

L'EDUCAZIONE SALESIANA DAL 1880 AL 1922

**ISTANZE ED ATTUAZIONI
IN DIVERSI CONTESTI**

Volume I

a cura di

**Jesús Graciliano González, Grazia Loparco,
Francesco Motto, Stanisław Zimniak**

ASSOCIAZIONE CULTORI STORIA SALESIANA – ROMA

STUDI - 1

*L'educazione salesiana dal 1880 al 1922.
Istanze ed attuazioni in diversi contesti*

Volume I

Relazioni generali. Relazioni regionali: Europa - Africa

a cura di

Jesús Graciliano González, Grazia Loparco,
Francesco Motto, Stanisław Zimniak

Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana
Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006

LAS - Roma

© 2007 by LAS – Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 – 00139 Roma

ISBN 978-88-213-0651-8

Stampa: Tipografia ABILGRAPH srl
Via Pietro Ottoboni, 11 – Roma
Finito di stampare nel mese di maggio 2007

L'EDUCAZIONE DELL'INFANZIA NELL'ISTITUTO DELLE FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE TRA IL 1885 E IL 1922.

Orientamenti generali a partire dai regolamenti (1885-1912)

*Piera Ruffinatto**

Per affrontare il tema dell'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice¹ tra il 1872 e il 1922, è necessario collocarsi nell'orizzonte storico-pedagogico di fine Ottocento inizio Novecento.

Il presente contributo non si propone di presentare realizzazioni concrete legate ad Istituzioni educative dei diversi contesti culturali nei quali l'Istituto è inserito in questo periodo, quanto piuttosto di offrire un quadro più generale entro cui le FMA operano nell'impegno di garantire l'applicazione genuina e fedele del metodo educativo salesiano. Per questo la contestualizzazione riguarda specificamente l'Italia in quanto dall'Italia, ed esattamente da Nizza Monferrato dove era la Casa-madre, partivano le normative che dovevano regolamentare la prassi educativa di tutto l'Istituto in quegli anni ormai diffuso in quattro continenti.

L'Istituto offre un significativo contributo per l'educazione formale attraverso gli educandati e le scuole di ogni ordine e grado, e per quella informale attraverso gli oratori festivi, i convitti per operaie e i pensionati. La mia scelta verte sulla scuola dell'infanzia perché essa caratterizza le opere delle FMA anche nei confronti dei Salesiani conferendo loro peculiarità femminili. Mi pare quindi che l'apporto offerto dalle FMA all'educazione infantile, pur collocandosi nel solco della pedagogia cattolica del tempo, possa qualificarsi con originalità e creatività anche e soprattutto per il metodo preventivo che le educatrici comprendono e traducono nella prassi educativa.

Nella prima parte del mio intervento contestualizzo l'educazione dell'infanzia tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento presentando i maggiori fautori del rinnovamento pedagogico relativo all'infanzia. Proseguo presentando il primo *Regolamento-Programma per gli Asili infantili delle FMA* (1885) e quello per i *Giardini d'infanzia* (1912), cercando di individuare in essi le sintonie con l'impostazione pedagogica del tempo e gli aspetti caratteristici.

* Figlia di Maria Ausiliatrice, docente presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma.

¹ D'ora in poi abbrevierò FMA.

1. L'educazione dell'infanzia tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento

Il dibattito sulla consapevolezza dell'educazione dell'infanzia tra fine Ottocento e inizio Novecento è ampio e complesso, infatti, intercetta non soltanto il mondo dell'educazione e della pedagogia, ma anche quello delle pratiche igieniche e alimentari, dei medici, delle abitudini familiari e molti altri aspetti. L'inoltrarsi in questi campi, peraltro importanti perché costituiscono le nuove frontiere della più recente storiografia dell'infanzia, richiederebbe tuttavia uno studio più ampio che esula dagli obiettivi del presente contributo.

Con la seguente presentazione, quindi, offro un orizzonte storico-pedagogico costituito da una sintesi che può risultare riduttiva e schematica, ma che ha lo scopo di collocare l'attenzione all'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle FMA nel suo contesto.

1.1. *Tra disattenzione statale e interesse privato*

Con la rivoluzione industriale si assiste alla nascita della scuola infantile come istituzione sociale. La progressiva industrializzazione e il conseguente urbanesimo provocano, infatti, la crisi della famiglia patriarcale di tipo rurale e l'affermazione della classe proletaria. Si allarga così la situazione del lavoro in fabbrica delle donne e delle madri che si vedono costrette a dividere il tempo tra l'impiego e la cura dei figli. Il secolo XIX è anche il periodo nel quale emerge e si diffonde sempre più la coscienza del "valore" dell'infanzia e l'importanza della sua educazione. Ciò sia in ordine all'infanzia in particolare, sia per garantire l'avvenire stesso della società².

L'educazione infantile è realizzata attraverso istituzioni variamente denominate. La differente nomenclatura sottende una linea di progressiva e graduale trasformazione dell'idea di educazione. Si passa, cioè, dalla qualificazione di *asilo*, che implica la semplice funzione di custodia ed assistenza, a quella di *scuola infantile*, termine che richiama l'istanza di fondo del secolo XIX, e cioè quella dell'istruzione³.

La prima scuola infantile a pagamento è fondata a Cremona dall'abate Ferrante Aporti nell'inverno 1828-29 per bambini maschi appartenenti a famiglie agiate, mentre nel 1831 si apre la prima scuola gratuita⁴. La nascita degli asili

² Cf Aldo AGAZZI, *Ferrante Aporti e lo sviluppo degli asili infantili*, in «Nuova Secondaria» 4 (1987) 6, 26; Jean-Nöel LUC, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in Egle BECCHI – Dominique JULIA, *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi II*. Bari, Laterza 1996, pp. 282-305.

³ Cf Gaetano BONETTA, *La scuola dell'infanzia*, in Giacomo CIVES (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze, La Nuova Italia 1998, pp. 1-3.

⁴ L'affermazione è ormai ampiamente confermata dalla critica storico-pedagogica, ma essa ha scatenato nel corso di più di 150 anni un vivace dibattito. Una parte della critica, infatti, sosteneva che si potesse considerare come primo asilo infantile italiano quello fonda-

aportiani va collocata nel clima politico del tempo. Le accese dispute pro e contro gli asili testimoniano infatti che, al di là del dibattito pedagogico, emerge un più ampio scontro sociale. Da una parte, ci sono coloro che temono le forze rivoluzionarie della scuola e capiscono che con l'offerta dell'istruzione al popolo si potrebbero alterare gli equilibri tradizionali, dall'altra parte, pedagogisti, letterati, politici, vedono nell'alfabetizzazione lo strumento di redenzione delle classi proletarie a beneficio dell'intera società. In Piemonte, nel parlamento e nel governo subalpino, il contrasto è tra i liberali (sostenitori degli asili) e i reazionari (contrari per motivi politici)⁵.

Questa ambiguità di fondo si manifesta anche a livello legislativo, infatti, prima della creazione dello Stato unitario non si riscontra un interesse statale che vada al di là di qualche visita, incoraggiamento od elargizione ai privati che avevano dato vita a tali istituzioni. Spesso, da parte dello Stato, si assiste anche all'atteggiamento contrario che, se non arriva alla esplicita repressione degli asili, è comunque orientata a frenare l'iniziativa privata. Per questo la legge Casati del 1859, estesa poi a tutto il territorio del Regno, non considera l'educazione infantile. Gli asili d'infanzia sono considerati semplici istituzioni di beneficenza e di assistenza, e quindi cadono sotto la giurisdizione del Ministero dell'Interno. Come tali, possono essere fondati dai Comuni, dai corpi morali, da associazioni o da privati⁶.

Dopo la creazione dello Stato unitario la repressione cessa ed il nuovo governo si dimostra favorevole verso le generose iniziative dei privati, ma occorre attendere fino al 1914 per ottenere dalla voce del Ministro Credaro un progetto organico⁷

to a Torino dal Marchese Tancredi di Barolo nel 1828 (cf Angiolo GAMBARO, *Il primo asilo infantile in Italia*, in «Il Saggiatore. Rivista di cultura filosofica e pedagogica» 4 [1954] 1, 28-68; Renato BETTICA, *Storia della società delle scuole infantili di Torino dal risorgimento ad oggi*, in «I problemi della pedagogia» [1978] 6, 811-840; Cristina SIDERI, *Ferrante Aporti: sacerdote, italiano, educatore*. Milano, Angeli 1999, pp. 267-298; ID., *Ferrante Aporti e le scuole infantili in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione» [1999] 6, 17-18).

⁵ Sira Serenella MACCHIETTI, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiana ad oggi*. Brescia, La Scuola 1985, pp. 28-36; Tina TOMASI, *L'educazione infantile tra chiesa e stato*. Firenze, Vallecchi 1978, pp. 5-66.

⁶ Cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 13.

⁷ I nuovi programmi sono redatti da una commissione di studiosi tra i quali era presente anche Pietro Pasquali, precursore di importanti riforme educative, già direttore didattico della scuola elementare e dell'asilo infantile nel quale fecero le loro prime esperienze le sorelle Rosa e Carolina Agazzi. I programmi, per contenuto ed estensione, costituiscono un vero e proprio «trattatello» di pedagogia infantile. In essi vi è evidente l'influenza del Froebel e dell'Agazzi. Al nuovo asilo che si vagheggia è riconosciuto il carattere di istituto di educazione, informato allo spirito materno ed ispirato ai principi del metodo froebeliano. In esso è bandito ogni anticipazionismo scolastico, a cominciare dal leggere e scrivere, coerenti con l'assunto «l'asilo non è una scuola». Si sottolinea quindi il carattere pratico e operativo dell'apprendimento infantile per cui il bambino apprende facendo (cf Enzo CATARSI – Giovanni GENOVESI, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*. Bergamo, Juvenilia 1985, pp. 88-91).

nel quale viene anche sancita l'istituzione di «scuole pratiche magistrali per educatrici d'infanzia»⁸.

1.2. *Il ruolo del Piemonte nell'educazione risorgimentale*

Passione civile e interesse pedagogico contraddistinguono la società piemontese nell'orizzonte dei decisivi cambiamenti politici, sociali ed economici che si attuano tra il 1840 e l'Unità⁹. In questo secondo periodo emergono in Italia ideali ed ispirazioni nuove basate sulla convinzione che la rigenerazione delle classi inferiori è indispensabile se si vuole raggiungere il riscatto civile e politico. Dunque, l'educazione del popolo, soprattutto dopo il 1848, è concepita in funzione della creazione di una società organica nella quale lo sviluppo economico assorba le tensioni sociali e apra nuove possibilità di riscatto e promozione per i ceti meno abbienti¹⁰.

Il principio che orienta tali cambiamenti è prevalentemente quello della carità cristiana e della beneficenza che ha come modello l'azione caritativa ed assistenziale dei Marchesi Carlo Tancredi e Giulia Colbert di Barolo e di Giuseppe Benedetto Cottolengo il quale da pochi anni aveva fondato la Piccola Casa della Divina Provvidenza¹¹. Il loro impegno a favore dell'infanzia è sostenuto da un

⁸ Nella seconda metà del secolo XIX, l'attenzione statale per la formazione delle maestre è pressoché inesistente mentre all'inizio del Novecento si assiste ad un più serio tentativo di qualificare le maestre. Il progetto si fonda su alcuni punti: concepimento del diploma di maestra per i giardini d'infanzia attraverso la frequenza del corso froebeliano, a cui si accede con il possesso del diploma di maestra elementare; istituzione dei menzionati corsi froebeliani presso le scuole normali governative e, con effetti legali, presso le scuole pareggiate o altri istituti di formazione; ammissione all'esame di diploma presso le scuole normali governative delle maestre, patentate e con lodevole servizio, impiegate in asili diretti da enti morali e dai privati. Si deve però aspettare il 1916 per avere l'istituzione della Scuola Pratica Magistrale per le educatrici dell'infanzia. Essa è di durata biennale e si svolge attraverso lezioni di lingua italiana, pedagogia, igiene dell'infanzia, educazione fisica, lavoro manuale, canto, aritmetica e geometria ed in cui si dedica molto tempo al tirocinio didattico. In seguito, con l'avvento del fascismo, viene istituita la Scuola di Metodo e successivamente la Scuola Magistrale (cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, pp. 17-19; cf anche E. CATARSI – G. GENOVESI, *L'infanzia a scuola...*, p. 61).

⁹ Cf A. GAMBARO, *Movimento pedagogico piemontese nella prima metà del secolo XIX*, in AA.VV., *Domenico Savio. Studio e conferenze in occasione della sua beatificazione*. Torino, SEI 1950, pp. 35-48.

¹⁰ Giorgio CHIOSSO, *Educazione e popolo in Piemonte*, in «Nuova Secondaria» 4 (1987) 6, 36-38.

¹¹ La spiritualità del marchese e della moglie Giulia orientava la coppia a concepire l'annuncio evangelico come una realtà che dall'intimo della coscienza doveva esprimersi poi nell'incontro diretto e concreto con il povero. Essi erano in relazione a Parigi e Torino con esponenti del cristianesimo impegnato che si manifestava attraverso una presenza attiva nella società, quali l'abate Dupanloup, l'abate Legris-Duval, la marchesa Pastoret e, a Torino l'abate Lanteri e il teologo Guala confessore della marchesa (cf Giorgio CHIOSSO, *Il*

certo ottimismo antropologico e da spiccata sensibilità pedagogica, convinti che le risorse destinate all'educazione dei bambini influiscono in futuro anche sulla società.

Secondo il marchese Tancredi di Barolo, l'istituzione degli asili infantili contribuisce «per direttissime vie all'abolizione della mendicizia, al miglioramento della morale pubblica ed alla vera prosperità dello stato»¹². Le cure della prima infanzia, infatti, sono talmente necessarie che «dalla sola fonte di una prima educazione più accurata nasceranno vantaggi immensi e tali da abbracciare tutti i rami più fruttiferi della pubblica prosperità»¹³.

I protagonisti di tale processo, afferma il marchese, devono essere i ceti aristocratici i quali, attraverso la cura dei fanciulli e l'istruzione popolare e professionale, contribuiscono a promuovere la rigenerazione della società. Ciò torna anche a vantaggio degli stessi nobili perché con la loro azione, da un lato scongiurano una nuova esplosione rivoluzionaria, e dall'altro sono spinti ad uscire dal loro egoismo di casta¹⁴.

In tal modo il marchese si avvicina alle questioni educative con la sua propria sensibilità religiosa, ma anche in sintonia con le tendenze e gli orientamenti che vanno gradualmente affermandosi in Europa e che ritengono sia più vantaggioso prevenire che reprimere e che perciò la migliore difesa sociale consista nella promozione delle persone¹⁵.

Per realizzare tale educazione, il marchese istituisce nel 1830 le stanze di ricovero (*salle d'asyle*) con le quali viene incontro ai bisogni più urgenti delle famiglie offrendo cibo e cure ai bambini, ma anche istruzione ed educazione morale. Lo scopo e il funzionamento delle «stanze» è esplicitato nell'opuscolo *Sull'educazione della prima infanzia*, edito nel 1832¹⁶. Nell'impostazione semplice ed empirica delle attività offerte, il marchese, non riesce a reggere il confronto con le iniziative coeve dell'Aperti, e rivela più la tempra dell'organizzatore che non del pedagogista, tuttavia non si può non riconoscergli una squisita sensibilità pedagogica benché non molto aggiornata. L'intreccio tra salute fisica e pro-

marchese Tancredi Falletti di Barolo e l'educazione del popolo nel primo Ottocento subalpino, in Rosa FINAZZI SARTOR [a cura di], *Educazione e ricerca storica. Saggi in onore di Francesco De Vivo*. Padova, Alfasessanta 1995, 233 p.).

¹² Tancredi FALLETTI di Barolo, *Sull'educazione della prima infanzia nella classe indigente. Brevi cenni dedicati alle persone caritatevoli*. Torino, Tip. Chirio F. Mina 1832, p. 60.

¹³ *Ibid.*, pp. 8-9.

¹⁴ Cf G. CHIOSSO, *Il marchese Tancredi...*, p. 233.

¹⁵ Cf Pietro BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*. Roma, LAS 1999, pp. 23-45. L'istanza preventiva era anche sostenuta dalle idee produttive ed imprenditoriali che stavano a fondamento della nascita della nuova società moderna secondo l'idea di «educare per meglio produrre» (cf E. CATARSI – G. GENOVESI, *L'infanzia a scuola...*, p. 24).

¹⁶ Tancredi FALLETTI di Barolo, *Sull'educazione della prima infanzia nella classe indigente. Brevi cenni dedicati alle persone caritatevoli*. Torino, Chirio e Mina 1832.

gresso morale, che egli vede molto stretto, riflette infatti tendenze del secolo precedente, mentre la semplicità delle occupazioni infantili è frutto di una visione sobria di istruzione popolare¹⁷. Alle stanze di ricovero sono preposte prima maestre laiche, poi le Suore della Provvidenza dirette da un collaboratore del Rosimini, l'abate G. B. Löwembrück, ed infine le Suore di S. Anna fondate dallo stesso marchese¹⁸.

1.3. *Gli asili infantili di Ferrante Aporti*

Ferrante Aporti¹⁹ è considerato il «patriarca degli asili infantili» in Italia perché ha chiarito che l'infanzia non va soltanto custodita ed assistita, ma educata. Non solo, essa *si può e si deve* educare dato il suo valore e il suo potenziale in vista del futuro della società²⁰.

Persona competente nelle discipline teologiche, egli traduce pedagogicamente ed educativamente la teologia della carità armonizzandola ed integrandola con l'idea lambruschiniana della «carità educativa». Tale carità si traduce in un progetto di rigenerazione delle *sale d'asilo* finalizzato a trasformarle in «scuole infantili». Il progetto è destinato a tutti: poveri, orfani, infelici, ma anche figli degli abbienti in un'ampia visione di solidarietà sociale e fratellanza cristiana. La sua idea di fondo è ispirata al Comenio e consiste nell'educazione *di tutti e per tutti*: bambini e bambine, ricchi e poveri, dotati o minorati; un'educazione integrale (morale e religiosa, intellettuale e fisica) con fondamenti esplicitamente cristiani²¹.

La visione dell'Aporti, insieme a quella di altri pedagogisti del liberalismo cattolico illuminato, quali Capponi, Lambruschini, Tommaseo, Rosmini, è fondata sulla convinzione che attraverso l'istruzione e l'educazione si può promuovere, difendere ed elevare la dignità del popolo in vista di una società retta dalla comprensione e dall'amore²². Il merito dell'Aporti sta quindi nell'aver impostato in maniera «pedagogica» la realtà dell'educazione infantile e di aver fatto chia-

¹⁷ Cf G. CHIOSSO, *Il marchese Tancredi...*, p. 239.

¹⁸ Cf *ibid.*, p. 239.

¹⁹ Sull'autore cf Franco Virginio LOMBARDI, *Ferrante Aporti*, in *Enciclopedia Pedagogica diretta da Mauro Laeng* I. Brescia, La Scuola 1989, pp. 770-774; Sergio SPINI, *Ferrante Aporti. La vita, il pensiero e l'opera*, in AA.VV., *Aporti*. Brescia, La Scuola 1971, pp. 139-176. Ricca e pressoché completa bibliografia su Ferrante Aporti è quella curata da Angiolo Gambaro in ID. – Giovanni CALÒ – Aldo AGAZZI, *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte*. Brescia, Centro didattico nazionale per la scuola materna 1962, pp. 353-428. Il volume contiene anche un'ampia raccolta delle sue lettere.

²⁰ Il pensiero pedagogico di Ferrante Aporti è contenuto soprattutto nel *Manuale di educazione ed ammaestramenti per le scuole infantili* edito nel 1833, e negli *Elementi di pedagogia* del 1847.

²¹ Cf A. AGAZZI, *Ferrante Aporti e lo sviluppo degli asili infantili...*, p. 27.

²² Cf *ibid.*, p. 28.

rezza sugli ideali formativi e sui modi attraverso cui conseguirli²³. In questo senso, quindi, egli non è soltanto il primo fondatore di un'istituzione importata dall'estero, bensì il fautore in Italia di una struttura in parte nuova per concezione e finalità²⁴.

La novità di Ferrante Aporti si esprime anche nel metodo che si ispira a principi imprescindibili quali l'attenzione alla natura dell'educando, lo sviluppo armonico della sua personalità, l'insegnamento sistematico, la cura nella formazione logica del fanciullo. Alla base dell'asilo aportiano sta infatti l'educazione della ragione nel quale grande importanza ha il metodo dialogico e socratico²⁵.

1.4. *Il confronto con le istanze pedagogiche froebeliane*

Purtroppo gli asili aportiani degenerano presto nello scolasticismo. Nella scuola si alternano lezioncine, insegnamento dell'alfabeto e dei numeri, il tutto gestito con una forte disciplina. Lo spirito che aveva animato il sorgere dell'asilo aportiano va progressivamente scemando anche perché con l'Unità nazionale si accentua l'anticlericalismo e il predominio della massoneria nelle istituzioni²⁶.

Il periodo che va dal 1860 al 1914 è quello nel quale, nonostante la negligenza statale, si afferma la pedagogia froebeliana²⁷ e con essa una sempre più crescente sensibilità nei confronti dell'infanzia. Va comunque ribadito che l'interesse per il metodo froebeliano era evidente già prima dell'Unità e lo stesso Aporti aveva mostrato interesse per le esperienze straniere.

Una delle prime sperimentazioni froebeliane si attua a Piacenza, nella scuola infantile diretta dal sacerdote Carlo Uniti. Ad essa fa seguito l'apertura di un giardino froebeliano a Venezia nel 1869 e di un altro a Verona.

Un'ulteriore e autorevole testimonianza del crescente interesse per l'esperienza froebeliana si ha in occasione del settimo Congresso pedagogico tenuto a Napoli nel 1870 dal tema: «Se il sistema del Froebel dei Giardini possa essere adoperato negli Asili infantili italiani, e, nel caso affermativo, se e quali modifica-

²³ Cf S. S. MACCHIETTI, *La scuola infantile...*, pp. 21-22.

²⁴ Cf C. SIDERI, *Ferrante Aporti e le scuole infantili...*, p. 30. La diffusione degli asili aportiani assume proporzioni considerevoli se pensiamo che nel 1844, a pochi anni di distanza dall'apertura del primo asilo, le istituzioni aportiane raggiungono il numero di 114 con una frequenza complessiva di quasi 16.000 bambini. L'espansione è dovuta all'impegno filantropico delle classi agiate e coinvolge le città di Pisa, Firenze, Milano e altri centri lombardi, piemontesi, veneti, liguri fino all'Aquila (cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 9).

²⁵ Cf C. SIDERI, *Ferrante Aporti e le scuole infantili...*, p. 36. Tale elemento, enfatizzato e mal interpretato, degenererà nel nozionismo e nell'apprendimento mnemonico, elementi ben lontani dall'idea aportiana di educazione (cf *l. cit.*).

²⁶ Cf A. AGAZZI, *Ferrante Aporti e lo sviluppo degli asili infantili...*, p. 28.

²⁷ Opere complessive sul pensiero dell'autore si trovano in Giuseppe CATALFAMO, *Friedrich Fröebel*. Messina, V. Ferrara 1948; Emilia FORMIGGINI SANTAMARIA, *La pedagogia di Friedrich Fröebel e le istituzioni prescolastiche*. Roma, Armando 1958³.

zioni si dovrebbero proporre per renderlo ognor più acconcio alle tendenze del nostro carattere nazionale»²⁸. I convegnisti però non trovano un accordo perché, pur apprezzando il metodo di Froebel in quanto asseconda la naturale tendenza dell'età infantile a conoscere attraverso i sensi, la consegna e l'utilizzo dei «doni» non devono essere imitati in modo pedissequo ma vanno adattati all'indole e all'età del fanciullo²⁹.

È per questo che le educatrici aportiane da una parte, e le giardiniere froebeliane dall'altra, cercano di armonizzare i due metodi creando il cosiddetto metodo misto³⁰.

Al cuore della pedagogia froebeliana sta la concezione di persona umana considerata come figlia di Dio, creata a sua immagine e somiglianza. In questa prospettiva la formazione dell'uomo è vista come promozione del bambino inteso come essere attivo e creatore e si ispira ad una concezione «autogena» di educazione, centrata sul bambino e valorizzatrice della sua spontaneità che si esprime principalmente nel gioco³¹. In coerenza con questa «pedagogia dell'azione», Froebel crea quindi la «scuola del gioco» per dare ai bambini l'opportunità di sviluppare i loro bisogni di creazione e movimento. È qui che trova legittimazione la proposta dei «doni» (palla, sfera, cilindro, cubo divisibile) che andranno integrati con giochi spontanei, collettivi, giardinaggio. Questa attività ludica permette al bambino di svolgere la sua autoeducazione perché attraverso il gioco esplora il mondo, prende coscienza di se stesso e degli altri, si pone in atteggiamento creativo nei confronti della realtà.

Altri mezzi indispensabili per favorire tale processo sono, secondo Froebel, la religione in quanto sollecita il bambino a migliorarsi, l'osservazione della natura perché promuove la conquista del senso della realtà, ed infine la lingua perché permette di raggiungere la chiarezza del pensiero³².

Con Froebel, dunque, si può parlare di una vera e propria rivoluzione pedagogica in quanto non soltanto il bambino è visto al centro del processo educativo, ma l'istituzione a lui dedicata viene costruita sulla base di principi tratti non da un modello adulto ma dal bambino stesso³³.

Pur rappresentando un elemento di cambiamento e di innovazione, la pedagogia del Froebel si ritrova ben presto a scadere in forme di spontaneismo e in

²⁸ Cf S. S. MACCHIETTI, *La scuola infantile...*, p. 15.

²⁹ Cf *ibid.*, p. 58; T. TOMASI, *L'educazione infantile...*, pp. 80-94.

³⁰ La polemica tra aportiani e froebeliani era rinforzata dalla chiesa la quale sosteneva lo spirito aportiano mentre rifiutava decisamente l'ispirazione froebeliana per lo scarso rilievo dato all'educazione religiosa (cf Francesco DE VIVO, *Due secoli di storia «per» la scuola materna*, in «Scuola Materna» 83 [1995-96] 5, 12). Nel 1889 solo il 10% degli asili utilizzava il metodo froebeliano, mentre i rimanenti adottavano per il 16% quello aportiano, e per il 74% quello misto (cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 24).

³¹ Cf *ibid.*, p. 23.

³² Cf S. S. MACCHIETTI, *La scuola infantile...*, pp. 59-63.

³³ Cf F. DE VIVO, *Due secoli di storia...*, p. 11.

modelli didattici stereotipati dove l'applicazione del metodo, le lezioni, i giochi e l'uso dei «doni» si ripetono in modo uniforme e tedioso. Tale fallimento va forse addebitato alla «pedante» applicazione della parte meno vitale, cioè la didattica, del pensiero pedagogico di Froebel³⁴.

Per quanto riguarda l'accoglienza e l'interpretazione della pedagogia froebeliana in Italia, va comunque precisato che esiste un certo «scarto» tra il Froebel originario e quello «all'italiana». Qui, infatti, le idee froebeliane sono prevalentemente lette in chiave positivista, laica e massonica. Esso viene, cioè, intenzionalmente contrapposto all'Aporti in quanto espressione della cultura cattolica. Evidentemente, ciò influì sulla conoscenza del pedagogista tedesco da parte delle FMA e sul relativo utilizzo del suo metodo.

1.5. *La scuola materna delle sorelle Agazzi*

La vecchia struttura ottocentesca con i problemi legati alla degenerazione dello scolasticismo del metodo aportiiano e dello spontaneismo di quello froebeliano, nonché la grave problematica dovuta alla carenza di formazione delle educatrici vengono ad essere arginate e risolte grazie a Rosa e Carolina Agazzi³⁵ e Maria Montessori che attuarono la riforma dell'educazione infantile. Il loro apporto è significativo in quanto è volto ad «onorare le potenzialità del bambino e ad offrire a ciascuno una “scuola su misura”, a valorizzare esperienze atte a soddisfare le capacità apprenditive dell'infanzia»³⁶.

Grazie al loro contributo si avvia una vera riforma dell'asilo che viene «descolarizzato» in favore di un'esperienza vissuta in armoniosa letizia, in serena convivenza tra maestra e alunni e con attività creative³⁷.

Intervenendo al Congresso Pedagogico Nazionale svoltosi a Torino nel settembre del 1898, Rosa Agazzi denuncia il «malessere generale» degli asili italiani. La diversa, e a volte discorde impostazione emerge dalle denominazioni: froebeliani, aportiiani, misti; sale di custodia, asili comunali, governativi, privati.

³⁴ Nella pedagogia italiana del XIX secolo, il pensiero di Froebel viene accolto sostanzialmente con due diversi atteggiamenti: da un lato trova ammirazione incondizionata sia sul piano teorico, sia su quello pratico, finendo anche con l'essere travisato a causa di uno scarso approfondimento delle fonti originali; dall'altro incontra radicali e preconette chiusure o rimane vittima di critiche superficiali ed incoerenti (cf Sante DI POL REDI, *e il fröebelismo in Italia*, in *Annali di Storia dell'Educazione* [1999] 6, pp. 179-180).

³⁵ Sulle sorelle Agazzi cf ID., *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*. Brescia, La Scuola 1969; ID., *Panorama della pedagogia d'oggi*. Brescia, La Scuola 1976⁷; S. S. MACCHIETTI, *L'oggi del metodo Agazzi*. Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi» Brescia 1982; Mario MENCARELLI, *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*. Brescia, La Scuola 1983; ID., *Pietro Pasquali tra scuola e società*. Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi» 1984.

³⁶ S. S. MACCHIETTI, *La scuola infantile...*, p. 72.

³⁷ Cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 25.

A questa difficile situazione si aggiunge la varietà di insegnanti in essi preposti, provenienti da diversa estrazione sociale, con una carente preparazione e scarsità di attitudini³⁸. In particolare, scagliandosi contro le degenerazioni dei due sistemi, Rosa Agazzi afferma che «il bambino non è nato per diventare una marionetta»³⁹. È necessario e urgente che gli adulti preposti alla sua educazione rispettino la sua individualità e ne assecondino la natura⁴⁰.

Il metodo agazziano, difatti, scaturisce proprio dall'osservazione del bambino e dall'armonico soddisfacimento dei suoi bisogni fisiologici, affettivi e cognitivi, ai quali si aggiungono quelli del «bello» e del «sacro». Il tutto è concepito come un sistema di elementi interagenti tra loro dai quali derivano i diritti del bambino di essere educato nella sua totalità e nel rispetto dei suoi ritmi di crescita⁴¹.

All'educatrice è richiesta la competenza necessaria per progettare e predisporre un ambiente educativo atto a realizzare tale finalità, luogo ricco di relazioni umane che contribuiscono all'educazione alla socialità, e che crea un clima sereno secondo lo stile relazionale della famiglia. La maestra, perciò, deve ricostruire e rivivere nella scuola il rapporto madre-figlio ritenuto dall'Agazzi il vero presupposto del sano sviluppo infantile. Tale relazione profonda e pedagogicamente imprescindibile può essere vissuta solo in un contesto domestico dove si realizza la quotidianità⁴².

Accanto alle sorelle Agazzi va pure menzionato Giuseppe Lombardo Radice⁴³.

³⁸ Cf Rosa AGAZZI, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'Infanzia secondo il sistema di Froebel*. Torino, Paravia 1898, pp. 3-4.

³⁹ Cf *ibid.*, p. 7.

⁴⁰ Cf S. S. MACCHIETTI, *L'oggi del metodo Agazzi*. Brescia, Istituto di Mompiano «Pascuali-Agazzi» 1981, p. 30.

⁴¹ Cf ID., *La scuola infantile...*, p. 74.

⁴² Cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 25. Per quanto riguarda la formazione delle maestre cf S. S. MACCHIETTI, *Prospettive, progetti e realizzazioni di Rosa Agazzi per la formazione magistrale*, in F. DE VIVO, *Educazione e ricerca storica...*, pp. 141-158; cf anche G. GENOVESI, *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*. Milano, Franco Angeli 2003.

⁴³ Di Giuseppe Lombardo Radice è soprattutto importante segnalare l'impegno per rinnovare la scuola attraverso contatti personali ed epistolari con maestri, associazioni di insegnanti, associazioni culturali, riviste, nonché i suoi numerosi scritti volti a svecchiare e rinnovare la scuola italiana. In particolare, segnalo la pubblicazione de *Il problema della educazione infantile* edito nel 1928 nel quale Lombardo Radice illustra il metodo delle sorelle Agazzi e le realizzazioni della Nigrisoli a Portomaggiore (cf M. CASOTTI, *Giuseppe Lombardo Radice*, in «Pedagogia e Vita» [1980] 3, 333-336; E. CODIGNOLA, *Nota introduttiva*, in G. LOMBARDO RADICE, *Didattica viva. Problemi e esperienze*. Firenze, La Nuova Italia 1966; G. CATALFAMO, *Giuseppe Lombardo Radice*. Brescia, La Scuola 1958; R. MAZZETTI, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*. Bologna, Malipiero 1958; E. SORDINA, *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo Radice*. Roma, La Goliardica 1980; in particolare cf il volume edito in occasione del centenario della nascita, ricchissimo di bibliografia: I. PICCO [a cura di], *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del Convegno internazionale di studi per il centenario della nascita [1879-1979] sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica [28-30 settembre 1979]*. L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone 1980).

Egli non mise a punto un suo metodo per l'educazione infantile, tuttavia appoggiò le sorelle Agazzi in funzione antimontessoriana, e la sua posizione di inizio secolo risulta rilevante e nuova in un periodo nel quale si va delineando una nuova fisionomia di infanzia. Lombardo Radice, infatti, si fa araldo di una nuova mentalità nei confronti dei bambini, con il merito di credere in loro e nelle loro potenzialità e di riuscire ad entrare nel loro mondo così da vedere e sentire ciò che è importante per ciascuno. Per il pedagogo, questo deve essere il compito della scuola, compito che può essere raggiunto solo se gli insegnanti conoscono l'allievo – soggetto dell'educazione – e il mondo nel quale egli vive e dal quale proviene.

Anche se in molti suoi scritti egli risolve le maggiori antinomie pedagogiche alla stregua di Gentile, tuttavia, la sua tendenza a verificare la tenuta di un'impostazione teorica attraverso il confronto con la realtà, lo orienta a distanziarsi dalle posizioni del filosofo siciliano soprattutto per quanto riguarda l'attività scolastica e quindi la didattica.

Il maggior influsso esercitato da Lombardo Radice si ha quindi nella scuola elementare e specialmente sugli insegnanti, efficacia che egli esplica soprattutto attraverso la riforma della scuola del 1923, gli scritti, e la sua personalità aperta, schietta, cordiale, entusiasta e tenace.

La critica è unanime nel considerarlo il più grande maestro e apostolo dell'educazione della prima metà del Novecento in quanto ha posseduto il senso vivo delle esigenze della scuola e della educazione nella loro concreta attualità⁴⁴.

1.6. *La Casa dei bambini di Maria Montessori*

Nella pedagogia della Montessori si percepisce il desiderio di «rinnovare l'educazione» aiutando i bambini a «vivere» e a costruire un mondo migliore, liberandosi di condizionamenti che ne impediscono la crescita graduale e armonica⁴⁵.

Partendo dagli studi di biologia, di psicologia e di psichiatria e dall'esperienza condotta con i bambini anormali, la Montessori approda all'istanza pedagogica ed educativa dando vita ad un metodo e ad un'istituzione, quale la *Casa dei bambini*⁴⁶. Questa si basa sulla conoscenza globale del bambino, come è fornita dalla scienza, rispettando la sua «intima» natura, e che risponde ai suoi bisogni e necessità fisiche, psichiche, intellettuali e sociali. Secondo la pedagoga, come

⁴⁴ Cf José Manuel PRELLEZO – Rachele LANFRANCHI, *Storia dell'educazione e del pensiero pedagogico. Per gli Istituti Magistrali e i Licei Scientifici* III. Torino, SEI 1996, pp. 184-198.

⁴⁵ Cf Maria MONTESSORI, *Educazione alla libertà*. Bari, Laterza 1971, p. 38.

⁴⁶ Gli scritti della Montessori sono molto numerosi e si articolano in opere di vasto respiro e in una serie di saggi e articoli apparsi su diverse riviste italiane e straniere. Alcune opere sono apparse inizialmente all'estero e solo in seguito sono state in parte tradotte in Italia. Un esauriente e completo elenco analitico di tutti gli scritti della Montessori si trova in Massimo GRAZZINI, *Bibliografia Montessori*. Brescia, La Scuola 1965. A cura dell'*Opera Nazionale Montessori* e dell'editore Garzanti di Milano, a partire dal 1970, sono state pubblicate le *Opere complete*.

già era per il Froebel e l'Agazzi, l'origine dello sviluppo è dovuto alle risorse presenti nel bambino e il compito dell'educazione consiste nel sollecitarle e potenziarle, predisponendo un ambiente adatto dove egli possa incanalare le sue energie. La Montessori condanna ogni adultismo, come del resto ogni spontaneismo ludico e reintroduce nella scuola dell'infanzia la funzione cognitiva, ma diversa dall'idea aportiana, in quanto fondata sull'autoeducazione⁴⁷.

Sia le sorelle Agazzi che la Montessori conferiscono notevole importanza all'ambiente ma, mentre per le prime esso va ricreato secondo uno stile «domestico» che ricalchi quello familiare, per la seconda esso deve essere rigidamente predisposto. Esso quindi «include la ricerca sperimentale dei mezzi di sviluppo necessari adatti ai bisogni psichici del bambino nel suo presente»⁴⁸.

Anche il ruolo dell'educatrice muta perché, mentre nel metodo agazziano essa sostituisce la figura materna, qui diventa «una specie di *trait d'union* tra il bambino – che, grazie alla sua “mente assorbente” è “creatore di se stesso” ed è “creativo” – e l'ambiente, “scientificamente” predisposto»⁴⁹. La *Casa dei bambini*, quindi, è un ambiente dove il bambino può muoversi e agire liberamente senza l'interferenza e la costrizione degli adulti per meglio esprimere ed utilizzare le proprie energie psico-motorie e mentali.

L'Istituto delle FMA si colloca in questo clima culturale e pedagogico non con una sua riflessione organica e scientifica, ma attraverso una prassi educativa che lo accomuna ad altri Istituti femminili del tempo, ma anche lo caratterizza attraverso l'attuazione del «sistema preventivo» applicato all'infanzia.

2. Le FMA «educatrici dell'infanzia» tra istanze pedagogiche diverse

I primi cinquant'anni di storia dell'Istituto delle FMA sono caratterizzati da una progressiva e significativa espansione in Italia, in vari Paesi Europei e in America Latina, Medio Oriente, Africa Mediterranea. Nel 1877, a cinque anni dalla fondazione, l'Istituto conta già 10 case: 8 in Italia, 1 in Francia, 1 in Uruguay. Nel 1922, a 50 anni dalla fondazione, le case sono 423 delle quali 254 in Italia, 30 in Europa, 135 in America Latina, 5 in Medio Oriente⁵⁰.

⁴⁷ Dietro alla pedagogia montessoriana c'è un'idea del bambino che prende le mosse dalle nuove scoperte della psicologia e della psichiatria. Lo si scopre pertanto dotato di innumerevoli energie sensoriali ed intellettuali che fino a questo momento erano state ritenute patrimonio degli adulti (cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 27).

⁴⁸ Cf M. MONTESSORI, *Manuale di pedagogia scientifica*. Firenze, Giunti 1970, p. 25.

⁴⁹ S. S. MACCHIETTI, *La scuola infantile...*, p. 83.

⁵⁰ Cf Enrica ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872-1922)*, in Francesco MOTTO (a cura di), *L'Opera salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana. Roma, 31 ottobre-5 novembre 2000*. Roma, LAS 2001, 1° vol., pp. 154-155. Con l'apertura della prima casa delle FMA a Borgo S. Martino avvenuta l'8 ottobre 1874, l'Istituto inizia il suo processo di rapida espansione. Nel 1876 si aprono nuove case a Bordighera, Biella, To-

Con il governo dell'intelligente ed intraprendente superiora generale madre Caterina Daghero⁵¹, l'Istituto estende la sua presenza in 24 Nazioni con un numero di 423 case. Nonostante le difficoltà dovute alle guerre e alle calamità naturali, la superiora, coadiuvata da esperte collaboratrici quali suor Emilia Mosca, suor Elisa Roncallo, suor Enrichetta Sorbone, persegue tale espansione fondando nuove presenze soprattutto nei luoghi più bisognosi senza badare ad interessi di tipo materiale. Questa rapida espansione dell'Istituto, però, provoca anche problemi organizzativi, primo fra tutti il timore che la diffusione delle case vada a scapito del consolidamento interno, dell'unità e della fedeltà all'intenzionalità dei Fondatori dell'Istituto stesso. Per questo il governo della giovane superiora generale è caratterizzato da costante sollecitudine per la formazione delle religiose educatrici e dallo sforzo di traduzione dei principi salesiani in regolamenti che possano orientare la prassi educativa dell'Istituto. Nel terzo Capitolo generale, svoltosi nell'agosto 1892, ad esempio, le FMA si chiedono quali miglioramenti si potrebbero introdurre nell'insegnamento sia nelle scuole come negli asili, e anche come promuoverne l'incremento mantenendo l'unità di spirito e l'uniformità di metodo⁵². Si auspica anche la pubblicazione di orientamenti didattici e norme pedagogico-educative che siano valido strumento per garantire agli interventi educativo-didattici delle maestre la fedeltà allo «spirito dell'Istituto»⁵³.

Le scuole, gli orfanotrofi, gli asili infantili, gli oratori festivi e i laboratori sono gli ambiti nei quali le FMA operano con l'intento di «dare alle fanciulle del popolo una cristiana educazione»⁵⁴.

Nel 1922 le opere risultano così distribuite: le scuole (scuole private elementari e di perfezionamento, scuole professionali e scuole normali, scuole pubbliche e comunali, educandati, orfanotrofi, giardini d'infanzia) in Europa sono

rino, Alassio, Lu Monferrato e Lanzo. Nel 1877 le prime fondazioni in Francia a Nizza Marittima e, nel 1878 a La Navarre presso Tolone. Nel 1877 le prime spedizioni missionarie per l'America del Sud, in Uruguay e nel 1879 in Argentina. Nel 1880 le FMA, guidate da suor Angela Vallese, arrivano a Carmen de Patagones per lavorare tra gli indigeni. Le diverse fondazioni sono accomunate dall'istituzione di oratori e scuole a favore delle ragazze provenienti dai ceti popolari. Lo «spirito delle origini» cresce e matura prevalentemente in ambienti educativi-scolastici (sulle prime fondazioni cf Giselda CAPETTI, *Il cammino dell'Istituto nel corso di un secolo* I. Roma, Istituto FMA, pp. 32-33, 36-41, 43-56, 62-69).

⁵¹ Caterina Daghero (1856-1924) guida l'Istituto delle FMA dal 1881, anno della morte di suor Maria Domenica Mazzarello, fino al 1924 (cf Giuseppina MAINETTI, *Madre Caterina Daghero prima Successora della Beata Maria Mazzarello nel governo generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*. Torino, SEI 1940; Morand WIRTH, *Madre Daghero, una donna d'azione [1888-1924]*, in ID., *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide [1815-2000]*. Roma, LAS 2000, pp. 395-399).

⁵² Cf *Materie da trattarsi nel terzo Capitolo generale Agosto 1892*, in AGFMA 11-3 111, ms.

⁵³ Cf *Proposte per il III Capitolo generale*, in AGFMA 11-3 113, pg. 4 ms. I documenti non rivelano se di fatto tali orientamenti siano stati pubblicati.

⁵⁴ Cf Giovanni BOSCO, *Costituzioni per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872-1885)*. Testi critici a cura di Cecilia Romero. Roma, LAS 1983, 1.3.

527 e in America 342; gli oratori, convitti per operaie e pensionati in Europa sono 325 e in America 124; altri tipi di opere (attività catechistiche, corsi di esercizi spirituali per signore e signorine, case addette ai collegi salesiani, ospedali) in Europa sono 136 e in America 61⁵⁵.

Un'attenzione particolare è data all'apertura e fioritura degli asili o giardini d'infanzia che caratterizza l'Istituto sin dalle sue origini conferendogli un ruolo significativo in ordine all'educazione infantile. Tale attenzione è confermata da un lato, dal veloce moltiplicarsi di tali istituzioni, e dall'altro dalla stesura di un *Regolamento* apposito per gli asili infantili. I primi asili si concentrano nelle provincie di Alessandria, Torino, Vercelli secondo questa scansione cronologica: Lu Monferrato (1876); Quargnento (AL) 1879; Borgomasino (TO) 1880; Rosignano Monferrato (AL) 1882; Borgo Cornalese (TO) 1883; Lenta (VC) 1885⁵⁶. Essi vanno progressivamente crescendo tanto che nel 1908 essi sono 94 e nel 1922, anno del cinquantesimo dell'Istituto delle FMA, arrivano a 194⁵⁷.

L'orientamento pedagogico ed educativo per la gestione degli asili viene offerto alle FMA attraverso il *Regolamento-Programma* pubblicato nel 1885.

2.1. *Il Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*

Il *Regolamento-Programma per gli asili infantili*⁵⁸ fu elaborato dalle stesse maestre FMA e da madre Emilia Mosca⁵⁹, Consigliera scolastica generale dell'Istituto e poi rivisto per la redazione definitiva da don Francesco Cerruti⁶⁰ Consigliere Scolastico per la Congregazione salesiana.

⁵⁵ Cf E. ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere...*, p. 162.

⁵⁶ Cf Grazia LOPARCO, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice nella società italiana (1900-1922). Percorsi e problemi di ricerca*. Roma, LAS 2002, p. 425. Anche a livello statale l'espansione degli asili si attua in generale soprattutto al Nord e nella Toscana, aree maggiormente industrializzate, mentre il sud conosce gli asili soprattutto dopo l'Unità. Una statistica del 1872 riportata da Ernesto Bosna registra 246 asili in Piemonte, 233 in Lombardia, 117 in Emilia Romagna, 186 nelle province meridionali e 31 in Sicilia (cf Ernesto BOSNA, *Le istituzioni degli asili infantili nelle province meridionali dopo l'unità*, in AA.VV., *Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi*. Atti del Seminario di studio organizzato a Ferrara nei giorni 30 e 31 maggio 1990 dal C.I.R.S.E. con la collaborazione dell'Istituto di Storia Contemporanea di Ferrara, dell'Istituto di Discipline Filosofiche dell'Università di Ferrara e della Cassa di Risparmio di Cento, [s.l., s.d.]).

⁵⁷ E. ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere...*, p. 165.

⁵⁸ *Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*. S. Benigno Canavese, Tip. e libreria salesiana 1885.

⁵⁹ Su Emilia Mosca cf G. MAINETTI, *Una educatrice nella luce di San Giovanni Bosco. Suor Emilia Mosca di San Martino*. Torino, L.I.C.E.-Berruti 1952; Clelia GENGHINI, *Un anno di assistenza sotto la guida di Madre Assistente Suor Emilia Mosca. Nizza Monferrato, anno scolastico 1892-93*. Torino, Istituto FMA 1965.

⁶⁰ Cf Alessandro LUCHELLI, *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*. Torino, SAID 1917; J. M. PRELLEZO, *Francesco Cerruti direttore generale della scuola e della stampa salesiana*, in RSS 5 [1986] 1, 127-164.

Il testo lascia intravedere che nell'istituire gli asili infantili le FMA si propongono di realizzare un modello educativo che si pone in dialogo critico sia con la pedagogia di Ferrante Aporti, sia con quella del Froebel, pur mantenendosi nel solco della pedagogia cattolica e del metodo di don Bosco interpretato al femminile da Maria Domenica Mazzarello e dalle prime comunità⁶¹.

Il *Regolamento-Programma* è preceduto dal *Cenno storico sull'origine e sull'istituzione degli asili in Italia* redatto dal Cerruti nel quale egli, dopo aver rilevato gli aspetti positivi e i limiti del sistema aportiano e froebeliano, sostiene la necessità della fusione dei due metodi con un accenno a Vittorino da Feltre. La giustificazione dell'adozione del metodo misto viene altrove esplicitata dallo stesso Cerruti: «Pigliando quanto vi ha di buono nei giardini froebeliani, conserva però l'impronta essenzialmente italiana nella religione, nella morale, nell'indole e nel sistema educativo. Voler plasmare bambini sullo stampo tedesco sarebbe opera ridicola e crudele nello stesso tempo»⁶².

Il Cerruti vede nella pedagogia del Froebel l'errore di non aver riconosciuto al bambino le naturali qualità morali e religiose, dando così all'educazione un'impronta naturalistica, tuttavia gli riconosce alcuni elementi positivi quali lo studio serio e attento della natura infantile, lo spazio dato all'educazione fisica ed il metodo oggettivo così efficace a livello educativo-didattico. In questo modo il consigliere tenta una conciliazione tra le due correnti, ma nonostante questa volontà di fusione, nel Regolamento del 1885 è più evidente la tradizionale linea aportiana, mentre in quello successivo del 1912, quella froebeliana. In quest'ultimo, infatti, come vedremo, sono eliminate le anticipazioni di lettura, scrittura e calcolo, e nel programma delle attività, accanto alle lezioni oggettive e di giardinaggio, compaiono i doni froebeliani⁶³.

2.1.1. Struttura e articolazione

I sette capitoli nei quali è suddiviso il *Regolamento-Programma* presentano l'asilo nella sua organizzazione, condizioni di accettazione, orario e svolgimento delle attività e nel sistema disciplinare che lo anima. Il metodo seguito orienta a ripartire l'educazione in due grandi aree: quella fisica e intellettuale e quella morale e religiosa⁶⁴. Nell'ultimo capitolo si elencano i doveri delle maestre.

La giornata «tipo» dell'asilo prevede l'alternanza delle attività con esercizi

⁶¹ Cf CAVAGLIA Piera, *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle FMA (1885)*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 35 (1997) 1, 23-25.

⁶² Francesco CERRUTI, *Elementi di pedagogia in preparazione all'esame di diploma magistrale*. Torino, Tip. e libreria salesiana 1897, p. 2.

⁶³ Cf Sante DI POL Redi, *Fröebel e il fröebelismo in Italia*, in «Annali di Storia dell'Educazione» (1999) 6, 205.

⁶⁴ Tale ripartizione, come si è visto, è la stessa che supporta la visione di educazione integrale dell'Aporti.

ginnici, canto e preghiera. Tale impostazione è necessaria data la natura del bambino incapace di applicarsi per lungo tempo ad una attività. Si prende qui chiara distanza, almeno teorica, da ogni precocismo o scolasticismo. Il *Regolamento-Programma* ricorda, infatti, che «l'Asilo non è una scuola elementare e lo sviluppo fisico deve stare a cuore prima e più dell'istruzione»⁶⁵. Lo svolgimento stesso delle diverse attività deve essere ordinato e preciso e quindi seguire una certa regolarità. Al contempo bisogna evitare di «spingere le cose ad un meccanismo, lasciando una certa libertà di movimento, sì che l'ordine non sia mai disgiunto dalla scioltezza, né il ritmo dall'energia»⁶⁶.

Il criterio col quale le attività vengono alternate prende le mosse dall'età e dalla capacità dei bambini i quali vanno rispettati nelle loro possibilità e promossi nelle loro risorse latenti.

Nell'impostazione dell'asilo si ritrovano alcuni elementi del metodo aportiano quali la necessità che la scuola sia fornita di aule spaziose e arieggiate; che si posseggano adeguati spazi per la ricreazione, il gioco e l'educazione fisica, infine, che si tenga conto delle suppellettili, le tavole per la mensa, i banchi, i lettini per il riposo.

L'orario è scandito da un ritmo preciso: arrivando all'asilo i bambini trovano le maestre che li accolgono con affabilità e vigilano con attenzione sul loro stato di salute. Dopo la colazione i bambini si radunano per la preghiera e vengono in seguito divisi in gruppi per sesso. Si iniziano poi attività comuni ripartite in vari argomenti: religione, buona creanza, nomenclatura e conteggio. In seguito, i bambini vengono separati in sezioni per continuare separatamente altre occupazioni. Ogni attività è alternata da canti, esercizi ginnici, preghiere.

Ciò che qualifica ulteriormente l'asilo è l'uso della lingua italiana, strumento indispensabile per la corretta ed efficace educazione in «un'Italia che prima di esser tale doveva formare i propri abitanti ad una comunanza di affetti e di idee, comunanza possibile solo nel momento in cui con gli stessi termini si intendevano gli stessi concetti»⁶⁷.

Questa impostazione ben organizzata e variamente scandita tuttavia, risente della tendenza del tempo di trasformare l'asilo in una scuola. Infatti, poca attenzione viene riservata al gioco spontaneo e alla considerazione della sua importanza in ordine alla crescita del bambino. La ginnastica e le attività fisiche, pur ammesse, sono piuttosto imposte dalle maestre che non lasciate alla libera fantasia e creatività dei bambini.

Il sistema disciplinare in uso negli asili delle FMA viene presentato come il «preventivo».

Il fatto che il *Regolamento-Programma* definisca il metodo preventivo come sistema «disciplinare» è indicativo di quel progressivo irrigidimento del metodo

⁶⁵ *Regolamento-Programma* 1885, II 8.

⁶⁶ *Ibid.*, 12.

⁶⁷ C. SIDERI, *Ferrante Aporti e le scuole infantili* 33-34. Anche qui si ravvisa un'impostazione nella linea dell'Aporti.

che si va affermando alla fine del secolo XIX e all'inizio del XX. Ciò è dovuto a diversi fattori. Anzitutto, va ricordato che questo periodo coincide con un tempo di forte espansione dell'Istituto; ciò richiede uno sforzo organizzativo e disciplinare non indifferente se si vuole mantenere quell'unità metodologica necessaria a garantire l'efficacia del metodo. L'aumento del numero dei bambini e delle educande all'interno delle istituzioni gestite dalle FMA, unito al fenomeno della collegializzazione che coinvolge anche i Salesiani, richiede pure un'attenzione disciplinare maggiore⁶⁸. L'interpretazione del «sistema preventivo» quindi si restringe sempre più a quegli aspetti disciplinari che garantiscono il buon andamento del collegio e dell'opera educativa. Nel *Regolamento-Programma* tale impostazione riduttiva è evidente nel passaggio in cui si presenta il «sistema preventivo» come quel metodo che previene il male e pone gli alunni nell'impossibilità di commettere mancanze soprattutto grazie alla vigile assistenza e all'affettuosa sorveglianza delle educatrici. Se da un lato, infatti, l'atteggiamento benevolo e affettuoso delle maestre mitiga l'impressione di «sorveglianza» che emerge dal *Regolamento*, dall'altro, la prevenzione è vista principalmente nella sua funzione «negativa», volta cioè ad impedire il male, e meno nel suo compito positivo di promuovere il bene presente nel bambino valorizzandone risorse e potenzialità⁶⁹.

Il metodo preventivo viene presentato anche e soprattutto tenendo presente il criterio della *ragione*. Le maestre, infatti, devono far leva su di essa spiegando ai bambini sin dall'inizio dell'anno ciò che è bene fare e ciò che invece va evitato, avendo cura di imprimere queste idee in modo «profondo», cioè facendo leva sulla loro capacità di comprensione e non imponendosi con la forza⁷⁰. L'enfasi che qui viene conferita alla *ragione*, oltre ad essere un elemento caratteristico del «sistema preventivo», è pure una delle colonne su cui si basa il sistema dell'Aporti.

Il castigo è previsto nel *Regolamento-Programma* ma va utilizzato con cautela e compreso nella sua funzione educativa nell'ottica del sistema salesiano che punta a migliorare la persona attraverso la fiducia, l'incoraggiamento, la promozione delle sue capacità, e non piuttosto con la loro frustrazione o la punizione⁷¹. Per

⁶⁸ L'elevato numero delle educande presenti nei collegi richiede provvedimenti organizzativi e disciplinari che possono incidere negativamente sulla spontaneità dei rapporti tra educatrici ed educande e rendere più difficile la conoscenza personale delle ragazze. Inoltre, il contesto culturale caratterizzato dall'emergere del modello educativo del fascismo, che influisce notevolmente sulle istituzioni, costituisce un condizionamento non secondario per l'attuazione del metodo salesiano all'interno dei collegi.

⁶⁹ «Prevenire, in questa prospettiva, è l'arte di educare in positivo, proponendo il bene in esperienze adeguate e coinvolgenti, capaci di attrarre per la loro nobiltà e bellezza; l'arte di far crescere i giovani dall'interno facendo leva sulla libertà interiore; l'arte di conquistare il cuore dei giovani per invogliarli con gioia e soddisfazione verso il bene» (cf GIOVANNI PAOLO II, *Nel centenario della morte di san Giovanni Bosco: Juvenum Patris*, [31 gennaio 1988], in *Enchiridion Vaticanum* 11, Bologna, Dehoniane 1991, 180).

⁷⁰ Cf *Regolamento-Programma 1885*, IV 1-5.

⁷¹ Tale considerazione assume tutta la sua valenza umana, prima ancora che pedagogica-

questo, il castigo deve essere dato solo e unicamente in vista del miglioramento del bambino, e va fatto perciò con fermezza e dolcezza. Esso non deve mai essere un castigo corporale o una minaccia tale da incutere terrore e spavento. Castighi comuni da utilizzarsi sono l'ammonizione, l'allontanamento e l'isolamento. Altri castighi, invece, da utilizzare con molta cautela, sono la privazione della ricreazione o della merenda⁷².

L'educazione integrale del bambino viene attuata mediante l'educazione fisica, intellettuale, morale e religiosa. Si ricorda un detto di Vittorino da Feltre: «Tre cose fanno l'allievo, il corpo, l'ingegno, il cuore» dunque le maestre devono coltivare contemporaneamente e armonicamente le facoltà fisiche, intellettuali e morali del bambino⁷³. A partire da questa esigenza di integralità, è interessante il richiamo metodologico col quale si prendono le distanze dal pericolo dello scolasticismo: «Nell'istruzione si segua il metodo razionale, quello cioè che addestra i bambini prima ad osservare, poi a pensare, rifuggendo da quanto sa di meccanismo»⁷⁴. Si tratta perciò di non sovraccaricare di nozioni la mente dei bambini cercando un risultato puramente «esteriore» che asseconda la vanità. Si sottoli-

ca, se pensiamo che nella seconda metà dell'Ottocento erano ancora sale di custodia nelle quali i bambini venivano tenuti come prigionieri e spesso maltrattati. Così si esprime il Visconte di Cormenin dopo aver visitato uno di questi centri: «Havvi in Italia rifugi volontari pe' fanciulli mediante un soldo al giorno. Le donne che ne fanno speculazione o mestiere tengono sotto chiave l'intera giornata quelle povere creature, le accatastano alla rinfusa su banchi o su casse, per lo più senza distinzione di sesso; insegnano a questi sventurati ciò che esse non sanno, vale a dire un bel nulla; obbligano i più piccini a fianco dei più grandicelli; non fanno alcuna attenzione alle condizioni igieniche del loggione, del freddo, del caldo, dell'aria; né alle abitudini depravate, alle parole grossolane, al gestire indecente né alle morose affezioni che possono comunicarsi l'un l'altro. Io ho veduto fanciulli che si tenevano rinserrati in fetidi bugigattoli senza potersi muovere, senz'aria, senza spazio, senza sole, strappandosi l'un l'altro i lerci berretti, battendosi e dormendo come piccoli bruti» (*Relazione-Programma per la scuola infantile di Borgo S. Donnino*, Parma 1869).

⁷² Cf *Regolamento-Programma 1885*, 6-10. Nella circolare attribuita a don Bosco *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane* si sottolinea: «In generale il sistema che noi dobbiamo adoperare quello chiamato *preventivo* il quale consiste nel disporre in modo gli animi a fare il nostro volere. Con tal sistema io intendo di dirvi che *mezzi coercitivi* non sono mai da adoperarsi, ma sempre e soli quelli della persuasione e carità. [...] Se perciò sarete veri padri dei vostri allievi, bisogna che voi ne abbiate anche il cuore; e non veniate mai alla *repressione o punizione* senza ragione e senza giustizia; e solo in modo di chi in questa si adatta per forza e per compiere un dovere» (G. BOSCO, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane...*, in P. BRAIDO, *Don Bosco educatore...*, pp. 317-318).

⁷³ La tradizione della pedagogia cattolica attinge a questo grande pedagogista rappresentativo dell'umanesimo e rinascimento. La sua *Ca' giocosa* è organizzata secondo le esigenze di un sano equilibrio tra attività fisica, intellettuale e sociale in vista di un'educazione integrale dove ciò che conta è la persona matura e non tanto quella «dotta» (cf E. GARIN [a cura di], *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*. Firenze, Giuntine/Sansoni 1958, pp. 505-718).

⁷⁴ *Regolamento-Programma 1885*, V 4.

nea infine che all'asilo il bambino «non deve già *studiare*, ma *divenir capace di studiare*»⁷⁵.

Nel testo del *Regolamento* la «maestra giardiniera» è certamente una delle prime educatrici delle quali le fonti esaminate descrivono le caratteristiche pedagogiche⁷⁶. Tale attenzione è significativa se pensiamo, come affermato in precedenza, che in questo periodo la formazione delle maestre, a livello statale, non prevede particolari corsi o diplomi ed inoltre lo *status* sociale delle maestre è molto basso⁷⁷. Per quanto riguarda la formazione delle religiose FMA, quelle che avevano ottenuto il diploma magistrale erano destinate alla direzione dell'asilo o venivano inviate ad aprire scuole elementari in vari paesi o città. Un'apposita scuola per le «maestre giardiniera» si ha soltanto a partire dal 1900 nella scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato. Il «corso froebeliano», annesso alla scuola normale femminile ottiene dal Ministro della Pubblica Istruzione il pareggiamento ai corsi statali il 30 giugno 1906⁷⁸.

Il problema della formazione del personale è presente sin dalle origini dell'Istituto e mantiene la sua importanza nel corso della sua storia. Evidentemente, il veloce espandersi dell'Istituto provocava difficoltà per una efficace ed adeguata formazione delle educatrici, spesso troppo giovani ed inesperte.

Al quinto Capitolo Generale, svoltosi nel 1905, ad esempio, perviene la proposta che la Seconda Assistente del Capitolo Superiore, incaricata dell'andamento delle scuole dell'Istituto, visiti almeno ogni due anni le scuole delle varie ispettorie italiane non solo per promuovere l'unità del metodo, ma anche per provvedere alle varie classi un personale insegnante più adatto e sufficiente⁷⁹. La stessa istanza è percepita anche all'estero e non sembra essere adeguatamente risolta se, in preparazione al Capitolo Generale del 1913 si continua a far presente la mancanza di personale preparato per rispondere ai molti bisogni formativi⁸⁰.

⁷⁵ *Ibid.*, 11.

⁷⁶ Cf P. CAVAGLIÀ, *Il primo regolamento...*, p. 27.

⁷⁷ Il «mestiere» della maestra d'asilo non era ambito perché si svolgeva per lo più in ambienti malsani, in condizioni generali di lavoro disagiate, privo di ausili didattici, senza arredi e spesso in aule sovraffollate. Inoltre, questa figura non aveva consistenza giuridica, realtà più volte denunciata dal periodico *La Voce delle Maestre d'asilo*. Molte amministrazioni degli asili agivano con arbitrio arrogante e illiberale, impedendo alle Autorità scolastiche l'accesso nell'asilo, imponevano, come a Cremona e a Bologna, il celibato alle maestre, con tutta discrezionalità variavano lo stipendio di anno in anno e anche licenziavano maestre con molti anni di servizio alle spalle (cf G. BONETTA, *La scuola dell'infanzia...*, p. 18).

⁷⁸ P. CAVAGLIÀ, *Il Regolamento...*, 27. Cf anche G. LOPARCO, *Gli studi nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in AA.VV., *Insedimenti e iniziative dopo don Bosco*. Roma, LAS 1996, pp. 327-368.

⁷⁹ Cf *Risposte relative al questionario in preparazione al V Capitolo Generale delle FMA (settembre 1905)*, in AGFMA 11.5 121.

⁸⁰ Cf *Adunanze straordinarie tenutesi a Nizza Monferrato nell'agosto 1912 in preparazione al Capitolo Generale VII del 1913*, in AGFMA 11.7 101.

Mi soffermo ora brevemente ad approfondire gli articoli che trattano della «maestra giardiniera»⁸¹ individuandone i tratti caratteristici.

2.1.2. La «maestra giardiniera» nell'interazione con i bambini

Nel dedicarsi all'educazione dei bambini, la maestra giardiniera s'ispira fondamentalmente al «sistema preventivo» «studiandosi di prevenire il male e ponendo gli alunni e le alunne nell'impossibilità morale di commettere mancanze»⁸².

Ha chiaro l'obiettivo a cui mira la sua azione educativa e cioè il coltivare «ad un tempo, ma con armonico accordo, tutte tre le facoltà dei bambini, fisiche, intellettuali e morali» ricordando però che più importante di tutte è la «formazione del cuore»⁸³. Ad essa concorrerà attraverso la «vigile assistenza ed affettuosa sorveglianza»⁸⁴.

La sua presenza tra i bambini non dev'essere «puramente materiale, ma reale, cioè attenta, prudente e benigna»⁸⁵, al fine di «imprimere profondamente in essi la necessità di far il bene per Dio e per dovere», cercando di «renderli veramente contenti e felici»⁸⁶. Il dovere dell'assistenza è ritenuto importante al punto da prescrivere che «durante l'orario dell'Asilo le maestre attendano unicamente all'assistenza de' bambini smettendo qualsivoglia altra occupazione. [...] Non abbandonino mai il luogo della ricreazione e facciano in modo che l'assistenza loro sia affettuosa, ma continua ed efficace»⁸⁷.

Ogni educatrice deve proporsi chiari obiettivi ai quali tendere: «Sviluppare le qualità buone. [...] Reprimere fortemente, senza però mai far uso di castighi corporali, le tendenze anche più lievi al furto e alla bugia. Vegliare perché si conservino intatti i due più bei pregi della fanciullezza, la purità del costume e la schiettezza»⁸⁸. Ma tutto questo utilizzando «dolcezza di modi, amorevolezza e pazienza»⁸⁹, intervenendo in «modo soave, sgombro da ogni violenza, senza ricercatezza alcuna e senza precipitazione»⁹⁰. Infine, non soltanto le maestre, ma anche

⁸¹ Nella letteratura del tempo si riscontra lo stereotipo e il tipo ideale della «maestra giardiniera»: «La maestra deve essere provvista di 1) Doti “fisiologiche”, ovvero “salute, vigoria, cognizioni e cure igieniche, aspetto simpatico, buona vista, buon udito, voce armoniosa”; 2) “Doti intellettuali”, ossia “osservazione, cultura, bon senso, cognizione del bambino (fisiologica e psichica), riflessione”; 3) “Doti morali”, vale a dire “linguaggio (proprio, incisivo, preciso, grazioso), costumatezza, calma, serenità, pazienza, amore, buone maniere» (Giovanni Battista GARASSINI, *Manuale di educazione e igiene dell'infanzia*. Rocca di S. Casciano 1912, p. 33).

⁸² *Regolamento-Programma* IV 1.

⁸³ *Ibid.*, VI 1.

⁸⁴ *Ibid.*, IV 1.

⁸⁵ *Ibid.*, 3.

⁸⁶ *Ibid.*, 4.

⁸⁷ *Ibid.*, VII 1.4.

⁸⁸ *Ibid.*, VI 3-4-5.

⁸⁹ *Ibid.*, 2.

⁹⁰ *Ibid.*, 9.

le direttrici e le assistenti «[non devono dimenticare] che l'opera loro nobilissima del formar la mente ed il cuore de' bambini deve esercitarsi a poco a poco, soavemente e pazientemente, imitando non quegli improvvisi rovesci d'acqua che nell'estate rovinano giù dal cielo, ma quella pioggerella minuta e spessa, che cadendo senza vento e senza rumore s'insinua mollemente nelle più riposte parti della terra e fa sì che questa tutta se ne rallegri e metta l'erbe più verdi ed i fiori più belli»⁹¹.

L'educatrice, inoltre, è chiamata alla verifica continua del suo modo di agire e dei suoi atteggiamenti relazionali per cui, in occasioni diverse, deve corrispondere un modo adatto alla formazione dei bambini⁹². Didatticamente la capacità di entrare in sintonia con i piccoli si traduce nell'utilizzo della forma dialogica più adeguata alla loro capacità di imparare, in modo che «la domanda contenga in sé come la traccia della risposta e questa inchiuda sempre la ripetizione della domanda stessa»⁹³; e nell'evitare astrattezze linguistiche bensì utilizzando «similitudini, esempi, descrizioni e simili, che per la loro qualità concreta scolpiscono meglio l'idea e l'imprimono più saldamente nell'animo dei bambini»⁹⁴.

Da parte loro i bambini non sono spettatori passivi nel processo educativo, ma protagonisti secondo le loro possibilità. Essi devono essere docili ed obbedienti alle maestre, ma non in modo servile né ostentato. Infatti, l'obbedienza e la collaborazione richieste fanno appello alla ragione, cioè allo sviluppo della comprensione di ciò che essi devono fare e la conseguente messa in atto di un comportamento adeguato. Per questo motivo in genere non sarebbero necessari i castighi. Nel caso che la maestra sia costretta eventualmente a far ricorso alla punizione deve farlo «in modo dolce e prudente, senza usar mai violenza alcuna, sì che i bambini comprendano la ragionevolezza della punizione e s'inducano di per se stessi a subirla»⁹⁵.

Anche le *relazioni tra gli stessi bambini* devono essere favorite da parte della maestra. L'educatrice perciò li educa allo «spirito di mutuo soccorso e di benevolenza vicendevole, impedendo rigorosamente lo spionaggio e vietando che l'emulazione degeneri in gare invidiose»⁹⁶.

Nella ricreazione sarà invece coltivata la loro spontaneità e quindi si giocherà «non in modo compassato ed uniforme, ma libero e franco»⁹⁷.

Tale esplicitazione merita di essere sottolineata perché permette di evidenzia-

⁹¹ *Ibid.*, 10.

⁹² Cf *ibid.*, IV 4.

⁹³ *Ibid.*, V 6.

⁹⁴ *Ibid.*, V 7.

⁹⁵ *Ibid.*, IV 7.

⁹⁶ *Ibid.*, 6.

⁹⁷ *Ibid.*, VII 3. Con queste affermazioni nel *Regolamento* si prende posizione a favore dell'educabilità dell'infanzia. Sia l'Aporti, come anche il Lambruschini, erano persuasi che i fanciulli, lungi dal venire semplicemente custoditi, potessero e dovessero essere posti al centro di una vera e propria opera di formazione adatta alle loro possibilità. Sull'esigenza di un'educazione integrale richiamò l'attenzione anche il Capponi, il cui impegno pedagogico fu caratterizzato dall'invito al rispetto dell'autonomia e dell'individualità dell'educando. Egli era persua-

re che, quando si parla di relazione educativa, s'intende includere in essa diversi livelli di relazioni: con i valori, cioè con la maturazione da raggiungere, meta di ogni relazione; con le consorelle e con la comunità educante, tra gli stessi destinatari a loro volta capaci di rapporti sereni e aperti, che vanno però continuamente educati e migliorati.

Gli elementi che qui emergono dall'interazione tra educatrici e bambini sono pedagogicamente degni di rilievo: la formazione della personalità integrale, il rispetto delle differenze individuali, l'importanza del dialogo, la dolcezza dei modi e la fermezza delle richieste. Inoltre, il raggiungimento degli obiettivi è condizionato dalla capacità di empatia della comunità, qualità imprescindibile anche per operare con efficacia pedagogica in altre istituzioni.

2.2. *Il Regolamento per i Giardini d'infanzia* del 1912

Tra il *Regolamento-Programma* del 1885 e quello del 1912⁹⁸ intercorrono quasi trent'anni nei quali le FMA hanno modo di approfondire attraverso l'esperienza e lo studio la pratica dell'educazione infantile⁹⁹.

Il clima culturale e pedagogico è notevolmente cambiato e le istanze di rinnovamento rispetto ai metodi educativi utilizzati negli asili sono state maggiormente assimilate sia dalle educatrici che in modo più ampio dalla società. Esse, inoltre, hanno l'opportunità di frequentare il corso froebeliano per le maestre giardiniere aperto a Nizza Monferrato nel 1906.

Dopo una breve presentazione della struttura del Regolamento, procederò ad un confronto tra i due documenti per evidenziare elementi di continuità e di novità.

2.2.1. Struttura e articolazione

Il *Regolamento* è suddiviso in cinque capitoli e, a differenza del precedente, non contiene il *Cenno storico sull'origine e sull'istituzione degli asili in Italia* di Francesco Cerruti.

so che lo spirito dell'uomo fosse una potenza dotata di iniziativa propria per cui si doveva educare favorendone la crescita e assecondando le forze primigenie della sua natura (cf Luciano PAZZAGLIA, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, in ID., *Chiesa e prospettive educative in Italia tra restaurazione e unificazione*. Brescia, La Scuola 1994, pp. 48-49).

⁹⁸ *Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia*. Torino, Tip. Silvestrelli e Cappelletti 1912.

⁹⁹ Il *Regolamento per gli Asili* del 1912 fu esaminato da una apposita commissione in ordine alla sua approvazione definitiva. Ciò avvenne durante la discussione svoltasi in commissioni circa gli argomenti da trattarsi nel VII Capitolo Generale del 1913. La commissione lo trovò pienamente rispondente alle esigenze del momento, sia riguardo al metodo, sia riguardo alla didattica. Il documento risultava, infatti, redatto da persone competenti nella materia, ma anche frutto dell'esperienza acquisita dalle educatrici nell'esercizio di quest'opera che, con gli oratori festivi, era una delle prime alle quali le FMA si dedicavano (cf *Materie da trattarsi nel VII Capitolo Generale delle FMA. Settembre 1913*, in AGFMA 11.7 121).

Nel primo capitolo si dichiara lo scopo dei giardini d'infanzia e poi si espone in forma chiara sia la funzione della maestra giardiniera, sia la visione del bambino collocandolo nell'orizzonte antropologico cristiano. Si conclude infine presentando alcune norme generali circa gli ambienti, l'igiene dei bambini, gli esercizi fisici, e l'educazione intellettuale e morale.

Il secondo capitolo contiene le norme per l'accettazione dei bambini nella scuola. Nel terzo, inoltre, si mostrano le diverse figure educative presenti nel giardino d'infanzia, quali la Direttrice, le Maestre, le sottomaestre e le inservienti.

Al capitolo quarto si prospettano le norme disciplinari e nel quinto ed ultimo capitolo l'orario e lo svolgimento particolareggiato della giornata.

Il *Regolamento* si conclude con il programma dell'asilo dove è prevista la suddivisione dei bambini in tre sezioni con attività diversificate. Esse comprendono conversazioni religiose; doveri morali; conversazioni occasionali; lingua; doni di Froebel; conteggio; lezioni di galateo; lezioni di disegno, traforo e cucitura; tessitura; piegatura; plastica e ginnastica. La metodologia più appropriata da utilizzare con i bambini è quella che si avvale delle diverse occasioni per educarli tenendo sempre presente che l'istruzione entra nella logica del giardino d'infanzia solo secondariamente e sempre solo come elemento integratore di una più completa educazione.

Rispetto al Regolamento precedente non viene nominato il «sistema preventivo» in modo esplicito tuttavia, come vedremo in seguito, se ne riportano alcuni elementi essenziali, in particolare quelli legati alla relazione educativa. Ancora, mentre nel Regolamento precedente era prevista una maestra per ciascuna delle tre sezioni, qui le figure educative si moltiplicano con il riferimento ad una direttrice dell'asilo, alle sottomaestre e alle inservienti.

Rimane invariata la ripartizione dell'educazione nelle quattro aree: fisica, intellettuale, morale, religiosa.

Proseguendo ora in una lettura più approfondita del *Regolamento* si avrà modo di evidenziare alcune interessanti modifiche che mostrano l'evoluzione avvenuta.

2.2.2. La centralità del bambino e l'importanza della sua educazione integrale

Lo scopo dei giardini d'infanzia diretti dalle FMA, afferma il *Regolamento*, è l'educazione dei bambini in una prospettiva preventiva ed integrale: «trattenerli piacevolmente curandone [...] lo svolgimento delle facoltà fisiche, intellettuali, morali e religiose»¹⁰⁰. L'accento metodologico al trattenimento piacevole e allo svolgimento integrale delle facoltà del bambino è in linea con l'istanza emergente secondo cui nell'età infantile si apprende attraverso il gioco e il divertimento, mentre le dimensioni fondamentali prese in considerazione sono ancora le stesse, racchiuse nello stereotipo classico del tempo.

Entro questo orizzonte si colloca la presentazione del protagonista del processo educativo: il bambino, concepito come un «fiore prezioso» che, per dare i

¹⁰⁰ *Regolamento 1912*, I 51.

frutti desiderati, ha bisogno di cure pazienti, illuminate e instancabili. Anche in questo *Regolamento*, come già nel precedente, la maestra giardiniera è vista come colei che «coltiva» questi fiori preziosi ispirandosi ad una visione cristiana della persona. Il bambino è considerato come la creatura prediletta dallo stesso Gesù Cristo il quale disse: «Lasciate che i piccoli vengano a me, poiché di essi è il Regno dei cieli»¹⁰¹. Tale visione, che si colloca nell'orizzonte dell'umanesimo pedagogico cristiano, è in sintonia con le tendenze pedagogiche emergenti. L'ottimismo antropologico di Ferrante Aporti e di Froebel viene ulteriormente sviluppato da Rosa Agazzi la quale considera il bambino come un tesoro prezioso entro cui risiedono risorse e potenzialità da sviluppare.

In questa prospettiva, l'educazione è considerata come un «nobile compito» da svolgere in collaborazione con le famiglie e che getta le basi per la continuità scolastica nei gradi successivi. Abbiamo qui un primo significativo accenno alla collaborazione tra scuola e famiglia in vista di un'opportuna convergenza educativa.

Il compito della maestra¹⁰² è quello di «istruire, divertire, correggere» esplicitando in tal modo la funzione tipica della scuola dell'infanzia che mira ad educare con e attraverso il gioco. Rispetto alla correzione, si ribadiscono quegli elementi imprescindibili che caratterizzano l'educazione salesiana preventiva e portano i bambini, in proporzione alla loro età, ad acquisire progressivamente una loro coscienza morale facendosi «essi stessi giudici dei loro falli» e capaci, in ottica comunitaria, di «chiedersi reciprocamente perdono»¹⁰³.

L'opera educativa, quindi, anche se poco appariscente e socialmente non considerata, è in realtà un compito «nobile», cioè delicato ed importante al quale le FMA devono formarsi soprattutto ricordando la parola e l'esempio di Giovanni Bosco. Egli è il modello del vero educatore e a lui bisogna riferirsi per imparare il segreto per «diventare bambini». Viene qui esplicitato in sintesi un tipico atteggiamento salesiano che porta l'adulto educatore a sapersi «abbassare» al livello dei piccoli e a non pretendere che questi si adeguino a lui. Tale realtà viene resa possibile quando si imita Gesù Cristo il quale «si fece piccolo coi piccoli e portò le nostre infermità». Egli è per l'educatore il «maestro della familiarità» dal quale imparare come si ama e come si educa¹⁰⁴.

Questo movimento di «abbassamento» non significa, evidentemente, rinunciare a proporre percorsi ed attività che sviluppino le capacità cognitive, affettive e volitive del bambino, bensì presuppone l'abilità a rendere attraenti tali pro-

¹⁰¹ Mc 10,14.

¹⁰² Mentre nel Regolamento del 1885 si prevedevano due sole maestre, qui la composizione cambia. All'asilo è preposta una direttrice coadiuvata da maestre e sottomaestre in numero proporzionato alle sezioni. Ogni sezione non deve superare il numero di cinquanta bambini. La collaborazione tra di esse deve essere molto stretta di modo che la direzione sia «unica» (cf *Regolamento 1912*, III 59-60).

¹⁰³ Cf *ibid.* I, 55.

¹⁰⁴ Cf Giovanni BOSCO, *Due lettere da Roma [10-5-1884]*, in P. BRAIDO, *Don Bosco educatore...*, pp. 384-385.

poste adeguandole alle possibilità del bambino e alle fasi della sua crescita. Si raccomanda nuovamente, infatti, di «non forzare» le capacità esigendo dai bambini prestazioni teatrali non adatte alla loro età, ma anche si esorta la maestra a rendersi idonea ad «intrattenere piacevolmente» i piccoli¹⁰⁵.

Viene poi introdotto un significativo riferimento alla «conversazione materna» che deve essere assunta dalla maestra quale paradigma di stile relazionale. Ne consegue un atteggiamento sapiente ed esperto attraverso il quale l'educatrice asseconda il bambino nel suo bisogno naturale di vedere, muoversi, fare. Come una madre, studia il carattere dei bambini soprattutto nel gioco, momento nel quale essi si esprimono con maggior spontaneità e, con sagge e materne industrie sa correggere quei difetti tipici dell'età quali la golosità, la finzione, l'ira, la gelosia, anche la vendetta¹⁰⁶. Questo richiamo allo stile materno della conversazione e dell'educazione rimanda alla scuola materna agazziana dove la maestra è appunto colei che assume i caratteri della madre e contribuisce a creare nella scuola il clima di familiarità necessario all'educazione infantile.

Come si nota, qui il centro dell'attenzione è spostato sul bambino che va rispettato, conosciuto, amato e aiutato a crescere a partire dalla sua condizione psicologica. Si prende quindi nuovamente posizione contro lo scolasticismo e il precocismo.

Per evitare la rigidità dei programmi si sottolinea che il metodo educativo utilizzato nell'asilo deve avvalersi di ogni occasione, anche di una sola parola, intendendo con ciò sottolineare che l'educazione è un'azione molto più ampia della semplice istruzione, in quanto mira ad educare il cuore, cioè tutta la persona. Si richiama ancora qui l'arte dialogica della maestra che, attraverso la conversazione semplice e con linguaggio accessibile attira non solo l'attenzione dei bambini su un argomento, ma anche li interpella ad esprimersi manifestando pensieri e sentimenti¹⁰⁷.

2.3. *Considerazioni conclusive*

Concludendo la breve presentazione dei due testi dei Regolamenti per gli Asili e i Giardini d'infanzia dell'Istituto delle FMA focalizzo alcune considerazioni.

La presenza delle FMA nel campo dell'educazione infantile è una realtà che caratterizza l'Istituto sin dalle sue origini e lo rende interlocutore qualificato nei confronti dei primi tentativi volti ad offrire ai bambini e alle bambine opportunità di crescita integrale.

L'impostazione pedagogica condivisa dall'Istituto attraverso i Regolamenti, di chiara matrice cattolica, è orientata all'assunzione responsabile e critica delle

¹⁰⁵ Cf *Regolamento 1912*, I 55.

¹⁰⁶ Cf *ibid.*, 54.

¹⁰⁷ Cf *ibid.*, 65.

proposte allora emergenti, quelle aportiane prima, e froebeliane poi, in un tentativo, non sempre riuscito, di conciliare i due metodi in vista di un'offerta formativa più completa e rispettosa sia della natura del bambino e delle sue esigenze, sia del quadro antropologico di riferimento caratterizzato da una visione cristiana del mondo e della persona.

L'elemento più originale è quello metodologico, caratterizzato dal «sistema preventivo» ritenuto valido ed applicabile con frutto anche nei confronti dell'età prescolare.

Pur collocandosi in una visione del «sistema preventivo» con chiare tonalità disciplinari, e quindi restrittiva, i Regolamenti evidenziano la portata pedagogica del metodo colto nelle sue valenze più originali ed efficaci quali: la valorizzazione delle risorse presenti in ciascuno e la relazione educativa impostata sugli elementi classici dell'amore e della ragione declinati al femminile attraverso un approccio al bambino di tipo «materno» e quindi volto a creare nell'ambiente scolastico il clima familiare e domestico della casa. In questo senso il «sistema preventivo» applicato all'educazione dei bambini si trova in perfetta sintonia con le nuove tendenze emergenti, in particolare quella agazziana.

Benché i Regolamenti non presentino una struttura particolarmente innovativa, si può affermare che sia presente in essi, pur non ancora sfrondata da un eccessivo scolasticismo, l'istanza pedagogica che pervade il Novecento e che pone al centro del processo educativo non più il programma o il maestro, ma il bambino, al quale viene finalmente riconosciuto diritto di cittadinanza, in un reale superamento di ogni nocivo adultismo.

In entrambi i Regolamenti si nota un'accentuazione sulla relazione che si instaura tra la maestra e i bambini, considerata come la chiave di volta di tutto il processo educativo in quanto strumento privilegiato di trasmissione dei valori. Tale relazione si caratterizza per lo stile familiare e materno che la anima, qualifica che deriva dal «sistema preventivo» utilizzato nell'asilo, prima ancora che dagli sviluppi della pedagogia dell'infanzia mutuati dalle sorelle Agazzi.

L'attenzione al bambino, il rispetto delle sue fasi di crescita, la predisposizione di un ambiente adatto nelle strutture e nel personale, è una costante presente in entrambi i Regolamenti, ma in quello del 1912 si coglie un'evoluzione evidentemente originata dagli sviluppi della pedagogia ad esso contemporanea.

In questa lenta e progressiva presa di coscienza della riflessione pedagogica, la presenza delle FMA si colloca con una peculiare nota di impegno e di intenzionalità educativa qualificata da una vocazione che si ispira alla genuina tradizione pedagogica di San Giovanni Bosco e di Santa Maria Domenica Mazzarello.

Dalla presentazione generale dei Regolamenti per gli asili infantili diretti dalle FMA possono nascere altri studi monografici volti ad individuare come tali norme sono state recepite ed attuate in altri contesti culturali nel periodo che va dalla fondazione dell'Istituto nel 1872 al 1922, anno del suo cinquantenario.