per comprendere il dibattito sulle metodologie del tempo. Nell'aprile del 1911, essa organizzò un Convegno nazionale sul tema "Per un metodo italiano negli asili d'infanzia", che rappresentò un importante tentativo per verificare la consistenza teorica e la validità sul piano pratico dei diversi sistemi e metodi (froebeliano, agazziano, montessoriano), al fine di definire una linea programmatica a livello ministeriale.

1.2 *Emancipazionismo e nuove istanze politiche e sociali nell'Italia giolittiana: dalla beneficenza al Welfare.*

Nell'Italia giolittiana maturano dunque le condizioni per lo sviluppo di vere proprie politiche sociali rivolte ai minori, grazie anche all'affermarsi delle nuove teorie psico-pedagogiche. Sintomo del cambiamento dell'immagine tradizionale dell'infanzia è la diffusione di riviste specializzate al fine di sconfiggere i pregiudizi, divulgando tra le madri e le educatrici un corretto atteggiamento igienico ed educativo nei confronti del bambino⁷. Più che di una vera e propria svolta in senso attivista, esse sono ancora il frutto delle preoccupazioni tardopositiviste per la conseguente degenerazione fisica e morale della società. Il soggetto infantile è così posto finalmente al centro dell'interesse delle istituzioni pubbliche, mentre la tradizionale concezione caritatevole e filantropica dell'assistenza viene considerata sostituibile da politiche incentrate sul Welfare. Da qui la nascita di nuove tipologie istituzionali che dall'iniziale necessità di tutelare la sopravvivenza fisica dei bambini, controllandone anche i comportamenti dal punto di vista morale, porrà maggiormente l'accento sulle qualità educative dell'ambiente per assecondare lo sviluppo psico-fisico.

Non è neppure un caso che nel 1906 esca in Italia il volume *Il secolo dei fanciulli* di Ellen Key, che sale subito all'apice della notorietà per la valorizzazione educativa

⁶ Si veda l'intervento della presidente dell'associazione, M.C. Pellegrini, *Gli asili d'infanzia*, "La voce delle maestre d'asilo", a.I, n.2, 1 gennaio 1905.

⁷ Oltre alla già citata "Voce delle maestre d'asilo" (Milano, 1903-1940), vanno ricordate altre riviste, dedicate all'igiene e all'educazione infantile, tra cui: "Mamma e bambino", Milano 1887-1920; "L'educazione dei bambini", Venezia, 1889-1918; "Vita infantile", Bologna, 1910-1911.

delle potenzialità infantili al fine di costruire una nuova umanità⁸. La scrittrice svedese diventa un fondamentale punto di riferimento per le emancipazioniste del tempo nel proporre l'immagine di una "donna nuova" che, nel tentativo di risolvere la dicotomia tra "uguaglianza" ed "equivalenza", non può limitarsi a diventare una semplice lavoratrice, adattandosi al modello maschile, avendo la grande responsabilità sociale di "acquisire la scienza di formare fisicamente e intellettualmente dei figli"⁹. Appare evidente la sintonia con Maria Montessori, che sostiene che la donna debba diventare indipendente per poter decidere in piena libertà, non solo per se stessa, ma per rendere migliore l'umanità futura: "E' l'amore ideale incarnato da Federico Nietzsche nella donna di Zarathustra, che vuole coscientemente il figlio migliore di se stessa"¹⁰.

Secondo la nota pedagogista, il lavoro all'esterno delle mura domestiche favorisce l'indipendenza economica delle donne, ristabilendo l'unione familiare su legami puramente affettivi e non più utilitaristici. La stessa "casa dei bambini", da lei creata, dovrà costituire il nucleo di un ampio progetto di "casa del futuro socializzata", che porterà la donna a realizzarsi finalmente come "individuo umano libero". In questi anni, infatti, emancipazioniste gravitanti in area socialista, e per lo più maestre, come Emilia Mariani e Linda Malnati, si fanno promotrici di una politica di sostegno per l'intervento pubblico nella creazione di strutture educative in supporto al lavoro femminile (asili, refezione scolastica, assistenza prima e dopo la scuola)¹¹. Si sottolinea il carattere educativo e non tanto assistenziale di tali istituzioni, favorendo anche un coinvolgimento da parte delle lavoratrici, perché ne comprendano l'importanza per la loro emancipazione umana e sociale.

Si assiste insomma al tentativo di rivedere il ruolo delle donne nella famiglia, nella società, nello Stato, proprio a partire dalla ridefinizione di un'identità femminile che valorizzi la cultura del materno, considerata nel suo significato più ampio di "maternità sociale". Come ha scritto Annarita Buttafuoco, le femministe d'inizio secolo si esprimono in una ricca gamma di esperienze, puntando su quelle "compe-

⁸ Il volume viene infatti dedicato "ai genitori che sperano di educare l'uomo nuovo" e si apre con una citazione tratta da *Così parlò Zarathustra*: "Amate la patria dei vostri figli; sia questo amore la vostra nuova nobiltà – terra inesplorata nei mari lontani! Voglio che alla sua ricerca spieghiate le vostre vele! Ai vostri figli dovete una riparazione perché li avete generati. Sia questa la redenzione del vostro passato, sia questo il vessillo della vostra vita" (E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Torino, Bocca, 1906).

⁹ A. Franchi, *Femminilità*, in "L'Alleanza", n.67, 27 luglio 1907.

¹⁰ M. Montessori, *La Casa dei bambini in Roma. Dalla conferenza tenuta in Roma. III*, in "L'Alleanza", n.63, 15 giugno 1907.

¹¹ Cfr. A. Buttafuoco, *Condizione delle donne e movimento di emancipazione femminile*, in AA.VV., *L'Italia di Giolitti*, Milano, Teti, 1981, pp. 145-185; Ead., *La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento*, in *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, a cura di L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988, pp. 166-187.

tenze femminili (naturali o indotte dalla loro stessa posizione nella famiglia e nella società), e sulla possibilità di tradurle in strumenti, competenze utili per la gestione della cosa pubblica”¹². E’ su tale terreno che avviene la sperimentazione di una rete di interventi verso coloro che non godono di alcun tipo di rappresentanza (infanzia svantaggiata, emarginati, handicappati, ecc). La grande attenzione mostrata nei confronti del debole mentale o del giovane delinquente, al fine di promuoverne l’educabilità modificando il suo ambiente di vita, diventa una sfida al fatalismo psico-psicologico della scuola lombrosiana. Vedremo, ad esempio nel caso dell’esperienza montessoriana, come si intenda educare i soggetti più deboli a una diversa concezione dell’assistenza vista non tanto per sopperire a bisogni contingenti, ma per rimuovere le cause del disagio, valorizzando pratiche comportamentali improntate all’autonomia e alla responsabilità. Sull’idea dei *settlements* inglesi si esprime la convinzione che per aiutare i più svantaggiati a innalzarsi dalle loro condizioni occorra vivere nel loro stesso ambiente.

E’ questa una delle peculiarità della pedagogia montessoriana, espressione di quel femminismo “pratico” o “sociale” di inizio Novecento, in cui emergono essenzialmente due aspetti indistinguibili tra loro: da una parte la nascita di un nuovo modello di assistenza che abbandoni le vecchie pratiche filantropiche e caritative utilizzando competenze scientifiche e razionali in base ad una progettualità politica a medio e lungo termine; dall’altra, si intendono evidenziare quelle responsabilità sociali e collettive di cui le istituzioni pubbliche dovranno finalmente farsi carico. A Milano, dove più alto risultava il tasso di occupazione femminile, erano nate associazioni, come la Lega per la promozione degli interessi femminili, fondata da Linda Malnati, che si proponeva il miglioramento delle condizioni delle maestre, nonché la laicità e la gratuità degli asili infantili¹³; nel 1899, Ersilia Majno aveva fondato l’Unione Femminile, allo scopo di promuovere indagini, interventi, iniziative, tra cui una Scuola per le madri che coinvolse numerose maestre per poter raggiungere il maggior numero di utenti¹⁴. Indubbiamente, le attività della Majno, della Montessori e di tante altre, si inseriscono nella particolare congiuntura politica vissuta dal nostro Paese a inizio secolo con la stagione delle giunte popolari,

¹² A. Buttafuoco, *Tra cittadinanza politica e cittadinanza sociale. Progetti ed esperienze del movimento politico delle donne in età liberale*, in *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, a cura di G. Bonacchi, A. Groppi, Bari, Laterza, 1993, p. 109.

¹³ L. Malnati, *Il problema degli asili infantili*, in “La difesa delle lavoratrici”, 7 gennaio 1912; Ead, *Ancora sugli asili infantili*, ivi, 4 gennaio 1912.

¹⁴ *Resoconto dell’Opera dell’Unione Femminile*, anno 1902-1903, Milano, Tip. Ramperti, 1903, p.8. In questo periodo, la Majno fondò a Milano l’Asilo Mariuccia, per la rieducazione di bambine e adolescenti “pericolanti” o prostitute (A. Buttafuoco, *Le Mariuccine. Storia di un’istituzione laica, l’Asilo Mariuccia*, Milano, Angeli, 1998).

come a Roma e a Milano, dove amministrazioni comunali progressiste si impegnano in una vasta opera di potenziamento sanitario, scolastico e urbanistico¹⁵.

Grazie alla nuova politica riformista, nel decennio tra il 1910 e il 1920 si verifica un ulteriore incremento degli asili, con una diminuzione del rapporto numerico educatrici/ bambini, che passa da 46 a 41¹⁶; tuttavia, ancora il 66% delle maestre appare sfornita di qualsiasi diploma¹⁷.

Nella nuova situazione verificatasi in Italia, tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, si realizzano inoltre due importanti esperienze educative, destinate a rappresentare due essenziali punti di riferimento per la pedagogia infantile, due diversi "modelli", frutto anche di una differenziata situazione socio-culturale: la scuola materna di Rosa Agazzi e la Casa dei bambini di Maria Montessori.

2. *Il modello rurale dell'asilo di Compiano*

Come è noto, questo "esperimento" nasce dall'iniziativa delle sorelle Agazzi, che approdano, dopo la scuola normale, all'educazione infantile su suggerimento del direttore didattico di Brescia, Pietro Pasquali, che le incoraggia a fondare nel 1896, una scuola materna a Mompiano, un povero paese agricolo del bresciano, con una popolazione infantile decimata da malattie endemiche di ogni tipo¹⁸. L'esperienza delle Agazzi giunge subito all'apice della notorietà, tanto che Rosa sarà chiamata a partecipare al famoso Congresso pedagogico di Torino del 1898, dove denuncerà la situazione degradante degli istituti infantili allora esistenti¹⁹. Così, nel 1902, l'asilo di Mompiano viene definito asilo rurale modello e come tale diventa meta di ispezioni e di visite²⁰. Nel 1903, inoltre, Pietro Pasquali progetta una scuola per la preparazione delle maestre e delle assistenti per i nuovi asili. Cercheremo ora di individuare quella che "a monte" rappresenta la concezione del soggetto infantile e

¹⁵ E' il periodo in cui la politica giolittiana cerca di realizzare una sorta di armonizzazione tra le parti sociali. E' in particolare il movimento socialista ad avanzare la richiesta che gli asili infantili, dipendenti dalle congregazioni di carità, siano collegati alla scuola primaria e sottoposti alla giurisdizione del comune o dello Stato. Così ad esempio succede a Bologna, dove nel 1914, l'assessore Longhena apre nuove scuole dell'infanzia, incoraggiando la diffusione del metodo Montessori (M. Longhena, *Vent'anni nelle pubbliche amministrazioni*, Roma, Opere Nuove, 1960, pp.33-38).

¹⁶ Nel 1920 gli asili sono 5455, con un incremento delle insegnanti a 12230 (E. Catarsi, G. Genovesi, *L'infanzia a scuola*, Ferrara, Corso editore, 1992, p.132).

¹⁷ E. Catarsi, *l'asilo e la scuola dell'infanzia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994, pp.175-176.

¹⁸ P. Pasquali, *Famiglia di bimbi (giardino infantile a Brescia (cenni storici)*, "Rivista pedagogica", 2, 1909, pp. 68-70. Su Rosa e Carolina Agazzi si veda: A. Agazzi, *Ad vocem*, "Enciclopedia pedagogica" a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1975, I vol., pp.224-233.

¹⁹ *Atti del I Congresso pedagogico nazionale italiano*, a cura di G. C. Molineri e G. C. Alessio, Torino, Camandona, 1899.

²⁰ P. Pasquali, *Famiglia di bimbi*, op. cit., p.69.

di “cura educativa”, utilizzando come fonti, oltre agli scritti di Rosa Agazzi e di Pietro Pasquali, i dettagliati resoconti dei visitatori del tempo.

La finalità principale dell’asilo di Mompiano consiste nel “miglioramento fisico-morale” delle masse contadine: “Le abitudini che i fanciulli acquistano in questo giardino modello possono alleviare il disagio economico delle popolazioni rurali”²¹. Notiamo quindi l’assenza di mobilità sociale, in quanto si pensa di “educare l’intelligenza senza allontanarla dalla cerchia delle occupazioni in cui dovrà esercitarsi più tardi nella vita”²². Fondamentale è assumere abitudini di ordine, di precisione, di operosità, con gli esercizi di vita pratica; anche lo spazio importante dedicato alla conversazione è finalizzato ad acquisire un costume civile: “La lingua parlata, o metodo materno, conforme al metodo Agazzi, è lavoro d’ingentilimento che s’intona all’ambiente. Quando si dice parola, s’intende anche tono di voce: proibiti il grido, l’urlo, la voce sgraziata, perché dal cattivo uso dell’ugola e della lingua, al cattivo uso delle mani e dei piedi non c’è che un passo”²³.

Evidente è l’*atteggiamento protettivo nei confronti dei più deboli*: maestra e bambini più grandi si prendono cura dei più piccoli: 100 bimbi suddivisi in 3 sezioni (ogni bambino della 3° prende in carico un bambino della sezione dei piccoli, la 2° fa da sé); solo i maggiori spostano tavolini e sedie quando servono: ad esempio se un piccolo all’arrivo dimentica il saluto, il più “grande” glielo insegna, mentre il bacio è proibito (difesa dai contagi). Lo spirito egualitario e solidaristico viene apprezzato durante una visita da Emidio Agostinoni, socialista e presidente dell’U.N.E.I.: “Ognuno aiuta ed è aiutato, abbottona dietro alle spalle il compagno che ha davanti e riceve lo stesso servizio dall’amico seguente”²⁴.

L’*educazione alla fratellanza*, con evidenti richiami evangelici, appare esemplificata dal rito della lavatura dei piedi (dal più grande al più piccolo), mentre l’obbligo di indossare zoccoli e grembiuli uniformi intende ripristinare uno spirito di convivenza egualitaria tra “ricchi e poveri” che condividono gli stessi spazi. Prevale del resto uno *spirito corale* nelle varie attività: conversazioni, lezioni collettive, canto, ecc.,²⁵. In rapporto alle finalità etico-sociali, si sottolinea, però allo stesso tempo, l’esigenza di interiorizzare *l’abitudine alla disciplina e al comando*: “a tante cure si deve

²¹ P. Pasquali, *Il nuovo asilo*, Brescia, Canossi, 1903, p. 13.

²² *Ibid.*, p. 11. Infatti l’asilo agazziano “al figlio del contadino dà le qualità di forza, di destrezza, di serenità che più possono giovare al contadino” (*Ibid.*, p. 11).

²³ P. Pasquali, *L’arte nell’ambiente*, “La voce delle maestre d’asilo”, n.4, 1911, p.99.

²⁴ E. Agostinoni, *La vita in miniatura in una casa di bimbi*, in “La tribuna scolastica”, n.39, 15 luglio 1906, p. 295.

²⁵ Come rileva l’ispettore Garassini, dopo aver visitato Mompiano: “non comprendo perché tutti quei bimbi, non uno eccettuato, in un dato momento, all’ordine della maestra, ne abbiano o non ne abbiano bisogno, debbano estrarre il fazzoletto, bravamente cucito per un capo del grembiule, e soffiarsi il naso” (*La voce delle maestre d’asilo*, 1911, n.23, p.3).

rispondere con l'obbedienza-gratitudine nei confronti dei tutori e delle maestre"²⁶.

L'educazione igienica assume comunque uno spazio preponderante: la giornata inizia con "la visita di pulizia fatta ogni giorno a tutti i bambini, ricchi e poveri, sporchi e puliti", finalizzata a "creare abitudini di ordine e di rispetto, a rafforzare nella famiglia il dovere di assistenza igienica verso i figlioli"²⁷. Rosa Agazzi ribadisce più volte che si tratta di un'occasione educativa indispensabile per creare buone abitudini non solo igieniche, ma morali: ad esempio, la realizzazione delle lavature dei piedi e delle altre parti del corpo (da parte del più grande al più piccolo) dipende soprattutto dallo spirito che l'educatrice riesce ad instaurare all'interno del gruppo dei bambini (soccorso, aiuto vicendevole, spirito zelante).

La maestra educatrice.

Durante l'importante Congresso torinese del 1898, Rosa Agazzi afferma che il problema fondamentale degli asili infantili consiste nella figura della maestra. Sostiene, del resto, che le scuole Normali esistenti, spesso considerate una sorta di ripiego per molte donne, si limitano a fornire una superficiale preparazione di tipo culturale, senza promuovere alcuna valorizzazione delle doti personali della futura "maestra giardiniera". Nella proposta agazziana la personalità dell'educatrice diventa il centro ispiratore delle diverse attività didattiche, che segue solo indicativamente un piano di lavoro "a grandi linee", per evitare l'improvvisazione. Si esalta la "spontaneità" del gioco e delle attività estetico-espressive, tanto che "la preparazione dei giocattoli vuol essere molto studiata, ben predisposta dall'istitutrice, affinché sia tutta occasionale, e una vera sorgente di diletto e di osservazioni da parte dei bimbi"²⁸. Gli stessi esercizi di vita pratica, proprio per la loro valenza educativa, richiedono una preventiva e attenta organizzazione, quali insostituibili occasioni di educazione morale.

Si insiste perciò sul senso vocazionale di una professione, esaltata essenzialmente per le doti di abnegazione e di spirito di sacrificio, tipiche di una madre ideale: "ella deve indossare la veste del sacrificio, perché la vera madre non conosce egoismo davanti al figlio suo"²⁹. Rosa Agazzi ribadisce più volte l'omnipresenza, la vigilanza

²⁶ Come nota sempre Garassini: "A me tutti quei bimbi sempre in fila, marcianti in fila, lavatisi in fila, specchiatesi in fila, mangianti in fila, facenti ogni cosa al comando di duci e con ordine perfetto, a me hanno fatto l'impressione di un piccolo reggimento di bimbi militarizzati" ("La voce delle maestre d'asilo", cit., p.3)

²⁷ R. Agazzi, *Guida per le educatrici d'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1976, p.69.

²⁸ P. Pasquali, *l'ambiente nella ricreazione*, "La voce delle maestre d'asilo", n.4, 1911, pp.27-28)

²⁹ R. Agazzi, *Relazione sul tema "ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, tenuta al Congresso pedagogico di Torino, ora in R. Agazzi-P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, Brescia, La Scuola, 1973, pp. 61-86; R. Agazzi, *A proposito degli asili infantili*, in "la scuola nazionale", a.X, 1898-99, p.53. Giudizio confermato nel 1948: "Il segreto rigeneratore degli istitu-

assidua e costante da parte delle educatrici, che curano pure difetti fisici come la balbuzie o il portamento scorretto. Comunque, il momento più difficile del compito della maestra è rappresentato dal rapporto con le madri. Da qui l'esigenza di promuoverne l'educazione che spinse Rosa Agazzi all'iniziativa di una scuola domenicale per le madri, oltre alla periodica distribuzione di "consigli alle famiglie" dei bambini che frequentavano il suo asilo³⁰.

E' noto che il modello agazziano sarà il principale punto di riferimento per l'educazione infantile in Italia, poiché - scrive Remo Fornaca - "non si era rotto del tutto con il passato, si accettavano le esperienze migliori della vita familiare, si dimostrava una certa sensibilità per la cultura moderna, si puntava sulla semplicità, non si disorientavano i bambini e le famiglie con metodologie complicate, non si metteva in discussione il potere, l'autorità e soprattutto il modo di gestire le istituzioni e l'educazione infantile"³¹.

3. *Il modello urbano delle case dei bambini di Roma e di Milano*

La Casa dei bambini è il frutto della ricerca scientifica, nonché dell'impegno emancipazionista di Maria Montessori³². Durante il Congresso pedagogico torinese del 1898, la studiosa richiama l'attenzione sul rapporto tra scuola e delinquenza minore, rilevando la carenza di cure adeguate nei confronti dei bambini disadattati e disturbati, il cui gran numero rappresenta una vera e propria piaga sociale. Sostiene che il problema dei minorati psichici è prima di tutto pedagogico, non solo medico, e richiede la necessità di un intervento specifico³³.

In quegli anni la Montessori è impegnata a condurre indagini sperimentali che dimostrano l'incidenza delle condizioni sociali (professione dei genitori, abitazione, ecc.)

ti infantili risiede anzitutto nella coscienza della donna cui sono affidati. Quando si dice Maestra dell'asilo si dovrebbe poter credere che quella è il perno della casa ove il bambino, tolto per alcune ore alla famiglia, vive una vita moralmente e igienicamente completa" (R. Agazzi, *Parole alle colleghe*, in "Scuola materna", 9-10, 15-31 marzo 1948, p. 116).

³⁰ Oltre alla scuola per le madri, in collegamento col "giardino infantile rurale, vengono istituite una scuola per le assistenti maestre e una scuola per le aspiranti bambinaie (P. Pasquali, *Famiglia di bimbi*, op. cit., p. 69).

³¹ R. Fornaca, *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando, 1978, p.32.

³² Al riguardo il volume: V. Babini, L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, Angeli, 2000.

³³ In quell'occasione, Maria Montessori ricordò all'uditorio che già nel 1831, Sèguin aveva dimostrato che "l'idiota non è incapace di imparare ma soltanto incapace di seguire i metodi normali di istruzione (*Atti del I Congresso...* op. cit., pp. 122-123).

sullo sviluppo intellettuale degli allievi; si evidenzia, inoltre, quale fattore estremamente condizionante, il modo in cui essi trascorrono il tempo extrascolastico³⁴.

L'obiettivo della studiosa diventa quello di costruire, a livello scientifico, un intervento educativo personalizzato, sia per evitare che i più intelligenti appiattiscano le loro capacità, sia per far sì che i meno dotati restino condannati nell'eterna condizione di subalternità e di impotenza. Da qui l'approfondimento degli studi sul materiale strutturato, poi proposto nelle Case dei bambini; del resto, strategie e materiali didattici vengono realizzati sulla base dell'osservazione del comportamento dei bambini di S. Lorenzo e via via sperimentati. Si tratta di un vero e proprio esperimento pedagogico e sociale, la cui realizzazione si situa all'interno di un ampio progetto di politica educativa, che vede la coniugazione tra il programma della nuova giunta progressista, insediata a Roma nel 1906, e le istanze dell'emancipazionismo femminile del tempo. La prima Casa dei bambini, sorta nel 1907 nel degradato quartiere di San Lorenzo, oggetto di un'opera di ristrutturazione edilizia, è destinata ai figli del proletariato e sottoproletariato urbano. Come ricorda la Montessori nel suo famoso discorso di inaugurazione: "Qui pei fanciulli che nascono bisogna mutare la frase consueta: essi non vengono alla luce, vengono alle tenebre, e crescono tra le tenebre e i veleni dell'agglomerato urbano"³⁵.

La Casa dei bambini costituisce il nucleo di tale progetto di rigenerazione umana e sociale, quale centro nevralgico dell'edificio in rapporto ad altri spazi di aggregazione sociale e culturale, puntando all'elevazione di individui, annichiliti dalla miseria economica e morale: "cuore dell'intervento risanatore la scuola in casa". In un'ottica non più filantropico-caritatevole, lo stesso intervento assistenziale punta al coinvolgimento diretto delle famiglie, impegnandole ad occuparsi della manutenzione degli edifici in cui abitano e a mandare i bambini all'asilo perfettamente puliti³⁶. Posta al centro di un'ampia progettazione di socializzazione dei servizi, "la

³⁴ Sulla base di queste ricerche, la dottoressa conclude che se la bellezza del corpo non è attribuibile al merito individuale, così sono "involontarie anche le condizioni biologiche e sociali di nascita" che non possono perciò condizionare il giudizio sul diverso rendimento scolastico dei bambini (Montessori, *Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari*, in "Rivista di filosofia e scienze affini" VI, 1904, vol. II, p. 282)

³⁵ M. Montessori, *Discorso inaugurale pronunziato in occasione dell'apertura di una "Casa dei bambini"*, in M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, p.140. E ancora: "Spettacoli tanto estremi di bruttura, più profonda assai della barbarie – sono possibili qui alle porte d'una città cosmopolita, madre di civiltà, e regina delle arti belle – per un fatto nuovo, che i passati secoli non conobbero: *l'isolamento delle masse povere*"(p.142).

³⁶ A S. Lorenzo, viene infatti elaborato un elenco di regole, affisso nella Casa dei bambini, che evidenzia chiaramente le responsabilità dei genitori: "I genitori che vogliono usufruire dei vantaggi della casa dei bambini non devono pagare nulla. Essi devono tuttavia assumersi questi obblighi vincolanti: a) Mandare i bambini alla casa dei bambini all'orario stabilito, puliti nel corpo e nei vestiti, e forniti dell'apposito grembiule. b) Mostrare il massimo rispetto e deferenza verso la Direttrice e tutte le persone addette alla Casa dei Bambini, oltre a collaborare con la stessa Direttrice nell'educazione dei bambini. Una volta alla settimana, come minimo, le madri

“casa dei bambini” viene vissuta come proprietà collettiva, che connota il quartiere di una precisa identità³⁷.

Tale l’esperienza consente alla Montessori di mettere alla prova la convinzione che l’educazione del bambino sia alla base dell’educazione dell’adulto (“il bambino è il padre dell’uomo”): in questo caso particolare si tratta di educare gli inquilini a un costume civile, tramite l’educazione dei loro figli³⁸. Risalta l’atteggiamento missionario dell’educatrice che deve farsi esempio di vita vissuta, quale sintesi di ideali e di comportamento: “La direttrice è sempre a disposizione delle mamme, e la sua vita, di persona colta ed educata, è un esempio costante per gli abitanti dello stabile, poiché è obbligata a vivere nell’edificio diventando così una co-abitante con le famiglie dei suoi piccoli allievi. Questo è un fatto di enorme importanza. Tra questa gente semi-selvaggia, in queste case dove di notte uno non oserebbe andare in giro disarmato, è venuta non solo a insegnare *ma a vivere la stessa vita che essi vivono*; una gentildonna colta, un’educatrice professionale che dedica il suo tempo e la sua vita ad aiutare chi le sta intorno”³⁹. Come è noto, i successi raggiunti con gli abitanti del povero quartiere romano, quasi tutti analfabeti, ebbero subito una risonanza mondiale, così giustificati dalla Montessori: “Le condizioni che permisero il successo del primo esperimento si può dire che sono quelle in genere considerate inadatte e che furono le migliori (..) I genitori che collaborano maggiormente con i nostri metodi di educazione sono quelli delle classi inferiori. Quando il bambino scrive la sua prima parola, il padre e la madre non la sanno scrivere – e questa im-

parleranno con la Direttrice, dandole informazioni sulla vita familiare del bambino, e riavendo in cambio ogni notizia utile per il bimbo stesso. Saranno espulsi dalla Casa dei Bambini: a) i bambini che si presentano non lavati e con gli abiti sporchi; b) Coloro che si dimostrano incorreggibili; b) coloro i cui genitori mancano di rispetto verso gli addetti alla Casa dei Bambini e che con la loro cattiva condotta distruggono il lavoro educativo dell’istituzione” (in R. Kramer, *M. Montessori, A Biographie*, Oxford, Basil Blackell, 1976, pp. 125-126).

³⁷ Come scrive Babini, il risanamento di S. Lorenzo avviene sostituendo i tristi e sporchi pozzi di luce con le oasi verdi di ampi cortili; i grandi spazi abitativi che avevano favorito la piaga del subaffitto vengono suddivisi in piccoli appartamenti adeguati alle esigenze di una sola famiglia, salvaguardando l’intimità familiare; ma soprattutto si istituisce una rete di servizi in comune: la sala delle macchine da cucire, la stireria, l’ambulatorio medico, una piccola infermeria, la cucina collettiva, e vero e proprio centro di rigenerazione sociale: la casa dei bambini (V. Babini, *op.cit.*, 212).

³⁸ Come ricordava la Montessori: “le mamme erano colpite dai loro figlioli, il cui straordinario sviluppo era di dominio pubblico: in molti casi avevano incominciato a cambiare il loro modo di fare proprio sotto lo stimolo dei bambini, che erano ormai critici di fronte alla sciatteria con cui venivano fatti i lavori di casa, alla grossolanità, alla volgarità dei modi. Erano apparsi i primi vasi di fiori alle finestre degli appartamenti in cui c’erano bambini che frequentavano la Casa; le mamme cominciarono ad abbigliarsi con maggior cura e i padri a camminare a testa alta” (R. Kramer, *M. Montessori...*, *op. cit.*, p. 136-137).

³⁹ R. Kramer, *M. Montessori, A. Biographie*, *op. cit.*, 1976, p.131.

presa serve di incoraggiamento e di incitamento al bambino”⁴⁰.

Le madri possono altresì recarsi in ogni ora del giorno ad osservare l'attività dei loro figli, e sulla base dell'idea di *socializzazione della funzione materna*, - scrive la Montessori - “ciascuna di loro si sentirà congiunta non solo al proprio figlio, bensì all'umanità intera”⁴¹. L'emancipazionismo della Montessori è del resto alla base di una diversa concezione della vita familiare, grazie alla socializzazione di compiti, tradizionalmente femminili (infermerie, stierie e cucine sociali centralizzate), per favorire il lavoro extradomestico della donna, da lei considerato principale fonte di autonomia. Posta al pianoterra di uno degli stabili del quartiere, la Casa dei bambini si qualifica subito come un supporto educativo, di cui tutte le madri dovranno poter disporre in futuro: “L'opportunità di tale istituzione non è ristretta alle classi lavoratrici della mano, ma si estende anche alla borghesia dove molte sono le donne lavoratrici del pensiero. Tutte le maestre e le professoresse, spesso costrette anche nel doposcuola a lezioni private, lasciano i bambini affidati alle mani di una persona di servizio rozza e sconosciuta, che è talvolta insieme la cameriera e la cuoca”⁴².

Dopo l'iniziale apertura di “case dei bambini” in ambienti operai, lei stessa si farà promotrice della sua iniziativa anche fra i ceti sociali più elevati (ad esempio quella aperta, il 4 novembre 1908, sempre a Roma, nel quartiere signorile di via Famagosta). Come sappiamo, il modello montessoriano avrà una diffusione mondiale, al di là di ogni appartenenza di ceto, di razza e cultura⁴³. Ora, però, riflettendo sulle motivazioni sociali e pedagogiche che sono alla sua origine, dobbiamo considerare l'altro esperimento, presso i quartieri operai dell'Umanitaria a Milano: una realtà certamente diversa da quella di Roma, ma con alcune caratteristiche comuni: forte tasso di emigrazione con conseguente urbanizzazione ed espansione demografica; situazione di fluidità e mobilità sociale, priva di collanti sociali.

Anche qui la Casa dei bambini si inserisce in un piano di riqualificazione urbanistica: nel 1906, più di mille persone si stabiliscono nelle prime case costruite dall'Umanitaria in via Solari: tutti gli appartamenti appaiono dotati degli essenziali comforts e sono inoltre messe a disposizione degli abitanti risorse culturali (biblioteca e Università popolare, ricreatorio laico, ecc.) e servizi (farmacia, cooperative di consumo, un ristorante di quartiere, ecc.). Si rivela subito la necessità dell'asilo in-

⁴⁰ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1970, p.115.

⁴¹ I bambini possono cogliere la grandiosità di questo messaggio nella riproduzione della Madonna della seggiola di Raffaello, esposta in ogni Casa montessoriana: “Qui Giovanni rappresenta l'umanità che rende omaggio alla maternità”(M. Montessori, *Il metodo*..).

⁴² *Ibid.*, p. 37.

⁴³ Dal gennaio del 1909, la Svizzera italiana cominciò a trasformare gli orfanotrofi e i kindergartens in Case dei bambini, utilizzando i materiali montessoriani invece delle apparecchiature froebeliane (T. Bontempi, *Il sistema di educazione infantile della Dott. M. Montessori applicato negli Asili d'Infanzia del Canton Ticino*, “La voce delle maestre d'asilo”, n,1 e 2, pp.3-9 e pp. 13-16.).

fantile, vista la notevole percentuale di madri lavoratrici, e la scelta cade sul modello montessoriano, considerati i legami dell'Umanitaria con l'Unione femminile, che valorizza la novità dell'esperimento della Montessori⁴⁴. Lo stesso concetto di autonomia della Casa dei bambini si sposa con lo spirito dell'Umanitaria, condensato nella norma statutaria del 1893 "di aiutare i diseredati, senza distinzione, a rilevarsi da sé medesimi, procurando loro appoggio, lavoro, istruzione"⁴⁵. Essa si rivelerà come il centro nevralgico che darà significato all'intera operazione: a un anno dall'esperienza romana, la Casa dei bambini viene inaugurata in via Solari a Milano, il 18 ottobre 1908; seguirà l'apertura di una seconda (21 novembre 1909), negli edifici sempre costruiti dall'Umanitaria alle Rottole, con due ampie aule per 120 bambini (gli inquilini sono circa 1200); l'esperienza era iniziata con 50 bambini, dando la preferenza ai più piccoli⁴⁶. L'abitazione confortevole concepita all'interno di una rete di servizi sociali (infermeria, cucina, ecc.) nasce dall'idea che vivere in un ambiente curato favorisca l'emancipazione; diventa fondamentale educare alla cura degli spazi comuni e privati, in quanto l'abitazione, spesso luogo di degrado sociale, si trasforma in un centro educativo e ricreativo⁴⁷.

Così le fedeli collaboratrici della Montessori si trasferiscono a vivere nei quartieri milanesi dove sorgono le Case dei bambini⁴⁸. Lei stessa soggiorna per alcuni mesi a Milano per vigilare su tutte le fasi che ne preparano l'apertura, esercitando anche in seguito un forte controllo non solo sulla "corretta applicazione" del materiale didattico, ma anche sulla fabbricazione, esaminando ogni minimo particolare (viene infatti prodotto dalla Cooperativa falegnami dell'Umanitaria)⁴⁹. Si instaura infat-

⁴⁴ Nella primavera del 1908 la Montessori aveva tenuto una relazione al Convegno femminile di Milano sull'esperienza di S. Lorenzo, suscitando l'interesse dei dirigenti dell'Umanitaria che le chiesero la collaborazione per allestire una casa dei bambini su modello di quella realizzata a Roma (R. Kramer, op.cit., p.147).

⁴⁵ La Società Umanitaria, fondata nel 1893, grazie al cospicuo lascito di Prospero Moisè Loria al comune di Milano, si configura, fin dall'inizio, non come un'istituzione benefica e assistenziale, ma come una sorta di "pronto intervento", insieme all'idea di sociale previdenza.

⁴⁶ Le "case dei bambini" dell'Umanitaria sono costituite dai seguenti locali: spogliatoi, sala di lavoro, sala di musica, sala da pranzo, direzione e gabinetto medico, una cucina, stanza da bagno, docce; tutto a piano rialzato circondato da giardino e orto che ospita diverse specie di animali da cortile, a cui i bambini possono liberamente accedere. Giardino-orto e allevamento degli animali sono le attività centrali che interessano di più i bambini: la casetta per i piccioni viene disegnata dalla stessa Montessori (s.n., *L'Umanitaria e la sua storia*, Milano, Cooperativa grafica degli operai, 1922, p. 248).

⁴⁷ Così concepite, alle case operaie dell'Umanitaria appena edificate viene assegnato il Primo premio dell'Esposizione Internazionale del 1906, a coronamento di un intervento sociale di eguaglianza, benessere e pace sociale.

⁴⁸ Maria Maccheroni si trasferisce in via Solari; Anna Fedeli in via Rottole (sono due sue ex allieve che hanno seguito i corsi di Antropologia presso l'università di Roma).

⁴⁹ Un mese dopo l'apertura della Casa dei bambini di via Solari, la Montessori scrive al segretario dell'Umanitaria per lamentare le imperfezioni del materiale didattico (lettera del 25 novem-

ti subito un grande spirito di collaborazione tra il quartiere e la casa dei bambini: ad esempio, la farmacia cooperativa si occuperà della preparazione degli “intrugli graduati”, richiesti dalla direttrice Anna Maria Maccheroni per gli esercizi sensoriali del gusto e dell’olfatto.

Sempre l’Umanitaria darà un enorme contributo alla diffusione del metodo Montessori, organizzando i corsi di formazione per insegnanti: il primo corso del 1914, che ebbe un vasto richiamo internazionale, venne organizzato dalla studiosa insieme alle sue poche e fidate allieve⁵⁰. Inoltre, l’istituzione milanese fu direttamente coinvolta dalla Montessori, all’indomani della Grande Guerra, nell’iniziativa della “Croce bianca”, al fine di formare personale educativo specializzato nella cura dei danni psichici subiti dai bambini nei luoghi di conflitto⁵¹.

3.1. *Quale modello di bambino/a*

Principale obiettivo della pedagogia montessoriana è l’*autonomia personale*: dal bambino soggetto di tutela al bambino protagonista del cambiamento dell’adulto. Come scrive la dottoressa nel 1909: “Non si può essere liberi senza essere indipendenti: quindi alla conquista dell’indipendenza debbono essere condotte le manifestazioni *attive* della propria libertà, fin dalla prima infanzia (...) Noi non abbiamo ancora assimilato bene l’alto concetto dell’*indipendenza*, perché la forma sociale in cui viviamo, è ancora *servile*. In un’epoca di civiltà ove esistono i servi, non può germogliare quale *forma di vita* il concetto della *indipendenza*, come al tempo della *schiavitù* era oscuro il concetto di libertà”⁵².

bre 1908, consultata presso L’Archivio dell’Umanitaria).

⁵⁰ si accede dopo la licenza liceale o con qualsiasi altro diploma; durata di 7 mesi, con tirocinio: Pedagogia è insegnata da Maria Montessori e da Anna Fedeli, mentre psicologia infantile da Giulio Cesare Ferrari (s.n. *L’Umanitaria e la sua storia*, cit., pp. 261-262).

⁵¹ Al riguardo pubblichiamo uno stralcio della lettera della Montessori, inviata al presidente dell’Umanitaria, per coinvolgerlo nell’iniziativa, che avrebbe dovuto assumere carattere mondiale: “Se si potesse ottenere il sostegno della Croce Rossa nel ramo dei servizi civili, la cosa sarebbe facilitata. Ma è evidente che un movimento favorevole, pubblico in tutte le nazioni darebbe una grande spinta al diffondersi della “Croce bianca”. Gli specialisti di malattie nervose e la stampa: ecco i due enti da organizzare. L’Umanitaria in Italia dovrebbe prendere questa opera che rientra nella propria sfera d’azione modernamente benefica, e stimolare, coordinare le iniziative destinate a raccogliere gli innocenti, i germi della vita di domani, sul campo della strage, per salvarli, e così preparare i frutti della pace. Sono i bambini di oggi quelle forze di ricostruzione sulle quali speriamo nel dopoguerra, e occorre allontanare da esse le terribili conseguenze della degenerazione, che potrà far crescere genti nervose, squilibrate di mente o pazze, sofferenti di convulsioni, prive di carattere”(s.n., *L’Umanitaria e la sua storia*, op. cit., pp. 268-271).

⁵² M. Montessori, *Il metodo...* op. cit., pp. 204-205.

Star bene dilata l'intelligenza. un ambiente sereno e riposante, esteticamente curato, stimola l'apprendimento del bambino “come in natura i petali colorati attirano gli insetti a succhiare il nettare che essi nascondono”⁵³. L'ambiente non può essere anonimo e disadorno, le pareti vanno abbellite con riproduzioni artistiche, in quanto “la bellezza ispira insieme il raccoglimento e porge riposo allo spirito affaticato perciò se la scuola vuol diventare un gabinetto di osservazione della vita umana deve raccogliervi il bello, come un gabinetto di batteriologia deve raccogliervi le stufe e i terreni redditizi⁵⁴. Il mobilio risponderà a precise esigenze anatomiche e psicologiche e non si può lasciare al caso alcun dettaglio. Proprio durante le sue indagini scolastiche, la Montessori aveva avuto modo di osservare i bambini immobilizzati dai rigidi banchi “come farfalle fissate su spilli”⁵⁵: l'immobilità fisica, il silenzio imposto, l'uso di premi e punizioni le erano sembrati degradanti e distruttivi delle potenzialità individuali. Così, nel 1907, grazie alla sua “rete” di conoscenze riesce a procurarsi un mobilio su misura, disegnato da lei stessa, esteticamente curato e funzionale al raggiungimento dell'autonomia personale: i famosi tavolini (uno-due posti), con gambe larghe e solide (prismi ottaedrici) per poter lavorare comodamente, dovranno essere leggerissimi per consentire ad ogni bambino di trasportarli liberamente ovunque; ciascuno può scegliere dove sedersi o anche lavorare disteso su appositi tappetini (unica regola fondamentale: non assumere mai atteggiamenti di disturbo nei confronti delle cose e degli altri)⁵⁶; poltroncine impagliate, robuste e insieme leggere e sgabelli per la maestra in modo da sedersi ad altezza di bambino; credenzine basse per stoviglie e posate, scope per bambini coi manici dipinti a fiorellini; mensole basse, a uno o a due ripiani, direttamente accessibili; gli oggetti sono colorati con delicate tinte a smalto, “voci” che chiamano a sé l'attenzione del bambino e lo stimolano ad agire”⁵⁷.

Nell'opera del 1909, la Montessori dedica spazio anche all'alimentazione dei bambini, considerata non solo per l'aspetto nutrizionale (quindi calibrata a seconda dell'età), ma pure quale espediente educativo: “Cercai che vi fosse nelle scuole non solo la cucina, ma una cucina possibilmente accessibile ai bambini stessi; e perciò pulitissima e gaia e con oggetti che permettessero in qualche modo una collabora-

⁵³ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1950, p. 248

⁵⁴ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, p. 129.

⁵⁵ R. Kramer, op. cit., p.99.

⁵⁶ Scrive la Montessori nel 1909: “noi abbiamo provveduto le Case dei bambini di piccoli tappeti, che in genere rimangono arrotolati e deposti in qualche parte della sala a ciò destinata: i bambini che vogliono lavorare sul terreno, anziché seduti ad un tavolino, devono prima prendere un tappetino, dispiegarlo sul suolo e quindi lavorarvi sopra” (*Il metodo...*, op. cit., p. 272).

⁵⁷ “O se è caduta in terra qualche mollica di pane o qualche foglia secca, la scopa è lì, piccolina, leggera, invitante coi bei colori o con le pitture che adornano il manico lucente di vernice e pulizia. Che cosa di più grazioso del raccogli-immondizie tutto verde a punticini rosso o bianco come un panno di bucato?”(M. Montessori, *Il metodo...*, op. cit., p.276).

zione da parte dei bambini”⁵⁸.

Libera scelta dei materiali e delle attività. Si tratta di una strategia che viene “scoperta” dalla Montessori proprio durante l’esperienza di San Lorenzo: “i nostri piccoli bambini costruiscono la propria attività, quando, con un processo di autoeducazione, mettono in moto complesse attività interiori (..)L’esercizio della capacità di preparare la decisione li rende indipendenti dal suggerimento altrui; essi poi decidono in ogni atto della loro giornata, decidono di prendere o di lasciare; decidono di seguire coi movimenti il ritmo di una canzone; quel lavoro costante che edifica la loro personalità è spinto tutto da decisioni”⁵⁹. Inoltre ogni oggetto strutturato risulta in un’unica copia per potenziare “la capacità di rinviare i propri desideri per rispettare un compagno, sperimentando con fiducia l’attesa; la disciplina non è imposta dall’insegnante ma diventa un fenomeno interiore per cui ciascuno lavora in autonomia”⁶⁰.

Individualizzazione dell’insegnamento: La “libera scelta” è fondamentale, in quanto l’oggetto strutturato dovrà essere significativo per quel bambino particolare, stimolando la sua intelligenza, tramite l’autocontrollo dell’errore: il bambino verifica da sé ciò che ha fatto, senza il giudizio verbale dell’insegnante: ciò permette di sviluppare l’autonomia di giudizio, la capacità di autovalutarsi, senza il parere altrui, accrescendo la stima di sé. Come scrive la Montessori nella sua prima opera: “L’importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l’ambiente per esercitarsi. L’opera più ammirata è quella che manifesta le possibilità massime di ciascuno”⁶¹.

Colmare deficit di un retroterra impoverito: in primo piano è l’aspetto cognitivo non solo mediante l’utilizzo del materiale strutturato, ma prevedendo anche lavori in creta, la costruzione di piccole case di mattoni, l’utilizzo dei giocattoli artistici di Alessandra Ravizza per avviare il bambino ad interpretare i libri illustrati e le raffigurazioni artistiche alle pareti (importante è stimolare il piacere di agire per uno scopo). Altre attività fondamentali: il gioco del silenzio (esercizio della volontà e della padronanza di sé), il rito del pranzo, la cura degli animali e delle piante, la conversazione sulla propria vita familiare (anche per individuare situazioni problematiche); la musica e il canto dovranno essere affidati a una persona competente e specializzata: applicazione del ritmo alla deambulazione per assumere un comportamento disinvolto e non timido (presso la Casa dei bambini

⁵⁸ M. Montessori, *Il metodo...* op. cit., it., p.248.

⁵⁹ M. Montessori, *L’autoeducazione*, p. 152.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 84.

⁶¹ M. Montessori, *Il metodo...* op.cit., p.276.

dell'Umanitaria si effettuano tentativi di studio della capacità musicale dei bambini). Così le attività di vita pratica, che dai due ai quattro anni sono soprattutto di tipo riparativo, implicano il controllo dei movimenti, l'autoperfezione⁶². L'esperienza della cura degli animali e delle piante risulta particolarmente valorizzata nelle prime Case dei bambini, come sentimento di unione con gli altri esseri viventi (influenza della teosofia), e non per educare a una futura mansione lavorativa.

Compresenza di età eterogenee - la Montessori ribadisce più volte la necessità di gruppi di bambini di età diversa, per lo sviluppo dell'apprendimento: "Nella stessa classe dovrebbero trovarsi insieme bambini di tre età: i più piccoli che spontaneamente si interessano al lavoro dei più grandi e imparano da loro"⁶³. Valorizzando la convivenza tra soggetti di età diverse si stimola l'aiuto reciproco, mettendo ciascuno in condizione di aiutare e di essere aiutato; sono infatti ritenuti stimolanti per l'apprendimento "i contatti tra le differenze di sviluppo, di ritmi di interessi, di capacità dei singoli individui"⁶⁴. Ciò che preoccupa la Montessori è il rischio dell'omologazione: l'attività del bambino non deve essere motivata dall'approvazione e dalla competizione, "mentre i gruppi omogenei accentuano il confronto esasperando le difficoltà di chi ha ritmi più lenti di apprendimento"⁶⁵.

3.2. Competenze della maestra-direttrice

Capacità di osservazione: osservazione sperimentale del bambino in situazione di apprendimento e nella vita quotidiana della casa dei bambini (ad esempio, attenzione alla mimica del volto del bambino impegnato a risolvere un problema); il disegno libero e il lavoro in creta sono utilizzati più che altro a scopo osservativo: "Il bambino, impastando creta, 'fa il proprio ritratto', cioè dimostra le proprie disposizioni, attività e tendenze; le abitudini, l'ambiente dove è vissuto"⁶⁶; **diario biografico:** le osservazioni vengono comparate con le annotazioni sull'ambiente familiare, ricavando le notizie dai colloqui con le madri, anche relative alla nascita. E' uno strumento fondamentale per indagare le cause delle difficoltà dei bambini e docu-

⁶² "i mobili dei bambini, tavoli e sedie, devono essere leggeri non solo per venir trasportati facilmente dalle braccia infantili, ma perché per la loro stessa fragilità riescano educativi. E' pel medesimo criterio che si danno ai fanciulli piatti di ceramica, bicchieri di vetro, soprammobili friabili; infatti questi oggetti sono i denunciatori dei movimenti rudi, errati; allora il bambino è portato a correggersi, perciò si esercita a non urtare, a non rovesciare, a non rompere, raddolcendo sempre più i suoi movimenti e rendendosi a poco a poco padrone e dirigente perfetto (M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., 129).

⁶³ M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., 224.

⁶⁴ M. Montessori, *L'autoeducazione...* p.84.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 84.

⁶⁶ M. Montessori, *La pedagogia dinanzi alla scienza*, "L'Alleanza", n.15, 1907.

mentare i successi e l'acquisizione di competenze, per poter poi intervenire con un approccio individualizzato: “La storia biografica compie lo studio individuale del soggetto e ne prepara la diagnosi: fondendo a tale intento l'opera della scuola con quella della famiglia[...] la carta biografica sarà per ogni individuo un documento capace di guidarlo nella propria ulteriore autoeducazione”⁶⁷.

Soglia dell'intervento: saper misurare l'azione di aiuto allo sviluppo della personalità infantile; autocontrollo come atteggiamento interiore, in quanto l'intervento è sempre limitato, essenziale. Assenza di giudizio esterno in funzione dell'autogrificazione personale, evitando perciò l'imitazione dell'adulto: il bambino imparerà ad amare il completamento di un'opera come fine a se stessa, non per cercare l'approvazione. La sua attività non verrà mai interrotta, neanche in presenza di visitatori, ma solo se recasse disturbo agli altri. In questo caso l'autorevolezza della maestra che interviene appare come un sostegno necessario⁶⁸.

La Montessori sottolinea spesso che le educatrici devono staccarsi da ogni idea preconcepita, facendo emergere quanto è costruito su pregiudizi e paure, su sentimenti di intolleranza e di sospetto. Il loro compito consiste sempre nell' “aprire le vie, non mai respingere per mancanza di fiducia”⁶⁹.

⁶⁷ M. Montessori, *Antropologia pedagogica*. Milano, Vallardi, 1914, p.291.

⁶⁸ “il compito dell'educatrice sta nell'impedire che il fanciullo confonda il bene con l'immobilità e il male con l'attività, come avveniva nelle forme dell'antica disciplina. Poiché nostro scopo è di disciplinare all'attività, al lavoro, al bene; non all'immobilità, alla passività, all'obbedienza (M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, p. 68). Diversi resoconti segnalano che i bambini di S. Lorenzo gradivano ricevere visite: essi salutavano chiunque arrivava, a meno che non fossero immersi nel loro lavoro. La regina Margherita fu ignorata da una bimbetta concentrata nell'esercizio di ordinare cerchi e quadrati, mentre gli altri bambini erano già tornati al loro lavoro dopo averla salutata (Kramer, op. cit., p.134).

⁶⁹ M. Montessori, *Il metodo..*, op. cit., p.276.

Fonti

- Società Umanitaria, Fondazione Prospero Moisè Loria, *Archivio storico (Parte prima – Atti dalla fondazione al 1911; Parte seconda, Atti dal 1912 al 1926)*, Milano, 1999.
- Atti del I Congresso pedagogico nazionale italiano*, a cura di G. C. Molineri e G. C. Alessio, Torino, Camandona, 1899.
- Ministero I. P., *Gli asili per l'infanzia in Italia. Rapporto all'on. Ministro per l'I. P. P. Bosselli*, Roma, Tip. Eredi Botta, 1889.
- Ministero I.P., *L'istruzione primaria in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908, Relazione* presentata a S.E il ministro della Pubblica Istruzione, dal direttore generale per l'istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini, vol.I, Roma, Tipografia operaia romana cooperativa, 1910.
- Resoconto dell'Opera dell'Unione Femminile*, anno 1902-1903, Milano, Tip. Ramperti, 1903.
- “La voce delle maestre d'asilo”, organo dell'Unione Nazionale delle Educatrici d'infanzia (sono state consultate le annate dal 1902 al 1919).
- ”La coltura popolare” (sono state consultate le annate dal 1911 al 1933).
- E. Agostinoni, *La vita in miniatura in una casa di bimbi*, in “La tribuna scolastica”, n.39, 15 luglio 1906, p. 295.

Scritti principali degli autori considerati.

- R. Agazzi, P. Pasquali, *Scritti inediti e rari*, a cura di M. Grazzini, Brescia, La Scuola, 1973.
- Ead, *Guida per le educatrici d'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1976.
- Ead, *A proposito degli asili infantili*, in “la scuola nazionale”, a.X, 1898-99, p.53.
- Ead, *Parole alle colleghe*, in “Scuola materna”, 9-10, 15-31 marzo 1948, p. 116.
- Ead, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il metodo di Froebel*, Torino, Paravia, 1898.
- Ead, *Come intendo il museo didattico nell'educazione e nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, Brescia, Queriniana, 1922.
- E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Torino, Bocca, 1906.
- M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, Edizione critica, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000.
- Ead., *Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari*, in “Rivista di filosofia e scienze affini”, 1904, vol. II, p. 253-282.
- Ead., *La Casa dei bambini in Roma. Dalla conferenza tenuta in Roma. III*, in “L'Alleanza”, n.63, 15 giugno 1907.
- Ead., *La pedagogia dinanzi alla scienza*, “L'Alleanza”, n.15, 1907.
- Ead., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1970 .
- Ead., *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1914.

- Ead., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1950.
- Ead., *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di A. Scocchera, Città di Castello, Opera Nazionale Montessori, 2002.
- Ead., *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1970.
- Ead., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999.
- P. Pasquali, *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia. Sulle tracce dell'asilo di Mompiano*, Brescia, Canossi, 1903.
- Id., *Famiglia di bimbi (giardino infantile a Brescia (cenni storici)*, "Rivista pedagogica, 2, 1909, pp. 68-70.
- Id., *L'arte nell'ambiente*, "La voce delle maestre d'asilo", n.4, 1911, p.99.
- Id., *l'ambiente nella ricreazione*, "La voce delle maestre d'asilo", n.4, 1911, pp.27-28.

Bibliografia generale di riferimento.

- A.Agazzi, *Carolina e Rosa Agazzi*, "Enciclopedia pedagogica" a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, I vol., pp.224-233.
- Id., *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1951.
- V. Babini, L. Lama, *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, Angeli, 2000.
- R. Bauer, *Del concetto moderno di assistenza sociale e di un caratteristico istituto assistenziale: la "Società Umanitaria"*, Milano, Società Umanitaria, 1954.
- E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma- Bari, Laterza, 1996.
- G. Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990, pp. 1-53.
- T. Bontempi, *Il sistema di educazione infantile della Dott. M. Montessori applicato negli Asili d'Infanzia del Canton Ticino*, "La voce delle maestre d'asilo", n,1 e 2, pp.3-9 e pp. 13-16.
- A.Bracco, *Le Case dei Bambini. L'infanzia milanese di primo Novecento tra Maria Montessori e la Società Umanitaria*, in *Bambini a Milano*, a cura di F. Gaggio, M. Noziglia, Milano, ed. Junior, 1999, pp. 17-28.
- S. Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori: il pensiero, il metodo*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1993, 2 voll.
- A.Buttafuoco, *Condizione delle donne e movimento di emancipazione femminile*, in AA.VV., *L'Italia di Giolitti*, Milano, Teti, 1981, pp. 145-185.
- Ead., *La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento*, in *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, a cura di L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988, pp. 166-187.
- Ead., *Tra cittadinanza politica e cittadinanza sociale. Progetti ed esperienze del movimento politico delle donne in età liberale*, in *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, a cura di G. Bonacchi, A. Groppi, Bari, Laterza, 1993, pp. 104-127.
- Ead., *Le Mariuccine. Storia di un'istituzione laica, l'Asilo Mariuccia*, Milano, Angeli, 1998.

- A. Cagnolati, T. Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006.
- F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia.
- E. Catarsi, *l'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.
- E. Catarsi, G. Genovesi, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- G. Chiosso. *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo*, in "Pedagogia e vita", 1994, n.3, p. 60-73.
- G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa Ets, 2001.
- E. Declava, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, Milano, Angeli, 1985.
- R. Fornaca, *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando, 1978, p.32.
- A. Franchi, *Femminilità*, in "L'Alleanza", n.67, 27 luglio 1907.
- D. Gasparini, *Momenti, figure, problemi dell'educazione infantile*, Genova, Bozzi, 1979.
- R. Kramer, *M. Montessori, A. Biographie*, Oxford, Basil Blackell, 1976.
- A. Leonarduzzi, *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Brescia, Paideia, 1967.
- M. Longhena, *Vent'anni nelle pubbliche amministrazioni*, Roma, Opere Nuove, 1960, pp.33-38.
- A. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Roma, Edizioni "Vita dell'infanzia", 1956.
- S. S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Brescia, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", 1984.
- Ead., *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985.
- L. Malnati, *Il problema degli asili infantili*, in "La difesa delle lavoratrici", 7 gennaio 1912.
- Ead., *Ancora sugli asili infantili*, "La difesa delle lavoratrici", 4 gennaio 1912.
- R. Mazzetti, *Pietro Pasquali e le sorelle Agazzi e la riforma del froebelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962.
- Id., *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Roma, Armando, 1963.
- L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'Ottocento*, in "Pedagogia e vita", n.4, 1998, pp. 63-78.
- S. Polenghi, *Le principali teorie dell'infanzia*, in "Pedagogia e vita", n.6, novembre-dicembre 2005, pp. 7-21.
- A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- M. Schwegman, *Maria Montessori*, Bologna, Il Mulino, 1999.

- Società Umanitaria., *L'Umanitaria e la sua storia*, Milano, Cooperativa Grafica degli Operai, 1922.
- Id., *La Società Umanitaria. Fondazione P. M. Loria, Milano 1893/1963*, Milano, Società Umanitaria, 1964.
- Id., *Quando l'Umanitaria era in via Solari 1906. Il primo quartiere operaio*, a cura dell'Archivio Storico della Società Umanitaria, , Milano, Ed. Raccolto, 2006.
- C. Sideri, *La maestra d'asilo: il caso Milano*, in *Donna lombarda 1860-1945*, a cura di A. Gigli Marchetti, N. Torcellan, Milano, Angeli, 1992.
- E. Talamo, *La casa moderna nell'opera dell'Istituto Romano di Beni Stabili*, Roma, Bodo-
ni, 1910.
- P. Trabalzini, *Maria Montessori: da Il metodo a La scoperta del bambino*, Roma, Aracne,
2003.