



2021

Anno VIII - n. 2 (n.s.)

2384-8294

RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



Poste Italiane spa - Tassa pagata - Piego di libro
Aut. n. 072/DCB/FI/NF del 31.03.2005



Journal of History of Education RSE is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

Editors-in-Chief

Fulvio De Giorgi (University of Modena and Reggio Emilia), CIRSE president

Antonia Criscenti (University of Catania), CIRSE vice-president

Gianfranco Bandini (University of Florence), CIRSE secretary

International Scientific Committee

Georgina María Esther Aguirre Lora, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

José-Manuel Alfonso-Sánchez, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

Hilda T.A. Amsing, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

Gianfranco Bandini, Università degli Studi di Firenze

Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise

Egle Becchi, già Università degli Studi di Pavia

Luciana Bellatalla, Università degli Studi di Ferrara

Bruno Bellerate, già Università degli Studi Roma 3

Milena Bernardi, Università degli Studi di Bologna

Emma Beseghi, Università degli Studi di Bologna

Carmen Betti, già Università degli Studi di Firenze

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma 3

Catherine Burke, University of Cambridge (Regno Unito)

Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia

Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Maria Helena Camara Bastos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

Franco Cambi, già Università degli Studi di Firenze

Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

Pierre Caspard, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

Pietro Causarano, Università degli Studi di Firenze

Hervé Antonio Cavallera, già Università del Salento

Mirella Chiaranda, Università degli Studi di Padova

Giacomo Cives, già Università degli Studi di Roma «La Sapienza»

Mariella Colin, Université de Caen (Francia)

Maria Isabela Cortes Giner, Universidad de Sevilla (Spagna)

Antón Costa Rico, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

Carmela Covato, Università degli Studi Roma 3

Antonia Criscenti, Università degli Studi di Catania

Joaquim de Azevedo, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá (Spagna)

Inés Dussel, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

Domenico Elia, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

Rosella Frasca, già Università degli Studi dell'Aquila

Luca Gallo, Università degli Studi di Bari

Décio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

Angelo Gaudio, Università degli Studi di Udine

Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Angela Giallongo, Università degli Studi di Urbino

Gerald Gutek, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca (Spagna)

José Luis Hernandez Huerta, Universidad de Valladolid (Spagna)

Tomáš Kasper, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

Panagiotis G. Kimourtzis, University of the Aegean (Rodi)

Terciane Ângela Luchese, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Charles Magnin, già Université de Genève (Svizzera)

Eva Matthes, Universität Augsburg (Germania)

Christine Mayer, Universität Hamburg (Germania)

Juri Meda, Università degli Studi di Macerata

András Németh, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

Attila Nobik, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

Gabriela Ossenbach Sauter, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

Joaquim Pintasilgo, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna

Edvard Protner, Univerze v Mariboru (Slovenia)

Fabio Pruneri, Università degli Studi di Sassari

Bela Pukansky, János Selye University (Slovacchia)

Geert Thyssen, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

Giuseppe Tognon, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

Serge Tomamichel, Université Lyon 2 (Francia)

Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

Angelo Van Gorp, Universiteit Gent (Belgio)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo (Brasile)

Carlos Eduardo Vieira, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia (Spagna)

Ignazio Volpicelli, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

Johannes Westberg, Uppsala Universitet (Svezia)

Editorial Board

Pietro Causarano (Managing Editor), Francesca Borruso, William Grandi, Maria Cristina Morandini, Martino Negri, Stefano Oliviero

Editorial Secretary: Lucia Cappelli, Rossella Raimondo

Managing Director

dott.ssa Sandra Borghini

Rivista di Storia dell'Educazione

**Journal of History of Education
the official journal of CIRSE**

**anno VIII - n. 2 (n.s.)
2021**

Firenze University Press

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.



Citation: Fulvio De Giorgi, William Grandi, Paola Trabalzini (2021) Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. *Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 3-8. doi: 10.36253/rse-12307

Received: November 16, 2021

Accepted: November 17, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Fulvio De Giorgi, William Grandi, Paola Trabalzini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa

Maria Montessori, her times and our years. History, vitality and perspectives of an innovative pedagogy

FULVIO DE GIORGI¹, WILLIAM GRANDI², PAOLA TRABALZINI³

¹Università di Modena e Reggio

²Università di Bologna

³Università LUMSA Roma

E-mail: fulvio.degiorgi@unimore.it; william.grandi@unibo.it; p.trabalzini@lumsa.it

Il numero monografico sul tema *Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa* è parte delle iniziative di ricerca collegate al Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) dal titolo *Maria Montessori dal passato al presente. Accoglienza e implementazione del suo metodo educativo in Italia nel 150° anniversario della sua nascita*, finalizzato alla ricostruzione della figura e dell'opera della scienziata di Chiaravalle e della penetrazione del suo metodo educativo in Italia, a partire dall'istituzione della prima Casa dei Bambini nel 1907, e all'analisi delle esperienze innovative diffuse negli ultimi anni nel solco della pedagogia montessoriana. Coordinato dalla prof.ssa Tiziana Pironi, il PRIN vede coinvolte le seguenti università: Bologna, Milano Bicocca, LUMSA di Roma e Valle d'Aosta. La vitalità della pedagogia montessoriana è oggi testimoniata dalle ricerche in ambito psicologico e neuroscientifico¹ e dall'ampliamento della proposta educativa all'adolescenza, in particolare alla scuola secondaria di primo grado².

¹ Nel 2017 è giunto alla terza edizione il testo della ricercatrice statunitense Angeline S. Lillard dal titolo *Montessori. The Science behind the Genius* (presso Oxford University Press, I edizione 2006), vincitore del Cognitive Development Society Book Award. Nel 2019 la collaborazione tra il neuroscienziato Leonardo Fogassi, membro del gruppo di ricerca che ha scoperto i neuroni specchio, e Raniero Regni, pedagogista, ha portato alla pubblicazione del libro *Maria Montessori e le neuroscienze: cervello, mente, educazione* (presso Fefè Editore di Roma).

² A settembre di quest'anno ha preso avvio in ventiquattro istituzioni scolastiche la sperimentazione nazionale per la scuola secondaria di primo grado Montessori autorizzata dal Ministero dell'Istruzione. Tale risultato è il frutto di un processo avviato più di dieci anni or sono. Nel 2008 l'Opera Nazionale Montessori (ONM) istituì un primo Gruppo di Studio, coordinato dalla ricercatrice Laura Marchioni, sulla scorta di quanto era accaduto in altri paesi europei e negli Stati Uniti, che rappresentò la ripresa della riflessione sul tema della scuola per l'adolescente, dopo alcune storiche esperienze a Roma, Bergamo e Como a partire dagli anni Cinquanta sino alla fine degli anni Novanta, talvolta attive per brevi periodi. Il Gruppo di Studio avviò una ricerca sui

In particolare, il numero monografico si inserisce nel solco di oramai un buon numero di studi a carattere storico riguardanti il pensiero e l'opera di Maria Montessori e la sua rete di relazioni. Una ripresa di interesse storico che nel 2018 veniva messa in evidenza nella "Premessa" al numero monografico degli *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, dove si evidenziava l'importante contributo di una ricostruzione storica, rigorosamente condotta su basi documentarie per indagare le molteplici dimensioni, la complessità, utilizzando la categoria che Giacomo Cives ha applicato per indicare la cifra distintiva montessoriana, dell'educatrice e della pedagogista italiana più famosa al mondo.

L'avvio di un «crescente interesse per uno scavo storiografico più obiettivo, per l'analisi condotta passando attraverso una rigorosa considerazione del dato storico, piuttosto che ricorrendo alla ricostruzione aneddotica che ha contraddistinto molti lavori biografici» era anche sottolineato nel 2001 da Clara Tornar curatrice di *Montessori. Bibliografia Internazionale 1896-2000* nell'analisi qualitativa delle pubblicazioni sulla studiosa di Chiaravalle (Tornar 2001, XXXIV)³.

La bibliografia internazionale montessoriana offriva nel 2001 alcuni dati che ci aiutano ancora oggi, quando un suo aggiornamento sarebbe quanto mai auspicabile, se non necessario, a comprendere la dimensione internazionale di Maria Montessori, tema che attraversa alcuni saggi pubblicati in questo numero monografi-

testi montessoriani e sulle principali esperienze internazionali in atto, in particolare in Germania e negli Stati Uniti, volta all'elaborazione di un progetto di formazione per insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Nel 2013 venne costituito dall'ONM il Gruppo di Studio Operativo e nel 2015 avviato il primo corso di formazione, al quale sono seguiti sino a oggi altri nove per un totale di circa trecento docenti formati. Nel triennio 2016-2019 si è svolta una prima sperimentazione nella Regione Lombardia, come previsto dalla Convenzione tra ONM e Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR), approvata dalla Regione stessa, che ha coinvolto quattro scuole di Milano e provincia alle quali nel 2017 è stata aggiunta una scuola della provincia di Varese. La sperimentazione ha avuto la consulenza dell'ONM e il monitoraggio e valutazione dell'Università Milano Bicocca. A ottobre 2021 è iniziato un corso di formazione che per la parte teorica è online, connesso alla sperimentazione nazionale nelle ventiquattro scuole, cui sono iscritti più di duecentosessanta partecipanti (per una ricognizione delle esperienze di scuole medie Montessori dagli anni Cinquanta sino alla fine degli anni Novanta vedi Salassa, 2005; per l'attualità vedi: Marchioni Comel 2015; Nigris e Piscozzo 2018.).

³ Le altre piste di ricerca individuate da Tornar si possono sinteticamente riassumere nelle seguenti: approfondimento delle indicazioni didattiche di Montessori alla luce di istanze come il rapporto insegnamento-apprendimento; intensificarsi dell'analisi su temi quali: educazione cosmica, educazione alla pace, educazione religiosa, insegnamento della matematica, concezione della mente infantile; incremento di studi a carattere sperimentale, specialmente nell'area statunitense, con l'obiettivo di verificare alcuni assunti montessoriani ricorrendo anche all'analisi comparativa.

co⁴. Pubblicazioni di e su Montessori risultavano edite in cinquantotto paesi in trentasette lingue per un totale di 12.805 unità d'informazione bibliografica. In particolare, la quota proporzionale di scritti di Montessori apparsi in Italia sfiora nel periodo 1896-2000 il 33%, a seguire Germania 17,76%, Stati Uniti 16,53%, Olanda 13,8%, Gran Bretagna 10,16%, India 10,16%, Francia 7,29%, Spagna 5,75%, altri paesi 18,48%, «a testimonianza – scrive Tornar – non solo dell'intenso interesse sollevato dall'attività svolta dalla dottoressa in questi paesi, ma anche – qualora si consideri il numero elevato di riedizioni e/o ristampe avvenute in anni molto recenti – del permanere e dell'incrementarsi dell'attenzione di essa nel tempo» (Ibidem, XXVIII). Inoltre nell'arco temporale compreso tra il 1952, anno della morte della pedagogista, e il 2000, «si registrano 8.769 pubblicazioni: l'81,5% delle voci complessivamente prodotte nel corso dei 104 anni presi in considerazione. Un dato che conferma con evidenza eclatante quanto il pensiero e l'attività della pedagogista italiana siano stati compresi e valorizzati soprattutto dopo la sua scomparsa» (Ibidem, XXXII). Infine, per quanto riguarda i dati relativi alla letteratura su Maria Montessori la percentuale di pubblicazioni apparse in Italia, sempre dal 1896 al 2000, è del 43,18% (56,82% negli altri paesi). Rilevante è il numero di lavori prodotti negli Stati Uniti che coprono da soli il 33,3% del totale delle pubblicazioni (escludendo l'Italia). Seguono la Germania 15,98%, l'Olanda 11,61%, la Gran Bretagna 6,43%, l'India 5,80%, il Giappone 4,42% e poi Francia, Svezia, Spagna, Austria.

Dunque, si diceva, incremento in Italia della ricerca storica sulla figura dell'educatrice e della pedagogista italiana più famosa al mondo. Una indagine che si è rivolta, tra gli altri, ai seguenti ambiti: percorso di formazione e

⁴ La *Bibliografia Internazionale*, edita dall'ONM, sarà pubblicata nell'*Atlante Montessori*, un sito web articolato in quattro sezioni: testi montessoriani su cui operare ricerche lessicali (verrà pubblicata in formato digitale anche l'*Edizione critica di Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione nelle Case dei Bambini*, Edizioni ONM); i repertori montessoriani, anche fotografici, per editare fonti d'archivio; le riviste montessoriane storiche e un lemmario riguardante le occorrenze dei termini del lessico montessoriano in relazione ai testi della studiosa di Chiaravalle pubblicati nel sito, consultabile a partire da gennaio 2022: www.atlantemontessori.org. La realizzazione dell'*Atlante Montessori*, in collaborazione con l'ONM, è uno degli obiettivi del progetto PRIN. Il sito è stato presentato durante il Congresso Internazionale per i 150 anni dalla nascita di Maria Montessori, tenutosi il 23 e 24 ottobre 2021 in modalità online, organizzato dall'ONM con la collaborazione dell'Association Montessori Internationale (AMI), il Comune di Chiaravalle, la Fondazione Chiaravalle Montessori e il PRIN stesso. I partecipanti al Congresso appartenevano a trentadue paesi: Armenia, Australia, Austria, Brasile, Bulgaria, Canada, Cina, Cipro, Corea del Sud, Croazia, El Salvador, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, India, Indonesia, Israele, Lituania, Messico, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Russia, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera.

attività scientifica e sociale giovanile di Montessori, con particolare attenzione alla questione dei bambini frenastenici, all'impegno femminista e alle battaglie per i diritti civili; dimensione spirituale tra adesione della studiosa alla Società Teosofica e vicinanza ad un cattolicesimo riformato; rapporto tra Montessori e la politica scolastica durante l'età giolittiana e il fascismo con il quale la studiosa ha avuto un rapporto altalenante e difficoltoso, sino all'abbandono dell'Italia nel 1934 sancendo l'incompatibilità tra l'educazione nella libertà e il pacifismo militante e la formazione autoritaria del «libro e moschetto» promossa dal regime; relazione con la cultura italiana della prima metà del Novecento, quella accademica, idealista, cattolica. In relazione a quest'ultima, alcune pubblicazioni, hanno trattato della vicinanza della scienziata di Chiaravalle al modernismo, condannato nel 1907 da papa Pio X, che proponeva di comporre il dissidio tra la fede e i risultati delle discipline positive e rivendicava spazi di libertà nell'indagine storico-critica. Montessori è inserita tra le educatrici vicine al rinnovamento spirituale di inizio secolo. Vicina al movimento modernista era la baronessa Alice Hallgarten Franchetti, che con il marito Leopoldo, senatore del Regno d'Italia, sostenne Montessori nella pubblicazione nel 1909 di *Il metodo della pedagogia scientifica*, testo a loro dedicato. Sacerdoti che simpatizzavano per il modernismo adottarono il metodo Montessori nelle istituzioni educative da loro promosse, come don Olinto Marella, condannato dall'Unità cattolica organo dell'integralismo antimodernista, nel suo Ricreatorio popolare nel sestiere Buseti di Pellestrina, in provincia di Venezia (Bedeschi 1995, 192).

Nel saggio *Scienza, spiritualità e laicità in Maria Montessori*, Giacomo Cives ricostruisce il dibattito svoltosi in Italia negli ultimi anni in merito alla dimensione della spiritualità nella studiosa di Chiaravalle e scrive che, se «mai nella Montessori si troveranno prese di posizione, espressioni di condanna del cattolicesimo e della religione cristiana [...] laica si mantenne per tutta la vita salvaguardando la libertà di coscienza e la positiva disponibilità al bene e all'auto-educazione da assistere solo con una educazione discreta e indiretta» (Cives, 2017, 104).

Alcuni studi hanno messo in evidenza come Montessori mantenesse nel tempo un legame con l'ambiente socialista, massonico e teosofico: dalla collaborazione con la Società Umanitaria di Milano, che mai le farà mancare il suo sostegno dalle pagine della rivista *La Cultura Popolare*, alla famiglia Nathan, che nella persona del sindaco di Roma, Ernesto Nathan, aprì le Case dei Bambini al Portico di Ottavia e al Pincio, e alla Società Teosofica, alla quale Montessori si iscrisse nel 1899, mantenendo rapporti che culmineranno nel viaggio in India del 1939

su invito di George Sidney Arundale, presidente della Società stessa (de Sanctis 2011; Foschi 2012; Giovetti 2009; Moretti e Alejandro, 2019; Pironi 2018).

Dagli studi emerge l'attenzione di Montessori sia a tessere relazioni volte a diffondere il suo lavoro educativo, sempre attenta a delineare i confini di possibili mediazioni, sia l'esplorazione di campi di studio (si pensi alla psicoanalisi, al neoevoluzionismo) dai quali trarre temi e termini attraverso i quali ulteriormente definire quanto affiorava dall'esperienza educativa quotidiana nelle Case dei Bambini, nelle scuole elementari e per l'adolescente in merito al dinamismo della vita psichica dell'essere umano nell'arco della vita, ai processi cognitivi, affettivi, motori, alla progressiva conquista di livelli di indipendenza.

I contributi qui pubblicati rispecchiano il dilatarsi, della dimensione geografica del lavoro di Montessori, con la progressiva internazionalizzazione, e l'estendersi delle dimensioni tematica e culturale. Essi coprono principalmente un lasso temporale che corrisponde alla prima metà del Novecento attraverso un'attenta e accurata contestualizzazione storica che si avvale di documenti inediti e di un fine lavoro archivistico.

All'inaugurazione della prima Casa dei Bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma il 6 gennaio 1907 e alla pubblicazione nel 1908 di due scritti di Montessori che rappresentano la prima documentazione del lavoro educativo svolto e riguardanti la conquista della scrittura e della lettura da parte dei bambini dai quattro anni in avanti (Montessori 1908), fenomeno psicologico e didattico che richiamerà l'attenzione dei visitatori, seguì l'apertura nel 1908 a Milano per iniziativa della già ricordata Società Umanitaria di alcune Case dei Bambini nei caseggiati per operai e l'apertura nel Sud di istituzioni educative montessoriane ad opera dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), fondata nel 1910 con la presidenza onoraria di Pasquale Villari e quella effettiva di Leopoldo Franchetti e Giustino Fortunato, e poi l'avvio sempre a Roma della Casa dei Bambini presso le Suore Missionarie Francescane di Maria vicine alla sensibilità modernista, sino alle Case dei Bambini aperte nella Marsica nel 1915 a seguito del terremoto. Questo itinerario geografico italiano montessoriano è nel numero monografico tracciato rispetto alla Società Umanitaria, con *La Cultura Popolare*, nel saggio a cura di Gabriella Seveso e Martino Negri. La loro specifica angolatura analizza le modalità con le quali il periodico affronta il tema della formazione degli insegnanti dei quali pubblica spesso resoconti di attività didattiche dai quali emerge che essi non si limitavano a riproporre quanto appreso nei corsi Montessori, ma mettevano in campo quelle che Seveso ha definito le

modalità di un «professionista riflessivo»⁵. L'itinerario è tracciato rispetto all'attività dell'ANIMI dal contributo di Brunella Serpe, e anche in questo caso lo sguardo è in particolare rivolto al lavoro educativo di insegnanti che, con convinzione e impegno, si recavano in Calabria, provenienti da altre regioni.

Un passaggio che inizia a segnare il destino non italiano della proposta educativa montessoriana appare essere, come mette in evidenza Daria Gabusi nel suo saggio, il Convegno *Per un metodo italiano negli Asili d'infanzia*, che si svolse a Milano nel 1911 e che costituì un importante momento del dibattito sulla pedagogia per l'infanzia. Dibattito che proseguirà e confluirà nella emanazione nel 1914 delle *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia*, dove l'opzione fu per il metodo delle sorelle Agazzi.

L'itinerario geografico montessoriano inizia a farsi internazionale attraverso una molteplicità di canali: la rete di relazioni di Alice Hallgarten Franchetti negli Stati Uniti, gli articoli di giornalisti come Josephine Tozier per il periodico statunitense *McClure's Magazine*, di direttrici di scuole come l'inglese Jessie White, e anche attraverso la traduzione nel 1912 – sia in francese, sotto gli auspici dell'Istituto J.J. Rousseau, sia in inglese – di *Il metodo della pedagogia scientifica*, senza dimenticare il corso di formazione del 1911 presso le Suore Francescane Missionarie di Maria con iscritte internazionali, laiche e religiose, e il primo corso internazionale del 1913 tenuto da Montessori presso la sua residenza a Roma. Le porte degli Stati Uniti e dei paesi europei si erano aperte alle Case dei Bambini già all'inizio degli anni Dieci, se non prima, come accade per la Svizzera. Nel 1911 è istituita una Casa dei Bambini a Terrytown, New York, e un'altra a Parigi, per iniziativa delle signore Pujol e Waddigton appartenenti alla locale sezione teosofica (Bucci 1990), la scuola è ritratta in quattro fotografie pubblicate nella seconda edizione italiana del 1913 di *Il metodo della pedagogia scientifica*. Nella stessa edizione sono riportate le immagini delle prime Case dei Bambini istituite in Inghilterra per opera di Bertram Hawker, un benestante signore inglese che nel 1912 fondò la Montessori Society of the United Kingdom (Kramer 1988, 155), poco dopo fu la signora Lily Hutchinson, diplomata a

Roma nel corso del 1913, a dirigere una Casa dei Bambini municipale a Londra. Le istituzioni educative montessoriane aperte a Barcellona dal 1915 trovano spazio nel corposo numero di immagini, ben sessantadue, della terza edizione italiana del 1926 di *Il metodo della pedagogia scientifica*, dove sono pubblicate anche quattro fotografie riguardanti gli esercizi di lettura e cultura religiosa proposti dalle Suore di Notre Dame a Glasgow, alcuni dei quali erano stati già avviati a Barcellona, dove Anna Maria Maccheroni, inviata nel 1915 da Montessori, aveva promosso un esperimento di educazione religiosa secondo i principi della proposta educativa montessoriana.

Questa vasta diramazione internazionale è approfondita nelle sue dimensioni tematiche, sociali e culturali nei saggi di: Letterio Todaro, dove la diffusione della pedagogia montessoriana è vista in relazione al movimento teosofico francese nei primi decenni del Novecento; di Maria Patricia Williams, che analizza il contributo di due suore educatrici montessoriane nel lavoro educativo in Scozia e Nigeria negli anni Venti e Trenta. Anni in cui in Italia si assiste a un intenso dibattito che coinvolge esponenti laici e cattolici qui tratteggiato nel saggio di Cosimo Costa attraverso lo spoglio della *Rivista pedagogica* e di *Scuola Italiana Moderna*.

La diffusione nazionale e internazionale della proposta educativa montessoriana, che con la pubblicazione nel 1916 di *L'autoeducazione nelle scuole elementari* si estendeva ai bambini dai sei agli undici anni, e negli anni Venti iniziava anche a espandersi verso l'età adolescenziale, pose a Montessori la forte necessità di coordinamento e controllo dell'attività di formazione, della corretta applicazione della proposta educativa, delle iniziative portate avanti dalle varie associazioni nazionali. Nel 1924 venne istituita l'Opera Montessori e nel 1929 l'AMI, la cui prima sede fu a Roma, presso l'ONM stessa. L'iniziativa di formare l'AMI fu presa durante il primo Congresso Internazionale Montessori, tenutosi durante il Quinto Congresso della New Education Fellowship svolto nel Castello di Kronberg, in Danimarca, al quale parteciparono alcuni dei nomi più importanti del movimento internazionale montessoriano quali: Claude A. Claremont, Lili Roubiczek, Caroline Tromp e Rosa Joosten-Chotzen.

Il saggio di Bérengère Kolly si colloca proprio all'interno di questa esigenza intensamente sentita da Montessori di salvaguardare l'identità pedagogica del suo lavoro e che la condusse a rapporti non facili con gli esponenti del movimento delle scuole nuove dai quali prese spesso le distanze.

L'itinerario geografico si interseca inevitabilmente con l'espandersi anche in termini culturali e scientifici dell'attività della studiosa di Chiaravalle. Negli anni

⁵ Si fa riferimento all'intervento di Gabriella Seveso nel ruolo di moderatore al Convegno online *Mappare Montessori. Un percorso tra passato e presente attraverso documenti, eventi e luoghi*, svoltosi il 10 maggio 2021, organizzato dall'Unità di Milano Bicocca del PRIN. Tale evento era stato preceduto il 16 dicembre 2020 dal Convegno online *150 anni dalla nascita di Montessori: anteprima del Congresso Internazionale Montessori del 2021*, promosso dall'Unità di LUMSA. Il prossimo evento PRIN si terrà il 16 dicembre organizzato dall'Unità di Bologna sul tema *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e nel mondo*.

Trenta sul fronte prettamente psicodidattico si assiste alla pubblicazione a Barcellona di due libri strettamente disciplinari *Psicogeometria e Psicoaritmetica* che sono presi in considerazione, insieme alle conferenze inedite del corso svoltosi a Roma nel 1931, nel saggio di Boscolo, Crescenzi e Scoppola riguardante la genesi e lo sviluppo del pensiero matematico in Montessori, pensiero che si concretizza in materiali che favoriscono l'apprendimento attraverso il coinvolgimento di attività percettive e sensoriali, secondo un approccio confermato oggi dalle neuroscienze.

Gli anni Trenta sono anche il periodo in cui Montessori tira le somme del suo rapporto con la psicoanalisi attraverso il libro *Il segreto dell'infanzia*, pubblicato nel 1938 in lingua italiana in Svizzera, pur avendo iniziato a trattare l'argomento in *Il bambino in famiglia*, pubblicato in italiano nel 1936, ma già uscito nel 1923 in Austria, e averlo affrontato anche nelle sue riviste storiche pubblicate dal 1927 al 1934. Se con Sigmund Freud la studiosa di Chiaravalle ebbe un breve scambio epistolare, è nell'ambiente montessoriano austriaco che nacque l'ipotesi di un incontro tra Anna Freud e la pedagoga. I nessi e gli intrecci tra psicoanalisi, in particolare attraverso proprio la figura di Anna Freud, e pedagogia montessoriana sono messi in evidenza nel saggio di Rossella Raimondo, con le implicazioni che essi comportarono nel tratteggiare il dinamismo psichico del bambino che non è più soltanto considerato nei suoi aspetti sensoriali, ma anche nella sua vitalità interiore.

Gli anni Trenta si chiudono per Montessori con numerose conferenze sul tema educazione e pace, tenute in varie città europee, con la pubblicazione del progetto di scuola per l'adolescente *The Erdkinder*, pubblicato alle soglie del suo viaggio in India. Il rientro in Italia avvenne nel 1947 propiziato dai numerosi contatti di Giuliana Sorge, allieva di Montessori e attiva e costante presenza nel movimento montessoriano a partire dalla metà degli anni Venti attraverso la collaborazione ai corsi tenuti dalla studiosa di Chiaravalle nel 1926 a Milano e nel 1931 a Roma e poi con la direzione della Regia Scuola di Metodo Montessori, istituita nel 1928, dalla quale venne allontanata a causa delle accuse di antifascismo di alcune insegnanti. Tale vicenda rappresentò un forte attrito tra Montessori e il regime intenzionato a controllare la vita del movimento che portava il suo nome. Carla Roverselli ricostruisce nel suo contributo la vicenda di Sorge e la ripresa del movimento montessoriano in Italia dopo la fine della seconda guerra mondiale, ripresa che vide appunto molto attiva l'allieva di Montessori nel tessere relazioni con esponenti politici ed ecclesiastici anche attraverso la mediazione di Madre Luigia Tincani, estimatrice della studiosa di Chiaravalle dagli anni

di studio al Magistero di Roma e con la quale ebbe uno scambio epistolare. A Madre Tincani, fondatrice della congregazione "Unione S. Caterina da Siena delle Missionarie della Scuola" e della futura Libera Università Maria Ss. Assunta (LUMSA), era legata da antica amicizia Maria de Unterrichter Jervolino, socia prima e presidente poi del Circolo Universitario Cattolico Femminile di Roma, fondato da Luigia Tincani nel 1914, e che nel 1947 venne nominata dal Ministro dell'Istruzione, Guido Gonella, Commissario della ricostituita Opera Montessori.

I saggi pubblicati ricostruiscono, dunque, snodi importanti dell'esperienza umana e intellettuale di Montessori nel quadro nazionale e internazionale, e del movimento educativo che si rifà suo nome, contribuendo, con la presenza di tematiche a essi trasversali, a ben tracciare aspetti e dinamiche di una figura che ha attraversato da protagonista la storia del nostro paese e non solo.

BIBLIOGRAFIA

- Bedeschi, Lorenzo. 1995. *Il modernismo italiano. Voci e volti*, Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Bucci, Sante. 1990. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Bologna: Bulzoni Editore.
- Cives, Giacomo. 2017. "Scienza, spiritualità e laicità." In Cives, Giacomo e Trabalzini, Paola. *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale*. 81-120. Roma: Anicia.
- De Giorgi, Fulvio. 2009. "Montessori modernista." In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 16: 199-216.
- De Giorgi, Fulvio. 2013. "Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo." In *Maria Montessori. Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di Fulvio De Giorgi, 5-104. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2018. "Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti." In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 27-73.
- de Sanctis, Leonardo. (a cura di). 2011. *La cura dell'anima in Maria Montessori l'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*. Roma: Fefè Editore.
- Foschi, Renato. 2012. *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Foschi, Renato, Moretti, Erica, Trabalzini, Paola. (a cura di). 2019. *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*. Roma: Fefè Editore.
- Giovetto, Paola. 2009. *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee.

- Kramer, Rita. 1988. *Maria Montessori. A Biography*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Marchioni Comel, Laura. 2015. *L'adolescente Montessori*. Roma: Edizioni ONM.
- Moretti, Erica e Dieguez, Alejandro. "Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia." In Foschi, Renato. Moretti, Erica. Trabalzini, Paola. (a cura di). 2019. *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*. 94-113. Roma: Fefè Editore.
- Nigris, Elisabetta e Piscozzo, Milena. 2018. *Scuola pubblica e approccio Montessori. Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Pironi, Tiziana. 2018. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria." In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 8-26.
- Regni, Raniero e Fogassi, Leonardo. 2019. *Maria Montessori e le neuroscienze: cervello, mente, educazione*. Roma: Fefè Editore.
- Salassa, Monica. 2005. "Le scuole secondarie Montessori in Italia." In Centro Studi Montessoriani, *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*, Annuario 2004, direzione scientifica di Clara Tornar, 75-92. Milano: FrancoAngeli.
- Stoll, Lillard, Angeline. 2017. *The Science behind the Genius*. Oxford University Press.
- Tornar, Clara. 2001. "Introduzione." In *Montessori. Bibliografia Internazionale (1896-2000)*, a cura di Clara Tornar, XV-XLVIII. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Trabalzini, Paola. 2021. "Uno sguardo d'insieme sul Montessori." In *Vita dell'infanzia*, 3-4: 3-14.



Citation: Alessandra Boscolo, Martina Crescenzi, Benedetto Scoppola (2021) Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 9-23. doi: 10.36253/rse-10375

Received: January 24, 2021

Accepted: May 20, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Alessandra Boscolo, Martina Crescenzi, Benedetto Scoppola. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori

Origins and development of the Maria Montessori's mathematical proposal

ALESSANDRA BOSCOLO¹, MARTINA CRESCENZI², BENEDETTO SCOPPOLA³

¹Università di Roma LUMSA

²Opera Nazionale Montessori

³Università degli Studi di Roma Tor Vergata

E-mail: scoppola@mat.uniroma2.it; a.boscolo@lumsa.it; crescenzi.martina@yahoo.com

Abstract. The introduction of complex mathematical concepts through perceptual and sensorial hands-on experiences is one of the most relevant aspects of the Montessori method proposal. This article aims to investigate the origins of the Montessori's profound interest for mathematics, studying the history of the education of mathematics, after the unification of Italy, in which her school education took place. Her key concepts and beliefs about the learning of mathematics and, furthermore, the evolution of her proposal will be illustrated through the analysis of her main publications, both the generalist and the specialized ones in the field of mathematics (*Psicoaritmetica* and *Psicogeometria*), and handwritten notes about the lessons of XVI^o international course, held in Rome in 1931, which the Opera Nazionale Montessori acquired from her students' archives. Finally, an overview of the actualization of the Montessori method in the contemporary research will be explained, particularly focusing on the neuroscientific discoveries which have proved the effectiveness of the Montessori proposal to empower the cognitive processes involved in the development of mathematical thinking.

Keywords: Montessori, Geometry, Mathematics Education, manipulatives-based learning, learner-centered education, hands-on learning, embodied enactive learning.

Riassunto. Uno degli aspetti più interessanti della pedagogia montessoriana è la presentazione, attraverso attività percettive e sensoriali, di concetti matematici complessi. In questo lavoro investighiamo, attraverso lo studio della storia dell'educazione matematica nell'Italia unita, le origini del profondo interesse di Montessori per la matematica. Ricostruiamo inoltre le principali convinzioni che ella sviluppò riguardo l'apprendimento di questa disciplina e l'evoluzione della sua proposta, attraverso l'analisi delle sue opere generaliste, delle sue opere più strettamente disciplinari, *Psicoaritmetica* e *Psicogeometria*, e di ciò che possediamo riguardo ai corsi di formazione da lei tenuti, nel particolare le lezioni dattiloscritte del XVI^o corso internazionale di Roma del 1931 pervenute all'Opera Nazionale Montessori tramite fondi di allieve. Infine, osserviamo l'attualizzazione del pensiero della scienziata nella ricerca contemporanea e come le

recenti scoperte neuroscientifiche abbiano confermato la bontà delle intuizioni montessoriane nel coadiuvare la formazione dei processi cognitivi chiamati in causa nello sviluppo del pensiero matematico.

Parole chiave: Montessori, geometria, educazione matematica, apprendimento laboratoriale, apprendimento manipolativo, problemi.

1. L'EDUCAZIONE MATEMATICA NELL'ITALIA POST UNITARIA E LA FORMAZIONE SCIENTIFICA DI MARIA MONTESSORI

L'educazione matematica nell'Italia unita

Nel periodo post unitario, alla formazione della nazione italiana fece seguito la necessità di creare uno spirito ed una cultura condivisi, su ispirazione del modello francese e tedesco. In questo grande progetto assunse importanza la costruzione di una cultura scientifico-tecnologica nazionale, capace di reggere il confronto con le grandi potenze europee; fu così che questa spinta nazionalista permeò presto anche il campo educativo e in particolare quello della matematica. Intorno alla metà dell'800, un ristretto gruppo di matematici dal «comune sentimento risorgimentale» (Bottazzini 1998, 64), tra i quali Cremona, Betti, Genocchi, sotto la guida di Brioschi, si fece promotore di iniziative di carattere, allo stesso tempo, scientifico e politico, volte alla creazione di «una cultura matematica che potesse porre l'Italia nel rango delle altre nazioni europee» (Bottazzini 1998, 63).

Tra le principali iniziative promosse da questi intellettuali, una riguardava la formazione di una solida cultura scientifica nazionale, con la formazione di nuovi istituti superiori d'istruzione e la riforma della scuola secondaria.

A tale scopo, nel 1862 a Milano, priva fino ad allora di una sede universitaria, vennero fondati due istituti superiori di istruzione: l'Accademia scientifico-letteraria e l'Istituto tecnico superiore. L'Accademia si occupava della formazione degli insegnanti, che rappresentavano gli attori principali del processo di riforma della pubblica istruzione; a tal fine venne espressa l'esigenza di dare spazio agli insegnamenti scientifici, delle scienze positive, al fianco delle discipline umanistiche. L'Istituto tecnico si prospettava invece come l'organo preposto alla formazione degli ingegneri, ovvero di coloro che sarebbero diventati i membri «di una moderna classe dirigente di un paese che si affaccia sulla scena politica europea» (Bottazzini 1998, 67). Non di meno, lo sviluppo dell'insegnamento tecnico risultava fondamentale per la ricchezza pubblica del nuovo Stato.

Alla formazione superiore si affiancava l'esigenza di riformare anche la scuola secondaria, e Brioschi si impegnò nel consiglio superiore della pubblica istruzione

«per favorire la riforma dell'insegnamento della matematica nelle scuole secondarie, secondo un programma che era stato delineato con Cremona» (Ivi, 70).

Nel decreto legge Coppino del 1867, venne sancito di differenziare gli obiettivi di insegnamento della matematica, negli istituti di scuola secondaria, conformemente alle finalità delle scuole superiori d'interesse. Così, negli istituti tecnici, l'educazione matematica si porrà l'obiettivo di «fornire ai giovanetti in tempo assai ristretto la maggior somma possibile di cognizioni utili per le applicazioni nelle arti e nei mestieri»² (Ivi, 75), mentre l'insegnamento della materia nei ginnasi o nei licei classici dovrà considerarsi «come un mezzo di coltura intellettuale, come una ginnastica del pensiero, diretta a svolgere la facoltà di raziocinio, e ad aiutare quel giusto e sano criterio che serve di lume per distinguere il vero da ciò che ne ha soltanto l'apparenza» (Ibidem).

All'interno di questo complesso di riforme, si fece evidente la carenza di validi libri di testo di matematica elementare, originali italiani, adatti a perseverare questi obiettivi. Seguendo l'esempio delle pratiche scolastiche inglesi, per sopperire a questa mancanza venne proposta una re-introduzione, all'interno dei programmi d'insegnamento della V ginnasio e I e II Liceo, degli *Elementi* di Euclide. Gli *Elementi* di Euclide venivano infatti considerati come «il più perfetto modello di rigore geometrico» (Ibidem) sul quale i giovani studenti dovevano formarsi, per abituarsi al ragionamento matematico rigoroso. Regnava infatti la convinzione che «insegnata col metodo degli antichi, la geometria è più facile e più attraente che non la scienza dei numeri», e quindi più adatta ad un insegnamento elementare. Inoltre, questo esplicito richiamo al rigore, si poneva in netta contrapposizione alla vigente prassi scolastica, che prediligeva un'impostazione metodologica di tipo algebrico-geometrico (introdotta da Legendre) che sostituiva «alle grandezze concrete [...] le loro misure» (Bottazzini 1998, 76) e trattava fatti geometrici come pure formule algebriche. Per dare corpo a questo progetto di riforma, venne pubblicata nel 1868 una edizione degli *Elementi* di Euclide a cura di Betti e Brioschi, conforme ai programmi, intitolata *Gli Elementi di Euclide con note, aggiunte ed esercizi ad uso dei ginnasi e dei licei* (Betti e Brioschi 1867), una ripresa del progetto che Filippo Corridi concretizzò nel 1836 con la pubblicazione della sua versione degli *Ele-*

menti di Euclide (Firenze, Piatti), con la quale si proponeva di interrompere la sudditanza della geometria all'aritmetica, restituendo importanza alla geometria euclidea a fianco di quella analitica del metodo di Legendre, che l'aveva soppiantata (Pepe 2006).

Sulla *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* del 24 ottobre 1867 Cremona, che non compare fra gli autori dell'edizione ma aderì e coadiuvò l'impresa, suggellò il progetto scrivendo:

Presso di noi, l'introduzione dell'Euclide nelle scuole ha reso un altro grandissimo servizio: quello di sbandire innumerevoli libercoli, compilati per pura speculazione, che infestano appunto quelle scuole dove è maggiore pei libri di testo il bisogno del rigore scientifico e della bontà del metodo. Sgraziatamente in Italia i libri cattivi sono quelli che si vendono a miglior mercato, epperò hanno fortuna.

La formazione scientifica di Maria Montessori

È in questo fermento nazionale di ritrovato interesse per una solida cultura matematica di base, imperniata sul ruolo centrale della geometria euclidea, concepita come la più naturale e formativa introduzione alla matematica per il discente, che si inserisce la formazione di Maria Montessori.

Ella studiò in una scuola governativa, la Regia scuola tecnica "Michelangelo Buonarroti", della quale fu una delle prime diplomate donne nel 1886.

In una nota biografica rara:

Giovinetta verso i 14 anni, [andai] in una scuola secondaria maschile, appunto perché per le donne non c'erano altre vie aperte che quelle dell'educazione che non mi attraevano. Così, arrampicandomi per vie incerte, iniziai i miei studi di matematica, con l'intenzione primitiva di diventare un ingegnere, poi un naturalista e infine mi fisai sugli studi di medicina. (Honegger Fresco 2007)

In seguito, Montessori proseguì la sua formazione al Regio istituto tecnico "Leonardo da Vinci", uscendone con ottimi risultati; con tutta probabilità, qui studiò nel libro degli *Elementi* di Betti e Brioschi. Nel 1890 ella continua gli studi all'università ottenendo il diploma biennale alla sezione di scienze fisiche e matematiche e naturali per poi iscriversi a medicina ed iniziare un percorso non privo di ripensamenti ma ricco di passione e soddisfazioni.

Un contesto culturale prolifico

Che lo spiccato interesse di Montessori per la matematica sia, oltre che un'intima affinità con la materia,

figlio del suo tempo è testimoniato dalla profonda riflessione intorno alla matematica maturata a cavallo fra i due secoli, in cui spicca, in particolare, il contributo alla didattica della matematica fornito dal matematico italiano Federigo Enriques (1871-1946), per lo più rivolto alla scuola secondaria, permeato da uno spirito affine a quello descritto e condiviso da Montessori. Non a caso, nel 1892 Enriques, dopo aver effettuato l'università e il perfezionamento a Pisa con maestri quali Enrico Betti, Ulisse Dini, Vito Volterra, frequentò a Roma il corso di Luigi Cremona. Citando Luciano e Tealdi «Facendo sua una posizione ampiamente condivisa dalla comunità matematica italiana post-risorgimentale, Enriques attribuisce all'istruzione scientifica una duplice finalità: formativa e strumentale.» (Luciano e Tealdi 2012, p.186) Possiamo riconoscere dei fondamentali punti di contatto nelle concezioni didattiche di Enriques e Montessori, nonostante i due studiosi si siano occupati prevalentemente di differenti gradi scolastici, dimostrazione peraltro della trasversalità delle loro concezioni riguardo l'apprendimento della matematica. Nei suoi contributi, di poco successivi a quelli di Montessori, anch'egli rivolse particolare interesse alla geometria, che costituiva del resto il suo campo di ricerca come matematico all'Università degli Studi di Bologna prima e all'Università degli Studi di Roma La Sapienza successivamente, rimarcando l'importanza di affrontare la disciplina, oltre che negli aspetti logici e di ragionamento, in quelli di tipo storico e intuitivo:

Se le matematiche vengono così spesso riguardate come inutile peso dagli allievi, dipende in parte almeno dal carattere troppo formale che tende a prendere quell'insegnamento, [...], da una critica analitica eccessiva e fuori di posto, della quale invero basterebbe ritenere il risultato sintetico che pone nell'esperimento la base della geometria, [...] al fatto che le matematiche siano studiate come un organismo a sé, riguardandone piuttosto la sistemazione astratta conseguita dopo uno sviluppo secolare, che non l'intima ragione storica. (cit. in Castelnuovo 2017)

Come Montessori, Enriques evidenzia la centralità dell'"osservazione sensibile", che costituisce «l'elemento propulsore fondamentale per porre domande, le quali prendono la forma di problemi, e indica al contempo la via per ottenere la risposta», e ribadisce l'importanza di presentare e soffermarsi a lungo su casi esemplificativi, concreti, che formeranno la base per la creazione di modelli astratti e di una sensibilità matematica (Castelnuovo 1947). I due condividono peraltro alcune convinzioni riguardo aspetti metodologici dell'educazione alla matematica. Per prima cosa, l'importanza dell'esperienza diretta per l'apprendimento e di un coinvolgimento attivo e partecipe dello studente per

sviluppare un pensiero nel quale convergono intuizione (mente creativa) e rigore. Come sottolineato da Speranza, secondo Enriques «la conoscenza si forma attraverso un'interazione fra strutture mentali ed esperienza: sono le prime a organizzare l'esperienza, ma questa a sua volta influisce sullo sviluppo delle strutture mentali» (Speranza 1992). Inoltre, nel saggio *Sulla spiegazione psicologica dei postulati della Geometria* (Enriques 1901) il matematico afferma: «il sapere non è un dono che l'uno possa fare e l'altro ricevere passivamente, bensì una conquista che ciascuno deve fare o rifare per proprio conto» (cit. in Carruccio 1966). In ultimo vogliamo riportare due convinzioni, fondamentali anche nell'opera montessoriana, che emergono nel pensiero educativo di Enriques:

l'educazione intellettuale deve ridurre al minimo la scienza da imparare; s'inciti il giovane a lavorare su pochi dati ed a trovare da sé ciò che per avventura gli manchi; si avvezzi quindi a saper valutare i mezzi che gli si porgono in rapporto agli scopi proposti [...] Se un difetto può trovarsi talvolta [nei trattati universitari], nei riguardi didattici, è che l'esposizione perfetta lascia meno allo sforzo dell'allievo, o che il rigore logico nasconde in parte la genesi delle idee. Anche l'esatta formulazione delle restrizioni che si richiedono nell'enunciato dei teoremi, può togliere la veduta della genesi delle idee, e perfino l'intelligenza del loro valore. (cit. in Speranza 1992)

Oltre che per la discussione più strettamente disciplinare, senza dubbio quelli a cavallo fra il XIX e il XX secolo sono stati anni estremamente rilevanti anche per le esperienze educative e pedagogiche che in Europa, e non solo, hanno messo al centro dell'educazione, soprattutto in riferimento ai primi anni di istruzione, il ruolo dell'esperienza, come interazione fra il bambino e l'ambiente che lo circonda, anche a seguito del successo delle teorie costruttiviste di John Dewey (1859-1952), accompagnate anche da quelle di Georg Kerschensteiner (1854-1932) ed Edouard Claparède (1873-1940). Il padre della cosiddetta "scuola attiva" dedicò peraltro interesse specifico anche all'insegnamento disciplinare della geometria (Dewey, 1903).

Importanti tracce le troviamo, per esempio, in Germania con Friedrich Froebel (1752-1852), inventore del giardino dell'infanzia (*kindergarten*), in Svizzera con le esperienze di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e, solo successivamente, in Belgio con Ovide Decroly (1871-1932), in Italia con le sorelle Agazzi (1866-1951, 1870-1945) e Maria Montessori che, abbracciando a pieno questa prospettiva, ideò in particolare una vastità di materiali volti all'esperienza matematica.

È a partire da queste teorie che, agli inizi del Novecento, nacque l'idea di integrare nella pratica scolastica il "Laboratorio di Matematica", soprattutto in riferimen-

to alla scuola dell'infanzia e primaria (Giacardi 2011; Maschietto 2015). In questo periodo storico si aprì una discussione internazionale che vide coinvolti didattici, pedagogisti e importanti matematici (come ad esempio John Perry a Londra, Eliakim Hastings Moore in America, Émile Borel e Jules Tannery in Francia, Felix Klein in Germania) e che fu parte anche del IV Congresso Internazionale dei Matematici, tenutosi a Roma nel 1908, nella sezione dedicata alla didattica della matematica, di cui Giovanni Vailati (1863-1909) fu organizzatore. Vailati teorizzò la "scuola-laboratorio" in Italia, mosso dalla convinzione che l'insegnamento trasmissivo della matematica fosse inefficace, sostenendo invece la bontà di un'impostazione sperimentale e operativa, soprattutto nella geometria. Nel progetto di riforma della Commissione Reale, al quale collaborò ma che non venne mai varato, promuoveva una matematica da "praticare" e solo successivamente da sistematizzare in una teoria, presentando, in prima istanza, gli enunciati come problemi e ricercando l'unità delle matematiche (aritmetica, algebra e geometria) basata sulla costruzione di forti connessioni interne (Giacardi 2011). Le idee sviluppate in questa direzione, che presentano alcuni importanti punti di contatto con quelle Montessoriane, vennero riprese con forza da Emma Castelnuovo (1913-2014) e si presentano estremamente attuali, trovando recentemente spazio anche nelle esperienze didattiche di importanti gruppi di ricerca (e.g. Bartolini Bussi *et al.* 2010; Bartolini Bussi *et al.* 2018) e nelle politiche educative nazionali. Leggiamo infatti l'esplicito riferimento al Laboratorio di Matematica, come elemento fondamentale da integrare nella pratica scolastica, all'interno del documento programmatico *Materiali UMI-CIIM Matematica 2003* e nelle *Indicazioni Nazionali* (Indicazioni Nazionali, MIUR 2012, 49, riprese in *Nuovi Scenari*, MIUR 2018, 8):

In matematica, come nelle altre discipline scientifiche, è elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. (MIUR 2012, 49)

Possiamo perciò concludere che è perfettamente affine al sentimento di questi anni lo spiccato interesse di Maria Montessori per l'insegnamento della geometria e la sua proposta di creare materiali che forniscono una base geometrica all'introduzione dell'aritmetica elementare, con i quali lo studente possa esperire in modo diretto e attivo.

2. IL CONTESTO STORICO-CULTURALE ALLA BASE DEL XVI° CORSO INTERNAZIONALE

La formazione matematica di Montessori basata sugli elementi di Euclide, la sua esperienza trentennale nell'attenta osservazione del bambino e la crescente attenzione ad un insegnamento delle scienze matematiche più concreto hanno indirizzato il nostro lavoro all'approfondimento scientifico-pedagogico di alcune conferenze dell'ultimo corso internazionale Montessori tenutosi a Roma nel 1931 prima della seconda guerra mondiale. All'interno di queste conferenze viene enfatizzato il carattere innovatore della proposta montessoriana, successivamente confermato dalle recenti ricerche neuroscientifiche e pedagogico-didattiche attuali.

L'humus storico-culturale del corso internazionale del 1931, diretto da Maria Montessori, è quello dell'Italia fascista, in particolare nel momento in cui l'istruzione veniva fortemente controllata. Dal primo incontro personale con Mussolini avvenuto nel 1924, Montessori aveva visto «compiere [...] il miracolo atteso invano per tanti e tanti anni» di veder riconosciuta la sua grande opera di liberazione del bambino.

Sino agli inizi degli anni trenta infatti vennero aperte molte scuole a metodo – in quel momento, secondo una statistica riportata dal periodico dell'Opera Nazionale Montessori (ONM) intitolato “Montessori”, circa 520, comprese sia quelle che adottarono completamente il metodo, sia quelle che lo adottarono parzialmente. Nel 1924 fu fondata l'ONM e nel 1929 l'Association Montessori Internationale (AMI); in questo stesso anno venne anche fondata la Regia Scuola di Metodo Montessori. Tale supporto iniziò a scemare proprio all'alba del corso internazionale del 1931, che ebbe inizio in gennaio con poco risalto. Non furono infatti offerti tutti gli onori dedicati all'apertura del corso del 1930, inaugurato al Campidoglio alla presenza delle più importanti personalità del governo. Gli insegnanti italiani inoltre non videro garantita la loro partecipazione gratuitamente, grazie ai contributi del ministero educazione nazionale. Nonostante questo, il numero degli iscritti fu consistente: 91 furono i diplomati tra cui 8 italiane; 19 invece le abilitate al parallelo corso nazionale. Le nazioni interessate furono 22: il numero maggiore di allievi proveniva dalla Germania a dimostrazione del fatto che, in quel periodo, tale nazione era molto sensibile al metodo.

I fondi e le tematiche affrontate nel corso internazionale del 1931

Dobbiamo lo studio approfondito che seguirà alla comparazione di tre fondi, presenti all'Opera Nazio-

nale Montessori, rappresentati da appunti dattiloscritti appartenenti ad alcune allieve della dottoressa Montessori. Nel particolare: Flaminia Guidi (1905-2006), Gianna Gobbi (1919-2012) e tramite l'Archivio dell'attuale Liceo Statale Montessori di via Livenza a Roma, probabilmente Maria Teresa Adami Marchetti (1921-2009), in quanto direttrice della Scuola Magistrale Montessori dalla sua riapertura nel 1953.

Guidi, Gobbi e Adami Marchetti avevano tutte frequentato il corso Montessori semiclandestino del 1939 all'“Istituto Nazareth” di Roma in via Cola di Rienzo. Il corso fu organizzato in accordo con AMI, mentre Montessori si trovava in India e proprio da lì firmò i diplomi ricevuti tramite il Vaticano. Tale corso fu frequentato per più di otto mesi da circa 30 persone “come nelle catacombe”: la parte teorica venne affidata ad Adele Costa Gnocchi (1883-1967) che si ispirò al corso internazionale del 1930 di Roma mentre, la parte tecnica sull'uso del materiale fu presentata magistralmente da Maria Antonietta Paolini (1907-2000). La Paolini seguiva Montessori da tempo, anche in giro per il mondo: ella si era diplomata al corso internazionale del '30 e aveva partecipato anche a quello del '31 “per approfondire”.

L'intuizione interessante dunque è che i tre fondi sono stati forniti a Guidi, Gobbi e Adami Marchetti dalla stessa Paolini che seguì il corso del 1931.

Tali fondi risultano essere pressoché identici nei contenuti, indicando questo la provenienza di tali conferenze da una unica fonte originale. Sola nota di diversità, gli interessanti appunti delle allieve a margine.

Inizialmente si è proceduto alla comparazione con quello che può essere definito la “cronaca ufficiale” del XVI° corso internazionale ovvero, il periodico dell'ONM *Montessori*: nato nel gennaio del 1931 con lo scopo primario di documentare lo svolgimento del corso vide il suo termine nel giugno dello stesso anno. La curatrice fu una delle prime allieve della dottoressa marchigiana, Giuliana Sorge con l'aiuto di altri fedeli collaboratori, tra cui Mario Montessori. Da tale confronto emerge l'assoluto rispetto del susseguirsi delle tematiche e dunque dell'esatta numerazione delle conferenze. Dei tre fondi sopracitati, abbiamo a disposizione 45 conferenze su 51. La prima fu realizzata giovedì 21 gennaio 1931 mentre l'ultima venerdì 26 giugno 1931.

Per quanto concerne le tematiche, Montessori dedicò le prime cinque ad argomenti che introducono alla pedagogia scientifica a partire dalla biologia. Tali argomenti, tra cui la difesa dell'essere umano, saranno ripresi più avanti. Proseguì poi con un gran numero di conferenze, quasi una decina, sull'importanza del movimento. Di seguito, il materiale sensoriale per il raffinamento del senso visivo (gli incastri solidi e le spolette dei colori), uditivo

(i campanelli), tattile (le tavolette del liscio e del ruvido, la cassetta delle stoffe, le tavolette bariche e le bottigliette del caldo-freddo) e l'aritmetica intervallata dalla grammatica (a cui dedica molto spazio). In ultimo, la geometria.

Da una prima lettura risulta già evidente la forte commistione tra movimento, sensorialità, matematica e geometria, tipica della metodologia montessoriana. Ed è proprio nelle conferenze prese in esame da questo lavoro, che la collaborazione di tali aree di apprendimento appare più evidente. La lezione n° 44 di 7 pagine e la n° 45 di 6 pagine sulla geometria saranno quelle principalmente analizzate alla luce delle importanti affermazioni e metodologie esplicitate dalla dottoressa, ancora oggi poco approfondite a livello didattico. Nella nostra trattazione abbiamo anche preso in considerazione le conferenze n° 14 sul movimento di 10 pagine e la n° 27 di 10 pagine, quest'ultima sul sistema decimale.

3. LE IDEE DI MONTESSORI RIGUARDO ALLA MATEMATICA E L'EVOLUZIONE DEL SUO PENSIERO

Come abbiamo visto nelle precedenti sezioni, l'interesse di Montessori per la matematica risale ai tempi della sua adolescenza, e nei corsi che tenne nei primi anni trenta i temi matematici sono presentati in modo piuttosto approfondito. È possibile studiare come, negli scritti di Montessori precedenti a queste conferenze, le idee matematiche siano presentate in modo alquanto diverso rispetto ai libri pubblicati a Barcellona nel 1934.

Questo è interessante principalmente per due motivi. Innanzitutto mette in luce, almeno riguardo questi temi molto disciplinari, il modo di lavorare di Montessori, rappresentando una traccia della costante attenzione critica che ella rivolgeva al suo metodo, guidata da un atteggiamento profondamente sperimentale. In secondo luogo si può osservare come, nell'evoluzione del suo pensiero, mostri di fare continuamente i conti con la realtà della scuola.

È ben noto come l'osservazione dei bambini al lavoro rappresenti la principale guida per l'insegnante nella proposta pedagogica di Maria Montessori (Lillard 2017). Ne sono un esempio alcuni materiali proposti da Montessori, come le attività parallele che si possono effettuare con gli incastri di ferro per il disegno geometrico, le cui finalità previste si sono arricchite nel corso degli anni. Il materiale consiste in un insieme di cornici di ferro in cui sono inserite diverse figure geometriche ad incastro. Il bambino può utilizzare le cornici e gli incastri come guida per il disegno e, dopo aver ottenuto in questo modo delle precise realizzazioni di figure geometriche, le riempie di colore. [Fig. 1]



Figura 1. Incastri di ferro.

All'interno di *Psicogeometria*, dopo aver presentato in dettaglio il ricchissimo lavoro creativo che questi materiali possono guidare, Montessori dichiara di aver concepito inizialmente gli incastri di ferro come materiale propedeutico alla scrittura, e di essersi accorta soltanto successivamente che quel materiale «è uno dei veri insegnamenti di geometria» (Montessori 2011,7). In particolare si osserva che il lavoro che il bambino fa per riempire di colore le figure geometriche fornisce una conoscenza pratica e motoria di fondamentali caratteristiche delle figure stesse. Mentre nell'idea iniziale dell'autrice questa attenzione al disegno costituiva un motivo per imparare a tenere la matita o la penna, la pratica didattica le ha suggerito questo importante scopo indiretto del materiale.

Ma c'è di più: nella complessa evoluzione della proposta su questi temi matematici, Montessori mostra di fare i conti fino in fondo con i problemi concreti della scuola, e in particolare degli adulti che vi lavorano. Ella cerca di fornire ai docenti, probabilmente consapevole dei limiti della loro formazione matematica e delle difficoltà incontrate nell'insegnamento di questa disciplina, degli strumenti sicuri per permettere al bambino di sviluppare autonomamente le sue potenzialità. Nel fare questo, ci mostra come sia possibile realizzare una proposta disciplinare in cui l'adulto crea un percorso pedagogico significativo ma è il bambino il principale attore del processo di apprendimento.

Oltre che ad aiutarci nel comprendere l'approccio scientifico sperimentale che Montessori utilizzava nello sviluppare la sua pedagogia, gli appunti delle lezioni del 1931 si presentano particolarmente preziosi per la chiarezza con la quale vengono esplicitati i fondamenti della sua proposta rispetto all'apprendimento della matematica, molto più chiaramente di quanto Montessori effettuasse nelle opere generaliste precedenti, come ne *L'Autoeducazione*, che nelle opere disciplinari posteriori, *Psicoaritmetica* e *Psicogeometria*. Vediamo più in concreto alcune di queste idee fondamentali.

Una sua forte convinzione riguardo all'apprendimento della matematica, chiara in tutta la sua opera ma riportata esplicitamente, per quello che ne sappiamo, solo nelle lezioni del 1931, è l'ispirazione storica della proposta pedagogica, che prevede un forte legame tra aritmetica e geometria nella presentazione dei contenuti matematici.

Montessori sottolinea in queste lezioni l'importanza di rendere accessibile ai bambini la genesi delle cose, rimarcando come l'apprendimento della disciplina debba tenere conto dell'origine storica e dello sviluppo dei concetti matematici. Motiva così la necessità di assumere un atteggiamento euclideo nell'insegnamento, legando indissolubilmente geometria e aritmetica, mimando il percorso storico di sviluppo della matematica.

L'idea di legare fortemente questi due settori disciplinari della matematica è presente già nelle sue prime opere. Le aste numeriche, il primo materiale che viene presentato nella Casa dei Bambini per introdurre il concetto di numero intero, sono un materiale di forte contenuto geometrico, che lega il numero alla misura del segmento; il materiale del sistema decimale rappresenta le potenze di 10 che sono alla base del nostro sistema di notazione posizionale in termini di figure geometriche; il materiale del cerchio è particolarmente ricco di significati perché, accanto al suo ovvio utilizzo per introdurre ai bambini il concetto di angolo e la sua misura, viene utilizzato anche per proporre le idee di frazione e di numero decimale.

Il materiale del triangolo diviso

Veniamo adesso a considerare la principale caratteristica emersa dallo studio delle opere, disciplinari e generali, e dai dattiloscritti delle conferenze del 1931: l'evoluzione del pensiero montessoriano riguardo le attività proposte, avvenuta attraverso il costante lavoro sperimentale e di studio che ella ha condotto in vita. Lo faremo presentando un esempio emblematico, l'evoluzione del materiale del triangolo diviso.

Il materiale, presente nella proposta geometrica di Montessori già dalla prima edizione de *L'Autoeducazione*

del 1916, consta di quattro incastrati di metallo, formati da una cornice, esternamente di forma quadrata, che presenta un incavo che ha la forma di un triangolo equilatero. In questo incavo si possono incastrare perfettamente un triangolo equilatero intero, sempre realizzato in metallo e fornito di un pomellino per la presa, due triangoli rettangoli simmetrici, ottenuti dividendo il triangolo equilatero secondo la sua altezza, tre triangoli isosceli ottusangoli, ottenuti connettendo il centro del triangolo equilatero con i suoi tre vertici, e quattro triangoli equilateri con il lato pari alla metà del triangolo intero, ottenuti congiungendo i punti medi di ogni lato. Le cornici, tutte uguali tra loro, sono colorate in verde ed hanno il fondo bianco. I vari triangoli sono colorati in rosso. [Fig. 2]

È molto interessante notare che il materiale del triangolo diviso è il primo presentato nell'ultima sezione de *L'Autoeducazione* riguardante la geometria, che inizia con questa frase: «Il sistema della geometria ha ancora degli altri materiali, ma di minore importanza» (Montessori 2018). Oltre al triangolo diviso, l'altra serie di materiali "di minore importanza" a cui Montessori si riferisce è quella relativa alle figure inscritte e circoscritte.

Nel testo del 1916, il materiale del triangolo viene proposto per effettuare uno studio analitico delle figure, misurandone gli angoli, constatando il fatto che la somma degli angoli interni di un triangolo è sempre di 180 gradi, notando la similitudine tra il triangolo intero e quello di valore $\frac{1}{4}$, e il fatto che gli angoli dei triangoli simili sono a due a due uguali.

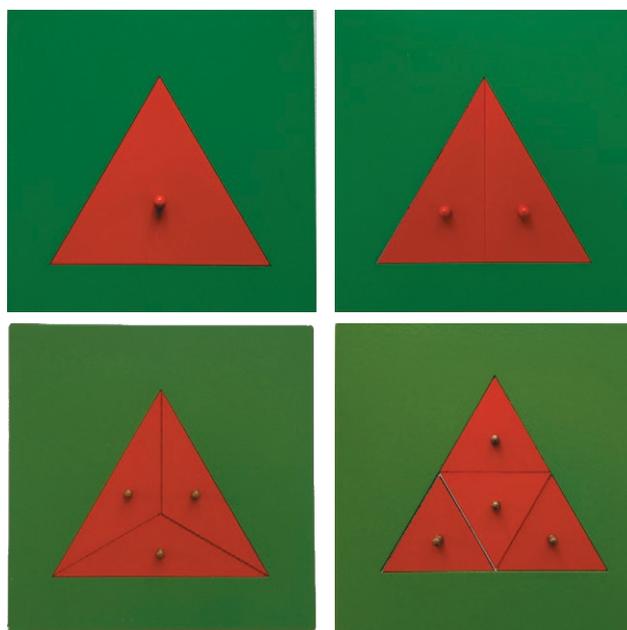


Figura 2. Il materiale del triangolo diviso.

Unico indizio dello sviluppo riguardo al materiale del triangolo diviso, che comparirà nelle conferenze e in *Psicogeometria*, è la figura 31 de *L'Autoeducazione* (Montessori 2018), in cui compare la costruzione dell'esagono grande, che descriveremo tra poco. Non abbiamo però testimonianze scritte di lavoro su questo materiale nei successivi quindici anni.

Sembra ragionevole pensare che l'attività relativa a questo materiale si sia modificata alla fine degli anni 20, perché nei cataloghi dei materiali di quel periodo non appare quello descritto nel testo delle lezioni del 1931: si veda a questo proposito *Il Materiale Montessori*, Grazia Honegger Fresco, 1993. Il catalogo della Philip and Tacey di Londra, fino alla sua edizione del 1930, riporta solo il materiale riguardo al triangolo che abbiamo appena descritto, e lo stesso vale per i cataloghi Gonzaga. Questo sembrerebbe testimoniare la subalternità del materiale del triangolo rispetto alle altre attività descritte ne *L'Autoeducazione*.

Il triangolo diviso, nel corso del 1931, è invece il protagonista assoluto.

Prima di descrivere le attività presentate nelle conferenze n° 44 e 45, è opportuno tentare di ricostruire la genesi di questa straordinaria proposta a partire dalle parole introduttive di quelle stesse lezioni.

Dopo aver descritto il triangolo e le sue suddivisioni, l'attività viene presentata accompagnata dalle seguenti indicazioni:

Non si tratta di vedere queste parti diverse, perché allora basterebbe vedere o definire queste linee e questi triangoli. Noi invece diamo una regola di un procedimento la quale non solo fa vedere queste diverse cose, ma ci mette una specie di ordine nell'osservazione [...] Se si osservasse senza metodo alcuno, non si potrebbe afferrare nessuna verità nello studio. [...] Allora quando diciamo che questo è soltanto un metodo di osservazione è evidente che quello che ci serve è di permanere su queste cose e non fuggire via quando si è capito qualche cosa, perché non è questo lo scopo, ma invece noi cerchiamo di far sorgere una attitudine dello spirito; che è il fatto di lavorare e dunque chi osserva si sofferma.

Dopo decenni di osservazione, Montessori si è resa conto che coltivando quella naturale attitudine dello spirito che è la curiosità, i bambini possono seguire ragionamenti anche più complessi di quelli che l'adulto inizialmente aveva ipotizzato. E per coltivare quella naturale attitudine il metodo è semplicemente quello di «non fuggire via», aspettando che il materiale si riveli.

Che la straordinaria evoluzione che ha riguardato il materiale del triangolo sia guidata da queste convinzioni, accompagnata da una notevole competenza matematica dell'autrice ma, soprattutto, da una scrupolosa

e rispettosa osservazione dei bambini, è chiarito anche nella frase successiva:

Si possono fare tanti ragionamenti su queste basi. Se io espongo i ragionamenti che vengono più facilmente innanzi non chiudo la porta a coloro che vogliono osservare, ma ciascuno può fare le sue osservazioni. Adesso io cercherò di condurre attraverso un cammino di osservazione delle figure e di descrivere gli incontri che si possono fare, incontri fatti che non ci eravamo prefissi di trovare. Appunto il metodo di questo studio non parte dal punto di vista comune di fissare dei punti di arrivo e di spiegarli, ma cerca di dare i mezzi per procedere e veramente si potrebbe chiamare questo materiale una palestra per la ginnastica mentale.

Segue, in questa conferenza e in quella successiva, una dettagliata descrizione di un percorso tutt'altro che banale, che coinvolge anche materiali che non erano presenti nella proposta originale: suggerimenti d'osservazione che conducono a veri e propri risultati di carattere matematico, attraverso deduzioni che posseggono un rigore dimostrativo eppure congruo alla maturità degli studenti cui è rivolta l'attività. Il percorso, da effettuare con il materiale del triangolo diviso, per prima cosa riprende costruzioni già illustrate ne *L'Autoeducazione*, che sono quelle ritenute «più facili» da Montessori, e coinvolgono due esagoni, in rapporto fra loro, costruiti con le porzioni del triangolo diviso.

I due esagoni sono realizzati nel modo seguente: il primo, a sinistra, si ottiene attraverso i quattro triangolini equilateri relativi all'ultima suddivisione del triangolo, a cui vengono aggiunti altri due triangolini uguali, che in un altro incastro formano un rombo; il secondo, a destra, attraverso il triangolo intero, al quale vengono aggiunti i tre triangoli isosceli ottusangoli che compongono la divisione in tre del triangolo equilatero [Fig. 3].

Successivamente, servendosi di nuovi materiali, che sembrano essere stati creati nel frattempo (una cornice esagonale che contiene esattamente l'esagono più gran-

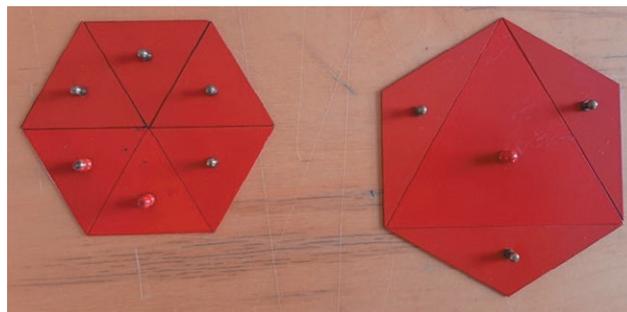


Figura 3. I due esagoni costruiti con le porzioni dei triangoli equilateri divisi.

de, che non è presente nemmeno oggi, e un secondo materiale, che era assente nei cataloghi degli anni venti, ma che è pervenuto ai giorni nostri: il triangolo inscritto nel cerchio [Fig. 4]), si propone una catena di osservazioni e deduzioni. Innanzitutto si vede che l'esagono più piccolo ha un'area pari a un triangolo intero più un rombo, quindi un triangolo e mezzo, mentre l'esagono più grande ha un'area pari a due triangoli. Poi si osserva che il triangolo inscritto nel cerchio è pari a metà dell'esagono piccolo, esattamente come il triangolo grande è metà dell'esagono grande. Dunque il triangolo inscritto nel cerchio è pari a tre quarti del triangolo intero. Questo triangolo da tre quarti ha poi il lato uguale all'altezza del triangolo intero. I triangolini, che hanno il lato uguale a metà del triangolo intero, valgono ovviamente un quarto di quest'ultimo. Giungiamo dunque alla straordinaria conclusione di questo percorso: il triangolo equilatero costruito sull'ipotenusa è equivalente alla somma dei triangoli equilateri costruiti sui cateti. Si tratta di una variazione del teorema di Pitagora, dimostrata nel caso particolare fornito dal materiale preso in esame [Fig. 5], dove i cateti del triangolo rettangolo sono uno l'altezza e l'altro la metà del lato di uno stesso triangolo equilatero.

È interessante notare che nella conferenza n°45, troviamo trascritte le seguenti parole:

Il triangolo rettangolo ci conduce nell'ultima lezione al teorema di Pitagora sui triangoli. Questo teorema spiegato così con i triangoli che sono sui lati del triangolo rettangolo

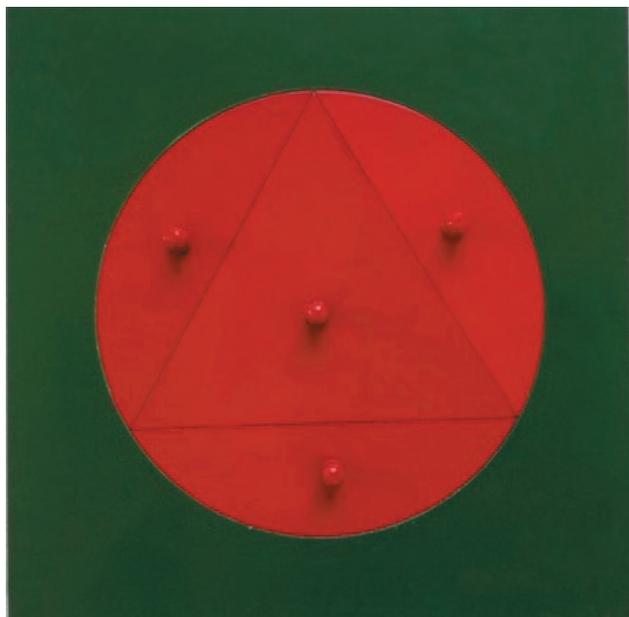


Figura 4. Triangolo inscritto nel cerchio.

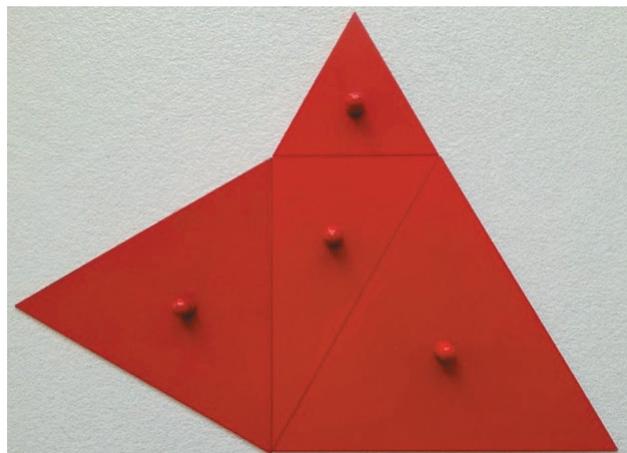


Figura 5. Variazione del Teorema di Pitagora.

poteva a loro sembrare un passo un po' ardito, ma siccome ci si arriva con evidenza, con ragionamenti fatti su figure, non è cosa lontana dalle possibilità del raggiungimento.

La lezione precedente, con la sua inaspettata conclusione, deve aver sorpreso i corsisti, che probabilmente hanno ritenuto l'argomento troppo complesso.

Montessori deve aver compreso che lasciare la guida del percorso all'adulto poteva corrispondere alla perdita di questo bellissimo argomento di geometria materiale. Ipotizziamo che, a partire da questa constatazione, ella possa aver percepito la necessità di creare un percorso disciplinare che si presentasse in una forma più stabile e chiara, che la formazione dovesse essere in questo caso affidata ad un riferimento scritto più puntuale.

I Problemi in Psicogeometria

Tre anni dopo, nel 1934, al termine di una serie di avvenimenti piuttosto drammatici, tra cui la comparsa di un manipolo di camicie nere all'inizio del corso successivo e la conseguente fuga di Montessori in Spagna, compaiono le uniche due opere strettamente disciplinari pubblicate da Montessori, *Psicoaritmetica* e *Psicogeometria*.

Il percorso sviluppato con il materiale del triangolo diviso nel dattiloscritto di *Psicogeometria* è presente nel capitolo 4, intitolato "Il triangolo". La presentazione è molto simile a quella della lezione del 1931, con un'importante differenza: l'argomento è presentato in termini di "problemi". Un problema in *Psicogeometria* è una relazione in termini di aree, da scoprire attraverso il materiale. Questa relazione viene suggerita da un grande foglio, chiamato appunto "problema", nel quale sono rappresentate equivalenze di figure, o porzioni di figure,

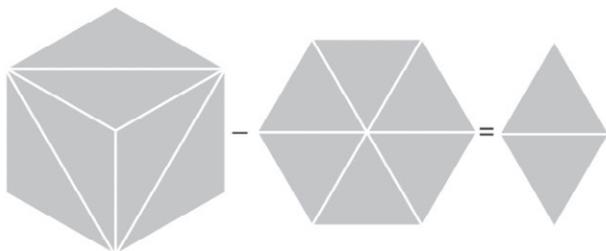


Figura 6. Problema Materiale ONM.

singolarmente oppure in gruppi congiunti dai simboli aritmetici +, - ed =, che hanno le dimensioni esattamente uguali a quelle del materiale.

Nella figura sono riportati due “problemi”: il primo [Fig. 6] è la foto di un foglio di cartoncino reale, posseduto dall’Opera Montessori, in cui si osserva il valore in termini di rombi del triangolo intero e dell’esagono piccolo, il secondo [Fig. 7] è una illustrazione tratta da *Psicogeometria*, in cui si mostra il rapporto tra l’esagono grande e quello piccolo.

L’idea di “problema” è notevolissima: in classe, l’insieme dei problemi si presenta come un grande plico, contenente moltissimi fogli, a disposizione degli studenti. Il bambino sceglie liberamente il problema che vuole scoprire, prende i materiali che ritiene gli siano necessari, e dimostra le equivalenze semplicemente sovrapponendo i materiali al disegno, un po’ come ha fatto, alcuni anni prima, con i materiali degli incastri piani ed i relativi cartelli. L’attività, però, si differenzia molto da quella con gli incastri piani; nell’introduzione ai problemi in *Psicogeometria*, Montessori scrive:

È facile trovare molte equivalenze, con lo spostamento dei pezzi del materiale: e anche equivalenze di gruppi: ciò porta insieme somme e sottrazioni. Le cornici, le sovrapposizioni dei pezzi ecc. danno prove evidenti di corrispondenze di valore. Noi però vogliamo fare un altro lavoro: cioè un lavoro di ragionamento, anziché di sola constatazione materiale” nel quale “si deve descrivere ciò che si vede ed esporre delle ragioni (Montessori 2012, p.81)

Perciò gli studenti sono chiamati ad effettuare un duplice lavoro: il primo è quello di verificare le equivalenze rappresentate nei problemi utilizzando il materiale creato; il secondo è quello di trovare le parole per argomentare le constatazioni effettuate con il materiale.

Il bambino è l’assoluto protagonista del suo processo d’apprendimento, l’adulto deve semplicemente resistere alla tentazione di sostituirsi, e «deve dare quel poco che bisogna dare», come viene detto nella conferenza n°45, che è la nomenclatura, per permettere di comunicare quello che si è scoperto.

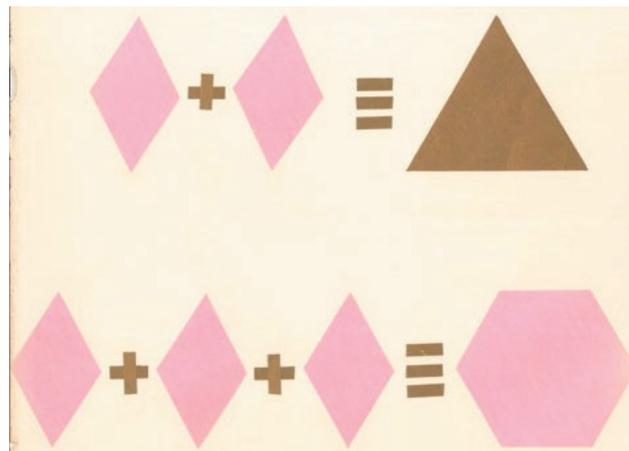


Figura 7. Problema tratto da *Psicogeometria*.

Leggendo le parole di Montessori, attraverso le sue opere e gli appunti delle conferenze, si ha l’impressione che ella abbia temuto che gli insegnanti, ritenendo un simile percorso di geometria troppo arduo, non lo avrebbero sottoposto ai bambini. Ella ha perciò fornito il materiale dei problemi, cioè questo grande insieme di disegni rappresentanti equivalenze da dimostrare con l’ausilio dei materiali, come una chiave per permettere loro una libera sperimentazione, autonoma e indipendente dal pregiudizio adulto.

4. LE CONFERME DALLE NEUROSCIENZE E DALLA PSICOLOGIA COGNITIVA E I RECENTI SVILUPPI IN DIDATTICA DELLA MATEMATICA

Le scoperte della psicologia e delle neuroscienze cognitive degli ultimi decenni hanno suffragato la tradizionale visione dicotomica cartesiana, dando nuovo vigore alle prospettive educative, come quella Montessoriana, che hanno attribuito massimo rilievo all’interrelazione fra percezione-azione e concettualizzazione nei processi di apprendimento (come anche i costruttivisti Jerome Bruner (1915-2016) e Jean Piaget (1896-1980), o altri pilastri dell’educazione matematica come Emma Castelnuovo), attribuendo un’importanza sostanziale all’esperienza nel rapporto fra il proprio agire e l’ambiente circostante, dando particolare rilievo al ruolo giocato dall’attenzione.

Azione e percezione nell’apprendimento

«Io non considero nell’educazione la parte che riguarda il movimento come un inizio oppure come una integrazione, ma la considero come la parte fundamenta-

le»: è con tale dichiarazione che ha inizio la conferenza n° 14 del 7 marzo 1931. Per Montessori la questione del movimento in educazione è primaria in quanto «chiave di tutta la costruzione dalla personalità».

A. Scocchera assegna a tale conferenza il titolo «Lo spirito del movimento» per «[...] la funzione che ella assegna al movimento, il quale non è semplice muoversi, non è agire, non è un fare, ma è raccogliere in unità il movimento del corpo e il movimento del pensiero, che stanno l'uno dentro l'altro, guidati dalla volontà».

Anche nel suo ultimo libro, *La mente del bambino* (Montessori 1987), Montessori ribadisce che:

È uno degli errori dei tempi moderni il considerare il movimento a sé, come distinto dalle funzioni più elevate [...] È un errore accolto nel campo educativo [...] Questo grave errore conduce ad una frattura: la vita fisica da un lato e la mente dall'altro. Lo sviluppo mentale deve essere connesso col movimento e dipendere da esso.

Ed ancora: «Osservazioni fatte su bambini di tutto il mondo provano che il bimbo sviluppa la propria intelligenza attraverso il movimento: il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione» (Montessori 1987, 144).

Come sottolinea il neuroscienziato Leonardo Fogassi nel libro *Maria Montessori e le neuroscienze* (Regni e Fogassi 2019), nel quale vengono tracciati i principali punti di connessione fra il metodo Montessori e i recenti studi neuroscientifici sull'apprendimento,

Maria Montessori quindi aveva intuito, grazie alle sue osservazioni sui bambini, che il movimento non può essere distinto dalle funzioni più elevate, anzi lo sviluppo mentale dipende dal movimento. Non solo, aveva compreso la gerarchia con cui lo sviluppo avveniva: prima viene il movimento, che favorisce lo sviluppo psichico, si potrebbe dire che le rappresentazioni motorie costruiscono il mondo cognitivo, dopo di che la vita mentale si continua a formare in una continua interazione di azione e percezione. (Regni e Fogassi, 2019, 254)

I movimenti muscolari sono dunque alla base di complesse memorie procedurali e automatismi che vanno a rappresentare i mattoni su cui vengono edificate un insieme di vaste capacità mentali (Oliverio 2017). È su queste basi che si fondano teorie dell'educazione matematica di rilievo nell'odierna discussione internazionale, come l'*Enactivist Mathematics Pedagogy* (Abrahamson e Bakker 2016; Abrahamson *et al. in press*), che segue la prospettiva enattivistica (Varela *et al.* 1991) presente anche in lavori di ricerca come quello del gruppo di didattica della matematica di Napoli (Carotenuto *et al.* 2021).

Insieme al movimento, gli aspetti percettivo-osservativi, cari a Montessori e profondamente legati alle capacità di visualizzazione, sono di estrema rilevanza per l'apprendimento della matematica a tutti i livelli scolari. Ricerche di carattere neuroscientifico riguardanti i processi alla base dell'apprendimento della matematica, rendono evidente l'importanza di integrare, nella pratica didattica, esperienze che stimolino sia il pensiero visivo sia quello analitico verbale, per facilitare lo sviluppo nello studente di strategie mentali armoniche ed efficaci (Catastini 1990, Pasquazi 2020). Ad esempio, il neuroscienziato francese Stanislas Dehaene sottolinea a più riprese l'importanza, nel processo di apprendimento della matematica, di favorire la continua comunicazione tra i due emisferi, quello di sinistra, sede delle nostre funzioni analitiche, logiche e verbali e quello di destra, sede delle nostre funzioni sintetiche, intuitive, spaziali (Dehaene 2010).

Teorie provenienti dalla psicologia cognitiva dell'*Embodied and Embedded Cognition*, sempre più rilevanti nel campo della ricerca psicologica in educazione della matematica (Lakoff e Núñez, 2000; Pouw *et al.* 2014; Nathan e Walkington 2017; Tran *et al.* 2017), sottolineano l'importanza del corpo e della sua percezione in rapporto all'ambiente circostante nei processi d'apprendimento. In particolare, le teorie dell'*Embodied Cognition* sostengono che la cognizione e lo sviluppo del pensiero superiore non sia da ricercarsi esclusivamente nella mente ma si distribuisca anche nel corpo, e dunque che acquisti estrema rilevanza il coinvolgimento dell'apparato senso-motorio nei processi che sviluppano conoscenza (Barsalou 2008; Lakoff e Johnson 1999). Se da una parte viene quindi evidenziata l'importanza di promuovere attività che stimolino percezione e movimento nei processi di apprendimento, sui quali abbiamo già insistito, dall'altro si suggerisce di considerare anche gli aspetti della gestualità, sia come critici per quanto concerne le caratteristiche comunicative dell'insegnante, che come manifestazione di apprendimento da parte dello studente. E proprio nel sottolineare questi aspetti della gestualità ("analisi dei movimenti") nella proposta montessoriana, Fogassi scrive:

Si dovrebbe enfatizzare l'importanza del gesto come strumento di apprendimento, dato che vi sono dimostrazioni sperimentali che l'uso dei gesti nei bambini dalla primaria in avanti può migliorare l'apprendimento disciplinare. L'apparente "ritualizzazione" delle presentazioni dei materiali montessoriani enfatizzano proprio questa importanza dei gesti e delle parole, poche ed essenziali, che li accompagnano. (Regni e Fogassi, 347)

E ancora: «La mano del bambino [...] appare come uno degli organi fondamentali della conoscenza umana,

organo dell'intelligenza, specialmente nella prima infanzia, parte davvero visibile del cervello in azione» (Regni e Fogassi 2019, 346).

A partire dalla constatazione che l'importanza dei gesti non si limita quindi ad aspetti comunicativi, ma risulta rilevante anche nei processi di pensiero (McNeill 1992), importanti gruppi di ricerca in didattica della matematica hanno analizzato il ruolo dei gesti e del linguaggio non verbale nel processo di insegnamento-apprendimento, enfatizzando anche il ruolo degli aspetti sociali e culturali nella costruzione dei concetti matematici. Ne sono un esempio il gruppo di ricerca di Torino, che ha abbracciato la *prospettiva multimodale* (Arzarello e Robutti 2009), vicina alle teorie elaborate da Louis Radford (Radford 2014; Radford *et al.* 2017).

La teoria dell'*Embedded Cognition*, in un certo senso complementare all'*Embodied Cognition*, ipotizza che la cognizione trovi la sua realizzazione e sia vincolata dalle mutue interazioni tra il corpo e l'ambiente e che vi sia una profonda relazione fra artefatti esterni e processi cognitivi: l'efficacia d'apprendimento dipende da come gli studenti coordinano la loro attività cognitiva con le risorse corporali e ambientali (Clark 2008; Pouw *et al.* 2014). Interessanti studi in questa direzione sono stati sviluppati anche grazie all'utilizzo di tecnologie e risorse digitali (e.g. Baccaglioni-Frank *et al.* 2020, Ferrara e Ferrari 2020), e di prospettive teoriche quali il *materialismo inclusivo* (de Freitas e Sinclair 2014).

A tale proposito, studi neuroscientifici sottolineano come «Nella scuola i meccanismi imitativi, soprattutto quelli legati all'interazione con l'ambiente, svolgono un ruolo basilare nell'apprendimento» (Regni e Fogassi 2019, 347) e questo è soprattutto vero nel metodo Montessori nel quale il vero maestro è l'ambiente strutturato e pensato in base alle esigenze del bambino da parte dell'insegnante osservatrice (Lillard 2017). E sempre Fogassi fa notare che

Montessori ha proposto che il bambino abbia una mente assorbente, che quasi fa suo l'ambiente esterno. In termini moderni si potrebbe dire che questa mente è formata dall'interazione continua del bambino (e della sua mente in formazione) con l'ambiente, in cui il movimento gioca una parte preminente (Regni e Fogassi 2019, 249).

In ultimo, come troviamo scritto nella conferenza n° 14, «se l'individuo non può diventare un tutto unito in modo che la sua mente lavori insieme al movimento, ricevendo le due cose di reciproco aiuto, ogni sforzo è sentito come fatica», fatica mentale, energia dissipata, apprendimento mancato, personalità «confusa e spezzata» insomma, motilità che si svolge senza uno scopo primario come quello del «servizio dell'anima».

L'attenzione e il coinvolgimento emotivo

Sulla base delle considerazioni neuroscientifiche legate ai processi d'apprendimento, Stanislas Dehaene, nel suo ultimo libro *Imparare* (Dehaene 2020), fornisce alcune indicazioni educative, fra le quali la seguente risuona per l'affinità con la proposta montessoriana:

Facciamo in modo che il bambino sia attivo, curioso, coinvolto, autonomo. Un allievo passivo difficilmente impara. Rendiamolo più attivo. Sollecitiamo costantemente la sua intelligenza in modo che la sua mente brilli di curiosità e generi costantemente nuove ipotesi. Ma non possiamo sperare che scopra tutto da solo: guidiamolo usando una pedagogia strutturata. (Dehaene 2020, 285-286)

La pedagogia strutturata scientificamente di Montessori si concretizza nella costruzione di un ambiente e di materiali che guidano il processo di concentrazione e quindi di sviluppo del bambino. Ma c'è di più:

Per Maria Montessori attenzione e concentrazione sono elementi indispensabili per la formazione del bambino [...] Cioè aveva capito che oltre all'esposizione e all'uso dei materiali, cosa per lei fondamentale, per il bambino era necessario anche qualcosa di più impalpabile che dava però importanza alla sua esplorazione e conoscenza dell'ambiente. Questo qualcosa era la concentrazione dell'attenzione. (Regni e Fogassi 2019, 306-307)

Ed è proprio questa caratteristica della *concentrazione dell'attenzione* che contraddistingue i materiali progettati da Montessori:

Nella scuola montessoriana tutto il materiale di sviluppo per la casa dei bambini è fatto apposta per isolare uno stimolo alla volta, per far sì che l'attenzione non sia dispersa o diffusa. Un esempio è la torre rosa fatta di cubi rosa, differenti fra loro di un centimetro di lato, in modo da richiamare inconsciamente l'attenzione del bambino proprio su questa sola differenza. (Regni e Fogassi 2019, 320)

I materiali manipolativi progettati da Montessori sono materiali che più che carpire l'interesse mirano a trattenere l'interesse. «L'oggetto esterno è una palestra su cui lo spirito fa i suoi esercizi; e tali esercizi interiori sono primitivamente in se stessi lo scopo dell'azione». (Montessori 2014, 135-136)

L'incarnazione di un concetto: non solo comprensione

Dai ricercatori in didattica della matematica viene spesso sottolineata la necessità che l'insegnamento-

apprendimento della matematica a scuola debba incentrarsi su esperienze significative, che permettano di lavorare in profondità sui concetti matematici fondamentali, nell'ottica di creare un apprendimento solido e stabile nel tempo delle conoscenze matematiche (e.g. Castelnuovo 2017). Emerge in tal senso l'esigenza di riconsiderare la difficoltà in matematica come un'occasione di approfondimento più che costituirsi come un ostacolo da trapassare il più velocemente possibile (Borasi 1996; Zan 2007).

Nella conferenza n° 27, dedicata al sistema decimale, discutendo gli obiettivi delle attività di sviluppo proposte, viene affermato che:

Invece noi non dobbiamo pertanto far comprendere, dobbiamo incarnare (per intenderci con una parola), far penetrare questo principio, e quindi il nostro scopo è quello non certo di far superare presto le difficoltà, come succede nelle scuole comuni, dove il concetto antiquato [...] è di fare avanzare sempre, e superata una difficoltà correre avanti. Invece noi vogliamo trattenere, ed è questa una cosa che disturba tante persone; diciamo che dobbiamo trovare tutti i mezzi per fare restare di questa cosa chiarita e capita, e non fuggirsene avanti, per la ragione che questa conquista è la base e deve essere qualcosa che rimane come un'attitudine mentale.

Ancora una volta, il punto di vista montessoriano sembra essere assolutamente in linea con le indicazioni educative di Dehaene:

Aiutiamo gli studenti ad approfondire il loro pensiero. Il cervello conserva meglio le informazioni che ha elaborato in profondità [...] E ricordiamoci delle parole di Henry Roediger: «Rendere le condizioni di apprendimento più difficili, costringere gli studenti a un impegno e uno sforzo cognitivo maggiori, spesso porta a una memoria migliore». (Dehaene 2020, 286)

E, riguardo all'importanza di insistere sulle conoscenze, leggiamo ancora:

Ripassiamo in continuazione. L'apprendimento non è sufficiente. È necessario consolidarlo in modo che il contenuto di ciò che abbiamo imparato diventi automatico, inconscio, un riflesso. Solo l'automatizzazione libera la corteccia prefrontale, che diventa disponibile per altre attività. [...] la distribuzione graduale del ripasso consentirà alle informazioni di fissarsi permanentemente in memoria. (Dehaene 2020, 287)

Nella medesima conferenza del 1931, poco più avanti, ritroviamo simili considerazioni riguardo alla via identificata da Montessori per attuare il necessario consolidamento delle conoscenze acquisite: è difficile «possedere una cosa che diventi padrona della nostra e del

nostro modo di ragionare; bisogna ripeterla molte volte, anche sotto forma diversa, ma sempre la stessa cosa». E proseguendo:

Ed è questo che noi facciamo: trattenere per molto tempo la mente del bambino soltanto ed esclusivamente su questo fatto, e per questo facciamo fare tanti esercizi diversi, che però si eseguono contemporaneamente; quando dico contemporaneamente intendo dire che non rappresentano un progresso lineare secondo i metodi comuni, [...] ma si fanno nella stessa epoca, e parallelamente significa che si possono fare oggi uno, domani un altro, poi si torna al primo. E tutti questi esercizi servono a chiarire e ribadire il concetto fondamentale del sistema decimale. [...] Andiamo prima ad una grande conquista, e poi, pezzetto per pezzetto, la ribadiamo, la rivediamo.

Riguardo queste ultime considerazioni, ci permettiamo di sottolinearne la validità scientifica di queste pionieristiche scoperte di Montessori. Gli studi neuroscientifici degli ultimi decenni hanno sottolineato che l'apprendimento e la sua stabilizzazione nella memoria sono dipendenti dal numero di connessioni neuronali e dal coinvolgimento di aree, disperate, nel processo d'apprendimento. Il meccanismo di base che regola la plasticità sinaptica (riassunto dalla formula di Donald Hebb (1949) *Neurons that fire together wire together*, ovvero: quando due neuroni si attivano contemporaneamente, le loro interconnessioni si rinforzano), grazie alla quale il nostro cervello è in grado di apprendere, ha messo in luce l'essenzialità di costruire un sistema di connessioni neuronali, e quindi di attivazioni contemporanee, ampio e fortificato per permettere un apprendimento che divenga stabile nella nostra memoria. Quindi, in particolare, si apprende in modo più stabile un concetto più connessioni riusciamo a costruire intorno ad esso. In tal senso, lavorare contemporaneamente su uno stesso concetto, affrontandolo da differenti punti di vista, messi in relazione fra loro tramite attività ponte di rimando dall'uno all'altro, sembra essere un'ottima strategia per fortificare e radicare il concetto nella mente.

CONCLUSIONI

Lo studio del clima culturale in cui la proposta pedagogica montessoriana si è sviluppata e la ricostruzione delle tappe della sua genesi sembrano essere passi fondamentali perché la proposta stessa possa essere portata con piena consapevolezza nella scuola di oggi.

In questo lavoro abbiamo ripercorso l'origine della proposta matematica, e più in particolare geometrica, di cui le due opere disciplinari pubblicate da Montessori, *Psicoaritmetica* e *Psicogeometria*, costituiscono in

qualche senso il culmine. Abbiamo evidenziato come l'osservazione dei bambini e la cura nel metterli al centro dell'azione educativa abbiano portato Montessori a modificare ed arricchire la sua proposta originale. Inoltre, abbiamo brevemente cercato di mostrare come i recenti sviluppi delle neuroscienze e della psicologia cognitiva permettano di affermare che la proposta montessoriana sia ancora di tutto rilievo nella discussione contemporanea.

Il modo straordinario di Montessori di lavorare a contatto con i bambini e di trovare soluzioni concrete al loro spontaneo desiderio di apprendere resta una testimonianza viva, che dovrebbe mantenere alto l'interesse della comunità scientifica nella ricostruzione della genesi del suo pensiero.

BIBLIOGRAFIA

- Abrahamson, Dor e Bakker, Arthur. 2016. "Making sense of movement in embodied design for mathematics learning". *Cogn. Research* 1, 33.
- Abrahamson Dor, Dutton Elizabeth, Bakker Arthur. (in press). "Towards an enactivist mathematics pedagogy". S. A. Stolz (Ed.), *The body, embodiment, and education: An interdisciplinary approach*. London: Routledge.
- Arzarello, Ferdinando e Robutti, Ornella. 2009. "Embodiment e multimodalità nell'apprendimento della matematica". *Insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, vol.32, A-B n.3, 243-268.
- Arzarello Ferdinando, Robutti Ornella, Bazzini Luciana. 2005. "Acting is learning: focus on the construction of mathematical concepts". *Cambridge Journal of Education*, 35:1, 55-67.
- Baccaglini-Frank Anna, Carotenuto Gemma, Sinclair Natalie. 2020. "Eliciting preschoolers' number abilities using open, multi-touch environments". *ZDM Mathematics Education* 52, 779-791.
- Barsalou, Laurence W. 2008. "Grounded cognition". *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Bartolini Bussi Maria Giuseppina, Taimina Daina, Iso-da Masami. 2010. "Concrete models and dynamic instruments as early technology tools in classrooms at the dawn of ICMI: from Felix Klein to present applications in mathematics classrooms in different parts of the world". *ZDM Mathematics Education* 42, 19-31.
- Bartolini Bussi Maria Giuseppina, Maschietto Michela, Turrini Marco. 2018. "Mathematical laboratory in the Italian curriculum: the case of mathematical machines". *ICMI Study 24 School Mathematica Curriculum reforms: challenges, changes ad opportunities* (109-116). NLD
- Betti, Enrico e Brioschi, Francesco. 1867. *Gli Elementi di Euclide ad uso de' ginnasi e de' licei*. Firenze: Le Monnier.
- Borasi, Raffaella. 1996. *Reconceiving mathematics instruction: A focus on Errors*, Norwood: Ablex.
- Bottazzini, Umberto. 1998. "Francesco Brioschi e la cultura scientifica nell'Italia post-unitaria". *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana*, Serie 8, Vol. 1-A, 59-78.
- Carruccio, Ettore. 1966. "La storia della scienza nel pensiero di Federigo Enriques". *Periodico di Matematiche*, (4), 404-418.
- Castelnuovo, Emma. 2017. *Didattica della matematica*. Torino: UTET.
- Castelnuovo, Guido. 1947. "Commemorazione di Federigo Enriques". *Periodico di Matematiche* (4) 25 (1947), 81-94.
- Catastini Laura. 1990. *Il pensiero allo specchio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Clark, Andy. 2008. *Supersizing the mind: embodiment, action, and cognitive extension*. New York: Oxford University Press.
- Cives, Giacomo e Trabalzini, Paola. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione*. Roma: Anicia.
- de Freitas, Elizabeth e Sinclair, Nathalie. 2014. *Mathematics and the body: material entanglement in the classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dehaene, Stanislas. 2010. *Il pallino della matematica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dehaene, Stanislas. 2020. *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, John. 1903. The psychological and the logical in teaching Geometry. *Educational Review*, 25, 387-399.
- Enriques, Federigo. 1901. "Sulla spiegazione psicologica dei postulati della Geometria". *Rivista filosofica*, IV.
- Enriques, Federigo. 1921. "Insegnamento dinamico". *Periodico di Matematiche*, (4), 6-16.
- Ferrara, Francesca e Ferrari, Giulia. 2020. "Reanimating tools in mathematical activity". *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(2), 307-323.
- Giacardi, Livia. 2011. "L'emergere dell'idea di laboratorio di matematica agli inizi del Novecento". O. Robutti, M. Mosca (Eds.). *Atti del Convegno DI. FI. MA*. Torino: Kim Williams Books.
- Honegger Fresco, Grazia. 2001. *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883-1967)*. Molletta: Edizioni La Meridiana.

- Honegger Fresco, Grazia. 2007. *Maria Montessori una storia attuale*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo Editore.
- Lakoff, George e Johnson, Mark. 1999. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George e Núñez, Rafael. 2000. *Where mathematics comes from* (Vol. 6). New York: Basic Books.
- Lillard, Angeline Stoll. 2017. *Montessori: The Science Behind the Genius*. 3rd Ed. New York, N.Y.: Oxford University Press U.S.A.
- Luciano, Erika e Tealdi, Alice. 2012. "Federigo Enriques e l'impegno nella scuola". *Conferenze e Seminari 2011-2012 dell'Associazione Subalpina Mathesis*, 185-207.
- Maschietto, Michela. 2015. "Teachers, Students and Resources in Mathematics Laboratory". In S.J. Cho (Ed.), *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 527-546). Switzerland: Springer.
- Carotenuto Gemma, Mellone Maria, Spadea Marina. 2021. Moving in Early Geometry Education. *For the Learning of Mathematics*, 41(1), 30-36.
- MIUR. 2012. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, 88.
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montessori, Maria. 1987. *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1934. *Psicogeometria*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, Maria. 2012. *Psicogeometria. Dattiloscritto inedito a cura di Benedetto Scoppola*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, Maria. 2018. *L'Autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1931 *Montessori. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, numeri da gennaio a giugno.
- Nathan, Mitchell J. e Walkington, Candace. 2017. "Grounded and embodied mathematical cognition: Promoting mathematical insight and proof using action and language". *Cognitive Research: Principles and Implication* 2 (1), 1-20.
- Oliverio, Alberto. 2017. *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Pasquazi, Daniele. 2020. "Capacità sensoriali e approccio intuitivo-geometrico nella preadolescenza: un'indagine nelle scuole." *Cadmo*, 1, 79-96.
- Pepe, Luigi. 2006. "Insegnamenti matematici e libri elementari nella prima metà dell'Ottocento: modelli francesi ed esperienze italiane." *Domus Galileiana Proceedings*, 65-98.
- Pesci, Furio. 2019. "...La buona razza italiana". Aspetti del rapporto di Maria Montessori con il fascismo". *Rivista di storia dell'educazione*, 2/2019, 133-152.
- Pouw Wim T.J.L., van Gog Tamara, Paas Fred. 2014. "An Embedded and Embodied Cognition Review of Instructional Manipulatives". *Educ Psychol Rev* 26, 51-72.
- Radford, Louis. 2014. "Towards an embodied, cultural, and material conception of mathematics cognition". *ZDM- The International Journal on Mathematics Education*, 46, 349-361.
- Radford Louis, Arzarello Ferdinando, Edwards Laurie, Sabena Cristina. 2017. "The Multimodal Material Mind: Embodiment in Mathematics Education." J.Cai (Eds.) *Compendium for Research in Mathematics Education* (700-721) Reston, VA: NCTM.
- Regni, Raniero e Fogassi, Leonardo. 2019, *Maria Montessori e le neuroscienze cervello mente educazione*. Roma: Fefè Editore.
- Scoppola, Benedetto. 2011. "Lezioni di Maria Montessori". *Fonti e documenti in Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 18, 413-434.
- Speranza, Francesco. 1992. "Il progetto culturale di Federigo Enriques". *Convegno per i sessanta anni di Francesco Speranza, a cura di B. D'Amore e C. Pelleggrino*, Bologna, Pitagora, 1-15.
- Tornar, Clara. 2004. "Maria Montessori e il Fascismo". Centro Studi Montessoriani, *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*, Annuario 2004, Milano, FrancoAngeli, 107-122.
- Trabalzini, Paola. 2003. *Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne Editrice.
- Trabalzini, Paola. 2007. "Le riviste italiane di Maria Montessori: 1927-1934", *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, 205-221.
- Tran Cathy, Smith Brandon, Buschkuehl Martin. 2017. "Support of mathematical thinking through embodied cognition: Nondigital and digital approaches". *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 16.
- Varela Francisco J., Thompson Evan, Rosch Eleanor. 1991. *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zan, Rosetta. 2007. *Difficoltà in matematica* Milano: Springer, 3-20.



Citation: Cosimo Costa (2021) Tra laici e cattolici. Il dibattito su Maria Montessori nei primi anni del '900. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 25-35. doi: 10.36253/rse-10312

Received: January 5, 2021

Accepted: April 25, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: ©2021 Cosimo Costa. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Maria Cristina Morandini, Università di Torino.

Tra laici e cattolici. Il dibattito su Maria Montessori nei primi anni del '900

Between Secularists and Catholics. The debate on Maria Montessori in the early 20th Century

COSIMO COSTA

L.U.M.S.A. University, Roma
E-mail: costa@lumsa.it

Abstract. The contribution, after a brief parenthesis which describes the Unione Magistrale Nazionale and the Associazione Magistrale Italiana "Nicolò Tommaseo" as expressions of the difficult socio-educational condition experienced by Giolitti's Italy, through different opinions taken from the files of two representative pedagogical magazines of the time, *Rivista Pedagogica* and *Scuola Italiana Moderna*, analyzes the way in which, in the first twenty years 1900s, secular and catholic circles discussed Maria Montessori's thought and system.

Keywords: Montessori, secularists, Catholics, pedagogical magazines, magistral associations.

Riassunto. Il contributo, dopo una breve parentesi che descrive l'Unione Magistrale Nazionale e l'Associazione Magistrale Italiana "Nicolò Tommaseo" come espressioni della difficile condizione socio-educativa vissuta dall'Italia giolittiana, attraverso l'aiuto di diverse opinioni, tratte dai fascicoli di due rappresentativi giornali scolastici del tempo: *Rivista Pedagogica* e *Scuola Italiana Moderna*, analizzerà il modo in cui, nei primi venti anni del '900, gli ambienti laici e cattolici recepirono il pensiero e il sistema di Maria Montessori.

Parole chiave: Montessori, laici, cattolici, riviste pedagogiche, associazioni magistrali.

PREMESSA

Era il 1909 quando a Città di Castello Maria Montessori dava per la prima volta alle stampe *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Voluto dalla nobile donna Alice Franchetti Hallgarten e dal senatore del Regno Leopoldo Franchetti, il libro può considerarsi come la prima tappa di un lungo e travagliato viaggio che la studiosa di Chiaravalle intraprese tra importanti affermazioni, promozioni e non poche critiche.

I successi che ne derivarono furono tanti e tutti ormai abbastanza noti. Come noti sono anche i tanti eventi che nei primi decenni del '900 fecero della nostra autrice una figura di primo piano, non tanto in Italia quanto e soprattutto in alcuni paesi esteri che l'accolsero e l'appoggiarono dando ad essa un meritato spessore pedagogico.

Da noi «la bussola era inclinata in direzione stroncatoria o comunque riduttiva» (Cives 1998, 339-340) e come il figlio della Montessori ricorda:

le persone religiose la combattevano per il suo positivismo; i positivisti la condannavano per l'uso di un linguaggio religioso; gli scienziati la ridicolizzavano per la sua mancanza di seria obiettività ed anche per il suo indulgere in espressioni demagogiche; i pedagogisti la accusavano di orgoglio megalomane, perché rifiutava di accettare altre teorie educative [...], ed anche perché aveva introdotto programmi culturali ad una età nella quale i bambini sembravano immaturi per essi (Montessori 1992, IX).

Le continue critiche, avvicendatesi negli anni, giustificano l'osservazione di Mario Montessori e si costituiscono in una perseverante «consuetudine antimontessoriana» (Broccolini 1966, 789), fatta di «luoghi comuni» e molteplici «pregiudizi» (Cives 2001, 206), in grado di produrre «quando entusiasti sostenitori quando strenui oppositori» (Trabalzini 1999, 131).

Anche il presente lavoro vuole porsi nel corpo della ricerca dei perché di tale «consuetudine», ma per non scendere nel già detto e circoscrivere la questione si proporrà di esaminare il modo in cui, nei primi venti anni del '900, fu recepito il nascente sistema montessoriano sia negli ambienti laici che cattolici.

A tal fine, dapprima aprirò con una breve parentesi finalizzata a dire della difficile condizione socio-educativa vissuta dall'Italia negli anni a cavallo tra '800 e '900, quindi a contestualizzare la nascita del pensiero dell'autrice; successivamente, guardando agli anni in cui per «la dottoressa si presentò una vera e propria conversione verso il mondo pedagogico» (Rossini 2020, 29), riporterò le diverse critiche mosse al pensiero e al sistema dell'autrice.

ESPRESSIONI DI UNA DIFFICILE CONDIZIONE SOCIO-EDUCATIVA

È ormai noto che il sapere pedagogico italiano, durante i primi anni del secolo scorso, restava se non del tutto quasi estraneo alla «ventata rinnovatrice che spirò sull'Europa in campo educativo» (Chiosso, 1997a, 97). Ciò che maggiormente contrassegnava l'Italia di questi anni, soprattutto quelli giolittiani, fu un intento politi-

co unitario, orientato in particolare al miglioramento della condizione sociale ed economica delle classi lavoratrici. Indubbiamente, si può anche osservare un certo impegno per la scuola, in particolare quella elementare e popolare, ma fu questa una fetta della società spesso caratterizzata da un notevole iato tra obiettivi prefissati e strumenti approntati. Nonostante il gran parlare di intellettuali e uomini politici, infatti, le amministrazioni comunali erano refrattarie ad occuparsi seriamente del problema educativo, con la conseguenza di un'istruzione spesso protesa in direzione normativa e non poche volte legata a principi predeterminati dal costume e dalle condizioni sociali¹.

Alcune relazioni ministeriali², riguardanti l'istruzione popolare del tempo, rafforzano la nostra affermazione. Seppur velocemente, riprendo, tra le più rappresentative e per i suoi «caratteri fondativi», la relazione sullo stato della scuola elementare nell'anno scolastico 1895-96 dovuta a Francesco Torraca, allora direttore generale dell'istruzione primaria, e pubblicata nel 1897. Da leggere secondo Giorgio Chiosso come «la drammatica presa di coscienza dell'impotenza della scuola a governare da sola la tumultuosa emersione dei ceti popolari sulla scena della storia» (Chiosso, 1997b, 36), in essa possono cogliersi propositi e desideri ma anche e soprattutto difficoltà, limiti e ritardi legati strettamente alla scuola.

Dalle colorite espressioni dei vari ispettori s'intravede una politica scolastica che fino alle soglie del nuovo secolo ancora non era riuscita ad andare oltre le linee indicate, nel 1859, dalla legge Casati. Esse dicono di una situazione fortemente contrassegnata da ristrettezze economiche, precarie condizioni sanitarie e carriere magistrali fondate su miseri stipendi³. Si lamentano

¹ È questa un'affermazione che trova conferma in vari provvedimenti legislativi del tempo. La legge Nasi (1903) che sottopose i comuni ad obblighi precisi quali ad esempio la costituzione di una direzione didattica in comuni di popolazione non inferiore ai diecimila abitanti; la legge Orlando (1904) che elevò l'obbligo scolastico da tre ai sei anni; la legge Rava (1909) che stabiliva una nuova composizione per il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione; la legge Daneo-Credaro (1911) che sanciva l'impegno a tutto campo dello Stato nel settore scolastico, il potenziamento dei Patronati scolastici, il miglioramento delle condizioni economiche dei maestri rurali e l'istituzione di scuole di recupero per militari e detenuti. Per una considerazione complessiva di tali leggi si rimanda a Cives, 1990.

² Nel considerare gli anni a cavallo tra '800 e '900, si ricorda la relazione Gabelli *Sull'ordinamento dell'istruzione elementare* (1888); la *Relazione al Ministro dell'Istruzione pubblica sull'istruzione elementare nell'anno 1895-96*, qui presa in esame; l'inchiesta del 1910 di Camillo Corradini su *L'istruzione primaria e popolare in Italia, con particolare riferimento all'anno scolastico 1907-1908*.

³ Le indagini sono rafforzate da testimonianze vive presenti su alcune riviste di quegli anni. Solo per citarne qualcuna, tesa a dire sia della figura dei maestri che della istituzione scuola: nel 1885, *Il Risveglio educativo* offriva un preoccupante ritratto tipico del maestro italiano: «Corporatura gracile: viso scarno: colore terreo: occhi affossati, andatu-

anche contrasti e mancanze quali ad esempio comuni fortemente contrari alla scuola popolare, intesa come «forza livellatrice» (Torraca 1897, 20); maestri incapaci di aggiornare il loro insegnamento (*ibid.*, 26); e figure di maestre, «per natura più affettuose, più diligenti, più curanti dell'ordine e della pulizia», non adatte all'applicazione dei nuovi metodi (*ibid.*, 27).

Entro tale cornice si colloca la nascita di importanti associazioni politico-culturali, espressione dei bisogni del tempo ma anche strumento mediante cui difendere o frenare le nascenti novità didattiche.

È il caso dell'Unione Magistrale Nazionale (1901) che animata dalla volontà di superare un associazionismo ottocentesco scarsamente incisivo, da quanto scrive Alberto Barausse, deve gran parte del suo successo alla confluenza dei numerosi legami già costituitesi a livello municipale nei decenni precedenti (Barausse 2002). Fondata e condotta, almeno nei suoi primi anni (1901-1904), dall'on. Luigi Credaro, secondo uno dei primi articoli del suo statuto essa avrebbe dovuto esercitare tre importanti funzioni: «di difesa, [...] di studio, [...] di propaganda educativa» (Cremaschi 1952, 18). Per Credaro, che mentre si sforzava di proclamare il primato educativo del mondo dei valori riconosceva alle scienze umane un loro legittimo e indispensabile ambito di ricerca e di studio, si trattava di far passare l'istruzione elementare dalla sua dimensione ancora assistenziale e caritativa a moderno ed efficiente servizio pubblico. Emergono pertanto problemi relativi alla riforma della scuola, all'analfabetismo, al rinnovamento dei saperi scolastici, alla diffusione della cultura.

Del resto è anche sotto tale prospettiva che dev'essere intesa l'azione svolta da *Rivista Pedagogica* (1908-1939). Un giornale che, nell'impegno del fondatore Credaro, avrebbe dovuto dare a tutte le opinioni la possibilità di manifestarsi e difendersi liberamente, «promuovere critiche e contrastanti correnti di principio e di teorie», ma anche risvegliare «energie sopite» dando loro «una palestra di intervento» (D'Arcangeli e Messa 2009, 35). Si può affermare che con Credaro si costituiva un «partito della scuola» in cui i bisogni di miglioramento economico e perfezionamento giuridico fungevano da motivi principali di adesione degli insegnanti.

ra che rivela un fisico in isfacelo, abbattuto ed avvilito» (Guerrini 1885, 23); nel 1887, ne *Il collaboratore della scuola* si legge di «un'istruzione spesso confusa, altre volte incompleta, non di rado fuori proposito e generalmente senza educazione» (Tarantelli 1887, 177); nel dicembre del 1906, su *Scuola Italiana Moderna* appariva invece la «Triste odissea di un maestro»: «Noi abbiamo avuto occasione in questi giorni di visitare la famiglia del collega nella squallida dimora, e la vista dei poveri infelici laceri, emaciati, smunti, pavonazzi, per il freddo e per la fame, confusi, avviliti per le recondite sofferenze morali ci ha riempito l'animo di dolorosa commozione» (Anonimo 1906, 18).

Tuttavia con il trascorrere degli anni al suo interno iniziavano a manifestarsi motivi di contrasto tra maestri laici e cattolici, tanto che in un clima di insoddisfazione maturò la svolta che avrebbe portato i membri dell'Unione ad abbandonare i metodi del fondatore ed a spingere verso una strategia di maggiore opposizione al governo. Influenzati da Gabriele de Robio, essi appoggiarono l'ala più estrema della sinistra fino a confermare la necessità di un programma rigeneratore della pubblica educazione, fondato sugli assunti della pedagogia positivista spenceriana, in grado di ispirare i punti programmatici della scuola fino ad una piena laicizzazione dell'istruzione.

Di contro, nel 1906, si proclamava la costituzione dell'Associazione Magistrale Italiana «Nicolò Tommaseo». In essa si riconobbe la maggior parte di quei maestri che legati da una ferma fede religiosa ormai faticavano a convivere nella laica ed anticlericale Unione Magistrale. Ad alimentarla contribuirono le parecchie migliaia di abbonati della rivista *Scuola Italiana Moderna* (1893) che ormai da lungo tempo educava la coscienza dei maestri.

L'Associazione in breve tempo legò insieme una grande famiglia con la forza degli ideali e il vincolo dell'amicizia, stimolandone l'ascesa spirituale e il progresso didattico. Come ricorda Mario Casotti, in un suo editoriale del 1950: «le file della Tommaseo si andavano progressivamente ingrossando» e i suoi primi e più attivi soci furono «i timidi, gli incerti, quelli che erano stati ai margini e che avevano sentito l'inganno teso alla loro coscienza» (Casotti 1950, 27). Un inganno espresso bene da uno scritto non firmato del 1908 di *Scuola Italiana Moderna* in cui si legge del vivo impulso portato alla Tommaseo da un Congresso dell'Unione Magistrale, tenutosi a Milano nel 1906. Durante il suo svolgimento, dopo l'applauso all'opera educativa dell'anarchico Francisco Ferrer, «si scivolò sulla questione religiosa e una maestra domandò: «Potrò io nella scuola laica parlare di Dio e della sua giustizia alle mie alunne?». Ebbene, il comizio ad una voce gridò: *No*, accompagnando questa negazione con risate sguaiate all'indirizzo della maestra credente». Qualche mese dopo l'on. Caratti scrive: «Si parla di soci cacciati. Noi abbiamo soltanto richiamato un articolo del nostro statuto, il quale naturalmente vieta di fare, restando nell'unione, opera contraria all'Unione, o all'unione dannosa» (Caratti 1907, 339-340).

Non si poteva essere più chiari di così. I soci della Tommaseo crescevano e, come scrive Antonio Santoni Rugiu, ormai «da lungo tempo sapevano che l'educazione non si esaurisce nell'insegnamento scolastico» (Santoni Rugiu 1986, 39). La propaganda apriva nei diversi punti d'Italia nuove sezioni e su *Scuola Italiana Moder-*

na la lotta contro le insidie del programma laicizzatore continuava.

È ormai chiaro che le due associazioni furono espressione del pesante contrasto sorto tra laici e cattolici circa la difficile condizione socio-educativa vissuta dall'Italia nei primi anni del '900. Delle due parti, quella coincidente con gli ambienti laici e di livello più rappresentativo, appunto statale, solo gradualmente si delineò come strutturato spazio ideologico, grazie soprattutto all'operato di varie figure politiche e accademiche della cultura pedagogica del tempo (cfr. Traniello 1999, 68). Contrariamente, quella di stampo prettamente cattolico riuscì sin dall'inizio nel suo intento, grazie anche alle proposte provenienti dai vari ambienti che la costituirono, in grado di creare un sistema abbastanza articolato non privo di notevoli diversità ma dotato di forti tratti comuni, mirati a sviluppare un'autentica pedagogia di massa svolta con intensità e tenacia (cfr. Verucci 1999, 93).

MONTESSORI: TRA LE CRITICHE DEI LAICI E LE DIFFIDENZE DEI CATTOLICI

Il contrasto tra ambienti laici e cattolici fa giungere al complesso dibattito in cui si trovò coinvolto l'ancora emergente sistema montessoriano. Si può risalire ad esso grazie all'aiuto delle tante opinioni espresse nei diversi giornali scolastici del tempo; oggi, considerati «uno straordinario scenario mediatico nel quale lampeggia a tratti la cultura pedagogica di formazione accademica e si svolgono le pratiche educative e scolastiche quotidiane» (Chiosso 2019d, 7).

Di seguito mi limiterò a riportare ed analizzare i pensieri tratti dallo spoglio di due storici giornali: *Rivista pedagogica* e *Scuola Italiana Moderna*. Il primo, chiara manifestazione degli ambienti laici e «voce chiaramente discordante rispetto alle riviste idealistiche, avversò la riforma Gentile e si schierò su posizioni di cauta e prudente opposizione alla politica scolastica e non del fascismo» (D'Arcangeli 1997, 571). Il secondo, invece, affermatosi «col proposito di ispirare una schietta educazione dei figli d'Italia», fu espressione del «desiderio dei cattolici» (Casotti 1950, 28) e non poche volte «polemizzò con la maggioranza dell'Unione magistrale e con i giornali fiancheggiatori» (Chiosso 1997c, 624).

Tralasciando le tante «Notizie» e «Recensioni», spesso senza firma e intente ad informare dei tanti traguardi montessoriani, su *Rivista pedagogica* un certo interesse nei confronti della dottoressa può riscontrarsi, già nell'autunno del 1908, in uno scritto dal titolo «Pel concetto di pedagogia» di Nicola Fornelli, allora professore all'Università di Napoli. In esso, lo studioso pugliese,

partecipante attivo nei lavori della commissione ministeriale che elaborò i programmi Gabelli, dapprima affronta il difficile problema dell'autonomia nonché dell'«invasione medica nella pedagogia» (Fornelli 1908, 3), e solo successivamente con tratti veloci si avvicina alla Montessori affermando: «[ella] è tutta felice nel ricordarci che il dott. Séguin [...] intravede con geniale intuizione la necessità dello stesso metodo positivo per la pedagogia, applicabile anche a tutti i normali» (*ibid.*, 14).

Seppur di poco conto, è questa la prima citazione su *Rivista pedagogica* relativa a Maria Montessori in cui può cogliersi la sottile ironia di un accademico herbartiano volto ad un'educazione moderna connotata da laicità, scientificità e autonomia.

Per la prima e forse ingiustificata critica bisognerà attendere Guido Della Valle quando, ormai professore della Regia Scuola Normale «Berti» di Torino, pubblicherà un articolo dal titolo «Le 'Case dei bambini' e la 'Pedagogia scientifica' di M. Montessori». Sin dalle prime righe le parole dell'autore sono pungenti: ««Casa dei bambini» è un neologismo [...] si tratta di giardini d'infanzia somiglianti a quelli organizzati in Italia e fuori sul tipo Froebel-Aportiano»; niente li diversifica eccetto che «le C. d. b. servono solo ad un nucleo ristretto di interessati» (Della Valle 1911, 68). Quello della Montessori è quindi un «grave abbaglio» avuto nei confronti della benefica concessione dell'ing. Talamo, «giacché le cosiddette *Case dei bambini* socializzano l'istruzione a vantaggio dei soli inquilini di quel palazzo». La critica si colora di sarcasmo quando l'autore, dopo aver sostenuto che Montessori non va oltre le citazioni di Itard e Séguin, scrive che «i due con la brava consorella romana sono stati già preceduti nientemeno che da Ezechiele». Montessori è una semplice «medichessa» incapace di conoscere psicologi e pedagogisti; incolta perché «tace sui nomi da cui ha tratto i principi del suo metodo», «ignara di filosofia» perché sostiene un «concetto di libertà di natura biologica e non filosofica». L'impreparazione montessoriana porta soltanto a noiose «lezioni del silenzio», intese dall'autore come una vera «tortura e mostruosità morale» (*ibid.*, 71-73). Montessori dovrebbe pertanto «ritornare all'antropologia, alla pediatria, alla medicina legale, alla culinaria», lasciando in pace anche la zoologia viste le sue chiare confusioni «tra imenotteri e lepidotteri, ostriche e crostacei» (*ibid.*, 80).

La critica dell'autore, determinata da una propria teoria dell'efficienza la cui influenza fu molto debole sull'evolversi della pedagogia italiana, oltre che scherzare la preparazione della Montessori, disapprova il suo nascente *Metodo*. Per l'autore, infatti, «non sono ammesse invasioni di campo soprattutto [...] se provengono da una donna con una formazione medico-scientifica piut-

tosto che umanistico-filosofica» (Trabalzini 2019, 45)⁴. Su Della Valle si concorda con la tesi di Cives quando afferma che «visti i richiami eruditi da un lato e le banalizzazioni dall'altro la critica dell'autore è di difficile collocazione» (Cives 2001, 226).

Di tutt'altro spessore è invece la critica di Ugo Spirito, al tempo assistente presso la Scuola Pedagogica di Roma. In un suo scritto, pubblicato nel 1921, dal titolo "L'errore fondamentale del Metodo Montessori", l'autore afferma che Montessori «si era dedicata improvvisamente agli studi pedagogici, senza un'adeguata preparazione e senza neppure una superficialissima informazione storica del problema dell'educazione» (Spirito 1921, 37). La sua è dunque una «illusione che purtroppo ha trovato terreno in un ambiente di cultura molto superficiale», in grado di promuovere una teoria della libertà «ispirata completamente al naturalismo della così detta sociologia» e di conseguenza «un puro arbitrio inconsulto» (*ibid.*, 38). Il concetto montessoriano di autoeducazione, che a torto esclude la figura dell'educatore, è quindi una «non educazione» o peggio un «puro rimbruttimento» (*ibid.*, 39). Come l'*Emilio* di Rousseau trovava la sua maestra nella natura, il bambino della Montessori trova il suo maestro nel materiale didattico. E come se non bastasse: «l'atteggiamento passivo dell'educatore non fa altro che condurre all'immiserimento della funzione educativa» (*ibid.*, 41). L'apprendimento montessoriano è libero svolgimento naturale, non richiede il «giusto sforzo» attraverso cui conoscere il vero dolore e la vera gioia. E per Spirito «nulla è possibile senza lotta, perché dove non c'è opposizione non c'è conquista, non c'è vera affermazione» (*ibid.*, 45).

Si potrebbe continuare ma nel caso di Spirito si conferma la non possibilità di andare oltre i dettami che spesso gli interessi politici e accademici del tempo impongono.

Procedendo con lo spoglio, non può essere taciuto uno scritto di Raffaele Resta, uomo di scuola e libero docente di pedagogia, dal titolo: "Il 'metodo Montessori' nella scuola primaria", apparso nella sezione "Note e Discussioni" del giornale in questione. Relativo all'ispezione ordinata dal Comune di Roma in due scuole primarie in cui si sperimentava il Metodo Montessori, la

⁴ Circa venticinque anni dopo, ormai apertamente antifascista (fu tra i firmatari del *Manifesto* di Croce), Della Valle prosegue con altre critiche. Questa volta in un saggio dal titolo "Riforma idealistica e contro-riforma realistica nella scuola italiana", pubblicato nel 1937. Con note piuttosto minacciose l'autore ritorna sulla «scarsa preparazione filosofica dell'autrice»; afferma che «il Metodo Montessori concepito originariamente in un ambiente saturo di massoneria e di liberalismo ha cercato di adattarsi al nuovo regime»; nega il concetto di autoformazione tanto da definirlo «assurdo e contraddittorio nei termini» (Della Valle 1937, 37-38).

finale dello scritto racchiude la critica e dura opposizione dell'autore: «il metodo di educazione sociale e morale nelle classi Montessori è unilaterale, e in quella parte di buono ch'esso indubbiamente ha non riesce applicabile alle esigenze della scuola pubblica popolare»; di conseguenza «si propone di cessare dal continuare l'esperimento che da parecchi anni con tanto ardore fu iniziato» (Resta 1922, 240)⁵.

Nello stesso anno, anche Attilio Scarpa, in "Libertà infantile nel metodo Montessori", dopo aver riconosciuto che «le *Case dei Bambini* sviluppano bene l'istinto operoso dei bambini, e possono dare cittadini attivi», afferma che esse «non educano tutto l'uomo». Infatti, nell'individualismo unilaterale del metodo, trascurano un complesso di doveri e di bisogni sociali e «non si adattano all'esigenze dell'indole italiana» (Scarpa 1922, 252).

È evidente che verso il sistema e il pensiero montessoriano operano non pochi pregiudizi⁶, provenienti in particolar modo da un mondo accademico legato a una ideologia rassicurante quindi anche restia ad uscire dalla tradizione.

Neanche l'opinione di uomini impegnati nella scuola e nella politica si discosta dalle critiche cosiddette "accademiche". È il caso di Carlo Zanzi, segretario alla camera del lavoro, direttore didattico, pubblicista pedagogico e deputato parlamentare. Ne "Le case dei bambini della Montessori" del 1918, l'allora direttore generale delle scuole elementari di Alessandria, attacca frontalmente il sistema Montessori adottando una intonazione populista e massimalista. La studiosa è una fervente cattolica tanto che nel suo metodo, sostenuto da una libertà fittizia e dal favore dell'aristocrazia romana, si lascia troppo spazio all'educazione religiosa. Per Zanzi, la Montessori

⁵ L'autore in un suo secondo articolo del 1938, dal titolo "Educazione e il metodo proprio", dapprima riporta un lungo discorso sul metodo, nel prosieguo inserisce Montessori tra i grandi nomi della pedagogia e in conclusione, con la penna puntata agli autori da lui stesso citati, scrive: «mentre si dichiarano in possesso di una formula miracolosa per l'ortopedia dello spirito umano, altro non fanno che affermare materiali didattici». Secondo Resta, l'uso delle forze dovrebbe contrariamente riguardare l'intima adesione al fine che ci si propone, al potere d'iniziativa, all'interesse, alla volontà, all'impegno dello stesso soggetto (Resta 1938, 260-261).

⁶ Andando oltre il ventennio preso in considerazione, su *Rivista pedagogica*, le critiche non si placano. Si è visto con gli articoli di Della Valle (1937) e di Resta (1938) e può ancora dirsi con la critica del neokantiano Giovanni Vidari che nel suo articolo "Il metodo Montessori" del 1935, indagando sul concetto di individualità nonché di libertà inteso dall'autrice, dapprima afferma che il concetto montessoriano è «difettoso, perché la libertà concepita su una base naturalistica o biologica, è spontaneità, impulso auto-affermazione» (Vidari 1935, 5), e successivamente, con l'ausilio delle tesi di Boyd e Kilpatrick, pone l'accento sulla «passività del fanciullo», quindi sul «materiale sensoriale rigido» che senza dubbio «avrà valore per lo psicologo ma non per lo sviluppo spirituale del bambino» (*ibid.*, 7-8). Del sistema montessoriano Vidari sembra unicamente apprezzare le attività degli esercizi nella vita pratica (cfr. *ibid.*, 9).

«confonde l'educazione dei deficienti con quella dei normali» (Zanzi 1918a, 27); il suo metodo non fa altro che descrivere l'«estasi dei sensi» (Zanzi 1918b, 157), senza capire che «questa è arte drammatica e non educazione infantile!» (*ibid.*, 158). Il suo sistema è dunque “fallace”, «il medico in lei supera il pedagogista, perché ha voluto fare della scuola una clinica» (*ibid.*, 165). E la scuola italiana di certo non ha bisogno di novità del genere, visto che «per dare all'asilo infantile un'ottima organizzazione e un metodico indirizzo basta seguire le istruzioni, i programmi e gli orari approvati con R.D. il 4 gennaio 1914» (*ibid.*, 181).

La critica di Zanzi si commenta da sé. Essa proviene da un laico conservatore «dimentico della diffusa simpatia socialista per spinte di emancipazione» (Cives 2001, 215), non disposto ad introdurre alcun cambiamento in una scuola che invece avvertiva un forte e urgente bisogno di novità.

Ma *Rivista Pedagogica*, nel ventennio preso in esame, non riporta solo critiche negative. Tra le pagine dei vari fascicoli possono infatti scorgersi anche pensieri apertamente positivi, in genere provenienti da maestre o professori impegnati attivamente nelle sorti di una scuola che, da quanto si è potuto constatare precedentemente, a quei tempi di certo non viveva una delle migliori condizioni.

Scorrendo velocemente i vari articoli, si può dire della maestra romana Silvia Massa che pubblica due studi dal titolo “Ricerche di Antropologia Pedagogica” (1908) e “Il metodo Montessori sperimentato in una 1ª classe elementare nell'anno scolastico 1910-11” (1911), entrambi simbolo dell'interesse che i maestri del tempo nutrivano nei confronti del sistema montessoriano; del professore Zaccaria Treves che nel 1910, nel suo scritto “Lo studio della psicologia nelle scuole pedagogiche di perfezionamento”, si augura che «le circostanze favoriscano il moltiplicarsi di esperienze come quelle della Montessori» (Treves 1910, 334); di Valeria Benetti Brunelli, libera docente di pedagogia all'Università di Roma, che nel 1919, nel suo lungo articolo “Puericultura e pedagogia”, scrive: «I principi a cui si ispira questa educatrice dell'infanzia sono attinti dal movimento scientifico [...]; ma una forte vena di spiritualismo pervade la sua intera concezione della vita» (Benetti Brunelli 1919, 396); o della maestra Vincenzina Battistelli che ancora “dipendente” «dall'antico entusiasmo provocato dal metodo Montessori» (Battistelli 1926, 171), nella sua breve nota del 1921, “L'altro aspetto della critica di Spirito al metodo Montessori”, difendeva felicemente Montessori scrivendo contro Spirito: «è rischioso contrapporre alla scuola del godimento e dello sviluppo spontaneo la scuola della lotta e dell'eroismo di maniera» (Battistelli 1921, 303).

Spostando l'attenzione verso le pagine cattoliche di *Scuola Italiana Moderna* il dibattito su Montessori si attenua ma si fa anche meno chiaro. Soprattutto nei fascicoli del primo ventennio del '900 si osserva uno spazio quasi marginale dedicato al sistema Montessori. La rivista è infatti impegnata a promuovere la Tommaseo ed a screditare le azioni dell'Unione Magistrale e della scuola laica.

Nei pochi scritti riguardanti Montessori, si può osservare quando una presa di distanza, quando una fervente volontà di avvicinarsi al suo sistema.

In uno dei primissimi articoli non firmati del 1910, dal titolo “La Casa dei Bambini”, si legge di una «persona che ha visitato la nuova istituzione, sorta in Roma». Con «termini ammirativi» si descrivono i «bimbi che imparano autonomamente quel che devono fare o evitare», l'aula al cui interno «i banchi non esistono per la gioia di questi fanciullini fortunati!», la maestra «che senza assumere tono cattedratico, [...], è loro soltanto e costantemente di guida» (Anonimo 1910, 179). La descrizione continua con note quasi poetiche, fino al punto in cui si legge: «come si venne a questa mirabile rivoluzione della scuola infantile, e dove essa conduce, vorrei poter esimermi dal dire» (*ibidem*). Si apprezza dunque «il lungo studio e il grande amore» della Montessori, ma si cela l'importante disputa che in questi anni iniziava a serpeggiare sul nascente *Metodo*. La riprova è data dalla conclusione in cui può leggersi: «dare alla pedagogia una base scientifica, il che non vuol dire, [...] soltanto dare al maestro una grande quantità di nozioni di antropometria o psicometria, di antropologia o sociologia» (*ibidem*).

La persona autrice dell'articolo è chiaramente propensa al sistema proposto da Montessori ma il sospetto della sua scientificità è ancora forte per poterlo pienamente approvare.

Le opinioni degli scritti che seguiranno se da un lato apprezzeranno la costruzione di un ambiente a misura di bambino, dall'altro criticheranno l'ottimismo assegnato al contesto. Ciò è dimostrato dalla premessa ad un altro breve scritto firmata da Elisa Macacchero che, nel luglio del 1912, pubblicò un articolo dal titolo “Il sistema Montessori per l'insegnamento della scrittura e della lettura”. Come nel primo caso anche in questo l'autrice è entusiasta dell'esperimento montessoriano condotto «in una scuola speciale di bimbi e di bimbe gracili». E le sue parole lo dicono chiaramente: «I bimbi irrequieti e vivaci spronai verso gli apatici e gli indolenti, li unii tutti fraternamente [...], appresero ad amare l'ordine, la pulizia nelle cose proprie e altrui, a stabilire quei rapporti di gentilezza così cari in modo speciale fra i bimbi». E ancora: «ogni alunno sapeva imporsi e quasi sempre

superare gli sforzi adeguati al suo sviluppo» (Macacchero 1912, 298). Ma di fronte all'«emozione giuliva della maestra», in premessa, alcune parole non firmate quietano l'entusiasmo: «quanto alla prima parte della relazione [...] come non convenire?» – e qui l'efficacia e i benefici dell'ambiente in cui si svolge la lezione – ma «non condividiamo alcuni criteri sull'educazione della volontà ivi esposti. L'ambiente è un coefficiente di educazione anche morale, ma un coefficiente che non toglie, colle buone, le cattive inclinazioni dei fanciulli, [...] siamo convinti che a raggiungere quei fini efficacemente non sia possibile prescindere dalla religione» (*ibidem*).

Le buone abitudini legate all'ambiente non erano di per sé sufficienti per raggiungere il fine dell'educazione. Esse non potevano prescindere dalla religione e dall'azione di repressione e mortificazione delle cattive disposizioni del bambino svolte dall'insegnante.

Gli stessi principi si trovano in un altro articolo firmato da Giulio Canella dal titolo "Palingenesi pedagogica", pubblicato il 13 marzo del 1915. Nel caso di Canella è d'obbligo una brevissima premessa. L'autore già in un altro scritto del 1912, dal titolo "La sorveglianza", prese le distanze dai «fautori del così detto metodo naturalistico nell'educazione» (Canella 1912, 282). Proseguendo sullo stesso tracciato, nello scritto su Montessori, dopo aver detto «dell'ampia, bella e lodativa relazione dell'on. Pietro Bertolini [...] con cui è stato accolto il metodo» apertamente afferma che «non in tutti i particolari né in tutte le speranze l'ormai celebre novatrice può essere seguita» (Canella 1915, 154). Infatti, principi e metodi eccellenti per gli istituti prescolastici non sempre possono ritenersi tali per la scuola, e facilmente «si cadrebbe in un errore ottimistico simile a quelli per cui naufragarono tutti i tentativi del genere avutisi finora» (*ibid.*, 155).

Un'opinione negativa che dice delle diffidenze che i cattolici ancora nutrivano nei confronti del sistema montessoriano.

Cinque anni dopo, un successivo articolo scritto da Maria Bottini, dal titolo "Metodo Montessori e insegnamento religioso", riprende il sistema montessoriano fino a difenderlo. L'autrice, infatti, consapevole che «la prima cura della Montessori è [...] preparare l'ambiente che favorisca il libero svolgimento delle facoltà infantili» (Bottini 1920, 85), che l'educazione «è aiuto alle forze latenti nel fanciullo, aiuto prestato secondo la natura del fanciullo e non all'infuori di essa», ammette che «non si può sospettare il metodo Montessori di attentare più o meno palesemente alla libertà dell'insegnamento religioso, tanto più che la Montessori stessa, [...] chiama "setario" il rigore col quale certi municipi, escludono dalle scuole l'insegnamento religioso» (*ibidem*).

Ma circa il dibattito su Montessori in *Scuola Italiana Moderna* è interessante notare anche alcune noterelle.

Nel 1921, nella sezione dal titolo "Dalle Riviste", si riporta una brevissima recensione all'articolo "L'errore fondamentale del metodo Montessori" del già citato Ugo Spirito. In essa, l'autore non firmatario, senza obiettare, conclude con le seguenti parole: «la concezione pedagogica della Montessori manca adunque di valore educativo» (XXX, 28, 440).

Sempre dello stesso anno è uno scritto in cui può leggersi «del numero di marzo della Coltura popolare in cui il Crocioni nel combattere il significato del premio si giova specialmente dell'autorità della dott. Montessori», quindi di un autore, anche qui non firmatario, che con toni sospettosi scrive: «A noi sembra invece che le premiazioni scolastiche possano avere alto valore educativo» (XXX, 33, 495).

E poi nel 1923, nella nota a *Rivista pedagogica*, Ottavia Bonafin, scrivendo della bocciatura di Resta, conclude affermando: «Giuova ricordare che a conclusioni ben diverse giunse invece l'ispezione sul metodo Montessori ordinata dal governo; la commissione nominata all'uopo diede parere favorevole alla continuazione dell'esperimento» (Bonafin 1923, 148). E sempre Bonafin, nel prosieguo della stessa nota, riprendendo l'articolo di Scarpa, "Libertà infantile nel metodo Montessori", riporta la tesi positiva sullo sviluppo dell'istinto operoso dei bambini criticando però l'affermazione dell'autore che vede le Case dei Bambini incapaci di educare tutto l'uomo (*ibid.*, 149). Ancora Bonafin, nel recensire un articolo di Filippo Meda, apparso nello stesso anno su "Vita e pensiero", riporta felicemente, in conclusione, le parole dell'autore: «dagli studi e dalle esperienze ormai mature della dott. Montessori si può trarre il maggior frutto possibile a vantaggio dell'educazione infantile: che vuol dire a vantaggio della Chiesa e della Patria» (*ibidem*).

Sempre nella sezione dal titolo "Dalle Riviste" di *Scuola Italiana Moderna*, in un fascicolo del 30 ottobre 1923, si riporta una breve recensione all'articolo "Il metodo Montessori" di Mario Casotti. Qui, l'autore anonimo della sezione sembra accettare ampiamente il pensiero montessoriano e scrive che Casotti «si propone di giustificare, ponendosi dal punto di vista idealistico, il sistema montessoriano, di cui è sostenitore» (XXXIII, 3, 21).

Dal complesso mondo cattolico è difficile cogliere una ferma posizione nei confronti del sistema montessoriano. A volte la figura della dottoressa è osteggiata e guardata con sospetto, altre elogiata. Il certo è che dai pochi scritti a disposizione filtra un ambiente che non contrasta la diffusione e il successo del sistema ma tende piuttosto ad evidenziarne la sua possibile curvatura.

Per una visione più matura e circostanziata del dibattito su Montessori proveniente dall'ambiente cattolico bisognerà attendere le opinioni espresse dai redattori del periodico *Supplemento Pedagogico* (1933-1952) di *Scuola Italiana Moderna*, maggiormente orientato allo «studio scientifico della esperienza educativa», quindi in grado di sviluppare considerazioni teorico-pedagogiche più approfondite, volte ad arricchire le tante indicazioni didattiche contenute nella rivista «madre» («Ai lettori», XLIII, 1933, 1)⁷.

CONCLUSIONE

Il «dibattito» tra laici e cattolici su Maria Montessori può facilmente dirsi come atteggiamento di opposizione e diffidenza nei confronti di un sistema che, nella prospettiva socio-educativa del primo ventennio del '900, non poteva per nulla dirsi scontato.

Da un lato Montessori era criticata per la sua ignoranza filosofica e pedagogica, quindi energicamente osteggiata per il suo modernismo e la sua scientificità, per il non volersi adattare alla tradizione, e, nel tempo, per i suoi controversi rapporti con l'idealismo e il fascismo⁸. Dall'altro era guardata con sospetto, forse nell'at-

⁷ Di seguito si riportano le opinioni di importanti autori, meritevoli di futuri approfondimenti, apparsi sui numeri del «Supplemento» tra il 1936 e il 1950 circa. Esse dimostrano l'uscita dei cattolici dall'iniziale «curvatura», quindi un'opinione apertamente positiva che vedrà in Montessori un'educatrice eccezionale. Nel 1936, Boschetti Alberti, in un suo articolo dal titolo «Come nacque la scuola Serena di Agno», scrive di «essere innamorata del metodo Montessori e di volerlo sperimentare» (Boschetti Alberti 1936, 44); nel 1948, Augusto Baroni, nel suo articolo «L'educazione fondamentale», vedrà Montessori come una «specialista» a cui attenersi per intendere «l'educazione come compimento di generazioni» (Baroni 1950, 124). Nel 1952, Mario Casotti, con il suo articolo «La lezione di Maria Montessori», diceva del suo incontrastato appoggio al pensiero dell'autrice. E i soli titoli dei vari paragrafi dell'articolo ne danno conferma: «Il linguaggio della Montessori non fu disertare ma fare» (Casotti 1952, 322), «Al vuoto gentiliano si reagì con la fattività montessoriana» (*ibid.*, 323), e alla domanda: «Accoglieremo il messaggio della Montessori?», l'autore risponde: «L'arte educativa in lei è proprio *recta ratio factibilium*, traduzione poetica di concetti, calati nella realtà del magistero» (*ibid.*, 325), dunque «non ci par difficile rendere giustizia alla dottoressa». Solo in conclusione si augura che «una rinnovata pedagogia sappia servirsi del materiale e metodo montessoriano senza cadere nel «montessorismo»» (*ibid.*, 326).

⁸ Per una visione generale dei rapporti di Maria Montessori con la cultura idealistica, con Giovanni Gentile e il fascismo spero sia lecito rinviare oltre che ad alcune importanti biografie di Honegger Fresco (2007) e Schwegman (1999), anche al monito di Lombardo Radice espresso nella rivista *L'educazione nazionale* (Lombardo Radice, 1926), al testo *Difesa del montessorismo* (Broccolini, 1968), in particolare al paragrafo «Il pensiero della Montessori in rapporto con l'idealismo», al testo *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori* (Tornar 1990, 101-105), all'articolo «Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura» (Marazzi 2000), al saggio «Maria Montessori e il fascismo» (Tornar 2005, 107-122), e non per ultimo a Furio Pesci quando nel suo

tesa che il sistema potesse subire una curvatura in grado di rispondere o meglio adattarsi, viste e intese con Trabalzini le varie edizioni del *Metodo* (cfr. Trabalzini 1999, 139), alle urgenti questioni della scuola cattolica.

Di fronte a tali «atteggiamenti», ciò che maggiormente colpisce è il silenzio dell'autrice. Indubbiamente fu questo, per dirla con le parole di Giuseppe Lombardo Radice, «uno dei tanti misteri dell'anima montessoriana» (Lombardo Radice 1926, 42) che ancora oggi andrebbe indagato, ma in fondo esso testimonia del pensiero libero dell'autrice, vissuto in una fede comune di valori, teso ad allontanarsi dai grandi raggruppamenti ideologici, ma anche dai poteri costituiti dello Stato e della Chiesa.

Ella visse sempre in una dimensione indipendente, apartitica, libera e gli studi di alcuni importanti autori contemporanei lo dimostrano. Si guardi ad esempio a Cives che vede il lavoro montessoriano «svolto in una chiave laica distintiva: nel senso di costante salvaguardia della libertà della sua ricerca, e soprattutto dell'obiettivo decisivo della libertà da promuovere attraverso l'educazione» (Cives 2014, 144); a De Giorgi quando scrive che «in realtà Maria Montessori, nel suo impegno educativo, fu sempre 'montessoriana': pronta alle convergenze – senza preconcetti ideologici e, ancor meno, politici» (De Giorgi 2013, 29-30; cfr. Id. 2009 e 2012); o allo stesso Cambi quando sostiene che il pensiero della Montessori è fondato su un «aspetto strategico di una pedagogia che si vuole planetaria e che deve dialogare con i diversi contesti culturali» (Cambi 2019, 326).

Dunque un atteggiamento critico nei confronti di una «dimensione libera» da inquadrare non solo in un'aspra opposizione ma anche in un importante apprezzamento proveniente da due uomini che nel tempo potranno dirsi come i principali rappresentanti dei due ambienti considerati, e che ancora oggi non trovano tramonto.

Si guardi a Credaro che mai espresse in maniera diretta il suo giudizio, ma nel 1933 diede a Montessori l'importante possibilità di pubblicare su *Rivista Pedagogica* il saggio «La pace e l'educazione» (Montessori 1933), e certamente non sottovalutò la possibilità, attraverso le varie «Notizie» e «Recensioni» della stessa rivista, di informare dei tanti successi dell'autrice e della opportunità che ella ebbe di essere recuperata, come scrive lo stesso Cives, «sul piano educativo sociale della difesa del bambino, della libertà, dell'aperta convivenza civile, dell'autoritarismo e della collaborazione tra i popoli» (Cives 2001, 250).

lavoro afferma che: «Stupisce cogliere la disponibilità di Maria Montessori a piegare aspetti qualificanti del suo metodo e della sua pedagogia alle finalità del regime» (Pesci 2019, 138).

E si guardi a Casotti che fa uscire apertamente il sistema dalla diffidenza dei cattolici per sostenerlo e difenderlo. Nel già detto articolo “Il metodo Montessori”, recensito da *Scuola Italiana Moderna* e pubblicato su due numeri di *Levana*, apparsi tra marzo e giugno del 1923, Casotti infatti scrive: «il metodo Montessori è dalla sua stessa natura portato ad insistere su elementi dichiarati dalla pedagogia idealistica insignificanti o quanto meno secondari» (Casotti 1923, 105). E dopo la rassegna di varie critiche (*ibid.*, 106), con velata propensione a quella che di lì a poco sarebbe stata la sua importante conversione “tomista”⁹, afferma: «quella dell'autrice non è libertà negativa alla maniera di Rousseau; [...] il concetto di autorità contrariamente a quanto si dice non sfugge affatto alla Montessori; [...] la Montessori respinge ogni genere di scientismo; [...] la pedagogia montessoriana è indipendente dalle scienze positive», e con tocco ironico conclude: «se non fosse per qualche inesattezza filosofica le sue parole sembrano somigliare a quelle di Gentile in persona» (*ibid.*, 107-113).

Credaro e Casotti sono solo due esempi di atteggiamento positivo che nel tempo andranno a moltiplicarsi, come andranno ad aumentare anche opposizioni e critiche, fino a creare quella «consuetudine» che ancora oggi contribuisce a fare della vicenda di Maria Montessori un particolare patrimonio della pedagogia accademica italiana.

BIBLIOGRAFIA

- Anonimo. 1. 1906. “Triste odissea di un maestro”. *Scuola Italiana Moderna*. XIV: 18.
- Anonimo. 25. 1910. “La casa dei Bambini”. *Scuola Italiana Moderna*, XVIII: 179.
- Barausse, Alberto. 2002. *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*. Brescia: La Scuola.
- Baroni, Augusto. 2. 1950. “L'educazione fondamentale”. *Supplemento pedagogico*, XII: 124-133.
- Battistelli, Vincenzina. 5-6. 1921. “L'altro aspetto della critica di Spirito al metodo Montessori”. *Rivista Pedagogica*. XIV: 300-303.
- Battistelli, Vincenzina. 2-3. 1926. “Dalla Montessori a Gentile. (Confessioni di una maestra)”. *Levana*. V: 170-186.

⁹ A tal riguardo, oltre che al testo dello stesso autore: *La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna*, primo ripensamento critico dell'idealismo, si rimanda ai seguenti lavori: “Filosofia e pedagogia nel pensiero di Mario Casotti” (Lombardi 1977); “Il rapporto maestro-allievo nel confronto tra Casotti e Gentile”, in particolare al paragrafo “Mario Casotti: dalla formazione idealistica alla conversione tomista” (Mari 2013, 5-6).

- Benetti Brunelli, Valeria. 5-6. 1919. “Puericultura e pedagogia”. *Rivista Pedagogica*, XII: 379-400.
- Bonafin, Ottavia. 19. 1923. “Rivista di Studi Pedagogici”. *Scuola Italiana Moderna*, XXXII: 148-149.
- Boschetti Alberti, Maria. 9. 1936. “Come nacque la “scuola serena” di Agno”. *Supplemento pedagogico*, XLVI: 44-46.
- Bottini, Maria. 7. 1920. “Metodo Montessori e insegnamento religioso”. *Scuola Italiana Moderna*, XXX: 85-86.
- Broccolini, Giustino. 1966. *Il metodo Montessori*. Bologna: Luigi Leonardi Editore.
- Broccolini, Giustino. 1968. *Difesa del montessorismo*. Bologna: Luigi Leonardi Editore.
- Cambi, Franco. 1. 2019. “Sulla laicità della Montessori. Noterella”. *Studi sulla formazione*, XXII: 325-326.
- Canella, Giulio. 1912. “La sorveglianza”. *Scuola Italiana Moderna*, XX: 282-283.
- Canella, Giulio. 20. 1915. “Palingenesi pedagogica”. *Scuola Italiana Moderna*, XXIV: 154-155.
- Caratti, Umberto. 1907. “Lavori del VII Congresso Magistrale Nazionale”. *I Diritti della Scuola*, 46-47: 339-340.
- Casotti, Mario. 1923. *La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna*. Firenze: Vallecchi.
- Casotti, Mario. 2-3. 1923. “Il Metodo Montessori”. *Levana*, II: 105-116; 197-211.
- Casotti, Mario. 4. 1950. “L'opera”. *Supplemento pedagogico*, XI: 26-30.
- Casotti, Mario. 1952. “La lezione di Maria Montessori”. *Supplemento pedagogico*, XIII: 321-326.
- Cattaneo, Mario e Pazzaglia, Luciano. cur. 2014. *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 1997a. *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 1997b. “Istruzione primaria e condizione dei maestri tra Otto e Novecento”. In Chiosso, Giorgio. cur. 1997c. *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola, 25-52.
- Chiosso, Giorgio. 2019d. “La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento”. *Revista História da Educação*, 23: 1-51.
- Cives, Giacomo. cur. 1990. *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1998. “Il giudizio sulla Montessori negli anni Venti. Le ispezioni di Resta e Gentile”. In Gobbo, Francesca e Guidolin, Ermenegildo. cur. *Formazione permanente e trasformazioni sociali. Scritti in onore di Rosetta Finazzi Sartor*. Padova: Imprimatur, 339-340.
- Cives, Giacomo. 2001. *Maria Montessori: pedagogista complessa*. Pisa: Edizioni ETS.

- Cives, Giacomo. 2. 2014. "Maria Montessori tra scienza spiritualità e laicità". *Studi sulla formazione*, XVII: 119-147.
- Cremaschi, Luigi. 1952. *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Roma: Edizioni de «I diritti della scuola».
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 1997. "Rivista pedagogica" (voce). In Chiosso, Giorgio. 1997c. 570-572.
- D'Arcangeli, Marco Antonio e Messa, Fausta. cur. 2009. *Luigi Credaro e la «Rivista Pedagogica». Atti del Convegno di Sondrio, 21-22 settembre 2007 e altri scritti*, Sondrio: Istituto Sondriese per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea, «Quaderno» n. 10.
- De Giorgi, Fulvio. 2009. "Maria Montessori modernista". *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 16: 199-216.
- De Giorgi, Fulvio. 1. 2012. "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il metodo italiano". *Rivista di Storia del Cristianesimo*, IX: 71-88.
- De Giorgi, Fulvio. 2013. "Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo". In De Giorgi, Fulvio. cur. *Maria Montessori, Dio e il bambino e altri scritti inediti*. Brescia: La Scuola, 5-104.
- Della Valle, Guido. 1. 1911. "Le Case dei Bambini e la Pedagogia scientifica di M. Montessori". *Rivista Pedagogica*, IV: 67-80.
- Della Valle, Guido. I. 1937. "Riforma idealistica e contro-riforma realistica nella scuola italiana". *Rivista Pedagogica*, XXX: 35-52.
- Fornelli, Nicola. 1. 1908. "Pel concetto di Pedagogia". *Rivista Pedagogica*, II: 3-15.
- Foschi, Renato; Moretti, Erica e Trabalzini, Paola. cur. 2019. *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*. Roma: Fefé Editore.
- Guerrini, Paolo. 1885. "Repetita iuvant". *Risveglio educativo*, 2: 23.
- Honegger Fresco, Grazia. 2007. *Maria Montessori. Una storia attuale*, Napoli: L'Anchra del Mediterraneo.
- Lombardi, Franco V. 69. 1977. "Filosofia e pedagogia nel pensiero di Mario Casotti". *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 1: 103-118.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1926. "La nuova edizione del metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori". *L'educazione nazionale*, VIII: 33-50.
- Macacchero, Elisa. 38. 1912. "Il sistema Montessori per l'insegnamento dalla scrittura e della lettura". *Scuola Italiana Moderna*, XX: 298-300.
- Marazzi, Giuliana, I. 2000. "Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura". *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 177-195.
- Mari, Giuseppe. VII. 2013. "Il rapporto maestro-allievo nel confronto tra Casotti e Gentile". *Formazione Lavoro Persona*, 7: 1-12.
- Massa, Silvia. IV-V. 1908. "Ricerche di Antropologia pedagogica". *Rivista Pedagogica*, I: 402-421.
- Massa, Silvia. II. 1911. "Il metodo Montessori sperimentato in una 1 classe elementare nell'anno scolastico 1910-11". *Rivista Pedagogica*. V: 171-178.
- Montessori, Maria. V. 1933. "La pace e l'educazione". *Rivista Pedagogica*, XXVI: 786-801.
- Montessori, Mario. 1992. Introduzione a *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, IX. Milano: Garzanti.
- Pazzaglia, Luciano. cur. 1999. *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*. Brescia: La Scuola.
- Pesci, Furio. 2. 2019. "...La buona razza italiana. Aspetti del rapporto di Maria Montessori con il fascismo". *Rivista di storia dell'educazione*. 6: 133-152.
- Resta, Raffaele. 5-6. 1922. "Il metodo Montessori nella scuola primaria". *Rivista Pedagogica*, XV: 236-240.
- Resta, Raffaele. III. 1938. "L'educazione e il metodo proprio". *Rivista Pedagogica*, XXXI: 250-267.
- Rossini, Valeria. 2020. *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*. Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1986. "Il dibattito pedagogico fra laici e cattolici (1945-1955)". In Tassinari, Gastone. cur. *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi, Università di Firenze, Facoltà di Magistero, 8-9 ottobre 1986, Firenze: Felice Le Monnier, 38-55.
- Scarpa, Attilio. 5-6. 1922. "Libertà infantile nel metodo Montessori". *Rivista Pedagogica*, XV: 248-254.
- Schwegman, Marjan. 1999. *Maria Montessori*. Bologna: il Mulino.
- Spirito, Ugo. 1-2. 1921. "L'errore fondamentale del Metodo Montessori". *Rivista Pedagogica*, XIV: 37-47.
- Tarantelli, Raffaele. 23. 1887. "La Scuola ed i Maestri". *Il collaboratore della scuola*, VII: 177-180.
- Tornar, Clara. 1990. *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Tornar, Clara. 2005. "Maria Montessori e il fascismo". In Centro di Studi Montessoriani. cur. *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori. Annuario 2004*, Milano: Franco Angeli, 107-122.
- Torraca, Francesco. 1897. "Relazione al Ministro dell'Istruzione pubblica sull'istruzione elementare nell'anno 1895-96". *Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XXIV, 2, suppl. al n. 47, 29 novembre.
- Trabalzini, Paola. 34. 1999. "Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909-1934)". *Scuola e Città*, L: 131-139.

- Trabalzini, Paola. 2019. "L'opposizione della pedagogia accademica del primo Novecento". In Foschi, Moretti e Trabalzini. cur. 2019, 40-61.
- Traniello, Francesco, "Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento". In Pazzaglia. cur. 1999, 61-92.
- Treves, Zaccaria. IV. 1910. "Lo studio della psicologia nelle scuole pedagogiche di perfezionamento". *Rivista Pedagogica*. III: 327-344.
- Verucci, Guido. 1999. "Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte educative degli ambienti cattolici". In Pazzaglia. cur. 1999, 93-118.
- Vidari, Giovanni. I. 1935. "Il metodo Montessori". *Rivista Pedagogica*, XXVIII: 1-11.
- Zanzi, Carlo. 1918ab. "Le case dei bambini della Montessori". *Rivista Pedagogica*, XI, 3-27; 157-182.



Citation: Daria Gabusi (2021) Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 37-48. doi: 10.36253/rse-10376

Received: January 24, 2021

Accepted: March 15, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Daria Gabusi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori

The Milan 1911 Conference on Methods: a 'node' in the history of diffusion of the Montessori Method

DARIA GABUSI

Università "Giustino Fortunato", Benevento

E-mail: dl.gabusi@unifortunato.eu

Abstract. This contribution is a first attempt to look at a step of the history of the diffusion of the Montessori method in Italy. It looks at a phase between 1910 and 1911, strictly connected to the evolution of Maria Montessori's relationships with members of secular and radical-masonic elites. In particular, in April 1911 an important conference – *For an Italian Method in Kindergartens* – was organised in Milan: it represented the zenith of the debate on childhood pedagogy, nurtured by the experiences (within the Froebelian approach) of Agazzi and Montessori methods of education. Originally organized – probably – to promote the knowledge and diffusion of the Montessori method, the conference – in parallel with the breakup of Montessori's relationship with the radical political movements close to the pedagogist Luigi Credaro – then took another direction, leading subsequently to very different results from the desired ones.

Keywords: women history, history of education, Montessori Method, Humanitarian Society, Masonry.

Riassunto. Questo contributo cerca di avviare la ricostruzione di un passaggio della storia della diffusione del metodo montessoriano in Italia, collocabile tra il 1910 e il 1911 e strettamente connesso all'evoluzione dei rapporti di Maria Montessori con gli esponenti del mondo laico e radical-massonico. In quello stesso periodo fu promosso l'importante convegno *Per un Metodo italiano negli Asili d'Infanzia*, che si svolse a Milano nell'aprile 1911 e che rappresentò il culmine del dibattito sulla pedagogia dell'infanzia alimentato dall'evolversi, nell'alveo del froebelismo, delle esperienze agazziana e montessoriana. Probabilmente organizzato in origine proprio per promuovere la conoscenza e la diffusione del metodo montessoriano, il convegno assunse poi – in parallelo alla rottura della Montessori con gli ambienti vicini a Luigi Credaro – un'altra rotta, portando a esiti del tutto diversi da quelli auspicati.

Parole chiave: storia delle donne, storia dell'educazione, metodo Montessori, Società Umanitaria, Massoneria.

Nel corso dell'ultimo decennio è stata inaugurata una nuova stagione di studi montessoriani, volta a rileggere (De Giorgi 2013) la complessità (Cives 2001; Cives e Trabalzini 2017) della pedagogista alla luce della varietà e della complessità delle sue reti di relazioni (De Giorgi 2018), dei processi storici attraversati e degli ambienti frequentati. Nella scia di una prospettiva di indagine che privilegi una analitica contestualizzazione storica, questo contributo – sulla base delle fonti disponibili – cerca di avviare la ricostruzione di un passaggio della storia della diffusione del metodo montessoriano in Italia, collocabile tra il 1910 e il 1911 e strettamente connesso all'evoluzione dei rapporti di Maria Montessori con gli esponenti del mondo laico e radical-massonico. In quello stesso periodo fu organizzato l'importante convegno *Per un Metodo italiano negli Asili d'Infanzia* (Catarsi e Genovesi 1985, 105-109; Bucci 1990, 193-196; Catarsi 1991, 133-134; Grazzini 2006, 370-379, 445; Pironi 2018, 19), che si svolse a Milano nell'aprile del 1911 e che rappresentò il culmine del dibattito sulla pedagogia dell'infanzia alimentato dall'evolversi, nell'alveo del froebelismo, delle esperienze agazziana e montessoriana.

Probabilmente¹ organizzato in origine proprio per promuovere la conoscenza e la diffusione del metodo, il convegno assunse poi – in parallelo alla rottura della Montessori con gli ambienti vicini a Luigi Credaro – un'altra rotta, portando a esiti successivi del tutto diversi da quelli auspicati.

PRIMA DEL CONVEGNO MILANESE

Tra il 1908 e il 1909, com'è noto, sulla scia del successo della sperimentazione romana, il metodo montessoriano giungeva a Milano. Per iniziativa della Società Umanitaria (Colombo e Beretta Dragoni, 2008; Pozzi 2015; Pironi 2018) e con particolare coinvolgimento del suo segretario, Augusto Osimo, furono aperte due Case dei Bambini, all'interno di "quartieri modello" per gli operai: il 18 ottobre 1908 quella di via Solari, il 21 novembre 1909 quella del nuovo quartiere delle Rottole. Entrambe affidate alla direzione di due preparate collaboratrici della Montessori (Anna Maria Maccheroni e Anna Fedeli), furono poi per vari motivi guidate da altre direttrici², che non riuscirono a condurle in modo adeguato.

¹ Le limitazioni imposte dalla pandemia Covid-19 hanno compromesso la consultazione di tutte le fonti utili alla ricerca.

² La direzione della seconda casa dei bambini fu affidata a Maria Sanguini, che successivamente fu invitata da Montessori a seguire un suo corso a Roma. Anche la Sanguini in seguito abbandonò la direzione della scuola, rimanendo però sostenitrice del metodo. È stata identificata come «una giovane romana» «tornata dagli studi universitari a Zurigo» (Sahlfeld e Vanini, 2018, 165).

Comunque, da quel momento in poi e «fino all'avvento del fascismo la Società Umanitaria fu un centro nevralgico del movimento montessoriano in Italia» (Pironi 2018, 14). Le due Case dei Bambini proseguirono con ostacoli e inciampi, ma l'Umanitaria continuò a credere nella necessità di espandere il metodo montessoriano, come testimoniano sia i corsi per maestre che si tennero nell'autunno del 1911, sia l'avvio della Scuola magistrale³ nel 1914. Scorrendo gli incarichi assegnati dall'Umanitaria in quest'opera di divulgazione teorico-pratica del metodo montessoriano ricorrono due nomi, sui quali merita soffermarsi: sono il senatore Pio Foà e la maestra Teresa Bontempi.

Di origine mantovana e di famiglia ebraica, Foà studiò a Pavia con Lombroso e divenne ordinario di Anatomia patologica all'università di Torino, dove visse e fu consigliere comunale (1909-1920) e dove divenne uno dei principali punti di riferimento della massoneria cittadina (Comba 1998, 211; Novarino 2004, 99), nell'ambito della quale promosse la nascita dell'Università popolare. Proprio perché docente di una università statale, la presenza di Foà (assieme a quella di un altro collega medico) rappresentò «in seno alla nuova istituzione quel mondo medico e accademico torinese fautore, con la massoneria, di uno stretto intreccio tra la cultura scientifica impregnata di positivismo e l'impegno riformatore per una società più moderna» (Novarino 2004, 99). Membro del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione (1891-1895; 1900-1904), fu senatore del Regno dal 1908 fino alla morte (1923) e presidente dell'Istituto di Magistero per l'educazione fisica, intervenendo più volte in occasioni pubbliche sui temi dell'educazione e della formazione magistrale, ma anche sulla necessità di una educazione sessuale aconfessionale e indipendente da postulati religiosi.

Lo ritroviamo al Convegno sui Metodi del 1911 con un ruolo di primo piano, come presidente del convegno, a esprimersi apertamente a favore della Montessori. Fu poi chiamato all'Umanitaria come docente di Igiene e di antropologia pedagogica (assieme a un altro noto esponente del mondo medico-scientifico dell'epoca vicino alla Montessori, Giulio C. Ferrari, che insegnò Psicologia sperimentale) nei corsi montessoriani dell'autunno del 1911 e anche in quelli della scuola magistrale del 1914. Nel 1913, frattanto, su invito di Filippo Turati, gli succedette nella carica di presidente dell'Unione dell'Educazione Popolare. Il suo profilo, di non poco interesse, meriterebbe ulteriori approfondimenti e indagini, in quanto parrebbe essere espressione di un'area politico-culturale (in cui convergono l'appartenenza religiosa

³ Il 9 dicembre 1914 si avviò la Scuola magistrale per Educatrici di Infanzia e si inaugurò, contestualmente (come aveva richiesto la Montessori), una casa dei bambini modello per il tirocinio osservativo.

ebraica, la formazione medico-scientifica, l'adesione a un'area della massoneria filosocialista e giolittiana) non ostile alla matrice spiritualista del metodo Montessori.

L'altra figura che ricorre nelle iniziative formative montessoriane della Società Umanitaria è Teresa Bontempi, che si era formata nel primo corso montessoriano alla Montesca ed era diventata ispettrice di tutti gli asili del Canton Ticino, dove le Case dei Bambini si stavano diffondendo. Per un certo periodo⁴ collegò la Montessori alla Svizzera e fu al contempo «presente sia in Italia come consulente privilegiata della Società Umanitaria, sia a Ginevra» (Sahlfeld e Vanini 2018, 168). Inizialmente individuata come valida⁵ dalla stessa Montessori (che la indicò come insegnante per il corso magistrale dell'Umanitaria nel 1911), la Bontempi fu poi del tutto screditata (nel 1915), per aver messo in atto addirittura una «parodia»⁶ del metodo. Al Convegno sui Metodi dell'aprile 1911, anche Teresa Bontempi (come Foà) ebbe un ruolo centrale: presentò infatti il metodo Montessori nella mattina del 9 aprile, a conclusione della cerimonia inaugurale, a differenza di tutti gli altri relatori e relatrici, che intervennero solo il 12 aprile, dopo le visite alle diverse istituzioni infantili.

Negli stessi anni in cui procedeva la diffusione del metodo in Lombardia e nel Canton Ticino, a Roma si avviava per Maria Montessori una nuova fase, collegata anche alla pubblicazione, nel 1909, del *Metodo della pedagogia scientifica*, grazie al quale iniziò la progressiva espansione della sperimentazione montessoriana e il consolidamento delle matrici pedagogiche a essa sottese. Quella nuova fase costituì anche l'inizio di un importante cambiamento nella vita della Montessori, che l'avrebbe portata ad assumere una posizione autonoma rispetto al contesto positivista-massonico-laicista (Tomasi 1980; Rocca 2004; Conti 2008; Bertilotti 2010) all'interno del quale erano nate le prime due Case dei Bambini a Roma. È, questo, uno dei tanti «passaggi» della biografia montessoriana⁷ strettamente collegati alla diffusione

del metodo, che non devono essere letti come dettati da opportunismo:

In realtà Maria Montessori, nel suo impegno educativo, fu sempre «montessoriana»: pronta alle convergenze – senza preconcetti ideologici e, ancor meno, politici – ma ferma in una prospettiva che non poteva mai ridurre il Metodo a tecnicismo didattico, meramente strumentale, fungibile in contesti pedagogici diversi (in analogia a quello che era successo al froebelismo e ai doni frobeliani): le sue indicazioni pratiche, lo stesso materiale di sviluppo dovevano, allora, rimanere intrinsecamente legati alla visione complessiva, che guardava alla liberazione del bambino dalla tirannia dell'adulto e ad una pedagogia della libertà. Quando questo non le pareva garantito, ogni relazione si rompeva (De Giorgi 2013, 29-30).

Tra il 1909 e il 1910, l'apertura di una quarta Casa dei Bambini a Roma presso le suore Francescane Missionarie di Maria in via Giusti (riconosciuta come l'unica montessoriana a Roma, dopo la rottura con Edoardo Talamo), diede origine a «un chiarimento delle posizioni, che si potrebbe quasi definire un deciso «rovesciamento delle alleanze»: una fuoriuscita della Montessori dall'innaturale innesto nel contesto prevalentemente laicista» (De Giorgi 2013, 28). Presso le suore francescane si tenne anche un corso di formazione (Rocca 2018) per educatrici d'infanzia, che partì il 2 marzo del 1910 e durò fino a giugno: esso segnò «un netto tentativo di distacco dalla prospettiva positivista fino allora accettata sia pure acriticamente» (Bucci 1990, 145), con aperte critiche a Sergi e alla psicologia sperimentale. È qui che si innestava il «nuovo discorso pedagogico montessoriano» (Bucci 1990, 146).

L'incontro con questo nuovo ambiente, animato dalle religiose francescane, venne a coincidere con tutta una serie altri di cambiamenti, forse anche a esso collegati. Nel corso del 1910, infatti, si avviò il conflitto personale che l'anno successivo portò alla definitiva rottura della Montessori con Talamo e con il Comune di Roma, vi fu l'abbandono definitivo della professione medica, il ritiro dall'esperienza di S. Lorenzo, l'interruzione dell'insegnamento nella Scuola pedagogica di Luigi Credaro.

IL CONVEGNO SUI METODI PRESSO LA SOCIETÀ UMANITARIA DI MILANO

Proprio in questa fase di profondi cambiamenti nella vita della Montessori (che corrisponde a una nuova fase di diffusione del metodo) si colloca il convegno milanese *Per un Metodo italiano negli Asili d'Infanzia*. Esso si tenne dal 9 al 12 aprile del 1911, nella primavera di un

⁴ Successivamente, negli anni Venti la Bontempi si avvicinò a Maria Boschetti Alberti. Nel 1931 fu destituita dall'incarico di ispettrice cantonale degli asili per aver apertamente espresso posizioni irredentiste e filofasciste e infine arrestata nel 1935.

⁵ Il 13 settembre 1911, dietro richiesta di Osimo (che chiedeva alla Montessori di partecipare direttamente al Corso di metodo che di lì a poco si intendeva far partire), rispose con un telegramma: «Preghi Bontempi oratrice esperta tenere corso – Io eventuale commissaria esami – Montessori» (Bucci 1990, 170).

⁶ La Montessori scriveva infatti a Osimo: «Se ci fosse la Bontempi a insegnare, io dovrei limitarmi a dichiarare pubblicamente che ciò che lei insegna a Milano non è affatto il mio metodo [...]. La Bontempi, dando una parodia del mio metodo, farebbe cadere ogni ombra di scienza» (Pironi 2018, 19n).

⁷ Montessori si trovò a vivere e a lavorare in contesti molto diversi tra loro: «tra positivisti e spiritualisti, tra teosofi e cattolici, tra massoni e cristiani e, poi, tra fascisti e antifascisti» (De Giorgi 2013, 29).

anno – tra l'altro – particolarmente significativo per l'evoluzione del sistema scolastico italiano (il 4 giugno fu approvata la Daneo-Credaro), ma anche rilevante per la vita e per la politica nazionale (il 29 settembre, il governo Giolitti dichiarò guerra all'impero ottomano, avviando la guerra italo-turca che portò alla conquista della Libia).

Organizzato su iniziativa dell'Unione Italiana per l'Educazione Popolare (emanazione della Società Umanitaria), insieme alla Presidenza dell'Unione delle Educatrici dell'Infanzia, alla Sezione milanese dell'Associazione pedagogica Italiana e alla Direzione della rivista «La voce delle maestre d'asilo», notoriamente vicina a Luigi Credaro (che l'anno prima era divenuto ministro della Pubblica Istruzione), il convegno si svolse a Milano, presso la sede della Società Umanitaria. L'importanza dell'evento per la successiva diffusione dei metodi è stata colta – tra gli altri – da Enzo Catarsi, che ha osservato:

L'evolversi delle esperienze agazziana e montessoriana, che caratterizza il primo decennio del nuovo secolo, alimenta un nuovo dibattito sulla pedagogia dell'infanzia, che trova il suo momento culminante in un importante convegno che si svolge a Milano nell'aprile 1911. In quella occasione la volontà degli organizzatori è orientata a favorire il confronto tra i sostenitori delle diverse proposte che non sono solo quelle, più recenti, delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori, ma anche quella di Federico Froebel, che trova ancora parecchi seguaci nel nostro paese. La discussione è intensa e tocca vette di aspra polemica, senza giungere, ovviamente, a una qualche sintesi, visto che le diverse posizioni restano ben differenziate e le diversità vengono enfatizzate anche per ragioni che talvolta esulano da quelle pedagogiche. Tale incontro, peraltro, contribuisce ad aumentare l'interesse dell'opinione pubblica e del mondo politico per le sorti dell'educazione infantile che, alla fine dell'Ottocento, continuano a essere tenute in scarsa considerazione non solo dalle forze governative ma anche da quelle nascenti del movimento operaio (Catarsi 1991, 133-134).

Per una migliore comprensione delle dinamiche pedagogiche e politiche sottese al Convegno, ma anche per riuscire a coglierne le conseguenze, si è cercato di consultare i periodici che ne registrarono lo svolgimento e ne ospitarono echi e dibattiti successivi: «La voce delle maestre d'asilo» e «La coltura popolare». Organo dell'Unione nazionale educatrici d'infanzia (Unei)⁸, «La voce delle maestre d'asilo» (1904-1943) ne condivise le battaglie intraprese e fu diretto fino al termine delle pubblicazioni da Giacomo Merendi. Organo dell'Unione Italiana per l'Educazione Popolare, «La coltura popolare» (Cor-

nice 2002) avviò le pubblicazioni proprio nel marzo del 1911, diretta da un comitato composto da esponenti del riformismo milanese vicini all'Umanitaria, alle università e alle biblioteche popolari, tra i quali Emidio Agostinoni, Ettore Fabietti, Augusto Osimo, Filippo Turati.

Il Convegno milanese fu annunciato proprio nel numero inaugurale de «La coltura popolare», che così lo descriveva:

È ben lontana dal voler essere una manifestazione nazionalista. L'Unione Italiana per l'Educazione popolare che ne ha presa l'iniziativa insieme alla Presidenza dell'Unione delle Educatrici dell'Infanzia, alla Sezione milanese dell'Associazione pedagogica Italiana, e alla Direzione della «Voce delle maestre d'asilo» – ha creduto giunto il momento per sintetizzare quanto di meglio si è venuto elaborando mediante i vari metodi venutici d'oltre Alpe e attraverso gli originali esperimenti iniziati in varie parti d'Italia.

Nell'intenzione degli organizzatori, il Convegno Nazionale che avrà luogo in Milano nei giorni 9, 10, 11 e 12 aprile p.v. [1911], dovrebbe assurgere a valore storico. Dopo circa un secolo di applicazioni e di tentativi, dopo l'importazione del metodo Fröebel [sic] e la creazione degli asili Aporti; dopo gli esperimenti delle signorine Agazzi e della dottoressa Montessori, si crede ormai matura una discussione serena, una sintesi obbiettiva, per uscire da un pericoloso periodo di contrasti e d'interferenze, e per indirizzare l'educazione infantile su di una via più italiana e meglio sicura.

L'idea di un metodo italiano trae origine dalla necessità di adattare tutto il vasto e delicatissimo sistema educativo prescolastico al temperamento del nostro bambino, alle sue particolari attitudini intellettive ed affettive, alla sua precocità di sviluppo, alla sua vivacità istintiva.

Una maggiore sicurezza poi è reclamata da ogni parte: dai teorici dell'educazione e dalle maestre, dalle madri intelligenti e dagli iniziati.

Però conviene intendersi subito. Pure aspirando alla più salda sintesi, il nostro Convegno non vuol essere un Concilio di Trento del metodo, non aspira affatto a divulgare un Sillabo d'infallibilità: vuole soltanto essere una rassegna documentata e ragionata, vuole essere una libera discussione per indirizzare quanti, senza preconcetti di scuole e di persone, vogliono il sereno progresso degli istituti infantili. Gli organizzatori saranno lieti se, dalle visite collettive agli istituti più originali e dalle discussioni in contraddittorio si potrà concludere traendo quanto v'ha di buono in ogni metodo e facendone una sintesi armonica e soprattutto pratica («Per un Metodo italiano negli Asili d'Infanzia», *La coltura popolare*, I, 1: 9-10).

È importante sottolineare che, sul medesimo numero inaugurale, il convegno fu presentato come una iniziativa maturata in collegamento all'attività della Commissione ministeriale che, riunitasi dall'ottobre del 1910

⁸ L'Unei nacque a Milano nel 1903 per iniziativa di Maria Cleofe Pellegrini, con il sostegno di Luigi Friso e di Pietro Pasquali.

al marzo del 1911 e scioltasi proprio a ridosso del convegno, il ministro Credaro aveva creato pochi mesi dopo il suo insediamento, incaricandola di riflettere sulla riforma dell'educazione infantile:

Nei giorni scorsi si è riunita a Roma per l'ultima volta la Commissione nominata dall'on. Credaro per preparare un primo gruppo di riforme a vantaggio dell'educazione infantile. Come è noto, la Commissione è così composta: Dr. Comm. Camillo Corradini, presidente; comm. Prof. Luigi Friso; prof.^a Maria Cleofe Pellegrini; signorina Maria Pia D'Ormea; cav. Pietro Cavazzuti; prof. Cav. Modestino Petrozziello, segretario.

Essa ha studiati e presentati al Ministro quattro diversi progetti.

1° "Rapporti tra l'amministrazione dello Stato e gli Enti che provvedono all'educazione infantile". Questo primo progetto sarà un vero e proprio disegno di legge che l'on. Credaro presenterà prestissimo al Parlamento e che l'Unione delle Educatrici dell'Infanzia si prepara a discutere preventivamente nelle sue cento Sezioni diffuse in tutta Italia.

2° "Ordinamento pedagogico degli asili infantili (edificio, arredamento, materiale didattico, orari, istruzioni)".

Questo secondo progetto una volta approvato dal Ministro, sarà sanzionato per Decreto reale e subito messo in vigore. Delle sue linee essenziali discuterà, l'aprile prossimo, il Convegno nazionale indetto dalla nostra Unione per l'Educazione popolare.

3° "Ordinamento amministrativo e pedagogico dei giardini d'infanzia annessi alle scuole normali femminili [...]".

4° "Ordinamento pedagogico di asili infantili modello e di un corso teorico pratico per la preparazione del personale occorrente all'educazione infantile nelle provincie contemplate dalla legge 15 luglio 1906, n. 383, in relazione alle proposte fatte dalla Commissione Centrale pel Mezzogiorno" ("Notizie," *La coltura popolare*, I, 1: 14).

Nei numeri successivi, la rivista continuò ad annunciare il convegno come un evento epocale, addirittura da ricordare nella storia delle istituzioni prescolastiche, registrando adesioni da tutte le regioni italiane. I dibattiti e gli esiti dell'incontro vennero poi ampiamente ripresi da «La Voce delle maestre d'asilo» (che riprodusse le relazioni stenografate), mentre «La coltura popolare» ne diede solo una cronaca sintetica, accompagnata però dalla «soddisfazione» di aver incontrato un «grande successo».

Al Convegno presero parte più di centocinquanta maestre d'asilo, direttrici, docenti delle scuole normali e pedagogisti (tra i quali Pietro Pasquali, Giovan Battista Garassini, Guido Della Valle), ma anche docenti universitari di psicologia sperimentale e pedagogica (Zaccaria Treves e il suo allievo Umberto Saffiotti) ed esponenti governativi e parlamentari (il Regio Ispettore Graziani in rappresentanza del ministro Credaro e il senatore Pio Foà). In quell'occasione si discussero i tre metodi allora

più diffusi (Montessori, Agazzi, Froebel), sia dal punto di vista teorico (con l'intervento di Teresa Bontempi per il metodo Montessori; Carolina Riva per il metodo froebeliano; Pietro Pasquali per il metodo Agazzi), sia tramite l'osservazione pratica (con la visita alla Casa dei Bambini dell'Umanitaria di via Solari, all'asilo rurale di Mompiano e a due giardini froebeliani).

La mattina del 9 aprile 1911, nel salone degli affreschi della Casa dell'Umanitaria (sede dell'Unione italiana dell'Educazione popolare), alla presenza del presidente Alessi e del segretario Osimo, si inaugurò il convegno, con gli interventi del prof. Graziani per il Governo, del cav. Sperati per la Provincia, del cav. Giani, di Linda Malnati per l'Unione Magistrale Nazionale e del presidente dell'Unione nazionale delle maestre d'asilo Emidio Agostinoni (che prese la parola per il Comitato organizzatore del Convegno), il quale «spiegò specialmente la genesi e gli scopi del convegno, chiari il significato dato alla parola "italiano" compresa nel titolo del convegno stesso, e augurò che l'on. Giolitti abbia modificato il suo giudizio sulla funzione della pedagogia, e permetta la rapida presentazione di quei progetti di legge che il ministro Credaro dovrebbe ormai avere già pronti» ("Per il metodo negli Asili d'Infanzia. Il convegno nazionale di Milano," *La coltura popolare*. 1911, 3: 106).

Dopo la cerimonia inaugurale seguì la nomina della presidenza, assegnata al senatore Pio Foà, quindi tenne la prima relazione Teresa Bontempi, che «fece una sentita apologia del metodo Montessori e fu assai festeggiata dalle più ardenti montessoriane» ("Per il metodo negli Asili d'Infanzia. Il convegno nazionale di Milano," *La coltura popolare*. 1911, 3: 106).

Nel pomeriggio del 9 iniziarono le visite agli istituti, cominciando dalle due Case dei Bambini dell'Umanitaria: in «quelle squisite costruzioni modernissime di via Solari e di viale Lombardia, la signora Leto di Puolo e la signorina Sanguini fecero ammirare il ritmo di vita liberissima dei bimbi del caseggiato, e fecero seguire gli esercizi più originali voluti dalla medichessa romana per l'educazione dell'infanzia» ("Per il metodo negli Asili d'Infanzia. Il convegno nazionale di Milano," *La coltura popolare*. 1911, 3: 106-107).

Il 10 aprile i congressisti visitarono l'asilo di Mompiano a Brescia, accolti dal prof. Pasquali e dalle Agazzi, che «fecero assistere ad una completa giornata di vita: dall'ingresso agli esercizi di pulizia, dal canto alla conversazione, dall'educazione dei sensi al giuoco libero» ("Per il metodo negli Asili d'Infanzia. Il convegno nazionale di Milano," *La coltura popolare*. 1911, 3: 107).

Il giorno 11 ci furono altre due visite: al mattino il prof. Garassini guidò i congressisti a Crescenzago, all'asilo e alla scuola magistrale "Sacchi" da lui diretta, men-

tre nel pomeriggio si recarono al giardino froebeliano della R. scuola normale Carlo Tenca di Milano. Ultimate le visite agli asili, il 12 aprile proseguirono le relazioni, con l'intervento di Carolina Riva di Bologna per il metodo froebeliano e di Pietro Pasquali per il «sistema» delle sorelle Agazzi.

Si aprirono quindi le discussioni in contraddittorio: oltre al confronto sulla comune derivazione del metodo Agazzi e del metodo Montessori dalle intuizioni froebeliane, la questione più dibattuta fu quella dell'insegnamento della lettura e della scrittura negli istituti per l'educazione infantile. Prendeva la parola per prima la direttrice del giardino froebeliano di Como, Santina Moresi, che osservava come nella Casa dei Bambini aveva notato «troppa libertà», mentre nell'asilo di Mompiano «troppa costrizione»: in entrambi c'era del buono, che poteva essere armonizzato con il metodo froebeliano. Interveneva quindi il prof. Guido Della Valle, che insegnava allora nella scuola normale di Torino e che nel gennaio di quello stesso anno aveva pubblicato sulla *Rivista pedagogica* il noto articolo di dura critica alla Montessori, suscitando molto scalpore. In quella sede, invece, inaspettatamente (e perciò destando altrettanto stupore), esprimeva considerazioni positive sul metodo Montessori, non prima di aver criticato il metodo froebeliano:

Ci siamo convinti di questo: che il metodo Fröbel è stato un metodo escogitato in Germania, che è stato opportuno nei primi tempi, ma che oramai non è più consono alle nostre istituzioni prescolastiche.

Bisogna ricordarsi che in quel periodo di tempo la Germania era prostrata dalle sconfitte (tra cui quella di Jena) ed allora questo visionario, questo discepolo dei grandi filosofi postkantiani credette di poter trovare in questo metodo il mezzo per rialzare lo spirito nuovo tedesco; lanciò allora la grande parola e precisamente il progetto per «la fondazione di un Istituto Generale Tedesco di educazione». Egli questo si proponeva di fare: il tedesco che avesse una tempra speciale per reagire contro l'impronta francese, che secondo lui aveva determinato la sconfitta tedesca; ed egli voleva questa formazione del carattere tedesco per mezzo di questo sentimento di ordine, di disciplina, di armonia. Tutti sanno poi che egli è stato un cristallografo, di ben scarso valore, ma che ad ogni modo passò un certo periodo della sua vita nell'Istituto di Mineralogia di Berlino. Allora attraverso le nebbie della filosofia e della metafisica postkantiana credette di poter intravedere l'essenza ed il mistero della vita e così ne vennero fuori delle fantasie assurde per cui la palla non rappresentava più un oggetto concreto, ma Dio, il mondo, ecc. Ne vennero tante altre fantasie: gli oggetti perdettero la loro consistenza geometrica esatta. Egli così vedeva un cubicino diventare un uomo, una tavola, un bambino: si trasformava in un modo assolutamente straordinario e

che nessuno poteva immaginare. Ora tutta questa è una fantasia che può essere adatta al popolo tedesco, ma che non è adatta al popolo italiano. Egli voleva precisamente formare dei tedeschi: noi non vogliamo formare tedeschi; anzi, vogliamo che lo spirito nazionale si svolga secondo le leggi del nostro spirito e non già secondo le leggi di altri popoli e di altri tempi. Io vedo con gran piacere che le più intelligenti sostenitrici di questo metodo hanno ultimamente abbandonato molta parte di questi giuochi, e vedo con gran piacere che la tessitura, gli intrecci e i frastagli sono stati eliminati (Della Valle, Guido. 1911, «La discussione al Convegno dei Metodi», *La Voce delle Maestre d'Asilo*, 25: 2-3).

Poi Della Valle proseguiva spendendo molte parole di apprezzamento per il metodo Montessori, che suonavano non solo come una vera e propria ritrattazione, ma quasi come un tentativo di «consacrazione nazionale» del metodo, interpretato come una forma di «froebelismo italianizzato»:

Io ho combattuto forse aspramente uno dei metodi attualmente in uso, perché ho creduto di poter vedere nel modo con cui questo metodo è stato messo in luce, dei principi non ispirati alle vedute scientifiche positive; ma io non ho combattuto affatto l'idea in sé: io sono anzi ben lieto di poter prendere questa occasione di rivolgere la mia parola di lode più viva e sentita e sincera alla benemerita Signorina Montessori che ha avuto il merito di reagire contro l'indirizzo tedesco che minacciava di invadere la nostra coscienza e di dare all'educazione nazionale italiana un principio di libertà. Ora questo metodo ha certamente delle parti che devono essere abbandonate e precisamente tutte quelle parti che serbano ancora il contatto con la tecnica froebeliana: tutto ciò che si riferisce agli incastri piani, solidi, ecc.; tutta la parte geometrica deve essere abbandonata ed eliminata. Deve invece essere conservata la parte viva che si ispira veramente alla concezione serena dell'anima infantile, e che precisamente è la concezione della libertà individuale. La libertà individuale è il nostro ideale [...]. Ma è una libertà, naturalmente, che ha bisogno di regole altrimenti degenera nell'anarchia. E se questa è una libertà regolata, non è differente in fondo da quella che c'è nel Giardino d'Infanzia, da quella che esiste negli altri istituti prescolastici, altrimenti diventa licenza anarchica.

Un altro principio da considerare è il dilemma fondamentale di qualsiasi istituto prescolastico o scolastico ed è questo: giuoco o lavoro?

Se vogliamo giuoco dobbiamo rinunciare all'idea di qualsiasi disciplina; il giuoco per sé non deve avere finalità, né ordine, né ispirazione. Ma questo giuoco è possibile farlo in famiglia; fuori di casa il giuoco veramente giuoco è impossibile, assurdo; ed è con piacere che ho visto che questa è la concezione prevalente nelle case dei bambini.

Viceversa se vogliono il lavoro, allora dico la verità: se si tratta di lavoro preferisco che i bambini lavorino seria-

mente e con uno scopo. Una delle critiche che si deve fare ai lavori froebeliani è precisamente questa: che i bambini non giocano ma lavorano.

Ed io dico francamente: se vogliamo che i bambini lavorino, preferisco che lavorino per conseguire un fine utile: per esempio la scrittura e la lettura.

Ora, devo semplicemente dire questo: al di sopra di tutti quanti i nostri discorsi rispetto al metodo che si deve seguire, c'è in noi il desiderio che questo lavoro si ispiri nel modo più utile ed efficace che sia possibile, perché soltanto là dove c'è lavoro lo spirito progredisce.

A che cosa servono i saggi finali? A niente. Noi sappiamo precisamente che i bambini precoci sono dannati alla involuzione. Ora invece noi vogliamo la ginnastica dello spirito, perché soltanto quando lo spirito sarà forte, solo allora potremo dire "Sorgi e cammina". E perciò io credo che questo sia il principio a cui noi dobbiamo ispirare la nostra azione e che questo sia precisamente il metodo della libertà, sia veramente "il metodo italiano di educazione infantile" che il Comitato Organizzatore di questo Congresso voleva proporsi di trovare.

Dopo Della Valle parlava lo psicologo siciliano Umberto Saffiotti (Bucci 1990, 197-198), assistente di Zaccaria Treves nel Laboratorio di pedagogia sperimentale di Milano e attivo in quegli anni nei corsi per maestre sia in Lombardia sia nel Canton Ticino, poi chiamato a Roma da Giuseppe Sergi come assistente nell'Istituto di Antropologia. Al Convegno sui Metodi, Saffiotti interveniva approvando i metodi che favorivano «l'avvicinamento dell'asilo alla casa, ma crede che nelle "case Montessori" si dia più campo alla nomenclatura che alla percezione, si dia troppa libertà, si pretenda troppa fantasia nel giuoco. [...] Porta dei dati raccolti sperimentalmente. È contrario all'insegnamento del leggere e dello scrivere» ("Per il metodo negli Asili d'Infanzia. Il convegno nazionale di Milano," *La coltura popolare*, 1911, 3: 108).

Interveniva allora a lungo Giovan Battista Garassini che, proprio in quanto espressione della sperimentazione 'frobeliana mista' o 'riformata' attuata a Crescenzago, vedeva nel metodo Paquali-Agazzi il principale avversario da battere. Ne metteva perciò in luce i limiti, gli automatismi e le rigidità:

L'amico Pasquali ci ha illustrato stamane qui una serie di postulati teorico-didattici per l'educazione dell'infanzia, i quali io potrei incondizionatamente sottoscrivere, perché non sono che la sintesi di quanto dalla pedagogia scientifica si va da anni scrivendo e affermando intorno alla educazione infantile; ma, checché l'egregio professor Pasquali ne pensi, io non ho trovato nell'asilo e nel metodo di Mompiano la corrispondente applicazione pratica di quei postulati.

Anche a Mompiano abbiamo ritrovato una gran parte del materiale fröbeliano diversamente e anche, talvolta, genialmente adattato; abbiamo trovato dei nuovi esercizi

fatti con materiale froebeliano o con materiale equivalente e di minor costo, i quali noi abbiamo sinceramente ammirati; ma abbiamo trovato a Mompiano, accanto a questo materiale fröbeliano, e in forte prevalenza su questo, un sistema di governo disciplinare e certi metodi didattici che ci hanno richiamato alla mente metodi e sistemi apertiani e pseudo-apertiani ormai condannati dalla pedagogia razionale e positiva. [...]

Lasciatemi essere rudemente sincero: a me tutti quei bimbi sempre in fila, marcianti al comando dei duci e con ordine perfetto, a me hanno fatto l'impressione d'un piccolo reggimento di bimbi militarizzati.

Io non comprendo perché l'asilo, che dovrebbe essere un efficace cooperatore della famiglia, a Mompiano debba invece sostituirsi alla famiglia [...].

Ho sentito anche a Mompiano, e mi sono commosso, dei canti magnifici, magnificamente *insegnati*, e magnificamente *imparati*; ma, appunto, perché *insegnati* e *imparati*, a me non parvero e non paiono adatti a un istituto infantile dove, a mio avviso, il canto deve fondersi con tutti gli altri elementi della vita dell'istituto e non insegnarsi con metodo e in ore prestabilite, trasformando l'asilo in una scoletta di musica, e i bimbi in tanto bravi, ma suppliziati piccoli maestri di canto (Garassini, Giovan Battista. 1910-11. "La discussione al Convegno dei Metodi. Resoconto stenografico," *La Voce delle Maestre d'Asilo*, 25: 2-3).

La scelta di passare a paragonare i tre metodi tra loro, poi, gli dava occasione per prendere posizione contro la letto-scrittura introdotta nelle Case dei Bambini:

Se nel metodo Montessori, almeno teoricamente, si proclama la necessità dell'assoluto rispetto della libertà individuale dei bimbi, qui, nel metodo di Mompiano, si corre rischio di cadere nel difetto opposto, e si finisce col coartare spesso la spontaneità individuale dei bimbi, col limitarne la libertà collettiva, col pretendere di farne degli uomini innanzi tempo, col trasformarli in macchinette operanti e pensanti secondo un predeterminato esemplare e per forza di abitudini imposte. Oh, non così Froebel; oh, non così noi, che del Froebel siamo ammiratori impenitenti, vogliamo i bimbi [...].

Sicché [...] il metodo fröbeliano resta ancora padrone del campo, ma non padrone dispotico e conservatore, che deve studiare ed accogliere quanto c'è di buono e di pratico (sia pur derivato da lui e trasformato, e adattato ai tempi nuovi e mutati) nei metodi, o tentativi di metodi della esimia signorina Montessori e delle egregie e infaticabili sorelle Agazzi; che deve, il metodo fröbeliano, adattarsi alle condizioni mutate d'ambiente, alle speciali esigenze etniche di nostra gente, alle nostre aspirazioni nazionali, alle odierne e continue conquiste della pedagogia e delle scienze.

Lungi l'astrattismo simbolico del Fröbel; lungi il formalismo matematico che il metodo informa, se si considera come teoria astratta e come l'ha voluto soltanto considerare stamane il Della Valle; lungi qualsiasi tentativo di fossilizzazione del fröbelianismo in determinate formule

dogmatiche; ma (fino a che altro non ne venga migliore) resti ancora il metodo fröbeliano, come quello che meglio di ogni altro risponde alle esigenze fisiopsichiche del bambino, e, in pari tempo, alle esigenze della vita sociale cui il bambino è destinato, elemento rinnovato e nuovissimo! [...]

Una cosa sola dovremmo ben nettamente affermare, io penso, prima di scioglierci; che, cioè qualunque sia il metodo che per l'avvenire sarà per adottarsi, qualunque sia il sistema od il metodo che frattanto intendiamo sperimentare o seguire, l'insegnamento del leggere e dello scrivere deve essere assolutamente bandito dagli istituti infantili.

Si afferma che col metodo Montessori questo insegnamento dà ottimi risultati senza coartare la libertà dei bambini; si aggiunge che le mamme ne sono entusiaste. [...]

La generalità dei bambini da tre a sei, sette anni non desidera, non può desiderare di imparare ciò che per essa costituisce un'astrazione incomprensibile e inutile, com'è appunto l'apprendimento del leggere e dello scrivere. [...]

Insegnando negli istituti infantili la lettura e la scrittura equivarrebbe a dare ai bimbi gli strumenti prima di dar loro la materia che da questi strumenti deve essere elaborata; equivarrebbe a dare al bimbo la parvenza di un'educazione intellettuale tutta a scapito della sostanza di questa; equivarrebbe ad uno sforzo dannoso per l'armonico e progressivo sviluppo fisiologico, intellettuale e morale [...] dei nostri bambini!

Sia dunque proscritto, qualunque sia il metodo seguito, dagli istituti infantili l'insegnamento del leggere e dello scrivere, la cui rifioritura ci riporterebbe indietro di cinquant'anni.

Garassini, che era peraltro coetaneo della Montessori, tornava a criticarla quando, più avanti, metteva a tema la questione della libertà:

non tanto il Fröbel tedesco, ma il Fröbel portato in Italia e passato attraverso il nostro temperamento nazionale e all'animo delle nostre educatrici, vuole una libertà così intesa, una libertà tale e quale voi la volete.

Froebel vuol che si rispetti, prima di tutto, la libertà collettiva dei fanciulli; vuole che si rispetti di questi la libertà individuale finché questa non infirmi la collettiva; vuole che il bimbo si educi attraverso al gioco che è connaturale al bimbo; vuole che si seguano il suo temperamento, le sue tendenze; ma vuole nello stesso tempo che si governino, che si ordinino, che si migliorino. [...]

Questo appunto vuole il Froebel; questo, in contraddizione con sé stessa finisce col fare la Montessori nell'attuazione pratica del suo metodo, perché, mentre proclama pei bimbi il rispetto della libertà assoluta, in realtà la limita entro un determinato ambiente, da determinato materiale didattico, da una continua, diretta o indiretta azione suggestiva delle educatrici.

Dunque, concludendo, per quanto concerne il metodo Montessori: riproduzione con esso sotto altri aspetti, in parte, del metodo Froebeliano, in parte dei sistemi indi-

cati dalla psicologia sperimentale, in parte dal metodo Aportiano ammodernato; affermazione *puramente teorica* del rispetto assoluto della libertà individuale, e ... nulla di nuovo.

Prendeva infine la parola il presidente del convegno, il senatore Pio Foà, per sottolineare – invece – i molti aspetti positivi del metodo Montessori, mostrandosi favorevole all'insegnamento della lettura e della scrittura, come si ricava dalla cronaca che ne diede «La coltura popolare»:

Esalta l'utilità dell'educazione dei sensi. Non v'ha lavoro senza scopo, tutto ottiene un risultato, è assai difficile dire dove lo scopo incomincia e dove l'atto automatico finisce. Non crede che si possa parlare di sforzo esagerato quando il bambino osserva i colori, la forma delle cose, ecc. Pure facendo qualche riserva per l'estensione assoluta e immediata del metodo Montessori nelle scuole elementari, si augura che il bambino possa presto uscire dalla "Casa dei Bambini" per andare alla "scuola all'aperto" e continuare là la sua vita vegetativa. [...]

Ricorda i vari esperimenti già fatti, le nuove istituzioni già diffuse negli ambienti più difficili.

L'oratore fa menzione del Congresso internazionale della tubercolosi, dove l'idea della "Casa dei Bambini" fu accolta all'unanimità.

Tratta del sentimento religioso attraverso il canto, e passa alla questione del leggere e dello scrivere, che è la più dibattuta. Non crede che si debba accettare il dogma dell'astensione fino al sesto anno: la scienza non ci fa quest'obbligo. Anche il silenzio è un giuoco, utile per giunta.

Narra la visita ad una scuola elementare col metodo Montessori, dove, dopo due mesi, sapevano scrivere bene dei già perfetti analfabeti. Conclude proponendo che l'attuale Congresso non finisca con un voto preciso, ma segni una tappa nello studio della grave questione ("Per il metodo negli Asili d'Infanzia. Il convegno nazionale di Milano", *La coltura popolare*, 1911, 3: 109).

Tuttavia il convegno, promosso «per indirizzare l'educazione infantile su di una via più italiana e meglio sicura», non portò all'esito atteso. Esso si concluse con l'ordine del giorno Foà-Garassini, approvato all'unanimità:

Il Congresso nazionale in Milano, plaudendo alle benemerite educatrici di tutti gl'istituti infantili visitati, le quali hanno, nella pratica del loro apostolato, provato con quanto sapiente intelletto di amore guardino all'avvenire delle nuove generazioni; riconoscendo la necessità che sia più intensificata ed estesa l'esperienza nazionale dei vari metodi d'istruzione dell'infanzia, rinvia ad altro Congresso il giudizio concreto sulla opportunità di adattare preferibilmente il metodo o quello che fosse per risultare dalla

conciliazione di più metodi, di cui la continuata esperienza abbia rilevata la eccellenza su tutti gli altri (“La discussione al Convegno dei Metodi. Resoconto stenografico”, *La Voce delle Maestre d’Asilo*, 1911, 25: 5).

DOPO IL CONVEGNO: VERSO L’ORDINAMENTO CREDARO E LA MANCATA ‘CANONIZZAZIONE NAZIONALE’ DEL METODO MONTESSORI

Dopo il convegno, «*La Voce delle Maestre d’Asilo*» pubblicava un lungo resoconto, che criticava la presa di posizione filomontessoriana degli organizzatori del convegno, resa evidente sia dalla centralità assegnata alla relazione di Teresa Bontempi, sia dall’esplicita presa di posizione da parte del presidente del Convegno Pio Foà:

C’è oggi chi vuol affermare la necessità di un metodo italiano per i nostri Istituti Infantili, ma ad onor del vero, se la necessità di una tale riforma sia sentita e convenga, lo attesta l’esito negativo del Congresso. [...]

Il 9 ci fu infatti l’inaugurazione ma ahimè! Dopo i discorsi d’occasione, la cerimonia inaugurale perdette affatto il suo carattere e si cambiò in una lunga – troppo lunga – Conferenza, d’una Signorina, la quale anticipando – anzi prevenendo – una discussione, che non si sarebbe dovuta fare, se non dopo avere visitato i vari Istituti, si sbizzarri – più forse di quanto convenisse – contro i pedagogisti, contro ogni scienza positiva e contro tutti i metodi, che non siano quelli della Montessori.

Nel pomeriggio e nei due giorni successivi visitammo i vari Asili, e per conto mio dichiaro, che in tutti ed in ciascuno di essi ho trovato del buono, del meno buono e del così così.

Ma il *clou* del Convegno doveva essere la quarta giornata. Io mi sono fatto uno scrupolo di non mancare; di ascoltare religiosamente tutti gli oratori e tutte le oratrici; di seguire passo passo la discussione; e non esito a dichiarare, che ne uscii mortificato: fu per me una vera delusione. Non mi indugio nei particolari, ma non posso astenermi da tre rilievi, che bastano, a mio avviso, per dare una idea della confusione e baraonda di quella giornata.

Un professore, Della Valle, che dopo di avere scatenato contro il metodo della Montessori tutti i fulmini dell’autorità sua di pedagogista e di critico insigne, in quella dotta Recensione, che tutti hanno letto nella *Rivista pedagogica*, viene al Congresso a mormorare una specie di *confiteor*, e alla violenza, forse eccessiva, del primo attacco, contrappone dei pannicelli caldi, che fanno apparire anche più stridente il contrasto!

Un altro professore, il senatore Pio Foà, che, sorvolando al compito suo di Presidente e quindi di supremo moderatore, si impegna a fondo nella discussione, e non si perita di suggestionare, colla stessa autorità sia di Presidente, i Convenuti, impressionandoli in favore di uno di quei così detti *metodi*, che l’Assemblea era appunto chiamata, e doveva, serenamente e senza prevenzioni, discutere!

Un terzo professore, l’amico mio cav. Garassini, che dopo di avere valorosamente e da par suo sostenuto la eccellenza e la prevalenza del metodo froebeliano, già in uso nei migliori Asili, e cioè in quelli, che possono e sanno retamente interpretarlo e applicarlo – e dopo di aver concordato colla grande maggioranza dei Convenuti l’ordine del giorno da mettere in votazione, si lascia all’ultimo momento suggestionare e rimorchiare anche lui dal Presidente e *pro bono pacis* accetta la fusione del suo ordine del giorno con quello del Senatore Foà, venuto dopo il suo.

Quasi uguali nella forma e identiche nella sostanza erano le due mozioni; ma il diritto di iniziativa e di precedenza doveva pur essere salvaguardato. In ogni modo poi al proposito, lodevole senza dubbio, della conciliazione non doveva, a parer mio, essere sacrificata la solenne affermazione, proclamata sin qui da tutti gli igienisti e pedagogisti, ed acclamata in tutti i Congressi, che negli Istituti infantili – qualunque ne sia il metodo ed in quanto vi si accolgono bambini dell’età dai 3 anni ai 6 – l’insegnamento della scrittura e della lettura, sotto qualsiasi forma, deve essere assolutamente prosritto (Francesco, Giani. 1911. “(Convegno di Milano sui Metodi). Stando ... alla finestra,” *La Voce delle Maestre d’Asilo*, 26: 2).

Il convegno, dunque, da una parte lasciava aperta la questione pedagogica relativa al metodo da privilegiare nel contesto italiano, ma interrompeva anche, dall’altra, il processo di ‘canonizzazione nazionale’ del metodo Montessori: una sorte che – com’è noto – sarebbe invece toccata alla sperimentazione delle sorelle Agazzi (De Giorgi 2012; 2020).

Poche settimane dopo il convegno, il 23 giugno del 1911, per dare attuazione agli auspici dell’ordine del giorno Foà-Garassini, la direzione dell’Unione italiana dell’educazione popolare nominò una commissione per avviare una ‘misurazione sperimentale’ della validità dei tre metodi: «per compiere le indagini e gli studi necessari perché il prossimo Convegno possa, su elementi di fatto, formulare i suoi apprezzamenti sui diversi metodi» (Bucci 1990, 199). Essa accoglieva gli auspici di Saffiotti, per il quale, durante il convegno, era mancata «la base della discussione, cioè, di dati positivi intorno all’efficacia educativa dei diversi metodi, non assolutamente per sé, ma relativamente e comparativamente ai diversi metodi» (Bucci 1990, 198). Furono quindi create due sottocommissioni: una formata dai professori Giulio Ferrari e Umberto Saffiotti e una, formata dalla Bontempi e da Gemma Muggiani, con l’incarico di predisporre questionari per procedere in via sperimentale a rilevare dati di fatto, risultati e altri elementi che potessero condurre a risolvere la questione posta dal convegno. Alla fine della ricerca, Saffiotti stilò una graduatoria relativa al profitto scolastico dei bambini analizzati al primo anno di scuola elementare, suddivisi in base alla diversa provenienza prescolare. A suo parere, arrivare direttamente dalla

famiglia oppure da asili che adottano un “metodo familiare” presentava vantaggi notevoli rispetto all’aver sperimentato “metodi scolastici”, poiché sviluppava maggiori capacità e attitudini.

È poi da notare che l’Umanitaria, pur avendo nominato tale Commissione, aveva finito per disinteressarsene, come si evince da un editoriale di Giacomo Merendi apparso su «La Voce delle Maestre d’Asilo» alla fine di ottobre del 1911:

È notorio che noi non siamo né apologisti, né iconoclasti di alcun particolare “sistema” educativo dell’infanzia; tutti, a nostro avviso, hanno diritto di cittadinanza, quando alto è il fine che si propongono e razionale la base su cui si fondano; tutti hanno diritto alla prova del fuoco, che elimina tante superficialità od incongruenze e talvolta... l’intero sistema.

Perciò noi – soli fra tutti i periodici di educazione infantile – abbiamo dato e diamo e daremo larga parte di dimostrazione a quelle sfumature del metodo froebeliano che vanno sotto il nome di “sistema Montessori”, di “sistema Agazzi” ecc., perché chi vuol seguirne la discussione e serenamente giudicare ed sperimentare, possa farlo con vera cognizione di causa (Merendi, Giacomo. 1911, *In tema di metodi e di sistemi*, in «La Voce delle Maestre d’Asilo», VIII, 2: 9).

Aggiungeva poi in modo polemico Merendi nel medesimo articolo:

Ci meraviglia [...] il vedere una istituzione benemerita, che già si unì a noi nel bandire un Convegno per lo studio dei vari sistemi – Convegno che lasciò la questione impregiudicata, rimandando la conclusione conclusiva ad altra riunione da tenere nella futura primavera – ci meraviglia, diciamo, il vedere questa istituzione metter da parte ogni deliberato ed ogni considerazione per istituire *ex novo* una scuola che di un particolare sistema si fa unicamente ed esclusivamente paladina.

Intendiamo parlare della Società Umanitaria che ha aperto un Corso magistrale *a tutto vapore* – 40 giorni! – (amici ed avversari del *patentino* in 2 anni, dove siete?) per la preparazione col «metodo Montessori» di educatrici per gli Asili Infantili e le Case dei bambini. [...]

Ci meraviglia, ripetiamo, e ne ricaviamo una conclusione. Non ci importa il sapere che per *lanciare* il nuovo Corso vengono istituite speciali e discrete borse di studio [...].

Non ci riguarda il fatto che la stessa Società Umanitaria ha nominato una Commissione di persone autorevoli per lo studio *ex professo* della questione del metodo negli Asili da portare al futuro Convegno, mentre poi, prima ancora che la Commissione abbia studiato e riferito l’Umanitaria dimostra coi fatti di non curarsi degli studi dalla stessa organizzati. [...]

Concludiamo [...] dicendo soltanto che non sappiamo come gli amici dell’Umanitaria – e per essa l’«Unione Italiana per l’educazione popolare» – potranno invitare le

educatrici dell’infanzia ed i pedagogisti al prossimo e progettato Convegno per discutere spassionatamente intorno ad un problema precedentemente risolto – se bene o male non importa! – per contro proprio!

Su quello stesso numero di ottobre, quasi a dimostrazione della dichiarata imparzialità della rivista, intervenivano tre voci che riecheggiano gli interventi del convegno milanese (Elisa Marina, Pietro Pasquali, Teresa Bontempi), ma successivamente prevalevano piuttosto le voci critiche verso le Case dei Bambini, mentre sempre più si sarebbero valorizzati l’*Educazione froebeliana materna* propugnata da Pietro Pasquali e il froebelismo in generale (‘misto’ o ‘puro’). Così si ricava anche – per esempio – dal lungo intervento dell’autunno del 1911 su *Il metodo fröbeliano* di una profonda conoscitrice del pedagogista tedesco, Angela Petracchi Manfroni⁹. Allora docente di pedagogia della R. scuola normale Gaetana Agnesi di Milano, apriva proprio l’articolo con un riferimento critico a Maria Montessori:

Ai nostri giorni sono ormai poche le persone che si occupano di istruzione e di educazione che non si interessino più o meno al metodo froebeliano; ma purtroppo sono ancora rare quelle che abbiano di questo metodo una cognizione compiuta ed esatta. Prova ne siano le discussioni pro e contro il metodo della Medichessa Montessori *che molti approvano* diremo così, per *alta carità di patria*, giacché si vede in esso un metodo italiano e quindi l’emancipazione dal metodo froebeliano che viene giudicato metodo tedesco. [...]

Ben venga un metodo nuovo se questo è migliore degli altri, e all’annuncio del nuovo metodo italiano io mi sono rallegrata e mi sono data a studiarlo con tutte le mie forze.

Se non che mi è parso che veramente a codesto metodo sia applicabile il famoso motto attribuito al Rossini che, richiesto del suo giudizio su un lavoro musicale, così si sarebbe espresso: C’è del bello e del nuovo; ma il bello non è nuovo e il nuovo non è bello (Petracchi Manfroni, Angela, 1911. “Il metodo fröbeliano,” *La Voce delle Maestre d’Asilo*. VIII, 4: 31).

Ma la rivista ospitava anche, nel gennaio del 1912, una lunga intervista di Merendi a Enrichetta Giolitti, che testimonia il persistere di un’area laica filo-montessoriana

⁹ Già direttrice della scuola normale di Pistoia, la Petracchi era una profonda conoscitrice della letteratura froebeliana e, grazie anche ad ampie conoscenze filosofiche e pedagogiche, tentò «di staccare il froebelismo dalla pedagogia positivista, con cui si era confuso in Italia», mostrando «invece le affinità dell’idealismo di Froebel con la filosofia di Rosmini, l’accordo della pedagogia froebeliana con la pedagogia rosminiana, di rileggere infine la dialettica di svolgimento dinamico, presente in Froebel, non in chiave di evolucionismo positivista, bensì rimandando esplicitamente alle *Ascensioni umane di Fogazzaro*» (De Giorgi 2009, 205-206).

na: sarà infatti, successivamente, membro del Comitato nazionale romano (Bucci 1990, 185n) promotore dei due corsi internazionali montessoriani a Roma nel 1913 (assieme al senatore Franchetti, al ministro Bartolini, a Ernesto Nathan). Coniugata con l'ingegnere torinese Chiaraviglio (alto esponente di una loggia massonica torinese) e figlia di Giovanni Giolitti (che, proprio su quella rivista, nel novembre del 1911, era stato definito l'«inflessibile nemico dell'agognata riforma degli Asili nostri»), ella veniva presentata da Merendi come «sempre e più che mai sinceramente convinta della bontà, utilità ed efficacia del “metodo Montessori”» (Merendi, Giacomo. 1912. “Un colloquio con la figlia dell'on. Giolitti,” *La Voce delle Maestre d'Asilo*, VIII, 15: 105)¹⁰. Un passaggio dell'intervista, in particolare, risulta particolarmente significativo, laddove Enrichetta Giolitti affermava:

Io ritengo che il “metodo Montessori” abbia un avvenire, malgrado le critiche che ha avuto ed ha. So che il ministro Credaro è contrario; ma se mio padre fosse all'Istruzione non esiterebbe a diffonderlo in tutta Italia...

-Provocherebbe un bel vespaio. Le maestre giardiniere governative per le prime lo combattono...

-Forse perché non lo conoscono a fondo e non l'hanno sperimentato...

Nell'intervista si parlava del metodo Montessori ma si trattava anche il tema della dipendenza degli asili, rispetto alla quale Merendi scriveva:

Urgono provvedimenti economici e legislativi. Il ministro Credaro ha promesso qualcosa, ma è radicata nelle maestre la convinzione che sua Eccellenza l'on. Giolitti non voglia in alcun modo legiferare sugli Asili, per non toccare la questione della beneficenza... Ella, avvicinando qualche volta Sua Eccellenza il Presidente del Consiglio, veda di indurlo a far trattare la questione del personale.

Qualche mese dopo, nella primavera del 1912, il ministro Credaro presentava alla Camera il tanto atteso provvedimento per gli asili d'infanzia, nel quale affermava «che emanerà istruzioni dirette a diffondere nei Giardini d'Infanzia il *metodo froebeliano* e che lo Stato curerà che il metodo sia negli Asili quello di Froebel a fondamento materno» (come leggiamo in un articolo apparso ne *La Voce delle Maestre d'Asilo*, VIII: p. 209):

¹⁰ L'articolo aggiungeva: «È nota la parte che la illustre Donna prese l'anno scorso nel dibattito dei metodi sull'educazione infantile e specialmente in difesa del “metodo Montessori”. La *Voce* anzi pubblicò un suo articolo di risposta alla filippica del prof. Guido Della Valle riportata in precedenza dalla “Rivista pedagogica”. La Giolitti aveva preso le difese della Montessori dopo il duro attacco di Della Valle con l'articolo “Educazione dell'infanzia. Metodo Montessori,” *Giornale d'Italia*, 27 febbraio 1911.

era l'avvio del procedimento che avrebbe condotto all'Ordinamento del 1914.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La positiva accoglienza ricevuta dalle Case dei Bambini nel contesto romano e milanese, tanto in ambito laico quanto in quello religioso, con importanti appoggi da parte di esponenti dell'aristocrazia e del Parlamento, poteva fare prevedere una parallela diffusione del metodo a livello nazionale, che invece non ci fu. Con tutta probabilità, l'allontanamento di Maria Montessori dal mondo radical-massonico e credariano non era stato privo di conseguenze, poiché i referenti di quell'area a livello pedagogico-governativo scelsero chiaramente di appoggiare il metodo Pasquali-Agazzi (sperimentato in un'area molto locale e circoscritta). Le ragioni di quella scelta, probabilmente, sono da ricercare anche nel fatto che esso, in quel momento storico, presentava caratteri di maggior contiguità ideale, in senso laicista e positivista:

Il più lontano e il più sordo rispetto [...] alla spiritualità cristiana e cattolica fu certamente il Metodo Pasquali-Agazzi, che si potrebbe dire froebeliano-materno, con propensione nazionalitaria-popolare: recepiva cioè l'istanza nazionale e unitaria della tradizione mazziniana, come pure l'ansia sociale e popolare e la religiosità deista di Mazzini e del mazzinianesimo. Pasquali, peraltro, era socialista e nel 1912 aderì al Partito socialista riformista di Bissolati e Bonomi: laico, fino a punte di anticlericalismo, e nazionalitario, fino ad essere favorevole alla guerra di Libia.

Le sorelle Agazzi parteciparono alla Unione Magistrale Nazionale, di impostazione laica e democratica, e non seguirono la scissione cattolica che diede vita nel 1906 alla Tommaseo [...]: anzi Carolina Agazzi entrò poi nel consiglio direttivo dell'Unione Nazionale Educatrici dell'Infanzia, sezione dell'UMN, sempre più legata alla Camera del Lavoro.

Come gli studi hanno ormai chiarito, il Metodo Pasquali-Agazzi fondeva con originalità riflessioni e spunti precedentemente elaborati nel solco del froebelismo: se poi le sorelle Agazzi sviluppavano una ingegnosa e duttile didattica del froebelismo-materno, particolarmente adatta alla realtà popolare e rurale, tuttavia l'impostazione pedagogica di Pasquali rimaneva sostanzialmente fedele al positivismo pedagogico di Siciliani (De Giorgi 2009, 204).

Alla rottura dei rapporti personali e professionali con il mondo radical-massonico da parte della Dottorssa sembrava pertanto corrispondere – in parallelo – una progressiva virata in direzione anti-montessoriana da parte di quegli esponenti della pedagogia laica che l'a-

vevano sostenuta fino ad allora, una virata che avrebbe determinato un freno alla diffusione del metodo e alla sua ‘canonizzazione’ a livello ministeriale e nazionale, così come il convegno di Milano aveva auspicato: tali risvolti si possono cogliere – soprattutto – nella pubblicazione dei ‘Programmi’ Credaro del 1914 per la scuola dell’infanzia. Questi ultimi, infatti, «redatti sotto l’influenza di Pietro Pasquali, ne riflettevano le concezioni pedagogiche e didattiche, nel segno [...] dell’esperienza dell’asilo di Mompiano [...], cioè di un froebelismo democratico laico, che escludeva chiaramente la prospettiva della Montessori» (De Giorgi 2013, 39).

BIBLIOGRAFIA

- Bertilotti, Teresa. 2010. “Scuola e istruzione nell’attività dell’amministrazione Nathan.” In *Municipalismo democratico in età giolittiana. L’esperienza della giunta Nathan*, a cura di Domenico M. Bruni, 139-172. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bucci, Sante. 1990. *Educazione dell’infanzia e pedagogia scientifica. Da Fröbel a Montessori*, Roma: Bulzoni.
- Catarsi, Enzo, e Genovesi, Giovanni. 1985. *L’infanzia a scuola. L’educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo: Juvenilia.
- Catarsi, Enzo. 1991. *L’asilo e la scuola dell’infanzia. Storia della scuola “materna” e dei suoi programmi dall’Ottocento ai giorni nostri*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 2001. *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: Ets.
- Cives, Giacomo, e Trabalzini, Paola. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Colombo, Claudio A. e Beretta Dragoni, Marina, cur. 2008. *Maria Montessori e il sodalizio con l’Umanitaria: dalla Casa dei bambini di via Solari ai corsi per insegnanti (1908-2008)*. Milano: Raccolto.
- Comba, Augusto. 1998. “La massoneria tra filantropia e pedagogia.” In *La morte laica. Storia della cremazione a Torino (1880-1920)*, a cura di Augusto Comba, Emma Mana e Serenella Nonnis Vigilante. II: 179-218. Scriptorium: Torino.
- Conti, Fulvio. 2003. *Storia della massoneria italiana. Dal Risorgimento al fascismo*. Bologna: il Mulino.
- Conti, Fulvio. 2008. *Massoneria e religioni civili. Cultura laica e liturgie politiche fra XVIII e XX secolo*. Bologna: il Mulino.
- Cornice, Fabrizia. 2002. “Maria Montessori, la Società Umanitaria e la “Cultura Popolare” dal 1911 al 1933,” *I Problemi della Pedagogia* 4-6: 381-432.
- De Giorgi, Fulvio. 2009. “Maria Montessori Modernista,” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XVI: 199-216.
- De Giorgi, Fulvio. 2012. “I cattolici e l’infanzia a scuola. Il ‘metodo italiano,’” *Storia del cristianesimo* IX, 1: 71-88.
- De Giorgi, Fulvio. 2013. “Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo.” In Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di Id., 5-104. Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio, cur. 2018. “Maria Montessori e le sue reti di relazioni.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XXV: 5-7.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. “L’opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell’estate 1951.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XXVII: 243-257.
- Grazzini, Massimo. 2006. *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia: Istituto di Mompiano Centro Studi pedagogici “Pasquali-Agazzi” – Comune di Brescia.
- Novarino, Marco. 2004. “Massoneria ed educazione a Torino in età liberale.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XI: 77-102.
- Pironi, Tiziana. 2018. “Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell’Unione Femminile e della Società Umanitaria.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XXV: 8-26.
- Pozzi, Irene. 2015. “La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923).” *Ricerche di pedagogia e Didattica* X: 103-108.
- Rocca, Giancarlo. 2004. “Istruzione, educazione e istituzioni educative della massoneria a Roma dal 1870 all’avvento del fascismo.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XI: 29-75.
- Rocca, Giancarlo. 2018. “Maria Montessori e i corsi di pedagogia infantile presso le Francescane Missionarie di Maria.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XXV: 74-88.
- Sahlfeld, Wolfgang, e Vanini, Alina. 2018. “La rete di Maria Montessori in Svizzera.” *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* XXV: 163-180.
- Tomasi, Tina. 1980. *Massoneria e scuola dall’unità ai nostri giorni*, Firenze: Vallecchi.



Citation: Bérengère Kolly (2021) Maria Montessori, pedagogical orthodoxy, and the question of *correct practice* (1921-1929). *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 49-58. doi: 10.36253/rse-10350

Received: January 24, 2021

Accepted: May 24, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Bérengère Kolly. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Maria Montessori, pedagogical orthodoxy, and the question of *correct practice* (1921-1929)

Maria Montessori, l'ortodossia pedagogica e la questione della *pratica corretta* (1921-1929)

BÉRENGÈRE KOLLY

“Lettres, Idées, Savoirs” Laboratory, EA 4395, University of East ParisCréteil, Creteil, France

E-mail: berengere.kolly@u-pec.fr

Abstract. The issue of *correct practice* (i.e., according to Henri Louis Go, practice that reflects the spirit and letter of a pedagogy), concerns every pedagogue, and Maria Montessori certainly took correct practice very seriously from the outset. Indeed, her emphasis on this crucial issue explains some of the strategic choices she made, as well as the ways she promoted her method abroad, and the relationships she maintained with her contemporaries (analyzed here via the early years of the journal *Pour l'Ère nouvelle*). These all led to accusations of dogmatism or pedagogical *orthodoxy* that continue to be leveled at the Montessori network today. This article sets out to explore the controversy surrounding the issue of correct practice in the field of pedagogy, taking Montessori as its example. Focusing on the 1920s, it considers the questions raised by attempts to protect a life's work within a heterogeneous array of philosophical and political practices and positions. It also explores the reticence that some of Montessori's contemporaries (particularly Decroly and Ferrière) showed toward her pedagogy per se, but toward the way she conceived of and applied this pedagogy.

Keywords: Maria Montessori, New Education Fellowship, pedagogical orthodoxy, correct practice, internationalization of pedagogy.

Riassunto. La questione della pratica corretta (cioè la pratica che riflette lo spirito e la lettera di una pedagogia) riguarda ogni pedagogo, e Maria Montessori ha certamente preso molto sul serio la pratica corretta fin dall'inizio. Infatti, la sua enfasi su questa questione cruciale spiega alcune delle scelte strategiche che fece, così come i modi in cui promosse il suo metodo all'estero e i rapporti che mantenne con i suoi contemporanei (analizzati qui attraverso i primi anni della rivista *Pour l'Ère nouvelle*). Tutto ciò ha portato ad accuse di dogmatismo o di ortodossia pedagogica che continuano ancora oggi ad essere rivolte alla rete Montessori. Questo articolo si propone di esplorare la controversia che circonda la questione della pratica corretta nel campo della pedagogia, prendendo Montessori come esempio. Concentrandosi sugli anni '20, considera le questioni sollevate dai tentativi di proteggere il lavoro di una vita all'interno di una serie eterogenea di pratiche e posizioni filosofiche e politiche. Esplora anche la reticenza che alcuni dei contemporanei della Montessori (in particolare Decroly e Ferrière) mostrarono non verso la sua pedagogia in sé, ma verso il modo in cui concepì e applicò questa pedagogia.

Parole chiave: Maria Montessori, Nuova Educazione, ortodossia pedagogica, buone pratiche, internazionalizzazione della pedagogia.

In memory of my brother, Quentin Kolly

INTRODUCTION

In 1914, Maria Montessori wrote in a letter to Augusto Osimo¹, Director of the Humanitarian Society (*Società Umanitaria*), that the continuity of her pedagogy depended not only on the courses she gave, but also on at least one school even a small one “properly applying my method” (“col mio metodo ben applicato”), in order to lend value to my words «This is the fundamental thing, everything else can be remedied» («Ecco la cosa fondamentale, tutto il resto è rimediabile») (cited in Pironi 2018, 21).

The question of *correct practice* theorised in particular by Henri Louis Go (2007) theoretically concerns every pedagogue. In Montessori’s case, it was a particularly pressing concern from the very outset, not least in Milan (Pironi 2007, 2018)², and came through clearly in her relationships with other pedagogues (Kolly 2020). However, this key issue has yet to be explored as such by historians of education. We therefore set out to explore it in an original manner, for instead of studying Maria Montessori’s writings, we decided to examine the views that her contemporaries expressed in the pages of *Pour l’Ère nouvelle*. The articles published in the early years of this journal clearly show that correct practice, or *orthodoxy*, was the aspect of Montessori’s pedagogy that was most avidly discussed.

Maria Montessori explained on several occasions that while teachers were evidently free to make their own pedagogical choices, they had to be consistent once they had done so. Sheila Radice (1920) wrote in this regard:

If teachers want to get the same results that she has had, they will do as she has done; if they do not want to, they will not. One thing she objects to, and that is that teachers should make variations on her method and ascribe the results to her (Radice, 1920, 24).

It should be noted that this adherence to a single line of conduct and rejection of any mixing of pedago-

¹ Secretary, then Director of the Humanitarian Society in Milan, Augusto Osimo (?1923) worked closely with Maria Montessori (Pironi 2018), and was linked to Milanese socialist reformism. In addition to disseminating and providing training in the Montessori method, the Society promoted the principles of popular culture and education for the masses. Milan was at that time the center of the Montessori movement in Italy (Bucci 1990, 160).

² At the time when Montessori was starting to grapple with the question of how to disseminate her pedagogy while maintaining correct practice (Pironi 2018).

gies, interpreted as rigidity and dogmatism, has long been and continues to be presented as a key aspect of the Montessori movement (Kramer 1988, 377 et seq.; Pesci 2019, 105). We decided to take Montessori as an example of the controversy surrounding the question of correct practice in the field of pedagogy. We saw her as a generic case, enabling us to raise issues that are relevant to anyone who propounds a specific pedagogy. To this end, we looked at how Montessori’s pedagogy was analyzed by her contemporaries in the early years of the journal *Pour l’Ère nouvelle*. These writers reproached Montessori less for her specific practices or philosophy than for the way she applied her pedagogy. The orthodoxy—real or imagined of Montessori’s pedagogy was thus the main point under discussion. The term *orthodoxy* first appeared in 1924, in an article published in the journal by Ovide Decroly (1924, 63). At that time, it was used to designate educators who strictly applied Montessori’s principles and techniques, without any additions or mixing; Decroly criticized Montessori’s rigid attitude as hindering the widespread application of her pedagogy. The term was subsequently used many times in the journal to distinguish Montessorians *strictu sensu* from educators inspired by Montessori.

We attempt to show that this pedagogical controversy was far from merely anecdotal. First, the question of orthodoxy and correct practice influenced the strategies used to disseminate the Montessori method, the forms it took in other countries, and the degree to which it spread (just as it would for any pedagogy; see Droux and Hofstetter, 2015). Second, it explains some of the controversies and misunderstandings that arose between Montessori and several of her contemporaries, in particular Decroly and Adolphe Ferrière, who at that time were key figures in the field of new education (Depaepe, Simon and Gorp, 2003). It should be noted that we do not consider the New Education Fellowship to have been a coherent network, either practically or philosophically, owing to the considerable heterogeneity of its members’ political and pedagogical positions. This is why we chose to explore this controversy via a single journal, the archives of *Pour l’Ère nouvelle*. First published in January 1922, this French-language journal affiliated with the International League for New Education (LIEN) reflected both new ideas in education and the diversity of the strategies adopted by members of the Fellowship. For each protagonist could potentially have a different relationship with and opinion about Montessori, and these could change over time³.

³ Montessori had close relationships with several members of the Fellowship, including Elisabeth Rotten, who was Vice President of Association Montessori Internationale and subsequently became a psycho-

This analysis highlights the reticence that some of Montessori's contemporaries displayed, not toward her pedagogy, but toward a certain way of conceiving of and applying it. By so doing, it provides an opportunity to think about the issues raised when attempts are made to protect a specific method (Montessori) within an array of philosophical and political practices and positions (New Education Fellowship). We chart the early years of *Pour l'Ère nouvelle*, from the conference in Calais (1921) to the one in Elsinore (1929). As a counterpoint, we also study the first issues of the Montessorian journal *The Call of Education*. In our chronological analysis, we describe I) the issues relating to dissemination and internationalization, II) the more pedagogical issues concerning the importance of the *material* versus the inventiveness of the teacher, and III) the more political issues involving the protection of a specific pedagogy or the affirmation of a plurality of pedagogies.

I. MONTESSORI'S INITIAL INFLUENCE ON THE JOURNAL AND THE FIRST INCIDENTS (1921-1923)

The Emergence of the New Education Fellowship: Shared Principles

From the very outset, LIEN had been based on a set of *principles* shared by pedagogues and educators. These six principles were 1) respect for the child's *spiritual energy* as the essential goal of education, 2) respect for the child's individuality, 3) respect for the child's *innate* and *spontaneous* interests, 4) the child's construction of his/her personal and collective discipline, as a first step toward social responsibility, 5) cooperation as opposed to competition, and 6) coeducation. An additional principle was the preparation, through education, of the future citizen, «but also the human being aware of his/her human dignity» (International League for New Education 1922, 2).

These shared principles were supposed to allow for greater openness and flexibility, to take account of national or educational contexts. LIEN was thus seen as a *movement*, with no institutional basis or preordained direction, but with a resolutely European and international outlook (two other sister journals were published at the same time in German and English). Individual members and countries were free to «follow their own

paths of development» (Ensor 1922, 7)⁴. In educational terms, the aim was to enable as many people as possible to take ownership of these common principles through personal initiatives and permanent renewal. The focus on principles was also intended to ensure wide dissemination, and to protect educators from “weariness” and “discouragement” by providing them with more technical resources. The premise of this ecumenical approach, which encouraged all those with good intentions, was that no particular pedagogy was to be favored.

The first few issues of *Pour l'Ère nouvelle* show a very clear Montessorian influence. However, in accordance with its *principles*, the journal laid claim to Montessori's ideas, but did not advocate applying her pedagogy to the letter. Thus, the third issue identified the dottoressa as just one of the movement's «four innovative trendsetters»: «Montessori in Italy, Decroly in Belgium, Cousinet in France, and New Schools throughout Europe» (ND 1922, 50). Nevertheless, the pedagogues who wrote about Montessori in the early issues presented themselves as either being *inspired* by her (Roger Cousinet, Maria Valli) or *continuing* her work (Maria Boschetti-Alberti, Virginia Povegliano Lorenzetto). This was a direct consequence of the principle of pedagogical syncretism whereby, according to Beatrice Ensor, «Every teacher should, as far as possible, study all the methods and draw inspiration from them to form his or her own» (Ensor, 1925, 4).

The Incidents of 1923

This syncretism inevitably clashed with Montessori's position. Whereas the educators writing in *Pour l'Ère nouvelle* shared principles that could be implemented in quite a heterogeneous way (horizontal extension), Montessori was concerned with the quality and protection of her specific practices (vertical deepening). In fact, the dottoressa had been moving in the opposite direction since 1907, as she had soon seen for herself what happened when her method was incorrectly or inaccurately applied. The practical difficulty of giving children freedom, but with guidance from the teacher, is a good example of this, and even today, these two practical points are particularly tricky to transmit and implement in Montessori practice⁵.

analyst, André Berge, and even Ferrière. It is difficult to consider that this *movement*, which had no president and no institutional basis, had a unified way of thinking. We therefore propose a different analysis of the work by Catherine Lecuyer (2020), who carried out an analysis from Montessori's point of view.

⁴ All the archives of *Pour l'Ère nouvelle* are available online from the University of Caen: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen> Accessed: 28th September 2021.

⁵ Pironi points out that these difficulties were the subject of exchanges between Anna Maccheroni and Montessori as early as 1908: «difficulties encountered in trying to be a Montessorian teacher to the end, in trying to make the transition from 'disorder' to 'freedom', in trying to ensure that 'invitation' does not constitute an 'order'» (Pironi 2018, 17).

The essential and massive challenge for this groundbreaking pedagogue was to encourage the spread of her pedagogy without compromising correct practice.

The notion of *correct practice* was theorized by Henri Louis Go (2007) in relation to Célestin and Elise Freinet. It assumes that there is a correct way of practicing a given pedagogy (e.g., Montessori or Freinet) that affords access to the pedagogy's true meaning. To understand this, let us compare it with music: there is a right way for a performer to play a score, and a great performer is one who knows how to render the composer's intention and style in the most profound, refined and personal way possible. Adhering to great principles is therefore not enough: for each pedagogy, there are identifiable techniques, a style, but also a way of constructing the relationship with the child, even if there is always a personal and creative way of inhabiting this style⁶.

This explains the early publication of *Il Metodo*, as well as the speed with which Montessori started holding courses, intended to compensate for the lack of educators properly trained in the method. At this juncture, it is important to highlight another particular feature of Montessori's pedagogy, for although it relied from the outset on precise techniques and specific teaching materials, it also required an *art of action* that could not be reduced to a simple series of techniques.

Can these differences explain the two incidents that took place in the spring of 1923? The Montessorians certainly do not seem to have been keen to cooperate with the network of *Pour l'Ère nouvelle*. The first incident concerned the journal *La Coltura Popolare*, which was close to Montessori's ideas and network. In January, *Pour l'Ère nouvelle* announced that the two journals would henceforth collaborate, only to note somewhat regretfully in April that «the issues published thus far do not adhere to our rallying principles or give any indication of the goals we are pursuing, despite what seemed to have been agreed». The second incident involved Montessori herself. It had been announced in April that the pedagogue would be one of the speakers at the 1923 conference, only for her to cancel a few weeks before the event. *Pour l'Ère nouvelle* was indignant at this change in the program, and accused Montessori of «entrenchment»⁷. Rumors of the creation of a magazine specifically for Montessori added insult to injury.

Mrs Montessori declares that she cannot go to Territet. It will be a great disappointment for many of us. (...) Mrs Montessori talks about creating a new journal. Why so many journals? Wouldn't it be better to reserve a few pages in each issue for Mrs Montessori and her collaborators? Or, if she prefers, every other issue, with more frequent publication? All things to be considered in due course. For this reason alone, her presence in Territet would be most desirable! (ND 1923, 44).

Pour l'Ère nouvelle does not seem to have received any specific explanation for these unexpected reversals, and deduced that they reflected a nationalist and pedagogical *entrenchment* that seemed totally at odds with the Fellowship's boast of eschewing *partiality and partial exclusivism*. Montessori's new commitment to children's religious education may also have been a factor, although it was not mentioned here. «We do not know your hatreds, we will say to them, whether these be nationalist, political or denominational» (ND 1923, 44). However, the second incident should, perhaps, be downplayed, as Pironi points out that Montessori was very busy abroad that year (in London from April to the end of July, and in the Netherlands from 27 August to 1 September⁸), and sometimes even failed to turn up at her own courses (e.g., course held in Milan in 1914; Pironi 2018, 22). She also obviously gave priority to her existing commitments. Already internationally known, she may not have been interested in a small, mainly French-speaking network with a still limited audience, and which quickly found itself in financial difficulty.

Two Divergent Strategies, Two Versions of Internationalism: The Call of Education

Nevertheless, Montessori clearly had a different strategy, as indicated in the summaries of the first three issues of *The Call of Education*, published from 1924 onwards. The aim of this Montessori journal was to examine issues linked not to general principles, but to a specific pedagogy, in order to help «the people who follow, serve and observe the souls of the children set free by our method of education»⁹. The journal contained scientific articles and texts on child psychology, as well as «replies to questions on the Montessori method», «practical help to teachers», «reflections on the results of the pedagogy», and writings on «social problems in the light

⁶ This concept is described in the following article: Kolly, and Go 2019.

⁷ This *entrenchment* was also blamed on William D. Owen, president of the National Educational Association, who likewise did not deign to reply to LIEN's letters. This was experienced as «a painful disillusionment», and described as an «exclusive reaction» (ND 1923, 22).

⁸ I would like to thank Joke Verheul, archivist of Association Montessori Internationale, for this information, although there is no trace of this symposium on children's religious education.

⁹ Montessori, Maria. 1924. «La chiamata / The call / L'appel». *The Call of Education*, 1-1, 3-17. Archives of Association Montessori Internationale, Amsterdam.

of the method". The aim was obviously to "organize the countless forces scattered throughout the world, namely the forces of the apostles of our idea", as well as to "help the teachers who, without sufficient preparation, run Montessori schools". In fact, the Montessorian network, which had been in existence for more than 15 years (i.e., since 1907), and which was present in a number of countries, was seeking to structure itself via a specific publication, in a way that would not have been possible using an existing journal especially given the allegiance that this would have entailed.

Thus, the internationalism envisaged by Montessori was backed up by her work. *The Call of Education* aimed to forge links across nations and cultures on the basis of common pedagogical practices. This involved bringing together specialists and educationalists, who exchanged equally in four languages (English, French, German, and Italian). The national correspondents were selected for their knowledge of the method, while the articles published by authors such as Géza Révész, J.C.L. Godfroy, C.A. Claremont, Anna Maccheroni, and Montessori herself in the first issue were also explicitly linked to the Montessori method. Titles in this first issue included "Why is the Montessori Method a Science?" and "Questions Relating to the Development of Social Life in the Montessori School", while those in the second issue included "Child Character", "Sensitive Periods", and "Children's House in Berlin". By contrast, *Pour L'Ère nouvelle* sought to link nations and cultures on the basis of broad general principles translated into multiple practices, all rooted in their national context. This choice led to the creation of several journals, each published in a specific language (English, German, and French), bringing together representatives of various practices, possibly mixed together, under a common theoretical banner. Thus, the former was intended to be a community, while the latter remained a movement.

This divergence explains subsequent discussions about orthodoxy, the formation of educational networks, and political commitment to or disengagement from pedagogy. For educators writing in *Pour l'Ère nouvelle*, there needed to be a common, internationally shared pedagogical policy, but possibly with differentiated, country-specific pedagogical approaches. For the Montessori network, there had to be a common pedagogical approach, but political approaches could differ. For the former, teaching practices were debatable and variable, and could be mixed because they were all affiliated to the same main principles. For the latter, pedagogical practices were not debatable, as they had to be philosophically and practically coherent. Their application in divergent political contexts was a secondary

issue. This was a considerable strength, when it came to adapting to diverse cultural contexts, and therefore to ensuring universality, but also a political weakness, as the pedagogy has little intrinsic resistance to political context, for example.

II. MONTESSORIAN ORTHODOXY CALLED INTO QUESTION (1924-1927)

Unsurprisingly, Montessori was not invited to the next conference, and at its opening, Ferrière attacked the supposed permissiveness of the Montessori method (Ferrière 1923, 76). It should not, however, be inferred that Montessori's initial influence over the journal now waned. Rather, *Pour l'Ère nouvelle* adopted the singular approach of encouraging Montessori principles, but independently of the dottoressa and her network. The journal was therefore neither Montessorian nor anti-Montessorian. Instead, it promoted a specific relationship with Montessorianism, which can only be understood through the difficult question of orthodoxy.

The debate on orthodoxy (1924-1926)

In October 1924, Decroly reviewed the Dutch experiment with new education that had begun in 1918. He recalled that a Society for the Study of the Child had been created before World War I by Henriëtte Van Reesema-de Graaf in The Hague. Although this society had been dissolved after the war, it was the starting point for the Montessorian movement in Holland, complete with Montessori courses and Montessori schools, under the aegis of Cornelia Philippi-Van Reesema.

Decroly, whose trajectory had so far been similar to that of Montessori (work with the developmentally delayed, design of educational material, educational games, importance of freedom in work, and system of self-education), stated that he was «not enthusiastic about Montessori's materials», but «fully agreed with many of her principles, especially that of free work» (Decroly 1924, 17). The discussion about orthodoxy therefore began with the question of the materials, techniques, and pedagogical standards, and how far adults were supposed to adhere to them.

This debate about orthodoxy was closely linked to the fact that, for the pedagogues of *Pour l'Ère nouvelle*, the new education was essentially a sharing of principles. The nature of the techniques derived from these few principles was therefore left to the discretion of the teachers. Preferring certain techniques to others was necessarily viewed as a rigid attitude.

Decroly began by saying that the Dutch experience had quickly ran out of steam, despite two visits by Montessori in 1921 and 1922, as the local teams felt that the children had made insufficient progress, and discipline was too difficult to establish. Decroly interpreted the problem in technical terms, deeming that the technique (i.e., material) was not suitable (too rigid, not diversified enough) for the children. This inadequacy generated boredom, such that the children could neither make progress nor take advantage of their freedom. Eschewing the hypothesis that the pedagogy had been poorly implemented, he described Holland as being divided into two camps: the camp of the *orthodox*, who «followed Mrs Montessori in everything», and the camp of the educators, who «followed the results of a serious experiment and wanted to have freedom of action», choosing to adapt the pedagogy by restricting children's initial freedom and extending the material in the form of games and facilities (Decroly 1924, 62).

Decroly's criticism is all the more interesting as Montessori had already been confronted with this type of argument back in 1912. That year, she had had an argument with Pierre Bovet, Director of the nascent Jean-Jacques Rousseau Institute, about a course on her pedagogy. Bovet had hired a former colleague of hers, Teresina Bontempi, to give the course, without consulting her first. This had angered Montessori, who refused to lend her name to a course that was not given by her, and which was purely practical. She withheld permission for a second edition of the course translation, and ceased all cooperation with Bovet, and therefore also with the entire Geneva network that had been behind the New Education Fellowship¹⁰. The correspondence between the two protagonists shows that, from Montessori's point of view, it was a question not of refusing all contact with the network¹¹, but of refusing to allow the promotion of inaccurate practices (Bontempi's performance during a course held in Milan a few months earlier had swiftly been disavowed by the dottoressa; Pozzi 2015). However, misunderstanding was the order of the day, and Bovet duly interpreted the pedagogue's reaction as one of rigidity¹².

Over the following years, orthodoxy became the main point of discussion concerning the Montessori method in *Pour l'Ère nouvelle*, as illustrated by three articles published by Philippi-Van Reesema in 1926. These

set out similar arguments: too much freedom given to children («causing [...] disillusionment among the headmistresses, as well as disorder and laziness among the children» (Philippi-Van Reesema 1926, 82), orthodoxy of practice, and reduction of the pedagogy to a form of training, owing to the practical failure of the material. The author added that as Montessori refused to acknowledge that her materials were not sufficiently diversified and adapted, she mistakenly assumed that her method was being incorrectly applied, and thus became inflexible («Accuracy in the use of the materials was from then on laid down in principle; that is to say, it was no longer permitted to use the material other than in a strictly defined way»). Pedagogy is so reduced to a «systematic training of faculties and functions» (Philippi-Van Reesema 1926, 174). Thus, it was neither the techniques nor the spirit of pedagogy that were at issue in this last article, but rather the *orthodox* way of applying the pedagogy.

The same arguments were rehearsed in articles written in the same period by Giuseppe Lombardo-Radice. He denounced «the narrowness and mechanical nature of the “Method”, revolving around a fixed and rigid pivot, superstitiously regarded as... thaumaturgic», and contrasted it with the method developed by the Agazzi sisters¹³. Lombardo-Radice further asserted that true orthodoxy was not where Montessori thought it was, and that Angela Santoliquido (who had taken over the first Children's House) was far more “faithful to the original Montessori method” (Lombardo-Radice, 1926, 176 and 181).

It should be noted that these arguments were all strictly technical, in that they reduced the Montessori method to a series of techniques. This was consistent with the notion of shared general principles, whereby techniques are disconnected from any ethos or praxis, and can thus be freely transmitted or adapted. It further implied that educators should be free to use (or not to use) the techniques. The question of correct practice (i.e., congruent with the spirit and letter of a specific pedagogy) was therefore absent from the discussion¹⁴.

THE ETHICS OF THE EDUCATOR

Touching briefly on ethics, from Montessori's point of view, the choice of orthodoxy, articulated with that of

¹⁰ For a detailed description of this controversy, see Kolly 2020.

¹¹ Maria Montessori wrote to Bovet that she was happy to be connected with the Jean-Jacques Rousseau Institute. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR), Fonds général, FG.F.6/28: letter from Maria Montessori to Pierre Bovet, 21 October 1912.

¹² Letter from Pierre Bovet to Maria Montessori, 27 October 1913, Archives of Association Montessori Internationale, Amsterdam.

¹³ Ferrière agreed, stating in 1928 that the Agazzi method was “more specifically Italian, more lively and broader than Mrs Montessori's” (Ferrière 1928, 8283).

¹⁴ There is only one exception in the sources examined here: in January 1926, an article protested against “a few neo-artisans of the global method” using a “caricature of the Decroly reading games”, “a mismatch between the old method of normal words and the ideo-visual method” (E.D. 1926, 810).

correct practice, was an objective means of transforming the adult educator, who had a “delicate” task and whose action was a “great art” (Montessori 1913). For Montessori’s contemporaries, the *orthodox* application of a pedagogy could be understood as a form of authoritarianism. However, we can see that this was an ethical misunderstanding of the place of the adult and his/her ethical role.

In the 1920s, Maria Montessori was still working out the place of the adult. According to her conception, described here on the basis of her later theorizing, the technicist vision of pedagogy had to be refuted. Techniques (including teaching materials) were to be thought of not as mere tools, but as levers for transforming and reforming educators. Thus, «the teacher’s training also included a “personal art”, or individual refinement on the measure in the intervention» (Trabalzini 2011, 61).

This transformation involved first and foremost accepting that the educator was no longer at the center of the pedagogical activity, the idea being that the adult had to bend to the materials, as the latter were there to serve the child. This presupposed an initial acceptance of the pedagogy as a whole, with inventiveness or criticism only permitted in a second stage, which is when many of Montessori’s collaborators created new techniques and gradually added to the initial materials. Therefore, orthodoxy was not so much aimed at the children as at the adults, insofar as the correct use of the material was part of their training and transformation. This explains why Montessori focused on controlling the training in her pedagogy, rather than on the pedagogy itself¹⁵. It was a question of preserving not only techniques, but also a pedagogical spirit, based on a reform of the adult that the training was supposed to trigger, and which no single method or technique could bring about.

This choice contrasted with that of the pedagogues who then occupied dominant positions in *Pour l’Ère nouvelle* at that time. Decroly did not call for his method to be used correctly, and the question of his pedagogical legacy only arose after his death (see Wagnon 2013). Ferrière did not initiate any specific pedagogy. For both of them, it was only logical for techniques to be adapted to each audience, child, and situation, in a possible mix of pedagogies. Moreover, it was important to be able to adapt to the official curricula and various government injunctions (“the usual school framework”, as Decroly put it) (Decroly 1924, 63), to which practitioners in public systems were subject. As Montessori focused on pre-

schooling, she did not need to engage in this kind of reflection, at least not initially.

Here we find the two contrasting strategies described earlier: inserting the same techniques and same, constant ethical base into diverse cultures and contexts (Montessori) versus teachers technically adapting the same principles to the various injunctions and curricula (Decroly, Ferrière). Ferrière wrote in 1925 that «the method of the Active School is singular in its scientific origin and principles, and plural in its form—the form of each particular pedagogy being considered only “partial”» (Ferrière 1925, 21). According to this point of view, teachers were the drivers of pedagogical inventiveness, choosing their own techniques, creating their own tools, and adapting them to their audience.

Construction of Pedagogical Movements

These choices dictated the construction of pedagogical movements. The New Education Fellowship presented itself as a bottom-up movement made up of inventive educators, as opposed to a top-down pedagogy where educators endorse a pre-existing tradition. Decroly directly criticized the “orthodoxy of the inspirer”, claiming that it generated overly subservient educators. For him, there was only a short step from pedagogy to movement, and from movement to politics, insofar as this posture was associated with dogmatism and a disconnection from practical life and from the people:

The orthodoxy of the inspirer has already created dissent, and we seek through reasonable eclecticism not to be hindered by dogmas that are too rigid and which do not correspond to real life or to the shifting and diverse nature of children’s mentality. As always, commonsense people regret the excessive interference of purely mystical conceptions in practical life (Decroly 1924, 64).

The argument therefore gained a political dimension, moving from a crucial issue for practitioners (reform of the adult) to the difficult question of freedom, and whether or not the educator should intervene, giving the children work to do and attempting to trigger interest in an activity. The accusation that would be leveled at Montessori in the 1930s, whereby she confined herself to the position of pedagogue, neglecting issues of social transformation and the struggle against political authoritarianism, was already taking shape. The image of an elitist, private pedagogy, cut off from the people and their concerns, but also of a dirigist and even dictatorial pedagogy, contrasting with the plural and adaptable new education methods, was not far off.

¹⁵ In 1913, Montessori was already preoccupied with this question. She wrote in a letter to Bovet that she wanted to create a specific course, in order to “defend, explain and present” the principles of her pedagogy. AIJRR/FG.F.6/28: letter from Maria Montessori to Pierre Bovet, 31 October 1913.

III. FROM SILENCE TO CONDITIONAL OVERTURE (1926-1929)

Before that, however, there was an upturn. In 1926, Ferrière went to Italy and visited Montessori. By his own admission, this encounter led him to reconsider his opinion of the pedagogue and her alleged views. As a result, *Pour l'Ère nouvelle* finally published an article by Montessori in June 1927 (lecture given in September and October 1926 in Buenos Aires and first published in *La Coltura Popolare*), as well as an article explicitly positioning itself *in favor* of her pedagogy. This was the beginning of a more harmonious period, culminating in the cooperation around the 1929 Elsinore conference, the first one that Montessori personally attended. However, although there were fewer references to orthodoxy, LIEN's position did not change, and this new overture to Montessori remained a limited one.

Ferrière's Mea Culpa: Recognition, but Only Under Certain Conditions

Issue 23 of *Pour l'Ère nouvelle* carried a report of Ferrière's trip to Italy. It was an opportunity for the pedagogue to suggest that Montessori's silence, which contrasted with her tremendous celebrity, led to misunderstandings about her method and her conception of children.

Few women are as famous as Maria Montessori. But few people have come into contact with her. She does not attend conferences. She likes to listen, she says, but not to talk. She is averse to discussion (Ferrière 1926, 151).

Ferrière said he was assured that the dottoressa "appreciated" the work of the Rousseau Institute, Alice Descoedre, and Jean Piaget. He also noted that she «has faith in the internal balance of the child, but only on condition that the class constitutes a collective mentality». He deduced from this that the public's conception of her pedagogy was often erroneous, and described how an encounter had enabled him «to understand in an infinitely more penetrating way her intimate thought and her eminently constructive spirit».

For this reason, he applauded the official recognition of her pedagogy by the Ministry of Public Education (under Mussolini, therefore¹⁶): «official recognition, after a period of ignorance that has lasted too long». Nevertheless, he specified that the dottoressa would gain from more contact with others when it comes to improving her method:

There are many legends about Mrs Montessori's opinions. I have found in her a spirit that is willing to acknowledge science as the supreme arbiter: observation of the child and experimentation. But I believe that when she turns her attention to different types of children, she will make discoveries in this area that may well transform and enrich the effectiveness of her material (Ferrière 1926, 23, 152).

Still Limited Discussion: The Locarno Conference

However, this opening remained conditional. Correct practice was still an issue. Although *Pour l'Ère nouvelle* published an article by Montessori in 1927, as well as one by a colleague of hers in Holland who was opposed to Philippi-Van Reesema, these articles were both just reprints. Nevertheless, they were the first contributions from the orthodox camp. Catherina Ligt Van Rossem wrote about the use of the materials, speaking for «a Dutch association that is committed to [the method's] orthodox application, out of the justifiable fear that the dilettantism of amateur parents may rob it of its essential characteristics». While acknowledging "difficulties" in the application of this method, the author stated that there was a «duty to ensure that the essence of the new education remains intact» (Ligt Van Rossem 1927, 113115). Unfortunately, no real discussion ensued. Following these two articles, the editors chose to present the list of articles published by the journal on Montessorianism from the point of view of nonorthodoxy, not least "the very thorough study by Mrs Philippi-Van Reesema". This was a reaffirmation of the journal's position of unorthodox Montessorianism.

Another noteworthy fact is that although Montessori did not attend the Locarno conference in person, she did send Lili Roubiczek from Vienna. The latter attracted a group of Montessori supporters much to her surprise. Unsurprisingly, the paper she gave returned to the accusation of dogmatism. Roubiczek pointed out that the teaching materials remained of secondary importance, compared with the spirit of the pedagogy. She nevertheless pointed out that «Any well-prepared teacher who introduces these materials into her class will find them suitable for the children and corresponding in every detail to their intimate needs» (Roubiczek 1927, 229).

Once again, *Pour l'Ère nouvelle* counterbalanced this strict Montessorian viewpoint by publishing an article three times longer by Philippi-Van Reesema. This article questioned «the former psychology that sought to develop faculties by means of fixed materials» (Philippi-Van Reesema, Cornelia 1927, 230), defending instead the psychology of globality (thus favoring Decroly) and the importance of adapting to children's spontaneous activ-

¹⁶ For this question, see in particular Marazzi 2000.

ity. Here, Philippi-Van Reesema accurately represented the position of the French-speaking network, confirmed by the report on self-educational material presented at the conference (which gave pride of place to Decroly's material and that of the Montessori-inspired Children's House) as «attempts (...) by which we aim to respond even better to children's spontaneous interests in the exercises we give do, and to stimulate them to freely engage in research and experimentation» (ND. 1927, 262-268).

These two examples show that the recognition of Montessori's pedagogy in 1927 remained conditional. Starting from the premise that this method could not suffice on its own, the question of orthodoxy could only lead to misunderstandings. Ferrière thus regretted that the work of Santoliquido, Director of the first Children's House, went unrecognized by the dottoressa, «just like all the efforts that deviate, however little, from her strict method» (Ferrière 1926, 152).

No other pedagogy was subject to this type of argument—doubtless because Montessori was the only one who thought that her work would outlive her. We could, of course, hypothesize that Montessori was indeed authoritarian and dogmatic, and that she could not bear to see a pedagogy that only functioned poorly in the real world being called into question, especially since the reform of the adult, which would later become the focus of her pedagogy, was not fully theorized at the time. However, we could also argue that these misunderstandings were linked to the question of *correct practice*. In principle, according to this conception, a method can only ever be a single milestone along the way, meaning that the Montessori method could only be valid if it was then “perfected and complemented”, as Ferrière wrote in 1926.

The journal issues that followed the report on the Locarno conference confirmed that attention had shifted away from the question of orthodoxy, and therefore away too from discussion of the Montessori method. Issues 34 and 35 contained two articles on “a Montessori class in Paris”, describing in detail the application of the method in a public nursery class and advocating the “generalization of the application of the Montessori method in classes for young children” (Jotte 1928, 35). However, this new tolerance toward the Montessori method went hand in hand with its trivialization. It was discussed less often and was given a lower profile, not least in 1928 and 1929, when the Agazzi method received greater attention. Was it this loss of influence that led the pedagogue to attend the New Education Fellowship in Elsinore? This new openness on her part further manifested itself in Elisabeth Rotten's admission to Association Montessori Internationale (1937). However, a fresh

controversy was already starting to emerge in the 1930s, over children's overwork, when Montessori would once again be taken to task.

CONCLUSION: DO CRITICISMS OF ORTHODOXY MISS THE POINT?

This article shows first and foremost that discussions of Montessori's pedagogy in *Pour l'Ère nouvelle* in the 1920s revolved almost exclusively around its real or supposed orthodoxy, without any discussion of the underlying issues, namely correct practice and the place of the educator. While returning to this important pedagogical controversy, the aim here was to restore a form of dialogue between the two parties involved, highlighting not only pedagogical differences, but also differences in dissemination strategies and conceptions of internationalism.

This article also tends to show that Montessori existed solely in controversial mode in the pedagogical field. This can easily be explained, for by operating as a community rather than a movement, her network chose to go deeper, not wider. Controversy and discussion therefore became necessary to extend its reach beyond its followers. In *Pour l'Ère nouvelle*, Montessori's pedagogy was synonymous with debate and criticism. Once the controversy had worn off, it became trivialized and its influence waned from 1926 onwards, only to return in force in the 1930s, with discussions about politics, religious education, and children's overwork.

This is intended to be a generic, textbook case. During her lifetime, Montessori encountered problems that can beset any groundbreaking pedagogy, not least when its founder grows old or dies. Orthodoxy is not the central issue, for it is not so much a question of knowing whether a pedagogy is rigid or dogmatic, as identifying the conditions in which a pedagogue can pass on his or her legacy.

BIBLIOGRAPHY

- Baumann, Harold. 2007. *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik, 1907-2007. Eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz*. Berne: Haupt.
- Bucci, Sante. 1990. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Rome: Bulzoni.
- Decroly, Ovide. 1924. “Expériences d'éducation nouvelle à La Haye”. *Pour l'Ère nouvelle*, 12, 62-64
- Decroly, Ovide. 1924. “La semaine de Villebon, compte-rendu, VII, De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses”. *Pour l'Ère nouvelle*, 13, 2-20.

- E.D. 1926. "Chronique française". *Pour l'Ère nouvelle*, 18, 8-10.
- Ensor, Beatrice. 1922. "Le Congrès de Calais". *Pour l'Ère nouvelle*, 1, 5-7.
- Ensor, Beatrice. 1925. "Les fondements de l'éducation nouvelle". *Pour l'Ère nouvelle*, 17, 3-4.
- Ferrière, Adolphe. 1923. "Discours d'inauguration du Congrès de Montreux". *Pour l'Ère nouvelle*, 8, 73-79.
- Ferrière, Adolphe. 1925. "Nouvelles diverses". *Pour l'Ère nouvelle*, 14, 19-22.
- Ferrière, Adolphe. 1926. "Une visite aux Pionniers de l'École Active en Italie". *Pour l'Ère nouvelle*, 23, 151-152.
- Ferrière, Adolphe. 1928. "L'école enfantine de Mme Agazzi, à Mompiano". *Pour l'Ère nouvelle*, 37, 82-83.
- Go, Henri Louis. 2007. *Freinet à Vence: Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Jotte, Alice. 1928. "Une classe Montessori à Paris". *Pour l'Ère nouvelle*, 35, 32-35.
- Kolly, Bérengère, Go, Henri Louis. 2019. "Ecoles Montessori et Freinet, évitons les malentendus". *The Conversation France*, 22. <https://theconversation.com/debat-ecoles-montessori-et-freinet-evitons-les-malentendus-116844> _Accessed : 28 September 2021.
- Kolly, Bérengère, Go, Henri Louis. 2020. *Maria Montessori et Célestin Freinet: voies et voix pour notre école*. Paris: ESF.
- Kolly, Bérengère. 2017, September. "Regards genevois sur Montessori et l'essaimage du Montessorisme". In *Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif au XXe siècle*. Symposium conducted at the Jean-Jacques Rousseau Institute, Geneva, Switzerland.
- Kolly, Bérengère. 2020. "L'internationalisation montessorienne selon la stratégie du double gain: diffraction et problématiques de diffusion." In *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle*. Genève au cœur d'une utopie, edited by Rita Hofstetter, Joëlle Droux, Michel Christian. Geneva: Aphil, Presses Universitaires Suisse. Available at <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-88930-323-6>. Accessed: 11 November 2020.
- Lecuyer, Catherine. 2020. "La perspective montessorienne face au mouvement de l'éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle." *European Review of History* 27. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13507486.2020.1765150> Accessed: 28 September 2021.
- Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. 1922. "Principes de ralliement". *Pour l'Ère nouvelle*, 1, 2.
- Ligt Van Rossem, Catherina. 1927. "Un témoignage hollandais en faveur de la méthode Montessori". *Pour l'Ère nouvelle*, 29, 113-115.
- Lombardo-Radice, Giuseppe. 1926. "L'école active dans la réforme du Ministre Gentile". *Pour l'Ère nouvelle*, 23, 176-184.
- Marazzi, Giuliana. 2000. "Montessori e Mussolini : la collaborazione e la rottura". *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 1, 177-195.
- Montessori, Maria. 1913. *Il metodo della Pedagogia Scientifica, applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini. Seconda edizione accresciuta ed ampliata*. Rome: Ermanno Loescher.
- ND. 1922. "Notre ligue". *Pour l'Ère nouvelle*, 3, 49-50.
- ND. 1923. "Notre ligue". *Pour l'Ère nouvelle*, 6, 21-23.
- ND. 1923. "Notre ligue". *Pour l'Ère nouvelle*, 7, 43-45.
- ND. 1927. "Chroniques du congrès". *Pour l'Ère nouvelle*, 32, 262-268.
- Pesci, Furio. 2019. "Montessori e la questione della pace." In *Lutopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, edited by Massimo Baldacci, Miguel A. Zabalza, 92-112. Rome: Erickson.
- Philippi-Van Reesema, Cornelia. 1926. "Les précurseurs de Mme Montessori 1". *Pour l'Ère nouvelle*, 21, 82-85.
- Philippi-Van Reesema, Cornelia. 1926. "Les précurseurs de Mme Montessori 3". *Pour l'Ère nouvelle*, 23, 171-175.
- Philippi-Van Reesema, Cornelia. 1927. "Les écoles Montessori de La Haye". *Pour l'Ère nouvelle*, 32, 229-233.
- Pironi, Tiziana. 2007. "La cure éducative nelle scuola di Mompiano e nelle case dei bambini di Roma e di Milano età giolittiana." *Pedagogia e Didattica dei Servizi Educativi* 2: 27-39.
- Pironi, Tiziana. 2018. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femmine e della Società Umanitaria." *Annali di Storia dell'Educazione* 25: 8-26.
- Pozzi, Irene. 2015. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 10(2): 103-114.
- Radice, Sheila. 1920. *The New Children. Talks with Dr. Maria Montessori*. New York: Frederic A. Stokes Company Publishers.
- Roubiczek, Lili. 1927. "Les méthodes nouvelles- les tout petits". *Pour l'Ère nouvelle*, 32, 228-229.
- Trabalzini, Paola. 2011. "Maria Montessori through the seasons of the 'Method.'" *The NAMTA Journal* 36(2).
- Wagnon, Sylvain. 2013. *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle (1871-1932)*. Bern: Peter Lang.
- Wagnon, Sylvain. 2017. "Les théosophes et l'organisation internationale de l'Éducation nouvelle (1911-1921)." *RHEMLAC* 9(1): 146-180.



Citation: Martino Negri, Gabriella Seveso (2021) La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La coltura popolare* (1911-1922). *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 59-71. doi: 10.36253/rse-10385

Received: January 26, 2021

Accepted: May 19, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Martino Negri, Gabriella Seveso. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Rossella Raimondo, Università di Bologna.

La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922)¹

Teacher's training in the Montessori Approach: the debate on the pages of *La Coltura Popolare* (1911-1922)

MARTINO NEGRI, GABRIELLA SEVESO

University of Milano-Bicocca

E-mail: martino.negri@unimib.it; gabriella.seveso@unimib.it

Abstract. In the first two decades of the Twentieth Century, reflections on teacher training were particularly rich, implying the lively and significant participation of a plurality of actors. Even Maria Montessori actively participated in this debate and the meeting with the Humanitarian Society in Milan, and with Augusto Osimo primarily, proved to be very fruitful on these issues. The specialist magazine *La Coltura Popolare* represents a faithful and interesting mirror of this relationship and of the many reflections and initiatives arose from it, promoting the propagation of the Montessori method and offering at the same time a space for dialogue and comparison of all the most innovative and vivifying voices of the pedagogical reflection of the time. This paper proposes a first and partial reconstruction of the significant role that *La Coltura Popolare* played, from 1911 to 1922, in soliciting the attention of its public on the topic of teacher training, in spreading the Montessori method, in stimulating a not biased and preconceived comparison between different approaches, experiments and views on childhood.

Keywords: Maria Montessori, *La Coltura Popolare*, Società Umanitaria, teacher's training, kindergartens, preschools.

Abstract. La riflessione sulla formazione degli insegnanti fu, nei primi due decenni del Novecento, particolarmente accesa e vide la partecipazione vivace e significativa di una pluralità di attori. Anche Maria Montessori partecipò attivamente a questo dibattito e l'incontro con la Società Umanitaria a Milano e in particolare con Augusto Osimo si rivelò molto fecondo su questi temi. Uno specchio fedele e interessante di questo rapporto e delle molteplici riflessioni e iniziative che ne scaturirono è costituito dalla rivista specialistica *La Coltura Popolare*, che, da un lato, si fece promotrice della propagazione del metodo montessoriano, dall'altro offrì uno spazio di dialogo e di confronto di tutte le voci più innovative e vivificanti della riflessione pedagogica del tempo. Il paper

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione e della comune rielaborazione fra i due autori: tuttavia, Martino Negri è responsabile dell'introduzione e del paragrafo 1; Gabriella Seveso del paragrafo 2 e delle conclusioni.

propone una prima e parziale ricostruzione del significativo ruolo che *La Coltura Popolare*, svolse, negli anni 1911-1922, nel sollecitare l'attenzione del suo pubblico sul problema della formazione degli insegnanti, nel diffondere il metodo montessoriano, nello stimolare un confronto non fazioso e preconcelto fra differenti approcci, sperimentazioni e sguardi sull'infanzia.

Parole chiave: Maria Montessori, *La Coltura Popolare*, Società Umanitaria, formazione degli insegnanti, asili d'infanzia, scuole dell'infanzia.

INTRODUZIONE

Nei primi due decenni del Novecento, il dibattito pedagogico italiano in merito alla figura e alla formazione delle insegnanti fu particolarmente vivace e movimentato. Non possiamo, in questa sede, proporre una disamina esaustiva di tale dibattito, perché non rientra fra gli obiettivi di questo lavoro: ci limitiamo, pertanto, ad accennarne alcuni punti chiave. Il periodo compreso fra l'inizio del XX secolo e il 1922 costituisce un momento cruciale per la storia della scuola italiana (Zago 2005): pedagogisti, politici e pensatori fra i più conosciuti, quali Gaetano Salvemini, Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Codignola, Luigi Credaro parteciparono molto attivamente al confronto in merito alla formazione dei docenti, che correva parallelo a quello su altri aspetti fondamentali dell'istituzione scolastica come la questione dell'innalzamento dell'obbligo scolastico o quella dell'avocazione della scuola elementare allo Stato (Chiosso 2019). Non da ultimo, occorre ricordare che proprio in quegli anni, per la prima volta, gli insegnanti diedero vita ad associazioni a livello nazionale; nel 1901, ad esempio, nacque l'Unione Nazionale Magistrale, con il coordinamento di Luigi Credaro, poi Ministro della Pubblica Istruzione: l'associazione mirava a svolgere un ruolo di interlocuzione sulle questioni del precariato e dello stato giuridico degli insegnanti, delle retribuzioni, di un'adeguata e omogenea preparazione di base. Il dibattito sfociò anche nella proposta di riforma della Scuola Normale avanzata da Luigi Credaro, divenuto nel 1910 Ministro: una proposta di riforma radicale, da attuarsi attraverso il consolidamento della preparazione culturale dei futuri insegnanti, con accentuazione delle discipline pedagogiche, psicologiche, biologiche e didattiche, e attraverso l'aumento del monte ore di tirocinio da svolgersi nelle scuole (Morandi 2019). La proposta non fu approvata e fu ripresa dal successore di Credaro, Agostino Berenini, con alcuni ritocchi; come noto, la posizione dei neoidealisti italiani, però, non era allineata a queste proposte ed era anche distante dalla "pedagogia", che, come vedremo oltre, si stava affermando Oltralpe. Come sappiamo, il dibattito subì anche un contenimento e una parziale battuta di arresto a causa degli eventi bellici e del notevole impegno militare finanziario

dello Stato italiano.

Ancora più complesso appariva, inoltre, il problema della formazione di base e della selezione delle educatrici in servizio presso gli asili di infanzia (Catarsi 1994): una problematica – questa – ben presente già negli scritti di Ferrante Aporti (Grazzini 2006; Piseri 2008), affrontata con preoccupazione da molte figure che si occupavano di questo segmento educativo e gravata dalla particolare situazione giuridica della scuola dell'infanzia, non riconosciuta come primo elemento del curriculum scolastico e non amministrata dallo Stato, ma da associazioni, enti e privati. In questo caso, al dibattito vivace animato sia dai pedagogisti del tempo sia dalle prime associazioni delle educatrici, in merito al metodo da adottare, si affiancava anche quello sulla preparazione delle insegnanti (De Giorgi 2012; Sani 2001).

Anche Maria Montessori partecipò attivamente a questo dibattito e l'incontro con la Società Umanitaria a Milano e in particolare con Augusto Osimo si rivelò particolarmente fecondo su questi temi.

Il presente contributo intende aprire una riflessione intesa a ricostruire l'importante ruolo giocato dalla rivista specialistica *La Coltura Popolare* negli anni compresi fra il 1911 e il 1922, che, come abbiamo accennato, si rivelano particolarmente significativi per la storia della scuola italiana.

LA COLTURA POPOLARE E IL METODO MONTESSORI

L'incontro tra la Società Umanitaria e Maria Montessori è ufficialmente documentato a partire dal maggio 1908, quando la Dottoressa si reca a Milano in occasione del Congresso Nazionale di attività pratica femminile organizzato dall'Unione Femminile e tiene una conferenza sul suo Metodo, valorizzando l'esperimento romano della prima Casa dei Bambini e infiammando la platea (Colombo 2008, 14). Iniziò così² quello che sarebbe

² Si veda, in merito, la lettera inviata da Maria Montessori il 24 ottobre 1908 al Presidente dell'Umanitaria, Giovan Battista Alessi, e al suo Segretario Generale, Augusto Osimo, per ringraziare dei bellissimi fiori ricevuti e della «nobilissima» lettera che attesta l'interesse dell'Ente per il metodo e dove si leggono parole che suonano profetiche considerando quello che sarebbe successo negli anni successivi: «Non loro devono

diventato un rapporto duraturo che risultò straordinariamente intenso e fecondo per tutto il secondo decennio del Novecento e fino alla morte del suo Segretario generale, Augusto Osimo, nel 1923: il commissariamento dell'ente imposto di lì a poco dal regime ne avrebbe infatti stravolto i programmi con radicali cambiamenti (Colombo 2008, 76-77; Pozzi 2015, 109).

Osimo aveva saputo costruire con Montessori un rapporto di stima reciproca divenuto negli anni solida amicizia capace di resistere nel tempo (cosa rara considerando il carattere della dottoressa marchigiana). Un'amicizia fondata sul riconoscimento di un comune sentire e di una condivisa sensibilità per il sociale, nonché di alcune idee fondamentali sull'uomo, l'educazione e la società: il rispetto del singolo e della sua libertà d'agire e di autodeterminarsi attraverso un disciplina interiore conquistata con pazienza e in autonomia, l'etica del lavoro intesa come fonte di liberazione personale e scommessa sul futuro, e, conseguentemente, un'attenzione specifica e profonda al mondo della formazione e della scuola, nei suoi diversi gradi, che reclamava, in quegli anni travagliati di grandi rivolgimenti e sperimentazioni, forme radicali di rinnovamento.

La Coltura Popolare era nata nel 1910 come «naturale sviluppo» del *Bollettino delle Biblioteche popolari* – ricorda Giuseppe Lombardo Radice nel 1919, in occasione della fondazione della rivista «sorella» *Educazione Nazionale*³ – e ha rappresentato fin dalla sua prima uscita nel marzo del 1911 uno specchio significativo di questo rapporto privilegiato, diffondendo e

ringraziarmi, ma io devo essere grata profondamente a tutti coloro che onorarono l'opera alla quale mi dedico, facendola assumere dalla Società Umanitaria, che saprà perfezionarla e farla rapidamente progredire verso quella diffusione che potrà renderla capace di veramente elevare il popolo. In quanto a me dovrò sempre stimarmi ben fortunata di cooperare con le mie forze a quanto la Società Umanitaria vorrà fare per il progresso e la diffusione delle "Case dei Bambini"» (Archivio Storico Umanitaria, pratica 135/1).

³ «*La Coltura popolare*, sorta nel 1910, come naturale sviluppo del *Bollettino delle Biblioteche popolari*, è il frutto maturo di quel movimento. Nessuno che si interessi di scuole, di educazione del popolo; nessuno che voglia conoscere le iniziative private italiane e il movimento dell'opinione pubblica in questa materia, può farne a meno. È la tribuna di ogni buona idea, la cronaca di ogni attività feconda. Italianamente agile ed armonica, è certo la migliore rivista del genere. Né si limita alle opere di cultura popolare, sebbene ne faccia l'argomento suo centrale; né guarda solo ai problemi politico-scolastici, sebbene li preferisca agli studi pedagogici veri e propri. La differenza fra l'*Educazione Nazionale* e *La Coltura popolare* c'è, e profonda. Ma la nostra rivista non esclude, anzi richiede la rivista milanese a suo necessario completamento. Noi siamo (e vogliamo essere sempre meglio) "organo di collegamento morale fra gli educatori", cioè stimolatori della auto-educazione degli educatori, fuori e dentro la scuola. Questo è il carattere fondamentale del nostro tentativo. L'"impermeabilità" de *La coltura popolare* ci piace, ma non può essere nostra, senza snaturare noi stessi e fare una illecita concorrenza a questa nostra buona e cara sorella» (Lombardo Radice 1919, 546).

difendendo le idee montessoriane attraverso un composito e duraturo dialogo di voci: interventi diretti della Montessori, resoconti di convegni e dibattiti su e intorno al Metodo e agli altri metodi già in uso o nascenti, testimonianze di esperienze concrete di insegnamento nelle Case dei Bambini e nelle prime prove di applicazione del Metodo alle elementari, notizie sulla diffusione del Metodo in Italia e all'estero concernenti sia l'istituzione di asili e scuole montessoriane, sia la traduzione delle opere della Dottoressa e il dibattito critico sul suo pensiero.

Il modo in cui *La Coltura Popolare* avrebbe difeso e propagato il Metodo, seguendone gli sviluppi sul piano teorico e offrendo importanti testimonianze rispetto alle sperimentazioni effettuate, non ha mai assunto toni apologetici o settari, promuovendo un dibattito aperto anche alle voci critiche, nella consapevolezza di mirare a un bene superiore, comune e necessario, un rinnovamento dell'educazione e della scuola che avesse come fine la trasformazione degli uomini, delle donne, della società intera. Un bene comune che trova una formulazione icastica nel motto – un motto «dal buon suono democratico», potremmo dire, rubando le parole a Rodari (1973, 6) – presentato nelle pagine programmatiche con cui si apre il primo numero della Rivista:

Per la luce; per tutta la luce; per la luce a tutti (*La Coltura Popolare* 1911, 3)

Obiiettivo che non poteva prescindere da una trasformazione radicale della scuola – una scuola «isolata in sé stessa», una scuola «che sa dell'ospizio, del cimitero, del carcere», una scuola «vedova di libri» e incapace di inoculare le «febbri gagliarde» del sapere (*La Coltura Popolare* 1911, 3) – e dell'educazione, perché solo una scuola concepita su nuove basi teoriche nei suoi spazi materiali e spirituali e insegnanti con una formazione pedagogica finalmente "scientifica" e professionalizzante avrebbero potuto dare il tanto e da più parti auspicato nuovo indirizzo alla storia:

Pure, dovrà essere essa [la scuola] il tempio, esso [il maestro] il sacerdote nella nuova istoria. O la nuova istoria non sarà (*La Coltura Popolare* 1911, 4).

E in questa prospettiva *La Coltura Popolare* ha dimostrato nel corso degli anni una straordinaria capacità di ascolto delle voci più innovative e potenzialmente vivificanti emergenti nel panorama della riflessione pedagogica contemporanea italiana e mondiale, proposte, analizzate e chiamate a confrontarsi in convegni pubblici e sulle pagine della rivista, senza aprioristiche preclusioni o censure, come avrebbe orgogliosamente

ricordato Eugenio Rignano in un articolo del 1917 dal titolo emblematico, «Il rinnovamento della scuola»:

una rivista come la nostra, appunto perché al di fuori dell'ambiente pedagogico propriamente detto, appunto perché libera da tradizioni, da apriorismi, da dogmi, appunto perché riflesso il più genuino dello spirito operante del nostro paese, possiamo sperare sia precisamente la più adatta a portare in questo campo punti di vista nuovi e ad esercitare un'azione più energica e più profondamente rinnovatrice, che non le altre riviste, legate per lo più a tradizioni, ad apriorismi, a dogmi (Rignano 1917, 14).

Quanto fosse cruciale e urgente per la Società Umanitaria il tema del rinnovamento della scuola e, conseguentemente, quello della formazione degli insegnanti – delle maestre operanti negli «asili d'infanzia» originariamente, ma presto anche alle elementari – è dichiarato fin dal marzo del 1911, a tre anni di distanza dall'apertura della prima Casa dei Bambini di via Solari, del 1908: il primo numero di *La Coltura Popolare* si apre infatti con la presentazione del Convegno nazionale organizzato dall'*Unione Italiana per l'educazione popolare* con la Presidenza dell'*Unione delle Educatrici dell'Infanzia*, la Sezione milanese dell'*Associazione pedagogica italiana* e la Direzione della *Voce delle maestre d'asilo* per discutere il tema del metodo negli asili d'infanzia, nato dalla necessità di individuare un «metodo italiano» per il «bambino italiano» (1911, 9-10)⁴. Ambizione del convegno, tenutosi a Milano il mese successivo, in aprile, non era di «divulgare un Sillabo di infallibilità», ma piuttosto una «rassegna documentata e ragionata» capace di aprire una discussione in cui si confrontassero i principali «metodi» in uso – Froebel, Agazzi, Montessori – e se ne discutesse liberamente e serenamente dopo averne osservato di persona la messa in opera in quattro contesti di riferimento: la Casa dei Bambini dell'Umanitaria, l'Asilo di Mompiano (condotto secondo il metodo delle sorelle Agazzi), la Scuola di Crescenzago (dove si applicava il metodo froebeliano) e il Giardino froebeliano delle Scuole Normali milanesi.

⁴ «È ben lontana dal voler essere una manifestazione nazionalista. L'*Unione Italiana per l'educazione popolare* che ne ha presa l'iniziativa [...] ha creduto giunto il momento per sintetizzare quanto di meglio si è venuto elaborando mediante i vari metodi venutici d'oltre Alpe e attraverso gli originali esperimenti iniziati in varie parti d'Italia. Nell'intenzione degli organizzatori, il Convegno Nazionale che avrà luogo in Milano nei giorni 9, 10, 11 e 12 aprile p.v. dovrebbe assurgere a valore storico. Dopo circa un secolo di applicazioni e di tentativi, dopo l'importazione del metodo Fröbel e la creazione degli asili Aporti; dopo gli esperimenti delle signorine Agazzi e della dottoressa Montessori, si crede ormai matura una discussione serena, una sintesi obbiettiva, per uscire da un pericoloso periodo di contrasti e d'interferenze, e per indizzare l'educazione infantile su di una via più italiana e meglio sicura» (*La Coltura Popolare* 1911, 9).

Al Convegno, che ebbe un notevole successo di pubblico – parteciparono «più di 150 maestre d'asilo autentiche» (*La Coltura Popolare* 1911, 106) – e si chiuse con l'auspicio di un secondo e prossimo momento d'incontro in cui formulare un giudizio più preciso sulla validità dei diversi metodi in forza della raccolta e dell'analisi di ulteriori informazioni sulle sperimentazioni in atto⁵, *La Coltura Popolare* dedica due significativi articoli, pubblicati rispettivamente nell'aprile e nell'agosto del 1911. Il primo contributo propone una sintetica relazione sulle quattro giornate del Convegno, animate da «vivaci discussioni», enumerando i partecipanti illustri e riattraversando le tappe del convegno e il succedersi degli oratori sui diversi metodi: Teresa Bontempi (Montessori), Caterina Riva (Fröbel) e Pietro Pasquali (Agazzi); la vivace discussione conclusiva in cui prendono la parola in molti – Della Valle, Saffiotti, Garassini, Giudici, Pasquali, Bontempi, Riva, Sanguini – si conclude con l'auspicio formulato dal senatore Foà rispetto al fatto che il Convegno «non finisca con un voto reciso, ma segni una tappa nello studio della grave questione» (*La Coltura Popolare* 1911, 109):

Il Congresso nazionale in Milano, plaudendo alle benemerite educatrici di tutti gl'istituti infantili visitati, le quali hanno, nella pratica del loro apostolato, provato con quanto sapiente intelletto d'amore guardino all'avvenire delle nuove generazioni; riconoscendo la necessità che sia più intensificata ed estesa l'esperienza razionale dei vari metodi d'istruzione dell'infanzia, rinvia ad altro Congresso il giudizio concreto sulla opportunità di adottare preferibilmente il metodo o quello che fosse per risultare dalla conciliazione di più metodi, di cui la continuata esperienza abbia rilevata la eccellenza su tutti gli altri (*La Coltura Popolare* 1911, 110)

Nel secondo contributo, Maria Sanguini, direttrice della Casa dei Bambini alle Rottole, ripercorre il cammino del Convegno d'aprile evidenziando elementi di vicinanza tra i principi del Metodo e le proposte del prof. Pasquali (Sanguini 1911, 393), accogliendo i progetti di «scuola all'aperto» formulati dal prof. Lauriti e respingendo alcune critiche, come quelle mosse dal dott. Saffiotti in merito all'educazione dei sensi (Sanguini 1911, 393), dal prof. Della Valle sulle «lezioni del silenzio» e su una presunta mancata ricaduta sociale su vasta scala del Metodo e infine quelle – che saranno costanti anche negli anni a venire – sul tema dell'anticipazione della let-

⁵ Era stata nominata una speciale Commissione ad hoc da parte dell'Unione dell'Educazione popolare, comprendente: la signora Bontempi, il dott. Saffiotti, il prof. Friso, la professoressa Manfroni, la maestra Gatti, la maestra Fusi, il prof. Pasquali, la signora Muggiani e il prof. Ferrieri (cfr. *La Coltura Popolare* 1911, 9).

tura e della scrittura, pure celebrata da altri osservatori, soprattutto stranieri, come uno degli incontestabili punti forza del Metodo: aspetto su cui regolarmente si soffermano le allieve, sia nei contributi teorici intesi a smontare le accuse ricevute in merito, sia nella documentazione relativa alle esperienze di insegnamento e all'attenta osservazione dei bambini che "scoprono" la scrittura (Sanguini 1911, 395; Gallo Saccenti 1913, 728-729; Ponticelli 1915b, 722; Fedeli 1916, 882-883; Battistelli 1919a, 1919b; Etro 1920). Ma soprattutto, Sanguini offre indicazioni significative rispetto all'idea di bambino su cui il Metodo si fonda – un bambino del quale è necessario promuovere l'iniziativa e la «coraggiosa intraprendenza» – e alla centralità della relazione educativa, da intendersi in sinergia con le famiglie e da declinare su un piano più «materno», arrivando a toccare un elemento chiave per comprendere l'attenzione e la fiducia con cui la Società Umanitaria si è volta al Metodo come a un saldo punto di riferimento, sostenendolo per quasi vent'anni: la centralità del rapporto tra volontà, disciplina e libertà. Riprendendo uno dei temi più discussi nell'ultima giornata del Convegno di aprile, ovvero la grande libertà concessa ai bambini, per alcuni osservatori pericolosamente vicina all'anarchia, Sanguini sottolinea infatti come nelle Case condotte col Metodo Montessori «si abituano i bambini alla disciplina della volontà», perché «la libertà dell'iniziativa e del lavoro è l'unica libertà incondizionata che si lasci da noi» (Sanguini 1911, 395).

Analogamente importante – per il quadro che offre rispetto alla situazione delle sperimentazioni didattiche del tempo negli asili d'infanzia e nella scuola elementare qualche anno più tardi – è il successivo «Convegno per l'esame delle questioni che riguardano il CORSO POPOLARE in relazione alla Scuola primaria e all'Insegnamento professionale», svoltosi tra il 29 ottobre e il 1° di novembre del 1916, al quale era annessa un'articolata mostra aperta per tutto il mese di novembre:

Il Convegno non intende discutere i problemi generali della Scuola Elementare Italiana; ma in un periodo, quale è l'attuale, di inevitabile rinnovazione di vita, in un periodo come questo che oggi chiede alle armi la suprema difesa del diritto e domani nella Scuola ritroverà la fonte di una civiltà più umana dell'attuale e di una fratellanza più salda, l'esame delle aspirazioni, dei tentativi, degli sforzi diretti ad elevare e a perfezionare la Scuola, a renderla sempre più atta al raggiungimento dei suoi scopi s'impone. L'Italia, dedicando nei di presenti delle battaglie cruento il suo pensiero alla Scuola, afferma la sua forza e la sua fede. L'esame si limiterà ai propositi, ai tentativi innovatori della Scuola, La Scuola rinnovata, il Metodo Montessori in Italia, e altri tentativi del genere, tentativi ed esperimenti di innovazioni negli altri paesi, costituiranno la materia di esame del Convegno (La Coltura Popolare 1916, 564).

La Coltura Popolare dedicò ampio spazio al Convegno e all'Esposizione fin da settembre, con la presentazione del programma, pubblicando poi nel numero di ottobre gli interventi integrali dei relatori – tra i quali spiccano, nell'ambito dei discorsi sulla scuola elementare, quelli di M° G. Capodivacca⁶ ("I bisogni di rinnovazioni della Scuola elementare", 867-875), di Anna Fedeli ("Il metodo Montessori", 876-888) e di Giuseppina Pizzigoni ("La Scuola rinnovata", 889-893) – e nel numero di novembre gli dedica due sezioni speciali, "La seduta inaugurale e i lavori del Convegno" (1916, 951-1058) e "L'esposizione" (1916, 1065-1096); mentre nella prima sezione trova spazio un resoconto dettagliato, per quanto inevitabilmente sintetico, dell'andamento dei lavori, con brevi descrizioni dei singoli interventi, nella seconda trova spazio un «catalogo» dei materiali esposti, precisamente enumerati, e una parte dall'andamento più narrativo dove gli stessi materiali sono più diffusamente descritti nella prospettiva di un visitatore che attraversasse i diversi ambienti della mostra. La sezione dedicata a "La Scuola nuova" ospita materiali relativi al Metodo Montessori, alla Scuola Rinnovata, alle Scuole di Montecchia e di Rovigliano, all'Istituto Salvoni di Milano, alla Scuola pratica agricola femminile di Niguarda, alla "Colonia Felice" di Milano diretta dalla prof.ssa Gemma Muggiani e alla Scuola corale infantile (sempre a Milano). La parte relativa al Metodo Montessori, in particolare, offre un quadro molto interessante rispetto allo stato della sperimentazione, in Italia e all'estero, proponendo materiali didattici e documentazioni, anche fotografiche, relative ai numerosi e diversi contesti: dalle Case dei Bambini alla Scuola elementare e alla Scuola per la preparazione delle educatrici secondo il Metodo Montessori dell'Umanitaria alle Case dei Bambini di Roma, Cuneo e della Marsica, fino alla Scuola all'aperto di Verona e a vari altri istituti che hanno adottato il Metodo a Parigi, Londra, Lindhurst, Hampstead, Barcellona e Chicago (1916, 1067; 1916, 1076).

L'attenzione all'accoglienza del Metodo all'estero, al successo che miete e ai dibattiti che anima, è d'altra parte costante su *La Coltura Popolare*, fin dal 1911, trovando spazio nella rubrica "Notizie", che chiude ogni numero della rivista e offre copiose informazioni sulla sua diffusione, soprattutto negli Stati Uniti e in Inghilterra, dove sono centinaia gli asili e le scuole che hanno felicemente adottato il Metodo⁷ e dove fioriscono le traduzioni delle opere montessoriane, così come le riflessioni criti-

⁶ In settembre era stato annunciato come relatore anche Giuseppe Lombardo Radice, ma nel numero di ottobre dove è pubblicata la relazione, questa è attribuita al solo Capodivacca.

⁷ Un esemplare momento di sintesi, in merito, si trova in "Notizie sul movimento per il metodo Montessori", 103-108.

che; la segnalazione di discorsi pro o contro il Metodo è regolarmente presente nella rubrica «Le idee degli altri. (Rivista delle riviste)», divenuta nel giugno del 1913 «I problemi della coltura popolare nelle riviste e nei libri», ma non mancano interventi più corposi con collocazioni di primo piano, come nel caso degli articoli di Gemma Muggiani Griffini (“Il Metodo Montessori crea un ambiente avulso dal reale?”, 1917), di Erminia Lucentini (“Il valore sociale delle Case dei Bambini e la fortuna del metodo Montessori fuori d’Italia”, 1919) e di Vincenzina Battistelli (“Pensiamo agli asili!”, 1919; “Per la sincerità della critica”, 1919).

Nell’arco temporale qui preso in considerazione, la Società Umanitaria non rappresenta tuttavia solo un centro di diffusione e di discussione delle idee montessoriane attraverso i grandi congressi nazionali organizzati e le pagine dedicate su *La Coltura Popolare*, dove compaiono anche contributi a firma della stessa Montessori, tra i quali interventi di rilevante peso ideale come “I principi fondamentali del metodo” (1914) e “Quando la scienza entrerà nella scuola...” (1915): grazie all’apertura delle sue Case dei Bambini – da quella in via Solari del 1908 a quella inaugurata l’anno seguente nel quartiere operaio di viale Lombardia, alle Rottole, fino alle due istituite rispettivamente nel 1914 e nel 1916 nella sede ufficiale dell’ente in via S. Barnaba (Colombo 2008, 30-36) – l’Umanitaria offre alla Dottoressa una straordinaria occasione per poter continuare il suo “esperimento” osservando il metodo in azione, e dunque poterne meglio comprendere il funzionamento, le potenzialità e i limiti, come è ricordato anche nel capitolo a lei dedicato nel volume *L’umanitaria e la sua opera* del 1922 (cfr. 245-271). Il Metodo d’altra parte derivava i suoi principi fondamentali dall’osservazione attenta e paziente dei bambini – in una prospettiva di natura dichiaratamente scientifica, mutuata dalla ricerca naturalistica – ed era considerato dalla sua stessa fondatrice, per lo meno in quegli anni aurorali, come qualcosa ancora in via di definizione, *in progress*: cosa che rende evidente l’importanza di tali spazi di sperimentazione, soprattutto quando condotti da insegnanti debitamente formate; e in effetti, nel corso degli anni *La Coltura Popolare* pubblicherà materiali estremamente interessanti in questo senso, rendendo accessibili ai suoi lettori notizie su e testimonianze di insegnanti montessoriane come Elisa Maccacchero (sull’esperienza della prima scuola all’aperto montessoriana aperta a Verona nel 1911)⁸, Maria Ponticelli⁹ (che pubblica pagine del suo diario sulla vita

nella Casa dei bambini di Piazza Michelangelo a Milano, 1915), Linda Olivero (sul primo anno di sperimentazione del Metodo in una prima elementare, nel 1915), Maria Solari (sul secondo anno di sperimentazione del Metodo nelle classi elementari presso la Società Umanitaria, 1916), Lola Condulmari (viale Lombardia, 1916; via S. Barnaba, 1918), Elettra degli Uberti Roncalli (“La colonia felice”, 1917; via S. Barnaba, 1917), Elisabetta Angelico (viale Lombardia, 1916), Anita Vidali (Villa Reale, 1918 e 1919) e Antonietta Etro (Cocquio, 1920)¹⁰.

Pagine come quelle qui citate a titolo esemplificativo consentono al lettore contemporaneo di viaggiare nel tempo ed entrare nelle Case dei Bambini, di esplorarne (per quanto virtualmente) ambienti e vita, ascoltandone le voci, riportate spesso puntualmente dalle insegnanti, di “vedere” insomma il metodo in azione, e conseguentemente di cogliere la specificità e peculiarità del modo – rivoluzionario per l’epoca – che queste insegnanti hanno di stare in classe e di vivere la relazione con i bambini; offrono insomma l’occasione di “vedere” come l’insegnante dovrebbe “sparire”, ritirandosi in quell’atteggiamento di silenziosa attenzione funzionale ad agevolare il naturale mostrarsi della vita infantile, con le sue conquiste e specificità individuali, e al contempo permettono di apprezzare, con sguardo retrospettivo, l’importanza rivestita nel Metodo dall’osservazione e dalla documentazione, che rappresentano – insieme all’idea fondamentale della centralità, libertà e autodisciplina del bambino – due delle più significative eredità montessoriane nella costruzione dell’idea moderna dell’insegnante come professionista dell’educazione, non solo alle primarie ma anche nei contesti prescolari. E sono pagine che raccontano come la “fede” nel Metodo fosse confermata, in queste insegnanti, dall’esperienza diretta, come rileva Linda Olivero nel 1916, rievocando i progressi compiuti nell’acquisizione della scrittura da uno dei suoi bambini da quando smise di «dirigerlo troppo direttamente» convincendola della necessità di una rivoluzione copernicana nell’educazione e, conseguentemente, nella formazione delle insegnanti:

Questa fu per me una riprova della verità fondamentale del Metodo; della necessità di lasciare il bambino *libero* nella ricerca del proprio cibo materiale e spirituale. La Pedagogia che stabilisce una sola maniera d’insegnare a

firmati rispettivamente Maria Ponticelli e Maria Pontinelli e non è stato ancora possibile rinvenire negli archivi della Società Umanitaria carte o tracce utili a sciogliere i dubbi in merito al suo nome.

¹⁰ Le pagine tratte dai diari di Elettra degli Uberti Roncalli, Lola Condulmari e Anita Vidali relative alla vita nelle Case dei Bambini sono riportate in un articolo pubblicato nel numero di ottobre-novembre 1919 di *La Coltura Popolare* intitolato “Le ‘Case dei bambini’ della Società Umanitaria”.

⁸ Cfr. “Le idee degli altri. (Rivista delle riviste)”, 874-877.

⁹ Un piccolo alone di mistero ancora avvolge la figura di questa insegnante: gli estratti dei suoi diari presso “La Colonia Felice” furono infatti pubblicati in due differenti numeri del 1915 di *La Coltura Popolare*,

tutti le stesse cose solo perché ne ha sperimentato l'efficacia su *qualche soggetto* compie il più inaudito atto di violenza che sia possibile immaginare (Olivero 1916, 73).

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI: UN DIBATTITO APERTO

Il tema della formazione delle insegnanti, del resto, appare come uno dei principali argomenti di riflessione e di dibattito sulle pagine di *La Coltura popolare*. Tale tema era in realtà già fortemente presente nelle riflessioni di Maria Montessori prima dell'elaborazione del metodo e dell'incontro con l'Umanitaria, quando aveva fondato nel 1900, con Giuseppe Montesano, la Scuola Magistrale Ortofrenica, destinata a preparare adeguatamente le insegnanti che avrebbero dovuto dedicarsi ai bambini frenastenici. Lo stesso tema emergeva anche in alcuni interventi che l'Atrice aveva proposto in seno a Congressi e seminari promossi dalle associazioni femminili del tempo (Gallerani 2010; Pironi 2010b, 2010d, 2018). In seguito, poi, alla fondazione delle prime Case dei Bambini, il problema della formazione delle insegnanti divenne sempre più urgente e sentito nelle riflessioni di Montessori e sempre più oggetto di iniziative molteplici. Per la studiosa, la preparazione delle maestre si configurava come fondamentale proprio a causa della ridefinizione estremamente innovativa del ruolo e della funzione dell'insegnante (Montessori 1999b, 2000; Pironi 2010a, 2017), sia nelle sue competenze metodologiche e didattiche, sia nelle competenze relazionali e pedagogiche. Nella prospettiva montessoriana, inoltre, l'insegnante ricopriva un significativo ruolo sociale: l'alto valore civile attribuito dall'atrice alla figura della maestra appare anche dalla necessità di residenza della direttrice all'interno del caseggiato o del quartiere ove si trovava la Casa dei Bambini, sulla scorta di un modello già presente anche in alcune realizzazioni in territorio inglese (Pironi 2010c; Cives 2001).

Il tema della formazione del personale non poteva, dunque, non costituire un argomento cruciale anche nella relazione complessa che, a partire dal 1908, si dipanò fra Montessori e la Società Umanitaria di Milano, la quale, fra l'altro, fin dalla sua fondazione aveva posto fra le finalità delle sue azioni la promozione di iniziative per la formazione degli adulti più in generale e la riflessione sulla preparazione degli insegnanti delle scuole dell'infanzia, ma anche degli altri ordini di scuola e delle scuole professionali. Di questo incontro abbiamo un'eco significativa e vivace sulle pagine della rivista *La Coltura popolare*: in merito, un momento cruciale della relazione fra Società Umanitaria e Montessori appare, sulle pagine della rivista, l'anno 1911, quando si svolse

a Milano il già citato Convegno Nazionale di Insegnanti ed Educatori (*La Coltura Popolare* 1911, 9-10) e l'Umanitaria diede vita al primo Corso magistrale per insegnanti per la prima infanzia (Osimo 1911, 589-590). In quel momento, l'Umanitaria aveva già aperto a Milano le prime due Case dei Bambini milanesi, operando di fatto una scelta pedagogica molto chiara, pur non arrogandosi una funzione di mero amplificatore del metodo a scapito di altri: posizione che appare evidente in un contributo di Maria Sanguini pubblicato nel 1911, "Per il metodo negli asili" (1911, 393-396), già sopra ricordato, dedicato al Convegno Nazionale di Milano. D'altra parte, già in un precedente articolo non firmato dedicato al Convegno, "Per il metodo negli asili d'infanzia. Il Convegno nazionale di Milano" (109-112), appare assai interessante, rispetto al tema della formazione degli insegnanti, notare come vengano riportati gli interventi dei "contraddittori" e all'interno di questi prendano la parola anche le insegnanti: il giorno 12, vede gli interventi di Santina Moresi, direttrice del Giardino Froebliano di Como, che propone riflessioni sull'autonomia dei bambini; la signora Giudici, a sua volta, sottopone al pubblico l'esperimento sul metodo da lei attuato in una prima elementare; Maria Sanguini, direttrice alle Rotole, si incarica di controbattere in maniera puntuale ad alcuni rilievi critici mossi dai relatori (108). Questi interventi sembrano mettere in luce un ruolo delle insegnanti molto attivo sia nell'osservazione dei bambini, sia nella scelta di mettere in atto un metodo o alcune varianti di questo, sia nel tentativo di documentare con accuratezza il proprio lavoro e di saperlo presentare anche a un pubblico numeroso e di esperti del settore. Nella direzione di un ruolo partecipativo delle insegnanti, non considerate mere e passive riproduttrici di metodi e contenuti, del resto, sembra muoversi *La Coltura Popolare* in quegli anni, come testimoniato dai già citati materiali prodotti dalle insegnanti montessoriane, pubblicati dal 1911 al 1920, che documentano in maniera viva e significativa le sperimentazioni del metodo all'interno delle Case dei Bambini e delle colonie dell'Umanitaria (cfr. *supra*). Ne emerge un ritratto dell'insegnante ben lontano da quello che la letteratura del tempo restituiva ai lettori, soprattutto di fiction e di giornali, ovvero la figura della maestra priva di una solida preparazione culturale, formata all'interno della Scuola Normale, luogo desolante di povertà materiale e intellettuale, dedita alla sua attività con impegno e dedizione, ma anche con scarsa capacità di riflessione e di sperimentazione (Covato 1996; Catarsi 1996; Seveso 2001).

D'altro canto, la scarsa e inadeguata formazione offerta dalla Scuola Normale era ormai da qualche tempo motivo di critica e di biasimo da parte di pedagogisti

italiani ed europei, che da più parti invocavano una vera e propria riforma del percorso di studi per le insegnanti. La discussione riguardo all'argomento fu molto vivace nel nostro Paese per non pochi anni, fino a portare, nel 1918, alla proposta di riforma redatta da Agostino Berenini, in parte sostenuta ed apprezzata anche sulle pagine de *La Coltura Popolare* (1918; Prezzolini 1918), ma avvertata apertamente da Giovanni Gentile attraverso una serie di lettere, repliche, controrepliche e articoli raccolti nel 1919 nell'opera *Il problema scolastico nel dopoguerra* (cfr. Sante Di Pol 2014).

Riguardo al vivace dibattito internazionale in merito, la Rivista, fin dal 1911, dà significativamente spazio a un ampio contributo relativo al Primo Congresso Internazionale di Pedologia, tenutosi a Bruxelles dal 12 al 18 agosto di quell'anno, organizzato dal Comitato costituitosi dopo il Congresso di Psicologia a Ginevra, sotto la Presidenza del prof. dott. Schuyten di Anversa. Anche il Comitato italiano risulta fra i partecipanti, coordinato dal prof. Zaccaria Treves, direttore del Laboratorio civico di Psicologia di Milano. Il congresso si celebra in Belgio, perché si tratta dell'unica nazione che ha attivato degli insegnamenti di pedologia: infatti, appare evidente che lo studio del bambino non viene attuato nelle Scuole Normali «dove la Pedagogia pare ristretta alle cognizioni storico-tradizionali della scienza dell'educazione» (*La Coltura Popolare*, 1911, 446). Anche un'italiana, la signorina Francia di Bologna, è menzionata come relatrice che si è soffermata «sulla necessità e sulle modalità della istituzione di un Laboratorio di Pedologia presso ciascuna Scuola Normale» (*La Coltura Popolare*, 1911, 446). Da questo e da altri interventi, il convegno appare come un momento di vivace confronto sulla formazione degli insegnanti, che vede i relatori provenienti dai diversi Paesi europei convergere sulla necessità di una riforma intesa a mettere a punto un percorso preparatorio più ritagliato sulle competenze relative all'osservazione del bambino, alle metodologie didattiche, alla capacità di documentazione e di riflessione, e con un significativo accento su una formazione scientifica e pratica, contrapposta a una preparazione eccessivamente teorica e filosofica: una presa di posizione – questa – certamente affine a quanto anche Montessori stava in quegli anni proponendo sia nei suoi scritti sia nelle sperimentazioni del metodo. A chiusura di questa sintesi, il contributo dà notizia della nomina di Maria Montessori e di Giulio Ferreri quali componenti italiani del Comitato Internazionale, in sostituzione dei compianti e commemorati prof. Treves e prof. Mya: una nomina che testimonia dell'ormai consolidata fama internazionale di Montessori e del suo ruolo significativo all'interno di un Comitato che in quel momento si dimostrava estremamente vivace e vitale nella discus-

sione sulla formazione degli insegnanti. L'esito di queste riflessioni nazionali e internazionali e della ferma volontà, da parte di Maria Montessori e della Società Umanitaria, di dare vita a un percorso formativo innovativo e altamente qualificato per le insegnanti, appare evidente dalle pagine di *La Coltura popolare*, quando nell'ottobre del 1911, nella rubrica *Iniziative della Società Umanitaria*, proprio Augusto Osimo scrive un contributo “Per l'educazione tecnica della donna e per l'educazione infantile”, annunciando l'attivazione di un Corso magistrale di educazione ed economia domestica, di Corsi per la preparazione di insegnanti per i lavori donneschi e del Corso magistrale per educatrici di asili infantili e Case dei Bambini: quest'ultimo costituisce il primo corso milanese promosso dalla Società e dalla Montessori stessa, entrambe preoccupate per la necessità di una efficace e adeguata preparazione per le insegnanti da impegnare nelle Case dei Bambini del capoluogo milanese (Pironi 2018). Il corso annunciato, che si sarebbe svolto dal 16 ottobre al 30 novembre, rispondeva, dunque, a queste apprensioni ed era rivolto a «maestre, signore e signorine anche sfortunate di patente e diploma, che sentano di possedere le attitudini per dedicarsi all'educazione della prima infanzia» (Osimo 1911, 590) prevedendo l'esenzione dal pagamento delle tasse di iscrizione per quelle frequentanti «che daranno affidamento di dedicarsi all'insegnamento» dopo il corso, a testimonianza di quanto fossero ricercate con urgenza nuove insegnanti correttamente formate per le Case dei Bambini milanesi. Osimo annuncia, sempre nello stesso articolo, che il corso sarà affidato alla signora Bontempi, ispettrice degli asili infantili, già dal 1908 in relazione sia con Montessori sia con l'Umanitaria¹¹. Del corso troviamo ancora notizia, nel gennaio del 1912, poiché la Rivista dà spazio a una sorta di resoconto e di riflessione a firma di Maria Sanguini, allora direttrice della Casa dei Bambini di Viale Lombardia, che ne annuncia la conclusione e sottolinea la partecipazione entusiasta di allieve provenienti da “disparate” classi sociali e da diverse regioni italiane. Estremamente apprezzato, in questo bilancio, l'impegno e il contributo dalla coordinatrice del corso:

Non si sarebbe potuto trovare un'interprete più geniale e più convinta delle nuove teorie educative [...] La signorina Bontempi, con la semplicità sincera di figlia dei monti, parlò a giovanette, a madri, a operaie, a insegnanti, e le giovanette, le madri, le operaie, le insegnanti si sentirono unite in un ideale unico: l'educazione vera dell'infanzia, di un'infanzia di libertà e di sviluppo. Altissimo esempio questo del più puro e santo socialismo (Sanguini 1912, 68).

¹¹ Per una ricostruzione dettagliata della figura di Teresa Bontempi, si veda Sahlfeld e Vanini 2018.

Non manca un cenno alle discipline previste all'interno del corso, cenno che mette in rilievo un seppur minimo dialogo interdisciplinare e un richiamo a un autore molto caro a Montessori, quale Séguin (Sanguini 1912, 68). L'articolo si conclude mettendo in stretta correlazione la tematica della formazione delle insegnanti con quella del "metodo italiano":

Ora si offrono strumenti nuovi a nuove esperienze: proviamo e scegliamo, lo studio non sarà mai profondo abbastanza. Il metodo Montessori non è schiettamente italiano, ma è perfettamente umano: riassume in sé la libertà individuale predicata da Rousseau, l'amore di Pestalozzi, la purezza delle semplici linee froebeliane. Appliciamolo bene e poi giudichiamolo. L'Umanitaria offre ora delle nuove dirigenti di Case dei Bambini, perché si continui nell'esperimento. La sua promessa d'un secondo Convegno di insegnanti d'asilo non l'ha dimenticata. Dopo nuove prove sarà più facile giungere a una seria conclusione. I nostri auguri alle montessoriane in erba (Sanguini 1912, 68).

In realtà, il Corso era stato organizzato rapidamente e strutturato come un percorso breve, della durata di pochi mesi, affidato ad una coordinatrice, Teresa Bontempi, sulla quale Maria Montessori avrà invece non pochi rilievi da muovere. La formazione di nuove insegnanti montessoriane, evidentemente, non si rivelava all'altezza delle aspettative, se, negli anni immediatamente successivi, non mancarono interrogativi e preoccupazioni sulla preparazione delle insegnanti e sulle modalità con le quali il metodo veniva attuato nelle Case dei bambini milanesi, come appare dai carteggi fra Montessori e Osimo (Pironi 2018). Inoltre, sia la studiosa sia l'allora segretario dell'Umanitaria percepivano ormai il problema della formazione docente come cruciale e come fulcro di un progetto più ampio e ambizioso, finalizzato a creare una vera e propria scuola magistrale, attigua a una Casa dei Bambini modello, che potesse svolgere la funzione di laboratorio per il tirocinio. L'interesse vivo per la questione della formazione appare del resto evidente dalle pagine che la Rivista dedica all'argomento fra il 1911 e il 1914. Nel 1913, per esempio, *La Coltura popolare* pubblica un articolo di Pio Foà dal titolo "Problemi scolastici", peraltro già apparso sul giornale milanese *La perseveranza*, dove l'autore, dopo aver denunciato lo stato di diffusa insoddisfazione sociale nei confronti della scuola, sottolinea alcuni punti chiave in merito al problema della preparazione degli insegnanti: auspica che «l'insegnamento sia prevalentemente pratico» (Foà 1913, 637), chiede con vigore che la pedagogia diventi una disciplina «con fondamento scientifico sperimentale» (Foà 1913, 638), e che le docenti di qualsiasi ordine e grado siano valutate dallo Stato sulla base di evidenze. Rileva, infine, «il bisogno di creare un istituto

pedagogico liberato dalla scuola normale, che prepari le così dette maestre d'asilo, seguendo metodi moderni» (Foà 1913, 640).

Il progetto di Osimo e di Montessori giunse a compimento nel 1914 con la creazione di una Scuola Magistrale per Educatrici d'Infanzia, attigua alla nuova Casa dei Bambini di Via San Barnaba, dove le allieve potevano, durante la mattina, svolgere il loro tirocinio parallelamente alla frequenza alle lezioni pomeridiane. Gli articoli che la Rivista dedica a questo corso ci mostrano nei toni entusiasti e nell'accuratezza dei resoconti, l'investimento di Osimo e della Montessori su questo progetto e ci permettono di evidenziare come si trattasse di un percorso ben diverso, nell'articolazione dei contenuti e della struttura complessiva, rispetto al breve Corso tenuto dalla Bontempi nel 1911. *La Coltura popolare*, infatti, nel novembre del 1914, nella rubrica "Rassegna di Coltura", nella sezione «Educazione infantile», propone il contributo "L'inaugurazione del Corso Montessoriano", offrendo ampio risalto alla cerimonia di apertura del corso, tenuta presso la sala del Museo Sociale della Società Umanitaria, davanti a «un pubblico foltissimo, di insegnanti, alunne e autorità» (*La Coltura Popolare* 1914, 937), entusiasta dopo aver ascoltato la «dotta e lucida prolusione» della Dottoressa. Il resoconto ricorda anche le discipline che saranno oggetto di studio e i docenti coinvolti e si conclude con un richiamo all'esperienza pratica di cui le allieve del corso dovranno e potranno fruire presso la Casa dei Bambini di Via San Barnaba, sotto la supervisione della Montessori e della fedele collaboratrice, Anna Maria Maccheroni, a conferma della centralità formativa attribuita al tirocinio dagli organizzatori. Nello stesso anno, la Rivista dà ulteriore luce al corso, lasciando spazio, nella rubrica «Rassegna del movimento di Coltura», alla versione integrale di alcuni discorsi inaugurali pronunciati durante la Cerimonia: "I discorsi inaugurali del Corso per la preparazione delle educatrici secondo il metodo Montessori" riportano dapprima l'intervento di Pio Foà, che si sofferma sulla centralità del tema della libertà individuale e della disciplina interiore, quale fulcro innovativo e vivace della sperimentazione montessoriana. Nelle pagine immediatamente successive, i lettori trovano invece il discorso pronunciato dalla Montessori stessa, *I principi fondamentali del metodo*: intervento che parte da una panoramica molto densa di autori che nella storia della pedagogia occidentale hanno affrontato con chiarezza e con vigore il problema della libertà. Da tali autori, cui pure riconosce aspetti innovativi e pregnanti, la Montessori però si discosta, insistendo sull'elemento attivo della libertà dell'educando, anche in relazione con la manipolazione dei materiali di sviluppo, e richiamandosi a ricerche e riflessioni della psicologia, dell'igiene,

dell'antropologia pedagogica, con un approccio fortemente interdisciplinare. Nella stessa rubrica "Rassegna del movimento di cultura", nella sezione "Educazione infantile", nel settembre del 1915, la Rivista propone una sorta di bilancio della prima edizione del corso, da poco conclusa, e annuncia l'apertura di una seconda edizione: dà notizia degli esami svoltisi il 26, 27, e 28 giugno alla presenza di una Commissione molto folta, presieduta dall'allora Provveditore agli studi, Luigi Friso; né manca il cenno ad alcune necessarie revisioni della struttura del corso, per la seconda edizione: «qualche modificazione, suggerita dall'esperienza fatta, verrà introdotta nel programma di insegnamento. Altre mende, che si rivelarono durante l'anno scolastico, verranno corrette; e l'applicazione del metodo sarà esteso alla seconda classe elementare» (*La Coltura Popolare* 1915, 660). Possiamo mettere in correlazione queste affermazioni, pur generiche, con quanto emerge da altre fonti in merito, poiché anche dalle lettere di Osimo è possibile dedurre che la prima edizione del corso non soddisfece le aspettative, in particolare a causa dell'assenza della Montessori, sempre più impegnata all'estero, e della mancata continuità didattica, che neppure le collaboratrici seppero garantire (Pironi 2018). Nel frattempo, la Rivista continuava a dare spazio al tema della formazione delle insegnanti, anche in una prospettiva internazionale, riportando accuratamente le notizie relative a convegni, seminari, corsi di formazione tenuti dalla Montessori: si vedano gli articoli "Il metodo Montessori in Inghilterra" (1914); "Il sistema Montessori in Inghilterra" (1915); "Notizie" (1915); "Il metodo Montessori al III Congresso internazionale di Educazione a Oakland in California" (1915); "Gli esami al Corso Magistrale Montessori alla Società Umanitaria" (1915); "Notizie sul movimento per il Metodo Montessori" (1915), contenente una sorta di resoconto dei numerosi corsi tenuti e cenni al Corso Internazionale svoltosi a Roma dal 23 febbraio al 30 giugno 1914; "Un esperimento di preparazione scientifica magistrale" (1915), con articolate riflessioni redatte da Salvoni in merito ai contenuti, agli obiettivi e alle metodologie relative all'insegnamento a lui affidato. La numerosità e la frequenza degli articoli focalizzati sul tema della formazione sembra testimoniare dell'urgenza e della centralità attribuita dall'Umanitaria a questo tema: nella direzione di un consolidamento e di un progressivo miglioramento dei percorsi formativi stava, del resto, muovendosi con solerzia Osimo, che, pur deluso dalle prime due edizioni del corso di formazione, continuava a perseguire l'ambizioso obiettivo di una Scuola Magistrale attigua alla Casa dei bambini di Via San Barnaba.

Finalmente, nell'autunno del 1916, Osimo riuscì ad attuare il suo progetto, dando vita alla Scuola Magistrale,

la cui inaugurazione coincideva con il Convegno Internazionale organizzato dall'Unione Italiana dell'Educazione Popolare, finalizzato a offrire uno spazio di confronto alle differenti sperimentazioni didattiche: gli articoli dedicati a questo evento, già sopra ricordati, furono numerosi, e dimostrano lo slancio de *La Coltura popolare* sia nell'offrire spazio di dialogo e di riflessione fra diverse prospettive educative, sia nel sostenere, in maniera non faziosa e preconcepita, la diffusione del metodo Montessori, ai cui materiali e arredi era dedicata un'intera sezione dell'esposizione del Convegno. La pubblicazione, nel numero di ottobre 1916, del discorso tenuto da Anna Fedeli in occasione dell'Esposizione, "Il Metodo Montessori. Comunicazione della Prof. Anna Fedeli", dà voce alla collaboratrice che ricoprirà l'incarico di direttrice della Scuola Magistrale, garantendo finalmente la continuità tanto auspicata da Osimo: la Fedeli, infatti, oltre a svolgere alcune docenze all'interno del Corso, ne assunse il coordinamento, strutturando le attività didattiche in linea con le indicazioni della Montessori stessa e in costante collaborazione con il Segretario dell'Umanitaria. Il suo discorso ricostruisce in maniera puntuale e con passaggi anche lirici, la storia della fondazione delle Case dei Bambini, della propagazione del metodo, della pubblicazione dei volumi e delle traduzioni degli stessi, della diffusione dei corsi di formazione, per poi soffermarsi in maniera molto lucida, articolata, approfondita sui nuclei cruciali del metodo. Osimo si trovava, dunque, a operare con un'allieva ormai molto consapevole e dotata di un'ottima padronanza sia degli aspetti concettuali sia delle competenze sul campo. La collaborazione fra i due, che permise di organizzare in maniera efficace la struttura della Scuola, sebbene in un secondo tempo fosse infelicitamente interrotta dai problemi di salute della Fedeli, dimostra come ormai l'incontro fra Montessori e Società Umanitaria si stesse arricchendo anche grazie all'apporto vitale offerto da alcune allieve.

ALCUNE CONCLUSIONI PROVVISORIE

L'attenzione al grande e pressante problema degli asili infantili, ancora per lo più fondati sull'iniziativa privata e sulla beneficenza, così come quella relativa alla formazione e alle condizioni di lavoro delle educatrici non scemerà negli anni, crescendo anzi ulteriormente dopo la fine della Prima Guerra Mondiale, col drammatico peggioramento delle condizioni di vita di molti bambini. Esempio risulta, in questo senso, il Congresso milanese del 1920 - «Salviamo i bambini!» - promosso dall'Associazione Milanese delle Educatrici d'Infanzia presieduta da Linda Malnati, cui la Rivista dedica ampio

spazio (*La Coltura Popolare* 1920, 164-174). Tale congresso si colloca in una linea di continuità con quello tenutosi a Roma l'anno precedente – che aveva ribadito l'impellente necessità di trasformare l'asilo infantile in «obbligatoria istituzione ovunque» (ivi, 165), rendendo a carico della società «l'assistenza, il ricovero, l'educazione e l'istruzione di tutti i figli del popolo privi di famiglia o con famiglia inetta o inidonea» (*ibidem*) – ma si fa altresì cassa di risonanza dell'agitazione delle educatrici guidate dall'on. Casalini, estensore di un progetto di ridefinizione del ruolo professionale delle educatrici di infanzia non solo nei suoi aspetti salariali (ivi, 165 e 173-174). L'attenzione alle condizioni di lavoro del personale dimostrata dalla Rivista rappresenta un ulteriore indizio della centralità assunta dalla riflessione sull'educazione prescolastica in quegli anni, accompagnando la costante opera di divulgazione e di diffusione delle proposte montessoriane, coerenti con le più ampie finalità di riqualificazione delle insegnanti e di svecchiamento dei metodi di insegnamento. Il ruolo imprescindibile e cruciale svolto in questa cornice dalla Rivista e dalla Società presieduta da Osimo appare del resto evidente anche da altre fonti: nel 1920, di ritorno da Londra, la Montessori elogia Milano e l'Umanitaria indicandola come il centro italiano di propulsione del metodo e auspicando la fondazione di un "Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del Metodo Montessori per le Case dei Bambini" che avrebbe rappresentato il coronamento del sodalizio tra Montessori e l'Umanitaria ma che purtroppo, anche a causa dell'avanzamento della malattia che infine spense Osimo nel 1923, non vide mai la luce (cfr. Colombo 2008, 70; Pozzi 2015, 109).

Su questi elementi e su molti altri significativi aspetti che emergono dalla lettura delle pagine di *La Coltura Popolare*, la nostra ricerca intende svilupparsi: l'ampiezza del materiale documentario preso in esame e la vastità e varietà delle questioni poste dai contributi pubblicati su *La Coltura Popolare* nell'arco temporale preso in esame – 1911-1922 – non rende possibile esaurirne l'analisi in questo contributo, da intendersi come un primo tentativo di individuazione delle questioni principali toccate dalla Rivista rispetto al dibattito sul pensiero di Maria Montessori, con particolare riferimento al tema cruciale della formazione degli insegnanti: un primo passaggio, imprescindibile, nell'ottica di ulteriori e più approfondite analisi da effettuarsi negli anni a venire.

BIBLIOGRAFIA

Albanese, Martina, Cappuccio, Giuseppa. 2020. "L'ambiente di apprendimento nella prima infanzia alla

- luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia." *Formazione, Lavoro, Persona* IX, 29: 124-134.
- Ascenzi, Anna, Covato Carmela e Meda Juri, cur. 2020. *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- Babini, Valeria P., Lama Luisa. 2000. *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bucci, Sante. 1990. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Cagnolati, Antonella, cur. 2010. *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*. Roma: Aracne.
- Catarsi, Enzo. 1994. *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Catarsi, Enzo. 1996. *I maestri e il cuore. La figura del maestro elementare nella letteratura per l'infanzia tra Otto e Novecento*. Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Cives, Giacomo. 2001. *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Cives, Giacomo, Trabalzini Paola. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azioni sociali*. Roma: Anicia.
- Colombo, Claudio A., Beretta Dragoni, Marina. 2008. *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria. Dalla Casa dei Bambini di via Solari ai corsi per insegnanti (1908-2008)*. Milano: Raccolto Edizioni.
- Covato, Carmela. 1996. *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia, tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio G. Izzi.
- De Giorgi, Fulvio, cur. 2018. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25. Brescia: Editrice Morcelliana.
- De Giorgi, Fulvio. 2012. "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'" *Rivista di Storia dell'Educazione* 9: 71-88.
- De Stefano, Cristina. 2020. *Il bambino è maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.
- Foschi, Renato. 2012. *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Gallerani, Manuela. 2010. "Maria Montessori: 'Donna nuova' e intellettuale impegnata nella (ri)scoperta dell'infanzia." In *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, a cura di Antonella Cagnolati, 83-113. Roma: Aracne Editrice.
- Gentile, Giovanni. 1919. *Il problema scolastico del dopoguerra*. Napoli: Riccardo Ricciardi.
- Grazzini, Massimo. 2006. *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi*

- materiali*. Brescia: Centro Studi pedagogici Pasquali-Agazzi.
- Mapelli, Barbara, Seveso, Gabriella. 2006. *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Edizioni Guerini.
- Montessori, Maria. 1898. "Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza." *Il Risveglio Educativo* XV, 17: 130-132.
- Montessori, Maria. 1999a "Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una Casa dei bambini nel 1907." In *La scoperta del bambino* [1909], Ead, 361-373. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1999b. *La scoperta del bambino* [1909]. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 2000. *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916]. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 2007. *Come educare il potenziale umano* [1947]. Milano: Garzanti.
- Morandi, Matteo. 2019. "Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903." *Civitas educationis* VIII, 1: 15-19.
- Nigris, Elisabetta, Piscozzo Milena, cur. 2018. *Scuola pubblica e approccio Montessori: quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*. Parma: Edizioni Junior.
- Pesci, Furio. *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Roma: Aracne.
- Pironi, Tiziana. 2007. "L'insegnante secondo Maria Montessori." *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 2: 7-13.
- Pironi, Tiziana. 2010a. *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS.
- Pironi, Tiziana. 2010b. "La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori." *Studi sulla Formazione* 1: 81-89.
- Pironi, Tiziana. 2010c. *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Pironi, Tiziana. 2017. "Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola." *Metis* 12: 40-45.
- Pironi, Tiziana. 2018. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria". In *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25, a cura di Fulvio De Giorgi, 8-26. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Piseri, Maurizio. 2008. *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*. Brescia: La Scuola
- Pozzi, Irene. 2015. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 10, 2: 103-114.
- Regni, Raniero. 2007. *Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma: Armando Editore.
- Sahlfeld, Wolfgang, Vanini, Alina. 2018. "La rete di Maria Montessori in Svizzera." In *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25, a cura di Fulvio De Giorgi, 163-180. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Sani, Roberto. 2001. "L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai". In *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, a cura di Luciano Pazzaglia e Roberto Sani, 239-256. Brescia: La Scuola.
- Sante di Pol, Redi. 2014. "La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali: un profilo storico". In *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, a cura di Daniela Maccario, 13-42. Milano: FrancoAngeli.
- Scaglia, Evelina. 2020. "Montessori e *Il bambino in famiglia*: per una pedagogia delle prima infanzia come pedagogia della liberazione." *Formazione, Lavoro, Persona* IX, 29: 135-143.
- Seveso, Gabriella. 2001. "Insegnando." *Adulthood. Disagio e relazioni di aiuto* 2: 176-186.
- Seveso, Gabriella. 2018. "Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: 'Unione Femminile' e 'La difesa delle lavoratrici'." *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea* 34. Accessed: gennaio 12, 2020.
- Seveso, Gabriella. 2018. "Non solo seggioline e tavolini. Il valore sociale della proposta di Maria Montessori" *Educação* XLIII, 4: 641-654.
- Tognon, Giuseppe. 2016, "Polvere di stelle. Maria Montessori e i confini nella costruzione dell'uomo." In *Il volo tra le genti di Maria Montessori oltre ogni confine*, a cura di Leonardo De Sanctis, 5-23. Roma: Fefé Editore.
- Tornar, Clara. 2007. *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Roma: FrancoAngeli.
- Trabalzini, Paola. 2003. *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Trabalzini, Paola. 2016. "Maria Montessori insegnante." *Vita dell'Infanzia* 11-12: 14-23.
- Zago, Giuseppe. 2005. "Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella 'Rivista pedagogica'". In *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, a cura di Mirella Chiaranda, 129-170. Lecce: Pensa multimedia.

Articoli pubblicati su La Coltura Popolare

1918. "La Riforma della Scuola Normale." *La Coltura Popolare*, VIII, 3: 153-156
- Battistelli, Vincenzina. 1919a. "Pensiamo agli asili!" *La Coltura Popolare*, IX, 2: 114-116.

- Battistelli, Vincenzina. 1919b, "Per la sincerità della critica." *La Coltura Popolare*, IX, 5: 365-372.
- Degli Uberti Roncalli, Elettra. 1917. "La vita di una Casa dei Bambini. La 'Colonia Felice'." *La Coltura Popolare* VII, 1-2: 33-40.
- Etro, Antonietta. 1920. "Case dei Bambini." *La Coltura Popolare*, X, 2: 88-90.
- Fedeli, Anna. 1916. "Il metodo Montessori." *La Coltura Popolare* VI, 17-18: 876-888.
- Foà, Pio. 1913. "Problemi scolastici." *La Coltura Popolare* III, 14: 635-640.
- Galli Saccenti, Giulia. 1913. "L'indirizzo moderno della Scuola." *La Coltura Popolare* III, 16: 724-730.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1919. "La Coltura Popolare." *La Coltura Popolare* IX, 7-8: 546.
- Lucentini, Erminia. 1919. "Il valore sociale delle Case dei Bambini e la fortuna del Metodo Montessori fuori d'Italia." *La Coltura Popolare* IX, 1: 46-49.
- Montessori, Maria. 1914. "I principi fondamentali del metodo." *La Coltura Popolare*, IV, 22: 1013-1015.
- Montessori, Maria. 1915. "Quando la scienza entrerà nella scuola..." *La Coltura Popolare*, V, 1: 12-14.
- Montessori, Maria. 1917. "I libri preferiti dai fanciulli." *La Coltura Popolare* VII, 12: 906-907.
- Muggiani Griffini, Gemma. 1917. "Il Metodo Montessori crea un ambiente avulso dal reale?." *La Coltura Popolare* VII, 4: 209-212.
- Olivero, Linda. 1916. "L'esperimento della prima classe elementare con il metodo Montessori fatto dalla Società Umanitaria." *La Coltura Popolare* VI, 1: 64-76.
- Osimo, Augusto. 1911. "Per l'educazione tecnica della donna e per l'educazione infantile." *La Coltura Popolare*, I, 13: 589-590.
- Osimo Muggia, Augusta. 1921. "Maria Montessori all'Umanitaria." *La Coltura Popolare*, XI, 1: 13-16.
- Ponticelli, Maria. 1915a. "Il diario della 'Colonia Felice' [Parte I]." *La Coltura Popolare*, V, 15: 671-681.
- Pontinelli, Maria. 1915b, "Il diario della 'Colonia Felice' [Parte II]." *La Coltura Popolare*, V, 16: 709-723.
- Prezzolini, Giuseppe. 1918. "Per la riforma della scuola Normale. La scuola Normale e i ritocchi dell'On. Berenini." *La Coltura Popolare*, VIII, 4: 263-266.
- Salvoni, Maurilio. 1915. "Un esperimento di preparazione scientifica magistrale." *La Coltura Popolare*, V, 15: 664-670.
- Sanguini, Maria. 1911. "Per il metodo negli asili." *La Coltura Popolare*, I, 9: 393-396.
- Sanguini, Maria. 1912. "A proposito di un corso per insegnanti d'asilo." *La Coltura Popolare*, II, 2: 68.
- Solari, Maria. 1916. "Un secondo anno di esperimento del Metodo Montessori nelle classi elementari presso la Soc. Umanitaria." *La Coltura Popolare*, VI, 14: 632-634.
- Rignano, Eugenio. 1917. "Il rinnovamento della scuola." *La Coltura Popolare*, VII, 1-2: 7-14.
- Articoli non firmati, firmati "Noi" o "Coltura Popolare"*
- "Case dei Bambini." *La Coltura Popolare*, X, 2, 1920: 88-90.
- "Gli esami al Corso Magistrale Montessori alla Società Umanitaria." *La Coltura Popolare*, V, 18-19: 822
- "Il corso di preparazione delle Educatrici secondo il Metodo Montessori istituito dalla Società Umanitaria." *La Coltura Popolare*, V, 15, 1915: 660-663.
- "Il metodo Montessori al III Congresso internazionale di Educazione a Oakland in California." *La Coltura Popolare*, V, 15, 1915: 682-683.
- Il Metodo Montessori e l'opera della Società Umanitaria*, Cooperativa grafica degli operai, Milano 1922, 245-271.
- "Il metodo Montessori in Inghilterra." *La Coltura Popolare*, IV, 1, 1915: 48.
- "Il nostro Convegno e la nostra Esposizione." *La Coltura Popolare*, VI, 15-16, 1916: 659-660.
- "Il sistema Montessori in Inghilterra." *La Coltura Popolare*, V, 8, 1915: 337.
- La Coltura Popolare*, VI, 15-16, 1916: 659-738.
- La Coltura Popolare*, VI, 17-18, 1916: 739-914.
- La Coltura Popolare*, VI, 19-20, 1916: 915-1122.
- "La coltura, problema di vita." *La Coltura Popolare*, I, 1, 1911: 1-4.
- "La Riforma della Scuola Normale", *La Coltura Popolare*, VIII, 3, 1918: 153-156
- "Le 'Case dei bambini' della Società Umanitaria." *La Coltura Popolare*, IX, 10-11, 1919: 888-895.
- "L'inaugurazione del corso montessoriano." *La Coltura Popolare*, IV, 20-21, 1914: 937-938.
- "Notizie sul movimento per il metodo Montessori." *La Coltura Popolare*, V, 3-4, 1915: 103-108.
- "Per un metodo italiano 'Negli asili d'infanzia.'" *La Coltura Popolare*, I, 1, 1911: 9-10.
- "Per il metodo negli asili d'infanzia [Il Convegno nazionale di Milano]." *La Coltura Popolare*, I, 3, 1911: 106-110.
- "Salviamo i bambini. Prime adesioni e contributi d'idee e di azione al nostro appello." *La Coltura Popolare*, VIII, 4, 1918: 233-237.
- "Salviamo i bambini. Il Congresso Milanese delle Educatrici d'Infanzia." *La Coltura Popolare*, X, 4-5-6, 1920: 164-174.
- "Salviamo i bambini." *La Coltura Popolare*, X, 10, 1920: 483-484.



Citation: Rossella Raimondo (2021) Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 73-82. doi: 10.36253/rse-10329

Received: January 10, 2021

Accepted: April 1, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Rossella Raimondo. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi

Maria Montessori and Anna Freud: links and influences between pedagogy and psychoanalysis

ROSSELLA RAIMONDO

University of Bologna

E-mail: rossella.raimondo@unibo.it

Abstract. The fascination with the Montessori Method stems from a never quite exhaustive analysis of her studies, which, due to the multiplicity and complexity of its elements, continually lend themselves to readings, hermeneutic interpretations and discoveries. Following a series of “clues” that see the figure of Maria Montessori intertwined with that of Anna Freud, this article intends to enhance the interdisciplinary interweaving and the multiple links which, by relating pedagogy with psychoanalysis, favor a broader vision of the implications relating to the changes occurring during the first half of the twentieth century, in which the child is the protagonist.

Keywords: pedagogy and psychoanalysis, culture of rights, childhood, Maria Montessori, Anna Freud.

Riassunto. Il fascino del pensiero di Maria Montessori deriva da una analisi mai esaustiva dei suoi studi, che, per la molteplicità e complessità degli elementi, si prestano continuamente a letture, interpretazioni ermeneutiche e scoperte. Seguendo una serie di “indizi” che vedono la figura di Maria Montessori intrecciarsi con quella di Anna Freud, il presente articolo intende far emergere le trame interdisciplinari e i molteplici nessi che, mettendo in rapporto la pedagogia con la psicoanalisi, favoriscono una visione più ampia delle implicazioni relative ai mutamenti, verificatisi nel corso della prima metà del Novecento, che hanno come protagonista il bambino.

Parole chiave: pedagogia e psicoanalisi, cultura dei diritti, infanzia, Maria Montessori, Anna Freud.

L'INCONTRO DI MARIA MONTESSORI CON LA PSICOANALISI

A partire dagli anni '80 dell'Ottocento, l'infanzia viene rivestita di una attenzione specifica: nasce la pediatria, per soddisfare la «riconosciuta necessità di tutelare medicalmente prima di tutto l'infanzia e soprattutto quella povera» (Rollet 2001). Anche l'igiene, come sottolineano Babini

e Lama 2000), viene sempre più a svolgere «un ruolo decisivo per la considerazione scientifica dell'infanzia [...] nella veste di medicina preventiva, attenta a segnalare l'importanza delle condizioni di vita e del contesto sociale nella promozione della salute» (53). Il diffondersi delle pratiche e del sapere pediatrico, così come l'accresciuta importanza attribuita alla cura del corpo dei bambini (Pancino 2015) sono manifestazioni di tendenze che trascendono il solo scopo di contrastare gli alti tassi di mortalità infantile, per farsi segnali di più profondi cambiamenti che dall'ambito medico si proiettano anche in altre dimensioni.

Gli studiosi sono ormai concordi nel definire il Novecento il «secolo del bambino», ed è proprio ai suoi albori che è possibile collocare il passaggio dall'episodica empiricità delle forme di tutela dell'infanzia all'elaborazione di una vera e propria cultura dei diritti, declinata al plurale, contemplando l'educazione nei suoi molteplici aspetti, il rispetto delle diverse fasi dello sviluppo, il riconoscimento dell'unicità di questa fase della vita e del bambino come soggetto in grado di interagire con gli altri e impegnato in un graduale percorso di sviluppo affettivo, fisico e relazionale.

All'interno di un dibattito del tutto nuovo, contrastante con le logiche del passato, in cui si comincia a perseguire il desiderio di rivelare il «lato nascosto dell'anima infantile» e conferire dignità a «tendenze non mai considerate», le voci di Maria Montessori e di Anna Freud assumono riconosciuta autorevolezza. Le teorizzazioni e le opere di queste due donne si inseriscono e traggono alimento da un contesto di rinnovate rappresentazioni infantili, che dalle scienze umane progressivamente hanno invaso l'immaginario collettivo, nonostante nella realtà dei fatti restino in gran parte disattese.

Può risultare scontato, ma comunque utile per inquadrare meglio il contesto culturale preso in considerazione dalla presente analisi, rimarcare la rottura rivoluzionaria, rispetto al predominante pensiero positivista, attuata da Sigmund Freud con la nascita della psicoanalisi, che ha disvelato la forza propulsiva dell'inconscio e del principio di piacere, accanto e in contrapposizione alla sfera razionale dell'agire umano e al principio di realtà. È con Freud che la sessualità e l'inconscio edipico del bambino vengono portati alla luce e che la famiglia viene assunta a «scena primaria» dell'intero percorso di sviluppo emotivo e psichico del soggetto, con il conseguente riconoscimento dell'importanza delle esperienze dei primi anni di vita e dei possibili guasti che possono derivare dall'esperienza educativa, quando questa si fa foriera di traumi che possono avere ripercussioni lungo l'intero corso dell'esistenza, condizionando le scelte, i comportamenti e le reazioni del soggetto.

La rivoluzione della psicoanalisi viene considerata con particolare attenzione da Maria Montessori, tanto che, nel corso degli anni '20, la montessoriana Lili Roubiczeck lavorò a favore di un possibile incontro fra la comunità psicoanalitica viennese (*in primis*, nella persona di Anna Freud) e Montessori stessa, di fatto mai avvenuto. Si tratta di una direzione d'indagine che si ritiene debba essere ulteriormente perseguita, attingendo a fonti perlopiù inedite, che non è stato possibile reperire per la stesura del presente saggio, vista difficoltà di accesso agli archivi internazionali, a causa della situazione sanitaria ancora in corso¹.

Indubbiamente, lo studio della prospettiva psicoanalitica ha contribuito ad arricchire la teoria montessoriana dello sviluppo: nel volume *Il segreto dell'infanzia*, Maria Montessori fa riferimento a diverse matrici culturali del suo tempo, attribuendo alla psicoanalisi il merito di essere «andata al di là» e di essere «penetrata nell'oceano del subconscio», riuscendo in questo modo a rivestire un ruolo fondamentale per «illustrare il contributo che può dare il bambino psichico allo studio più approfondito dei problemi umani» (Montessori 1999, 5).

Come sottolineato da Paola Trabalzini (2018), fra la prospettiva montessoriana e quella freudiana sono presenti punti di contatto riconducibili a una concezione del «bambino psichico» come matrice dell'uomo adulto, nonché all'interesse a far affiorare il rapporto fra bambino e adulto attraverso un'opera di scavo e di liberazione. Maria Montessori prende in considerazione il quadro teorico della psicoanalisi, onde pervenire a una conoscenza più profonda della psiche del bambino: «la scoperta dell'inconscio permise la rivelazione di una cultura infantile fino ad allora inesistente, legata alla scoperta della dimensione mentale propria del bambino, riscoperto, così, quale soggetto epistemico a pieno titolo e portatore di una «cultura inconscia», capace di specificarlo altro dall'adulto» (Trabalzini 2018, 155).

Il nipote della studiosa, lo psicanalista Mario Montessori jr, ha studiato con grande interesse le analogie tra il pensiero di sua nonna e la prospettiva psicoanalitica, impegnandosi pure nel costante confronto con la pratica clinica che la sua professione gli consentiva e riscontrando come principale punto di contatto il rifiuto di ricorrere a quadri semplificatori e di ridurre la complessità dell'uomo forzandola nei confini ristretti di una specifica teoria. Al contrario, secondo lui, il pensiero montessoriano e la psicoanalisi «riconoscono la molteplicità dei fattori che determinano lo sviluppo e il comportamento

¹ In modo particolare, saranno oggetto di ulteriori indagini da parte dell'Autrice i seguenti fondi archivistici: l'Archivio Freud Museum di Londra e il Fondo Anna Freud Paper (1880-1995) presso Division Manuscript & Mixed Materials in Library of Congress di Washington.

umano e si impegnano ad analizzarli attraverso le scoperte desunte dalle osservazioni del comportamento spontaneo, che altrimenti non sarebbero scaturite con la stessa chiarezza e continuità» (Montessori 2018, 19). Anche se si tratta di due diversi approcci teorici e operativi, come sostiene ancora Mario Montessori, le rispettive scoperte di psicoanalisi e pedagogia montessoriana tendono ad avvalorarsi e a integrarsi a vicenda, giungendo a definire modelli di analoga struttura, al punto che Maria Montessori ha individuato affinità tra il proprio metodo e quello della psicoanalisi (Montessori 2018, 19-20). Secondo Mario Montessori, alla base dell'approccio montessoriano e di quello psicoanalitico c'è l'allezanza, fondata su reciproco rispetto e fiducia, tra il soggetto osservatore e il soggetto attivo. Da qui la necessità di formare con attenzione e cura l'adulto in qualità di osservatore, in modo che possa essere motivato da reale interesse e desiderio di comprensione nei confronti dei fenomeni che osserva, senza che intervenga quando non necessario, rischiando di alterarli. Perseguendo empatia e cooperazione, armato di necessaria pazienza, colui che osserva deve al contempo saper rimuovere gli ostacoli che inibiscono il corso naturale degli eventi e offrire stimoli che contribuiscano a far elaborare gli elementi di conflitto e dissidio interiore o interpersonale.

L'opera di Maria Montessori è infatti percorsa dall'interesse nei confronti della psicoanalisi proprio per la necessità di attingere mezzi e strumenti al fine di comprendere più in profondità la mente del bambino. Ciò trova testimonianza nel Programma della rivista *Montessori*, pubblicato nel n.2 del 1932, in cui tra gli «argomenti ammessi nel giornale all'infuori del metodo», ritenuti dalla pedagogista «paralleli ai nostri e capaci di integrazione anche solo parziale», figura appunto la psicoanalisi. Ne *Il segreto dell'infanzia*, ella dedicherà poi un capitolo a «La psicoanalisi del bambino», mettendo però in evidenza che si tratta di un differente approccio rispetto al suo:

La psicoanalisi ha aperto un campo di ricerche prima sconosciuto facendo penetrare nei segreti del subconscio, ma non ha praticamente risolto nessun problema assillante nella pratica della vita [...]. Non si è venuto illustrando però questo mondo sconosciuto. Appena oltrepassate le colonne d'Ercole, non ci si è avventurati nelle estensioni dell'oceano. Una suggestione paragonabile al pregiudizio greco trattene Freud nei limiti patologici (Montessori 1999, 5).

Maria Montessori prende così le distanze dall'approccio freudiano, arrivando a criticarlo a più riprese. Sempre ne *Il segreto dell'infanzia*, ella afferma:

[...] le teorie di Freud non furono soddisfacenti: né fu del tutto soddisfacente la tecnica del trattamento dei malati, perché non sempre condusse alla guarigione delle «malattie dell'anima». Per questo le tradizioni sociali, che sono depositi di antichissime esperienze, si sono erette come una barriera dinanzi ad alcune generalizzazioni delle teorie di Freud.

Mentre invece una nuova verità illuminante avrebbe dovuto far cadere le tradizioni, come la realtà fa cadere la figura. Forse all'esplorazione di questa immensa realtà (l'infanzia) ben altro occorre che una tecnica di trattamento clinico, o una deduzione teorica (Montessori 1999, 6-7).

Probabilmente, affermava ancora Montessori, la pratica di sondare il subconscio, utilizzata per permettere all'adulto di portare in superficie gli antecedenti infantili dei propri perturbamenti psichici, non era efficace e pertinente se applicata al bambino, in quanto quest'ultimo «non deve ricordare la sua infanzia: egli è l'infanzia». Più che «sondato», il bambino va osservato da un punto di vista psichico, per cercare di captare i conflitti che lo contrappongono all'adulto e all'ambiente sociale esterno:

È evidente che questo punto di vista fa uscire dal campo delle tecniche e delle teorie psicoanalitiche, per introdurre in un nuovo campo di osservazione del bambino nella sua esistenza sociale. Non si tratta di passare attraverso le difficili strettoie del sondaggio di individui ammalati, ma di spaziare nella realtà della vita umana, orientata verso il bambino psichico (Montessori 1999, 8-9).

La concezione del bambino psichico, elaborata da Maria Montessori, si proietta al di fuori dei limiti «che sono le malattie psichiche delle quali si occupa la psicoanalisi: o i semplici squilibri morali, che essa considera estesi a pressoché tutta l'umanità» (Montessori 1999, 9). Nella visione montessoriana, il bambino diviene oggetto di un nuovo campo di esplorazione scientifica, che si connota come una forma di *aiuto alla vita psichica infantile* e che rientra a pieno titolo nell'ambito dell'educazione.

Del resto, a differenza del concetto di inconscio, elaborato da Freud, quello teorizzato da Maria Montessori viene considerato in termini di energia creativa priva di libido. Ed ancora, se per Freud l'inconscio rimane irrimediabilmente sepolto al di sotto della coscienza, per Maria Montessori può diventare cosciente. Da zero a tre anni, il bambino appare come un «creatore inconscio» delle proprie funzioni psichiche, che vengono poi portate alla superficie nei successivi tre anni di età, in seguito alle esperienze coscienti realizzate nel suo ambiente: «Prima era guidato da una forza nascosta in lui, ora lo guida il suo io, mentre le sue mani si mostrano attive» (Montessori 1952, 229). Ella evidenzia perciò il compito

fondamentale dell'educazione, ovvero quello di «aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà» (Montessori 1952, 229), fornendo un filtro rassicurante e ponderato nelle modalità di esperire l'ambiente.

Di conseguenza, Maria Montessori esprime una maggiore sintonia con la psicologia individuale di Alfred Adler, in base a cui il problema educativo risulta essere centrale. Le ricerche di Adler, distaccandosi dall'approccio freudiano, avevano infatti evidenziato che lo stile di vita, impronta unica e irripetibile che si forma nella prima infanzia, necessita di un contesto familiare e scolastico che ne promuova il pieno sviluppo, evitando perciò un clima autoritario e massificante (Adler 1947). Secondo Adler, il processo educativo non deve mirare a produrre l'adeguamento a modelli precostituiti, bensì a fornire gli strumenti per consentire all'individualità irripetibile di ogni soggetto di poter emergere nella sua unicità (Way 1969). Non dimentichiamo che «La psicologia individuale di Alfredo Adler e la dottrina Montessori» è il titolo dell'articolo apparso sul primo numero della rivista *Montessori* del 1932, in cui Erwin Krauss, discepolo di Adler, sottolinea gli elementi che avvicinano entrambi gli studiosi, questo anche a testimonianza della conoscenza del pensiero montessoriano da parte degli ambienti della psicologia del tempo (Trabalzini 2018).

LA CONVERGENZA DI INTENTI TRA MARIA MONTESSORI E ANNA FREUD IN FAVORE DELL'INFANZIA IN DIFFICOLTÀ

La stima e l'ammirazione che Sigmund Freud provava nei confronti di Maria Montessori si possono desumere con immediata evidenza dalla lettera che le scrive il 20 dicembre 1917.

Mia cara signora Montessori mi ha dato grande piacere ricevere una Sua lettera. Poiché da anni mi occupo dello studio della psiche del bambino, ho profonda simpatia per i Suoi intelligenti sforzi umanitari e mia figlia, che è una pedagoga analitica, si considera una delle Sue discepole. Mi farebbe molto piacere mettere la mia firma accanto alla Sua nell'appello per l'apertura di un piccolo istituto progettato dalla signora Schaxel. La resistenza al mio nome che può sorgere nel pubblico potrebbe essere superata dalla luminosità che irradia da Lei. Sinceramente suo, Freud" (Honegger Fresco 2002, 48).

Stando alla biografia di Maria Montessori scritta da Standing negli anni Trenta, tale apprezzamento culminerà in un incontro, avvenuto a Londra, tra Sigmund Freud e Maria Montessori, durante il quale il primo arrivò a confessare il suo convincimento di come la psico-

analisi potesse perdere la propria funzione terapeutica nella circostanza in cui tutti i sistemi educativi si fossero conformati alla proposta montessoriana (1952, 158). La menzione che Freud fa nei confronti di sua figlia Anna, nella lettera, riflette l'interesse verso le teorie di Maria Montessori anche da parte della futura psicanalista infantile, la quale, da bambina, aveva peraltro frequentato una scuola montessoriana a Vienna. Da ricordare anche che, sul filo dei propri ricordi, Anna Freud offrirà un significativo contributo alla stesura di un'altra importante biografia di Maria Montessori, a ulteriore testimonianza della forte stima nutrita nei confronti della studiosa italiana (Kramer 1976, 7-8)².

Maria Montessori ricevette la lettera di Freud mentre si trovava negli Stati Uniti, impegnata nell'avvio della sperimentazione delle Case dei Bambini e in procinto di lanciare, nella città californiana di San Diego, l'iniziativa umanitaria della Croce Bianca, destinata però a non concretizzarsi (Pironi 2016, 115-128). In quel periodo, le riflessioni e le iniziative messe in atto dalla scienziata riguardavano molto spesso i bambini vittime delle guerre, traumatizzati da esperienze ed episodi troppo drammatici per essere rielaborati senza conseguenze dalla loro psiche ancora in formazione. Del resto, è ormai appurato come l'impegno pacifista abbia costituito uno dei nuclei fondanti e delle forze propulsive della pedagogia montessoriana. In modo particolare, come aveva avuto modo di affermare nella famosa conferenza intitolata «La donna nuova», Maria Montessori attribuiva alle donne il compito, non certo semplice, di contrastare le logiche belligeranti prodotte da un pensiero e da un mondo che erano espressioni del dominio «maschile». Le speranze di un cambiamento venivano riposte non tanto in adesioni emotive o sentimentali, quanto piuttosto nella ricerca di argomentazioni suffragate dalle ragioni della scienza; queste erano per Maria Montessori le uniche in grado di contrapporsi all'irrazionalità di una società malata e «degenerata», che nello strumento della guerra trovava scorcioio di morte e distruzione in risposta agli insoliti e laceranti dilemmi e conflittualità difficili da contenere. Le guerre provocavano, secondo lei, danni irreparabili, sia a livello fisico che mentale, soprattutto nelle future madri e nelle nuove generazioni.

L'impegno pacifista costituisce infatti un motivo ricorrente in Maria Montessori, più volte rinnovato e declinato in una poliedricità di riflessioni, azioni ed esiti, partendo dalla convinzione che soltanto la presa in cura della salute psichica degli esseri umani, sin dall'infanzia,

² Come rileva Egle Becchi (2021, 15-16), Anna Freud evidenzia il suo apprezzamento per le idee fondanti della Casa dei Bambini nella sua Prefazione all'edizione tedesca del volume di Rita Kramer, *Maria Montessori, Leben und Werk einer grossen Frau* (1983).

potesse consentire di realizzare la pace, dal momento che la guerra nasceva da dissidi innanzitutto rintracciabili nella psiche. Da questi presupposti era nato il progetto della “Croce Bianca”, finalizzato alla formazione di educatori specializzati nella cura dei danni psichici subiti dai bambini nei luoghi di guerra, per la cui realizzazione ella aveva cercato di coinvolgere diverse personalità del mondo della politica e della cultura³. Anche in precedenza, non erano mancate esperienze che avevano fatto maturare in lei la solida convinzione di quanto fossero necessarie strategie educative strutturate in ambienti particolarmente curati e caratterizzate da un clima relazionale improntato all'autonomia e alla responsabilità, per rispondere ai bisogni dei bambini che avevano subito gravi traumi psichici; tra queste, si pensi alle Case dei Bambini istituite a Messina in seguito al terremoto del 1908 (Pironi 2016).

Su questo terreno, come vedremo, affiorano particolari assonanze con l'operato di Anna Freud, a sua volta fautrice di importanti esperienze con i bambini traumatizzati durante la seconda guerra mondiale, onde poter riparare ai traumi psichici da loro subiti. Innanzitutto, al di là delle loro differenti prospettive e storie personali, si riscontra per entrambe – come del resto scrive Becchi a proposito di Anna Freud – che «le idee devono essere operative, vanno messe in pratica, in luoghi bene pensati, dove si possano usare per ulteriori riflessioni» (Becchi 2021, 32).

Per rintracciare le origini dell'interesse per l'intervento educativo da parte di Anna Freud, occorre riferirsi al periodo della vigilia della Grande Guerra, nel giugno del 1914, a Vienna, quando ella si diploma come insegnante elementare e si impegna come tirocinante in un centro di assistenza rivolto ai bambini di famiglie operaie. Ella ottiene, nel 1915, il titolo di maestra qualificata e, tre anni dopo, viene assunta nella medesima scuola con un contratto quadriennale. Con passione, abbraccia il “metodo per progetti” ispirato all'attivismo deweyano, fondato sull'assunto che interesse e apprendimento possono essere promossi con maggiore efficacia se si lascia agli alunni l'opportunità di concentrarsi per un lasso di tempo attorno ad uno specifico centro di interesse, su cui fare convergere le diverse discipline (Honegger Fresco 2002, 51). Nel 1918, ella offre ad alcuni suoi giovani alunni la possibilità di trascorrere un periodo in Ungheria, al fine di familiarizzare con gli stili di vita, i modelli culturali e le abitudini peculiari di quel luogo; dal canto loro, essi si impegnano a continuare anche a Vienna, attraverso ricerche bibliografiche, l'approfondimento relativo a quel Paese (Young-Bruehl 2008, 80).

³ Tra queste, Augusto Osimo, allora presidente dell'importante ente benefico milanese, la Società Umanitaria.

Anna Freud si rivela dunque molto sensibile nei confronti dell'attivismo, introducendo in modo pionieristico in Europa quell'approccio didattico per progetti, sperimentato dai seguaci di Dewey in alcune scuole negli Stati Uniti (Aldridge, Kilgo e Jepkemboi 2014, 34).

Da insegnante ad analista infantile e sociale, il passo per Anna è breve e spontaneo, in qualche modo inevitabile, viste le predisposizioni che con tanta passione desiderava sviluppare, nonché i grandi stimoli e le opportunità che le provenivano dall'ambiente culturale viennese. Tra le personalità che, prima di lei, a Vienna, si erano occupate di analisi infantile è possibile menzionare Hermine Hug-Hellmuth, Siegfried Berfeld e Wilhelm (Willi) Hoffer, che lavoravano nel Kinderheim Baumgarten, una casa residenziale che ospitava bambini e adolescenti orfani; ed ancora August Aichhorn, impegnato nella rieducazione dei giovani devianti. Il forte impegno sul campo e lo sguardo attento all'impatto delle sue azioni sulle dinamiche individuali e sociali sono elementi che consentono di includere Anna Freud nel novero dei grandi analisti mitteleuropei del suo tempo, accanto a figure quali Hans Zulliger, anch'egli proveniente dal mondo dell'insegnamento (Castiello d'Antonio 2017, 28).

Negli anni Venti, Vienna è infatti una città all'avanguardia per il movimento pedagogico, descritta da Anna Freud come «un terreno particolarmente fertile per lo studio analitico dello sviluppo del bambino e per l'applicazione di queste scoperte all'educazione» (Freud 1972b, VIII). Nel 1920, proprio su iniziativa di Alfred Adler, genitori, bambini e insegnanti potevano beneficiare, per due volte a settimana, di consultazioni psicoeducative gratuite, tenute all'interno delle scuole; erano iniziative pensate per poter rispondere alla questione, prettamente educativa e centrale per l'approccio adleriano, su come creare una comunità in grado di consentire a ciascun individuo la massima espressione delle proprie potenziali risorse creative. Altro incontro significativo fu quello che avvenne tra Anna Freud e Siegfried Berfeld, fondatore di un rifugio per i bambini ebrei, orfani di guerra, nella città di Vienna, in cui le attività proposte ai piccoli ospiti erano ispirate al metodo montessoriano, in modo particolare conferendo importanza alla manualità. L'amicizia con il direttore dell'istituto per giovani delinquenti, il sopraccitato August Aichhorn, invece, rappresentò per Anna Freud la chiave d'accesso ai servizi sociali della città.

Grazie all'aiuto decisivo di Edith Jackson, conosciuta nel 1930, quando, all'età di 35 anni, era una paziente del padre Sigmund (caso 36), Anna Freud riuscì a entrare in contatto con la Casa dei Bambini, situata nella zona centrale della Rudolfsplatz, definita dalla stessa Maria Montessori “una scuola modello”, durante un evento

pubblico, tenutosi a Berlino nel 1927. Gestita dalla locale Società Montessori, essa era diretta da Lili Roubiczek, a sua volta reduce dalla precedente esperienza di fondatrice della prima Casa dei Bambini austriaca, aperta nel 1926 in uno dei quartieri proletari più poveri della città. Personalità di spicco nel panorama pedagogico viennese, poi costretta a emigrare perché perseguitata dai nazisti, Lili Roubiczek può essere considerata l'iniziatrice del movimento montessoriano nella sua città. Formatasi presso il corso Montessori, tenutosi a Londra nel 1921, la sua conoscenza della lingua italiana le permise di agire da interprete durante le conferenze tenute dalla Montessori a Vienna. Lili accolse di buon grado l'opportunità, soprattutto in termini di interazioni intellettuali, di studio, di ricerca e di scambio (Edgcumbe 2000), di offrire uno spazio presso la sua Casa dei Bambini alla Jackson Nursery, fondata da Anna Freud. Di converso, è proprio grazie alla vicinanza a Lili che Anna Freud, per la prima volta, entrò in contatto con l'approccio montessoriano, apprezzandolo fin da subito⁴; ella ne trasse immediati spunti per l'organizzazione del Jackson Nursery, in termini di ambienti e di arredamenti, in modo da consentire ai bambini di muoversi in modo autonomo, non disturbati dagli adulti.

Molto più che un semplice asilo, il Jackson Nursery si caratterizzava per la spiccata intenzionalità alla ricerca, in modo che l'osservazione diretta facesse da banco di prova alle teorie psicoanalitiche sullo sviluppo infantile⁵. Allo scopo di «raccolgere informazioni dirette su [...] le età precoci, in particolare sul secondo anno di vita», nel febbraio 1937 Anna Freud aveva infatti aperto il Jackson Nursery, quale esito del progetto di asilo "sperimentale", rivolto ai bambini fino ai due anni: «I loro genitori furono contentissimi delle cure prestate; i bambini crescevano bene e, da parte loro, ci ricompensavano, dandoci modo di conoscere le prime forme di distacco del bambino dall'unità biologica con la madre» (Honegger Fresco 2002, 55-56).

⁴ Si trova evidenza di questo apprezzamento anche nel volume *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo* di Anna Freud (1969) «Che il piacere di riuscire, connesso solo secondariamente con i rapporti oggettuali, sia presente in bambini molto piccoli come capacità latente lo dimostrano in modo pratico i successi del metodo Montessori. In questo metodo, studiato per la scuola materna, il materiale di gioco è scelto in modo da offrire al bambino la possibilità di sviluppare al massimo l'autostima e la gratificazione attraverso il completamento di compiti e la soluzione indipendente di problemi; ed è possibile constatare come i bambini rispondano in modo positivo a tali opportunità fin quasi dal momento in cui muovono i primi passi» (70).

⁵ Su questo aspetto, relativo all'esperienza della Jackson Nursery, è stato davvero prezioso poter attingere agli appunti di Anna Freud, *Bemerkungen für einen Jahresbericht der Kinderkrippe*, inseriti da Egle Becchi nell'antologia da lei curata degli scritti inediti di Anna Freud (Becchi 2021, 131-132).

Con l'annessione dell'Austria al Reich tedesco, nel 1938, la struttura dovette chiudere e Anna Freud, costretta a fuggire in Inghilterra, creò poi, in collaborazione con Dorothy Burlingham, gli asili residenziali destinati ai piccoli orfani di guerra, di età da zero ai quattro anni (War Nursery), riproponendo quanto elaborato a Vienna. Fu così che, nel 1940, l'arredamento e i materiali montessoriani della Jackson Nursery vennero fatti giungere a Londra, grazie all'intervento di Marie Bonaparte, paziente di Sigmund Freud, che l'aveva tra l'altro aiutato a rifugiarsi in Inghilterra con l'avvento del nazismo (Becchi 2021, 130). All'interno della War Nursery, Anna Freud e Dorothy Burlingham, grazie all'osservazione sistematica dei comportamenti dei bambini, rintracciarono le gravi problematiche e i ritardi nello sviluppo psichico dovuti alla brusca interruzione dei legami affettivi (Freud e Burlingham 1944). Di qui, le conseguenti strategie, impostate dalle due studiose, onde porre in qualche modo rimedio ai danni subiti dai piccoli ospiti (Midgley 2007, 942). Le loro ricerche si incentrarono così sui traumi infantili e sull'influenza che la vita comunitaria in tenera età poteva esercitare sullo sviluppo armonico della personalità in situazioni di gravi carenze affettive (Freud e Burlingham 1944, 12). Freud e Burlingham idearono e sperimentarono la costituzione di gruppi familiari (Burlingham e Freud 1944), al cui interno un adulto fungeva da riferimento nella cura di un determinato gruppo di bambini; tramite un ambiente familiare simulato si intendeva così riproporre il clima emotivo e relazionale costitutivo delle famiglie di origine (Freud e Burlingham 1974; Cena, Imbasciati e Balboni 2010, 18).

Le War Nurseries si distinsero per la costante applicazione del metodo osservativo, sulla base peraltro della precedente esperienza della Jackson Nursery, tanto da ritenerlo parte indispensabile del bagaglio professionale delle educatrici, sempre *in fieri*, in una situazione non artificiosa, come poteva essere il «setting terapeutico», ma in un ambiente accogliente, in cui potersi esprimere attraverso il gioco e le attività quotidiane (Becchi 2021, 54). E del resto, è noto quanto la pratica costante dell'osservazione rappresenti il punto-cardine dell'approccio montessoriano, intesa quale «osservazione partecipante, accurata e continua, [...] non schematizzante, ma individualizzante, non contemplativa, ma aiutatrice» (Mazzetti 1963 46); così come la direttrice montessoriana si contraddistingue per la «sapienza oculata nell'osservare» (Montessori 1970, 165) i piccoli nel loro ambiente, ovvero nella Casa dei Bambini, in modo che il suo lavoro possa essere paragonato in maniera calzante a quello dell'etologa⁶.

⁶ Significativa la testimonianza di una maestra, intervistata da Maria Grazia Corda, che coglie analogie col lavoro dell'etologa Diane Fossey,

Certamente si tratta di esperienze realizzate in contesti molto differenziati tra loro, ma risulta significativo che i documenti, conservati presso l'Archivio del Centro Anna Freud, attestino che l'offerta formativa, prevista per le educatrici delle War Nurseries, contemplasse una parte di lezioni dedicata all'"introduzione al Metodo Montessori" (Midgley 2007, 943-944); tali lezioni erano tenute da Hedy Schwartz, che, tra il 1932 e il 1933, aveva diretto una Casa dei Bambini a Vienna⁷. L'esperienza della War Nursery si concluse nel 1947, ma i corsi di formazione per terapeuti infantili ed educatori, nonché le prestazioni diagnostiche e terapeutiche rivolte a bambini e ad adolescenti continuarono presso la Hampstead Child Therapy Clinic, dove veniva pure offerto un servizio di assistenza psicologica alle madri di bambini di età inferiore ai due anni. In coerenza con il metodo sviluppato negli anni, il personale continuò nella pratica di annotare le proprie osservazioni, ricavandone un prezioso materiale di condivisione, quale basilare punto di partenza per l'elaborazione dei programmi dei cosiddetti *Concept Group* (Vegetti Finzi 1986, 271).

Grazie ad Anna Freud, la diffusa e articolata applicazione delle teorie psicoanalitiche alla pedagogia portò a positive ripercussioni sull'analisi terapeutica dei bambini e a ulteriori sviluppi sul piano teorico. Nel 1926, prima di dedicarsi alla formazione di genitori e insegnanti, ella aveva affermato che «l'analista infantile deve pretendere la libertà di guidare il bambino» e, di conseguenza, assommare nella sua persona due compiti parimenti ardui e in un certo senso diametralmente opposti: deve analizzare e deve provvedere all'educazione. Nel 1946, dopo vent'anni di lavoro in stretta sinergia e collaborazione con alcuni pedagogisti, Anna Freud ebbe modo di rivedere la precedente posizione, ammettendo come l'analista infantile fosse finalmente nella condizione di intervenire sulle esigenze del bambino non più in modo solitario, ma coordinandosi con le altre figure professionali operanti nel campo dell'educazione: l'analista infantile ha la possibilità di occuparsi in prevalenza del lato puramente analitico del suo compito, contando sulla collaborazione di genitori e insegnanti «illuminati per fornire l'intelligente controllo e guida del bambino che sono l'accompagnamento indispensabile dell'analisi» (Freud 1972, 16-17). Nel contemplare il meno possibile le esperienze frustranti di "insuccesso", gli educatori risul-

tano in questo modo più inclini ad atteggiamenti volti a perseguire un collegamento sistematico e una azione unitaria che mantengano come unico protagonista il bambino.

Anna Freud tornerà successivamente sul rapporto tra pedagogia e psicoanalisi, a dimostrazione del forte legame con la prospettiva montessoriana che evidenzia la centralità dell'intervento educativo, rispetto alla semplice lettura diagnostica. Nel volume *Psicanalisi per educatori*, gli interventi da lei effettuati in occasione di quattro conferenze sull'analisi dei comportamenti infantili, evidenziano come il materiale inconscio non perda affatto la sua efficacia, ma eserciti un potente influsso nella vita del bambino, orientandone i comportamenti quotidiani. In particolare, è nella quarta conferenza, intitolata "I rapporti tra psicoanalisi e pedagogia", che Anna Freud disquisisce sui modi in cui la psicoanalisi contribuisce alla pedagogia. Innanzitutto, l'approccio psicanalitico rappresenta un'angolazione per sottoporre a una costruttiva critica le forme educative esistenti, offrendo all'educatore la possibilità di approfondire la «comprensione dei complessi rapporti esistenti tra il bambino e gli adulti preposti alla sua educazione». Di conseguenza, esso può agire come metodo terapeutico o analisi infantile, con l'obiettivo di riparare ai danni inflitti dagli adulti al bambino. Proprio su questo punto Anna Freud aggiunge: «voglio dire che abbiamo il diritto di pretendere che l'insegnante o l'educatore abbia imparato a conoscere e a dominare i propri conflitti prima di iniziare la sua opera pedagogica» (Freud 1986, 129).

Si tratta indubbiamente di una visione che per certi versi converge con quella espressa da Maria Montessori quando riconosce nei traumi infantili le cause di condizioni di disagio che si protrarranno per l'intera esistenza dell'uomo futuro. Secondo lei, infatti, l'adulto non è ancora riuscito a trovare il modo per *vedere il bambino* e comprenderlo; se ancora gli mancano preparazione e attitudini, la ragione va rintracciata nel suo egocentrismo che lo porta a ridurre a se stesso ciò che apparterebbe al solo bambino psichico, generando una crescente incomprendimento:

È questo punto di vista che gli fa considerare il bambino come un essere vuoto, che l'adulto deve riempire col suo proprio sforzo; come un essere inerte e incapace per il quale egli deve fare tutto; come un essere senza guida interiore, per cui l'adulto deve a punto a punto guidarlo dall'esterno. Infine l'adulto è come il creatore del bambino, e considera il bene e il male delle azioni del bambino, dal punto di vista dei rapporti con lui. L'adulto è la pietra di paragone del bene e del male (Montessori 1999, 14).

L'adulto si rappresenta e si percepisce come infallibile, come il bene su cui il bambino deve modellarsi, «tutto

che aveva imparato a diventare «albero, foglia, a non esserci, ma a vedere e poi entrare a poco a poco, senza essere invasivi, mai invasivi, se no l'altro si difende ed è subito alterata la situazione» (Corda 1996, 58).

⁷ Un'attenta ricognizione di tale materiale conservato presso l'Archivio Anna Freud di Londra consentirà di proseguire questa direzione di ricerca, qui ancora a uno stadio iniziale, al fine di ricostruire la rete di relazioni tra le personalità che animarono l'esperienza londinese e che avevano seguito una formazione di tipo montessoriano.

quanto nel bambino si allontana dai caratteri dell'adulto è un male che l'adulto si affretti a correggere. In questa attitudine che, inconsciamente cancella la personalità del bambino, l'adulto agisce convinto di essere pieno di zelo, di amore e di sacrificio» (Montessori 1999, 15).

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente articolo, nel dar conto dei risultati di una ricerca ancora nella sua fase iniziale, evidenzia come Maria Montessori e Anna Freud, al di là dei loro differenti approcci grazie alla mediazione di alcune personalità, situate in un'area di confine tra psicanalisi e movimento montessoriano, abbiano condiviso aspetti fondamentali inerenti il lavoro diretto con i più piccoli, la necessità di conoscere il bambino attraverso l'osservazione quotidiana, non solo dei suoi comportamenti e delle sue interazioni, ma anche dei contesti in cui vive, ovvero quelli che Anna Freud chiama i «retrosceca psichici delle manifestazioni infantili». Di conseguenza, le due studiose concordano sul fatto che i bambini possono manifestare le loro capacità soltanto quando si trovano in ambienti a loro misura e liberi da ostacoli: «i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea [...] condizioni che rendano possibile la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini» (Montessori 1950, 50). «E quando parliamo di un bambino libero – sottolinea ancora Maria Montessori – intendiamo un bambino che segue la guida di quella natura che è così potente in lui» (Montessori 1970, 112).

Si tratta di due figure che hanno assunto una grande influenza sulla cultura dell'infanzia del secolo scorso, soprattutto ponendo in evidenza in alcuni aspetti del loro pensiero gli elementi di raccordo tra pedagogia e psicoanalisi. Sebbene le due studiose non si siano mai incontrate personalmente, è possibile senza dubbio sottoscrivere l'affermazione di Renato Foschi, secondo cui Anna Freud «fu probabilmente molto più influenzata da Montessori di quanto finora messo in evidenza dalla critica» (Foschi 2012, 131); in modo particolare, la psicoanalista austriaca condivide con la studiosa italiana il rilievo attribuito alle caratteristiche e all'influsso dell'ambiente nella costruzione della personalità, sottolineando l'importanza del conseguente intervento educativo per affrontare le deviazioni e le distorsioni psicologiche nello sviluppo personale. Per entrambe, la pratica della ricerca è stata sempre accompagnata dall'azione educativa e clinica, assecondando una propensione al cambiamento caratterizzata da una predilezione per un approccio interdisciplinare e quindi per il dialogo tra i diver-

si campi del sapere riferiti all'età evolutiva. È peculiare di Maria Montessori la capacità di porre i risultati delle proprie scoperte in profonda relazione con i contenuti e gli sviluppi delle altre discipline, per poterli così validare e supportare, inserendoli in un panorama di pensiero e di intervento più ampio e consolidato. Si tratta di una direzione che ha fornito elementi che verranno poi ripresi anche a distanza di decenni, ad esempio negli studi sulle neuroscienze, come viene messo in luce negli studi di Leonardo Fogassi e di Raniero Regni.

Grazie alla direzione impressa dalle ricerche e dalle pratiche di Maria Montessori e di Anna Freud, il rapporto tra pedagogia e psicoanalisi risulta ancora oggi pregno di grandi potenzialità, inserendosi in una rete ramificata di saperi che «aprono alla possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini» (Contini 2009, 88).

Attraverso l'incontro con la psicoanalisi, le sperimentazioni pedagogiche hanno potuto considerare con la giusta attenzione i nessi, talvolta inestricabili, e sempre assai delicati, che legano l'educabilità all'ineffabile gioco di emozioni che si intrecciano e si completano, manifestandosi attraverso le diverse intensità degli incontri, delle cure, dei gesti che si rivelano più densi di significati rispetto a qualsiasi espressione verbale, regolando le esperienze di sintonizzazione psico-affettiva. A sua volta, la pedagogia può offrire in primo luogo una riflessione e un'analisi del ruolo assunto dall'ambiente sulle manifestazioni della personalità (Grotta e Morra 2017). La pedagogia e le scienze dell'educazione conferiscono infatti centralità all'ambiente, considerandolo come un coacervo di esperienze e influenze che, sovente in modi contraddittori e contrastanti, intervengono sulla personalità orientandola, condizionandola, limitandola, aprendo od offuscando talune direzioni di crescita e di sviluppo. Il rapporto tra pedagogia e psicoanalisi è stato di recente affrontato da Maurizio Fabbri, il quale riconosce nell'approccio psicoanalitico un'importante risorsa affinché l'educazione possa favorire e sperimentare nuovi sviluppi al pensiero divergente.

Non perché la pedagogia fosse storicamente incapace di pensare all'innovazione o alla trasformazione dell'educativo: la storia della pedagogia è anzi storia di utopie e sperimentazioni anche coraggiose, ma dietro ciascuna di esse si celava il rischio di alimentare la violenza nella misura in cui quelle nuove cifre di educabilità rischiavano di imporsi in modo altrettanto normativo e totalizzante di quelle precedenti e di situare l'esperienza educativa dentro un mondo pensato come tendenzialmente privo di alternative (Fabbri 2017, 10-11).

BIBLIOGRAFIA

- Adler, Alfred. 1947. *Prassi e teoria della psicologia individuale*. Roma: Astrolabio.
- Aldridge, Jerry, Kilgo, Jennifer, e Grace, Jepkemboi 2014. "Four hidden matriarchs of psychoanalysis. The relationship of Lou von Salome, Karen Horney; Sabina Spielrein and Anna Freud to Sigmund Freud." *International Journal of Psychology and Counseling* 6: 32-39.
- Babini, Valeria Paola, Lama, Luisa, cur., 2000. *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: F. Angeli.
- Becchi, Egle. 2002. "Dall'infanzia svelata all'adulto consapevole. La costruzione dell' 'uomo nuovo' nella pedagogia di Freud." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 9: 165-181.
- Becchi, Egle. 2021. *Infanzia e pedagogia. Una psicoanalisi dell'Io*. Brescia: Morcelliana.
- Castiello d'Antonio, Anna. 2017. "La psicoanalista. Attualità di Anna Freud." In *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psiconalisi*, a cura di Anna Grotta, e Paola Morra, 23-42. Bologna: Pendragon.
- Cena, Loredana, Imbasciati, Antonio, e Balboni Franco. 2010. *La relazione genitore-bambino. Dalla psicoanalisi infantile alle nuove prospettive evuzionistiche dell'attaccamento*. Milano: Springer-Verlag.
- Cives, Giacomo. 2008. *L'educazione "dilatatrice" di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Contini, Mariagrazia. 2009. *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Corda, Maria Grazia. 1996. Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile." In *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, a cura di Letizia Comba, 52-63. Torino Rosenberg & Sellier.
- Dozza, Liliana. 2019. "Educazione come aiuto alla vita. Maria Montessori e la psicoanalisi." In *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, a cura di Massimo Baldacci, e Miguel A. Zabalza, 53-69. Trento: Erickson.
- Edgcombe, Rose. 2000. *Anna Freud: a view of development, disturbance and therapeutic techniques*. Londra: Routledge.
- Fabbi, Maurizio. 2017. "Il pedagogista. Educazione, psicoanalisi: un incontro di là da venire fra scarti e difficoltà di traduzione." In *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*, a cura di Anna Grotta, e Paola Morra, 9-22. Bologna: Pendragon.
- Fogassi, Leonardo, Regni, Raniero. 2019. *Maria Montessori e le neuroscienze*. Roma: Fefè Editore.
- Foschi, Renato. 2012. *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Freud, Anna. 1969. *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, Anna. 1972a. *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*. Torino: Boringhieri.
- Freud, Anna. 1972b *Psicanalisi per educatori: una introduzione*. Rimini: Guaraldi.
- Freud, Anna. 1986. *Conferenze per insegnanti e genitori*. Torino: P. Boringhieri.
- Freud, Anna, e Burlingham, Dorothy. 1944. "Infants without families. The case for and against residential nurseries." In *Infants without families and reports on the Hampstead Nurseries 1939- 1945*, a cura di Anna Freud, e Dorothy Burlingham, 543-664. Londra: Hogarth.
- Freud, Anna, e Burlingham, Dorothy. 1974. "Reports on the Hampstead Nurseries." In *Infants without families and reports on the Hampstead Nurseries 1939-1945*, a cura di Anna Freud, e Dorothy Burlingham, 3-540. Londra: Hogarth.
- Grotta, Anna, e Morra, Paola, cur. 2017. *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*. Bologna: Pendragon.
- Honegger Fresco, Grazia. 2002. "Anna Freud e l'esperienza Montessori." *Il Quaderno Montessori* 76: 47-64.
- Houssier, Florian. 2010. *Anna Freud et son école. Créativité et controverses*. Parigi: Campagne Première.
- Kramer, Rita. 1976. *Maria Montessori. A biography*. New York: Putnam's Sons.
- Mazzetti, Roberto. 1963. *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando.
- Midgley, Nick. 2007. "Anna Freud: The Hampstead War Nurseries and the role of the direct observation of children for psychoanalysis." *The International Journal of Psychoanalysis* 88: 939-959.
- Montessori, Maria. 1952. *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1950. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1956. *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1970. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1999. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Mario Jr. 2018. *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Torino: Il Leone Verde.
- Palumbo, Nicola. 2019. *Maria Montessori e Anna Freud: una storia femminile della psicologia dei bambini*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Pancino, Claudia. 2015. *La natura dei bambini. Cura del corpo, malattie e medicina della prima infanzia fra*

Cinquecento e Settecento. Bologna: Bononia University Press.

- Pironi, Tiziana. 2016. "Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra." *Annali della didattica e della formazione docente* 8: 115-128.
- Riva, Maria Grazia. 2019. "Il segreto dell'infanzia tra educazione e psicoanalisi." In *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, a cura di Massimo Baldacci, e Miguel A. Zabalza, 127-136. Trento: Erickson.
- Rollet, Catherine. 2001. *Les enfants au XIX siècle*. Parigi: Hachette.
- Standing, Emma. 1952. *Maria Montessori. Her life and work*. Londra: Hollis and Carter.
- Trabalzini, Paola. 2018. "Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 146-162.
- Vegetti Finzi, Silvia. 1986. *Storia della psicoanalisi. Autori opere teorie 1985-1990*. Milano: Mondadori.
- Way, Lewis. 1969. *Introduzione ad Alfred Adler*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wilson, Caroline. 1985. "Montessori was a theosophist." *History of Education Society Bulletin* 36: 52-54.
- Young-Bruehl, Elisabeth. 2008. *Anna Freud. A biography*. New Haven, CT: Yale University Press.



Citation: Carla Roverselli (2021) Giulia Sorge, Luigia Tincani e la diffusione del metodo Montessori. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 83-95. doi: 10.36253/rse-10374

Received: January 24, 2021

Accepted: May 19, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Carla Roverselli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Giuliana Sorge, Luigia Tincani e la diffusione del metodo Montessori

Giuliana Sorge, Luigia Tincani and dissemination of Montessori method

CARLA ROVERSELLI

Tor Vergata University, Rome

E-mail: roverselli@lettere.uniroma2.it

Abstract. Giuliana Sorge (1903-1987) was one of Maria Montessori's closest disciples. Many parts of her life are linked to the alternating vicissitudes of the spread of the Method in Italy. She is personally involved at the time of the breakdown of the relation between Maria Montessori and fascism. We find her in the immediate postwar period engaged in the reconstruction of the Montessori National Institution and in the dissemination of the Method in Italy. To do this, she weaves a network of relations with exponents of the political and ecclesiastical world assisted by the friendship of Luigia Tincani, a Catholic, Montessori's friend, founder of what will become the Free University Maria SS. Assunta and a religious congregation. This emerges from an unpublished correspondence between these two women, which also contains interesting news relating to the hostility of prof. Aldo Agazzi towards the spread of the Montessori Method.

Keywords: Montessori Method, Giuliana Sorge, Luigia Tincani, Aldo Agazzi, Dissemination of Montessori method.

Riassunto. Giuliana Sorge (1903-1987) è stata una delle allieve più intime di Maria Montessori. Molte parti della sua vita sono legate alle alterne vicissitudini della diffusione del Metodo in Italia. È coinvolta personalmente al momento della rottura del rapporto tra Maria Montessori e il fascismo. La ritroviamo nell'immediato dopoguerra impegnata nella ricostruzione dell'Opera Nazionale Montessori e nella diffusione del Metodo in Italia. Per fare questo tessesse una rete di relazioni con esponenti del mondo politico ed ecclesiastico coadiuvata dall'amicizia di Luigia Tincani, cattolica, amica della Montessori, fondatrice di quella che diverrà la Libera Università Maria SS. Assunta e di una congregazione religiosa. Ciò emerge da un carteggio inedito tra queste due donne, dove si trovano pure notizie interessanti relative all'ostilità del prof. Aldo Agazzi verso la diffusione del Metodo Montessori.

Parole chiave: Metodo Montessori, Giuliana Sorge, Luigia Tincani, Aldo Agazzi, Diffusione del Metodo Montessori

Giuliana Sorge (1903-1987) è stata una delle allieve più intime di Maria Montessori, una fedele, intelligente e infaticabile collaboratrice (Baumann 2015, 181-199). Le vicende esistenziali di questa donna si sono intrecciate con quelle della Dottoressa in alcuni momenti cruciali per la diffusione del Metodo in Italia. Considerando solo gli anni 1930-1950, si possono infatti mettere in luce alcune circostanze in cui il ruolo della Sorge sembra particolarmente significativo: il rapporto e la rottura delle relazioni della Montessori con il fascismo, la ricostruzione dell'Opera Montessori e la nomina di Maria de Unterrichter Jervolino a Presidente, l'opposizione al metodo Montessori da parte del prof. Aldo Agazzi. In tutte queste vicende emerge pure quanto sia forte il nesso tra politica ed educazione.

LE RELAZIONI E LA ROTTURA COL FASCISMO

Dai primi anni Venti del Novecento si assiste all'apertura di un dialogo tra la Montessori e il governo italiano al quale non sfugge il prestigio internazionale della pedagogista marchigiana (Honnegger-Fresco 2018, 132). Nel 1924 Giovanni Gentile sarà presidente dell'Opera Montessori e favorirà nel 1928 la nascita a Roma della Regia Scuola di Metodo Montessori. La dominante pedagogia idealista, in aspro contrasto sul piano teorico con la pedagogia scientifica di Montessori, aderì con i suoi maggiori esponenti sul piano pratico all'ente che in Italia rappresentava il movimento Montessori: sul piano istituzionale fu una scelta politica (Trabalzini 2019, 52-53). Dal gennaio 1929 la direzione effettiva della Scuola fu assegnata alla giovane Giuliana Sorge. Quest'ultima era una maestra elementare dipendente dal Comune di Milano e nel 1929 prestava servizio presso la Scuola di Metodo a Roma, «per tolleranza del Comune». Siccome il Comune di Milano le negò il permesso di restare a Roma nell'anno scolastico 1930-31, la stessa Montessori l'8 settembre 1930 chiese l'intervento del Duce perché si rinnovasse l'autorizzazione alla sua preziosa collaboratrice:

Solo la Sig. Sorge può aiutarmi a portare a termine con profitto tale esperimento, da essa stessa iniziato.

Io non posso purtroppo contare in Italia sull'aiuto didattico di molte persone: e se mi viene tolta questa, che da anni vado appositamente preparando, tutta l'Opera sarà compromessa¹.

Il 12 novembre 1930 il Ministero dell'Educazione Nazionale «comunica che il Podestà di Milano assicura che la Sig.na Giuliana Sorge è stata messa a disposizione della scuola di Metodo Montessori»². La Sorge poteva dunque vantare in quegli anni la protezione delle autorità governative e dello stesso Mussolini tanto che il 6 luglio 1932, pochi giorni prima del suo arresto, gli scrive proponendosi come educatrice dei suoi figli, Romano ed Anna Maria secondo il metodo Montessori. In questa lettera c'è una sua breve autopresentazione:

Affinchè V.E. sappia che chi osa esprimerLe questo voto, ha la fortuna di poterLe offrire la garanzia di una sicura esperienza dell'Opera, Le dirò Eccellenza che io sono in Italia la persona da anni più di tutti vicina alla Dottoressa Montessori stessa; colei che ha portato l'Idea e il Montessori nelle Università del Chile e nelle scuole dell'Argentina; colei per cui la Dottoressa le ha più volte diretto preghiera perché mi fosse concessa l'autorizzazione di essere distaccata dalle scuole di Milano (dove sono in ruolo di insegnamento) per seguirla e per rappresentarla nelle scuole e nel movimento di Roma; colei infine che ha collaborato nelle difficili organizzazioni dei due grandi Corsi Internazionali Montessori e nella preparazione di una folta schiera di maestre italiane e straniere³.

Il Duce, con un telegramma firmato dal suo Segretario Particolare, «ringrazia vivamente gentile apprezzato pensiero che non mancherà tener presente»⁴.

Tuttavia, pochi giorni dopo la Sorge, mentre stava facendo gli esami nella Regia Scuola di Metodo Montessori, venne arrestata e condotta in Questura con l'accusa di aver rivolto parole ingiuriose nei confronti del Duce. Due dipendenti della scuola Montessori di Milano, Pisani Adele e Colombi Egle, sostennero di averla sentita offendere il Duce con parole del tipo: «Mussolini più stà e più diventa scemo». In seguito alle accuse e all'arresto, la Sorge venne privata del passaporto e sospesa dal suo incarico di insegnante con una ammonizione: l'ammonizione prevedeva il licenziamento dei maestri non compatibili con le direttive politiche del regime⁵. Alcuni giorni dopo l'interrogatorio della Sorge e delle due accusatrici, la stessa Maria Montessori si presentò negli uffici della Polizia per «dare le più ampie garanzie circa i sentimenti politici e di devozione al Duce, della Sorge»⁶. Subito dopo il suo

¹ Archivio Centrale dello Stato (Roma) [nei riferimenti successivi ACS], Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, Lettera di Maria Montessori a Benito Mussolini, 8 settembre 1930.

² ACS, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, Ministero Educazione Nazionale- Gabinetto, Appunto per l'On. Segreteria Particolare di S.E. il Capo del Governo, 12 novembre 1930.

³ ACS, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, Lettera di Giuliana Sorge a Benito Mussolini, 6 luglio 1932.

⁴ ACS, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, Telegramma di Alessandro Chiavolini a Giuliana Sorge, 10 luglio 1932.

⁵ ACS, Casellario Politico Centrale, b. 4875, f. 112594.

⁶ ACS, Casellario Politico Centrale, b. 4875, f. 112594, Lettera del Mini-

arresto Giuliana Sorge scrisse a Mussolini per scagionarsi⁷: ella sosteneva che la frase che l'accusavano di aver pronunciato «aveva una forma dialettale meridionale, mentre io sono milanese!» e nella medesima lettera aggiunge che «Una sola persona, nelle inchieste, ha depresso contro di me, e questa persona, che dice di aver udito, è sorda».

Dal 20 agosto 1932 il provvedimento di ammonizione politica venne commutato in diffida per ordine di Mussolini: la Sorge non fu riammessa alla direzione della scuola ma le fu concesso di ritornare a insegnare nelle scuole pubbliche di Milano come maestra, evitandole il licenziamento⁸. Da questo momento tuttavia venne controllata dalla Polizia nei suoi movimenti e nella condotta morale e politica. Nel febbraio del 1936 fu definita «un'anglofila arrabbiata» perché osava fare propaganda a favore della politica inglese e «contro l'Italia, in special modo contro la guerra in Abissinia» e per questo fu licenziata dalla scuola delle suore Orsoline di Roma⁹. Dal 1 febbraio 1940 al 21 aprile 1942, la Questura la definisce sempre un'antifascista¹⁰.

Alla fine del 1932 a seguito della rimozione di Giuliana Sorge dalla direzione della scuola di Metodo, si rese necessaria la nomina di un suo successore. Maria Montessori indicò per questo incarico una sua collaboratrice, Adele Costa Gnocchi, la quale per accettare aveva messo come condizione quella di rinnovare tutto il personale docente, provvedimento condiviso e suggerito dalla Montessori stessa. Questa soluzione però non avrebbe garantito la fede fascista della Regia Scuola di Metodo e quindi il Ministero provvide alla sostituzione della Sorge con la nomina del prof. Rivara, che non era neanche abilitato all'insegnamento della pedagogia¹¹. La cosa determinò vive rimostranze della Montessori che lo stesso Emilio Bodrero, allora Presidente dell'Opera Montessori, considerava giustificate:

il Ministero non doveva nominare il Rivara senza ottenere la preventiva autorizzazione della fondatrice del

stero dell'Interno al Casellario Politico Centrale, 29 luglio 1932.

⁷ ACS, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, lettera di Giuliana Sorge a Benito Mussolini, 17 luglio 1932.

⁸ ACS, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, Appunto, settembre 1932; Nota di Alessandro Chiavolini a Edoardo Scardamaglia, 4 settembre 1932; Lettera del Ministro dell'Educazione Nazionale a Alessandro Chiavolini, 8 settembre 1932.

⁹ ACS, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359, Appunto, 8 febbraio 1936.

¹⁰ ACS, Casellario Politico Centrale, b. 4875, f. 112594, Lettera della Regia Questura di Roma al Ministero dell'Interno, 1 febbraio 1940; Lettera della Regia Questura di Milano al Ministero dell'Interno, 3 luglio 1940; Lettera della Regia Prefettura di Milano al Ministero dell'Interno, 21 aprile 1942.

¹¹ ACS, Segreteria Particolare del duce, Carteggio Ordinario, b. 288, f. 15279, Emilio Bodrero a Alessandro Chiavolini Segretario Particolare di S. E. il Capo del Governo, 23 dicembre 1932.

metodo, tanto più che si trattava proprio della cattedra di pedagogia...! Sotto questo riguardo le rimostranze della Sig.ra Montessori sono giustificatissime¹².

Però, nella medesima lettera, indirizzata a Chiavolini, Bodrero esplicita pure quali azioni lui stesso stesse compiendo in contrasto con il sentire della Montessori e con finalità squisitamente politiche. Come Presidente dell'Opera Montessori, egli afferma che si sta «mettendo d'accordo con Società Montessori straniere abusive contrariamente al desiderio della Fondatrice», ovvero stava riallacciando legami con quegli Enti statunitensi e tedeschi anche se avevano troncato i rapporti con la Montessori. Bodrero afferma esplicitamente: «ho creduto mio dovere prendere contatti con tutti gli Enti esteri per tutelare gli interessi di un metodo pedagogico che può servire ai fini nazionali». Inoltre Bodrero aggiunge, con molta determinazione, che intende servirsi della Società Montessori svizzera per «far opera efficace di propaganda d'italianità all'estero». Egli suggerisce perciò di nominare come vicepresidente di questa società la signora Bontempi, «di sentimenti italianissimi», sebbene non fosse gradita dalla Montessori e non avesse particolari titoli specifici di natura didattica¹³. Sembra palese l'intenzione del fascismo di sfruttare la notorietà e la diffusione internazionale della Montessori e delle sue attività, per diffondere i propri principi e la propria politica.

La strumentalizzazione politica dell'Opera divenne chiarissima alla Montessori, come pure le fu chiara la sua estromissione da decisioni che riguardavano l'intera attuazione e trasmissione del suo Metodo: capì che l'obiettivo del fascismo era quello di spacciare come montessoriana una pedagogia senza Montessori (Foschi e Cicciola 2019, 138). L'amarezza e lo sdegno della Dottoressa emergono nitide in una lettera scritta il 6 dicembre 1932 da Barcellona e indirizzata con molta probabilità a Giuliana Sorge, lettera in cui lei disapprova aspramente le manovre di Bodrero, suo principale avversario politico (Trabalzini 2010), e annuncia le dimissioni dall'Opera:

l'aver capito che una Scuola di Metodo Montessori, senza metodo Montessori è una contraddizione, renderà forse non difficile far penetrare quest'altra idea: che, tanto più, è impossibile fondare un istituto Montessori internazionale, con il fine di concentrare in Roma l'opera dei Montessori stranieri all'Italia, senza il Metodo Montessori. Che il Governo Italiano si contenti di una scuola di preparazione di maestre Montessoriane, da cui viene effettivamente respinta per sostituirla con incompetenti, l'autrice, e insieme cacciate le persone competenti nel metodo: e perciò abolita la conoscenza del metodo stesso, è possibile: come

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

tutto è possibile in casa propria. Ma quando si vuole attirare da tutte le parti del mondo gli interessati al metodo, non tenendo conto né del Metodo stesso, né dell'autrice, né delle persone sue collaboratrici, è altra cosa. (...) S.E. Bodrero mi scrive, in contraddizione ai miei avvertimenti riguardanti certe società Montessori straniere abusive, con le quali si va mettendo in rapporto; che egli ha il dovere di stare in rapporto con tutti gli interessati del metodo all'estero senza distinzione, per poter costruire l'istituto internazionale; e copre della sua autorità tutto quanto fa il Castelli, il quale è da lui dichiarato un puro e semplice esecutore dei suoi ordini. (...) Immagina Lei il Governo d'Italia elargire grandi somme per far trionfare non il metodo Nazionale, ma le sue contraffazioni straniere e la mescolanza dell'Opera Italiana con le opere straniere, escludendo l'autrice e la purezza del Metodo? E, questo è certo, lasciando che il vero Centro Montessoriano Puro di elaborazione ulteriore del metodo, si stabilisca all'estero protetto dagli stranieri?... Ebbene io non formerò parte dell'Istituto Internazionale che S.E. Bodrero sembra insistere a voler far sorgere in tali circostanze. Io non vorrò certo perdere le mie ultime forze in un tentativo come quello della Scuola di Metodo, ma dovranno essere prima ben garantite le difese del metodo e la costante influenza di persone in esso competenti. In quanto al Castelli se egli operò come puro strumento del presidente Bodrero, ciò non cambia l'effetto della cosa verso di me. Io riterrò, dunque, l'offesa a me, la incapacità del Castelli, e le sue manovre di appropriarsi tutte le attività dell'Opera Montessori dovute a S.E. Bodrero anziché a Castelli. Cosa grave assai, questa: perché allontana la possibilità di accentrare in Italia il movimento, e rende necessarie le mie immediate dimissioni. Ecco quanto, mia cara Signorina¹⁴.

Dietro la rimozione di Giuliana Sorge dalla direzione della Scuola di Metodo è chiaro che si annida la determinazione da parte del partito fascista di appropriarsi completamente dell'Opera Montessori e di tutte le sue attività. A causa di questa rimozione si manifesta pure la rottura che si crea tra la Dottoressa e i maggiori esponenti del Regime. Giuliana Sorge il 30 ottobre 1932 aveva mandato un lungo rapporto a Mussolini sullo stato del Movimento Montessori in Italia e all'estero, confidando ancora in un suo aiuto¹⁵. In questa relazione la Sorge afferma che «il nostro Metodo in Italia non gode simpatia e protezione dalle Autorità della Scuola» e insiste nel mostrare al Duce una certa consonanza tra il metodo e le finalità del fascismo:

La riforma Montessoriana è riforma di mezzi, di sistemi, di individui; è forse uno strappo troppo complesso,

alle vicissitudini rutinarie; per cui, Eccellenza, mentre Voi propugnatate la disciplina costruttiva, la vivacità delle opere, le attività del progresso, che spinge l'Italia all'avanguardia del mondo mentre Voi portate ad esempio e a guida degli Italiani l'equilibrio del pensiero e delle opere, i bimbi amati del vostro popolo sono tutt'ora mantenuti in un'educazione dell'immobilità dei banchi, dell'apprendimento passivo, che annoia l'intelligenza, che fiacca i più, che disperde le migliori energie, invece di utilizzarle nel massimo rendimento. E questo, mentre nello stesso Vostro tempo, e sotto la Vostra protezione, un'opera italiana che il mondo acclama - realizzerebbe nel modo più sublime il Vostro programma alla scuola¹⁶.

Giuliana Sorge, pochi mesi prima del suo arresto, aveva spedito al Duce anche il testo della conferenza sulla pace che Maria Montessori aveva tenuto a Ginevra, augurandosi che anche in Italia la Dottoressa potesse esporre «quei concetti che furono seguiti all'Estero con tanto entusiasmo»¹⁷. Il testo della conferenza venne esaminato con rigore da Emilio Bodrero che criticò, in una lettera a Mussolini spedita il 7 agosto 1932¹⁸, la partecipazione della Montessori al *Club International* di Ginevra, club composto «da tutte quelle signore prevalentemente nordiche ed anglosassoni, che dirigono le numerose associazioni femminili mondiali ed internazionali» che si occupano «del voto alle donne, della nuova educazione, della cittadinanza, della donna maritata, della protezione degli animali, del Buddismo e sopra tutto della pace.» Per quel pubblico il discorso della Montessori era perfetto, dice Bodrero, ma l'applicazione del suo metodo alla pace «risulta grottesca e puerile». Inoltre, sostiene Bodrero,

C'è il solito motivo rousseauiano, con equivoci grossolani: ci sarebbe per esempio da domandare all'oratrice se è capace di trovare od inventare un gioco per bambini che non contenga in sé l'embrione della guerra (ciò che si accerta anche nella rudimentale pedagogia degli animali) o se saprebbe togliere dalla scuola, cioè dalla natura umana, il sentimento al meno dell'emulazione, che contiene già anch'esso un principio di guerra. (...) Anche in questo discorso è svolto il solito tema dell'avversione dell'adulto per il bambino, con accenti mistici pieni di biblico dolore. È da osservare l'abilità con cui tocca la materia religiosa, in senso genericamente cristiano, adatto alla città di Calvino, proprio lei dssa Montessori, del prete non tepida amica¹⁹.

¹⁴ ACS, Segreteria Particolare del duce, Carteggio Ordinario, b. 288, f. 15279, Maria Montessori a Giuliana Sorge (?), Barcellona 6 dicembre 1932.

¹⁵ ACS, Segreteria Particolare del duce, Carteggio Ordinario, b. 288, f. 15279, Rapporto di Giuliana Sorge a Benito Mussolini, 30 ottobre 1932.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ ACS, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1876-1943, f. 14.3, n. 5006, Lettera di Giuliana Sorge a Benito Mussolini, 10 aprile 1932, a cui è allegato il testo della Montessori.

¹⁸ ACS, Segreteria Particolare del duce, Carteggio Ordinario, b. 288, f. 15279, Lettera di Emilio Bodrero a Benito Mussolini, 7 agosto 1932.

¹⁹ Ibidem.

La critica ai contenuti del metodo è palese, la determinazione a sfruttare il metodo a fini politici anche: i motivi della rottura tra Montessori e il fascismo andranno quindi crescendo rapidamente (Foschi 2016, 89-105; Lama 2016, 107-129).

GIULIANA SORGE E LUIGIA TINCANI: UN CARTEGGIO INEDITO

Il rapporto di Maria Montessori con le Francescane di Maria di via Giusti a Roma si era rotto verso il 1915, anche a causa di un intervento avverso di padre Agostino Gemelli. La percezione del mancato appoggio dei cattolici, fu una delle cause che indussero la Montessori a cambiare per la prima volta la residenza e ad andare in Spagna: fu cittadina di Barcellona fino al 1936 (Foschi 2016, 93-94). Tuttavia, proprio in Spagna, la Dottoressa approfondì la formazione religiosa dei bambini, come prosecuzione dell'esperienza di via Giusti a Roma.

I contatti che Giuliana Sorge iniziò a tessere con Luigia Tincani, fin dal 1937, potrebbero forse indicare la necessità avvertita dalla Sorge di aprire nuove interlocuzioni con il mondo cattolico, considerando sia gli interessi e la sensibilità religiosa della Montessori, sia la preziosità delle conoscenze e delle amicizie politiche, ministeriali ed ecclesiastiche che aveva la Tincani, nonché la sua conoscenza del mondo scolastico e la sua esperienza nel settore della formazione delle insegnanti. Tutte cose che avrebbero giovato alla riabilitazione e alla diffusione del metodo Montessori in Italia.

Da un carteggio inedito tra Giuliana Sorge e Luigia Tincani emergono notizie interessanti relativamente al ruolo avuto dalla Sorge (come pure dalla Tincani) in momenti importanti riguardanti Maria Montessori e la diffusione del suo metodo in Italia. In particolare ci sono lettere che gettano luce su la ricostruzione dell'Opera Montessori, la nomina di Maria de Unterrichter Jervolino a Presidente dell'Ente, l'opposizione al metodo Montessori da parte del prof. Aldo Agazzi.

Luigia Tincani (1889-1976) esponente del mondo cattolico, fondatrice delle Missionarie della scuola e di quella che sarà la Libera Università Maria SS. Assunta di Roma, fu amica e grande sostenitrice della Montessori. L'interesse della Tincani per la Montessori inizia dal 1916 e si protrae negli anni a seguire (Violi 2014, 130-131; De Giorgi 2013a, 89-100; Butturini 1999, 109-112).

Un carteggio del maggio-luglio 1937 fra la marchesa Maria Maraini Guerrieri Gonzaga (1869-1950), amica e sostenitrice della Montessori (Palombo 2013, 698-699; Alatri 2018, 115-145), e Luigia Tincani testimonia che ci sono stati tentativi, non conclusi positivamente, di ria-

prire la Scuola di Metodo con la direzione scientifica e didattica della Sorge. Probabilmente la Maraini si rivolse alla Tincani riconoscendone non solo le competenze su questioni educative, ma soprattutto la conoscenza che aveva della situazione scolastica generale e le competenze maturate nel settore della formazione delle insegnanti dal momento che la Tincani era stata incaricata dalle autorità ecclesiastiche di ispezionare alcuni istituti educativi e scolastici tenuti dalle religiose per verificare se fossero all'altezza di divenire parificati, ed inoltre, su medesimo incarico, aveva scritto due relazioni su gli insegnanti e l'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche (Gaudio 1998, 87-108). Il carteggio su menzionato è composto di tre lettere di Luigia Tincani alla marchesa Maraini (1 maggio 1937; 22 maggio 1937; 3 luglio 1937) e due lettere della marchesa alla Tincani (6 maggio 1937; 12 giugno 1937). Le trattative per iniziare un Centro di studi e di formazione Montessoriano destinato a maestre laiche e religiose, con relative scuole di osservazione, non giunsero a buon fine per motivi economici²⁰ e soprattutto per differenza di vedute tra la Tincani, che avrebbe desiderato avere, annesso all'Istituto, una Casa di Bambini dove far praticare il metodo alle studente²¹, e la Maraini, che pensava di mandare le studente a fare pratica in altri istituti²². La Maraini infatti pensava che le religiose della Tincani (ad eccezione di Yvonne Gylden) non fossero pronte per dirigere una scuola Montessori²³. In realtà Luigia Tincani non voleva far dirigere l'Istituto dalle sue religiose ma avrebbe voluto affidarne la direzione scientifica e didattica a Giuliana Sorge²⁴, e declinò l'invito della Marchesa.

Nel 1937 la Tincani conosce dunque bene Giuliana Sorge e quest'ultima conosce la Tincani ma tra le due non si è ancora stabilita un'amicizia, cosa che invece c'è tra Yvonne Gylden e la Sorge. Yvonne Gylden, svedese, era una religiosa della congregazione fondata dalla Tincani, ottima conoscitrice del metodo Montessori, cono-

²⁰ Archivio Storico delle Missionarie della Scuola (Roma) [nei riferimenti successivi ASMS], 21,1.1, Luigia Tincani alla marchesa Maraini, 1 maggio 1937. Si veda pure per quanto riguarda le motivazioni economiche: Luigia Tincani alla marchesa Maraini, 22 maggio 1937, ASMS 21,1.1.

²¹ Luigia Tincani alla marchesa Maraini, 22 maggio 1937, ASMS 21,1.1.

²² Marchesa Maraini a Luigia Tincani, 6 maggio 1937, ASMS 21,1.1.

²³ Marchesa Maraini a Luigia Tincani, 12 giugno 1937, ASMS 21,1.1.

²⁴ «Dissi ben chiaramente fin dal principio che la nostra Congregazione non poteva se non avere l'incarico di dirigere e mandare avanti la casa nella quale sarebbe stata ospitata l'opera Montessoriana; ma questa opera, almeno per i primi – e non pochi – anni sarebbe stata per tutta la parte scientifica e didattica affidata alla direzione della Signorina Sorge e per la parte economica di esclusiva sua responsabilità. Delle nostre missionarie nessuna prevedeva che per ora avrebbe potuto far parte dell'opera né come alunna né come insegnante, salvo forse la sig. nra Yvonne». Luigia Tincani alla marchesa Maraini, 3 luglio 1937, ASMS 21,1.1.

sciuta e apprezzata anche dalla marchesa Maraini²⁵. In una lettera alla Gylden del 2 giugno 1937 la Sorge confida all'amica le difficili trattative tra la Marchesa e la Tincani a proposito del Centro studi e di formazione Montessoriano²⁶. Nella medesima lettera c'è traccia di una intenzione della Sorge di iniziare un corso di formazione Montessoriano anche a Palermo presso la congregazione della Tincani²⁷.

In un'altra lettera alla Gilden del 5 agosto 1937 la Sorge chiede se la congregazione della Tincani è disposta ad iniziare un corso di perfezionamento per maestri, di cui lei stessa sarebbe stata responsabile. Ne traccia il programma e l'organizzazione:

L'Unione di Santa Caterina può prendersi l'iniziativa di un corso di perfezionamento per maestri? (credo di sì - giacché ha già i corsi superiori di cultura religiosa - e perché qualunque Ente può prendersi questa iniziativa - quando siano accettabili i suoi programmi).

Tale corso dovrebbe essere offerto ai maestri di Scuola elementare e di Scuole materne.

Il corso dovrebbe svolgere un programma (da fissarsi) in cui dovrebbero prevalere: lo studio della psicologia infantile e l'esame dei metodi (naturalmente per noi prevarrebbe Montessori) e la puericoltura. Si dovrebbe lasciar posto anche a materie scientifiche - di solito trascurate: lo studio delle forze cosmiche, ecc.

Questo - in linea assolutamente sommaria - il programma. Ed ora, per l'attuazione: - bisogna ottenere il consenso del Ministero - cosa facile; ottenere quindi la validità legale del titolo - da rilasciarsi agli allievi alla fine del corso - dopo esami sostenuti alla presenza d'un R. Commissario; poi bisogna ottenere il mio "comando" dal Ministero per l'anno scolastico 1937-38 - cosa non difficile - se chiesta al Ministro da persona autorevole (per es. Monsignor Pizzardo) - Dopo di queste assicurazioni si può rendere noto al pubblico il corso - ed io posso assicurare un buon numero di maestre da Genova - e qualcuna da Firenze - senza contare le Suore che sicuramente interverrebbero. A proposito: ogni allieva dovrebbe pagare una tassa - la quale andrebbe a beneficio dell'Ente organizzatore. Di solito questa tassa è di 500 lire - ma potrebbe essere ridotta a meno.

Io mi occuperei non soltanto del buon esito del corso - come preparazione delle maestre - ma anche della organizzazione di una classe di osservazione. Per tutto ciò - e per tutto quello che occorrerebbe fare - in preparazione del corso - mi occorre proprio di sapere che cosa ne pensa la Madre Generale. Io scrivo a Lei, Yvonne - perché Lei è certo il migliore trait-d'union e perché a Lei posso buttare giù le idee - anche affrettatamente, come sto facendo, pregando Lei della migliore elaborazione presso la Madre²⁸.

²⁵ Giuliana Sorge a Yvonne Gylden, 2 giugno 1937, ASMS 21,1.2.

²⁶ Giuliana Sorge a Yvonne Gylden, 2 giugno 1937, ASMS 21,1.2.

²⁷ Giuliana Sorge a Yvonne Gylden, 2 giugno 1937, ASMS 21,1.2.

²⁸ Giuliana Sorge a Yvonne Gylden, 5 agosto 1937, ASMS 21,1.2.

Dal 1940 inizia un'amichevole corrispondenza diretta, intensa e sempre più confidenziale tra Giuliana e Luigia Tincani. Nel 1940 la Sorge manda alla Tincani informazioni su come e dove reperire il materiale Montessori per le scuole²⁹. La Tincani infatti aveva attuato una Casa dei Bambini a Loreto nell'Istituto Baracca, un istituto magistrale per gli orfani degli aviatori (Tincani, 2009, 197, nota 3) e pare, da quello che si legge in questa lettera, che ne volesse attuare un'altra «presso la nuova sede del Magistero» Maria SS. Assunta, un polo universitario limitato alla facoltà di Magistero e riservato alle religiose, da lei iniziato nel 1939 a Roma (Dalla Torre 1998, 109-143).

Nel 1945 alcune lettere testimoniano tracce della ricostruzione dell'Opera Nazionale Montessori in cui si intrecciano figure del mondo scolastico e politico di matrice laica e cattolica. La Sorge si rivolge alla Tincani perché sa che questa conosce bene persone autorevoli sia al Ministero dell'Istruzione sia alla Congregazione dei seminari e delle università, ed inoltre perché «è parte del Comitato promotore dell'Opera Montessori», e per tutte queste ragioni, la Tincani «ha le fila del nostro lavoro, e non perderà occasioni per presentarlo nella sua giusta luce al prof. Ferretti»³⁰. Il prof. Giovanni Ferretti, funzionario ministeriale di sentimenti democratici, esperto di politiche scolastiche entrò spesso in dissenso con le gerarchie locali negli anni '20 e '30 (Desinan 2013, 544-545; Bracco Baratta 1997, 78-80); nel 1945 era direttore generale per l'Istruzione elementare, dalla Sorge definito «uomo serio e di pensiero (...) dal cuore sensibile»³¹. Ferretti conosceva bene lo stato di precarietà in cui versava la scuola primaria italiana subito dopo la guerra (Chiosso 1988, 17). La Sorge, che voleva riaprire gli asili distrutti³² e «ridare incoraggiamento e giusta direzione alle istituzioni Montessori»³³, chiede più volte e con insistenza alla Tincani che le procuri da Ferretti il comando presso l'O-

²⁹ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 1 maggio 1940, ASMS 21,1.4.

³⁰ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno (Bergamo) 19 settembre 1945, ASMS 21/1.4.

³¹ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 22 settembre 1945, ASMS 21/1.4.

³² «Tipico il caso di Palidano; Lei sa con quante difficoltà e con quanto amore abbiamo sempre curato la Casa dei Bambini di Palidano - per conservarla a tipo modello dell'applicazione del metodo, in un ambiente rurale. E tutti ne godevano - e naturalmente, prima di tutti, i bambini e i genitori del paese. Subito dopo la liberazione, verso la fine di aprile, qui i comunisti si sono scatenati - e non so con quale obiettivo e con quale vantaggio hanno fatto occupare gli ambienti (appartamento della maestra) da una famiglia sedicente bisognosa - riempiendo le sale di mobili e cianfrusaglie appartenenti al C.L.N. (La Casa dei Bambini appartiene alla Marchesa) - Intanto i bambini non hanno l'asilo - i genitori protestano e pregano - ma pochi prepotenti e i molti ignavi fanno sì che non si riesca a liberare l'ambiente e a restituirlo alla sua funzione» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 22 settembre 1945, ASMS 21/1.4).

³³ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Palidano (Mantova) 12 ottobre 1945, ASMS 21/1.4.

pera Montessori³⁴ e «una lettera di missione nella quale sia fatto il cenno più esplicito possibile al mio incarico», perché possa agire con l'autorità necessaria nelle scuole che si fregiano del nome Montessori garantendone l'esatta attuazione del metodo³⁵. La Tincani riesce, in meno di dieci giorni, ad ottenere da Ferretti per la Sorge «il decreto del comando presso l'Opera Montessori»³⁶, come pure altre «commendatizie»³⁷. Questa rapida concessione, che la Sorge attribuisce alle amicizie politiche della Tincani, rientra anche nell'impegno politico del momento di ridare regolarità ai corsi di studio e una preparazione di buon livello agli studenti (Chiosso 1988, 19).

A questo punto la Sorge chiede pure alla Tincani una lettera di presentazione «da monsignor Ruffini- per gli ordini religiosi» perché «lettere simili garantirebbero maggiore autorità al mio lavoro»³⁸ e le avrebbero assicurato di poter agire anche nelle scuole tenute dagli ordini religiosi. Il cardinale Ernesto Ruffini dal 1928 al 1945 fu segretario della Congregazione dei seminari e delle università degli studi, lavorando al fianco del card.

³⁴ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 22 settembre 1945, ASMS 21/1.4.

³⁵ «1. che sollecitino la mia pratica; il Provveditore di Milano vorrebbe averne comunicazione per il 1 di ottobre; potrebbe arrivare un teleg.?
2. che mi mandassero una lettera di missione nella quale sia fatto il cenno più esplicito possibile al mio incarico; temo che ciò non sia possibile...ma se si potesse ottenere in qualche modo! (...) sarebbe meglio che anziché comandarmi presso l'Ente Montessori il ministero mi desse un incarico diretto. Se potesse Lei, Madre, parlarne a fondo col dr. Ferretti? Allora, Ella comprende che la mia funzione si incasterebbe benissimo-senza scontri- con quella delle varie Autorità legali tutrici della scuola. Giacchè bisogna far sapere e capire al prof. Ferretti che le scuole Montessori non appartengono all'Ente Morale, ma a vari Enti (comunali o privati) e sono legate all'Ente Montessori solo da un filo morale. Quindi Ella comprende, Madre mia, che quando io sono invitata (come so sarò da Lei) a guidare le scuole, tutto va benissimo; ma talvolta posso avere l'interesse di ficcare il naso - non invitata- presso quelle scuole che esibiscono il nome Montessori e quindi con l'interesse da parte mia che vadano bene, secondo il Metodo. Allora potrei urtare contro qualche suscettibilità, che una lettera di missione come ho chiesto totalmente eliminerebbe» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 28 settembre (1945?), ASMS 21/1.4).

³⁶ «Reverendissima e cara Madre, so di dovere a Lei la graditissima comunicazione che oggi mi giunge del decreto del mio comando presso l'Opera Montessori. Così posso-nella garanzia del consenso legale-occuparmi di ridare incoraggiamento e giusta direzione alle istituzioni Montessori. Ne ho viste diverse, in queste settimane! e mi pare di non sbagliare nel credere giusta la mia attività di vigilanza e di consiglio. Le maestre si sentono così appoggiate e riprendono desiderio-speranza e vigore» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 12 ottobre 1945, ASMS 21/1.4).

³⁷ «Reverenda e cara Madre, ricevo le commendatizie che Ella ha avuto la bontà di procurarmi e di inviarmi. Immagino quanto disturbo ciò Le avrà procurato- e Gliene sono doppiamente grata, mentre aumenta in me l'obbligo di far buon uso di tante facilitazioni. Voglia ringraziare- quando ne abbia l'occasione- il Dr. Ferretti per me. Credo proprio che questo documento sia indovinato: vorrei sfruttarlo per chiedere anche qualche aiuto (finanziario e di medicinali) per gli asili più poveri» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 20 ottobre 1945, ASMS 21/1.4).

³⁸ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 12 ottobre 1945, ASMS 21/1.4

Giuseppe Pizzardo, prefetto della medesima congregazione e uomo che nel 1939 fu attivamente coinvolto nella fondazione dell'istituto superiore di magistero Maria SS.Assunta, costituito da Luigia Tincani, col sostegno di Pio XII (Trionfini 2015, 338). Senza queste autorizzazioni ministeriali ed ecclesiastiche la Sorge sapeva di non poter intervenire nelle scuole.

Sempre nel 1945, in vista della ricostruzione dell'Opera Nazionale Montessori, la Sorge chiede per due volte l'appoggio della Tincani anche per raccomandare Salvatore Valitutti al ministro dell'Istruzione. La Sorge sostiene che il Valitutti, se promosso in tal luogo, potrebbe essere di grande aiuto all'Opera Montessori (come poi è stato, in quanto vicepresidente dell'Opera Nazionale Montessori)³⁹; e di fatto, forse anche per altri motivi, l'operazione riuscì in quanto dal 1948 al 1950 Salvatore Valitutti fu capo ufficio stampa del ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella (Soddu 2020, 67-70). Valitutti, di orientamento politico liberale, non di sentimenti cattolici, né politicamente democristiano (Chiosso 1988, 95-96) fu sensibile alle tematiche dell'educazione infantile, sostenne la diffusione del metodo Montessori e dedicò diversi saggi alla pedagogista marchigiana (Palladino 2013, 621-622).

Il 21 dicembre 1945 la Sorge, rivolgendosi con fiducia alla Tincani, riconosce che «tutto il nostro lavoro è sotto la sua protezione e sotto la sua diretta attività» e la ringrazia perché «vuol bene alla mia cara Marchesa (Maraini) che ha in sé tanta parte dell'eredità della Dottoressa»⁴⁰. Effettivamente la Tincani stava supportando la Sorge nella ricostruzione dell'Opera Nazionale Montessori non solo ottenendole il comando presso l'Ente ma procurandole «commendatizie» da parte di Ferretti per operare nel riordino degli asili, e supportando Valitutti, che a sua volta avrebbe aiutato l'Opera. Ora la Sorge chiedeva alla Tincani di stare dietro anche alla firma del decreto di nomina di Alessandro Casati a Commissario dell'Opera⁴¹.

Molto interessanti risultano alcune lettere tra la fine del 1946 e il 1947 che fanno ancora riferimento alla

³⁹ «Voglia non dimenticare il Prof. Valitutti; cerchi di far risolvere con la maggiore possibile sollecitudine, e nel senso desiderato, la questione che lo riguarda. Egli sarà allora per noi l'aiuto più prezioso. Metterà a totale disposizione dell'Opera il suo ingegno: ed io sono certa che ne avremo grande giovamento. E' un uomo di eccezionale onestà e di delicata e profonda sensibilità. Mi appoggio a Lei Madre sicura che anche per lui userà di codesta sua benefica influenza al Ministro» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Palidano 24 ottobre 1945, ASMS 21/1.4). Si veda anche: Giuliana Sorge a Luigia Tincani, 22 settembre 1945, ASMS 21/1.4.

⁴⁰ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno (Bergamo) 21 dicembre 1945, ASMS 21/1.4.

⁴¹ «Non è dunque ancora stato firmato il Decreto di nomina di Casati? Non si sarà- per qualche misterioso motivo-raffreddato il nostro buon Ferretti?» (Ibidem).

ricostruzione dell'Opera (operazione definita da Sorge proprio in queste carte "una tela di Penelope"), nel momento in cui il senatore Casati si dimette da Commissario dell'Ente morale e se ne deve eleggere quindi un altro. Il 22 dicembre 1946 la Sorge manda alla Tincani un biglietto personale⁴² a cui allega una lettera da far recapitare al ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella⁴³. Costui, antifascista cattolico e stretto collaboratore di Alcide De Gasperi, fu ministro della Pubblica Istruzione ininterrottamente dal 1946 al 1951. Il suo incarico fu accolto con diffidenza se non proprio da ostilità e velenosi sospetti dagli ambienti laici e di sinistra nel timore del ridimensionamento della scuola statale a vantaggio di quella gestita dai privati, in specie le scuole confessionali. Nell'attuare il suo progetto di riforma della scuola Gonella dovette fare i conti con una realtà politica poco favorevole, attaccato non solo da sinistra e da ampi settori dell'intellettualità di formazione azionista, ma anche da quei cattolici che volevano l'ampliamento degli spazi per le scuole non statali e la riduzione di quelle statali. Fu visto con diffidenza anche dall'alta burocrazia ministeriale che riteneva l'assetto della scuola italiana disegnato nel 1923 idoneo anche alla società democratica (Chiosso 2013, 674-675; Chiosso 2007, 381-382; Campanini 1997, 335-339).

La diffidenza della Sorge verso Gonella emerge chiara nel biglietto diretto alla Tincani e non certo nella lettera rivolta al Ministro. Nella lettera a Gonella, la Sorge, di ritorno da Londra, descrive il successo della Montessori e delle sue opere all'estero, in particolare in Scozia.

Sentivo, come Italiana, la ferezza della universale considerazione verso quest'Opera – e, nello stesso tempo, la mortificazione che in Patria essa sia tuttora ignorata, oppure soltanto nota come una varietà del modo di insegnare a piccoli bambini: mentre essa è, Eccellenza, una cristiana opera scientifica: la scienza che – ispirata al Vangelo – aiuta la formazione spirituale dell'uomo – nella difesa della prerogativa della sua libertà⁴⁴.

La Sorge, rivolgendosi al cattolico Gonella, mette più volte in luce la consonanza del Metodo agli ideali del Vangelo e la vicinanza allo spirito della Chiesa. Ella chiede al Ministro tre cose: in primo luogo che appoggi l'Opera Montessori con il suo sostegno, ricordandogli le trascorse difficoltà

avrei voluto segnalare, Eccellenza, la necessità che l'Italia, anche per opportunità politica – valorizzi quest'Opera, la sostenga col proprio appoggio, consapevole del suo valore. (...) Il fascismo ha ostacolato l'educazione montessoriana e ne ha chiuse le scuole – non ritenendo consone alle proprie ideologie il Metodo che – nello spirito della Chiesa – favoriva la libertà nell'Educazione. Ma attualmente non si è progredito. Infatti non esiste ancora una scuola modello in Roma⁴⁵.

In secondo luogo che nomini commissario dell'Ente Morale Opera Montessori il prof. Colonnetti, dal momento che il senatore Alessandro Casati si è dimesso ed infine, suggerisce al Ministro di farsi portavoce presso il Governo Italiano del conferimento del Premio Nobel per la Pace a Maria Montessori.

Questa lettera a Gonella è unita ad un biglietto privato alla Tincani, in cui la Sorge le chiede di consegnare personalmente la lettera al Ministro perorando a voce la causa comune. Nel biglietto personale alla Tincani, la Sorge esprime tutta la sua diffidenza verso Gonella perché pare che costui voglia nominare Commissario dell'Opera una donna non gradita ai montessoriani:

Il distruttore è proprio il nostro ministro Gonella, potente ed insipiente – afflizione di tutto il ministero e nostra. (...) È colpa di lui se non abbiamo la scuola; egli ci ha negato la villa Razwill per metterci un liceo. Ora vuol completare l'opera, nominando commissario una donna, una sconosciuta: l'On. Bianchini: e respingendo i due nomi propostigli da Ferretti: Colonnetti e Marazza. La donna non la vogliamo. L'abbiamo saputo ufficialmente e perciò nella mia lettera non vi faccio cenno. Difenda, Madre, la mia richiesta. Non Le posso dire come sia, se non proprio disperata, però esasperata⁴⁶.

Non avendo ricevuto nessuna risposta dalla Tincani, la Sorge dopo venti giorni le scrive di nuovo e manda una sua amica a chiedere informazioni di persona⁴⁷. La Tincani probabilmente non aveva esaudito le insistenti richieste della Sorge, come si evince da una lettera successiva:

Lei certo ha compreso, Madre, che quella lettera al Ministro era estremamente urgente: per evitare la nomina di una commissaria inaccettabile e proporre una possibile. Poi per sottoporre tempestivamente le nostre necessità. Io speravo che Lei potesse consegnarla e confidavo nella sua autorevole presentazione. Così, potrò mandarla in altro modo, sia pure meno autorevole. Il prof. Ferretti sarebbe stato certo contentissimo se avessimo potuto arrivare a

⁴² Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 22 dicembre 1946, ASMS 21/1.4.

⁴³ Giuliana Sorge all'On. Prof. Gonella, Ministro della P. Istruzione, 22 dicembre 1946, ASMS 21/1.3.

⁴⁴ Giuliana Sorge all'On. Prof. Gonella, Ministro della P. Istruzione, 22 dicembre 1946, ASMS 21/1.3.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 22 dicembre 1946, ASMS 21/1.4.

⁴⁷ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 1 gennaio 1947, ASMS 21/1.4.

lui, con mezzi extra-ministero; ed è d'accordo per quanto chiedo⁴⁸.

Se la Tincani non ha consegnato personalmente la lettera al Ministro, si è tuttavia fatta carico dei problemi in essa contenuti, poiché deve aver chiesto alla senatrice Maria de Unterrichter Jervolino, sua conoscente ed amica, di rendersi disponibile ad essere nominata Commissario dell'Opera Nazionale Montessori, come si evince da una successiva lettera della Sorge che mostra di gradire molto la scelta di questa persona:

Reverendissima e cara Madre, voglio dirLe la mia gratitudine per l'assistenza che Ella ci prodiga e per la sua partecipazione alle nostre ansie e alle nostre speranze. Io aspetto la buona notizia dell'accettazione da parte della signora Jervolino, al Commissariato del nostro Ente. Mi pare proprio un intervento della Provvidenza, un soccorso in extremis. E ciò mi sprona a sollevarmi dall'abbattimento che, dopo tanti anni di attesa e di inutili fatiche mi aveva avvilito⁴⁹.

La Jervolino fu nominata commissario dell'Opera il 7 marzo 1947. Cessata la gestione commissariale, dopo l'approvazione del nuovo statuto, il 18 marzo 1948 ne sarebbe stata eletta presidente dall'assemblea dei soci. La sua nomina è stata considerata un'operazione politica di "accaparramento" cattolico dell'Ente Montessori, compiuta da Gonella, ma in realtà la Jervolino era persona propensa a dialogare con la cultura laica del tempo e forse anche la più adatta in quel momento a mediare tra le due sponde (Violi 2014, 129). Lei stessa dice che fu la Tincani a incoraggiarla nello studiare il pensiero della Montessori e ad introdurla in questo mondo (Violi 2014, 130).

La Sorge dunque fu entusiasta di tale nomina⁵⁰ e puntava sulla Jervolino per la realizzazione dei suoi progetti, che erano quelli dell'Ente:

sento anche quanto sarebbe necessario non perdere i contatti con l'On. Jervolino in questo tempo. Molte cose ci stanno supremamente a cuore – oltre all'avviamento giuridico dell'Ente:

1°- Premio Nobel alla Dottoressa (sarebbe giusta ricompensa di tanto lavoro – e sarebbe una gloria per l'Italia, oltre che un magnifico aiuto per l'intero lavoro)

2°- Sede, a Roma – e Scuola modello per bambini (Farnesina?)

⁴⁸ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 8 gennaio 1947, ASMS 21/1.4.

⁴⁹ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 4 febbraio 1947, ASMS 21/1.4.

⁵⁰ «Sono molto lieta anche per la signora Jervolino: che essa colga buoni frutti dal suo breve ma efficace lavoro» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 15 aprile 1947, ASMS 21/1.4).

3°- Magistero Montessori, per la preparazione dei professori, che poi insegnino il Metodo nelle Scuole Normali⁵¹.

La nomina della Jervolino avviene nel momento in cui si sta trattando per il ritorno in Italia di Maria Montessori: come noto la senatrice ha avuto un ruolo importante nell'accoglienza della Dottoressa da parte del Governo (Violi 2014, 194-195). La Sorge dopo un'iniziale fervida accoglienza nel marzo 1947 della nuova Presidente, a distanza di soli tre mesi manifesta alla Tincani un disagio presente nell'Opera⁵², e successivamente, lamentando il fatto di essere stata isolata e messa da parte, rivela una difficile relazione con la Jervolino⁵³, fatta di equivoci e incomprensioni⁵⁴ che terminano solo a dicembre del 1947⁵⁵.

Nel carteggio che stiamo esaminando tra gli anni 1945-1950 emerge un altro problema che la discepolo della Montessori confida all'amica romana. Durante questo quinquennio Giuliana Sorge, con il supporto della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti, cercò di diffondere a Bergamo il metodo Montessori anche tra gli insegnanti. E fu in quell'occasione che sperimentò l'ostilità del prof. Aldo Agazzi e dei suoi amici.

Aldo Agazzi (1906-2000) era un intellettuale bergamasco di forte tempera, uomo di scuola, nel 1939 espresse parere favorevole sul progetto riformatore del ministro Bottai. Nel 1942, su sollecitazione di Vittorio Chizzolini dell'Editrice La Scuola pubblicò uno studio sull'esperienza pedagogica promossa dalle sorelle Agazzi. Sostenne il metodo delle sorelle Agazzi (che non erano parenti, ma solo omonime) sulla scia della preferenza espressa da

⁵¹ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 4 febbraio 1947, ASMS 21/1.4

⁵² «Non c'è armonia nell'Opera – e non c'è tra noi abbastanza coesione. E poi molti problemi mi turbano – che vorrei confidare al suo cuore – che tutto comprende e che può valutare e consigliare. Sono gravi dubbi di carattere pratico, organizzativo: temo di dover assistere al crollo dell'opera in Italia anziché alla diffusione» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno (Bergamo), 25 giugno 1947, ASMS 21/1.4).

⁵³ «Per la prima volta, mi sento estranea al lavoro che amo ed al quale credevo di essermi votata per sempre. E ciò non per difficoltà prevedibili e quindi superabili, ma per quell'inesplicabile isolamento nel quale mi hanno posto. (...)Veramente è inspiegabile il comportamento della Sig. Jervolino e di tutti quelli che la circondano» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Roma, 28 luglio 1947, ASMS 21/1.4).

⁵⁴ «Del lavoro a Roma, non ho molto da dirLe: si cammina fra gli equivoci e così continuerà, fino a che non ci saranno propositi di "buona fede"». Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Milano, 21 ottobre 1947, ASMS 21/1.4

⁵⁵ «Madre mia, ieri è stata qui, per l'inaugurazione ufficiale, la nostra Sig.ra Jervolino. Sa che è stata tanto buona e cara e brava. È proprio vero bisogna che la diffidenza ceda, e allora le anime si incontrano. Tra noi c'è stata molta diffidenza: eppure nessuno di noi aveva cattiva volontà. Ora credo che ci siamo definitivamente capite; io l'apprezzo e le voglio bene. Bisogna che nell'assemblea che si riunirà prossimamente venga nominata Presidente dell'Opera» (Giuliana Sorge a Luigia Tincani, San Remo, 14 dicembre 1947, ASMS 21/1.4).

Giuseppe Lombardo Radice, e dall'Editrice La Scuola, come alternativa cattolica e popolare al metodo Montessori, interpretato come più incline a raccogliere sensibilità culturali laico-scientifiche e destinazioni sociali, a suo dire, elitarie (Bertagna e Scaglia 2013, 10-11; Galli 1989, 216-224). Aldo Agazzi fu il maggior oppositore del montessorismo in Italia. De Giorgi (2013b e 2020) ha mostrato come la sua opera antimontessoriana si sia attuata in tre settori: quello della riflessione pedagogica e didattica; quello degli indirizzi nazionali di politica scolastica; quello della militanza di base tra educatori e insegnanti.

La contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti (1889-1965) (Raponi 1983, 210-211) era la sorella minore di Tommaso Gallarati Scotti cattolico democratico, amico di Romolo Murri, esponente di una tradizione cattolico-liberale portavoce di un cristianesimo senza clericalismo, impegnato per la libertà di insegnamento e la separazione tra Chiesa e Stato (Chiosso 2019, 180). Myriam Gallarati Scotti sposata con il conte Giovanni Battista Agliardi, fu una convinta montessoriana. Ella strinse con la Dottoressa un legame molto intenso e negli anni Trenta aprì una Casa dei Bambini, coordinata da Giuliana Sorge, a Sombreno (nella provincia di Bergamo), dove spesso invitava la Montessori (Honegger Fresco 2020, 35-40). La scuola di Sombreno, iniziata dalla contessa nel 1931, con la diretta collaborazione di Giuliana Sorge e della stessa Montessori, secondo il parere del figlio di quest'ultima, è stata uno dei migliori esempi di ciò che sarebbe dovuta essere una vera Casa dei Bambini. La Dottoressa fu più volte ospite a Sombreno di casa Agliardi, anche nel 1949 e nel 1950 (Grazzini 1998, 76-78). Lì si radunava quello che De Giorgi (2020) ha definito il "piccolo mondo moderno" montessoriano di Bergamo: ovvero nella villa di Sombreno si ritrovavano i sostenitori e fautori del Metodo nell'*entourage* orobico, persone che potremmo definire cattolico-progressiste.

Da una lettera del 29 dicembre 1945 e una lettera del 1 aprile 1946 emergono i primi screzi tra la Sorge ed Aldo Agazzi. Le missive provengono da Sombreno e sono dirette a Luigia Tincani. La contessa Agliardi chiede alla Sorge di tenere a Bergamo un ciclo di lezioni sul metodo Montessori e le suggerisce di chiedere ospitalità in un centro cattolico del posto che, dice la Sorge, «come associazione è importante! Ha organizzato un gran numero degli insegnanti cattolici della Provincia (2000) – ha in mano i Sindacati». La Sorge quindi viene "mandata" dalla contessa Agliardi a parlare con i dirigenti di quel centro:

una certa signorina Mazza (la vera *béguine*), un sacerdote, un maestro, il prof. Agazzi e tre o quattro altre donnette. La mia intervista non era stata affatto preparata: ed io benché ne sentissi ripugnanza, cedetti per obbedienza a fare la presentazione dell'Opera. (...) Non Le posso dire le

diffidenze con le quali sono stata accolta: l'Opera è ancora considerata "atea" - ancora esistono tutte le riserve sulla sua opportunità: costa molto, ecc. è meglio Agazzi, ecc. Credo di non aver potuto dominarmi in pieno e devo aver detto qualcosa di così: che ognuno è padrone di nutrire i propri figli con le immondizie della strada e che del resto io non ero venuta per discutere. Che mi sembrava che dopo il fallimento palese di tutte le istituzioni – e specialmente di quelle educative – proprio i cattolici dovessero avere la mente aperta a uno studio e a un'osservazione più vasta. Benché fosse poi stato accettato il progetto di un piccolo ciclo di conferenze, io presi una scusa e declinai⁵⁶.

La signorina Mazza, qui menzionata, è da identificarsi con Maria Elisabetta Mazza, fondatrice delle Piccole Apostole della scuola cristiana. La Mazza fece parte della sezione bergamasca dell'Associazione Magistrale "Nicolò Tommaseo", di cui divenne segretaria. Successivamente fu molto attiva nell'Associazione Italiana Maestri Cattolici ed ebbe ottimi rapporti con Aldo Agazzi (Scaglia 2013; Bolis 2016)⁵⁷.

La Sorge usa parole di fuoco verso il gruppo di dirigenti incontrato a Bergamo: dice di aver percepito «un senso di chiuso e la sufficienza tronfia del conquistatore», li definisce "sepolcri imbiancati" perché seguono bene le pratiche religiose ma si percepisce in loro un senso di vuoto. La Sorge chiede dunque alla Tincani un intervento presso il cardinal Ruffini, perché lui una volta aveva proclamato che «l'opera della Dott. Montessori era bene accolta dalla Chiesa e aveva sollecitato gli ordini religiosi ad applicarla»⁵⁸.

Nella lettera del 1 aprile 1946 alla Tincani, la Sorge lamenta il fatto di non aver ancora ricevuto nessuna dichiarazione da parte del card. Ruffini. Nel frattempo lei ha

avuto una asfissiante interminabile discussione con una certa dott. Romanelli, che mi fu presentata come massima e temibilissima autorità pedagogica di Bergamo: tre o quattro ore di discussione – arida, vuota terribile – di cui il ricordo oggi mi fa fremere come cristiana, italiana e maestra! Essa è partita nella discussione asserendo il positivismo antireligioso della Montessori⁵⁹- e ha continuato appellandosi a tutte le autorità: da Socrate a Vico e a Rosmini⁶⁰.

⁵⁶ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno (Bergamo) 29 dicembre 1945, ASMS 21/1.4

⁵⁷ In futuro potrebbe essere interessante verificare nel fondo "Aldo Agazzi" presso l'Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia di Brescia e nel fondo "Maria Elisabetta Mazza" presso l'Archivio della congregazione delle Piccole Apostole della Scuola Cristiana di Bergamo, se vi sono carteggi o documenti riguardanti la vicenda. In questo periodo di pandemia, purtroppo, non è stato possibile attuarlo.

⁵⁸ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno (Bergamo) 29 dicembre 1945, ASMS 21/1.4

⁵⁹ Vedi quanto dice Honegger Fresco, 2018, 143-155.

⁶⁰ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno 1 aprile 1946, ASMS 21/1.4

La Romanelli viene definita una “cattolica militante” dallo spirito farisaico. La Sorge torna dunque alla carica con Luigia Tincani perché le procuri lettere che dimostrino l’appoggio della Chiesa al metodo Montessori: le richiede quindi una dichiarazione del card. Ruffini, oppure uno scritto del padre Cordovani o di padre Ceresi (tutte persone conosciute dalla Tincani). La Sorge ha ben chiare le difficoltà incontrate dal metodo Montessori a diffondersi nel nostro paese:

L’opera Montessori in Italia non si diffonderà; non abbiamo saputo proporre e attuare un programma di effettiva penetrazione- nel momento più favorevole. E l’alleanza con chi è nell’altra sponda – con la Ferrari – non può se non farci perdere quel poco prestigio che ancora potremmo avere, come opposizione avente il grande valore che nessuno ci contesta⁶¹.

Nel 1949, dopo la venuta in Italia della Montessori e dopo il grande convegno di Sanremo, riemergono le difficoltà con Agazzi a Bergamo.

Nel febbraio del 1949 la Sorge organizza a Bergamo un corso per maestri sul metodo Montessori. Riceve lettere di compiacimento dal vescovo di Bergamo Adriano Bernareggi (che nel 1943 fu coordinatore dei lavori che portarono alla redazione del Codice di Camaldoli) (Persico 2019) e dal padre Vincenzo Ceresi. Dice che c’è un grande interesse in città per questo corso, «non, naturalmente nella Scuola ufficiale, ossia nel prof. Agazzi – il quale (credo) teme questo corso – e gli dà fastidio che sia indetto»⁶². La Sorge, consapevole di questa diffidenza, si era rivolta direttamente al prof. Agazzi, pregandolo di voler appoggiare la sua attività e invitandolo ad un colloquio chiarificatore ma dichiara di averlo trovato subito avverso. Inoltre sostiene che il prof. Agazzi ha operato in modo violento contro: confondendo gli allievi e facendo circolare calunnie⁶³. «Ora l’insistenza di Agazzi si rivolge a cercar di dimostrare l’antireligiosità della Montessori»⁶⁴, per questo Giuliana Sorge chiede nuovamente a Luigia Tincani lettere di raccomandazione da parte di autorità ecclesiastiche quali il cardinal Ruffini, il cardinal Pizzardo o padre Cordovani: ne ha bisogno in questa situazione che lei definisce un intricato fastidiosissimo nodo.

Una volta avevo le fotografie delle Benedizioni dei Pontefici, di Benedetto XV e di Papa Pio XI; ora non ho più niente. Una volta avrei potuto chiedere a Padre Tacchi

Venturi una buona lettera; ma ora, da lontano, come fare? E dovrebbe essere qualche cosa di caldo⁶⁵.

Non tutti i cattolici di Bergamo si mostrano contrari al metodo Montessori, infatti il vescovo Bernareggi era a favore, come pure don Andrea Spada, direttore dell’Eco di Bergamo. Costui «convinto della bontà del Metodo e seccato dagli attacchi inesauribili del prof. Agazzi» si era rivolto alla contessa Agliardi «pregandola di dargli delle attestazioni di personalità specialmente del mondo Cattolico»⁶⁶. Don Spada, giornalista democratico, prende inoltre personalmente le difese del Metodo dalle pagine del suo giornale, biasimando l’Agazzi pur senza nominarlo:

Ma a Bergamo c’è chi veramente si sta comportando in un modo curioso. Prima si è cominciato ad insinuare che era un metodo eretico, poi si è inviata al corso una piccola quinta colonna di spulciatori incaricati di ammazzare, con qualche frase eventualmente non esatta, il metodo Montessori, ed ora si cerca di dare dell’ignorante, pressapoco, a chi sostiene il metodo. A sentir certi sapientissimi, sembra che tutti si sia cascati come merli in una trappola. (...) Non sarebbe molto più simpatico dire francamente: noi preferiamo il tal metodo o il tal altro per questa e quest’altra ragione e non condividiamo il Metodo Montessori per questa e quest’altra ragione, ammettendo però lealmente che ci si può anche sbagliare in cose umane e che si può sentenziare senza aver approfondito?⁶⁷.

Ultima importante testimonianza, in questo carteggio con la Tincani, dell’ostilità di Agazzi verso il metodo Montessori, si trova in una lettera della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti a Luigia Tincani del 25 agosto 1951. La contessa scrive:

Il Prof. Aldo Agazzi è un insidioso nemico dell’Opera Montessori e tenta con ogni mezzo di ostacolarne ogni attività e in modo speciale, e con mezzi sleali, quella della nostra sezione di Bergamo – della quale sono la presidente. Essendo egli Presidente dei maestri cattolici di Bergamo ha modo di insinuare in quell’ambiente nonché fra persone influenti della Democrazia Cristiana le più malevoli calunnie contro l’Opera Montessori. Indirettamente la sua cricca ha tentato di intimidirmi con linguaggio quanto mai “fascista” facendomi dire di non insistere per la diffusione del metodo nelle scuole perché avrei avuto contro... tutto il partito!⁶⁸.

⁶¹ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Sombreno, Pasqua 1947. ASMS 21/1.4.

⁶² Giuliana Sorge a [??] (ad una missionaria della scuola), Sombreno, 11 febbraio 1949, ASMS 21/1.4.

⁶³ Giuliana Sorge a Luigia Tincani, Bergamo, 16 maggio 1949, ASMS 21/1.4 con allegato trafiletto di giornale “Metodi” *L’Eco di Bergamo* 30 aprile 1949.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ [Spada, Andrea] 1949. “Metodi.” *L’Eco di Bergamo*, 30 aprile.

⁶⁸ Myriam Agliardi Gallarati Scotti a Luigia Tincani, Santa Caterina di Valfurva (Sondrio), 25 agosto 1951, ASMS 21/1.4 (in allegato copia di lettera di Silvio Gavazzeni a Myriam Agliardi Gallarati Scotti, Bergamo 31 luglio 1951).

La Contessa Agliardi ha ricevuto da Silvio Gavazzeni, un consigliere della sezione Montessori di Bergamo (De Giorgi 2020, 247-248), una relazione in cui risultano chiare le accuse rivolte al Metodo da parte degli Agazziani. La dottrina della Montessori da loro è definita:

1) utopistica la premessa basilare in quanto poggia sull'ipotesi che il bambino è "naturalmente buono", scervo quindi dal peccato originale.

2°) antisociale, perché tende a sviluppare solo l'individuo, in dispregio alla collettività.

3°) è antidemocratico perché si rivolge solo alle categorie abbienti, escludendo i poveri che sono la massa.

4°) è anticattolico (perché non tiene conto del "peccato originale") tanto è vero che si afferma soprattutto nei paesi a religione protestante o non cattolici.

5°) non prepara il fanciullo alla vita perché gli offre un ambiente addomesticato e artificioso (a cominciare dall'arredamento ecc.) quale certo non troverà poi nella realtà di tutti i giorni.

Ultima obiezione, sia pure di altro genere, è che l'attrezzatura di queste scuole comporta delle ingenti spese, molto superiori a quelle degli altri sistemi⁶⁹.

La contessa Agliardi scrive alla Tincani perché vorrebbe contrapporre «una esauriente risposta fatta da persona autorevole e indiscutibile dal lato cattolico». Le chiede quindi se non fosse possibile ricevere delle dichiarazioni da parte di padre Ceresi o magari dal Cardinale Ruffini.

Non sappiamo cosa sia riuscita a fare la Tincani, mi sembra però nel complesso che questo carteggio testimoni che la rivalità tra metodo Agazzi e metodo Montessori non riguardi tanto o solo due metodi educativi ma anche due modi di intendere e vivere il cattolicesimo, modalità che in quegli anni si andavano contrapponendo.

FONTI ARCHIVISTICHE

Archivio Centrale dello Stato (Roma), Casellario Politico Centrale, b. 4875, f. 112594.

Archivio Centrale dello Stato (Roma), Presidenza del Consiglio dei ministri, 1876-1943, f. 14.3, n. 5006.

Archivio Centrale dello Stato (Roma), Segreteria Particolare del duce, Carteggio Ordinario, b. 288, f. 15279.

Archivio Centrale dello Stato (Roma), Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, b. 635, f. 204359.

Archivio Storico delle Missionarie della Scuola (Roma), cartella 21/1-4.

BIBLIOGRAFIA

Alatri, Giovanna. 2018. "Maria Montessori e Maria Maraini Guerrieri Gonzaga. Un'amicizia solidale." *Annali di storia dell'educazione* 25: 115-145.

Baumann, Harold. 2015. "Giuliana Sorge – eine kongeniale Mitarbeiterin von Maria Montessori." In *Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus? Festschrift für Harald Ludwig zum 75. Geburtstag*, a cura di Michael Klein-Landeck, 181-199. Freiburg: Herder.

Bertagna, Giuseppe e Scaglia, Evelina. 2013. "Agazzi Aldo Sperandio." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.I, 10-11. Milano: Editrice Bibliografica.

Bolis, Ezio. 2016. «Come lievito, senza chiasso»: la spiritualità di Maria Elisabetta Mazza. Roma: Studium.

Bracco Baratta, Gemma. 1997. "Ferretti Giovanni." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, direttori Fiorella Bartocchini e Mario Caravale, 78-80. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.

Butturini, Emilio. 1999. *La pace giusta. Testimoni e maestri tra '800 e '900*. Verona: Casa Editrice Mazziana.

Campanini, Giorgio. 1997. "Gonella Guido." In *Dizionario storico del movimento cattolico. Aggiornamento 1980-1995*, direttori Francesco Traniello e Giorgio Campanini, 335-339. Genova: Marietti 1820.

Chiosso, Giorgio. 1988. *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: Editrice La Scuola.

Chiosso, Giorgio. 2007. "La riforma scolastica tra Stato e società." In *Guido Gonella tra Governo, Parlamento e Partito*, a cura di Giuseppe Bertagna, Alfredo Canavero, Augusto D'Angelo, Andrea Simoncini, 379-387. Roma: Istituto Luigi Sturzo.

Chiosso, Giorgio. 2013. "Gonella Guido." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.I, 674-675. Milano: Editrice Bibliografica.

Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.

Dalla Torre, Giuseppe. 1998. "Le origini e lo sviluppo del Magistero «Maria SS. Assunta»." In *Luigia Tincani. La scuola come vocazione*, a cura di Vinicio Baldelli, Giuliana Cavallini, Giuseppe Dalla Torre, Cecilia Dau Novelli, Giulia Paola Di Nicola, Edda Ducci, Angelo Gaudio Nicolina Jorio, Elena Malaspina, Dalmaio Mongillo, Giancarlo Rocca, Innocenzo Venchi, 109-143. Roma: Edizioni Studium.

De Giorgi, Fulvio. 2013a. "Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo." In

⁶⁹ Ibidem.

- Maria Montessori. *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di Fulvio De Giorgi, 5-104. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2013b. "La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra." In *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura contemporanea*, a cura di Luciano Caimi, Giovanni Vian, 313-322. Brescia: Morcelliana.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. "L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951." *Annali di storia dell'educazione*, 27: 243-258.
- Desinan, Claudio. 2013. "Ferretti Giovanni." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.I, 544-545. Milano: Editrice Bibliografica.
- Foschi, Renato. 2016. "Un cervello in fuga." In *Il volo tra le genti di Maria Montessori oltre ogni confine geografico scientifico culturale spirituale*, a cura di Leonardo De Sanctis, 89-105. Roma: Fefè Editore.
- Foschi, Renato e Cicciola, Elisabetta. 2019. "La leggenda nera di Maria Montessori. Considerazioni storiografiche." In *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, a cura di Renato Foschi, Erica Moretti, Paola Trabalzini, 115-149. Roma: Fefè Editore.
- Galli, Norberto. 1989. "Agazzi Aldo." In *Enciclopedia Pedagogica*, a cura di Mauro Laeng, 216-224. Brescia: Editrice La Scuola.
- Gaudio, Angelo. 1998. "La scuola privata cattolica negli anni del fascismo." In *Luigia Tincani. La scuola come vocazione*, a cura di Vinicio Baldelli, Giuliana Cavallini, Giuseppe Dalla Torre, Cecilia Dau Novelli, Giulia Paola Di Nicola, Edda Ducci, Angelo Gaudio Nicolina Jorio, Elena Malaspina, Dalmazio Mongillo, Giancarlo Rocca, Innocenzo Venchi, 87-108. Roma: Edizioni Studium.
- Honegger-Fresco, Grazia. 2018. *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. Torino: Il leone verde.
- Honegger Fresco, Grazia. 2020. "Maria Montessori: memorie, esperienze, allieve e allievi." In *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied*, a cura di Grazia Honegger Fresco, Emanuela Cocever, Barbara Ongari, 14-60. Torino: Il leone verde.
- Lama, Luisa. 2016. "Maria Montessori nell'Italia fascista. Un compromesso fallito." In *Il volo tra le genti di Maria Montessori oltre ogni confine geografico scientifico culturale spirituale*, a cura di Leonardo De Sanctis, 107-129. Roma: Fefè Editore.
- Miceli, Valeria. 2013. "Tincani Luigia." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.II, 581-582. Milano: Editrice Bibliografica.
- Palladino, Florindo. 2013. "Valitutti Salvatore." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.II, 621-622. Milano: Editrice Bibliografica.
- Palombo, Irene. 2013. "Guerrieri Gonzaga Maraini Maria." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.I, 698-699. Milano: Editrice Bibliografica.
- Papasogli, Benedetta. 1985. *Luigia Tincani: i oggi di Dio sulle strade dell'uomo*. Roma: Città nuova.
- Persico, Alessandro Angelo. 2019. *Consul dei Adriano Bernareggi (1884-1953): chiesa e società nell'Italia del Novecento*. Vol. 3. Roma: Studium.
- Raponi, Nicola. 1983. "La figura e l'opera di Giovanni XXIII nelle aspirazioni e nella interpretazione di Tommaso Gallarati Scotti." In *Cultura e spiritualità in Bergamo nel tempo di Papa Giovanni XXIII*, 209-228. Bergamo, Velar.
- Scaglia, Evelina. 2013. "Mazza Maria Elisabetta." In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol.II, 141-142. Milano: Editrice Bibliografica.
- Soddu, Paolo. 2020. "Valitutti Salvatore." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, direttore Raffaele Romanelli, 67-70. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- [Spada, Andrea]. 1949. "Metodi." *L'Eco di Bergamo* 30 aprile.
- Tincani, Luigia. 2009. *Lettere di formazione*. A cura di Cesarina Broggi. Roma: Edizioni Studium.
- Trabalzini, Paola. 2010. "Montessori, Mussolini e fascismo." In *Montessoriana: incontri italiani*, a cura di Giacomo Cives, Marco Antonio D'Arcangeli, Furio Pesci, Paola Trabalzini, 81-112. Pescara: Libreria dell'Università editrice.
- Trabalzini, Paola. 2019. "L'opposizione della pedagogia accademica del primo Novecento." In *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, a cura di Renato Foschi, Erica Moretti, Paola Trabalzini, 41-61. Roma: Fefè Editore.
- Trionfini, Paolo. 2015. "Pizzardo Giuseppe." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, direttore Raffaele Romanelli, 337-339. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Violi, Roberto P. 2014. *Maria de Unterrichter Jervolino (1902-1975). Donne, educazione e democrazia nell'Italia del Novecento*. Roma: Edizioni Studium.



Citation: Brunella Serpe (2021) Le Case dei bambini di inizio Novecento attraverso l'Archivio storico dell'ANIMI. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 97-107. doi: 10.36253/rse-10369

Received: January 22, 2021

Accepted: March 23, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Brunella Serpe. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Francesca Borruso, Università di Roma 3.

Le Case dei bambini nella Calabria di inizio Novecento attraverso l'Archivio Storico dell'ANIMI

Montessori's Children's Houses in Calabria at the beginning of the twentieth century in the Historic Archive of the ANIMI

BRUNELLA SERPE

University of Calabria
E-mail: brunella.serpe@unical.it

Abstract. The birth of Montessori's *Case dei Bambini* ("Children's Houses") and the adoption of her innovative teaching method constitute an interesting chapter in the renewal of educational practices in Italy in the early years of the 20th century. Spreading from North to South, the biggest impact was felt where the social question was most acute. Milan, Rome and Città di Castello (the location of the Villa Montesca belonging to Leopoldo Franchetti and his wife Alice Hallgarten), together with very small communities such as those of Ferruzzano and Saccuti in the province of Reggio Calabria, were ideal contexts in which to test the assumptions of Maria Montessori's approach to pedagogy. Specifically, this paper examines the experience of the Children's Houses and nursery schools set up in Calabria by the Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI, the National Association for the Interests of the Italian Mezzogiorno). The use of partly unpublished materials kept in the Association's Historic Archive makes it possible to reconstruct the enthusiasm for the Montessori method of some teachers who were not from Calabria and to assess its positive effects on the children, who were among the country's most neglected, often condemned to a series of privations.

Keywords: Calabria, ANIMI, childhood, Montessori, Children's Houses.

Riassunto. La nascita delle montessoriane Case dei Bambini e l'adozione dell'innovativo metodo pedagogico-didattico, costituiscono una interessante pagina del rinnovamento delle pratiche educative che, a partire dai primi anni del Novecento, si diffondono da Nord a Sud dell'Italia, soprattutto dove era presente un'acuta questione sociale. Milano, Roma, "La Montesca" di Leopoldo Franchetti e di sua moglie Alice Hallgarten a Città di Castello, e piccolissime comunità come quella di Ferruzzano e di Saccuti in provincia di Reggio Calabria, diventano lo scenario ideale dove sperimentare gli assunti della pedagogia di Maria Montessori. Nello specifico, questo contributo prende in esame l'esperienza delle Case e degli asili istituiti in Calabria dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI). L'utilizzo di materiali in parte inediti e custoditi nell'Archivio Storico dell'Associazione, permette di ricostruire l'adesione convinta da parte di alcune maestre non calabresi al metodo Montessori e di determinare le positive ricadute dello stesso sull'infanzia più trascurata e, spesso, condannata ad una serie di privazioni.

Parole chiave: Calabria, ANIMI, infanzia, Montessori, Case dei Bambini.

PREMESSA

Tra il 1906 e il 1908, rispettivamente nei quartieri periferici San Lorenzo di Roma e Solari di Milano, vedono la luce le prime istituzioni educative predisposte per la cura dei bambini secondo le indicazioni dell'innovativo metodo pedagogico-didattico di Maria Montessori (Montessori 1950). La nascita delle montessoriane Case dei Bambini, soprattutto dove era presente una complessa questione sociale (Forgacs 2015, 8-23), costituisce una interessante novità la cui originalità è rappresentata proprio dal solido impianto culturale che sorregge il metodo e che coniuga la riflessione psicologica con quella pedagogica, senza tralasciare di valorizzare la dimensione motoria.

Se Roma, Milano, “La Montesca” di Leopoldo Franchetti e di sua moglie Alice Hallgarten a Città di Castello in provincia di Perugia, diventano lo scenario ideale dove sperimentare gli assunti della pedagogia montessoriana, come puntualmente messo in luce da numerosi e approfonditi studi (Pironi 2010, 123-152; Buseghin 2019, 219-259; Buseghin 2020, 154-171), va detto che in piccolissime comunità calabresi, quelle di Ferruzzano e di Saccuti in provincia di Reggio Calabria, si rintraccia un altro capitolo della straordinaria diffusione delle Case (Serpe 2012, 245-260; Serpe 2020a, 131-153; Serpe 2020b, 199-214); un capitolo scritto quasi simultaneamente a quelli che trattano delle esperienze più note e sulle quali hanno maggiormente insistito gli studiosi, che emerge da un archivio davvero ricco di testimonianze utili per ripercorrere e ricostruire la storia della scuola e dell'educazione del Mezzogiorno d'Italia, soprattutto alla luce di una rilevante documentazione alla quale oramai si fa sempre più riferimento (Serpe 2004; Stizzo 2012, 307-326; Grasso 2015).

Nello specifico, questo contributo prende in esame l'esperienza delle Case e degli asili istituiti in Calabria dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), già a partire dal 1910, e la ricostruisce attraverso il ricorso a documenti, in parte inediti, custoditi presso l'Archivio Storico della medesima Associazione a Roma. Verbali, lettere, annotazioni, diari, relazioni e rendicontazioni, presentano e illustrano agli studiosi di storia della scuola e dell'educazione una straordinaria vicenda (Serpe 2017, 79-107; Serpe 2018, 161-176). Si tratta, in tutta evidenza, di documentazione particolarmente utile che, potendo contare anche su un pregevole repertorio fotografico che mostra l'organizzazione degli ambienti montessoriani e le attività didattiche che li connotano come la cura dell'igiene, il consumo dei pasti e il prendersi cura dei fiori all'esterno delle istituzioni educative, chiarisce e spiega anche l'atteggia-

mento delle maestre e la loro convinta adesione al metodo Montessori, capace di determinare positive ricadute proprio sull'infanzia più trascurata e più bisognosa (Serpe 2007, 33-42; Manadori Sagredo 2011).

Un'altra interessante questione, che esula dalla prospettiva di questo articolo, ma che potrebbe portare a un'utile ricerca specifica, è quella di capire attraverso le risorse offerte dall'Archivio dell'ANIMI quali tra gli asili istituiti dall'Associazione fossero considerati Case dei Bambini e per quanto tempo esse rimasero tali.

L'ANIMI IN CALABRIA: LOTTA ALLE EMERGENZE E ALLE POVERTÀ EDUCATIVE

Le prime Case dei Bambini istituite dall'ANIMI nel Mezzogiorno vedono la luce in luoghi costituiti da contesti abitativi piccoli e marginali dove la maggior parte delle persone traggono il loro magro bilancio da attività legate alla terra e alla pastorizia; attività stagionali in molti casi e che a stento riescono a soddisfare i bisogni primari e più urgenti, appena sufficienti a garantire la sussistenza. Dati e statistiche restituiscono l'immobilità economica e sociale che regna sovrano in molte di queste ampie aree lontane dai circuiti produttivi, dai traffici e dai commerci; intere zone spesso prive di importanti infrastrutture la cui assenza finisce per produrre un grave isolamento geografico destinato a durare a lungo. Solo un evento tragico porterà all'attenzione del Paese alcuni di questi territori e costringerà anche la classe dirigente a confrontarsi con una situazione di diffusa povertà e con un dualismo economico e sociale stridente che ancora accompagnava nella sua evoluzione lo Stato unitario (Giannola 2011, 205-248). Il violento terremoto del 1908 e il maremoto originato dalle forti scosse telluriche, porteranno l'area dello stretto di Messina e tutto l'estremo Sud della Penisola a poter contare solo approssimativamente i morti e a doversi confrontare con la totale distruzione materiale che imporrà, per quanti sopravvissuti alla catastrofe, un inasprimento delle già precarie condizioni di vita. Il terremoto rappresenta *La fine di un mondo*, parafrasando il titolo di un documentario realizzato dall'ANIMI in occasione del centenario di quella catastrofe, senza prospettarne la rinascita affidata in gran parte ai soli interventi intrapresi da un illuminato filantropismo che, instancabilmente, aveva affiancato i Comitati di Soccorso giunti numerosi da tutta Italia (Pescosolido 2011; Manadori Sagredo, 2011).

È proprio a partire da questo momento che, superata la fase dei soccorsi, per alcune piccolissime e poverissime comunità della provincia di Reggio Calabria si schiude una stagione di intenso impegno per avviare

un intervento educativo rivolto *in primis* all'infanzia, e di riflesso anche alle famiglie, entrambe pesantemente colpite dagli eventi, il cui stato denunciava deplorabile abbandono e indigenza, mancanza di cure e di igiene, oltre che assoluta e accertata assenza di scuole e asili. Grande è il rammarico che si esprime nella Relazione pubblicata nel 1910 che accompagna i dati dell'*Inchiesta sulla Scuola Popolare in provincia di Reggio Calabria* patrocinata dalla Società fiorentina per la promozione dell'istruzione popolare nel Mezzogiorno sul mancato crollo di alcuni fatiscenti locali, risparmiati dal sisma e molto impropriamente definiti aule scolastiche. A lungo le baracche costruite dai diversi Comitati di soccorso per fronteggiare l'emergenza causata dal sisma, continueranno a ospitare la scuola anche senza che ne avessero i requisiti; un'emergenza infinita questa, le cui cause sono rintracciabili in alcune pesanti limitazioni e contraddizioni contenute in provvedimenti legislativi, come la legge di avocazione della scuola elementare allo Stato. Proprio la Daneo-Credaro del 1911 avrebbe potuto segnare «un primo passo per la soluzione del gravissimo problema se le modalità da essa richieste per la concessione dei mutui non ne avessero quasi frustrato gli effetti» e, invece, «[...] a metà del 1920 non un edificio scolastico è stato ancora costruito, non un edificio scolastico definitivo esiste in tutta la provincia» di Reggio Calabria teatro dell'evento tellurico (Zanotti Bianco 1925, 11).

I fondatori dell'ANIMI, tra i quali Umberto Zanotti Bianco, Giustino Fortunato, Leopoldo Franchetti, Tommaso Gallarati Scotti, Aiace Antonio Alfieri, Pasquale Villari, Benedetto Croce, Bonaldo Stringher e lo stesso Gaetano Salvemini, che durante il terremoto di Reggio Calabria e Messina aveva perso la moglie e tutti i figli, potevano vantare una solida e accurata conoscenza del Mezzogiorno e della Calabria. Alcuni di loro erano accorsi tempestivamente nelle zone terremotate e avevano coordinato la macchina dei soccorsi, altri ancora, prima del terremoto, avevano studiato quelle aree attraverso viaggi-inchieste¹ fin nelle zone più interne, come ben testimoniano le peregrinazioni di Zanotti Bianco a dorso di mulo su per le mulattiere dell'Aspromonte; altri ancora leggono e ascoltano i drammatici resoconti e si convincono della necessità di un intervento a partire

dall'infanzia, come prova la presenza di Gallarati Scotti a Reggio Calabria, finalizzata a creare le condizioni per l'istituzione dei primi asili, su esplicito e preciso mandato del Consiglio dell'ANIMI e del Presidente Franchetti², il cui ruolo risulterà assai decisivo in virtù dello stretto rapporto di collaborazione con la dottoressa Montessori che aveva ispirato la nascita e l'impianto pedagogico delle scuole de "La Montesca".

Già nell'anno della fondazione dell'ANIMI, avvenuta nel 1910 a Roma, come ricordato anche da Gallarati Scotti nello scritto in cui commemora la scomparsa dell'amico Zanotti Bianco che con il suo esempio aveva tracciato la strada di quell'intervento, si parte per la Calabria «[...] vincendo le esitazioni di tutti e smentendo la logica dei prudenti» (Gallarati Scotti 1963, 6). Intanto, Franchetti avvia i contatti con la Montessori perché accolga e favorisca l'avvio di alcune Case dei Bambini; ne sono chiara testimonianza la discussione del progetto e la conseguente deliberazione in seno ad alcuni iniziali Consigli dell'Associazione e le successive lettere intercorse tra Franchetti e Montessori nelle quali si precisano i termini della collaborazione. Coinvolgere la Montessori significava porsi comunque nel solco di una nobile tradizione educativa per la prima infanzia che aveva già posto le basi per un rinnovamento che andava oltre la semplice custodia e assistenza per i più piccoli (De Giorgi 2012, 71-88). L'ANIMI affermava la precisa volontà di mettere in campo un programma molto ambizioso il cui obiettivo era quello di combattere l'abbandono dell'infanzia educandola, al contempo, ad acquisire quei tratti di normalità annullati dal degrado e dalla promiscuità dei contesti familiari che inibivano ogni gesto di affettività nei suoi confronti. Le condizioni drammatiche denunciate nelle analisi sociologiche di chi nel Mezzogiorno e in Calabria aveva indagato, erano le stesse che avevano portato la Montessori a segnalare come situazione ordinaria l'abbruttimento delle famiglie e dell'infanzia dei quartieri degradati. L'assenza di positivi e decorosi ambienti di vita domestica la spingono, in effetti, a considerazioni estreme in relazione ai contesti sociali e familiari ottennebrati dall'ignoranza e per questo ritenuti fortemente diseducativi. Soltanto un'azione educativa importante, condotta in spazi e ambienti organizzati a misura di bambino, e perciò capaci di dare risposte ai bisogni dell'infanzia più segnata da stenti e privazioni, avrebbe potuto avviare ogni bambino verso la liberazione delle sue potenzialità. Nella concezione del "bambino come padre dell'uomo", la pedagoga indicava la strada maestra da seguire per mettere in atto un intervento dal carattere autenticamente educativo: un bambino rigenerato ed educato è capace

¹ Tra le Inchieste si ricordano quelle di G. Malvezzi, U. Zanotti Bianco, *L'Aspromonte Occidentale*, Libreria Editrice Milanese, Milano 1910; *I problemi della scuola popolare in provincia di Reggio Calabria, Relazione di Giuseppina Le Maire, Sibilla Aleramo, Giovanni Cena e Gaetano Salvemini, relatore a S. E. On. Francesco Guicciardini, presidente dell'Associazione fiorentina per l'istruzione popolare nel Mezzogiorno*, Roma, Nuova Antologia, 1910; U. Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, Firenze, Vallecchi, 1925; Id., *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1926.

² Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, *Processi verbali*, vol. I, Roma 1910.

di abbracciare una nuova prospettiva di vita, per sé e per gli altri. Un'infanzia educata, inoltre, è in grado di produrre bellezza: una certezza per la Montessori, un sogno per quelle comunità, una sfida per l'Associazione.

GLI SCAMBI EPISTOLARI TRA LEOPOLDO
FRANCHETTI E MARIA MONTESSORI PER GLI ASILI
E LE CASE DEI BAMBINI IN CALABRIA

La prima lettera di Franchetti alla Montessori risale al 20 dicembre del 1910 e ben descrive il progetto per il quale si richiede alla dottoressa quel sostegno necessario a far nascere le prime Case dei Bambini in Calabria. Un progetto che rasentava l'utopia, considerato il quadro di grave problematicità economica e sociale del territorio calabrese duramente colpito dalle calamità naturali e già notoriamente conosciuto per le alte percentuali di analfabetismo attestate da tutti i censimenti, per il grave stato di trascuratezza in cui era tenuta l'edilizia scolastica, per l'angosciosa e diffusa miseria di cui era specchio impietoso l'abbandono dell'infanzia. Eppure, nonostante queste infelici limitazioni, Franchetti scriveva alla Montessori del progetto con grande convinzione:

Ill.ma Signora Dott. Montessori,
Questa Associazione intende aprire nel febbraio del venturo anno 1911 un asilo infantile con due aule nel comune di Melicuccà (Prov. di Reggio Calabria) in una baracca eretta a cura del comitato fiorentino di soccorso ai paesi danneggiati dal terremoto e desiderando applicarvi il di Lei metodo, La prego per mio mezzo di volerle indicare due maestre idonee.

Le dette maestre saranno assunte con i patti seguenti:
Stipendio di lire centocinquanta (L. 150) mensile e alloggio nella baracca dell'asilo. Rimborso del prezzo del viaggio di andata e ritorno in seconda classe;
Impegno reciproco della Associazione e della maestra fino al 31 dicembre 1911. Questo impegno s'intenderà rinnovato per tutto il 1912 qualora l'una delle parti non lo abbia disdetto per iscritto, non più tardi del 31 ottobre 1911.

Nella speranza ch'Ella vorrà accettare questo incarico, La prego gradire i miei ringraziamenti anticipati insieme con i miei rispettosi complimenti³.

Nelle precise richieste del Franchetti affiorano gli enormi problemi da affrontare per dare avvio al pro-

³ Lettera di Leopoldo Franchetti a Maria Montessori, 20 dicembre 1910, Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B. "Serie corrispondenza 1890-1963". Alcune Lettere sono state pubblicate sul sito internet dell'Associazione e utilizzate dalla sottoscritta in altri saggi. Per questo lavoro si riportano anche tutte le altre rinvenute nell'Archivio romano dell'ANIMI, non pubblicate sul sito. Per completezza, inoltre, si è deciso di riportarle tutte integralmente.

getto degli asili che si volevano in linea con la pedagogia più avanzata, sul piano teorico e su quello didattico; problemi che rimandano alla mancanza di scuole per cui si è ancora costretti a ospitare l'asilo in una baracca all'interno della quale dovranno trovare alloggio anche le maestre. Ma è il loro reclutamento a costituire il vero nodo da affrontare e sbrogliare con decisione. Al di là della loro formazione, che comunque si vuole montessoriana, quel che emerge è che in Calabria risulta impossibile trovare giovani donne in possesso di un titolo di studio adeguato; ecco perché Franchetti, con un atteggiamento di risoluta intransigenza, richiede la presenza di maestre idonee al metodo montessoriano; un'intransigenza che ritroveremo anche successivamente quando si cercherà di formare alcune giovani calabresi da inviare a Roma iscrivendole ai corsi della Montessori, ma senza successo.

La risposta della Montessori sembra non essere immediata. I suoi tanti impegni legati alla intensa attività di formazione non le impediscono, comunque, di prestare la giusta attenzione alle singole richieste di collaborazione. Lo dimostra una lettera datata 11 gennaio 1911 nella quale una religiosa, direttrice del Protettorato di San Giuseppe-Charitas di Roma, risponde alla Montessori in merito alla richiesta della stessa di inviare in Calabria delle maestre idonee al difficile compito:

Nobile Signora Dottoressa,
La ringrazio del pensiero che ha avuto nel chiedere le mie Suore per un Asilo d'aprirsi nelle Calabrie. Sono però dispiaciuta di non potere accettare per mancanza di personale con Diploma. Ne dà prova il ritiro dell'insegnante dall'asilo Sonnino in via Tiburtina.

La Suora che ottenne il diploma nel 1° Suo corso, è destinata per la nostra casa in Roma, coll'aiuto di qualche altra Suora che spero possa riuscire dando bene gli esami nel prossimo Maggio, due di queste sono promesse per altro nostro asilo, mentre le altre, una servirebbe di aiuto a questo Protettorato, a la 4° (riuscendo idonee all'insegnamento, tutte, per un asilo già esistente a Mercogliano).

In seguito, se Ella darà altri corsi, ne approfitterò, per ben preparare il mio personale, e migliorare l'istruzione nelle case già esistenti sotto la mia dipendenza, (Roma la 1°) allora, faremo nuove fondazioni.

Grazie a Lei, per la benevolenza che ci concede; creda che è contraccambiata da me, e dalle mie Suore che la conoscono, con la più affettuosa gratitudine.

Felice sera, ed auguri per la Sua preziosa salute
Suor Raffaella della Croce
Direttrice Protettorato S.G.⁴.

⁴ Lettera di Suor Raffaella della Croce a Maria Montessori, 11 gennaio 1911, in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

La lettera di risposta della religiosa prova il concreto interesse della Montessori al progetto dell'Associazione, ma anche l'atteggiamento di grande apertura che connota alcuni ordini religiosi nei confronti della pedagogia montessoriana al cui metodo si cerca di avviare tante suore per poter migliorare la qualità degli asili. Nello specifico, invece, e cioè in riferimento all'interpellanza di Franchetti, la dottoressa nella sua risposta datata 12 settembre 1911 lascia intendere di aver a cuore il problema e, soprattutto, si dimostra ottimista e fiduciosa di poter trovare maestre laiche per gli istituendi asili calabresi, nonostante le difficoltà e i continui dinieghi ricevuti da parte di alcune "signorine". Nella chiusa della lettera la Montessori, infatti, fa riferimento all'invio di tre religiose che avviano il progetto degli asili in Calabria ma non abbiamo, al riguardo, ancora riscontri di corrispondenza avvenuta prima del 12 settembre del 1911 tra la pedagoga e i referenti dell'Associazione. In ogni caso, di grande interesse è il contenuto di questa missiva che chiarisce quanto sia complesso soddisfare la richiesta di Franchetti:

On. le Sig. Barone,
12 settembre 1911

Può immaginare se sarei felice di contentarla subito trovando una maestra per la Calabria. Ma fino ad ottobre non sarà possibile pensarci. Io appunto contavo di seguire il concorso che è ora in via di compimento per vari posti a Roma di maestre giardiniere. In genere ci sono dieci volte più concorrenti, che posti: e tra le esigenze irrinunciabili contavo cercare finito il concorso (a ottobre) la maestra per Melicuccà. In questo concorso in Roma è riconosciuto come titolo il corso compiuto sul mio metodo e tra i commissari di esame è la Sig.ra Galli Saccenti direttrice della scuola S. Angelo in Peschiera e già commissaria degli esami sul mio metodo al Municipio. Nel concorso, dunque, si presenteranno tutte quelle signorine che, avendo seguito il mio corso, sono ancora disponibili. Ma finché continua in loro la speranza d'avere un posto in Roma (cioè sino alla fine del concorso) nessuna vorrà sentir parlare di Melicuccà. Già feci molte prove insieme pure alla Sig. Galli Saccenti per trovare maestre, quando si trattò d'inviare le due prime in Calabria: ed era sempre su questo personale qui, che ha seguito due anni di corso, e che perciò ho da vario tempo sott'occhio. In quanto poi alle allieve di via Giusti – le ho esaminate ad una ad una tutte senza eccezione – e nessuna volle nemmeno lontanamente lasciar sperare di recarsi in Calabria. Appunto si dovettero mandare apposta quelle tre monache che ora saranno già a posto sul luogo. Vorrei tanto che le persone che s'interessano alla Calabria – come p. es. Alfieri – volessero distinguere tra la mia volontà e il fatto di esistere o no maestre volenterose di andare in Calabria. L'Alfieri continua sempre a insistere sulla via medesima, cioè trovare buoni posti – creare stipendi ecc. in Calabria – e poi chiedere a me delle maestre. Io vorrei più di Loro

trovare personale e soffro di tentare invano la ricerca d'un personale che non esiste. Infatti, nel momento in cui esiste la tendenza di concentrarsi nella Capitale si cerca nella capitale chi voglia recarsi ai paesi meno ambiti! – cioè a quei paesi ove più non tornano quelli stessi che vi son nati – quando la capitale e città importanti li abbiano affascinati.

Appunto perché la cosa mi interessa moltissimo, perché so meglio di chiunque altro che non da me dipende il non trovare personale io mi permetto di domandare: cambiamo strada. C'è ora in Calabria la signorina Coari, con la quale sono in rapporti amichevoli: essa è libera – è un'anima ardente – una maestra milanese provetta – amante delle buone innovazioni, che si interessa al metodo. Accordiamoci tutti per cercare una soluzione possibile a questo problema di prima importanza. Mi duole che si ritenga debole il mio interessamento e si attribuisca a ciò un fenomeno che ha cause tanto gravi e tanto diverse!

Già basterà una luce, un convincimento a questo proposito per sentirci tutti più concordi, più affratellati e per essere quindi utilmente sulla via della realtà. Ho letto con vivo interesse la Sua splendida relazione sulla Calabria – e commossa ho visto le buone parole che mi vengono da Lei. Scusi la lunghezza di questa lettera e mi creda con profondo rispetto e affetto.

Sua Maria Montessori⁵.

Quella della Montessori è una lettera, a tratti anche severa, dalla quale emergono tutte le complicazioni che rendono difficile il reclutamento di maestre da mandare in Calabria. La Calabria, e ancor di più Melicuccà, rappresentano la desolante marginalità dalla quale fuggire e, forse, non giovano alla causa neanche le tante storie di maestre che avevano accettato incarichi lontano dalle loro residenze e per questo sottoposte spesso a ogni genere di vessazioni e soprusi che alimentavano pettegolezzi infamanti e pregiudizi pesanti che avevano portato più di una maestra a compiere atti estremi e che trovarono ampia eco sulla stampa italiana. È certamente famoso il caso della giovane maestra Italia Donati la cui tragica vicenda viene riportata sulle pagine de *Il Corriere della Sera*. Siamo sul finire dell'Ottocento e la condizione della donna e della donna-maestra è ancora segnata da preconcetti e incomprensioni (Ascenzi 2019). Ecco perché le "monache", a cui si fa riferimento nella lettera della Montessori, rappresentano la provvisoria soluzione al problema che non accontenta però gli uomini dell'Associazione⁶. Le maestre formate al nuovo metodo riman-

⁵ Lettera di Maria Montessori a Leopoldo Franchetti, 12 settembre 1911, in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

⁶ La presenza di religiose all'interno di alcuni asili e Case dell'Associazione rappresenta un altro aspetto da approfondire. La loro presenza è testimoniata oltre che nelle *Lettere* già citate, nei diversi documenti d'archivio dell'ANIMI e nel Diario di una maestra romana, Lina Sarri,

gono un irrinunciabile obiettivo per la centralità della figura dell'insegnante nelle istituzioni educative gestite dall'ANIMI.

Lo dimostra ancora una volta una breve lettera scritta da Franchetti su carta intestata de "La Montesca", e rinvenuta sotto forma di bozza con evidenti correzioni, nella quale si sollecita garbatamente la dottoressa a indicare, finalmente, la maestra da inviare in Calabria; una necessità resa ancora più viva dall'approssimarsi della data fissata dalla Montessori e, soprattutto, dalla mancanza di personale che rendeva precaria la vita delle neonate istituzioni educative. Nella breve missiva, data 1 ottobre 1911, Franchetti lancia un accorato appello; a dettarlo è la consapevolezza dell'importanza di poter contare su maestre ben formate a cui affidare gli asili:

Gentilissima Signora (Montessori),
Giunti ad ottobre, termine ch'Ella mi ha indicato, mi permetto tornare a importunarla per una maestra idonea per l'asilo di Melicuccà. La necessità se ne fa sentire acutamente. La ringrazio anticipatamente di quanto farà e La prego gradire i miei rispettosi omaggi⁷.

La risposta della Montessori è tempestiva e coglie l'urgenza e la preoccupazione del Franchetti al quale indirizza due lettere, l'8 e il 18 ottobre 1911, rispettivamente da Milano e dalla Svizzera, dove torna ad affrontare l'annoso problema. Trovare maestre per la Calabria continua a essere un'impresa ardua che non presenta soluzioni immediate, come schiettamente confida all'ansioso e preoccupato Franchetti:

Ill.mo Sig. Barone,
Milano- Umanitaria
8 ottobre 1911

Mi trovo ora in Milano per una triste circostanza, ma ciò non toglie che io faccia tutto il possibile per le maestre di Calabria. In questo tempo ho cercato di persuadere una delle signorine che stanno in casa mia ad andare a Melicuccà fin che non si sia provveduto altrimenti. Ma io non sono arbitra di queste persone che mi sono devote ma certo non sono tenute all'obbedienza.

Se però potrò riuscire ne sarò davvero contentissima.

Le darò partecipazione di ciò che avrò fatto.

In quanto alla signora Coari l'attendo con entusiasmo e spero grandemente nell'opera sua. Mi creda, On.le Sig. Barone.

in cui si fa riferimento alle ricorrenti visite nel suo asilo di Ferruzzano di suore e di un arciprete per conoscere più da vicino le peculiarità del metodo Montessori da lei adottato (Serpe 2017, 94-96).

⁷ Lettera di Leopoldo Franchetti a Maria Montessori, 1 ottobre 1911, Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

Sua devotissima Maria Montessori⁸.

On.le Sig. Barone
Fribourg – Svizzera
avenue Bienregard 13

Abbiamo fatto ricerche anche presso le maestre che avendo seguito i due miei corsi al Municipio, hanno vinto il concorso per posti in Roma ma non sono ancora in servizio. Queste possono aspettare anche un anno prima di coprire effettivamente un posto.

Ma essa si troverebbe ora disposta a venire in Calabria, una signorina D'Ettore che fu molto diligente ed è vivace ed attiva. Essa sta per isposare un calabrese che ha trovato in Roma un piccolo impiego. Ma la proposta di Melicuccà farebbe cambiare i loro progetti: lo sposo sarebbe contentissimo di tornare in Calabria e la signora di seguirlo. Così la D'Ettore accetterebbe subito il posto di Melicuccà e il marito cercherebbe poi un impiego in Calabria.

L'occasione mi sembra eccezionalmente favorevole: s'El-la crede di prenderla in considerazione, potrebbe mettere l'Alfieri in comunicazione con Ballarini a Roma; o trattarne con me se non La disturba il ritardo postale e l'azione indiretta che naturalmente è un poco più lunga.

Sto molto pensando sui metodi delle scuole elementari: qui a Friburgo ci sono nelle scuole professionali cose interessanti che potrebbero insegnarsi a bambini, col nostro metodo.

Visiterò qualche opera pedagogica nei dintorni. Spero molto che più presto di quel che pensavo potrò dare qualche utile conclusione.

Mi creda con ossequio Sua devota
18 ott. 1911 Maria Montessori⁹.

Perseverare nella ricerca di maestre anche tra le numerose allieve della dottoressa e puntare al coinvolgimento di Adelaide Coari, un'insegnante milanese tra le protagoniste più attive del femminismo di matrice cristiana (Cimini 1975, 132-200; Cecchini 1979; Taricone 1996; Pazzaglia, 265-292; Pironi 2010, 21-70; Pironi 2018, 8-26) che, come fanno intendere le sue parole, dovrebbe incontrare prima della partenza di quest'ultima per Melicuccà, non costituisce un ripiego e neanche una rinuncia, come ben chiarisce la dottoressa impegnata a sperimentare il suo metodo anche presso le scuole di alcune città svizzere.

L'inaspettata morte di Franchetti, suicidatosi il 4 novembre 1917 a causa del drammatico andamento della guerra che aveva fatto registrare la disfatta dell'esercito italiano a Caporetto, disorienta gli uomini e le

⁸ Lettera di Maria Montessori a Leopoldo Franchetti, 8 ottobre 1911, in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

⁹ Lettera di Maria Montessori a Leopoldo Franchetti, 18 ottobre 1911, in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

donne dell'Associazione e crea grande apprensione e rammarico nelle istituzioni educative sorte in Calabria, come testimonia una lettera indirizzata alla sede romana dell'Associazione dai bambini dell'asilo di Ferruzzano, piccolo centro in provincia di Reggio Calabria, nella quale si tratteggia la figura del loro benefattore¹⁰.

Se nei bambini degli asili e delle Case il ricordo delle visite del Presidente dell'Associazione era ancora particolarmente vivo, l'ultima era avvenuta pochi mesi prima della sua scomparsa, nella lettera di Anna Fedeli, vicina alla Montessori e frequentatrice della sede milanese dell'Umanitaria, trova compiuta espressione il cordoglio suo personale e quello della dottoressa, ma anche la volontà e le rassicurazioni in merito al progetto delle istituzioni educative da sostenere, ora, con ancora più convinzione, come testimoniano le accorate parole che la stessa scrive nel dicembre del 1917 a Gaetano Piacentini, Segretario dell'ANIMI:

16 dicembre 1917

Gentilissimo sig. Piacentini,

Ricevo la Sua raccomandata. Non occorre Le ripeta quanto io fui colpita dalla morte del povero Barone. Avrei voluto essere costà per dare l'ultimo saluto, a nome anche dell'opera Montessori, a Lui, che fu nostro grande e buon amico! Un programma di comune lavoro si stava preparando: noi ne avevamo salutato gli inizi con gioia. Egli era il fondamento della nostra sicurezza! Noi ora ci diciamo tristemente: sarà tutto finito!

Ma Ella risponde che continuerà Ed io vorrò, sì, aiutarla in tutto quel che posso, per la memoria di Lui, per la gratitudine che ci lega e perché la Sua vita si continui nella attuazione dei suoi desideri. E non io sola: sono sicura che se la Dottoressa Montessori fosse qui vorrebbe fare altrettanto ad ogni costo.

Relativamente alla sua domanda debbo confessarle che non ricordo precisamente la persona che la Besozzi indica, in modo da potergliene dare i particolari che Lei desidera. Ricordo però che alcune giovani si presentarono l'anno scorso per essere accettate come assistenti. I nomi e gli indirizzi di queste possono essere rintracciate all'Umanitaria, nell'ufficio del protocollo. Ma fu sicuramente la signora Grippa della Casa di Lavoro e l'Umanitaria (ufficio di collocamento) che indirizzava a me le giovani che desideravano collocarsi nelle scuole. Vi furono tra queste la Besozzi, e, ricordo benissimo, un'altra che aveva passato già qualche mese in un asilo.

¹⁰ Nella lettera i bambini rivolgono un pensiero a Franchetti indicandolo come "padre di tutti i bambini degli asili della Calabria [...] lo ricordiamo sempre quando è venuto a Ferruzzano per l'albero di Natale ed abbiamo fatto quella bella festa. Attendiamo con piacere la fotografia del Senatore perché la vogliamo mettere vicino al quadro della Madonna e gli porteremo sempre i fiori", in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

Quando Lei avrà opportunità di recarsi a Milano, potrebbe fare le sue ricerche. Sono sicura che la signora Grippa potrà ricordare quella giovane che essa mi raccomandava: una giovane donna dall'aspetto fine, intelligente, buono, che sdegnava entrare negli uffici perché preferiva di stare coi bambini.

Da allora molte vicende sono passate e non so se sarà possibile rintracciarla! Ma la signora Grippa avrà forse altri da indicarle, ora che si occupa anche dei profughi veneti.

Mi auguro che Ella possa trovare la persona che cerca! Io spero d'incontrarla presto a Roma. Le mie migliorate condizioni di salute mi permettono già di farvi una scappatina; ed io la farò quando sarà necessario per alcune pratiche nell'interesse della Dr. Montessori, di cui forse Lei saprà. Allora potremo parlare insieme intorno ai bisogni delle istituzioni fatte dal compianto Barone, e al modo di provvedervi. Sono cose che ci stanno troppo a cuore!

Le mie speranze di tornare presto al lavoro sono ora più fondate: ad ogni modo Lei sappia che è mio desiderio di aiutarla, di cooperare in tutto ciò.

Scrissi alcuni giorni fa al signor Sacchi [?] indirizzando costi: non ho ancora ricevuto risposta: dipenderà forse da errore di indirizzo?

Mi perdoni, gentilissimo sig. Piacentini, la lunga lettera: dopo tante amare vicende c'erano tante cose da dirsi.

Nella speranza di presto rivederla mi creda devota

Anna Fedeli¹¹.

Nella riflessione della Fedeli si condensano tutte le traversie che caratterizzano la vita dell'Associazione negli anni a cavallo della Grande Guerra. L'improvviso vuoto lasciato dalla inaspettata morte di Franchetti, le irrisolte difficoltà che si incontrano nel reperire maestre per le istituzioni avviate e per tutte le altre che si prevede di far nascere, richiedono un impegno sempre più intenso. Il progetto degli asili finisce per presentarsi, infatti, come ancora più indispensabile a causa dell'aggravarsi delle condizioni di vita anche nei territori che, pur non essendo teatro di guerra, facevano registrare un gran numero di richiamati al fronte e di vittime, come si evince dai registri tenuti dalle maestre nelle istituzioni dell'ANIMI che accanto a ogni bambino e a ogni bambina si preoccupano di riportare la sorte del capofamiglia, se richiamato, morto o disperso. Anche la gestione di queste sofferenze richiedeva abilità e sensibilità e per gli asili e le Case si doveva continuare a puntare al meglio, a maestre formate in grado di indirizzare l'azione educativa alla più autentica emancipazione dei più piccoli.

A questo proposito gli elenchi dattiloscritti dei materiali montessoriani, rinvenuti nell'Archivio Storico dell'ANIMI, recanti la dicitura *Distinta del materiale*

¹¹ Lettera di Anna Fedeli a Gaetano Piacentini, 16 dicembre 1917, in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

didattico Montessori per le Case dei Bambini, suddivisi in materiali *per l'educazione dei sensi*¹² e materiali *per la preparazione alla scrittura e all'aritmetica*¹³ e presenti nella serie completa in ciascuna istituzione, sono esplicitativi della linea pedagogico-didattica che guida il magistero delle maestre. Le tante richieste di acquisto di materiale montessoriano sono indicative di una massiccia adesione al metodo, rispetto a cui il Comitato Montessori di Milano sembra però nutrire qualche perplessità circa l'uso non qualificato che di questo materiale potrebbero fare le maestre poco preparate al metodo. Ma l'affannosa ricerca dell'ANIMI nel reclutare maestre unicamente tra le giovani donne formate al metodo della dottoressa, rappresenta senz'altro il presupposto di un'azione educativa di qualità comprovata anche dall'efficacia dei materiali didattici. Le numerose rendicontazioni e le relazioni finali delle maestre, i diari tenuti da alcune di loro, testimoniano della bontà del metodo montessoriano all'interno delle Case e degli asili che si sostanzia nel graduale progresso dell'infanzia che li frequentava e negli incoraggianti segnali di mutamento delle giovani madri che imparano presto a intravedere in queste istituzioni importantissimi luoghi di cura per i figli (Serpe 2017, 79-107). Oltre a ciò, questi documenti confermano che ancora negli anni 1917-1918 non si registra la presenza di maestre locali che, tuttavia, a lungo l'ANIMI aveva tentato di formare. Si spiega così che le sole "voci" delle maestre che lasciano testimonianza del loro passaggio sono di quelle che arrivano da fuori, da Roma soprattutto, e restano, nonostante gli ostacoli di ordine culturale

¹² Per l'educazione dei sensi si prevedevano: tre serie d'incastri solidi; tre serie di solidi in dimensioni graduate che comprendono: 10 cubi rosa, 10 prismi marrone, 10 lunghezze metriche color verde, 10 lunghezze metriche colorate alternativamente in rosso o turchino; diversi solidi geometrici (prisma, piramide, sfera, cilindro, ecc.) (sette pezzi); due tavolette rettangolari con superfici lisce e ruvide; una collezione di varie stoffe (due serie) contenute in apposito armadietto; dieci telai per allacciature (8 stoffe e due finte pelli); due scatole contenenti rispettivamente 63 e 54 bobine di seta colorata; un armadietto a cassetti contenenti incastri piani in legno (32 figure geometriche); tre scatole contenenti ognuna una serie di cartoncini con figure corrispondenti agli incastri di cui sopra; una collezione di scatole cilindriche per rumori (serie di sei gradazioni), in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U.Z.B., cit.

¹³ Per la preparazione alla scrittura e all'aritmetica si prevedevano: due legghi inclinati e dieci incastri piani in ferro, verniciati in blu e marrone; una scatola con cinque cartelloni sui quali sono ingommate lettere in carta smerigliata; due scatole contenenti sei alfabeti minuscoli in cartoncino rosa e celeste; una scatola contenente un alfabeto minuscolo in cartoncino rosa; una scatola contenente un alfabeto minuscolo con vocali di carta smerigliata bleu e gialla; una scatola contenente un alfabeto maiuscolo in carta smerigliata; una scatola con due serie di numeri in carta smerigliata; una scatola con una serie di grandi cartoni con gli stessi numeri in carta liscia, per la numerazione al di sopra del 10; due scatole con fuselli per contare (a cinque posti l'una con 45 fuselli). In fondo all'elenco, la dicitura "Il materiale elencato costituisce la serie completa", ivi.

e ambientale che impongono loro una notevole dose di sacrificio, un vero e proprio atto di volontà per stabilire un rapporto con il contesto.

IL PROBLEMA DELLA FORMAZIONE DELLE MAESTRE E L'IMPEGNO DELL'ASSOCIAZIONE PER LA DIFFUSIONE DEGLI ASILI MONTESSORIANI NEL MEZZOGIORNO

Sulle deficienze formative della classe magistrale meridionale risultano molto eloquenti anche le osservazioni di Isnardi e di tutti i direttori delle scuole delle regioni meridionali che nei primi anni Venti del Novecento compiono frequenti peregrinazioni ispettive in tutte le scuole della Calabria, della Basilicata, della Sicilia e della Sardegna, che portano avanti le campagne di alfabetizzazione degli adulti per conto dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (Isnardi 1926). Di Isnardi, in particolare, sono le riflessioni più preoccupanti sulla totale inadeguatezza culturale di alcuni maestri e maestre i cui insuccessi finiscono per generare, proprio nel dirigente dell'Associazione, perplessità e sconcerto per i modesti risultati raggiunti e i cui esiti, comunque infausti, egli ha modo di rilevare direttamente sui quaderni dei discenti.

La precarietà della formazione e l'inconsistenza del profilo culturale sono ovviamente il risultato di molti fattori, tutti tristemente noti a quanti operano nel Mezzogiorno. La possibilità, per decenni, di poter accedere all'insegnamento dietro un superficiale accertamento dei requisiti minimi, l'assenza di percorsi formativi diffusi, l'elevato tasso di analfabetismo, la povertà culturale che contrassegna la vita nelle comunità meridionali contribuiscono a fare della classe magistrale di questa parte del Regno un soggetto debole, spesso sprovvisto dei requisiti necessari a svolgere il delicato e gravoso incarico dell'insegnamento. Sono maestri e maestre spesso privi di autorevolezza e smarriti, impotenti di fronte alle acute problematiche che avvilitiscono l'infanzia meridionale, diffusamente negata dalla mancanza di istituzioni educative come gli asili e le scuole. Tutto ciò non sorprende in una Calabria dove, ancora nei primi due decenni del Novecento, l'analfabetismo è un fenomeno dilagante e particolarmente più diffuso tra le donne e la scarsa presenza dei percorsi formativi per le giovani che aspirano a diventare maestre è una grave lacuna a cui si porrà serio rimedio soltanto con la nascita dell'Istituto Magistrale istituito nel 1923 da Giovanni Gentile.

Per quanto detto, non sorprende il fallimento dei diversi tentativi messi in atto dall'Associazione e finalizzati alla formazione di maestre calabresi; forte era la consapevolezza di quanto fosse importante poter contare

sul contributo di risorse locali che avrebbero creato nelle stesse comunità coscienza dei propri bisogni e assicurato stabilità e continuità alle istituzioni educative, senza contare il beneficio economico e le opportunità di crescita e di emancipazione per le giovani. Non poche di quelle inviate a Roma per apprendere il metodo sono costrette a interrompere l'esperienza; per loro si prefigura quasi subito un "urgente rimpatrio"¹⁴ e a prevalere è la fermezza della Montessori che "rifiuta di incaricare le sue aiute di occuparsene"¹⁵. Il rilascio di un certificato che attesta la non idoneità all'insegnamento delle giovani donne, è la prova di una catena di fallimenti: quello personale, che affonda radici profonde nella scolarizzazione debole conseguita in una scuola precaria, e quello determinato dall'assenza di canali formativi per aspiranti maestri e maestre. È difficile trovare altre plausibili ragioni alla bocciatura delle giovani che sognano di diventare maestre e di formarsi al metodo montessoriano, e il fallimento non è reso meno amaro neppure dall'indennizzo, dalla "[...] donazione graziosa [...]"¹⁶ con cui si pensa di "[...] sollecitare quegli ulteriori studi normali od altri, che intenderanno fare"¹⁷.

Gli "sparuti drappelli" di maestre presenti nel Mezzogiorno sono destinati a rimanere tali nei primi decenni del Novecento; il loro numero decresceva e si assottigliava sempre più man mano che dal Nord si scendeva verso il Sud e dall'area urbana ci si spostava verso quella rurale (Soldani e Turi 1993, 92). L'impegno dello Stato di riconoscere stipendi più elevati per le maestre che accettano di occupare i tanti posti vacanti nelle scuole del Mezzogiorno, dà vita a una importante circolazione di maestre sul territorio italiano; un fenomeno ben colto sia nei documenti ufficiali che nelle inchieste e nelle relazioni dove si parla "di piemontesi e lombarde che si spingevano fino in Campania e in Puglia alla ricerca di un posto meglio pagato, e più raramente di un luogo di vita nuovo" (ivi, 107). E anche l'ANIMI si avvantaggia di questa opportunità continuando così a puntare su preziose forze esterne alla Calabria, fondamentali per incrementare il numero di asili e Case dei Bambini in molte comunità della provincia di Reggio Calabria e dell'intero territorio regionale.

Ma il seme era ormai attecchito e cominciavano a vedersi i primi incoraggianti risultati. Grazie all'intervento dell'ANIMI, infatti, già nel febbraio del 1911 la comunità di Melicuccà vedrà sorgere il suo asilo: "Per

¹⁴ Lettera di Leopoldo Franchetti a Umberto Zanotti Bianco, 7 aprile 1912, in Archivio Storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ANIMI, Roma, Fondo U. Z. B., cit.

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ *Ibidem.*

l'asilo di Melicuccà – scriveva Zanotti Bianco a Gallarati Scotti – tutto è pronto: è già arrivato il materiale Montessori: saranno fra breve a posto tavoli e seggiolini e quel che più importa si sono trovate le due maestre; una è un po' giovane: diciassette anni"¹⁸. Si trattava delle "prime maestre laiche, con patente per scuole materne, introdotte nella provincia di Reggio Calabria" (Zanotti Bianco 1960, 17). Nello stesso anno anche a Bruzzano Zeffirio si apriranno le porte dell'asilo che sarà invece affidato alle cure di "tre suore dell'ordine di S. Andrea" (ivi, 18) sempre a causa della difficoltà a reperire maestre laiche, come chiaramente si evince dalle missive tra il Franchetti e la Montessori. A queste prime due istituzioni seguono l'asilo di Gerace nel 1913, affidato a "una delle giovani calabresi inviate a Roma perché venissero istruite dalla Montessori" (ivi, 19-20), e quello di Villa San Giovanni nel 1914, un asilo in muratura quest'ultimo che Zanotti Bianco definisce "grandioso" e "rimarchevole", affidato "a tre maestre laiche patentate" (ivi, 18) e a una direttrice chiamata a vigilare su altri asili che operavano nelle vicinanze; decisioni che andavano a coronare il solenne impegno preso a favore dell'infanzia delle zone più povere e delle aree interne. E poi ancora, l'asilo di Ferruzzano e di Saccuti, altri per i figli dei richiamati al fronte con i contributi della Croce rossa americana e della *Fondazione nazionale industriali profani di guerra* che daranno all'ANIMI la forza economica di aprirne molti altri in Calabria e di estendere la sua azione in altre regioni del Mezzogiorno come la Campania, la Basilicata e la Puglia dove, nel 1921, a Taranto "tre baracche [...] bene riattate e circondate da un giardino costituirono il primo asilo Montessori della provincia" (ivi, 34-35).

Come puntualmente mostrano gli scambi epistolari tra Franchetti e Montessori tra gli anni 1910-1912, tra fidate collaboratrici della dottoressa e Piacentini nel 1917, tra maestre e personale dell'Associazione che la ricerca d'archivio fissa, al momento, a partire già dal 1912 e fino ad almeno la fine degli anni Venti, in tutti gli asili, come ricorda ancora Zanotti Bianco, "il metodo prescelto [...] fu quello della Montessori, al cui lancio e alla cui diffusione tanto generosamente aveva contribuito il nostro presidente sen. L. Franchetti" (ivi, 18). Ma, come scrive ancora Zanotti Bianco, il problema della formazione della classe magistrale rappresentava un vuoto da colmare; egli ricorda anche gli sforzi compiuti per provvedere alla crescita culturale e pedagogica delle maestre nella città di Reggio Calabria. La mancata istituzione della Scuola Normale almeno in

¹⁸ Lettera di Umberto Zanotti Bianco a Tommaso Gallarati Scotti, non datata [ma Torino, 24 gennaio 1911], in V. Carinci (a cura di), *Umberto Zanotti Bianco. CARTEGGIO 1906-1918*, Laterza, Roma-Bari 1987, p.89.

ogni provincia calabrese, continuava a rappresentare un grave danno per tutte quelle giovani chiamate a sopportare i gravi disagi dovuti alla scarsità dei collegamenti e determinava, di fatto, una formazione precaria alla quale si era pure cercato di sopperire attraverso le Conferenze pedagogiche, occasioni importanti in cui si affrontavano e si dibattevano alcune delle questioni più urgenti e si denunciavano i mali più evidenti che attanagliavano la scuola e la classe magistrale. L'incremento degli asili e la costante penuria di maestre avevano spinto l'ANIMI a indirizzare ogni sforzo verso la formazione di queste:

[...] sentivamo la necessità della creazione in Reggio Calabria di un asilo normale che preparasse le maestre di cui aveva bisogno la provincia. Un terreno per farlo sorgere ci era stato donato dal ministero dei Lavori Pubblici: ma purtroppo non era ancora sorto l'istituto magistrale a cui appoggiarlo e per il quale Milano aveva già dato i fondi. Venuta a conoscenza di questa necessità, la Regina Margherita inviò alla presidenza dell'Associazione L. 2.000 perché venissero inviate a Roma alcune giovani calabresi da far istruire dalla signora Montessori. Più tardi ci convincemmo quant'è più vantaggioso – quando ciò è possibile – inviare in ogni regione maestre di regioni affatto differenti: sono più pronte a reagire ai difetti dell'ambiente che non è il loro ed hanno più prestigio sull'animo dei bambini e delle loro famiglie (ivi, 20).

A posteriori si riconosce la maggiore valenza educativa delle maestre provenienti da altre regioni che, anche se per necessità, numerose assicurano il funzionamento degli asili e delle Case; anche in questo caso da molte relazioni si evince come queste si trovino nella condizione di correggere atteggiamenti e costumi non propriamente educativi fornendo all'infanzia e alle famiglie esempi più autenticamente educativi. E nel prendere le distanze da consuetudini dannose riescono ad affermare l'importanza dell'azione decondizionante dell'asilo, indispensabile nelle desolate comunità del Mezzogiorno afflitte da ignoranza, fame e miseria.

BIBLIOGRAFIA

- Ascenzi, Anna. 2019. *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Buseghin, Luciana. 2020. "Leopoldo Franchetti, Alice Hallgarten e Maria Montessori". In *Maria Montessori e la società del suo tempo*, a cura di Fabio Fabbri, 154-171. Roma: Castelvechi.
- Buseghin, Luciana. 2019. "Leopoldo Franchetti e Alice Hallgarten: opere socio-pedagogiche tra Roma e Città di Castello". In *Leopoldo Franchetti, la nuova Destra e il modello toscano*, a cura di Sandro Rogari, 241-259. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Carinci, Valeriana. cur. 1987. *Umberto Zanotti Bianco. CARTEGGIO 1906-1918*. Roma-Bari: Laterza.
- Cecchini, Francesco Maria. 1979. *Il femminismo cristiano. La questione femminile nella prima democrazia cristiana (1898-1912)*. Roma: Editori Riuniti.
- Cimini, Antonietta. 1975. "Adelaide Coari e il movimento femminile cattolico". In *Studia Picena*, Fasc. I-II, 132-200.
- De Giorgi, Fulvio. cur. 2018. "Maria Montessori e le sue reti di relazioni". In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, XXV, 5-225.
- De Giorgi, Fulvio. 2012. "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il metodo italiano". In *Rivista di storia del cristianesimo*, 9, n.1, 71-88.
- De Giorgi, Fulvio. 2009. "Maria Montessori modernista". In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, XVI, 199-216.
- Forgacs, David. 2015. *Margini d'Italia. L'esclusione sociale dall'Unità a oggi*. Roma: Laterza.
- Gallarati Scotti, Tommaso. 1964. *Umberto Zanotti-Bianco*. Tivoli: Arti Grafiche Aldo Chicca.
- Giannola, Adriano. 2011. "Il Mezzogiorno nell'economia italiana. Nord e Sud a 150 anni dall'Unità". In *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*, a cura di Guido Pescosolido, 205-248. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Grasso, Mirko. 2015. *Costruire la democrazia. Umberto Zanotti Bianco tra meridionalismo ed europeismo*. Roma: Donzelli.
- Isnardi, Giuseppe. 1926. *Le nostre scuole. L'Opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (1923-24)*. Roma: Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia.
- Isnardi Parente, Margherita. cur. 1985. *Giuseppe Isnardi. La scuola. La Calabria. Il Mezzogiorno. Scritti 1920-1965*. Roma-Bari: Collezione di Studi Meridionali.
- Malvezzi Giovanni e Zanotti Bianco Umberto. 1910. *LA-spromonte Occidentale*. Milano: Libreria Editrice Milanese.
- Manadori Sagredo, Alberto. 2011. *Immagini di Calabria. Nascita e primi interventi dell'ANIMI (1908-1923)*. Roma: Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia.
- Montessori, Maria. 1950. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Pazzaglia, Luciano. 2006. "Modernismo, femminismo cristiano e educazione nell'Italia del primo Novecento". In *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertoli*

- ni, a cura di Massimiliano Tarozzi, 265-292. Bologna: Clueb.
- Pescosolido, Guido. cur. 2011. *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pironi, Tiziana. 2018. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione femminile e della Società Umanitaria". In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, XXV, 8-26.
- Pironi, Tiziana. 2011. *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS.
- Serpe, Brunella. 2020a. "Il metodo Montessori negli asili dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) in Calabria". In *Maria Montessori e la società del suo tempo*, a cura di Fabio Fabbri, 131-153. Roma: Castelvecchi.
- Serpe, Brunella. 2020b. "Leopoldo Franchetti e Maria Montessori: un sodalizio per gli asili di Calabria". In *L'eredità di Leopoldo Franchetti*, a cura di Rossella Pace, 199-214. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Serpe, Brunella. 2018. "Il Mezzogiorno, l'infanzia e le 'cure' dell'ANIMI nel primo Novecento". In *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*, a cura di Anna Maria Colaci, 161-176. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Serpe, Brunella. cur. 2017. *Scuola Infanzia e Grande Guerra*. Milano: EDUCatt.
- Serpe, Brunella. 2012. "L'azione educativa dell'ANIMI e la metodologia didattica di Maria Montessori". In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 245-260. Pisa: ETS.
- Serpe, Brunella. 2007. "L'A.N.I.M.I.: una storia per immagini". In *Nuovo Bollettino CIRSE*, 2, nn.1-2, 33-42.
- Serpe, Brunella. 2004. *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*. Cosenza: Jonia.
- Soldani, Simonetta e Turi, Gabriele. cur. 1993. *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Vol. I. *La nascita dello Stato nazionale*. Bologna: il Mulino.
- Stizzo, Fabio. 2012. "Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico". In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 307-326. Pisa: ETS.
- Taricone, Fiorenza. 1996. *L'associazionismo femminile in Italia dall'unità al fascismo*. Milano: Unicopli.
- Tornar, Clara. 2007. *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Angeli.
- Zanotti Bianco, Umberto. cur. 1960. *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi 50 anni di vita*. Roma: Collezione Meridionale Editrice.
- Zanotti Bianco, Umberto. 1926. *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia*, Roma: Collezione Meridionale Editrice.
- Zanotti Bianco, Umberto. 1925. *Il martirio della scuola in Calabria*, Firenze: Vallecchi.



Citation: Letterio Todaro (2021) La circolazione della pedagogia montessoriana attraverso le reti internazionali della fratellanza teosofica nei primi decenni del Novecento: il caso francese. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 109-121. doi: 10.36253/rse-10354

Received: January 19, 2021

Accepted: April 8, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Letterio Todaro. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna.

La circolazione della pedagogia montessoriana attraverso le reti internazionali della fratellanza teosofica nei primi decenni del Novecento: il caso francese

The transfer of Montessori's pedagogy through the theosophical international network in the Early Twentieth Century: the French case

LETTERIO TODARO

University of Catania

E-mail: l.todaro@unict.it

Abstract. The study takes advantage from the reconstruction of the cultural atmosphere widely characterizing the Early Twentieth Century for the powerful raising of spirituality. Among the modernist tendencies, the success of Theosophy took a relevant place in renewing contemporary feelings of religion and piety. Particularly, the essay highlights the relevance of the spiritual cenacle working at the Montesca House, where the first edition of the Montessori's Method was accomplished. Theosophical characters also moved around this spiritual circle and some of them played a distinctive role in the first transfer of the Montessori's system to France.

Keywords: Montessori, spirituality, modernism, theosophy, France.

Riassunto. L'analisi sviluppata nell'articolo prende le mosse dalla ricostruzione di un'atmosfera culturale caratteristica del primo Novecento, un'epoca percorsa dal diffuso risveglio dello spiritualismo. Tra le spinte moderniste che animano il panorama del periodo, un posto di rilievo è da riconoscere all'affermazione della spiritualità teosofica. In particolare, dentro il cenacolo della Montesca, dove avrebbe visto la luce la sistemazione del *Metodo* montessoriano, le frequentazioni di carattere teosofico si sarebbero rivelate storicamente importanti per segnare il transito della pedagogia montessoriana Oltralpe.

Parole chiave: Montessori, spiritualità, modernismo, teosofia, Francia.

PRIME COORDINATE DI RIFERIMENTO: IL
 'RISVEGLIO' COME INDICATORE DI UNA PECULIARE
 TEMPERIE CULTURALE, CARATTERISTICA DEL
 PASSAGGIO FRA I DUE SECOLI

Lo sviluppo di una discussione pertinente sui temi annunciati nel presente articolo richiede, in fase d'avvio, lo svolgimento di un'operazione preliminare, finalizzata al recupero di uno specifico background di carattere storico-culturale.

La trattazione del tema intorno a cui si sviluppa il presente studio, difatti, non potrebbe acquisire i suoi appropriati contorni qualora venisse separata da una prima operazione di approccio, mirata alla ricostruzione di una particolare temperie culturale, dentro le cui pieghe acquistano rilievo i fenomeni che, in questa sede, si intendono qualificare come soggetti di particolare interesse per l'indagine storica.

Posta questa premessa, un vantaggioso e pertinente punto di aggancio per avviare la trattazione del tema può essere individuato nel riferimento ad uno studio che, in tempi relativamente recenti, è venuto ad arricchire la folta bibliografia degli studi montessoriani: uno studio condotto e pubblicato da Fulvio De Giorgi su *Maria Montessori modernista* (2009).

La conoscenza di questo lavoro di De Giorgi costituisce una piattaforma piuttosto utile per impiantare l'innesto dei temi che si proveranno ad esporre in questa sede.

L'accurata operazione di analisi storica compiuta da De Giorgi merita attenzione poiché lo scavo pazientemente effettuato ha consentito di guadagnare avanzamenti importanti sul piano della riconfigurazione delle prospettive generali di analisi che puntano a proporsi come adeguate all'inquadramento della "questione Montessori".

Il raggiungimento di tale traguardo si è reso possibile nella misura in cui quel lavoro ha saggiamente mirato all'individuazione di un esteso terreno di coltura che sembra davvero necessario tenere in considerazione, e più approfonditamente sondare, per scendere dentro l'area di primo radicamento della pedagogia montessoriana.

Intervenendo su indicazioni già emerse in precedenti studi (Babini e Lama 2000, 253-272) il contributo di De Giorgi ha vantaggiosamente ripercorso un terreno di cultura spirituale che appare di forte influenza per la maturazione della scienza pedagogica montessoriana. E con ciò, esso ha evidenziato un suggerimento chiaro sull'importanza che, in sede di ricognizione storica, deve attribuirsi alla delineazione di un certo sfondo storico-culturale, utile per fissare le tracce prodromiche della grande avventura di cui è protagonista Maria Montessori.

Un simile accertamento risulta importante anche nei termini della possibilità di documentare l'acquisizione,

da parte montessoriana, di talune condizioni che avrebbero garantito il riuscito superamento di un perimetro pedagogico definito entro il campo operativo di una scienza empirica di derivazione positivista, permettendo un suo innalzamento oltre una determinazione appena naturalistico-sperimentale del sapere sull'educazione (La Rosa 2020, 213-218).

Per dire ancora più estesamente, l'intervento di De Giorgi ha convenientemente operato per facilitare una liberazione della pedagogia montessoriana da un'immagine convenzionalmente irrigidita dentro gli spazi di un modello disciplinato e rigoroso di "pedagogia scientifica"¹.

Di contro, il retroterra culturale su cui l'organizzazione della pedagogia montessoriana pare storicamente attingere rilevanti stimoli e motivi di rafforzamento per la definizione di una sua originale identità deve essere ricercato altrove: dentro le coordinate che segnano una stagione alimentata dal fervore di un altro genere di moventi ideali, i quali si collocano all'interno di un orizzonte più esattamente descrivibile mediante la cifra del "risveglio spirituale".

Per precisare i contorni del peculiare territorio dentro cui matura una sensibilità diversa e "riformata" per i problemi educativi, lungo la stagione di transito che corre da un secolo all'altro, sembra allora vantaggioso accostare tale cifra storiografica, inerente all'idea di "risveglio", ad un altro ben noto concetto, già utilmente impiegato da una precedente storiografia, interessata a spiegare le novità con cui il nascente XX secolo si annuncia sul versante delle sue specifiche premesse culturali: quello di "banca-rotta della scienza" (Brunetière 1895).

A tal proposito, si tratta, come è noto di riprendere in mano un concetto utilmente impiegato in sede storiografica per restituire alla comprensione storica la sensazione di raggiungimento di un ultimo capolinea rispetto ad una presunzione positivista fiduciosa di un'esauriente collocazione delle varie discipline del sapere dentro l'abbraccio comprensivo di una sintesi scientifica.

In riferimento a tale situazione, si tratta di prendere atto del destino di un progetto ormai giunto a fatale approdo, che, con la sua conclusione, avrebbe segnato l'avvento di uno snodo culturale in grado di determinare l'affacciarsi di un'epoca di tramonto e di crisi.

Tant'è che alla nozione di "banca-rotta della scienza" abitualmente si è venuta anche ad associare l'idea di un'epoca crepuscolare, in genere raccontata come "decadente" (Mangoni 1985); un'epoca certamente interprete di un'impressione di diffuso disorientamento, eppure non depressa, né disarmata di fronte al tracollo dei rife-

¹ Su tale versante, ricco di studi, si può consultare giusto a campione, Di Pol 2007, 87-150.

rimenti ideologici del “vecchio” positivismo, anzi bisognosa di trovare nuove strade per la legittimazione di un umanesimo moderno.

La crisi di fine secolo, per riferirsi con un termine ampio alla crisi che interessa il perentorio declino delle narrazioni evoluzionistiche a base materialistica appartenenti alla scienza del XIX secolo, costituisce un contesto di grande estensione dentro cui procedono ad organizzarsi potenti fenomeni di riqualificazione delle scienze umane (D’Arcangeli e Sanzo 2017), e dentro cui vengono a configurarsi anche estesi processi di riorientamento, di ordine ideale, delle classi intellettuali.

Il prendere corpo di diffuse dinamiche di cambiamento avrebbe coinvolto il piano della trasformazione delle mentalità e contemporaneamente stimolato l’organizzazione di un nuovo discorso culturale, tendente, con l’avanzare del XX secolo, a farsi largo in nome della promessa di una larga rigenerazione spirituale e di fondazione di un modello di “uomo-nuovo”. (Gentile 2014).

Quest’ultimo aspetto andrebbe tenuto particolarmente in considerazione, per sviluppare una comprensione più precisa di quanto, nel passaggio tra i due secoli, concorre al modellamento di un diverso tatto per il trattamento delle problematiche connesse all’educazione: un tema non confinabile appena nei termini di un appannaggio riservato a figure di accademia, di scienziati, di specialisti confinati dentro ristretti campi di investigazione tecnica, oppure rinchiusi dentro laboratori di applicazione sperimentale.

Nel passaggio fra i due secoli l’allargamento del dibattito educativo e la dedizione a favore di forme di impegno ricadenti sul terreno pratico dell’educazione, procedono, nel loro insieme, ad interessare aree sempre più allargate della comunicazione e dell’incontro pubblico, dentro una società moderna in via di espansione (Becchi, 1996).

E ciò accade specialmente lì dove l’impressione dell’irrompere di una società di massa chiama in causa la cura dell’educazione e la presa in carico delle responsabilità educative quali vettori primari per garantire condizioni di conservazione e di mantenimento degli elementi di coesione del sistema sociale.

Si tratta, dunque, della continuazione di un interesse per l’educazione che si mantiene vivo all’interno di un processo in via di sviluppo dell’immaginario borghese e che desidera ancora prorarre il mantenimento di un sentimento di fiducia verso gli obiettivi di crescita della modernità.

L’esplosione del tema della cura dell’infanzia come punto di interessi convergenti al centro delle preoccupazioni sociali costituisce un riflesso di questa tendenza che si afferma nel passaggio tra i due secoli, per cui,

attorno al benessere del bambino tendono a concentrarsi non soltanto una pluralità di interessi scientifici, ma vanno anche a cementarsi istanze etico-politiche, ritenute basilari per la tenuta delle aspettative di crescita sociale (Macinai 2013, 79-88).

Esattamente lungo questa scia, e lungo un tratto di continuità che si distende da un secolo all’altro, vanno ad assommarsi, sul terreno dei movimenti sociali, tutta una serie di iniziative riferibili a progetti di intervento educativo e di assistenza pubblica, orientati alla manifestazione di valori di solidarietà e focalizzati sul tema della protezione delle figure sociali più deboli, quali ad esempio i bambini (e soprattutto i bambini afflitti da condizioni di indigenza o di sofferenza).

All’interno di tale spazio d’azione si concretizzano atteggiamenti carichi di simbolicità, che si rendono emblematici quali segnali di una volontà di risanamento e di risoluzione di quei motivi di urgente bisogno espressi dalla società (Verucci 2010, 12-13). Nondimeno, tali segnali si propongono anche secondo l’immagine di un gesto di cura, teso a porgere un atto di amore per quell’umanità ancora fragile ed “in fiore” che si manifesta nell’età infantile (Regni 1997, 46-51).

La sensazione diffusa di risveglio di forze morali, l’elevazione di interessi pubblici rivolti verso fini ideali, a servizio del Bene e dell’umanità, la moltiplicazione di discorsi intellettuali sulle idealità motrici dell’azione collettiva, per l’edificazione di un migliore avvenire costituiscono, nel loro insieme, la trama di un tessuto che percorre trasversalmente l’area delle culture borghesi, attivando conseguentemente l’azione di circoli, associazioni, unioni, leghe, il cui proliferare è segno dell’urgenza di alimentare di linfa vitale il progetto progressivo della modernità, proiettandolo nel dominio simbolico del gesto di servizio e di aiuto.

Per tornare allora al motivo di produttività, relativo al valore di intelligenza acquisito sul terreno dello svolgimento di un’indagine storica sulla pedagogia Montessori dall’arruolamento della categoria di “modernismo”, esso appare alquanto importante e significativo nella misura in cui illumina opportunamente un territorio culturale in grande movimento e fermento al volgere tra la chiusura di un secolo – il XIX – e l’aprirsi del seguente – il XX.

L’introduzione di una categoria storiografica che si pronuncia sotto il titolo di “Montessori modernista” appare felice nella misura in cui concorre a rintracciare ed a mettere in luce alcune situazioni di rigenerazione del tessuto culturale che, oltre il crollo dei paradigmi scientifico-positivistici, intervengono incisivamente nell’instradare la pedagogia montessoriana verso prospettive di valore che ne strutturano internamente l’e-

laborazione di senso e che storicamente contribuiscono anche al suo brillante successo.

E ciò va considerato, a più livelli.

Intanto il più intuitivo e diretto: ossia, quello che contribuisce ad allineare l'organizzazione del discorso pedagogico montessoriano rispetto ad un dispositivo teorico che si sviluppa grazie ad una sostanziale modalità di produzione di un discorso di intonazione spiritua-listico-religiosa (Gilsoul 2020, 133-154).

L'appuramento della presenza di un'interna tensione spirituale, che in Montessori partecipa integralmente al modellamento del tema formativo, risulta del resto evidente nel linguaggio prediletto dalla sua elaborazione pedagogica (Standing 1998, 85-88): un linguaggio coerentemente aderente ad un codice di marca religiosa e che spinge il fuoco dell'attenzione sull'interiorità, sull'anima in formazione del bambino (Cives 2017). L'intuizione montessoriana del problema dell'infanzia riserva notevoli elementi di spicco che si pronunciano nella riproduzione di un sentimento di religioso stupore: un'impressione di sacralità che si allarga e si eleva di fronte alla manifestazione delle straordinarie capacità plastiche manifestate dall'anima infantile, sempre promettente di miglioramenti, progressi e realizzazioni sorprendenti.

E quindi, se l'attivazione di una categoria interpretativa in grado di leggere significativamente la maturazione della pedagogia Montessori nel suo rapporto con un preciso background culturale di riferimento può passare attraverso il servizio reso dall'acquisizione della categoria di "modernismo", tale accostamento sembra funzionare positivamente, specialmente nella misura in cui coglie un motivo di concreto e solido innervamento di quella pedagogia in un contesto storicamente contrassegnato dall'erompere di potenti fibrillazioni spiritualistiche. Esse, con i loro fermenti, vivacizzano l'ampio territorio rappresentato dalle molteplici fioriture del sentimento religioso nella stagione post-positivistica (Todaro 2020, 7-32).

Opportunamente, vale ancora la pena riprendere il suggerimento terminologico avanzato da De Giorgi nell'articolo precedentemente ricordato e relativo alla segnalazione di una "costellazione" di movimenti e di correnti dentro cui si dirama la scossa modernista: un territorio frastagliato ed aperto a straripamenti di varia coloritura, tendenzialmente caratterizzato da una predisposizione all'eterogeneità delle forme e degli accenti, intorno al cui plasmarsi, senz'altro vario e plurale, rifluisce l'allargamento dell'ondata spiritualista.

E si tratta di un aspetto che merita di essere sottolineato nella misura in cui la fenomenologia del momento spirituale che attraversa la stagione di crisi e di passag-

gio verso il nuovo secolo esalta esattamente il senso della predisposizione all'ecllettismo.

La mescolanza e l'inclinazione all'intreccio di tendenze eterogenee sembra anzi restituire per eccellenza, all'alba del nascente secolo, l'attestarsi di un paradigma ecllettico che si apre a ventaglio intorno al "risveglio" di intendimenti spiritualistici ed a fervori di ripresa metafisica (Cambi 1993).

Sicché, mentre nell'ambito delle riformulazioni culturali del periodo fioriscono innesti teoretici inediti e talora anche percettibilmente azzardati – come, ad esempio, formule di positivismo-idealistico, soluzioni introspettive curvate verso lo psichismo o incastri di tipo psicagogico (Todaro 2012) – nell'ambito specifico del movimento spirituale la proiezione verso il sincretismo sembra significativamente avanzare come tendenza predominante e caratterizzarsi quale fenomeno di punta. In questo fiorire di religiosità convergenti si esprime una vera e propria *nouvelle vague* e si descrive un fenomeno prorompente che si innalza vorticosamente sulla cresta dell'onda.

Da questo punto di vista, se una qualche integrazione può essere proposta rispetto al quadro descrittivo accuratamente predisposto da De Giorgi, ben proiettato nel discutere il valore di concretezza da attribuire ad una figura di "Montessori modernista", tale integrazione può avere a che fare con l'attribuzione di un rilievo più evidente da assegnare, dentro le articolazioni di quell'affresco storico, a favore di un fenomeno che attraversa significativamente la breccia modernista in campo religioso. Un fenomeno che, tra gli altri motivi di originalità culturale significativi dell'avanzare di un nuovo secolo, attiene all'emergere del movimento spirituale teosofico: fenomeno anzi di trazione tra le mode del momento, vigorosamente proiettato all'incontro sincretico tra differenti sensibilità religiose (Pasi 2010).

Nell'atto di avallare il giusto credito che, ai fini di una più esatta conoscenza storica del "fenomeno Montessori", può vantare l'appello a fare i conti con il complesso movimento di riforma spirituale che va sotto la denominazione di "modernismo", sembra, in altri termini, paradossale che proprio a quel livello possa trascurarsi il rilievo di un fenomeno che merita attenzione e che, di per sé, non risulta estraneo alla specificità di quel quadro storico, ma che, anzi, interviene ad arricchire la definizione della "crisi modernista".

E, con ciò, ci si intende riferire appunto a quel fenomeno del tutto tipico che sembra denotare un motivo di sostanza cruciale per saggiare la forza dell'interrogazione critica posta dai movimenti modernisti e che sembra oltretutto determinare uno strano "caso" di successo: il fenomeno relativo alla vivace emersione del movimento

teosofico, capace di proporre un'originale forza attrattiva in seno alle nuove fenomenologie della coscienza religiosa primonovecentesca.

E si tratta, effettivamente, di un caso piuttosto rilevante sul profilo delle discontinuità emergenti in quella specifica cornice temporale, la cui manifestazione più evidente si denuncia nel forte fascino esercitato dalla moderna teosofia presso le fasce alte della intellettualità del tempo, in cerca di nuove soluzioni spirituali.

Insomma, la proposta di avvicinamento della pedagogia Montessori alla cornice modernista, da questo punto di vista, deve indurre a contemplare la presa in considerazione di una complessa realtà di trasformazione delle sensibilità religiose contemporanee.

Va a proposito segnalato il prendere corpo di una situazione che annovera fra le sue caratteristiche preponderanti la realizzazione di importanti punti di sovrapposizione e di intreccio, (spesso attivati dentro forme di "relazioni pericolose), tra forme di spiritualità di estrazione umanistico/cristiana – internamente rinnovate da indicazioni vitalistiche, ripiegamenti intimistici, e sensibilità cosmiche - e suggestioni esattamente provenienti dal mondo della teosofia.

Oltretutto, non andrebbe smarrito e probabilmente andrebbe meglio focalizzato il rilievo che tale combinazione di proiezioni spirituali, volte a dichiararsi pubblicamente in nome di un impegno pratico per la promozione del Bene, doveva acquisire anche in termini di fenomeno di costume.

Si tratta, in questo caso di evidenziare, come la circolazione fluida di discorsi rivolti all'elevazione morale-spirituale dell'uomo, o per meglio dire orientati a stimolare l'attivazione di una potente riforma morale, capace di far riverberare i suoi frutti in un'opera di profonda rigenerazione delle comunità sociali, costituisce una traccia operativa funzionale al consolidamento di relazioni di socialità partecipata ai livelli della circolazione "alta" dell'incontro e dello scambio culturale, in quel preciso periodo.

D'altra parte, il turbamento spirituale prodotto dall'erompere di una coscienza modernista doveva esprimere, alla sua origine, un fenomeno di natura elitaria. Ma in termini analoghi, indizio della manifestazione di una sensibilità religiosa in qualche modo "eccezionale" – capace di guardare oltre i confini delle rigide separazioni confessionali – doveva risultare, soprattutto nel suo primo strutturarsi, anche l'elitarismo teosofico.

Infine, per portare a una conclusione, questa configurazione di una situazione di contesto, dovrà essere segnalato un ulteriore elemento non trascurabile per la definizione del quadro storico: ovvero, la necessità di inquadrare i fenomeni di reviviscenza spiritualistica di

inizio Novecento dentro una visione anche "spazialmente" allargata, ossia in grado di tenere conto dell'importanza dei relativi "flussi" di trasmissione delle idee attraverso un reticolo di connessioni capaci di correre lungo binari internazionali.

I salotti di sociabilità dentro cui si amplificano gli echi di una spiritualità riformata indicano continue linee di flusso e di scambio nei movimenti di pensiero che interessano gli esponenti di una moderna intellettualità rispecchiantesi in una rete di connessione aperta su fronti internazionali.

Si tratta di un piano di raccordo che si rende identificabile per la sua vocazione al trans-culturalismo e per il suo volersi riconoscere quale spazio ecumenico, ossia spazio di dialogo rivolto alla ricerca di un'identità complessa, volenteroso anche di accogliere i segni fecondi di una pluralità scaturente dai variegati riflessi moderni del rapporto con la dimensione del sacro.

MODERNISMO, MISTICISMO, TEOSOFIA:
L'IMMANENTISMO DELL'ANIMA SPIRITUALE
COME CIFRA DI UN'IDENTITÀ TEOSOFICA PER LA
PEDAGOGIA MONTESSORIANA

A cavallo fra i due secoli, il fermento modernista irrompe, dunque, sulla scena (Scoppola 1969, 3-19), presentando fra i suoi caratteri più evidenti l'eterogeneità di un tessuto culturale dove più identità confessionali si incontrano in nome della sostanziale unità di raccordo delle forme della spiritualità religiosa e dell'affermazione del primato del fatto spirituale quale fatto interiore di coscienza (Giovagnoli 1990, 260).

La pluralità delle voci e delle ispirazioni che opera dentro questo spazio e la loro tendenziale concordia costituisce un punto di forza della sfida modernista; un punto di qualificazione che procede ad affermare tale propensione al raccordo sintonico non appena dentro gli spazi del panorama intellettuale, ma pure sul piano concreto dell'incontro interpersonale, concepito in nome di una pratica devota alla costruzione del Bene.

Nei punti più incisivi di questa maturazione, cristiani di diversa estrazione (protestanti, valdesi, cattolici, ortodossi, anglicani) si ritrovano a collaborare in spirito di incontro concorde ed unanime insieme a ebrei e ad esponenti di ogni differente sensibilità religiosa, unendosi anche a donne e uomini di fede non dichiarata, trovando quale punto comune di contatto l'adesione a una sotterranea spinta interiore che rende sempre meno significativa e limitativa l'impressione di distanza reciproca tra le diverse appartenenze religiose e che invece conduce a sentire, interiormente, la forza di una realtà accomunante ed unificante, scaturente dall'intimo e per-

cepibile come effusione di una qualche profonda sorgente spirituale².

Di fronte a questo movimento religioso spesso polemicamente descritto anche come facilmente esposto ad una situazione di compromettente “confusione” (Gentile 1920, 139-145) – ma che storicamente se di una qualche confusione approfitta è di una consapevole scelta per la con/fusione delle energie spirituali – l’allargamento dell’opzione teosofica avrebbe restituito una manifestazione di immediato riflesso.

La collocazione della religiosità teosofica si proponeva come esattamente equivalente alla posizione di un’opzione trasversale. Il suo orizzonte di adesione non si qualificava come il corrispettivo di una scelta esclusiva, ossia di un tipo di scelta che avrebbe determinato il configurarsi di un’alternativa dirimente rispetto ad una contemporanea professione di fede in un qualche credo definito.

Piuttosto, la collocazione della visione teosofica si proponeva corrispondente ad una sorta di ingaggio a favore di una dimensione spirituale conciliativa e integrante, sostanzialmente sintetica e ricomprendente l’intero spazio d’illuminazione interiore della coscienza religiosa.

La visione teosofica si proponeva di amplificare la dimensione universale di ciascuna e di ogni fede in quanto identificativa del riconoscimento di un motivo religioso connesso ad un unico e sempre uguale processo di evoluzione spirituale, indicante, nel suo insieme, un percorso funzionale di crescita per l’elevazione dell’umanità.

Nel suo affondo spirituale essa enfatizzava l’universalità medesima di un’avventura dello spirito che si allargava verso un destino di elevazione, facendo leva sulla forza di un appello che rifletteva la disponibilità di adesione ad un tracciato formativo-spirituale.

L’appello teosofico si rivolgeva ad un’umanità chiamata a far propri i motivi di un impegno al perfezionamento che si allargava sullo sfondo di una vicenda metafisica di eterna evoluzione; un percorso di sviluppo e di perfezionamento da portare sempre avanti mediante la cura della vita interiore, in quanto processo di evoluzione proiettato verso una meta di continua e progressiva spiritualizzazione.

Insomma, da parte teosofica, doveva essere chiaro che la scienza teosofica avrebbe aperto un punto di luce

sulla scaturigine della radice spirituale della vita e sull’eternità dell’anima-spirito, innestandosi, da qui, organicamente, su ogni possibile variazione di codici religiosi, senza perciò precludere contemporanei motivi di partecipazione a chiese o a credi.

E pertanto, la forza di attrazione esercitata dalla prospettiva teosofica su molti spiriti eletti doveva consistere nel ricondurre la sensazione di reale ritrovamento della vita spirituale all’interno di una dimensione di immanenza; uno spazio interiore ricadente dentro lo schiudersi medesimo dello spirito nella sua originaria manifestazione alla coscienza, mettendo così l’accento su un processo di elevazione che si svolgeva radicalmente dentro e nell’intimo della personalità religiosa.

E proprio a questo livello si rappresentava uno dei motivi di fascino intellettuale e sentimentale che, riusciva a fare in modo che l’influenza della teosofia attraversasse longitudinalmente spazi e segmenti di una religiosità aperta, proiettata a scrutarsi interiormente: perché, ancora più in generale, nella versione moderna della teosofia che prendeva il largo al volgere del nuovo secolo, si poteva incontrare, con impressione di sincronicità vibrante, un moto che percorreva il largo fenomeno del riscoprirsi della coscienza moderna quale flusso vitale incastonato in una corrente spirituale.

Che nella modulazione di questa dimensione di coscienza si nascondesse una delle insidie più temibili, in tutto coincidente con un nodo centrale della deviazione modernista delle fede, ripiegata in un atto di intuizione interiore e ricondotta ad una connotazione immanentista dello sgorgare della vita spirituale (Vian 2012, 66-69), era un fatto tenuto in altissima considerazione dal Magistero della Chiesa Cattolica, notoriamente costretta, ad un certo punto della crisi, a rompere gli indugi e ad intervenire con determinazione efficace, proprio per chiarire la distanza sostanziale che separava la verità professata dalla dottrina cattolica con le presunzioni moderniste e le loro riduzioni immanentiste (Verucci 2010, 26-41).

Le preoccupazioni più volte elevate dagli ambienti cattolici nel periodo temporale che si allargava attorno alla presa di posizione pontificia di condanna del modernismo intuivano con perfetto acume il passo brevissimo che conduceva dalla torsione di un cattolicesimo interpretato in chiave moderno-progressista al cedimento a tutto vantaggio dell’infiltrazione teosofica (s.a. *La Civiltà Cattolica* 1908, 79-84, 257-271, 533-546).

Allo stesso tempo, per converso, le voci del mondo teosofico dovevano rispondere, da parte loro, alla condanna pronunciata dal fronte cattolico contro le soluzioni moderniste – una condanna che *ipso facto* colpiva

² A tal proposito, quale laboratorio esemplare e già prossimo all’area su cui successivamente sarebbe intervenuto l’esperimento pedagogico montessoriano di San Lorenzo (Honegger Fresco, 2018, 76-83) si può prendere specialmente in considerazione la cornice romana dell’Unione per il Bene, già precedentemente studiata, tra gli altri, da Vian 1970 e Bedeschi 1970.

anche la loro posizione³ - col rivendicare l'inarrestabilità di un movimento spirituale che ormai sembrava aver fatto breccia nella coscienza moderna e che descriveva irrimediabilmente il panorama dei tempi nuovi:

Il fenomeno veramente straordinario e nuovo nella storia del mondo è il risveglio indubbiamente universale della religiosità intesa nel suo più largo significato, è la tendenza generale delle anime a spastoiarsi da ogni specie di dogmatismo [...] Un bisogno irresistibile di allargare i confini e le conquiste della coscienza umana si manifesta simultaneamente in ogni parte del globo e a dispetto di qualsiasi altra forza contraria, un numero enorme di spiriti liberi, appartenenti a nazioni, a fedi, a colori diversi, proietta con mirabile e unanime consenso interiore, tutte le regioni più audaci dell'anima verso regioni inesplorate e mal note che or con tenui riflessi, or con lampi e bagliori accecanti, sia dal di dentro, sia dal di fuori di noi, ci annunziano, avvolte ancora nel mistero, nuove e più profonde forme di vita. In questa impresa titanica della psiche collettiva - resa possibile solo dalla civiltà contemporanea la cui caratteristica più saliente e che non ha precedenti nella storia è il progressivo e sempre più completo avvicinamento dei popoli mercé lo scambio dei prodotti e le facili relazioni scientifiche, filosofiche e morali - sta il germe della soluzione della terribile crisi che travaglia la coscienza internazionale moderna (Calvari 1908, 29-30).

Collocazione della radice della spiritualità in una regione interiore da scrutare attraverso un'indagine introspettiva e produttività immediata della vita dello spirito in un'attività di dedizione amorevole verso il prossimo costituivano insomma i due poli di oscillazione intorno a cui la coscienza teosofica riconosceva una profonda consonanza con le effusioni del modernismo, tanto da esprimere ogni voto, negli anni della repressione cattolica culminante con la pubblicazione dell'Enciclica *Pascendi Gregis* (Tramontin 1990) - e tanto ancora, nei decenni successivi, da continuare a rimpiangere l'occasione mancata - affinché da quel laboratorio di spiritualità potesse definitivamente affermarsi un cristianesimo non chiesastico, ma un cristianesimo rinnovato, operativamente visibile e reso tangibile per via di «una sempre più cristiana prassi» (Marcucci 1928, 18).

Non a caso, una delle icone figurativamente elevate, nel passaggio dall'un secolo all'altro, ad indicare l'inclinazione alla trasformazione immediata della spiritualità interiore in pratica di amorevole servizio - così per come dava modo di plasmarsi dentro il nuovo discorso religio-

so aperti tra le correnti e tra gli spazi del modernismo - doveva incontrarsi nella figura di Francesco d'Assisi (Da Campagnola 1983): anch'essa icona trasversale, reiterata con enfasi anche dentro la coeva letteratura teosofica e finanche occultistica (Alvi, 1906); immagine mitografica dal valore plastico e proteiforme, straordinariamente potente nel riferire, ad un tempo, di un sentimento religioso che si espandeva come celebrazione della originaria fratellanza universale tra tutte le creature viventi e di un misticismo interiore che non restava ingabbiato dentro uno sterile ascetismo, ma si trasformava immediatamente in passione profonda per l'offerta di servizio a soccorso dell'umanità bisognosa.

L'acquisizione di questa cifra francescana, opportunamente rilevata come stemma emblematico del codice religioso modernista (Bedeschi, 1971), deve essere particolarmente tenuta in considerazione per avvicinarsi con appropriatezza alla ricostruzione del grembo spirituale dentro cui doveva giungere a vero e proprio momento di "venuta alla luce" la sistemazione concettuale della pedagogia montessoriana nella sua prima completa esposizione organica, affidata a *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* (1909).

Il "ritiro" montessoriano nelle tenute ombre dei baroni Franchetti, com'è noto, costituisce un momento cruciale della sostanziale trasformazione della esperienza educativa avviata nelle Case dei Bambini in un Metodo sistematizzato, sia attraverso la scrittura del testo che rimane centrale nella costruzione della pedagogia Montessori (Trabalzini 2003, 76-78; De Salvo 2018_a), sia per l'avviamento dei primi corsi di formazione per insegnanti montessoriani (Kramer 1976, 136-137).

Con la Montessori alla Montesca aveva occasione di compiersi un appassionato lavoro di organizzazione in sistema di una primaria intuizione pedagogica che guardava con fiducia allo spontaneo sbocciare dell'anima del bambino; un'elaborazione condotta ad esito di scrittura compiuta all'interno di un autentico cenacolo e laboratorio di spiritualità, direttamente abbeverata al richiamo del misticismo francescano, radunato alla Montesca e tenuto stretto intorno ad una straordinaria figura di santa non cattolica, interpretata in maniera eccellente dalla baronessa Alice Hallgarten Franchetti (Buseghin 2013).

La corrente di spiritualità che sorpassa e travalica i confessionarismi, i clericalismi, i confini identitari restituisce, in effetti, il senso di un'atmosfera di sacralità vibrante che si allarga attorno alla Montesca e che batte unanime col palpito caritatevole che anima le iniziative intraprese dalla baronessa, le quali vedono nell'educazione dell'infanzia il loro fulcro elettivo (De Salvo 2018_b).

Un'atmosfera di luce, un anelito di carità, un connubio di passione e di amore ed ancora una testimonianza

³ Per approfondire la conoscenza delle preoccupazioni che sarebbero maturate negli ambienti dell'ortodossia cattolica rispetto alla progressiva diffusione della pedagogia montessoriana in termini di sua corrispondenza con un'impronta modernista/teosofica si vedano specialmente i recenti studi di Moretti (2019, 2018) e Foschi (2019, 2012).

za assoluta di “buona fede”: sono questi i tratti distintivi che avrebbero lasciato un'impronta indelebile in rapporto alla memoria di Alice Franchetti, infaticabile promotrice di opere pie nella terra medesima del Santo di Assisi (Bettini 1953).

Intorno alla figura di Alice Franchetti si moltiplicavano le impressioni di avere a che fare con un esempio straordinario di una spiritualità trasparente (Buseghin 2002), tipica di una “grande anima”: e così, quell'attributo che le si sarebbe voluto concedere da parte cattolica, in quanto modello esemplare di “buona fede”, stava esattamente a segnalare la situazione di chi, pur appartenente ad un'altra confessione religiosa, pur non battezzato e pur non aderente al credo della Chiesa Romana, dava comunque prova di agire in termini corrispondenti ad un'evidente impronta cristiana:

In questo caso la fede e la bontà si uniscono insieme per formare quell'elemento di vita che in anime sincere e pure può sostituire anche gli effetti della comunione religiosa e divenire quello che la Chiesa cattolica chiama precisamente con un nome che è bontà e fiducia, abbandono e amore, insieme, col nome di buona fede.

La fede della baronessa fu tutta qui: nella sua sincerità e nella sua bontà. Non le passò mai per la mente il dubbio di un obbligo più grande: essa israelita era profondamente cristiana non solo, ma toccò le alture sublimi del cristianesimo col suo misticismo profondo con la sua appassionata venerazione per il più puro rappresentante del cristianesimo della nostra regione, per S. Francesco. (Giovagnoli 1925,8).

L'immedesimazione con un'aura francescana riportava allora la nota distintiva dell'azione per il bene intrapresa da Alice Franchetti all'irradiazione di una spiritualità che, sotto la sua provvida egida, vivificava la vitalità di circoli animati da donne di raffinata cultura e ispirate da motivazioni intime, riflettenti uno slancio generoso di entusiasmo religioso (Fossati 2020, 66-70).

Da questa scintilla di fede si manteneva in regime di fertile attività un crocevia di relazioni intellettuali e di amicizia che si riconoscevano proiettate ad un medesimo fine: l'elevazione spirituale dell'anima umana e la diffusione del Bene a vantaggio dell'uomo.

Entro questo crogiuolo di religiosità appassionate ed intrise di misticismo che animavano il cenacolo della Montesca, e che istintivamente raccoglievano vari accenti ed intonazioni di spiritualità, non potevano mancare frequentazioni teosofiche.

Tra queste, un punto di snodo notevole per i destini di fortuna internazionale della pedagogia Montessori, doveva distinguersi nella persona della signorina Jeanne Barrère, la «soave figliuola» (O.F. 1914, 2) dell'ambasciatore francese a Roma, partecipe di un profilo di relazioni

che si allargavano al mondo umbro e che comprendevano la condivisione del fervore spirituale francescano⁴ (Giovagnoli 1925, 13-15).

A questo proposito, l'approfondimento di uno sguardo sulle circostanze che avrebbero agevolato un attraversamento del Metodo montessoriano Oltralpe non può mancare di sottolineare la singolare continuità di trasmissione di un fremito spirituale che si alimentava sotto l'ala protettiva garantita dalla baronessa Alice Franchetti, protagonista davvero esemplare ed insostituibile di un'irradiazione di forze che si ritrovavano unitamente convergenti e convinte nello scorgere in quel metodo educativo una straordinaria pratica di formazione spirituale.

Se la costruzione di un asse Roma-Parigi per le prime fortune transalpine della pedagogia Montessori trovava, perciò, un valido crocevia nell'azione di propaganda iniziata dalla giovane Barrère, tale crocevia allo stesso tempo evidenziava la fluidità di azione con cui si verificava un vero e proprio passaggio di testimone.

In altri termini, lungo questi incroci si allargavano le circostanze per la messa in campo di un'azione culturale che – avendo il suo punto di origine in quell'universo spirituale senza etichette, promotore di interconfessionalismo e votato a mescolare l'effusione di carità francescana in una moderna spiritualità attiva ed operante a servizio della elevazione umana, incentrato attorno alla figura atipica di santità espressa da Alice Franchetti – trovava poi, uno dei suoi snodi di prosecuzione nel canale di allaccio passante per i circuiti internazionali della fratellanza (e forse sarebbe meglio dire della “soro-rità”) teosofica (Scaraffia, 2002).

Ancora più precisamente, questo passaggio di giro dalla Montesca a Parigi che si realizzava transitando per Roma, metteva in luce il calco soggiacente di un genere di spiritualità piuttosto indeterminata e aperta – senza etichette – su cui si modellava l'orientamento generale del metodo educativo montessoriano, tanto da renderne immediata e spontanea l'appropriazione da parte teosofica⁵.

Come avrebbe chiaramente esposto con indicazione puntuale il *Bollettino della Società Teosofica Italiana*, in

⁴ Simbolica, in qualche modo, può considerarsi la poesia *Passeggiata Francescana* (1908), dedicata a Jeanne Barrère dalla poetessa Vittoria Aganoor Pompilj, figura coinvolta in un'atmosfera di spiritualità modernista ed anch'essa, nel passaggio dei primi del Novecento, affascinata dall'esperienza di ritiri intimi nell'Umbria di Francesco d'Assisi, nonché annoverata tra i contatti stabili di Alice Franchetti (Chemello 2005, 74).

⁵ Per quanto attiene al tema della prossimità di Maria Montessori alla spiritualità teosofica, alla questione delle collaborazioni con la Società Teosofica e all'esperienza maturata durante il “periodo indiano” di soggiorno della pedagoga italiana presso la sede madre della medesima Società ad Adyar si rimanda principalmente alla biografia di Giovetti, 2009.

una nota di doloroso commento che accompagnava l'annuncio della prematura scomparsa della Baronessa Franchetti, era guardando a quanto accaduto nel giro di breve tempo a Parigi che si poteva esattamente capire come quel metodo educativo, generatosi a partire dalle «profonde intuizioni di un nobilissimo ingegno femminile italiano», detenesse tutte le prerogative per valere come «un mirabile strumento di lavoro teosofico» (Guerrier 1911, 374).

A tal proposito, è un dato ormai chiaramente acclarato nella storiografia montessoriana di area francese come gli organi di passaggio (l'istituzione di un *Comité pour l'étude de la Méthode scientifique d'Éducation constitué de personnes amies de la Baronne Alice Franchetti*; così come l'interesse dedicato all'acquisizione e alla diffusione del Metodo Montessori dalla *Ligue pour l'Éducation Morale de la jeunesse*) e le circostanze di primo inserimento della pedagogia Montessori in terra transalpina (la fondazione di una prima *Maison des Enfants* al numero 5 dell'Avenue du General Tripier, nell'ottobre del 1911) vedessero in prima linea tutte donne appartenenti all'entourage teosofico, fra cui specialmente M.me Pujol, già venuta a Roma ad osservare in prima persona il lavoro educativo innovativo svolto nelle Case dei Bambini (Gilsoul 2014, Wagon 2017).

Risulta piuttosto interessante, allora, approfondire lo sguardo su questa originale situazione e provare anche a capire il senso di un simile “fatale” connubio, ma non prima di evidenziare ancora un'ultima volta il senso di direzione lineare appartenente ad un binario di transito che, per la mediazione di Alice Franchetti, aggregava il nascente montessorismo in Francia alle iniziative di donne organicamente integrate nei circuiti teosofici (Todaro 2020, 90-96).

IL METODO DELLA PEDAGOGIA SCIENTIFICA: UN MIRABILE STRUMENTO DI LAVORO TEOSOFICO

Nel giugno del 1912, M.me Pujol, partecipando a Versailles ai lavori del *Congrès des oeuvres féminines françaises*, rappresentava per conto delle *Ligue pour l'Éducation Morale de la jeunesse* la rilevanza di un lavoro avviato per l'introduzione in Francia di un metodo educativo promettente di grande efficacia per lo sviluppo dell'infanzia ed impostato su fondamenti scientifici: il metodo di educazione concepito e applicato in Italia dalla dottoressa Montessori; un metodo che sembrava poter favorevolmente estendere i suoi vantaggi anche alla gioventù francese.

Vale la pena sostare con qualche attenzione sulla sostanza delle motivazioni che l'eminente attivista della *Ligue* porgeva a sostegno di quell'opera di promozio-

ne, cercando di esporre a favore del pubblico francese il nocciolo pedagogico di quel metodo:

Dire qu'un être se développe, c'est dire que toutes les forces latentes qui sont en lui ont l'occasion, la possibilité de se manifester dans toutes les domaines : physique, émotionnel, intellectuel et spirituel. Moins il sera comprimé et mieux nous connaissons la vie dans sa conduite, ses attitudes, ses sentiments, ses pensées, sont l'expression dans certaines circonstances données, constituées par son entourage: le local, les camarades, le maître lui-même et surtout lui.

Donc nécessité de la liberté, j'entends liberté du mouvement, c'est-à-dire nécessité de laisser vivre l'enfant, puisque l'immobilité c'est la mort ou le sommeil plus ou moins profond, c'est-à-dire que nous respecterons chez l'enfant le droit d'agir ou de se reposer, de sentir, de penser par lui-même. (Pujol 1912, 113).

In queste espressioni vi era già contenuto ciò che – ad avviso dell'attivista femminista e teosofa francese – il Metodo Montessori voleva rappresentare quale punto di novità rispetto a precedenti sistemi educativi per l'infanzia; ma tra le righe era possibile anche cogliere il punto nodale di una congiunzione che doveva sancire l'immediato ingaggio delle energie messe in campo dai frequentatori dei circoli della scienza teosofica per la promozione di quel nuovo modello educativo: un modello che contava fiduciosamente sulla possibilità di scorgere nel percorso della formazione del bambino la libera venuta alla luce di potenzialità latenti, a condizione però che quello sviluppo, libero e spontaneo, non trovasse ostacolate le vie da inopportuni impedimenti.

Un metodo, dunque, certamente entusiasmante per chi lo poteva già interpretare a partire dalle premesse immanentiste appartenenti al codice spirituale teosofico: entusiasmante perché sicuro della promessa di espansione vitale contenuta in tutti quei germi di capacità, ancora in condizione di latenza, presenti nello spirito del bambino; entusiasmante anche perché capovolgeva, nei suoi portati culturali, tutta una serie di attributi tradizionalmente assegnati all'educazione quale pratica restrittiva e di controllo, riconoscendola, invece, quale spazio di libera e spontanea generatività spirituale.

Da qui, ancora, un ulteriore punto qualificante che permetteva di poter prestare credito alle novità del metodo montessoriano doveva riconoscersi nella profondità psicologica esibita dalla visione educativa montessoriana. E, a questo livello, il sistema Montessori poteva anzi mostrare la forza della sua scientificità: un'organicità d'impostazione scientifica che si rendeva piuttosto evidente nella capacità mostrata di penetrare all'interno di una lettura psicologica della “vita in divenire” del bambino.

Nella conseguente assegnazione alla funzione dell'insegnante di un ruolo preminente di osservazione psicologica si poteva dimostrare ciò che, oltretutto, costituiva, un altro grande punto di forza riferibile al quadro della pedagogia montessoriana: quel metodo, anzi, era potuto sorgere ed organizzarsi coerentemente solo grazie alle originali capacità di analisi della vita interiore del bambino testimoniate da quella figura di «*psychologue remarquable qu'est Maria Montessori*». (Pujol 1912, 113).

Per venire dunque, a un punto di sintesi, già nella prima spiegazione data da M.me Pujol sui motivi che avevano condotto la *Ligue* ad investire solidamente le proprie energie nell'introduzione del Metodo Montessori in Francia si potevano ritrovare espresse - o altrimenti più o meno chiaramente sottintese - le ragioni provenienti da un background teosofico che, nell'agganciare quel metodo, riferiva le ragioni di una sintonia profonda con una visione di natura immediatamente espansiva ed evolutiva della vita dello spirito (Wagnon 2018, 147-186). Il nocciolo intimo che raccoglieva la fecondità di quel metodo consisteva nella modalità del tutto tipica per cui esso sviluppava una lettura complessiva della vita del bambino radicata in una cosmogonia evolutiva della vita spirituale.

Allora, la sostanza del metodo educativo montessoriano non poteva altrimenti riconoscersi nella considerazione: «*qui est basé sur une connaissance profonde des lois qui régissent l'esprit humain et qui président au développement de l'être dans tous les domaines*». (Pujol 1912, 113).

Ecco, dunque, la straordinaria forza del metodo Montessori, capace di ricodificare il significato e il destino dell'educazione secondo un originario valore di libera fioritura dei bambini - «*un véritable épanouissement des enfants*» (Pujol 1912, 113) - mentre la saggezza pedagogica dell'insegnante/maestra, più che all'acquisizione di nozioni teoriche sullo sviluppo dell'infanzia, sarebbe stata ragionevolmente affidata allo sviluppo di una sensibilità "di contatto", ossia ad una sensibilità di ordine prevalentemente psicologico-relazionale, in grado di affinare una forma di discernimento pratico sulle condizioni che avrebbero consentito di far fluire il libero sviluppo del bambino; una sensibilità guadagnata pazientemente, giorno per giorno, e perfezionata, attraverso l'osservazione continuata della personalità in via di realizzazione del soggetto infantile.

Veniva così appropriatamente posta un'enfasi, di ordine psicologico, attenta a sottolineare la peculiarità di un'intimità sguardo, di un tipo di discernimento pratico e di una prospettiva eminentemente osservativa riservati alla funzione "direttiva" dell'insegnante.

E si trattava, evidentemente, di un'indicazione di cambiamento sostanziale che si poneva in relazione con la "nuova" funzione pedagogica della maestra d'infanzia montessoriana: una novità assai significativa intelligentemente ben messa in luce anche da Jeanne Barrère nell'atto di presentare al pubblico francese le novità del sistema educativo montessoriano sulle pagine della *Revue Pédagogique*, ancora nello stesso 1912.

Lo studio della giovane Barrère sull'opera educativa e sul metodo scientifico di Maria Montessori tratteggiava, in effetti, con buon acume pedagogico, un'esposizione ben ragionata, e sensibile alla considerazione di molti non trascurabili dettagli, dei convincenti risultati mostrati da quel metodo nell'ambito delle prime esperienze realizzate in Italia, all'interno di diverse situazioni di educazione infantile, sia a Roma sia a Milano, da lei osservate anche di persona.

Ma prima ancora che entrare nel merito delle novità del metodo educativo utilizzato nel Case dei Bambini, il saggio della giovane Barrère offriva una ben chiara ricostruzione del largo retroterra di sperimentazioni che stavano a monte di quella rivoluzione educativa e che erano state effettuate dalla dottoressa Montessori, nella sua qualità di scienziata-medico, specialmente sul versante dell'analisi del rapporto tra funzioni senso-motorie e sviluppo della coordinazione psicologica, fin dal fruttuoso esercizio di studi praticati nell'attività di clinica psichiatrica e di pedagogia ortofrenica applicate a situazioni speciali.

Da qui, l'analisi di merito sull'opera e sul metodo educativo montessoriano guadagnava il largo e correva a prendere in considerazione sia aspetti concreti, relativi allo svolgimento delle pratiche educative dentro le Case dei Bambini, sia aspetti di cultura pedagogica, attinenti alle formulazioni che la stessa Dottoressa aveva avuto modo di esporre nelle pagine del *Metodo*.

L'esposizione perveniva così ad un quadro d'insieme abbastanza completo che puntava a mettere in luce soprattutto due motivi sostanziali per scommettere sul valore formativo di quel metodo pedagogico che, adesso, ci si proponeva di importare con fiducia dall'Italia.

Il primo era relativo alla segnalazione di un notevole cambiamento di prospettiva pedagogica: optare per il metodo Montessori avrebbe significato compiere una scelta per un metodo che valorizzava decisamente l'attività del bambino, sorpassando una tradizione di passività. La metafora del "risveglio" si attagliava perfettamente alla descrizione del punto di qualità decisivo del metodo montessoriano, nella misura in cui quel metodo, che spingeva indirettamente a mettere in azione le funzioni psicologiche del bambino, a partire dai dispositivi senso-motori e dall'esercizio della sensibilità tattile, equivaleva

appunto ad un accreditare un lasciapassare per il compimento del risveglio della vitalità del bambino, a fronte di metodi educativi che comunemente abbandonavano l'infanzia alla inazione-passività-addormentamento delle proprie energie. Perciò: «La méthode général de l'école est surtout destinée à faire comprendre à l'enfant qu'il doit être actif, que le travail est une bonne chose et l'oisiveté un mal». (Barrère 1912, 256).

Il secondo era naturalmente complementare e tornava a indicare quella dimensione di "contatto" interiore che si realizzava nell'azione di direzione educativa svolta dall'insegnante montessoriana; un'azione che andava a scrutare ed a toccare un territorio di profondità interiore e che si sarebbe pazientemente sviluppata come un «pénétrer doucement dans l'âme de l'enfant». (Barrère 1912, 257). «M.^{lle} Montessori dit que par des observations psychiques le maître peut devenir une espèce de voyant». (Barrère 1912, 264).

Così, il saggio di presentazione al pubblico francese dell'opera e del metodo Montessori per opera di Jeanne Barrère si concludeva emblematicamente con un motivo di ricordo di una lezione di pedagogia ascoltata direttamente dalla voce della Dottoressa e che metteva in primo piano la dimensione sottostante di quel nuovo messaggio educativo identificata in una questione di "fede"⁶.

Ma di che genere di fede e di fede in che cosa?

«La foi est le feu ardent qu'alimentent en nous la vie et la conviction ; elle existe par elle-même et croît en raison de notre force et de notre constance» (Barrère 1912, 265); una fede, dunque, tutta interiore che accompagna ed alimenta la volontà di un'azione intimamente predisposta alla generazione del bene. Una fede che contempla con passione l'azione dell'aprirsi al mondo di una nuova personalità, ancora in via di sviluppo nella soggettività del bambino; una fede che con pazienza si predispone nel seguire «pas à pas, l'âme naissante de l'enfant et lui communique peu à peu un besoin d'activité bienfaisant». (Barrère 1912, 265).

Nel riconoscimento di questa fede si assommavano tutti i presupposti perché la spiritualità teosofica riconoscesse nel progetto educativo montessoriano qualcosa di profondamente sintonico. Di fatto, era già iniziata un'operazione che avrebbe visto decollare un'appassionata forma di engagement, da parte dei circuiti internazionali della teosofia, per assecondare la crescita delle fortune del metodo montessoriano in giro per il mondo.

Certamente i canali della frequentazione teosofica non avrebbero esaurito la ricchezza di attenzioni e di successi velocemente riscossi dalla pedagogia Montes-

soriana in giro per l'Europa ed oltre; ma sicuramente essi avrebbero individuato un canale importante per la decodifica della natura di quel metodo, alimentato intimamente da una fiducia immanente nelle possibilità dello spirito del bambino di avviarsi autonomamente sulla strada della propria scoperta e sulla via della propria auto-realizzazione.

BIBLIOGRAFIA

- Aganoor Pompilj, Vittoria. 1908. *Nuove Liriche*. Roma: Nuova Antologia.
- Alinovi, Anna. 1921. *Vittoria Aganoor Pompilj*. Milano: F.lli Treves.
- Alvi, Ciro. 1906. *San Francesco d'Assisi: romanzo*. Città di Castello: Lapi.
- Babini, Valeria Paola e Lama, Luisa. 2000. *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Barrère, Jeanne. 1912. "L'oeuvre d'éducation et la méthode de M.^{lle} Montessori en Italie ». *Revue Pédagogique*, 250-265.
- Becchi, Egle. 1996. "Il nostro secolo". In *Storia dell'infanzia. Dal Settecento ad oggi*, a cura di Egle Becchi e Dominique Julia, 333-407. Roma- Bari: Laterza.
- Bedeschi, Lorenzo. 1971. "Il ruolo di Paul Sabatier fra i modernisti italiani". *Humanitas*, 3: 271-276.
- Bedeschi, Lorenzo. 1970. "Circoli modernizzanti a Roma a cavallo del secolo". *Studi Romani* 2: 189-215.
- Bettini, Francesco. 1953. *La scuola della Montesca*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Brunetière, Ferdinand. Janvier 1895. "Après une visite au Vatican". *Revue des deux mondes*. 127 : 97-118.
- Buseghin, Maria Luciana. 2013. *Alice Hallgarten Franchetti, un modello di donna e di imprenditrice nell'Italia tra '800 e '900*. Selci-Lama: Editrice Pliniana.
- Buseghin, Maria Luciana. 2002. "Introduzione". In *Cara Marietta...Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, a cura di Maria Luciana Buseghin e Clara Peli, 22-84. Città di Castello: Tela Umbra.
- Calvari, Decio. Febbraio 1908. "Contro la teosofia". *Ultra. Rivista Teosofica di Roma*, II: 16-31.
- Cambi, Franco. 1993. *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana (1900-1943)*. Milano: Mursia.
- Chemello, Adriana. 2005. "«Con fedele amicizia». Il «disegno di una vita» dal veneto al Trasimeno". In *Tre donne d'eccezione. Vittoria Aganoor, Silvia Albertoni Tagliavini, Sofia Bisi Albini. Dai carteggi inediti con Antonio Fogazzaro*, a cura di Adriana Chemello e Donatella Alesi, 29-74. Padova: Il Poligrafo.

⁶ Jeanne Barrère, frequentatrice della Montesca e amica personale della Baronessa Franchetti, aveva partecipato al primo corso di formazione montessoriano ivi tenuto (Kolly 2020, 129).

- Cicciola, Elisabetta e Foschi, Renato. 2019. “La leggenda nera di Maria Montessori. Considerazioni storiografiche”. In *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, a cura di Renato Foschi, Erica Moretti, Paola Trabalzini, 115-142. Roma: Fefè Editore.
- Cives, Giacomo. 2017. “Scienza, spiritualità e laicità Maria Montessori”. In *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale*, a cura di Giacomo Cives e Paola Trabalzini, 81-120. Roma: Anicia.
- Condette, Jean Françoise e Savoye, Antoine. 2016. “Une éducation pour une ère nouvelle: le Congrès International d'Éducation de Calais (1921)”. *Les Études Sociales*, 163, 43-77.
- D'Arcangeli, Marco Antonio e Sanzo, Alessandro. cur. 2017. *Le “scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*. Milano: FrancoAngeli.
- Da Campagnola, Stanislaw. 1983. “Il francescanesimo nel riformismo religioso del primo Novecento”. In *San Francesco e il francescanesimo nella letteratura italiana del Novecento*, a cura di Accademia Properziana del Subasio, 73-101. Roma: Bulzoni.
- De Giorgi, Fulvio. 2009. “Maria Montessori modernista”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 16: 199-216.
- De Salvo, Dario. 2018_a. “Lei può morire e tutto questo andrebbe perduto. Maria Montessori alla Montesca”. *Quaderni d'Intercultura*, X: 210-217.
- De Salvo, Dario. 2018_b. “Educare alla ruralità. Le scuole elementari a sgravio di Montesca e Rovigliano”. *Pedagogia Oggi*, 1: 277-290.
- Di Pol, Redi Sante. 2007. *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*. Torino: Marco Valerio.
- Foschi, Renato. 2012. *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Fossati, Roberta. 2020. *Verso l'ignoto. Donne moderniste di primo Novecento*. Firenze: Nerbini.
- Gentile, Emilio. 2014. *L'apocalisse della modernità. La Grande Guerra per l'uomo nuovo*. Milano: Mondadori.
- Gentile, Giovanni. 1920. *Il modernismo e i rapporti tra filosofia e religione*. Firenze: Sansoni.
- Gilsoul, Martine. 2020. *Maria Montessori. Une vie au service de l'enfant*. Paris: Éditions Desclée De Brouwer.
- Gilsoul, Martine. 2014. “Maria Montessori et la France. Genèse d'une histoire”. *History of Education & Children's Literature*, 2: 379-398.
- Giovagnoli, Agostino. 1990. “Cultura cattolica e crisi modernista”. In *Storia della Chiesa. La Chiesa e la società industriale (1878-1922)*. Vol. XXII, t.2, 247-269. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Giovagnoli, Enrico. 1925. *Conferenze alla Montesca. Anno 1925. In memoria dei Baroni Franchetti*. Città di Castello: Il Solco.
- Giovetto, Paola. 2010. *Helena Petrovna Blavatsky e la Società Teosofica*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Giovetto, Paola. 2009. *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Graziadei, Alice. 2020. *Attraverso i confini: traduzioni e diffusione de Il Metodo della Pedagogia Scientifica di Maria Montessori. Uno studio comparato*. (Tesi di Dottorato in Philosophy, Science, Cognition and Semiotics - Università di Bologna).
- Guerrier, Sonia. 1911. “Notizie dai Gruppi Italiani”. *Bollettino della Società Teosofica Italiana*, 11: 373-374.
- Honegger Fresco, Grazia. 2018. *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. Torino: Il leone verde.
- Kolly, Bérengère. 2020. “L'internationalisation montessorienne selon la stratégie du double gain : diffraction et problématiques de diffusion”. In *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie*, eds. Rita Hofstetter, Joëlle Droux, Michel Christian. Neuchâtel : Éditions Alphil – Presses Universitaires Suisses.
- Kramer, Rita. 1976. *Maria Montessori. A Biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- La Rosa, Viviana. 2020. *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*. Lecce – Rovato: PensaMultimedia.
- Macinai, Emiliano. 2013. *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Mangoni, Luisa. 1985. *Una crisi fine secolo: la cultura italiana e la Francia tra Otto e Novecento*. Torino: Einaudi.
- Marcucci, Edmondo. 1928. “Italia religiosa contemporanea: Modernismo”. *Ultra. Rivista Teosofica di Roma*, 2:14-18.
- Montessori, Maria. 1909. *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Lapi.
- Moretti, Erica e Dieguez, Alejandro Mario. 2019. “Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia”. In *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, a cura di Renato Foschi, Erica Moretti e Paola Trabalzini, 95-112. Roma: Fefè Editore.
- Moretti, Erica e Dieguez, Alejandro Mario. 2018. “I progetti di Maria Montessori impigliati nella rete di mons. Umberto Benigni”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 25: 89-114.
- O. F. 5 ottobre 1914. “Al Circolo di Coltura femminile di Perugia [Vittoria Aganoor Pompilj]”. *La donna. Rivista quindicinale illustrata*, 235: 1-2.

- Pasi, Marco. 2010. "Teosofia e antroposofia nell'Italia del primo Novecento". In *Storia d'Italia. Annali 25. Esoterismo*, a cura di Gian Marco Cazzaniga, 569-598. Torino: Einaudi.
- Pujol, L.M. 1912. "Résumé du rapport présenté par Mme Pujol à la Conférence de Versailles, Congrès des œuvres féminines françaises, le jeudi 13 juin". *La Femme*, 7-8 : 112-114.
- Regni, Raniero. 1997. *Il bambino padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma: Armando Editore.
- s.a. 1908. "Propaganda nuova di moralità, di femminismo e di cultura teosofica". *La Civiltà Cattolica*. 2: 79-84.
- s.a. 1908. "Il programma della società teosofica". *La Civiltà Cattolica*. 2: 257-271.
- s.a. 1908. "Che cosa è la teosofia". *La Civiltà Cattolica*. 2: 533-546.
- Scaraffia, Lucetta. 2002. "Teosofe, femministe e moderniste in Italia". In *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell'Otto e Novecento*, a cura di Lucetta Scaraffia e Anna Maria Isastia, 77-124. Bologna: Il Mulino.
- Scoppola, Pietro. 1969. *Crisi modernista e rinnovamento cattolico in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Standing, Edwin Mortimer. 1998. *Maria Montessori. Her Life and Work*. New York: Penguin Group – Plume.
- Todaro, Letterio. 2012. *La pedagogia di Giovanni Antonio Colozza e la cultura italiana tra Otto e Novecento*. Catania: CUECM.
- Todaro, Letterio. 2020. *L'alba di una Nuova Era. Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli-Apogeo Education.
- Trabalzini, Paola. 2003. *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Tramontin, Silvio. 1990. "La repressione del modernismo". In *Storia della Chiesa. La Chiesa e la società industriale (1878-1922)*. Vol.XXII, t.2, 271-291. Ciniello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Verucci, Guido. 2010. *L'eresia del Novecento. La Chiesa e la repressione del modernismo in Italia*. Torino: Einaudi.
- Vian, Giovanni. 2012. *Il modernismo. La Chiesa cattolica in conflitto con la modernità*. Roma: Carocci.
- Vian, Nello. 1970. "La rivista 'L'Orta Presente' e l'azione dell'Unione per il Bene". *Persona*. 6/12: 101-103.
- Wagnon, Sylvain. 2018. *De Condorcet à Decroly. La franc-maçonnerie belge, l'éducation et l'enseignement (XIX^e-XX^e)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Wagnon, Sylvain. 2017. "Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)". *REHMLAC+*. 9-1: 146-180.



Citation: Maria Patricia Williams (2021) The Contribution of “A Sister of Notre Dame” and the “Nun of Calabar” to Montessori Education in Scotland, Nigeria and Beyond. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 123-134. doi: 10.36253/rse-10344

Received: January 16, 2021

Accepted: May 18, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: ©2021 Maria Patricia Williams. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna.

The Contribution of “A Sister of Notre Dame” and the “Nun of Calabar” to Montessori Education in Scotland, Nigeria and Beyond

Il contributo di “Una Suora di Notre Dame” e della “Suora di Calabar” all'educazione montessoriana in Scozia, Nigeria e oltre

MARIA PATRICIA WILLIAMS

PhD at UCL Institute of Education, London, UK
E-mail: maria.williams.14@alumni.ucl.ac.uk

Abstract. Although the English Montessori Movement was declining, two educators, trained in the Method in England in the 1920s, contributed significantly to the continuity of Montessori education. “A Sister of Notre Dame”, was the anonymous author of *A Scottish Montessori School*, published in 1932. The “Nun of Calabar”, established Montessori schools between 1926 and 1934 in Nigeria. Their work is placed within the political, social, and cultural context of the time.

Keywords: Montessori, Catholic, missionary, Nigeria, Scotland.

Riassunto. Sebbene il movimento inglese Montessori fosse in declino, due educatrici, formate in quel Metodo in Inghilterra nel corso degli anni '20 del Novecento, contribuiscono in modo significativo alla continuità dell'educazione montessoriana. “A Sister of Notre Dame” fu l'anonima autrice di *A Scottish Montessori School*, pubblicato nel 1932. La “Nun of Calabar” fondò scuole Montessori tra il 1926 e il 1934 in Nigeria. Il loro lavoro si colloca pienamente nel contesto politico, sociale e culturale di quell'epoca.

Parole chiave: Montessori, Cattolicesimo, missioni, Nigeria, Scozia.

INTRODUCTION

This article aims to contribute to recent scholarship, uncovering a hidden history of Montessori education, in English-speaking countries (De Giorgi 2018; Whitehead et al. 2018; Williams 2015). It explores the work of two English educators who contributed to the continued vitality of Montessori education from 1919 until today. “A Sister of Notre Dame”, was the anonymous author of *A Scottish Montessori School*¹ published in 1932, recently identified

¹ Referred to in future as SMS.

as Sister Thérèse de St. Bernard Crockett SND (1880-1970)². Born in England, she joined the Sisters of Notre Dame de Namur in 1898³. She served as a teacher and headmistress at the practice school of Dowanhill Teacher Training College, Glasgow, Scotland, the school described in her book. The “Nun of Calabar” was a name used for Mother Mary Charles Magdalene Walker RSC (1881-1966) in Calabar, Southern Nigeria. This article uses her more usual form of address in Nigeria, Sister Magdalene (Okure 2016, 12). An English woman, she migrated to Ireland in 1901 to join the Irish Sisters of Charity⁴. Between 1924 and 1934, she was a Missionary in Calabar, establishing Montessori schools, including a practice school. With four directresses, she founded the second congregation of indigenous African women, the Handmaids of the Holy Child Jesus⁵. They use Montessori education today. She wrote about her use of the Montessori Method in an article entitled “Education of Girls in Southern Nigeria”, published in *International Review of Mission* in 1928. Writings of the two educators provide rich sources on the implementation of the Method. There are also visitors’ accounts. Sister Thérèse’s book contains 57 photographs and six have been found for Sister Magdalene.

Exploration of little-known work of Montessori educators reflects a recent international trend in history of education. Kay Whitehead’s 2010 pioneering research on the work of Australian Montessorian, Lillian De Lissa (1885-1967) demonstrated the significance of placing a Montessorian educator in a transnational context; an approach adopted in this article. It is one which has thrown new light on Montessori education in Australia (Whitehead et al. 2018), Spain (Moretti et al. 2018), Austria (Trabalzini 2018), Switzerland (Sahfield and Vanini 2018), England, Ireland (De Giorgi 2018) and the United States (Guteck and Guteck 2020). Marion O’Donnell referred to Catholic women religious, “responsible for introducing Montessori education to many remote places as well as teacher training” (O’Donnell 2007, 81). Catholic teaching sisters trained at the Franciscan Missionaries of Mary Convent in Rome (Rocca 2018). One participant in the 1911 course was the headmistress

² Identified by the SND Provincial Archive, 4 Lancaster Court, Lancaster Lane, Parbold, WN8 7HS, UK. Referred to in future as Sister Thérèse.

³ Founded by Saint Julie Billiart (1751-1816), in Amiens, France in 1804, the mother house moved to Namur Belgium in 1809. Bland, J. 1967. “Notre Dame de Namur, Sisters of”. In *New Catholic Encyclopaedia* 10: 529-530.

⁴ Founded by Mary Aikenhead (1787-1858) in Ireland in 1815. Hezkin, T. A. 1967. “Irish Sisters of Charity”. In *New Catholic Encyclopaedia* 3: 473.

⁵ hhcjgeneralate – Nigeria Accessed March 30, 2021; Rizzoli, F. 1974. “Ancelle del Bambino Gesù”, in *Dizionario degli istituti di perfezione* 1: 547.

of Mother Cabrini’s School in London, Italian Mother Domenica Bianchi MSC. From 1912, she applied the techniques (Williams 2019, 299-300). From 1920, Mother Isabel Eugenie RA and Mother Elizabeth Dease RA developed Montessori education and training at the Assumption convent in Kensington, London (De Giorgi 2018, 62-3). This study adds to the picture by exploring individuals working in Scotland and Nigeria.

The historiography of Montessori education in both nations is limited. Scotland is mentioned in studies of England (Cohen 1974; Brehony 1994; Cunningham 2000). William Boyd, of the University of Glasgow, was critical of Montessori education in works, including his 1914 *From Locke to Montessori*. It gained support in Scotland, nevertheless. Dowanhill School adopted Montessori practice during World War One. A Montessori Society was founded in Glasgow in 1919. Australian Muriel Matters lectured at Dundee Training College in 1922 (Whitehead et al. 2018, 192). In 1925, Jessie White referred to a Montessori demonstration school in Edinburgh (White 1925). This is probably the one featured in a film, produced by Edinburgh Education Authority, for the 1925 World Educational Congress held there⁶. In 1938, the city hosted the Seventh International Montessori Congress. *The Scotsman* of Monday August 1, 1938 cited Mr Borlase Matthews, Chairman of the Montessori Society of Great Britain, as reporting to the Congress, “that thanks to the energy of the Edinburgh members, their branch was one of the strongest in the country”⁷. There is, however, little detail on Montessorian practice in schools in histories of education of Scotland.

Nigeria was a British colony from the mid-nineteenth century until 1960. Christian mission schools were the main providers of education in the South, but not in the Muslim north. Anglican missionary, Roland Allen (1868-1947), an early advocate of using Montessori principles in missionary work, set out his ideas in “The Montessori Method and Missionary Methods”, in *International Review of Mission* in 1913. The 1922 Phelps-Stokes Report on African education by Jesse Jones made no reference to Montessori education in Nigeria. Biographies of Sister Magdalene identify her use of the Method from 1926 (Cooke 1980; Okure 2016). In 1929, Montessori wrote of use “in Africa from Egypt to Morocco in the North to Cape Town in the South” (Montessori 1929, ii). She was invited to speak in Mombasa, Kenya in 1947

⁶ Edinburgh Education Authority. 1925. Men and Women of Tomorrow: Some of the Work of the Edinburgh Education Authority. National Library of Scotland, <https://movingimage.nls.uk/film/0417> Accessed August 7, 2020.

⁷ Religious of the Assumption Archive, 20 Kensington Square, London, W8 5HH, UK.

(De Giorgi 2013, 95). Prior to her death in 1952, she was hoping to visit Africa. E. M. Standing's *Montessori Revolution* contains a photograph of a pupil using Montessori equipment for long division in Nigeria but gives no details (Standing 1970, 137). Anene Ejikeme mentions Montessori equipment in her article on the Holy Rosary Sisters in Ontisha (Ejikeme 2011). Montessori education does not feature in the growing body of scholarship on history of education in Nigeria or the extensive literature on colonial education in Africa. This study adds to recent scholarship, demonstrating the complexities of the provision (Ejikeme 2011; Swartz et al. 2018).

Sisters Thérèse and Magdalene encountered Montessori education in England in 1923. The former at Montessori's London course. The latter, informally, at the Assumption Convent, Kensington. The historiography of Montessori education in England has focussed on the decade following the 1912 publication of the English translation of *The Montessori Method* (Brehony 1994; Cohen 1974; Cunningham 2000). It became "the most vital issue in English education" (Cohen 1974, 51). From the 1920s, the movement went into decline. Little attention has been given, however, to Britain and Ireland, as important centres for Montessori training in the inter-war period. The Method was abandoned in the United States during the 1920s, in Germany in 1933, and in other European nations which came under Nazi rule. Montessori had a complex relationship with the Italian Fascist government, which supported her method from 1924 but in 1934 closed all Montessori schools (Kramer 1976; Leenders 2018). Montessori left Spain in the 1936 Civil War. In England, she continued the biennial three-month teacher training courses, which had commenced in 1919, offering parallel courses in Dublin from 1933. They resumed in 1946. The International Montessori Congress was held in Oxford in 1934, Edinburgh in 1938 and London in 1951. Austrian Lili Roubiczek (1898-1966), who established the Method in Austria, trained in London in 1921 (Trabalzini 2018, 153). This article shows the impact of the work of two more London-trained teachers.

The contribution of each sister will be placed in the context of "political, social and cultural conditions which underlie developments in educational practice" (Cunningham 2000, 203). The impact of the 1918 Education (Scotland) Act is significant for Sister Thérèse. It marked a turning point in Catholic education in Scotland (McKinney et al. 2019). Sister Magdalene introduced Montessori practice shortly after the 1925 White Paper, "Education Policy in British Tropical Africa", amid discussions on the best education for Africans (Omolewa 2006). As both educators were Catholic

women religious, religion was a significant cultural factor. Montessori's understanding of the child's spiritual nature was and continues to be scrutinised (De Serio 2018). Catholic clergy and hierarchy in Europe gave a mixed reception to the Method. In Italy, it lost initial support following critical articles in *Civiltà Cattolica* in 1910 and 1911 (De Giorgi 2013, 39). The Method was, however, given a warm reception by the clergy of Catalonia at their Liturgical Conference in 1915 (Montessori 1965, 26-7).

An important question in England, was the matter of original sin (De Giorgi 2019). Edmund Holmes, a leading figure in the early English Montessori movement, hailed the freedom of Montessori education as rooted in dismissal of original sin. He assumed, wrongly, that this doctrine informed Christian pedagogies of fear, using harsh punishments, but was abandoned by those using nurturing, child-centred pedagogies. The Association of Convent Schools, of which the Religious of the Assumption and Notre Dame Sisters were active members, arranged for Montessori to give a lecture on these issues in June 1921. 100 Sisters attended at a Society of the Holy Child Jesus (SHCJ)⁸ convent (De Giorgi 2019, 23). Cardinal Bourne of Westminster became interested in the developments. On June 21, 1921, he was reassured by a visit to the Kensington school and a meeting with Montessori (De Giorgi 2019). Bourne was keen for all teaching Sisters to gain recognised teaching qualifications. The convent setting was accessible and attractive to Catholic women religious in Britain and Ireland, some still semi-enclosed. The training of several months required less time and money than traditional teacher training. In the years that followed sisters attended courses on Montessori education, including lectures by Montessori, held at the Assumption.

The English situation contrasted with that in Ireland. Timothy Corcoran SJ, Professor of Education and adviser to the new Irish government, opposed Montessori's approach in influential articles in 1924 (De Giorgi 2018, 65-7). Responding to Corcoran in the *Irish Monthly*, Gerald Dease, an Irish Education Commissioner, referred to a "Dominican Professor of Philosophy", who regarded Montessori's "philosophy as perfectly sound and according to Saint Thomas" (Dease 1924, 466)⁹. The English Dominican journal *Blackfriars* published articles on this theme (Standing 1936; Rice 1937). Opposition on

⁸ Founded in England in 1846 by Philadelphia-born Cornelia Connelly. McCarthy, M. C. 1967. "Holy Child Jesus, Society of the". In *New Catholic Encyclopaedia* 7: 60-61.

⁹ Dease was the brother of Mother Elizabeth. The "Dominican Professor" was almost certainly Vincent McNabb OP, a well-known public intellectual. The Assumption Annals list him as giving lectures at the Assumption 1920-23.

philosophical grounds came rather from the Froebelians, (Cunningham 2000, 215).

Consideration of the implementation of the Method by Sisters Thérèse and Magdalene provides an opportunity to relate empirical data, to these and other criticisms. One, was the failure to develop the potential for early cognitive development. Theoretical insights have been provided by recent scholarship re-visiting Montessori's approach to sense education, concept formation and the development of intellectual virtues and agency (Colgan 2016; Frierson 2019). Additional contemporary criticisms, relating to classroom practice, included the cost of equipment and lack of order in the classroom. Lack of prior training and experience of Montessori teachers is also important. Catherine Pomeroy Collins, who trained with Montessori in Rome in 1930, told Rita Kamer that, like herself, "many of the people she [Montessori] trained did not have sufficient training before that" (Kramer 1976, 317). Three sections follow this introduction. A study of the work of each educator considers their contributions in establishing successful Montessori schools and contributing to wider mobilisation of the Method. This includes dissemination of ideas; geographical movement of people and resources and enabling teachers to develop dispositions needed for Montessorian educational practice (Williams 2015). The conclusion compares the educators' contributions to Montessori education, identifying the distinctiveness of each.

‘A SISTER OF NOTRE DAME’ ESTABLISHING A SUCCESSFUL MONTESSORI SCHOOL

As a teacher and headmistress, Sister Thérèse played a leading role in establishing a school that 'rapidly acquired a reputation for the excellent results of the Method' (SMS, xix). Initially, however, she had been reluctant to adopt the Method. An experienced teacher, she had "for many years had great success with other methods and had always been most averse to the new system" (SMS, xv). She was won over by the standards achieved by her headmistress, Sister Teresa Magdalene Bonney, who read the *Montessori Method* and applied it with the youngest class of 40 pupils. It was not unusual for teachers to adopt the Method after reading Montessori's book. This was the case with Martha Simpson in Australia (Whitehead et al. 2018, 183). Sister Teresa's class produced "a quality of work which more formal methods failed to achieve" (Linscott 1966, 152). Observing these results, Sister Thérèse studied *The Advanced Method*, published in 1917, adopting it when she took

over the class (SMS, xv). By 1919, it was used throughout the school. In 1923, Sister Thérèse gained a diploma at the three-month Montessori training course in London. The school was recognised by Montessori in November 1924. Sister Thérèse became headmistress in 1926, continuing until her retirement in 1945.

Teacher initiative was part of the Notre Dame tradition. Mary Linscott points out that "there was no one Notre Dame pattern" (Linscott 1966, 41). Rather "the individual must use the training she had received and find the techniques that suited her best" (Linscott 1966, 41). Sisters Teresa and Thérèse were representative of the culture of innovation at Dowanhill Notre Dame community. Sister Monica Taylor (1877-1968), head of the Teacher Training College Science Department, was a well-regarded scientific researcher. In 1917, she was awarded a DSc by the University of Glasgow. Sister Marie Hilda Marley (1876-1951), a child psychologist, opened a child guidance clinic, at Dowanhill in 1931, which gained an international reputation.

The congregation also had the support of the Church, the civil authorities and Maria Montessori. It was recognised internationally as, "arguably the most professional teaching congregation in the world" (Kehoe 2019, 62). The high standards of their Liverpool training college were well known in Scotland. The Sisters had been invited to Scotland by Archbishop Eyre (1817-1902) to train teachers to raise standards in Catholic Schools. Dowanhill College, which opened in 1895, demonstrated their expertise. Relationships with the Scottish civil authorities were therefore good (Linscott 1966, 134-5). Under the 1918 Education (Scotland) Act, all voluntary Catholic schools in Scotland could enter the state-funded school system, whilst retaining their denominational status. The funding was significant in developing Dowanhill as a Montessori approved school. Initially, the sisters had made their own equipment (Linscott 1966, 152). The photographs in the book show the authorised Montessori equipment.

The Sisters at Dowanhill also had a good working relationship with Montessori. In 1923, Sister Thérèse made a good impression. In her letter approving the school, dated November 24, 1924, Montessori wrote, "I remember so well the earnest attention with which she followed my Course of Method in London"¹⁰. Prior to approval as a Montessori School, there was an inspection of several weeks by Signorina Maria Fancello, Inspector of Neapolitan Montessori Schools. Sister Thérèse prepared the staff. After the 1923 Montessori course in London, she "returned eager to impart

¹⁰ SND Provincial Archive

to the other members all the new ideas and suggestions she had received” (SMS, xvi). She also set an example as a directress. Montessori’s letter noted that Inspector Fancello had reported: “Worthy of special note is the spontaneity of the children in Sister Thérèse’s Casa dei Bambini with its admirably prepared environment”. She also noted “her strong silent work with the little ones”. The relationship with Montessori and her associates was mutually supportive. Signorina Fancello spent the evenings “giving the staff much valuable advice and assistance” (SMS, xvi). She took samples of resources made by the staff including, “numerous samples of the cards prepared in Religious Instruction, Nature Study, English, Geography, History and many other subjects” (SMS, xvi). The staff did not train for all aspects of the curriculum. Dalcroze Eurythmics was used in music and rhythm classes, as in other Montessori schools (Whitehead et al. 2018, 194). Miss Constance Hook LRAM Dalcroze Diploma taught this from 1922 (SMS, 123). A good working relationship with Montessori continued. Sister Loyola of the Sacred Heart Keenan (1899-1983) attended the London training in 1925 and became friends with Maria and Mario Montessori¹¹.

The cognitive benefits of the method became evident in the increased numbers progressing to Notre Dame High School. “Each succeeding year about forty pupils, having passed the necessary examination, have been transferred to the Secondary Department” (SMS, xix). This was important for subsequent progression to teacher training, to address the objectives of the authorities. Whilst academic attainment was important to the Sisters, their tradition centred on educating “the whole child: heart, hand and head” (Linscott 1966, 30). In the preface, Notre Dame Training College Principal, Sister Aimée du Saint-Sacrement O’Keefe, describes skills and intellectual and moral virtues observed in pupils:

facility and dexterity in intellectual and manual pursuits due to the co-ordination in sense training in their early years: they show powers of concentration, of self-dependence and of initiative due to the individual work of those early years: above all they shew in a marked degree that moral self-control, that high standard of spiritual values which they began to practice and appreciate from the dawn of reason (Principal 1932, xiv).

The book explains how the Method achieved this. A chapter is devoted to each of the following: writing and reading, arithmetic, English, grammar, metrics, geometry and design, geography, history, nature study, music, rhythm, and handiwork. The sisters also valued the free-

dom of Montessori’s approach. Sister Aimée considered Montessori’s theory of freedom in education as, “one of the outstanding merits of her system” (Principal 1932, xii). This not only developed the self-dependence and initiative required for children to be agents of their own learning but also made school enjoyable. The pupils at Downhill came to “look upon work as a pleasure rather than a hardship” (Principal 1932, xiv). It was a means to address Saint Julie’s counsel that “unless you can have the goodwill of the child you can do nothing for her education” (Sister 1922, 50).

Chapter 2, “The Training of the Child” describes how the care of the person was taught, including a seven-step guide to demonstrating use of the large button frame (SMS, 8). Guidance on the exercises of practical life include the organisation of the rotation of responsibilities, such as dusting and flower arranging, illustrated with a photograph. The chapter on sensory apparatus explains the use of each piece. It is illustrated with photographs of children using the pink tower, geometrical insets, and the movable alphabet. The book also gives details of resources used to supplement the Montessori resources. These included book series used for class libraries such as “the Oxford Press series of readers, remarkable for variety and cheapness” (SMS, 26). Individual work cards were produced. The system of record keeping is also described. Each of the younger children had a card to record their own progress, which was checked by the teacher, whilst senior pupils kept own book (SMS, 127).

CONTRIBUTING TO THE WIDER MOBILISATION OF THE METHOD

The book also provides insights into how the many students who completed teaching practice at Downhill were trained. The role of the directress is introduced in the preface and addressed in the first chapter. Sister Aimée, in keeping with Saint Julie’s emphasis on the importance of teacher example, sets out the virtues of a teacher. “Self-control, discrimination, alertness, patience, and never-failing faith, hope and charity are for her not merely assets, but essential qualities” (SMS, xiii). The chapter explains the twofold role of the directress, “according to Doctor Montessori”. It devotes two pages to preparing the environment and three to guiding the child’s activities (SMS, 1-6). The demands made on the teacher confirm the observations of Spanish Father Antonio Casulleras, an early supporter of Montessorian education. In 1917, he noted, “this system requires much knowledge and virtue on the part of the teacher”

¹¹ Biographical Notes, SND Provincial Archive.

(Moretti et al. 2018, 114). Gerald Dease, who visited several times, observed enthusiastic teachers and teaching students, writing that they “said to me that they could not understand how they ever learnt anything under the old system in comparison with that which they are now practicing” (Dease 1924, 467). Like those who studied at Gypsy Hill, many Downhill teaching students took their Montessori classroom experience to their schools. Teachers who left did likewise. Sister Loyola became head of St Thomas Riddrie Primary School in Glasgow, in 1929, remaining until 1954. She was awarded the MBE for her innovative educational work in Scotland.

A valuable handbook for classroom practice, Sister Thérèse’s book also gave teachers unable to visit or attend Montessori’s London courses access to the Method. Father Casuelleras observed that few teachers would “know how to interpret” the Montessori Method (Moretti et al. 2018, 114). Explanations are cross referenced to the page in the relevant publication by Montessori. The language and photographs make it accessible to a wide audience. Visual sources were important in promoting Montessori education (Comas et al. 2012). Sister Thérèse arranged the photographs herself, having attended courses at the Glasgow School of Art between 1915 and 1916¹². The stated purpose of the book, however, was to address the questions of the many visitors, attracted by the excellent results (SMS, xix). These included writers whose accounts support that given in the book. They addressed common misconceptions of the Method. Dease was impressed by the pupils’ cognitive development. In 1924, he wrote that “it certainly was a revelation of what small children were capable of under rational tuition” (Dease 1924, 467). The journalist Mungolia described classroom practice including the use of beaded wires to understand “ten squared”¹³. He also wrote of the freedom granted to children and that the classes he observed demonstrated “a refutation of the supposed want of discipline reigning in a Montessori Schoolroom”.

Downhill also contributed to global mobilisation of the Method. Linscott describes the work at Downhill School as “the experiment which most influenced the congregation” (Linscott 1966, 152). In Kroonstad, South Africa, they established a Montessori nursery for children of European and Afrikaner origins as early as 1920. (Linscott 1966, 219). The Superior General in Namur encouraged sisters from Belgium and the United States to visit Downhill in the early 1920s (Linscott 1966, 152). The Belgian Sisters developed an approach

that might be described as “Montessori influenced”, transforming their *écoles gardiennes* (Linscott 1966, 153). They also wrote a pamphlet, *L’éducation des tout petits*, and gave demonstrations and talks. Sisters who visited from Cincinnati, USA, established the Summit Montessori School in 1925 (Connelly 2013, 25). The next generation of Sisters played an important role in the Montessori revival in the United States, from the 1960s. Sister Christina Marie Trudeau SND trained teachers at Seattle University and at Universities in Honolulu, Japan, India, The Philippines, and Tahiti¹⁴.

Sister Thérèse continued as the headmistress until her retirement in 1945. Downhill College practice school closed in 1958 due to insufficient trained directresses¹⁵. The congregation still has Montessori schools in the United States today.

THE “NUN OF CALABAR” ESTABLISHING A SUCCESSFUL MONTESSORI SCHOOL

Sister Magdalene introduced the Montessori Method in April 1926, at St Joseph’s School for girls in Calabar, where she was headmistress. In 1928, in an article for *International Review of Mission*, she wrote “I have adopted the Montessori system and have unbounded confidence in it” (Magdalene 1928, 510). Unlike Downhill, the school was not approved by Montessori. Like Sister Thérèse, Sister Magdalene was a successful, experienced teacher when she adopted the Method. She achieved honours in her education certificate and taught for 18 years before leaving Ireland in 1922. She also wrote a pamphlet on teaching catechism. There is no evidence that she used the Method in Ireland. Public interest grew there from 1913, when Edward Parnell Culverwell published *Montessori Principles and Practices*. A professor at Trinity College Dublin, he gave public lectures to promote Montessori education. The Sisters of Mercy established a Montessori school in 1920 in Waterford. Sister Magdalene may have learnt more on Montessori from Mabel Mary, and Kathleen Mary Dease, Sisters of Charity, and blood sisters of Mother Elizabeth Dease RA, Superior of the Assumption Convent, Kensington. Sister Magdalene stayed at the Assumption, from 4th July until early September 1923, to prepare for her journey to Nigeria (Cooke 1980, 67;72). This coincided with the concluding days of a Montessori London biennial train-

¹² Glasgow School of Art Archives <https://gsaarchives.net/collections/index.php/bernard-sister-therese> Accessed June 8, 2020.

¹³ Undated newspaper article, SND Provincial Archives.

¹⁴ Sr. Christina (Christina Marie) Trudeau, Sisters of Notre Dame de Namur - California / East-West Province (sndenwest.org) Accessed December 18, 2020.

¹⁵ The archives team did not have details.

ing, attended by several Assumption sisters¹⁶. She would certainly have learnt of the training, seen the Assumption Montessori School, and had access to Montessori’s books.

Sister Magdalene found an opportunity for innovation, when she took over St Joseph’s, in January 1924. Standards declined after the founders, Sisters of Saint Joseph of Cluny, left in 1919. The local Bishop, and Superior of the mission, Joseph Shanahan CSSp. sought help from Irish congregations. Sister Magdalene and two other Irish Sisters of Charity volunteered. The latter changed their minds. The Holy See gave her permission to go alone, giving her the advantage of working independently. She found herself among Irish innovators, who later established new Irish congregations. Shanahan established the Missionary Sisters of the Holy Rosary. Some diocesan priests, serving in Calabar, established Saint Patrick’s Missionary Society in 1932. Sister Magdalene’s first companion in Calabar, lay volunteer, Marie Martin, founded the Medical Missionaries of Mary in 1937. Alec Garden Fraser became a friend and supporter. In 1924, he co-founded Achimota College, an inter-denominational, co-educational institution, with Doctor James Emman Kwegyir Aggrey. African and European staff were treated as equals there. He was also involved in the New Ideals in Education Movement. He visited in 1927 and 1928.

Sister Magdalene quickly proved herself to Church and colonial authorities. She found Saint Joseph’s staffed with incompetent certified male teachers. She sacked them, resulting in the school being removed from the government grant-aided list. She trained pupil teachers and Saint Joseph’s grant aid was restored in September 1924. The colonial authorities were looking for ways to implement the English government’s 1924 White Paper. This supported “*adaptation* to the ‘needs’ of the tribal/rural community environment in the field of education, endorsed by the Phelps-Stokes Commissions on African Education” (Kallaway 2020, 14). Whilst the approach viewed the “needs” of Africans as limited to skills for rural work, it also reflected the emphasis of contemporary progressive education on the child and their immediate environment. It was to be delivered in the indigenous language. Parents, however, viewed western education as a means of economic advancement. Delivered in English in Catholic boys’ schools, it “accounted for much of their attraction and success” (Omenka 2004, 41). Sister Magdalene saw colonial education as an interim measure, a means to “prepare the African teachers who will in the future evolve an African sys-

tem of education” (Magdalene 1928, 507). In 1926, she introduced the Montessori Method to achieve this. The school was inspected the following year and awarded an A+ (Cooke 1980, 96). In 1927, Fraser described it as, “a quite splendid Montessori school and the quality of the work is first rate” (Okure 2016, 75). Some parents, who initially opposed the Method, were also convinced. In 1926, there were 200 pupils, including 22 boarders¹⁷. By 1928, the roll had risen to 300 with 60 boarders (Cooke 1980, 94). Bishop Shanahan saw that it was effective in training teachers. As in Scotland, there was a great need. Shanahan’s prime concern was to increase school provision for girls to educate suitable wives for Catholic young men educated at the schools for boys.

Sister Magdalene saw growth in pupil agency as crucial to the preparation of an indigenous teaching force and Catholic mothers. She wrote of “a form of training that will foster individual thought and independent action” (Magdalene 1928, 511). Montessori’s approach facilitated this. Fraser noted the results: “in quality of work, freedom and energy of spirit in initiative and common sense her girls would be hard to match” (Okure 2016, 76). He was also impressed with “the amount of responsibility and management they undertake effectively”. Writing in 1973, Margaret Green, of the Education Department, remembered that “combined with Sister Magdalene’s teaching her teachers and children as Christians was her gift for encouraging the full development of their personalities...”¹⁸. Like the Notre Dame Sisters, she favoured the balance of intellectual and manual work in the Montessori curriculum and the opportunities for training in health and hygiene, to counteract the “appalling death rate among infants and mothers due to dirt” (Magdalene 1928, 509). The freedom in a prepared environment of the Montessori classroom suited her approach to moral education and demonstrated that pupils were “capable of excelling in every virtue” (Magdalene 1928, 509). Sister Magdalene was explicit in linking moral education to Christianity, regarding morality and spirituality as inseparable and dependent on a loving personal relationship with God. She rejected approaches which taught, “a fault to be merely a fault against their teacher or the school rules”, believing that growth in moral virtues emerged from pupils’ experience as “children of their heavenly father” (Magdalene 1928, 514). This reflects Mary Aikenhead’s approach,

¹⁷ Sister M C Magdalene. “Nigeria: News from Sister M C Magdalene, Calabar”. *Holy Ghost Annals* March 1926, 45. Spiritan Heritage & Archives, Kimmage Manor, Whitehall Road, Dublin 12.

¹⁸ Memories of Miss Margaret Green, August 7, 1973, “Our Foundress” <http://handmaidsschool.com/our-foundress/> Accessed December 8, 2020.

¹⁶ Kensington Annals entry, 20th July 1923, “All the sisters who went in for the Montessori Exam passed”.

encapsulated in the RSC motto "*Caritas Christi urget nos*" (The love of Christ urges us on) from 2 Corinthians 5:14¹⁹. The motto was the title of Sister Magdalene's biography of her spiritual mother (Walker 1922).

She met the challenge of funding equipment and buildings assisted by friends in Ireland and England, as well as the authorities in Nigeria. Her former Superior, Mother Arsenius Bernard, sent Montessori equipment. Pupils are using it in contemporary photographs (Cooke 1980, cover; Okure 2016, 67). Mayfield, an SHCJ School and her alma mater, sent resources from 1925 (Cooke 1980, 122). The 1926 *Mayfield Review* carried an article with a photograph and appealed for funds, noting that "a little goes a long way out in Nigeria"²⁰. Her old school friend, Mary Atchison, was by then Mother Amadeus, Superior General of the SHCJ. She raised funds, when touring the United States, to pay for a new building to cater for the expansion of Saint Joseph's. The Mission authorities also supported the fundraising. In 1926 the *Missionary Annals* of the Holy Ghost Fathers published an appeal by Sister Magdalene²¹. The school at Anua, opened in 1929, was funded by Fr. Biechy CSSp, founder of the Anua Mission. Sylvia Leith Ross, Secretary to the Board of Education, applied to the Phelps-Stokes Fund in New York for a grant (Cooke 1980, 95).

Implementing the new pedagogical methods with pupils was also a challenge. Sister Magdalene acknowledged that pupils "would more readily adapt to old brain-paralysing methods, sit packed in benches and repeat sing-song lessons after teacher" (Magdalene 1928, 510). Montessori education was introduced gradually, as at Downhill. Between 1924 and 1926, she worked with the pupil teachers, planning lessons thoroughly, in preparation for their role as directresses. They introduced the Method over the following two years. The trust she displayed with her pupils was also evident in her delegation to the directresses. In 1929, she sent a group to be responsible for the new school in Anua. They had worked closely with her for four years at St Joseph's. At Anua, she supported them with monthly visits.

CONTRIBUTING TO THE WIDER MOBILISATION OF THE METHOD

Sister Magdalene trained many directresses at Saint Joseph's. Her friends overseas funded bursaries to allow

some pupil teachers to board and continue their education. In 1926, there were seven²². By 1930, there were fifteen (Cooke 1980, 134). Mother Amadeus recognised the success of the training, observing that four "would, I consider, be remarkable in any country" (Cooke 1980, 134). Sylvia Leith Ross described the training of indigenous teachers as Sister Magdalene's greatest achievement in the report to the Phelps-Stokes Fund (Cooke 1980, 94). Like Sister Aimée, Sister Magdalene emphasised the importance of teacher example, highlighting the virtues of humility and sincerity (Magdalene 1928, 507).

Visitors from other establishments, in Nigeria and other parts of Africa, saw the implementation of the Method at Saint Joseph's. Those recorded in the school logbook include: Miss Wordsworth, newly appointed Principal of the Queen's College Lagos; Miss Robinson from the Government College, Umuahia and Sister Mabel from the Gold Coast (Okure 2016, 74). As early as 1927, the Education Commissioner of Calabar province wrote of Sister Magdalene's methods "being tentatively introduced in other establishments" (Okure 2016, 74). Members of the Catholic hierarchy saw the efficacy of the Method, promoting it for use in missionary education. In 1928, Shanahan sent three Irish Holy Rosary Sisters to train at Saint Joseph's for three months. They brought Montessori equipment from Ireland (Ejikeme 2011, 225). They had completed their novitiate with the Cabra Dominican Sisters at Sion Hill, Dublin, who from 1933, hosted the Montessori's Dublin training courses. In 1949, the college at Sion Hill gained the approval of the International Montessori Association (AMI – Association Montessori Internationale). Many sisters preparing for foreign missions gained Montessori diplomas there²³. In August 1929, the Method won the support of Monsignor Arthur Hinsley, the Holy See's Apostolic Visitor to British Africa. During his visit he noted in his diary that St Joseph's was, "a famous Montessori school, model for Africa"²⁴. In 1930, in England, he advised two White Sisters to complete Montessori training at the Assumption, in preparation for missionary work²⁵. When Sister Magdalene developed health problems, Shanahan invited the SHCJ Sisters to take over. He required them to be familiar with the Method. On January 18, 1930, he wrote advising Mother Amadeus to, "arrange that three sisters go to Calabar to get from Sister Magdalene a thorough grasp of her work and meth-

¹⁹ Dictionary of Irish Biography - Cambridge University Press

²⁰ "Praeteria: Sister Mary Charles Magdalene". *Mayfield Review* 1926, 14. SHCJ Archives, 14-16 Norham Gardens, Oxford OX2 6QB, England.

²¹ Sister M C Magdalene. 1926. "Girls of Calabar". *Missionary Annals of the Holy Ghost Fathers* March 1926, 48-9. Spiritan Heritage & Archives.

²² Sister M C Magdalene. 1926. "Girls of Calabar", 48.

²³ Interview with Sister Kathleen Moran OP, former Sion Hill student and staff member, September 24, 2020.

²⁴ "Diary of Cardinal Hinsley", Diocese of Westminster Archives, 139/2C,111, 16a Abingdon Road, London W8 6AF.

²⁵ Kensington Annals entry, January 29, 1930.

od of work, chiefly the Montessori System. From three to six months would suffice” (Cooke, 1980, 131). Sister Magdalene initially hoped to stay and work with them but needed to move to a different climate to improve her health and left in 1934.

In her *International Review of Mission* article, Sister Magdalene promoted the Method to an international readership of policy makers, academics, and missionary educators. The focus of the article is the importance of educating African girls to prepare them for roles as teachers and mothers in a new African nation. She made her case well, setting her arguments in the context of contemporary debate on colonial education, citing an article from the *Times Educational Supplement* of the previous year (Magdalene 1928, 507). Whilst her outlook may have been forward looking, she nevertheless used contemporary colonial concepts, referring, for example, to “young civilizations” and “primitive simplicity” (Magdalene 1928, 505).

The Handmaids of the Holy Child Jesus, founded in 1931, by Sister Magdalene, continue to use the Montessori Method. The congregation is unique, among those that adopted the Method, as the four foundation members, Lucy Williams, Kathleen Bassey, Agnes Ugoaru and Christiana Waturoocha, were Montessori directresses, who had experienced the Method as pupils. They were attracted to religious life, however, by observing their teacher’s loving relationship with God, reproduced in her relationships with others. Their constitutions describe this as:

the inspiration, which Mother Mary Charles Magdalen Walker, RSC, received from the Holy Spirit and handed down to us, is that of All-Embracing charity, which has its foundation in personal love for Christ and humanity (Mbonu 2018).

This loving relationship was central to her approach to moral education. The Montessori classroom environment suited this kind of approach. After the departure of their foundress, on January 1, 1934, the novices demonstrated the self-reliance she had hoped for in an African teaching force. During their novitiate, they were to be supported by SHCJ sisters. In a letter to Bishop Charles Heerey, Shanahan’s successor, dated January 10, 1934, they made clear that they expected to be an independent congregation of ‘real nuns’ in the long term, rather than affiliated to an English congregation:

Shall we after our training be able to work by ourselves and leave the Holy Child Nuns? We wish to be able to do that when we can. Therefore, will it please Your Lordship to explain things fully to us? Our aim is to be real nuns

and work freely for God. We shall give Your Lordship our future answer after you have explained things fully to us (Okure 2016, 108).

The Congregation became autonomous in 1959 and today has 779 professed sisters. There are 89 Handmaids’ schools in Nigeria and schools in five other African countries. Some have Montessori nurseries including Madonna Montessori Nursery and Primary School, Calabar and Prince of Peace Montessori Nursery and Primary School, Anua. Their Facebook pages have photographs showing pupils using Montessori equipment such as, the red and blue long stair today²⁶.

CONCLUSION

Sisters Thérèse and Magdalene made significant contributions to the continuity of Montessori education from the early twentieth century until our times. They demonstrated its effectiveness in schools, trained directresses, raised public awareness, and mobilised it geographically. They worked in different locations, served different communities and the prior education and training of directresses in their schools was different. Many similarities do, however, emerge from the two studies.

Both benefitted from a context in which secular and Church authorities were open to new educational practice to raise standards. They were also part of innovative communities. Both had access to Montessori literature, training, and experienced practitioners. They were also able to fund the necessary resources. Both sisters were qualified, experienced, and successful teachers when they encountered the Method. They saw ways to implement the Method and develop the cognitive benefits. Their work provides empirical evidence to support recent theoretical work on the potential of Montessori education to support pupils’ growth in intellectual virtues and agency (Colgan 2016; Frierson 2020). At Downhill and Saint Joseph’s, this led to higher standards in academic and practical subjects, resulting in increased participation by girls in secondary education. Both women also saw the Method as a vehicle for character development, which, coupled with academic attainment, prepared young women for new opportunities in changing societies. The practice of “freedom in a prepared environment” was central to this. They had the experience of classroom organisation and planning, identified by Catherine Pomeroy Collins (Kramer 1976, 317),

²⁶ Madonna Montessori Nur/Pri School - Home | Facebook Accessed March 31, 2021.

to enable them to implement this effectively. They did it gradually, leading by example.

Both contributed to the local and global mobilisation of Montessori education through teacher training. Their writings gave, and continue to give, practical insights into how to interpret Montessori education. Along with the accounts of visitors, they contributed to wider public understanding of Montessori education, by addressing misconceptions and introducing it to new audiences. Their impact on the longer-term continuity of the Method is also evident: that of Sister Thérèse in the 1960s revival in the United States and of Sister Magdalene in the establishment of Montessori education in Nigeria. Montessori's hope that her work be continued by a congregation of Sisters was realised, but not in the way she envisaged (Standing 1965, 116). For the Sisters of Notre Dame, the Method offered a new application of St Julie's principles, including gaining the child's goodwill and educating their heart, hand and head. The Handmaids of the Holy Child Jesus brought their experience as Montessori pupils and directresses to the establishment of a new African Catholic educational tradition. Sisters Thérèse and Magdalene made distinct contributions in their writings relating educational principles to practice: Sister Thérèse in a practical handbook; Sister Magdalene in an academic article.

From the 1920s, the Montessori Movement in England went into decline. These two educators, however, demonstrate the significant contribution of teachers trained in England in the 1920s to the continuity of Montessori education. Investigation of the work of others is needed to identify the full significance of English educators in the continuity of Montessori education until our times.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author gratefully acknowledges the assistance of the SND provincial archives team; Sister Clare Veronica RA, Archivist, Religious of the Assumption; Isabel Keating, Archivist, SHCJ; Margaret Bluett, Kimmage Spiritan Heritage & Archives and Sister Caroline Mbonu HHCJ of the Handmaids of the Holy Child Jesus.

BIBLIOGRAPHY

- Allen, Roland. 1913. "The Montessori Method and Missionary Methods." *International Review of Mission* 3, no.2: 329-341.
- Brehony, Kevin J. 1994. "Individual Work: Montessori and English Education Policy 1909-1939." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8, 1994. ED385483.pdf accessed March 24, 2021.
- Cohen, Sol. 1974. "The Montessori Movement in England, 1911-1952." *History of Education* 3, no.1:51-67.
- Colgan, Andrew D. 2016. "The Epistemology Behind the Educational Philosophy of Montessori: Senses, Concepts, and Choice." *Philosophical Inquiry in Education* 23, no.2: 125-140.
- Comas, Francesca and Bernat Sureda García. 2012. "The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)." *Paedagogica Historica* 48, no. 4: 571-587.
- Connelly, OSU Eileen. 2013. "Celebrating 50 Years of Montessori Excellence." *The Summit* Spring 2013, The Summit, Spring 2013; Celebrating 50 Years of Montessori Excellence by The Summit Country Day School - issuu Accessed December 19, 2020.
- Cooke, Colman. 1980. *Mary Charles Walker: The Nun of Calabar*. Dublin: Four Courts Press.
- Cunningham, Peter. 2000. "The Montessori Phenomenon: Gender and Internationalism in Early Twentieth Century Innovation." In *Practical Visionaries*, edited by Mary Hilton and Pam Hirsh, 203-220. Harlow: Pearson.
- Culverwell, Edward Parnell. 1913. *The Montessori Principles and Practices*. London: G. Bell & Sons Ltd.
- De Giorgi, Fulvio (ed). 2013. *Montessori, Dio e il bambino e altri scritti inediti*. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2018. "Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti." *Maria Montessori e le sue reti di relazioni, Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 27-73.
- De Giorgi, Fulvio (ed). 2019. *Maria Montessori Il Peccato Originale*. Brescia: Scholé.
- De Serio, Barbara. 2018. "Adele Costa Gnocchi y Maria Montessori entre modernismo espiritual y renovación educativa." In *Women's Education in Southern Europe. Historical Perspectives (19th-20th Centuries)*, vol. II, edited by Antonella Cagnolati and Antonio Francisco Canales Serrano, 171-197. Roma: Canterano.
- Dease, Gerald. 1924. "Montessori- 'Audi Alternam Partem.'" *Irish Monthly* 52, no. 615: 462-467.
- Ejikeme, Anene. 2011. "From Traders to Teachers: A History of Elite Women in Onitsha, Nigeria, 1928-1940." *Journal of Asian and African Studies*, 46, no.3: 221-236.
- Frierson, Patrick. 2020. *Intellectual Agency and Virtue Epistemology: A Montessori Perspective*. New York: Bloomsbury.

- Gutek, Gerald L. and Patricia A Gutek. 2020. *America's Early Montessorians: Anne George, Margaret Naumburg, Helen Parkhurst and Adelia Pyle*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jones, Thomas Jesse. 1922. *Education in Africa; a study of West, South, and equatorial Africa by the African Education Commission, under the auspices of the Phelps-Stokes Fund and foreign mission societies of North America and Europe; Report of the African Education Commission (1920-1921)*. New York: Phelps-Stokes Fund.
- Kallaway, Peter. 2020. *The Changing Face of Colonial Education in Africa*. London: Routledge.
- Kehoe, S. Karly. 2019. “Women Religious and the Development of Education in Scotland.” In *A History of Catholic Education and Schooling in Scotland: New Perspectives*, edited by Stephen J. McKinney and Raymond McCluskey, 61-80. London: Palgrave Macmillan Springer.
- Kramer, Rita. 1976. *Maria Montessori*. UK: Montessori International.
- Leenders, Hélène. 2018. “A Special Meaning of ‘Health’. Towards a Theory-immanent Explanation for the Use of the Montessori Pedagogy in Fascist Italy (1926-1934).” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 197-207.
- Linscott SND, Sr Mary. 1966. *Quiet Revolution*. Glasgow: Burns.
- Magdalen, Sister M. C. 1928. “Education of Girls in Southern Nigeria.” *International Review of Mission* XVIII 67: 505-14.
- Mbonu, Caroline HHCJ. 2018. “The Theory and Practice of Catholic Women Religious in Migrant Education: An Education Embodying the Charism”. Paper presented at “A Pedagogy of Peace”. University of Notre Dame Cushwa Centre Seminar, Kylemore Abbey, Ireland, March 14-17, 2018.
- McKinney, Stephen J. and Raymond McCluskey. 2019. “The Education (Scotland) Act, 1918, in Historical Context.” In *A History of Catholic Education and Schooling in Scotland: New Perspectives*, edited by Stephen J. McKinney and Raymond McCluskey, 3-41. London: Palgrave Macmillan Springer.
- Montessori Maria. 1929. ‘Introduction. In *The Discovery of the Child*. Madras: Kalakshetra. 1948.
- Montessori, Maria. 1965. “The Life of the Child Within the Church.” In *The Child in the Church*, edited by E.M. Standing, 25-40. Pennsylvania: Hillside Education. 2017 edition.
- Moretti, Erica and Alejandro Mario Dieguez. 2018. “I Progetti di Maria Montessori impigliati nella rete di mons. Umberto Benigni.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 89-114.
- O'Donnell, Marion. 2007. *Maria Montessori*. London: Continuum.
- Okure HHCJ, Sr. Mary Liguori. 2016. *The Journey of Love: Life and Work of Mother Mary Charles Magdalen Walker, RSC (1881-1966): Foundress of Congregation of the Handmaids of the Holy Child Jesus*. Ifuho: Ancilla Echoes.
- Omenka, Nicholas. 2004. “The Shanahan Legacy: The Myth and the Reality.” *Bulletin of Ecumenical Theology* 16: 31-53.
- Omolewa, Michael. 2006. “Educating the ‘Native’: A Study of the Education Adaptation Strategy in British Colonial Africa, 1910-1936.” *The Journal of African American History* 91, no. 3: 267-287.
- Principal (Sister Aimée du Saint-Sacrement O'Keefe SND). 1932. Preface to *A Scottish Montessori School* by Sister of Notre Dame, xi-xiv. London: Sands & Co. (SMS).
- Rice, Cyprian. 1937. “The Soul of a Child.” *Blackfriars* 18, no. 206: 372-375.
- Rocca, Giancarlo. 2018. “Maria Montessori e i corsi di pedagogia infantile.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 74-88.
- Sahfield, Wolfgang and Alina Vanini. 2018. “La rete di Maria Montessori in Svizzera.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 163-180.
- Sister of Notre Dame. 1922. *The Educational Ideals of Blessed Julie Billiart*. London: Longmans Greene.
- Sister of Notre Dame (Sister Thérèse de St. Bernard Crockett SND). 1932. *A Scottish Montessori School*. London: Sands & Co. (SMS).
- Standing, Edwin M. 1936. “Montessori Practice and Thomist Principles.” *Blackfriars* 17, no. 192: 204-212.
- Standing, Edwin M. 1965. “Montessori and the World Situation”. In *The Child in the Church*, 95-120.
- Standing, Edwin M. 1970. *The Montessori Revolution*. New York: Schocken.
- Swartz, Rebecca and Peter Kallaway. 2018. “Imperial, Global and Local in Histories of Colonial Education”. *History of Education* 47, no.3: 362-367.
- Trabalzini, Paola. 2018. “Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25:146-162.
- White, Jessie. 1925. “The Influence of Dr. Montessori's Pedagogy in Great Britain and Ireland.” *Atti del V Congresso Internazionale di Filosofia*: 866-872.
- Walker, Sister M. Charles. 1922. *Caritas Urget Nos: A Glimpse of the Spirit and Work of the Congregation Founded by Mother M. A. Aikenhead*. Dublin.

- Whitehead, Kay 2010. "Contesting the 1944 McNair Report: Lillian De Lissa's Working Life as a Teacher Educator." *History of Education* 39, no.4: 512.
- Whitehead, Kay and Susan Feez. 2018. "Transnational Advocacy in Education: Maria Montessori's Connections with Australian Women." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 181-196.
- Williams, Maria Patricia. 2015. "Mobilising Mother Cabrini's Educational Practice: The Transnational Context of the London School of the Missionary Sisters of the Sacred Heart of Jesus 1898-1911." *History of Education* 44, no.5: 631-650.
- Williams, Maria Patricia. 2019. "The Contribution of Saint Frances Xavier Cabrini (1880-1917) to Catholic Educational Practice in the late Nineteenth and Early Twentieth Centuries." PhD diss., University College London.



Citation: Lucia Vigutto (2021) L'Einaudi e il Movimento di cooperazione educativa. *Tracce di un progetto per la scuola elementare (1966-67)*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 135-143. doi: 10.36253/rse-10865

Received: June 7, 2021

Accepted: November 22, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Lucia Vigutto. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

L'Einaudi e il Movimento di cooperazione educativa. Tracce di un progetto per la scuola elementare (1966-67)

Einaudi and Cooperative Education Association (MCE). Traces of a project for the elementary school (1966-67)

LUCIA VIGUTTO

Università di Bologna

E-mail: lucia.vigutto@unibo.it

Abstract. The aim of this paper is to show the editorial relationship between the Einaudi publishing house and the Cooperative Education Association (MCE) during the second half of the Sixties. The members of the Association were looking for an editor willing to spread their pedagogical instances for the renewal of the Italian school and they found it in Einaudi. Thanks to the study of the correspondence and the documentation preserved in the Giulio Einaudi Editore Historical Archive, it has been possible to analyze a project of textbooks for the elementary school, made in collaboration with relevant members of the Association such as Gianni Rodari, Mario Lodi, Giuseppe Tamagnini and Bruno Ciari. The collections were never published, in part for financial reasons, but also because of the rising debate around the textbooks. The opinion of the Association in the late Sixties was changed: the point was not to renew the textbooks but to abolish them. Understanding the reasons of the end of this project might help to clarify the pedagogical impact of the cultural and social changes of that period, the relationship between education and politics. Moreover, it is not by chance that from the ashes of this project took shape *The wrong country (Il paese sbagliato)*, a masterpiece written by Mario Lodi destined to become a classic for the history of education.

Keywords: Einaudi, Mce, collection, textbooks, elementary school, Mario Lodi, Gianni Rodari.

Riassunto. Lo scopo di questo contributo è quello di mostrare il rapporto editoriale tra la casa editrice Einaudi e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) durante la seconda metà degli anni Sessanta. I membri dell'Associazione cercavano un editore disposto a diffondere le loro istanze pedagogiche per il rinnovamento della scuola italiana e lo trovarono in Einaudi. Grazie allo studio del carteggio e della documentazione conservata presso l'Archivio Storico Giulio Einaudi Editore, è stato possibile analizzare un progetto di libri di testo per la scuola elementare, realizzato in collaborazione con importanti esponenti dell'associazione quali Gianni Rodari, Mario Lodi, Giuseppe Tamagnini e Bruno Ciari. Le raccolte non furono mai pubblicate, in parte per motivi finanziari, ma anche a causa del crescente dibattito intorno ai libri di testo. L'opinione dell'associazione alla fine degli anni Sessanta cambiò: il punto non era rinnovare i libri

di testo ma abolirli. Comprendere le ragioni della fine di questo progetto potrebbe aiutare a chiarire l'impatto pedagogico dei cambiamenti culturali e sociali di quel periodo, il rapporto tra educazione e politica. Non è un caso, inoltre, che dalle ceneri di questo progetto abbia preso forma *Il paese sballato*, capolavoro scritto da Mario Lodi destinato a diventare un classico per la storia dell'educazione.

Parole chiave: Einaudi, Mce, collezione, libri di testo, scuola elementare, Mario Lodi, Gianni Rodari.

I PRESUPPOSTI PER L'INCONTRO

Pur non essendosi mai occupata di pedagogia in maniera sistematica¹, nel secondo dopoguerra, la casa editrice Einaudi prese via via a pubblicare testi importanti per la maturazione della coscienza pedagogica laico-progressista in Italia, primo tra tutti *Lettere del Carcere* di Antonio Gramsci del 1947, che inaugurò la collana “Opere di Antonio Gramsci”²; uscirono, poi, presso l'editrice torinese: *Storia della scuola popolare in Italia* di Dina Bertoni Jovine (1954); *Scuola e democrazia* di Gino Ferretti (1956); *Scuola sotto inchiesta* di Guido Calogero (1957); *La cultura e la scuola nella società italiana* di Eugenio Garin (1960); *Democrazia e autonomia nella scuola*, a cura dell'ADESSPI (1961).

Iniziò anche l'avventura della casa editrice nell'ambito dell'editoria per ragazzi: nel 1959 era stata inaugurata la collana “Libri per ragazzi” e nel 1965 “Letture per la scuola media”, due collane che avrebbero segnato profondamente le abitudini di lettura dei giovani italiani. Nel corso degli anni Sessanta, crebbe infatti sempre più l'interesse della Casa editrice per il rinnovamento del mondo scolastico, preparando così il terreno all'incontro tra l'Einaudi e il Movimento di Cooperazione Educativa, avvenuto nel 1965, grazie a Gianni Rodari.

Lo scrittore di Omegna era entrato in contatto con il Movimento – che allora si chiamava CTS, Cooperativa della Tipografia a Scuola - già nel luglio del 1953, quando era stato inviato per conto dell'Unità come cronista al convegno³ organizzato a Pisa da Raffaele Laporta (Pettini 1980). L'incontro era stato decisivo per la maturazione

della sua visione pedagogica (Roghi 2020, 145) tanto che egli aveva deciso di iscriversi alla giovane associazione⁴ e di partecipare attivamente alla diffusione delle proposte dell'MCE in campo scolastico, che raccolse e portò avanti l'attività della CTS, con una fisionomia più autonoma rispetto all'iniziale impronta freinetiana. Nel febbraio del 1965, Rodari, che con l'editrice torinese aveva ormai instaurato un solido rapporto di collaborazione⁵, scrisse al redattore Daniele Ponchioli:

Caro Ponchioli, prima di tutto saluti dopo il nostro reciproco silenzio. Ti spero in buona salute, in buone letture e quattrini. Anch'io sto bene, e questo è importantissimo: ai dolori morali ci penso io. Ho trovato a un convegno di maestri il direttore didattico Aldo Pettini, di Firenze, il quale mi ha parlato dei testi e disegni di bambini raccolti tempo addietro (forse anni fa) da Goffredo Fofi, con l'intenzione di farne un libro; libro che non venne mai fatto; lo stesso Pettini ne ha, a quanto mi ha detto, copia. Pettini vorrebbe sapere se il libro è ancora in programma. Io trovo che sarebbe un libro utile. Non so se commercialmente le due raccolte di Maria Maltoni hanno reso. So che i testi in questione sono, didatticamente, più importanti. Nascono nelle classi del Movimento di Cooperazione Educativa (di cui io stesso sono socio); il movimento più vivace della scuola italiana, il più progressivo. Presentare quei testi e quei disegni, con un'adeguata introduzione o addirittura un commento ad uso degli adulti (farne, cioè, un libro a due piani paralleli ben distinti) darebbe un non piccolo contributo alla battaglia per il rinnovamento didattico della scuola italiana. Questa battaglia si svolge su riviste, rivistine, ha episodi importanti nelle case editrici specializzate, ma in fondo, se non è Robert non è borotalco, e se non è Einaudi rimane ignoto al pubblico colto. La presente è dunque per esortare alla pubblicazione e per ottenere una qualche risposta da dare all'amico Pettini.⁶

A parere di Rodari, quindi, il MCE era il più «vivace», il più «progressivo», movimento impegnato per il

¹ Einaudi non pubblicò mai una collana espressamente dedicata alla pedagogia, anche se fu fatto un tentativo nel 1944 per la costruzione di una “Biblioteca pedagogica” con la collaborazione di Aldo Capitini, che però non venne portato a termine.

² Le “Opere di Antonio Gramsci” comprendono le già citate Lettere dal carcere (1947), Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce (1948), Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura (1949), Il risorgimento (1949), Note sul Macchiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno (1949), Letteratura e vita nazionale (1950), Passato e presente (1951), Scritti giovanili 1914-1918 (1958), L'ordine nuovo 1919-1920 (1954), Sotto la mole 1916-1920 (1960), Socialismo e fascismo. L'ordine nuovo 1921-1922 (1966), La costruzione del Partito Comunista 1923-1926 (1971).

³ Si tratta del secondo congresso annuale della CTS – il primo si era svolto l'anno precedente - tenutosi a Pisa dal 27 al 29 luglio 1953.

⁴ Cfr. affermazione che Rodari stesso fa nella citazione riportata di seguito.

⁵ Per la casa editrice torinese Rodari aveva già pubblicato *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), *Favole al telefono* (1962), *Il pianeta degli alberi di Natale* (1962) e *Il libro degli errori* (1964).

⁶ Archivio di Stato di Torino, Archivio storico Giulio Einaudi editore (d'ora in avanti AE), Corrispondenza con autori italiani, cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Rodari a Ponchioli, 7 febbraio 1965.

rinnovamento della scuola italiana e come tale meritava l'interesse della casa editrice. Le sue origini risalgono al 1951, per iniziativa di Giuseppe Tamagnini, allievo di Giuseppe Lombardo Radice (Meda 2020, 96); la CTS si era poi trasformata nel 1957 in MCE. Il Movimento si era costituito con il proposito di coordinare gli sforzi di tanti maestri che, ispirati al modello francese di Célestine Freinet, desideravano introdurre nel nostro Paese pratiche didattiche basate sui principi della democrazia e della libertà. Nella «Dichiarazione delle finalità» del Movimento, redatta nel 1957, emergono le priorità dello stesso: sconfiggere innanzitutto l'isolamento degli insegnanti, invitandoli a cooperare per un'educazione nuova in «atteggiamento di sincera apertura verso ogni concezione, metodo o tecnica educativa»; introdurre nella scuola metodologie e tecniche che arricchissero «l'esperienza umana degli allievi»; considerare le «implicazioni sociali dell'attività educativa» (Rizzi 1999, 142). Il Movimento non esprimeva quindi un univoco orientamento politico o una filiazione partitica, anzi sottolineava la totale apertura, affrancandosi anche da un'adesione dogmatica dalle tecniche di Freinet stesso⁷ e auspicando una continua rielaborazione critica. Tuttavia, come ha rivelato acutamente Franco Cambi, l'appello di Freinet, e del MCE poi, era a favore di «una pedagogia scolastica che non separasse educazione e coscienza politica, poiché si trattava sempre di formare l'uomo nel bambino, e di pensare quello in e per un modello di società» (Cambi 1999, 9). La ricerca di nuovi strumenti, infatti, era strettamente legata al tentativo di attuare i principi democratici, sanciti dalla Costituzione, ritenuti non realizzati all'interno della vita scolastica. Da questa spinta ideale era nata l'idea dell'utilizzo del limografo a scuola e l'istituzione di una piccola tipografia, al fine di stimolare la cooperazione tra i bambini, l'autogestione e il metodo assembleare, la corrispondenza tra scuole e l'osservazione diretta del mondo, in costante dialogo aperto con l'insegnante.

Per quanto innovativa fosse la presenza del MCE nel tessuto scolastico, l'analisi che Rodari faceva della sua scarsa notorietà era effettivamente veritiera, motivata anche da una ridotta base associativa, perlomeno agli inizi. La diffusione delle idee di Freinet in Italia era legata principalmente alla casa editrice La Nuova Italia, sia per la pubblicazione di traduzioni delle sue opere, sia tramite la rivista «Cooperazione educativa», diretta da Giuseppe Tamagnini e finanziata sempre dalla Nuo-

va Italia. Un'importante pubblicazione che documentava l'esperienza italiana del MCE era stata, di Tamagnini, *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, edita dal Movimento stesso, nel 1965, e perciò destinata ad una diffusione limitata. Qualche «episodio importante», come scriveva Rodari, in effetti c'era stato⁸, ma un sodalizio editoriale con la Casa editrice Einaudi avrebbe permesso al Movimento un notevole salto di qualità, fornendo ad esso l'occasione di raggiungere un pubblico colto – come rilevava Rodari – e soprattutto più ampio.

Fino a quel momento, tuttavia, l'editrice torinese non si era mai occupata, come accennato, di editoria scolastica. Le pubblicazioni di Maria Maltoni, cui Rodari faceva riferimento, avevano rappresentato un'eccezione. *I quaderni di San Gersolè* – che Calvino aveva definito «l'esperimento pedagogico più innovatore dell'Italia del dopoguerra» (Maltoni 1959, 5) – e *Il libro della natura* erano stati pubblicati da Einaudi rispettivamente nel 1959 e nel 1963, all'interno della collana di narrativa “Libri per ragazzi”. Pur rappresentando, quindi, un metodo innovativo di fare scuola, i volumi curati dalla maestra Maltoni non erano propriamente testi scolastici o testi pedagogici destinati ad un pubblico adulto, ma erano pensati innanzitutto per offrire ai bambini storie e disegni realizzati da altri bambini, testimoniando indirettamente i risultati della metodologia da lei adottata in classe.

Il rimando di Gianni Rodari ai *Quaderni* era comunque non privo di fondamento. Entrambe le esperienze, quella di San Gersolè e quella del MCE, anche se lontane come genesi, si collocavano nel fermento rinnovatore che animava la scuola del secondo dopoguerra, che nel loro caso si declinava nel tentativo comune di rimettere al centro il bambino, le sue risorse personali e il rispetto della sua fantasia e creatività. Non a caso, metodologie comuni alle due realtà erano quelle del testo e del disegno libero. Lo stesso Aldo Pettini, tra le personalità fondatrici del MCE, menzionato nella lettera di Rodari, si era dichiarato stimolato dall'esperienza della scuola della Maltoni nei suoi primi anni di insegnamento (Cives 1999, 55).

Nonostante, quindi, i testi raccolti da Goffredo Fofi⁹, di cui Rodari suggeriva la pubblicazione, fossero in linea con quelli della Maltoni e avrebbero potuto costituire una pubblicazione affine, il sollecito rimase senza risposta: non è stata conservata nessuna lettera di ritor-

⁷ Scriveva Pettini: «Le tecniche Freinet e il MCE [...] hanno valore solo se siamo capaci di vederne gli aspetti dinamici e, magari, sullo sfondo, il loro stesso superamento. Fermarsi a metà strada significa non sviluppare appieno l'esperienza infantile e condannarci ad un nuovo tipo di routine, ad un nuovo scolasticismo». (Cives 1999, 56)

⁸ Cfr. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961; M. Mencarelli, *Le tecniche Freinet*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1956; C. Freinet, *La scuola moderna*, a cura di G. Tamagnini, Torino, Loescher, 1963.

⁹ Il rapporto tra Goffredo Fofi e l'Einaudi meriterebbe una trattazione più diffusa di quanto sia possibile in questa sede. Rimando, per ulteriori approfondimenti, al volume di Luisa Mangoni, *Pensare i Libri*, da pagina 884 in avanti.

no e probabilmente non ci fu. Tuttavia, la menzione che Rodari fece del Movimento di cooperazione educativa - e insieme la dimostrazione di un certo fiuto in materia - lasciarono il segno. Quando il direttivo Einaudi decise di cimentarsi nell'editoria scolastica, venne subito richiesto il parere di Rodari. Giulio Bollati, figura centrale in casa editrice, gli scrisse infatti nel giugno 1966:

Carissimo, sto per coinvolgerti in un'operazione segreta della massima importanza. Nella nostra riunione annuale del nido d'aquila di Rhêmes-Notre-Dame (Valle d'Aosta) abbiamo affrontato quest'anno il problema dell'editoria scolastica. La discussione è stata molto appassionata, numerosi gli interventi, vivacissimo l'impegno di tutti i presenti; i risultati di questo scambio di idee sono stati sorprendenti: mentre tutti all'inizio pensavamo che se mai Einaudi fosse intervenuto nel campo dell'editoria scolastica avrebbe dovuto rivolgere la sua attenzione al settore medio-alto dell'istruzione, alla fine ci siamo trovati d'accordo nel ritenere che la precedenza assoluta va data alla scuola elementare. Uno studio più approfondito della questione è stato rinviato ad una riunione speciale che si terrà verso la fine di settembre qui a Torino. Naturalmente in materia siamo ignoranti come talpe, anche se bene orientati e capaci di apprendere con fulminea rapidità. Altrettanto naturalmente, quando si è trattato di fare i nomi di amici da interessare all'iniziativa, il primo nome è stato il tuo. Spero che non vorrai sottrarti dall'invito di accorrere sotto le bandiere della nostra crociata scolastica. Siamo tutti convinti che l'impresa, per ora delineata in modo generico, possa assumere in breve tempo dimensioni concrete. Hai più di un mese per riflettere. Ti prego di mandarmi un cenno di ricevuta. Intanto ti auguro buone vacanze e ti saluto affettuosamente¹⁰.

Negli anni di fioritura del mercato editoriale legato all'introduzione della scuola media unica è ben comprensibile la nascita di "Letture per la scuola media", mentre appare meno scontato l'interesse di Einaudi per la scuola elementare. Per far luce su questo punto però è interessante recuperare la riflessione che Tristano Codignola, personalità politica chiave per il rinnovamento della scuola negli anni Sessanta, fa nel suo testo *Nascita e morte di un piano* (Codignola 1962). Come ha rilevato Monica Galfré «al di là della natura indubitabilmente politica del rapporto di Codignola, il suo valore sta nella capacità di far emergere [...] che la crescita decisiva della scolarizzazione media e superiore iniziò senza che si sia consolidata quella di base» (Galfré 2017, 191). Il «nodo scolastico del paese» risiedeva ancora nella scuola elementare e in questa direzione desiderava muoversi Einaudi, ma, come rivelava Rodari, con un certo ritardo.

Infatti, il 4 agosto successivo, Rodari rispose, con l'ironia che ben lo contraddistingueva, mettendo in guardia la casa editrice:

Caro Bollati, [...] penso che facciate benissimo a interessarvi del libro elementare, il più difficile, quello che rende meno e che contribuirà a mantenere viva la discreta fama di follia che vi circonda. Benissimo, ma un po' in ritardo. I migliori (cioè i maestri del Movimento di Cooperazione educativa - Ciari, Lodi, Pettini - un po' meno, secondo me, i torinesi) sono già via via succhiati da altre iniziative. Però, se volete fare bene, dovete ricorrere a loro, assolutamente, e prima di tutto ascoltarli. In secondo luogo, ascoltate i Salesiani: non quelli di Torino, quelli di Roma, della pedagogia sperimentale. Sono indispensabili per la religione, i più progrediti e i meno bigotti d'Italia (guardatevi dai Gesuiti di San Fedele - la serpe in seno). [...] I libri di lettura andrebbero preparati da un collettivo, per tante ragioni che adesso sarebbe indecente esporre». ¹¹

Il resto della lettera è difficilmente ricostruibile, a causa di una bruciatura nel documento originale, ma è possibile intuire un invito ad organizzare un momento ufficiale per poter avviare una discussione sui libri di lettura.

La risposta di Bollati non tardò ad arrivare, anche perché nessuno dei redattori di Einaudi era esperto di editoria scolastica, per cui il ruolo di Rodari sarebbe stato fondamentale per guidare l'iniziativa:

Caro Rodari, grazie per la tua lettera del quattro agosto, prima facella nel buio scolastico in cui ci stiamo inoltrando. Ci dici molte e savie cose, non senza ammonirci garbatamente a essere realisti. Faremmo volentieri una piccola riunione, privata e amichevole, a Roma o a Torino, nella prima metà di ottobre: una riunione esplorativa, dalla quale raccogliere informazioni e consigli per decidere quale sia la strada da prendere. Tu chi inviteresti, delle persone cui accenni nella tua lettera? Ti siamo molto grati per l'aiuto che ti dici disposto a darci: ne abbiamo bisogno. ¹²

Non si ha notizia della riunione «privata e amichevole», ma molto probabilmente essa avvenne e portò alla partecipazione degli einaudiani al convegno organizzato dal Movimento di Cooperazione Educativa, tenutosi nel novembre del 1966, a Pescara. All'evento furono certamente presenti i maestri Mario Lodi e Bruno Ciari, in rappresentanza del Movimento, mentre per conto della casa editrice vennero mandati il redattore Guido Davico Bonino e molto probabilmente anche Daniele Ponchiroli,

¹⁰ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Bollati a Rodari, 29 giugno 1966.

¹¹ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Rodari a Bollati, 4 agosto 1966.

¹² AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Bollati a Rodari, 5 settembre 1966.

che da quella data iniziò un rapporto di scambio epistolare e di amicizia con il maestro di Piadena.¹³ La comunanza di intenti e di vedute fu tale¹⁴ che da quell'incontro nacque un programma di collaborazione tra la casa editrice Einaudi e il Movimento di cooperazione educativa, sempre grazie all'intermediazione di Rodari¹⁵.

IL PROGETTO EDITORIALE

Le basi per l'accordo vennero discusse in un incontro il 4 dicembre 1966 a Bologna¹⁶ e il documento che ne tratteggia le condizioni, scritto e approvato dal direttivo del MCE nel gennaio del 1967, è conservato presso l'Archivio Einaudi di Torino con il titolo «Condizioni e Programma per una collaborazione tra il Movimento di Cooperazione Educativa e l'Editore Giulio Einaudi».

Le condizioni di collaborazione erano, tralasciando quelle più tecniche, la «piena autonomia di impostazione metodologica delle opere e nella scelta delle persone alle quali affidare i lavori» del MCE, mentre i suoi rappresentanti chiedevano che «la scelta delle opere da pubblicare come anche delle relative illustrazioni, [fosse] fatta in comune tra i rappresentanti del Movimento e dell'Editore»¹⁷.

La collaborazione si sarebbe articolata in tre collane: due per la scuola elementare, «Testi per la scuola elementare» e «Biblioteca di lavoro», e una per gli insegnanti. Gianni Rodari sarebbe stato il responsabile dell'impostazione generale e della revisione formale della colla-

na «Testi per la scuola elementare», mentre Mario Lodi e Bruno Ciari avrebbero avuto il medesimo ruolo per le monografie di «Biblioteca di lavoro». I coordinatori delle iniziative, invece, sarebbero stati Giuseppe Tamagnini per le prime due, e Aldo Pettini per la terza.

La collana per gli insegnanti avrebbe avuto al suo interno guide didattiche – come *Il testo libero nel primo ciclo* e *Il testo libero nel secondo ciclo* di Bruno Ciari –, resoconti di esperienze – *Pagine di diario* di Mario Lodi – e di traduzioni di opere di Freinet o di carattere pedagogico.

La collana «Testi per la scuola elementare» sarebbe stata suddivisa tra «letture» e «sussidiari». È interessante rilevare, nella descrizione molto stringata di questa collana, l'accento posto sulla bellezza estetica delle pubblicazioni – «le illustrazioni dovranno essere funzionali e esteticamente ineccepibili» – e sulla modalità di trattazione degli argomenti che avrebbe dovuto essere «a carattere problematico e attivizzante»¹⁸. Anche la collana «Biblioteca di lavoro», comprendente le sezioni «guide all'esperienza», «montaggio di documenti» e «reportages», avrebbe dovuto avere a cuore le stesse attenzioni:

Le monografie, riccamente illustrate, saranno redatte in forma problematica e lasceranno sempre al bambino il compito di trarre le conclusioni e di coordinare i dati offerti. Saranno in sé esaurienti intorno all'argomento trattato (sempre prevedendo l'opera del bambino, s'intende), ma la conclusione di ognuna dovrà necessariamente aprirsi su nuovi problemi e nuove prospettive¹⁹.

L'accento posto sulla problematicità come modalità didattica rientrava pienamente nello spirito del MCE e al contempo era l'elemento che giustificava l'utilizzo del manuale come strumento didattico. Il manuale, infatti, era al centro di un dibattito molto acceso. Freinet, nella Francia degli anni '20, «aveva lanciato la parola d'ordine «basta con i manuali!» e li aveva eliminati dalla sua scuola sostituendoli con i giornali stampati dai bambini, con la corrispondenza interscolastica, la ricerca e la biblioteca di lavoro» (Lodi 1977, 47). In Italia non si era ancora arrivati a questa drastica soluzione. Mario Lodi si riferiva al progetto con Einaudi quando accennava al «tentativo» fatto per «migliorare la situazione», elaborando dei testi che stimolassero il bambino alla riflessione e a «un atteggiamento di «ricerca» nel lavoro sco-

¹³ «Caro Lodi, ho avuto la sua bella cartolina e La ringrazio. Le ho spedito già da qualche giorno, il Barzamino, ma, ahimè, senza dedica. (magari verrà al Vho a fargliela!). Ho provveduto a farle avere in omaggio i libri che mi ha chiesto. Spero di ricevere presto da Lei (vede come La ricatto) i Suoi scritti». AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Ponchiroli a Lodi, 13 dicembre 1966.

¹⁴ «Caro Lodi, lasci che la ringrazi della cordiale accoglienza e del simpatico incontro di Pescara. Sono state per me giornate davvero preziose e assai rare per la vivezza e l'intensità delle esperienze di cui ho potuto essere testimoniaio». AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Davico Bonino a Lodi, 9 novembre 1966.

¹⁵ «Carissimo, inutile dirti quanto tu mi sia stato d'aiuto a Pescara, e quanto cara mi sia riuscita la tua cordiale presenza. Dal canto mio, spero di non averti deluso. Qui tutti ci aggiorniamo di gran corsa sulla didattica operativa. Il 4 dicembre a Bologna sta bene. Ti sarò preciso tra breve sul nostro recapito bolognese, a cui anche tu potrai far capo. Abbi intanto la bontà di confermarmi la tua presenza e, se ti è possibile fin d'ora, l'ora di arrivo. Molte care cose e a presto (Guido Davico Bonino)». AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Davico Bonino a Rodari, 9 novembre 1966.

¹⁶ Bruno Ciari si occupava delle iniziative educative promosse dal Comune di Bologna dal 1966 (Cives 1999, 94).

¹⁷ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, Condizioni e programma per una collaborazione tra il Movimento di cooperazione educativa e l'Editore Giulio Einaudi, Frontale, 1 gennaio 1967.

¹⁸ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, Condizioni e programma per una collaborazione tra il Movimento di cooperazione educativa e l'Editore Giulio Einaudi, Frontale, 1 gennaio 1967.

¹⁹ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, Condizioni e programma per una collaborazione tra il Movimento di cooperazione educativa e l'Editore Giulio Einaudi, Frontale, 1 gennaio 1967.

lastico» (Lodi 1977, 6). L'eliminazione del manuale non era, infatti, ritenuta unanimemente necessaria. Il dibattito sui libri di testo era però solo uno dei sintomi di un cambiamento in atto, di una ricerca, all'interno del Movimento, di prendere in considerazione altri modelli, specialmente statunitensi²⁰, da affiancare a quello francese, oltre all'esigenza di far riferimento alla riflessione della pedagogia accademica di quegli anni²¹.

Se nella prima fase del movimento²², si tendeva, infatti, in primo luogo, a sperimentare le tecniche di Freinet (testo libero, stampa, corrispondenza interscolastica, calcolo vivente, autocorrezione, e altri strumenti), verso la metà degli anni Sessanta, si sentì la necessità di una maggiore programmazione e razionalizzazione del metodo, andando incontro a quella che Fiorenzo Alfieri efficacemente definì la «fiammata scientifica» (Alfieri 1974, 157).

Una delle principali preoccupazioni era rappresentata dall'insegnamento della matematica, anch'esso al centro di un vivo dibattito. Nella sezione «Appunti per un programma editoriale», relativa ai documenti riguardanti la definizione delle collane, viene denunciato il ritardo italiano nell'aggiornamento dei programmi didattici, al quale il Movimento aveva cercato di porre rimedio con il lavoro di alcune commissioni nei due anni precedenti.²³ Secondo gli accordi con Einaudi, Mario Lodi in persona si sarebbe occupato, insieme alla prof.ssa Rosaia, insegnante di matematica negli Istituti Magistrali²⁴, di

²⁰ Negli «Appunti per un programma editoriale» non vengono specificati i nomi, ma il riferimento è chiaramente a John Dewey e a Jerome Bruner.

²¹ Negli «Appunti per un programma editoriale» viene esplicitato questo concetto: «Le discipline pedagogiche vanno coltivate come campo specialistico, combattendo quella riduzione del discorso pedagogico a discorso comune che gli toglie spesso ogni serietà e facilita l'improvvisazione, la superficialità, l'ambiguità». AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, Appunti per un programma editoriale, non datato.

²² Bandini definisce questa fase come un momento di «ricezione e assimilazione» dell'esperienza freinetiana (Bandini 2013, 369), mentre Alfieri la definisce «esistenziale», ponendo l'accento sul primato dell'esigenza educativa che era, appunto, esistenziale prima ancora che politica, nell'animo dei fondatori del MCE.

²³ «Il rinnovamento dell'insegnamento matematico nella scuola elementare ha preso in genere, fuori d'Italia, la via dei "programmi sperimentali", studiati da gruppi di esperti e concretati in una serie di edizioni provvisorie prima di arrivare a quelle definitive. In Italia non esistono iniziative ufficiali di questo genere, per diversi motivi. Nei limiti delle sue possibilità, il MCE conduce da due anni un suo lavoro in questo campo». AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, Appunti per un programma editoriale, non datato.

²⁴ Luigia Cordati Rosaia, allora docente di Matematica nell'istituto magistrale di La Spezia, fu poi autrice con Lydia Tornatore del libro *Matematica oggi* (Roma, Armando Armando, 1969) e dei relativi sei Quaderni di matematica, strumenti operativi MCE con i quali si introduceva nella didattica del primo ciclo la teoria degli insiemi. Divenne parlamentare del PCI alla fine degli anni ottanta.

presentare i nuovi programmi di matematica, le cui linee guida vennero inviate alla casa editrice.

Il «programma sperimentale»²⁵ di matematica sarebbe stato articolato in tre «periodi», corrispondenti alle classi I, II, e III, successivamente sarebbe stato sviluppato anche quello per le classi IV e V. Si intendeva far apprendere la matematica tramite l'insiemistica, sempre attraverso un confronto con «la vita pratica», fino ad arrivare al numero. Per l'approccio iniziale alla materia il punto di partenza erano le teorie di Piaget, riaggornate alla luce degli ulteriori sviluppi della psico-pedagogia²⁶.

Venne inoltre formulato un cronoprogramma di lavoro da realizzare negli anni 1967-68²⁷ per organizzare le tempistiche di stesura della guida e degli esercizi per ciascuna classe. Il progetto editoriale sembrava quindi molto ben avviato.

LE RAGIONI DEL FALLIMENTO

Nella primavera del 1967, venne inviato in casa editrice un rapporto del collaboratore Einaudi Carlo Carena, relativo ai lavori delle commissioni sui libri di lettura e sui sussidiari.²⁸ Carena riteneva che un eccessivo entusiasmo avrebbe rischiato di compromettere l'efficacia dei lavori:

Il gruppo pare volenteroso ed entusiasta, forse troppo, per cui rischia di complicare eccessivamente le cose, di prenderle troppo dall'alto, perdendosi in astrattezze e gingillandosi. Traspaiono in generale i difetti tipici della cultura media. Manca poi una vera personalità direttiva, che lo domini e lo ispiri con la sua superiorità. Di qui una certa confusione, pochi limiti chiari, nessun termine di lavoro.²⁹

²⁵ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, fogli 36-35, senza titolo e non datati.

²⁶ «Gli "ordinamenti" da realizzare in questo periodo sono le seriazioni di tipo prematematico di cui parla Piaget (non quelle di tipo fisico): quindi su materiali artificiali strutturati in modo da facilitare il confronto in base ad un determinato criterio. Ma occorre complicare la situazione in modo da chiedere al bambino di lavorare a livello operatorio, cioè con consapevolezza delle relazioni logiche in giuoco, anziché solo sul piano percettivo (una seriazione per lunghezza è molto facile da realizzare sul piano percettivo)». AE, incart. Lodi, Allegato al programma della classe prima, non datato.

²⁷ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, Programma di lavoro per gli anni '67 e '68; nota al programma di lavoro; Pubblicazioni sussidiarie per il programma sperimentale di matematica. (Proposte); Altre attività sperimentali MCE e relative proposte di pubblicazioni; documenti non datati.

²⁸ I lavori erano stati avviati durante il Convegno per la scuola elementare, tenutosi a Bologna il 19 marzo dello stesso anno.

²⁹ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Carena alla Redazione, documento non datato.

Alle difficoltà di coordinamento, interne al MCE, si sommarono altre problematiche ben più gravi che portarono il progetto a finire in un nulla di fatto. Purtroppo non è stata conservata la lettera che Einaudi mandò a Tamagnini, in cui spiegava le ragioni della rottura dell'accordo; tuttavia nel febbraio del 1968, Bollati scrisse a Rodari mettendo in evidenza la questione economica come discriminante per la rinuncia di Einaudi al progetto:

Caro Rodari, troverai allegata la copia di una lettera spedita da Einaudi a Tamagnini per rispondere a una gentile domanda ultimativa di quest'ultimo circa le nostre intenzioni. Leggerai la lettera: parole non ci appulcro. La bella avventura è finita prima di cominciare. Quello che Einaudi scrive non è pretestuoso, ma la pura verità. L'editoria elementare sta diventando sempre più un racket che vede impegnate potenti bande rivali. Un editore novellino del ramo, e isolato, rischia di essere fatto fuori in un tempo brevissimo (ma sufficiente a fargli impegnare fin la camicia nel tentativo di farcela). Ricordo che tu ci avevi onestamente avvertito. Ma dai nostri primi discorsi a oggi la situazione è ancora peggiorata. Questo non toglie che la nostra decisione odierna sia da considerare sommamente spiacevole, sotto ogni aspetto.³⁰

Era passato più di un anno dalla stesura dell'accordo, un anno infuocato, dove le diverse posizioni del Movimento si erano radicalizzate nell'imminenza del Sessantotto. L'ala più a sinistra del Movimento, fiancheggiatrice della contestazione studentesca, si ritrovò vincitrice. Il MCE, nell'estate del 1968, abbandonò la logica apolitica delle «lotte parallele» (Chiosso 1972, 365) che ne aveva caratterizzato la nascita e si fece più stretto il legame tra rinnovamento della scuola e lotta di classe (Bandini 2013, 372).

Su spinta del gruppo milanese (Chiosso 1972, 378), anche la vertenza sui libri di testo sarebbe arrivata ad una definizione: «non si trattava di migliorarli ma di abolirli», riporta Mario Lodi nel suo *Cominciare dal bambino* (Lodi 1977, 6), arrivando a definire i libri di testo ministeriali come

strumenti ideologici che danno un sapere prefabbricato, chiuso, confezionato dalla classe dirigente, perché questa vuole che si imparino certe cose e quelle sole. Essi sono lo strumento perfettamente funzionale ad una metodologia che crea tanti, si può dire «analfabeti» di nuovo tipo, privi di ogni strumento per correttamente interpretare i segni del tempo in cui vivono, rilevandone i dati di fondo ed interpretandone le relazioni, incapaci di esercitare autonome capacità critiche e creative (Lodi 1977, 5).

³⁰ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 175, fascicolo 2593, lettera da Bollati a Rodari, 16 febbraio 1968.

Parole sintetiche e lapidarie, segno di una ormai irrimediabile disillusione nei confronti della scuola tradizionale, oltre all'espressione della necessità di un suo radicale cambiamento.

Questo tentativo, tuttavia, rimase segno della vicinanza ideale e metodologica che le due realtà, l'Einaudi e il Movimento, perseguivano nell'approccio educativo, tanto che il fallimento del loro progetto non fu altro che l'inizio dell'amicizia e collaborazione degli einaudiani con Mario Lodi. Proprio dalle ceneri di tale accordo, dalle *Pagine di diario*, pubblicazione prevista per la collana diretta agli insegnanti, nacque *Il paese sbagliato* (Lodi 1970).

Ad un anno di distanza dalla fine del rapporto con il MCE, infatti, Lodi scrisse a Davico Bonino:

Caro Davico, sta per concludersi l'ultimo anno del quinquennio elementare, che ho documentato in ogni suo aspetto. Alla stesura del volume che Lei sin dal 1967 mi aveva suggerito di preparare nel quadro della collaborazione col Movimento di Cooperazione Educativa, venuta poi a mancare, dedicherò da ora e per tutta l'estate, il mio tempo. Altri editori, informati da qualche amico del Movimento, mi hanno proposto la pubblicazione del volume. Ma poiché con codesta Casa editrice c'era un accordo verbale, mi sembra corretto chiederLe se il libro Le interessa ancora. La struttura resterà pressappoco quella delineata nel sommario che Le inviai: pagine narrative montate con taglio rapido alternate a pagine di riflessioni su problemi di attualità in campo pedagogico, sociale e politico che si riflettono nella mia opera di educatore. Alcuni amici, fra cui Bruno Ciari, conoscendo il ricchissimo materiale dei ragazzi (testi liberi, conversazioni, canti liberi, esperimenti, ecc.) consiglieranno di affiancare il Diario una antologia per ragazzi, simile al San Gersolè o al libro della natura della Maltoni. In attesa di una Sua cortese risposta Le porgo i più cordiali saluti.³¹

Davico rispose che erano molto interessati al suo volume, ma che era consuetudine esaminare i manoscritti conclusi e non le opere in itinere - «un libro è un organismo vivo, e come tale va giudicato in tutta la sua ricchezza, complessità e armonia»³². Lodi continuò quindi a lavorarci; nel gennaio del 1970, inviò il manoscritto ultimato e, con i consueti ritardi e pasticci³³ che spesso

³¹ AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Davico, 12 aprile 1969.

³² AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Davico a Lodi, 9 maggio 1969.

³³ La tipografia ritardò per un'indisposizione dell'addetto alla stampa e gli impiegati in seguito si dimenticarono di apporre il timbro della SIAE su trentamila copie già incellofanate. AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, 18 maggio 1970 e 13 novembre 1970.

capitavano in casa editrice, il volume andò in stampa per il novembre dello stesso anno.

Il *Paese sbagliato* fu un successo, e presto giunsero in redazione le richieste di traduzione in spagnolo³⁴ e francese³⁵; il volume ottenne il premio della Società italiana di Fisica – che tre anni prima aveva premiato *Lettera ad una professoressa* – e infine arrivò persino la proposta per la sceneggiatura di un film³⁶. Nel 1971 vinse il premio Viareggio nella sezione saggistica, mentre le vendite ammontarono complessivamente a 100.000 copie, segno di un evidente interesse di quegli anni per il dibattito sulla scuola.

In conseguenza di tale successo, Einaudi volle rilevare i diritti anche per i libri che il maestro Lodi aveva scritto in precedenza e dare il via alle ristampe, oltre a diventare suo principale – e quasi esclusivo – editore per gli scritti futuri. Con Einaudi, Mario Lodi pubblicò altri testi di saggistica pedagogica tra cui: *C'è speranza se questo accade al Vho* (Lodi 1972); *Insieme. Giornale di una quinta elementare* (Lodi 1974); *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici* (Lodi 1977); *La scuola e i diritti del bambino* (Lodi 1983). Egli divenne così noto al grande pubblico soprattutto per la produzione nel campo della letteratura per l'infanzia, ancora tutta da indagare, nella quale si distingue il famosissimo *Cipi*, scritto dal maestro insieme ai suoi ragazzi.

CONCLUSIONI

In questo breve saggio abbiamo delineato i tratti di un progetto incompiuto, di una pubblicazione che non vide mai la tipografia e rimase solamente nella mente dell'editore e degli autori. Eppure, anche la sua assenza tra gli scaffali si è rivelata significativa per questa mia ricerca, e ha offerto lo spunto per riflettere ancora una

³⁴ «Caro Davico, rispondo alla Sua del 9 febbraio 1971. Sono lieto per la richiesta di traduzione dell'Editore Estela di Barcellona». AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Davico Bonino, 13 febbraio 1971.

³⁵ L'editore francese Gallimard desiderava pubblicare una traduzione francese del paese sbagliato, con il titolo *l'enfance en liberté*. AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, febbraio 1971.

³⁶ «La informo che la Società italiana di Fisica (via L. degli andalò 2, Bologna), la quale tre anni fa premiò la "Lettera ad una professoressa", mi comunica che "Il paese sbagliato" è stato dal Consiglio di presidenza giudicato meritevole di speciale premio in quanto "con tanta efficacia illustra un metodo di scuola antiautoritaria". L'importo è di L. 250.000. Altra informazione: un gruppo cinematografico di Roma avrebbe intenzione di realizzare un film tratto dal mio diario. Riceverò il soggetto di massima a giorni, sul quale dovrei esprimere il mio giudizio. Avevo suggerito al gruppo di informare la Vostra Casa editrice, ma probabilmente non l'hanno ancora fatto. Come mi debbo comportare?» AE, Corrispondenza con autori italiani, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Einaudi, 13 febbraio 1971.

volta sui cambiamenti culturali e pedagogici che attraversarono gli anni Sessanta. Grazie all'analisi condotta attraverso i documenti d'archivio, è stato possibile ricostruire le varie fasi della storia editoriale del progetto, dall'idea-zione fino all'abbandono definitivo, e chiarire le motivazioni per cui esso fu interrotto. Nel giro di pochi anni, infatti, lo sguardo dei maestri del MCE si era ampliato, erano cambiati i riferimenti pedagogici internazionali (da Freinet si passò ad includere anche Bruner, Dewey, Piaget), e si erano consumate rotture interne al Movimento (la vertenza sui manuali e l'abbandono della logica delle «lotte parallele»), diretto riflesso della polarizzazione del dibattito pubblico. Il MCE, per la sua natura progressista e innovatrice, si è rivelato un punto di vista privilegiato per contribuire a fare luce sul dibattito pedagogico sviluppatosi nell'imminenza della Contestazione.

Inoltre, il progetto incompiuto, sopra accennato, non è stato sterile ma generatore di un altro fecondo rapporto ed esito editoriale: la ricca e stimolante produzione di Mario Lodi. Non è stato certo casuale che fossero proprio i redattori Einaudi ad intercettare l'esperienza del MCE, come anche quella di Maria Maltoni in precedenza, e che decidessero di continuare a pubblicare i testi di Mario Lodi negli anni Settanta e Ottanta. Pur non comparando nell'elenco delle case editrici, ritenute "di settore", infatti, la storia dell'Einaudi è significativamente intrecciata a quella di diversi esperimenti educativi e di molti autori progressisti che hanno segnato l'educazione degli italiani del secondo Novecento, una pagina ancora in larga misura da scrivere.

BIBLIOGRAFIA

Fonti archivistiche:

Archivio di Stato di Torino, Archivio storico Giulio Einaudi editore (AE), *Corrispondenza con autori italiani*, cartella 117, fascicolo 237, "Mario Lodi" e cartella 175, fascicolo 2593, "Gianni Rodari".

Studi:

ADESSPI. 1961. *Democrazia e autonomia nella scuola*. Torino: Einaudi.

Alfieri, Fiorenzo. 1974. *Il mestiere di maestro dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*. Milano: Emme.

Bandini, Gianfranco. 2013. «Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie». *History of Education & Children's Literature* 8 (2): 357–76.

- Bertoni Jovine, Dina. 1954. *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Calogero, Guido. 1957. *Scuola sotto inchiesta*. Torino: Einaudi.
- Cambi, Franco. 1999. «Un grande maestro». In *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, a cura di Enzo Catarsi e MCE, 7–10. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso, Giorgio. 1972. «Esperienze politiche e pedagogiche del movimento di cooperazione educativa». *Pedagogia e Vita* 34 (4): 365–92.
- Cives, Giacomo. 1999. «Educarsi a cooperare. I pedagogisti laico-democratici, la “Scuola di Firenze” e il MCE (Dal 1950 a oggi)». In *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, a cura di Enzo Catarsi e MCE, 49–94. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola, Tristano. 1962. *Nascita e morte di un piano*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Ascenzo, Mirella. 2020. «Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: The Experience of the Movimento Di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna». *Espacio, Tiempo y Educación* 7 (1): 69–87.
- Di Masi, Diego, Alessio Surian, e Silvio Boselli. 2015. *Mario Lodi pratiche di libertà nel paese sbagliato*. Padova: Becco Giallo.
- Ferretti, Giovanni. 1956. *Scuola e democrazia*. Torino: Einaudi.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola!: l'istruzione nell'Italia del Novecento*. Frecce. Roma: Carocci.
- Garin, Eugenio. 1960. *La cultura e la scuola nella società italiana*. Torino: Einaudi.
- González-Monteagudo, José. s.d. «Aportaciones de Mario Lodi a la innovación pedagógica. Argumentos teóricos y experiencias realizadas».
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- . 1972. *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- . 1974. *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Vol. 63. Nuovo Politecnico. Torino: Einaudi.
- . 1977. *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Piccola Biblioteca Einaudi. Torino: Einaudi.
- . 1983. *La scuola e i diritti del bambino*. Vol. 132. Nuovo Politecnico. Torino: Einaudi.
- Lodi, Mario, e i suoi ragazzi. 1972. *Cipí*. Torino: Einaudi.
- Lodi, Mario, Lorenzo Milani, Francesco Tonucci, e Cosetta Lodi. 2017. *L'arte dello scrivere : incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Piadena Drizzona (CR): Casa delle arti e del gioco-Mario Lodi.
- Maltoni, Maria, a c. di. 1959. *I quaderni di San Gersolè*. Torino: Einaudi.
- Meda, Juri. 2020. «Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)». In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 87–101. Milano: FrancoAngeli.
- Pettini, Aldo. 1980. *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE, 1951-1958*. Milano: Emme.
- Rizzi, Rinaldo. 1999. «Freinet, La pedagogia popolare e la ricerca-azione in Italia». In *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, a cura di Enzo Catarsi e MCE, 137–58. Firenze: La Nuova Italia.
- Roghi, Vanessa. 2020. *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Salviati, Carla Ida, e Mario Lodi. 2015. *Mario Lodi maestro: con pagine scelte da C'è speranza se questo accade al Vho*. Nuova ed. Firenze ; Milano: Giunti.
- Sani, Roberto, e Michele Corsi, a c. di. 2004. *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: V&P strumenti.
- Tonucci, Francesco. 1980. *Guida al giornalino di classe: viaggio intorno a «Il mondo» di Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma ; Roma-Bari: Laterza.



Citation: Alexandra Lima Da Silva, Evelyn De Almeida Orlando (2021) Promise and devotion: catholicism and Girl Guides in Brazil. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 145-153. doi: 10.36253/rse-10519

Received: February 25, 2021

Accepted: November 11, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Alexandra Lima Da Silva, Evelyn De Almeida Orlando. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Promise and devotion: catholicism and Girl Guides in Brazil

Promessa e devozione: cattolicesimo e Girl Guides in Brasile

ALEXANDRA LIMA DA SILVA¹, EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO²

¹ UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

² PUC-PR Pontifícia Universidade Católica do Paraná

E-mail: alexandralima1075@gmail.com; evelynorlando@gmail.com

Abstract. This paper attempts to analyze the main justifications for the expansion of Girl Guides in Brazil, a movement that featured a strong expression of female association, a tactic mobilized by certain female Catholic intellectuals to legitimize their circulation in the public space. It indicates education, culture and assistance as important fronts, in a group of actions aimed at securing the Catholic foundations of Brazilian society. Although the elementary principle of Girl Guides wasn't connected to any one religion or belief, it's possible to assess that the movement in Brazil was strongly intertwined with a religious and moral discourse in the form of the "good Girl Guide", who should be pious and devoted to her promise of serving God and country, with clearly Catholic roots.

Keywords: Girl Guides movement, female association, catholic church, Brazil.

Riassunto. Questo articolo tenta di analizzare le principali giustificazioni per l'espansione delle Girl Guides in Brasile, un movimento caratterizzato da una forte espressione dell'associazionismo femminile, una tattica mobilitata da alcune intellettuali cattoliche per legittimare la loro circolazione nello spazio pubblico. Indica educazione, cultura e assistenza come fronti importanti, in un insieme di azioni volte a garantire le basi cattoliche della società brasiliana. Sebbene il principio elementare delle Guide non fosse legato a nessuna religione o credo, è possibile affermare che il movimento in Brasile era fortemente intrecciato con un discorso religioso e morale nella forma della "brava Guida", che dovrebbe essere pia e devota alla sua promessa di servire Dio e la Patria, con radici chiaramente cattoliche.

Parole chiave: movimento delle Girl Guides, associazioni femminili, Chiesa cattolica, Brasile.

INTRODUCTION

Girl Guides was a movement founded in England in 1910, created by Baden Powell¹, with the goal of providing complete education to young women. The spread of Girl Guides around the world was due to the action of Agnes Powell² and Lady Powell³, Baden Powell's sister and wife, respectively. Due to Lady Powell's interest, the movement gained international dimensions, since "Her enthusiasm for the noble cause was immediately recognized by guides in every country. Her concern with developing the educational system created by her husband was constant" (Correjo Da Manhã, 08/13/1959, p. 2).

The Girl Guides movement took its first steps in Brazil in 1919. The name of the movement in Brazil, Bandeirantismo, was created by professor Jonathas Serrano⁴, who considered it "applied to the young women in search of the riches of the soul and pure joy" (Correjo Da Manhã, 04/23/1957, p. 16). The Brazilian branch of the movement was organized through the creation of Federação das Bandeirantes, the national federation:

On August 13th 1919 the Federação das Bandeirantes [Girl Guide Federation] was born in Brazil, as a civil society which intends to educate women for their family and Country, strengthened by Christian faith. The Girl Guide organization is done through Federation orientation and according to Baden Powell's methods. It's constituted by a Central Council, which elects an Executive Council, by Area and District Chiefs and by Rangers, Guides, Brownies and Rainbows. People interested in the movement can be members of the Federation, accepting unrestricted the Oath and the Code and following the Federation's rules and guidelines [...]. The Girl Guides' motto is SEMPER PARATA, meaning they are always ready to fulfill their duties and serve God, the Country and their neighbors (Bahiana, Bandeirantes, 1933, p. 48).

¹ Robert Stephenson Smith Baden-Powell was born in England on February 22nd 1857. He was in the military and created scouting. He used his words and travels to spread the movement throughout the world. He authored various books, among them *Scouting for boys* (1908) and *Aids to scouting* (1901). In the field of History of Education, regarding Baden-Powell, special attention should be given to the book *A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil*, by Jorge Carvalho do Nascimento (2008).

² Agnes Smyth Powell, Baden Powell's sister, helped him to establish the Girl Guide movement in 1909 England. She was responsible for reviewing his books and talking to young women, and was chosen the first association president in the United Kingdom (Rodrigues, 2016).

³ Born Olave St. Clair Soames on February 22nd 1889, Dorset, England. At the age of 23 she married then-general Robert Baden-Powell, becoming known as Lady Baden-Powell. She then became interested in the educational system created by her husband.

⁴ Jonathas Serrano (1885-1944) was a Catholic educator, History teacher and author of various books, among them *A montanha de Cristo*, 1931.

There are countless books and papers on the Girl Guides abroad, especially published in English (Hamp-ton, 2011; Christian, 1947). In Brazil, we could find a few pieces in different areas. In the field of Anthropology, Maria Inez Motta's 1988 Master's thesis explored the role of women in the Girl Guide movement in Brazil. In Social Sciences, Samara dos Santos Carvalho analyzed the debate around women's emancipation inside the Federation (2013) and gender relations in the Girl Guides movement (2014). In the field of Physical Education, Herold Júnior and Vaz (2012) studied the representations of the female body and education in the expansion of scouts and guides in the first decades of the 20th Century. There is also the historical research conducted by Lúcia Maria Santos Rodrigues (2016), in which she approaches the movement's hundred years as a social gender struggle.

Specifically in the field of History of Education, we found few works. Analyzing the Correio da Manhã column "As Bandeirantes" ["The Girl Guides"], Silva (2017) explores the relationship between Catholicism and the Girl Guides in Brazil, with a focus on the action of Catholic women. In turn, Brito and Silva (2018) analyzed the correspondence sent to the Bandeirantes magazine — the official publication of Confederação das Bandeirantes do Brasil, the Brazilian Girl Guide Confederation —, with the goal of indicating the multiplicity of female voices and their distress, aspirations and perspectives. The analysis of contradictions present in the institutional reformulation of Girl Guides in Brazil was the focus of Fellini's study (2017).

GIRL GUIDES IN THEIR TENSIONS AND CONTRADICTIONS: THE 1968 INSTITUTIONAL REFORMULATION

The Girl Guide movement can be understood as a kind of female association that, in early 20th Century Brazil, worked as a tactic undertaken by elite women⁵ who wanted further female emancipation and rights to the public space. Those association practices, traditionally analyzed in educational historiography as relating to teaching, extrapolated those limits and extended to fronts such as charity, philanthropy, literature, feminism and scouting. From these spaces, those women created discourse, undertook educational practices and fought, in distinct ways, against a social and cultural model that put them in the background of history. Their actions, even if, in large measure, associated to political and

⁵ The concept of "elite" being used in this paper follows the perspective of Sirinelli (1998).

social conservatism, show ways in which they affirmed their right to exist as subjects, as women.

According to Ana Paula Vosne Martins (2016, p. 3),

It was in large part through these associations and institutions that Brazilian women started escaping the limits of private life and becoming involved with subjects such as budgets, grants, fundraising, welfare services, statutes, regiments, and also negotiation with people in their circle to find support for benevolence activities. Not much is known about this process. A shadow of silence and oblivion hovers above these activities, in spite of the importance of the work developed by welfare institutions in a time of scarcity or even absence of public welfare.

In the broad historiography production about women developed in Brazilian historiography since the mid-1980s, there's a gap regarding elite women, unless they actively took part in feminist movements or acted in resistance in politics and society, constituting herself as a nearly-isolated voice, often considered ahead of her time (Soihet, 2013).

The Girl Guides movement was created by elite women with a social and pedagogical bent, constituting itself through time as

A history created by women and girls who lived through different periods and advanced in political and social rights, cultural values and customs, seeing two world wars, economic crisis with the harsh known dictatorships in their governments and in different years, in various feminisms and in accelerated knowledge in a single century, the 20th, in various human areas. (Rodrigues, 2016, p. 1)

Thinking about the educational practices developed there means paying attention to a historical-educational issue focused on understanding the cultural and pedagogical models under which different generations were educated in Brazil. It also means looking at a set of habits, behaviors and values which guided the education of Brazilian girls and women. Through this associative movement, women were moved to exert political and social roles, intervening in society.

IN THE TRAILS OF PRINT: BANDEIRANTES

We understand the Girl Guides movement as a kind of association movement that worked as a possible path for constituting intellectual groups. All association movements promote the creation of sociability networks. In the case of intellectuals, according to Sirinelli (1996, p. 254-255), they organize around a "common ideological or cultural sensibility and more diffuse affinities, although

equally determinative, which establish the will and interest in coexistence." Among intellectual sociability structures, Sirinelli highlights magazines as conferring structure to the intellectual field through antagonistic inclusion (friendships, herd loyalty) and exclusion (visions, disruptions) forces. The organization around a magazine, according to Sirinelli (2013), shows some ways in which intellectuals congregate and works as the portrait of a group that's almost always issue from the same social milieu, but can still come to have distinct itineraries and build different destinies. Magazines are therefore considered, according to Sirinelli (1996), as a place for a certain group's moving ideas and intellectual fermentation.

In educational historiography, magazines have been studied as pedagogical instruments, due to their formative uses and finalities, even those that don't fit the scope of education and teaching, namely. According to Orlando (2013), books, magazines, newspapers, booklets, flyers and almanacs are forms of print media used for various educational purposes. This plurality points to an important path of investigation for print history, the "large scale circulation, for numerous uses, of written text multiplied by the printing press" (Chartier, 1998, p. 21).

In the movement's perspective, they had informative and formative aspects following the Scout movement's pedagogical line, as analyzed by Nascimento (2008, p. 171):

Print media about the Scouting movement had formative, instructive and regulatory roles in social life, especially in moral aspects, as well as being tools for educating a civilized man [...]. The idea of morality was an important part of the Scouting movement's culture and concerned the patterns of the civilizing process. The rules of civility were always present in their print media. A kind of civility compatible to what Norbert Elias considered the civilized man, that is, one who was capable of exerting control on his passions, rejecting what his heart wanted, acting against his feelings, containing pleasure and the moment's inclination through predicting unpleasant consequences if his impulses were followed.

The *Bandeirantes* magazine, beyond its pedagogical function, as it circulated news, orientations and experiences that should serve as inspiration for its readers, worked with the political end of creating a structure of intellectual sociability inside the movement. In this scenario, a prominent name in the Brazilian Girl Guides was Maria de Lourdes Lima Rocha, also known simply as "Chief Lourdes". A teacher and educationalist, she founded *Companhia do Sagrado Coração de Jesus* [Sacred Heart Company], in the neighborhood of Botafogo, and was the founder and director of *Bandeirantes* magazine:

Lourdes Lima Rocha was the personification of a Chief Guide. Her rapturous temperament would sometimes lead to debate, but with her cheer, open mind and human understanding, she would soon congregate, around her affectionate and radiant personality, whoever approached (Correjo Da Manhã, 04/23/1957, p. 16).

In 1926, Lourdes Lima Rocha was invited by Father Leovigildo Franca⁶ to found a Girl Guide company. Companhia do Sagrado Coração de Jesus [Sacred Heart Company] worked in the priest's parish's head office, at 42 R. Benjamin Constant. The Federação Bandeirante Brasileira was also built in the land behind the parish church. The Catholic Church's support, in Brazil, was present in various other moments:

In March 1927, the Cardinal Archbishop of Rio de Janeiro, D. Sebastião Leme blesses the Girl Guides. In May of the same year, Companhia do Sagrado Coração de Jesus begins publishing a small newspaper, entitled *Bandeirantes*, the very same that since 1931 is the [national federation] F.B.B.'s official media (Correjo Da Manhã, 04/23/1957, p. 16).

Although the facts regarding its beginnings are not very precise, what is known is that *Bandeirantes* was created by Chief Lourdes, at Companhia do Sagrado Coração de Jesus, as a local newspaper (Silva, 2017). Later, it was considered the national federation's official media and, finally, transformed in the movement's national magazine (Rodrigues, 2016).⁷

For that reason, the first copies of the movement's values' print propaganda were sometimes presented as a newspaper, and other times as a magazine. It was published monthly, founded by Companhia do Sagrado Coração de Jesus, and its newsroom and offices were found at 42 R. Benjamin Constant. Single copies were sold for 1\$000 in 1933, but it could also be acquired through simple subscriptions, protection and honor.

In addition to reports, leadership messages, advice, playful activities, and correspondence, the paper printed features on personalities considered important to the cause. The May 1933 issue featured Gilda Rocha Miranda's speech, read at the Santana Eucharistic Congress. The Chief Guide stated that Catholic youth should resist

their passions and follow the path of virtue: "We shall be pure! We shall be apostles! We shall be saints! So that, through us, Christ may live, Christ may reign, Christ may lord over humanity" (Miranda, *Bandeirantes*, May 1933, p. 3).

THE GIRL GUIDE OATH: GOD, COUNTRY AND HOME

Swearing the oath in front of the flag featuring the Girl Guide symbol is part of the girl's initiation ritual. The oath should be honored through following a code, establishing that "a girl guide's feeling is sacred, and her word deserves all trust" (The Editor, *Bandeirantes*, 1946, p. 1). A Girl Guide should bow to order and hierarchy, being loyal to God and country above all else.

In her paper "O movimento bandeirante, sua organização e propaganda no Brasil" ["The Girl Guide movement, its organization and expansion in Brazil"], Rosita Sampaio Bahiana (The Editor, *Bandeirantes*, October 1933, p. 46) stated that:

Since Brazil is an essentially Catholic country, the Girl Guide's religion is Roman Catholic, which does not prevent girls from other faiths to join. F.B.B. is part of the 11th commission (Catholic Female Youth) of the Rio de Janeiro Catholic Confederation. 'Religion is essential to happiness', says Baden Powell, and the Girl Guide must cultivate her faith with vigor and honesty, always respecting her sisters' different beliefs. Among the evils scourging modern society, the great Chief Scout places irreligion in first place, and, to fight it, he recommends the loyal and constant practice of a clear, strong faith.

Another goal of the Girl Guide movement was home education, i.e., "turning today's young women into tomorrow's perfect mothers and housewives" (The Editor, *Bandeirantes*, October 1933, p. 46). Therefore, family should be the main foundation in building individuality:

Home should center all our actionable power and from there radiate its strength and goodness in the benefit of others. Because how could a Girl Guide conscientiously fulfill her duty of helping her neighbors if she doesn't help those closest to her? Self-confidence, as we know, should be the driving force of Girl Guide action... and of acting Girl Guides (The Editor, *Bandeirantes*, 1933, p. 22).

Obedience is a primordial quality in the good Girl Guide's conduct. Obeying is fundamental in order to learn and let oneself be educated. And always with tenderness and optimism, since, in Baden Powell's words, "God didn't create abrupt movements. Housewives and

⁶ Father Leovigildo Franca was the brother of Father Leonel Franca, which indicates the influent religious advisory the movement got since its inception.

⁷ The print media dispersion is quite large. At the National Library we could only find the 1928 issue. However, in the archives of the Brazilian Federation, all issues are available for research. Still, the issues analyzed in this paper were those from the years 1933, 1944, 1945, the first issues to which we had access in our research, found and acquired in second-hand bookshops in Rio de Janeiro.

mothers aren't made only through *conjugo vobis*. Many are made through patience, a husband's pocket and their first child's health, often sacrificed to her inexperience" (The Editor, *Bandeirantes*, 1933, p. 23).

Good Girl Guides should be exemplary, self-sacrificing and selfless, practicing charity and good deeds:

An ardent Catholic, a Brazilian who loves her people can't have fun while there are children who live without faith nor joy. If we went on like this, we would be denying the education our families gave us. But if we believe the Girl Guides movement is necessary, we must practice it enthusiastically; bring it to our parents, brothers, our entire family. With faith in what we do, victory shall be ours! (*Bandeirantes*, June 1933, p. 28).

In addition to obeying God, the oath also included the practice of Christian charity, since, according to the code, "Girl Guides help their neighbor in every occasion." In the June 1945 issue, the article titled "Copacabana sobe o morro" ["Copacabana up the hill"] gives visibility to the actions of Chief Ginete in the low-income Cantagalo hills, strongly underlining what they considered to be the chief's courage and dedication, since "It's a true effort for a chief to go up the hill twice a week for meetings and education" (*Bandeirantes*, June 1945, p. 159).

However, these Girl Guides' "well-intentioned" actions — strongly marked by their social place as largely elite women and by a basically racist culture — weren't exempt from a prejudice outlook on Black and poor kids:

To say we saw sick, malnourished and abandoned children, miserable hovels and a lack of hygiene would be repetitive. But we also saw Chief Ginette's company: 20 dark, shiny boys in their white uniforms, all of them very courteous, welcoming the Girl Guides from down the hill (The Editor, *Bandeirantes* June 1945, p. 159).

The action's protagonist is always the selfless Chief, whose mission included the sacrifice of "civilizing" the "poor, black boys from the slums", an arduous task since

it's even harder to teach those kids to be clean, eat well, act courteous and help their neighbors. But Chief Ginette has managed all that. She's an example of dedication for all companies that exist now and will come to exist in the hills of Brazil (The Editor, *Bandeirantes*, June 1945, p. 159).

In spite the persistent emphasis on good deeds, they shouldn't be exceedingly ostentatious, so as not to settle in laziness and vice. The path for poor kids' salvation should be through education and effort:



Figure 1. Girl Guides in Cantagalo. Source: *Bandeirantes*, June 1945, p. 159.

Girl Guides know it's useless to give clothes and food, and they should instead teach how to make clothes and food and provide the means to do so. Education should come from inside the environment. They shouldn't encourage laziness with ostentatious charity. Girl Guides can do much good for the poor. The Girl Guide who has the means feels she should help her sister in the slums and in the factory to have the same opportunities she had. They all wear the same uniforms and have the same ideals. (The Editor, *Bandeirantes*, June 1945, p. 159).

The promise and mission of service, fundamental aspects of the movement, weren't unscathed by the time's politics and some of the hygienist medical discourses; they even created separate companies for poor girls and those from other religions, such as Jewish girls. That mistake, according to Rodrigues (2016), was only corrected around 1960.

CATHOLIC MORAL AND SOCIAL IDENTITY

According to Rodrigues, the establishment of the Girl Guides movement in Brazil faced harsh criticism from society, that saw it in unfavorable terms, associated to English masculine education. There was no shortage of press outrage against the movement. However, the association's strength was strategic: "It helped to build a gender identity with new group safety" (Rodrigues, 2016, p. 65). The Church's support was crucial in this process and the presence of Father Leovigildo Franca as spiritual advisor helped to legitimize the movement in the eyes of some of the more conservative sectors, serving as a sort



Figure 2. Ethnic and Class Diversity in the Movement. Source: Covers of *Bandeirantes* magazine, June and August 1945, p. 1.

of guarantee that the movement didn't represent a threat to the moral tentpoles of family and society.

This demystification of the female role and its possibility in the Girl Guides Movement becomes quite clear when they get help from Father Leovigildo Franca in 1926, who stated, referring to the movement: "it's a good path for freedom for women, so that they can form from a young age a newer, more adequate and modern character in her rights, extending to other girls and young women" [...]. And he was a Boy Scout (Rodrigues 2016, p. 67).

After Gilda Rocha Miranda's piece, *Bandeirantes* shares the summary of the conference given by Father Leonel Franca S. J. at the Sacré Coeur day school on April 20th 1933, under the title "Ação católica e educação" ["Catholic action and education"]. The priest stated that:

Youth is human nature in the best of its energy, so it's not a surprise that the toughest battles are fought around

schools. All social movements who don't want to die go knocking on school doors. And if in our days there's so much fighting in the field of education, it's because we find ourselves faced with a great civilization crisis. Well, in this big modern agitation of ideas and principles, we, as Catholics, aren't allowed to cross our arms, complain about the past, bemoan the present and despair the future (Franca, *Bandeirantes*, May 1933, p. 18).

The Federation's 14th anniversary celebrations also occupied the pages of *Bandeirantes*. Father Leovigildo Franca's words after the thanksgiving mass had pride of place:

When most members of our Federation – Chiefs and Guides alike – convince themselves of this truth and eagerly dedicate themselves to this personal work of improvement and sainthood, through integrally following the three items in their oaths, and forge the steel temperance of a true character in the furnace of Christian vir-

tues, then F. B. B. can smoothly march towards conquering the youth, with the certainty of resting on the laurels of victory [...]. The Girl Guide who elevates herself, elevates Brazil (Franca, *Bandeirantes*, August/September, 1933, p. 3).

Amidst the Federation's 14th anniversary celebrations, they conducted the study *A confederação Católica e o Bandeirantismo* [Catholic confederation and the Girl Guides], whose conclusions were shared in the magazine:

- 1-Request that Mr. Cardinal make F.B.B. part of the Catholic Confederation;
- 2-That Chiefs don't neglect their Girl Guide culture. The lack of specific culture in directors and organizers is important for the movement's failure (The Editor, *Bandeirantes*, August/September, 1933, p. 9).

The presence of the Church beside the movement gave a social mission disposition to the Girl Guides. Their social identity was forged based on serving their neighbor, on the idea of brotherhood, on the respect of hierarchy, on the work for the common good, and on the loyalty to God and Country, according to the Oath they made when entering the movement.

FINAL THOUGHTS

Semper parata! Based on this code of moral conduct and rites, the Girl Guide movement attempted to educate girls and young women to become and continue Girl Guides. The magazine *Bandeirantes* was part of the project of expanding the movement in Brazil, guaranteeing that its ideas and values would circulate throughout the country, from north to south.

Bandeirantes, analyzed in this paper in its early years, shows the amalgamation between the movement and the Catholic Church in Brazil, even though its lord and founder Baden Powell emphasized that the Girl Guide Movement wasn't of a religious nature and shouldn't make distinctions in faith, race or class. Still, what we see printed in the magazine pages are Catholic morality lessons structuring the movement's pedagogy since its foundation, grounding its roots and serving as a compass for all young women who attempted to forge a social identity in the movement.

The involvement of Catholic leadership endorsing the movement gave it, in Brazil, singular aspects when compared to other countries. Initially of an Anglican matrix, in Brazilian society the strength of Catholic culture made itself known, not allowing the movement's pedagogical power to escape and associating it to the

current debate around female emancipation, which had been gaining traction among Brazilian intellectuals and had education as its only point of agreement.

It's likely to defend that "Chief Lourdes" and her actions were crucial for the strong Catholic bent of the Girl Guides movement in Brazil, different from other variants, such as the Anglican branch. Lourdes Lima Rocha was Catholic and was one of the founders of *Companhia do Sagrado Coração de Jesus* in Rio de Janeiro, where the *Bandeirantes* newspaper was born. We should also highlight the presence of women such as Jeronyma Mesquita, a strong Catholic leader who actively participated in different female associations, including the *Federação Brasileira pelo Progresso Feminino* [Brazilian Federation for Female Progress], indicating some of the ways in which the Church took part in this debate and formulated a set of practices in dialogue with that which was most modern in the field of education.

The Girl Guides movement is also a strong expression of female association, a strategy employed by some Catholic intellectuals to legitimize their circulation in the public sphere. Education, culture and welfare were, initially, the areas in which they were most involved, politically exerting, from these fronts, a set of actions aimed at safeguarding the Catholic foundations of Brazilian society.

REFERENCES

- Bassanezi, Carla. 1996. *Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bicalho, Maria Fernanda Baptista. 1988. *O bello sexo: a imprensa, identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do século XX*. 268 f. Dissertation (Master's Degree in Social Anthropology) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.
- Brito, Daiane; Silva, Alexandra Lima da. 2018. "Em correspondência: vozes femininas na revista *Bandeirantes*". In: Ana Chrystina Mignot (Ed.). *A ilusão do leitor: cartas, imprensa e educação*. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 121-142.
- Carvalho, Samara dos Santos. 2013. *A Federação das Bandeirantes no limiar dos anos sessenta: uma proposta de emancipação da mulher?* 2013. 84 f. Undergraduate Thesis (Social Sciences) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.
- Carvalho, Samara dos Santos. 2014. *O Movimento Bandeirante e as relações de gênero no contexto*

- social brasileiro do século XX*. 2014. Dissertation (Master's Degree in Social Sciences) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Chartier, Roger. 1998. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Translated by Reginaldo de Moraes, São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado.
- Christian, Catherine. 1947. *The big test: the story of the girl guides in the World War*. Girl Guides Association, 194.
- Fellini, Mariella. 2017. *O movimento bandeirante entre tensões e contradições: a reformulação institucional de 1968*. 2017. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Freire, Maria Martha de Luna. 2006. *Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)*. 2006. Thesis (Doctorate) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Hampton, Janie. 2011. *How the Girl Guides Won the War*. New York: HarperCollins Publishers.
- Herold Jr, Carlos; Fernandez Vaz, Alexandre. 2012. “A educação corporal em Baden-Powell: o movimento escoteiro contra o intelectualismo escolar”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 47, p. 166-184, sept. 2012.
- Machado Júnior, Cláudio de Sá. 2006. *Fotografias e códigos culturais: representações da sociabilidade carioca pelas imagens da revista Careta (1919-1922)*. 2006. 145 f. Dissertation (Master's Degree in History) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- Martins, Ana Luiza. 2001. *Revistas em Revista: Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP; Imprensa Oficial do Estado.
- Martins, Ana Paula Vosne. 2016. “Itinerários do associativismo feminino no Brasil: uma história do silêncio”. *Delaware Review of Latin American Studies*, v. 17, n. 2, November 14, 2016.
- Motta, Maria Inez F. 1988. *Bandeirantismo no Brasil: um estudo de caso sobre mulher e modernidade*. 1988. Dissertation (Master's Degree in Social Anthropology) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Nascimento, Jorge Carvalho do. 2008. *A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago.
- Orlando, Evelyn de Almeida. 2013. *Educar-se para educar: o projeto pedagógico do monsenhor Álvaro Negromonte dirigido a professoras e famílias através de impressos (1936-1964)*. 2013. 360f. Thesis (Doctorate in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro.
- Rodrigues, Lúcia Maria Santos. 2016. *Movimento Bandeirante no Brasil: uma Luta Social de Gênero*, Rio de Janeiro: S/E.
- Sgarbi, Antônio Donizetti. 2001. *Bibliotecas Pedagógicas Católicas: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)*. 2001. Thesis (Doctorate in Education) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Sgarbi, Antônio Donizetti. 1997. *Igreja, educação e modernidade na década de 30: escolanovismo católico construído na CCBE divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia*. 1997. Dissertation (Master's Degree in Education) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Silva, Alexandra Lima. 2017. “Lado a lado: marcas católicas do Bandeirantismo no Brasil”. *Revista História da Educação*, v. 21, n. 52, maio/ago 2017.
- Sirinelli, Jean-François. 2012. “Interview conducted by Marieta de Moraes Ferreira in Rio de Janeiro”, November 5th 2012. Transcribed by: Charlotte Riom. Translated by: Anne Marie Milon. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 407-412, 2013.
- Sirinelli, Jean-François. “As Elites Culturais”. In: Sirinelli, Jean-François. *Para uma História Cultural*. 259-79. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sirinelli, Jean-François. 1996. “Os intelectuais”. In: Rémond, René (Ed.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Soihet, Rachel. 2013. *Feminismos e antifeminismos: mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Sources

- “As bandeirantes festejam 40 anos de fundação do movimento no país”. *Correio da Manhã*, 13/08/1959, p. 2.
- Atayhde, Maria José Q. A. de. 1957. “O bandeirantismo e sua história no Brasil”. *Correio da Manhã*, 23/04/1957, p. 16.
- Bahiana, Rosita Sampaio. 1933. “O movimento bandeirante, sua organização e propaganda no Brasil”. *Bandeirantes*, October 1933, p. 46.
- Miranda, Gilda Rocha. 1933 “Congresso Eucarístico de Santana”. *Bandeirantes*, May 1933, p. 3.
- Bandeirantes*, 1933, p. 23.
- Bandeirantes*, April 1933, p. 21.
- Bandeirantes*, May 1933, p. 18.
- Bandeirantes*, June 1933, p. 28
- Bandeirantes*, Aug./Sept. 1933, p. 3.

Bandeirantes, Aug./Sept. 1933, p. 9.

Bandeirantes, June 1945, p. 159.

Bandeirantes, June and August 1945, p. 1

Bandeirantes, 1946, p. 1. Epigraph



Citation: Paolo Marangon (2021) P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 155-157. doi: 10.36253/rse-12111

Received: September 24, 2021

Accepted: November 3, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: ©2021 Paolo Marangon. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*

Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia, 2019, pp. 424

PAOLO MARANGON

Università di Trento

E-mail: paolo.marangon@unitn.it

A prima vista questa monografia di Paolo Bonafede potrebbe sembrare animata da un intento polemico nei confronti della lunga tradizione di studi che, in oltre un secolo e mezzo, ha cercato di interpretare il ricco ed eterogeneo *corpus* di scritti pedagogici di Antonio Rosmini (1797-1855). In realtà, come precisa l'autore nell'introduzione, l'approccio non è oppositivo, ma ad un tempo diverso e complementare (p. 49). Come è noto, negli ultimi cinquant'anni l'eredità dello spiritualismo rosminiano di Michele Federico Sciacca ha condotto a una notevole linearità nell'interpretazione del Rosmini pedagogista: una continuità presente nelle letture di Giulio Bonafede (1972) e di Lino Prenna (1979), nelle riflessioni di Acone (1989) e nel fascicolo monografico di «Pedagogia e Vita» (VI, 1997), fino ai saggi di Antonietta Cantillo sulla «Rivista Rosminiana» (2004-2005). Tale linea interpretativa è fondata nel respiro dell'essere ideale e incentrata sul sintesi delle forme, temi notoriamente centrali e ineludibili della riflessione ontologica del Roveretano, che vengono richiamati anche nella prima sezione del volume di Paolo Bonafede. Tuttavia lo studioso ritiene che l'approccio metafisico e sistematico consolidatosi in questo filone di studi non renda pienamente conto della ricchezza e della problematicità insita negli scritti pedagogici di Rosmini e particolarmente in *Del supremo principio della metodica*, il volume della maturità, interrotto nell'aprile 1840 e pubblicato postumo dal suo segretario Francesco Paoli nel 1857. Di qui la necessità di un approccio ermeneutico diverso, capace di «aprire la teoresi del Roveretano verso un orizzonte plurale», in cui trovino voce «nuove e 'altre' considerazioni» (p. 50). Coerentemente l'autore, filosofo dell'educazione di ascendenza ricœuriana, sceglie un approccio eclettico – insieme metacritico ed ermeneutico, fenomenologico e neopersonalista – che accoglie suggestioni da Cambi e Gennari, da Bertolini e Acone, nel convincimento che «sono i testi rosminiani a reclamare criteri differenti», «lenti complementari» (p. 56), per essere adeguatamente compresi, evitando in ogni caso indebite confusioni o sintesi disorganiche.

Considerata la pluralità di registri ermeneutici e di livelli analitici della monografia, non è possibile in questa sede seguire in modo completo il

ragionamento svolto da Bonafede nelle tre sezioni del suo libro, comprensive di cinque corposi capitoli. Mi limiterò dunque ad offrire brevemente lo schizzo generale dell'opera, dal quale evidenzierò successivamente solo un paio di acquisizioni che mi sembrano particolarmente significative dal punto di vista storico-pedagogico. Nella prima sezione, intitolata *Antropologia e pedagogia*, la tematica educativa viene globalmente inquadrata nella concezione antropologica del pensatore di Rovereto: discostandosi dall'interpretazione spiritualista, lo studioso propone una lettura dell'antropologia rosminiana che privilegia l'"altra" componente essenziale dell'uomo, trascurata nelle letture precedenti, ossia «il sentimento fondamentale corporeo», che consente un'indagine accurata sulla dimensione animale dell'essere umano, con le sue inedite e inesplorate «proiezioni pedagogiche». Nella seconda sezione, dal titolo *Continuità e discontinuità pedagogiche*, Bonafede esamina la pedagogia rosminiana focalizzandosi principalmente su *Del principio supremo della metodica*, di cui vengono messi in luce i nodi e le discrasie in termini di metodi e di contenuti: la fondata ipotesi dell'autore è che l'interruzione dell'opera non sia dovuta solo ai ben noti fattori storici esterni connessi all'inizio della cosiddetta "questione rosminiana" (1841), ma soprattutto a queste incongruenze teoretiche interne, delle quali lo stesso Rosmini era avvertito. Infine la terza sezione del volume, intitolata *Frammenti di contemporaneità*, individua e documenta insospettabili convergenze tra Rosmini da un lato, Piaget e Vygotskij dall'altro, intorno ad alcune intuizioni sul rapporto tra pensiero e linguaggio e sulle modalità di apprendimento e fornisce nuovi stimoli per una filosofia dell'educazione feconda e attuale, capace di interloquire con il panorama filosofico odierno, in particolare sulla concezione della persona.

Nella prima sezione, come ho accennato, lo studioso dà un contributo innovativo soprattutto nell'analisi dettagliata dell'animalità nell'uomo e della connessa fenomenologia del sentire. Alla base della disamina, condotta da Rosmini con l'ampio supporto di studi fisiologici e biologici, sta il «sentimento fondamentale corporeo», ossia quel primo e continuo sentimento con cui si instaura il legame fisico e sostanziale tra l'anima sensitiva e il corpo animale, tra principio senziente e principio ricettivo delle sensazioni (pp. 121 ss). Da questo sentimento traggono origine sia l'istinto vitale sia l'istinto sensuale, tramite il quale l'animale opera sulla base delle sensazioni esterne, ma sul medesimo sentimento agiscono anche le sensazioni interne o immagini prodotte dall'anima sensitiva sulla base degli stimoli extra-soggettivi. In questo complesso «mondo interiore» un ruolo centrale è svolto dalla cosiddetta «forza unitiva», che associa sensazioni appartenenti a diversi organi sensori,

ma anche immagini e sensazioni, affezione e imitazione (pp. 147-153). Poiché nella prima fase della sua crescita il bambino sviluppa soprattutto bisogni animali, connessi ai due istinti sopra menzionati, la prima conseguenza pedagogica di questa analisi rosminiana, che rappresenta probabilmente un *unicum* nel panorama ottocentesco, è l'impossibilità di spiegare lo sviluppo umano dell'infante sulla base dello «schema meccanicistico» stimolo-reazione: al contrario, è l'immaginazione il «vero fulcro dell'anti-comportamentismo rosminiano» (p. 159). Il primo principio pedagogico consiste dunque nel guidare il bimbo a seguire quegli istinti che già naturalmente possiede (pp. 154, 217-218), ma l'educazione può e deve fare molto di più: far *osservare* all'infante con i suoi propri sensi gli oggetti esterni e farglieli *sperimentare*; dirigere «soavemente, costantemente, sagacemente» la sua *attenzione* senza però mai forzarla o contrariarla (p. 220); articolare in modo chiaro *i nomi* degli oggetti, perché «nell'inclinazione all'imitazione vocale si genera una nuova area di risorse utilizzabili dall'infante per ovviare ai propri bisogni» (pp. 220-221), senza dimenticare che, nelle fasi successive, la comprensione del bimbo è «globale e non analiticamente focalizzata sulle singole parti del discorso»: «in altri termini, la forza unitiva permette al bambino di comprendere il senso dell'intera frase, pur non avendo proprietà e consapevolezza del ruolo giocato dai singoli termini» (pp. 223-224), tesi che sembra anticipare per qualche aspetto la «funzione di globalizzazione» teorizzata quasi un secolo dopo da Decroly. Su questo versante, secondo Bonafede, la lezione rosminiana si mantiene per alcuni versi metodologicamente contemporanea: riaffermando il valore imprescindibile di sensazioni ed esperienze, vero alimento dello sviluppo infantile, il Roveretano ribadisce l'importanza di considerare l'essere umano "animalità evoluta". Ciò permette a suo avviso di svolgere "rosminianamente" la ricerca pedagogica in connessione con la biologia e la fisiologia, l'etologia, la paleoantropologia e le neuroscienze, in un'ottica quindi di interdisciplinarietà e di costruzione di ponti tra discipline che studiano l'infanzia da prospettive differenti ma integrabili.

Fin qui il ragionamento dello studioso valorizza gli elementi di continuità, la «coerenza interna nel discorso rosminiano», in particolare tra l'*Antropologia in servizio della scienza morale* e la *Metodica* (p. 216). A partire dal quarto capitolo egli analizza invece i tratti di discontinuità, di incertezze e talora di vere e proprie contraddizioni presenti nella principale opera pedagogica del Roveretano. La tematica decisiva dove questi tratti si manifestano nel modo più evidente è quella dell'origine della coscienza, intesa come percezione consapevole del proprio Io da parte del bimbo. Partendo dalla distinzione

ne tra anima umana e Io operata da Rosmini, Bonafede illustra come la presa di coscienza da parte del soggetto della propria individualità, attraverso la vocalizzazione del monosillabo Io, sia il frutto di un processo lungo e faticoso di maturazione. Nel secondo libro della *Metodica* il pensatore di Rovereto, adottando un criterio centrato prevalentemente sull'osservazione psico-evolutiva, individua bensì con acume filosofico i passaggi psicologici necessari a tale presa di coscienza, ma si arena inesorabilmente sull'età e sulle modalità con cui il bambino giunge a una compiuta presa di coscienza del proprio Io e delle proprie azioni sia sul piano intellettuale che su quello morale. Le oscillazioni e le incertezze di Rosmini, documentate con acribia da Bonafede (pp. 275-291), giungono a «tratti significativamente incoerenti» (p. 287) all'interno della *Metodica* e a vere e proprie contraddizioni tra quest'opera e il *Trattato della coscienza morale*, scritto e pubblicato pochi mesi prima. È questo groviglio inestricabile, secondo Bonafede, il motivo principale per cui il secondo libro della *Metodica* viene non solo interrotto, ma probabilmente occultato dallo stesso Rosmini, che non ne fa parola per quindici anni neppure con il suo più stretto collaboratore in ambito pedagogico, Francesco Paoli. D'altro canto, osserva lo studioso comparando l'opera rosminiana con il volume *Che cosa è la mente sana* del Romagnosi, pubblicato nel 1827, la riflessione del Roveretano appare molto più elaborata, ancorché priva del supporto di una teoria psicologica dello sviluppo infantile, che comincerà a prendere forma in Europa almeno trent'anni dopo. Di qui la «scelta prudente» del silenzio (p. 301), «in attesa di tempi più maturi» (p. 302), intorno a una questione molto complessa e delicata, che avrebbe potuto incrinare la solidità del sistema filosofico rosminiano e che, per la verità, appare aperta ancor oggi nel dibattito scientifico.

Come si può notare, la monografia di Bonafede non è avara di novità interessanti, che vanno ben oltre quelle qui accennate. Forse l'autore l'avrebbe migliorata evitando di appesantire il testo con una quantità eccessiva di citazioni dirette di studi altrui, ma è difficile negare che l'opera imprima una svolta importante alla storiografia pedagogica rosminiana.



Citation: Pietro Causarano (2021) Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 159-160. doi: 10.36253/rse-12405

Received: December 8, 2021

Accepted: December 8, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Pietro Causarano. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea*

Bologna, Bononia University Press, 2021, pp. 291

PIETRO CAUSARANO

Università di Firenze

E-mail: pietro.causarano@unifi.it

Questo libro, edito nel settembre 2021, è l'esito di un processo di lunga lena iniziato con un convegno organizzato da Clionet nel novembre 2019 a Bologna, presso l'università. Quella iniziativa, preceduta da alcuni seminari preparatori, aveva lanciato un progetto che non è esaurito e al cui interno si colloca anche questa pubblicazione.

Nel panorama degli studi storici sull'istruzione tecnica e professionale questa messa a punto è quantomai opportuna: aggiorna lo sguardo in un campo degli studi storico-educativi non particolarmente coltivato e spesso ad andamento carsico; ma soprattutto lo fa introducendo il punto di vista di genere. La storia dell'istruzione tecnico-professionale e più in generale della formazione professionale – secondo una distinzione tutta italiana che dipende dalle forme di specializzazione istituzionale invalse fra anni '30 e '50 e poi approfondite con la regionalizzazione degli anni '70 – è sempre stata fatta senza nessuna attenzione ad articolare i suoi profili interni, se non magari solo sul piano settoriale o delle competenze gestionali; quasi mai in ogni caso lo sguardo si è rivolto alla specificità della formazione femminile in questo campo, salvo rare eccezioni (ad esempio Covato, Ghizzoni, Polenghi e Soldani, come ricordano opportunamente i curatori nell'introduzione che è anche un'esautiva rassegna sullo stato dell'arte). L'originalità e la forza di questo libro si lega quindi al fatto di rappresentare una peculiare novità editoriale e di proporre pionieristicamente una visione di lungo periodo, raccordando quanto finora già prodotto e proponendo studi e indagini originali che utilizzano un ventaglio ampio di fonti: archivistiche, statistiche, a stampa.

Il libro è diviso in due parti. La prima, dedicata a *Origini e sviluppi dell'istruzione tecnico-professionale femminile tra contesti locali e orizzonte nazionale*, traccia il faticoso costruirsi di una prospettiva nazionale in un ambito tradizionalmente disperso e frammentato, anche per le grandi fratture territoriali del nostro paese che hanno condizionato lo studio ma soprattutto il riconoscimento della specificità femminile nell'evoluzione del mercato del lavoro qualificato; la seconda è dedicata a *Genere, formazione e*

lavoro nel secondo Novecento tra dimensione italiana e internazionale, che inquadra la lenta affermazione di un moderno sistema nell'Italia repubblicana all'interno di un panorama internazionale più ampio e assai mosso e dinamico, in cui la professionalizzazione del lavoro femminile raggiunge un nuovo spessore.

La prima parte del libro mette a fuoco il periodo che va dalla fine dell'800 alla caduta del fascismo e al secondo dopoguerra. Propone due saggi di carattere più generale, uno di inquadramento sul lungo e difficile profilo di istituzionalizzazione della formazione al lavoro in ambito scolastico e dei circuiti locali, a maggior ragione femminile, con una esemplificazione puntuale a partire dal caso bolognese (*Presenze e assenze: donne e istruzione tecnico-professionale dall'Unità alla seconda metà del Novecento* di Carlo De Maria), seguito da quello di Chiara Martinelli che mostra il carattere opaco della professionalizzazione rispetto al lavoro in particolare per le scuole femminili, fino al decisivo passaggio degli anni '20 e '30 del '900 (*Professionale per chi? Significati in mutamento dell'istruzione professionale tra età liberale e fascismo*). La prima parte poi offre due studi di caso significativi, su Milano (*Cento anni di istruzione professionale femminile a Milano. Genealogie e eredità* di Fiorella Imprenti) e su Bologna (*Il Comune di Bologna e l'istruzione tecnica: l'Aldini Valeriani e l'Istituto Tecnico Industriale Femminile* di Maura Grandi, Benedetto Fragnelli). Chiude l'innovativo approccio di Bruno Ziglioli alla formazione aziendale a proposito dell'originale investimento effettuato dalla Necchi (*Formare per produrre, formare per vendere. La Necchi di Pavia e l'istruzione professionale femminile*). La storica azienda produttrice di macchine da cucire di Pavia – in particolare nel secondo dopoguerra e fino agli anni '60-'70 – oltre alla consolidata istruzione tecnica delle maestranze propose un'iniziativa a metà fra addestramento al lavoro di sartoria a domicilio e vero e proprio marketing diffuso.

La seconda parte è tutta dedicata all'Italia repubblicana e al decollo industriale e alla grande trasformazione nel mercato del lavoro che dagli anni '50 in poi apre spazi alla professionalizzazione femminile. Introdotta da un affresco di sintesi di Eloisa Betti (*Lavoro e istruzione tecnico-professionale femminile nel trentennio glorioso: dibattiti, mobilitazioni, protagonisti*), questa sezione del volume prosegue su un doppio registro, nazionale e transnazionale, come evidenziato dai curatori nell'introduzione: i saggi oscillano fra la dimensione settoriale (*Istruzione tecnica femminile e impresa cooperativa nel secondo Novecento* di Tito Menzani; *Tra istruzione e professione: le prime generazioni di donne periti industriali* di Alessandra Cantagalli, Stefano Veratti) o territoriale (*Il lavoro femminile in Emilia-Romagna: un'analisi*

quantitativa a partire dal secondo dopoguerra di Giorgio Tassinari), da una parte, e l'attenzione agli indirizzi perseguiti dalle organizzazioni internazionali come Ocse (*Istruzione e sviluppo. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico e l'affermazione di un mainstream* di Mattia Granata) e Unesco (*Genere, istruzione e formazione nell'Unesco: diritti, politiche, prospettive* di Liliosa Azara), dall'altra.

Il libro coglie pienamente alcuni nodi che caratterizzano la vicenda della istruzione tecnico-professionale femminile. In particolare – e ricorrente in tutte e due le parti come in molti saggi – è la polarizzazione fra centro e periferia: da un lato, un sistema locale e di istituzioni intermedie disperso e poco diffuso, disarticolato e relativamente efficiente solo in alcuni contesti territoriali più avanzati, che però non riproduce solo modelli culturali arretrati ma che in certi momenti (a cavallo della Grande Guerra, nel boom economico) si propone come innovatore alla scala territoriale; dall'altra, uno Stato che a lungo mostra scarsa attenzione e una bassa visione strategica sulla relazione fra sviluppo economico e scolarizzazione e sul nesso fra riduzione delle diseguaglianze e istruzione. La scuola italiana non è solo pervicacemente classista, sostanzialmente fino alla riforma della scuola media unica del 1962, ma escludente sul piano del genere. Solo la scolarizzazione di massa dai tardi anni '60 in poi modificherà in profondità questa continuità. Questo fatto è evidente in modo particolare nel campo della formazione al lavoro qualificato e semi-qualificato delle donne, almeno fino agli anni '20 e '30. Allora – in una fase di crescente *central involvement* e di trasformazione del mercato del lavoro dopo la Grande Guerra, con lo sviluppo industriale e dei servizi pubblici e privati – si apriranno paradossalmente spazi per la formazione e il lavoro femminile malgrado l'ideologia del regime fascista, allargati successivamente solo nell'Italia repubblicana. Sono gli anni in cui l'istruzione tecnica industriale torna dai ministeri economici a quelli dell'istruzione e dove cominciano a diffondersi le prime scuole professionali tutelate dallo Stato. Sono anche gli anni, soprattutto a cavallo del secondo conflitto mondiale, dove i tassi di analfabetismo – principale ostacolo alla possibile professionalizzazione del lavoro – diminuiscono in maniera significativa pure per le ragazze.

Da questa mia rapida e descrittiva panoramica si capisce quanto questo libro sia utile ad un campo di studi che andrebbe sviluppato con approcci nuovi, meno dipendenti dalla storia economica e delle risorse umane che più hanno portato contributi nel passato senza però affrontare il tema del genere. Penso che gli autori possano essere soddisfatti dei risultati ottenuti, comunque provvisori e aperti ma in un cammino che si spera possa proseguire proficuamente in futuro.

Sommario

Introduction/Editorial

Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa
Fulvio De Giorgi, William Grandi, Paola Trabalzini

Maria Montessori, her times and our years

Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori
Alessandra Boscolo, Martina Crescenzi, Benedetto Scoppola

Tra laici e cattolici. Il dibattito su Maria Montessori nei primi anni del '900
Cosimo Costa

Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori
Daria Gabusi

Maria Montessori, pedagogical orthodoxy, and the question of *correct practice* (1921-1929)
Bérengère Kolly

La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922)
Martino Negri, Gabriella Seveso

Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi
Rossella Raimondo

Giuliana Sorge, Luigia Tincani e la diffusione del metodo Montessori
Carla Roverselli

Le Case dei bambini nella Calabria di inizio Novecento attraverso l'Archivio Storico dell'ANIMI
Brunella Serpe

3 La circolazione della pedagogia montessoriana attraverso le reti internazionali della fratellanza teosofica nei primi decenni del Novecento: il caso francese
Letterio Todaro

9 The Contribution of "A Sister of Notre Dame" and the "Nun of Calabar" to Montessori Education in Scotland, Nigeria and Beyond
Maria Patricia Williams

25

Non-Monographic Section Articles

L'Einaudi e il Movimento di cooperazione educativa. Tracce di un progetto per la scuola elementare (1966-67)
Lucia Vigutto

Promise and devotion: catholicism and Girl Guides in Brazil
Alexandra Lima Da Silva, Evelyn De Almeida Orlando

Recensioni

P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*
Paolo Marangon

Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea*
Pietro Causarano

83

155

145

135

109

97

123

159