

# *“Fuori dal dado scolastico”: il montessorismo a Milano e i diritti all’educazione all’aperto nei primi due decenni del Novecento<sup>1</sup>*

Martino Negri, Gabriella Seveso\*

## **Riassunto**

*Nei primi due decenni del Novecento Milano divenne una città vivace e attiva nel promuovere iniziative e riflessioni in merito alla tutela dell’infanzia e dell’adolescenza, anche per quanto concerne l’educazione all’aperto. A questo proposito, il felice incontro fra Montessori e la Società Umanitaria permise la realizzazione delle sperimentazioni della pedagoga e svolse un ruolo fondamentale di propulsione riguardo al diritto a un’educazione all’aperto, che costituiva uno degli elementi più innovativi di tali sperimentazioni. Il presente contributo mira ad analizzare il ruolo che la proposta della Montessori svolse in quegli anni a Milano per la diffusione di una cultura del diritto all’educazione all’aperto attraverso le pagine dei diari delle insegnanti montessoriane, pubblicate sulla rivista *La Cultura Popolare*. L’analisi dei diari testimonia la centralità del tema nella proposta della pedagoga e il confronto con una storia di Antonio Rubino, pubblicata nel 1919-1920 sul *Corriere dei Piccoli* mostra come il dibattito sull’educazione all’aperto fosse presente anche nei discorsi dei non addetti ai lavori.*

**Parole-chiave:** *Montessori e Società Umanitaria, montessorismo e outdoor education, diritti dei bambini e outdoor education, storia dell’educazione e outdoor education, Antonio Rubino.*

## **“Out of the school box!” *The Montessori Approach in Milan and the rights to outdoor education in the first two decades of the Twentieth Century***

*In the first two decades of the Twentieth Century, Milan became a lively city, active in promoting initiatives and reflections on the safeguard of childhood and adolescence, including the promotion of outdoor education. The happy meeting between Montessori and the Società Umanitaria allowed the pedagogue’s experiments to be carried out and played a fundamental role in propelling the right to an outdoor*

1 Il presente contributo è frutto della collaborazione e della comune rielaborazione fra i due autori: tuttavia, Martino Negri è responsabile del sottoparagrafo 2.1, dei paragrafi 3 e 4; Gabriella Seveso è responsabile del paragrafo 1 e del sottoparagrafo 2.2.

\* Università degli Studi di Milano-Bicocca.

*education, one of the most innovative elements of these experiments. This contribution aims to analyze the role Montessori's proposal played in those years in Milan for the dissemination of a culture regarding the right to outdoor education through the pages of the Montessori teachers' diaries, published on La Coltura Popolare. The analysis of the diaries testifies the centrality of the theme in the pedagogue's proposal and the comparison with a stripe by Antonio Rubino, published in 1919-1920 in the Corriere dei Piccoli, shows how the debate on outdoor education did not concern exclusively the insiders.*

**Key words:** *Montessori and Umanitaria Society; Montessori and outdoor education; children's rights; history of education and outdoor education; Antonio Rubino.*

## I. IL DIRITTO DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE ALL'EDUCAZIONE ALL'APERTO

Negli ultimi anni del XIX secolo e nei primi due decenni del XX secolo, la città di Milano visse un momento particolarmente vivace e fecondo in ambito culturale, scientifico, urbanistico (Canadelli, 2008; Zocchi, 2008), all'interno del quale intellettuali e personalità del mondo politico ed economico si interrogarono profondamente sulla funzione della cultura quale volano finalizzato al rinnovamento sociale e sulla necessità di un dialogo fecondo fra differenti ambiti del sapere (Bortoli 2010). Anche la produzione editoriale rivolta all'infanzia visse in quei decenni, a Milano, un momento di straordinaria fioritura, grazie all'impegno e al lavoro di editori come Hoepli, Vallardi e Vitagliano, tra gli altri, e a iniziative che avrebbero lasciato un segno duraturo nella formazione e nell'immaginario di più di una generazione di italiani: nel dicembre del 1908 uscirà infatti il primo numero del *Corriere dei Piccoli*, inserto domenicale del *Corriere della sera* (Ginex, 2009), e pochi anni più tardi vedrà la luce la fondamentale "Biblioteca dei ragazzi" ideata da Silvio Spaventa Filippi, già direttore del *Corriere dei Piccoli*, e pubblicata dall'Istituto Editoriale Italiano (Boero & De Luca, 1995). In questa cornice, si verificò anche un dibattito molto interessante e intenso riguardo all'educazione e alla tutela dei diritti dell'infanzia (Seveso, 2019). Le condizioni di vita di bambini e bambine erano, in quel periodo, molto differenti a seconda della classe sociale di appartenenza, con evidenti disparità nell'accesso all'istruzione, nella possibilità di godere di situazioni di benessere psico-fisico e di crescere in un clima familiare attento. La città, infatti, come molti centri urbani di inizio Novecento, stava vivendo trasformazioni radicali connesse con la massiccia urbanizzazione e industrializzazione e con i profondi mutamenti strutturali dell'assetto urbano (costruzione delle prime reti fognarie ed elettriche e implementazione di reti di comunicazione): questi mutamenti, da un lato, portavano a un innegabile miglioramento di alcuni aspetti della vita quotidiana e a un rapido sviluppo economico; dall'altro lato, creavano situazioni di disagio profon-

do e di sfruttamento (Seveso & Mapelli, 2003). In particolare, bambini e bambine delle classi bisognose facevano precocemente ingresso nel mondo del lavoro, impiegati in mansioni pericolose o faticose per molte ore al giorno all'interno di ambienti malsani; in altri casi, essi erano vittime di abbandono o di incuria, a causa della miseria economica e culturale delle famiglie; in altri casi ancora, erano lasciati soli in abitazioni insalubri o accompagnavano le madri fin da piccolissimi nei campi o negli opifici. La situazione di sfruttamento, di disagio e a volte di vera e propria violenza in cui versavano bambini e bambine diede impulso a Milano a iniziative significative e a dibattiti molto intensi per affermare i loro diritti, in molti casi a opera dell'associazionismo femminile (Buttafuoco, 1988; Imprenti, 2012), che già si era dimostrato vivace e incisivo alla fine del XIX secolo, nel solco di una vocazione “solidaristica” della città che aveva radici molto lontane (Bressan, 2017). In merito, basti fare cenno, ad esempio, all'opera di Alessandrina Ravizza, che, ponendosi quale erede di Laura Solera Mantegazza (Boati *et al.*, 2017; Caroli, 2017), realizzò e coordinò numerose iniziative accomunate dall'idea che l'assistenza all'infanzia dovesse sortire da un'ottica di beneficenza e di carità, per essere riconosciuta come uno dei più importanti doveri della società: l'azione della Ravizza spaziò dalla tutela all'infanzia abbandonata al sostegno alle madri bisognose, alla prevenzione della delinquenza minorile, al recupero di adolescenti e adulti in condizioni di emarginazione e di disagio, ma certamente in particolare contribuì alla diffusione di un'immagine di infanzia portatrice di diritti alla salute, al benessere, alla possibilità di vita in condizioni dignitose (Colombo & Nuvoli, 2015; Raimondo, 2020). Nella stessa direzione si mossero anche Ersilia Bronzini Majno e le attiviste che fondarono l'Unione Nazionale Femminile nel 1899<sup>2</sup>, poi trasformata nel 1905 in Società anonima cooperativa, che nel suo Statuto indicava di operare “per l'elevazione e l'istruzione della donna, per la difesa dell'infanzia e della maternità, per dare studi ed opera alle varie istituzioni di utilità sociale, per riunire in una sola sede le associazioni ed istituzioni femminili” (Scaramuzza, 2005; Taricone, 1996). Non è possibile in questa sede una panoramica approfondita e articolata dell'impegno delle associazioni di donne milanesi, né rientra fra gli scopi del presente contributo. Ci limitiamo, pertanto, a sottolineare alcune fondamentali istanze propugnate da queste associazioni nell'ambito della tutela dell'infanzia, quali la lotta contro lo sfruttamento di bambini e bambine nei luoghi di lavoro, la proposta di percorsi giudiziari non puniti-

- 2 Ersilia Bronzini Majno (1859-1933), già molto attiva nel sostenere iniziative a favore della tutela dell'infanzia e delle donne, fondò nel 1899 l'Unione Nazionale Femminile con un nutrito gruppo di attiviste, fra le quali ricordiamo Carolina Amadori, Bice Cammeo, Elisa Boschetti, Nina Sullam Rignano, Jole Bersellini, Rebecca Calderini, Antonietta Rizzi Pisa. Lo stesso gruppo diede vita nel 1901 alla rivista omonima, *Unione Femminile*, che si fece promotrice di indagini e di dibattiti molto vivaci sui temi del lavoro minorile, dei diritti dei bambini e delle bambine, dei diritti delle donne. In quello stesso periodo, anche altre riviste (solo a titolo di esempio, *La difesa delle lavoratrici*) furono animate da attiviste molto sensibili a questi temi (Galballo, 2021).

vi ma volti al recupero e fondati sull'istituzione di un Tribunale per minorenni, l'affermazione dell'imprescindibile diritto all'istruzione, alla salute, al benessere psichico e fisico, alla cura (Cagnolati, 2010). Queste finalità erano, secondo Bronzini Majno, priorità raggiungibili solo attraverso il fondamentale passaggio da una concezione caritatevole e filantropica nei confronti dell'infanzia svantaggiata a una concezione che riconoscesse il dovere sociale di garantire tali diritti a bambini e bambine di qualsiasi ceto. Scriveva la fondatrice dell'Unione Femminile in merito:

[I]l bambino è l'essere che si dovrebbe gelosamente proteggere e vegliare, perché potesse crescere e svilupparsi come è suo diritto, come pure è dovere d'una società che conosce tutte le sue responsabilità, o le assume con uguale cura e uguali principi d'equità per tutte le classi indistintamente. (Bronzino Majno, 1901b: 77).

Proprio su questi temi, Maria Montessori entrò in contatto con il mondo dell'associazionismo femminile milanese già nei primi anni del Novecento: si tratta di una rete di rapporti molto complessa e molto fertile fondata su una profonda comunanza di vedute in merito al ruolo sociale della donna e in merito alla tutela dell'infanzia (De Giorgi, 2018; Pironi, 2010). Già nel 1899 la pedagoga marchigiana si era recata a Milano per tenere due significativi discorsi a pagamento al fine di sovvenzionare la Cucina per gli ammalati e gli indigenti di Via Anfiteatro ideata e animata da Alessandrina Ravizza (Babini Lama, 2000): nelle due conferenze intitolate *La donna nuova* e *Carità moderna*, Montessori sottolineava l'importanza di superare l'atteggiamento caritatevole per giungere a un atteggiamento di prevenzione e di cura (Pironi 2010; Gallerani, 2010). Negli anni successivi, le relazioni fra la dottoressa e alcune esponenti di Unione Femminile, inoltre, divennero molto intense e significative e sono ampiamente testimoniate dai carteggi che Tiziana Pironi ha attentamente analizzato mettendo in luce il confronto vivace e costruttivo fra la pedagoga, Gemma Muggiani Griffini ed Ersilia Bronzini Majno (Pironi, 2018). In merito ai diritti dell'infanzia, risulta evidente che vi fossero posizioni condivise che si coagulavano attorno a una nuova immagine di bambino/a, autonomo, esploratore della realtà circostante, determinato nelle sue azioni, bambino che aveva diritto ad accedere a istituzioni educative e scolastiche innovative, dotate di personale qualificato, di materiali scientificamente progettati per favorire il pensiero a partire dalla manipolazione, di spazi e ambienti salubri e contigui ad ambienti naturali. In particolare, riguardo al diritto a un'educazione all'aria aperta, le attiviste milanesi denunciavano la situazione di numerosi/e bambini e bambine, che vivevano in abitazioni malsane, all'interno di un contesto urbano ormai già inquinato dalla rapida industrializzazione, e che, anche nel caso riuscissero a frequentare percorsi di istruzione, si ritrovavano in ambienti scolastici insalubri e asfittici (Seveso, 2020). Bronzini Majno, ancora nel 1905, ricordava in *Il Secolo*:

[I]l diritto del fanciullo, diritto d'affetto, d'educazione, di sana e gioconda vita fisica e morale, forse il più disconosciuto, o, [...] quello che la società, a tutto suo danno, non vuol riconoscere. (Bronzini Majno, 1905)

Si tratta di posizioni che ben si sposavano con le riflessioni proposte da Montessori in merito alla necessità di progettare spazi rispettosi delle esigenze fisiche del bambino, salubri, aerati, luminosi, curati, e alla rilevanza della relazione fra spazi interni e spazi esterni, imprescindibili – questi ultimi – per una crescita armoniosa e per offrire efficaci occasioni di apprendimento. Già nel suo primo volume, *Il metodo*, la pedagogista aveva in più di un passaggio ribadito la “normale” contiguità fra fenomeni naturali e vita del bambino, spontaneamente portato a sperimentare e a esplorare tali fenomeni, ma sovente vittima di interventi adulti finalizzati ad imporre ritmi, gesti, azioni lontani dal “naturale”:

[I bambini] corrono fuori quando piove, si levano le scarpe quando trovano pozze d'acqua, e quando l'erba dei prati è umida di brina, corrono con i loro piedini nudi per calpestarla: riposano pacificamente quando l'albero li invita ad addormentarsi alla sua ombra; gridano e ridono quando il sole li sveglia al mattino, come sveglia ogni creatura vivente, che divide la sua giornata tra la veglia e il sonno. Ma noi invece ci domandiamo ansiosi come far dormire il bambino dopo l'aurora, e come insegnargli a non levarsi le scarpe e a non fuggire sui prati. (Montessori, 1950/1971: 75)<sup>3</sup>

Il fondamentale passaggio operato da Montessori era quello di applicare questi principi a un vero e proprio metodo didattico, saldando le istanze del diritto dei bambini all'aria aperta e salubre con le esigenze di una riforma scolastica e di una riprogettazione delle istituzioni educative. Questo passaggio segnava inevitabilmente anche il superamento di una prospettiva di proflassi igienico-sanitaria e/o filantropica a favore di una prospettiva che poneva la cura per gli spazi esterni e l'educazione all'aria aperta come elemento fondamentale per la crescita. Si tratta di concezioni in linea con le suggestioni in quel periodo giunte dall'Europa, dove si stava affermando il movimento delle scuole nuove, che stavano dando vita a sperimentazioni basate sull'autonoma esplorazione da parte del bambino e sull'educazione in ambienti salubri e campestri: la New School in Inghilterra e l'École des Roches in Francia proponevano un profondo ripensamento della progettazione degli spazi scolastici, che avrebbero dovuto essere finalizzati a liberare il bambino dai vincoli di un'educazione tradizionale passivizzante, e ad offrirgli ambienti studiati per l'autonoma esplorazione, le attività pratiche e motorie, svolte per lo più all'aria aperta. A partire da queste sperimentazioni, l'attenzione alla relazione fra spazi interni ed esterni e la necessità di attività all'aperto investì altre realizzazioni europee, fino ad essere di

3 La citazione è da *La scoperta del bambino*, titolo col quale dal 1950 apparirà *Il metodo* (Ndr).

fatto codificata nel 1921 dal *Bureau International des Ecoles Nouvelles* nel Convegno di Calais, che, fra gli elementi qualificanti una “scuola nuova”, annovera anche l’ubicazione in campagna, la ginnastica naturale, i viaggi e i campeggi (Comerio, 2017). Non dobbiamo, inoltre, dimenticare che alla fine del XIX secolo e all’inizio del Novecento il tema dell’educazione all’aperto acquisisce rilevanza anche grazie alle sperimentazioni partite dalla Germania e diffuse in altri Paesi europei, finalizzate a ospitare in ambiente salubre i bambini gracili e in particolare a rischio di tubercolosi: si tratta di istituzioni sorte con finalità igieniche e sanitarie e in una prospettiva filantropica, che però svolsero un ruolo non indifferente nello stimolare la riflessione pedagogica sull’importanza di offrire l’opportunità di una didattica all’aria aperta e alla luce del sole.

Della vivacità del dibattito sull’educazione all’aria aperta abbiamo testimonianza anche nelle pagine de *La Coltura Popolare*: nel numero di aprile del 1915, per esempio, Mario Ragazzi firmava un articolo dal titolo “La scuola all’aperto in Italia”, che proponeva ai lettori la trascrizione della sua relazione presentata al IV congresso sulla tubercolosi tenutosi a Genova il 7 febbraio 1915. Il contributo seguiva un articolo che presentava ai lettori l’Associazione Italiana per l’igiene della scuola. L’autore sottolineava il diritto a un’educazione all’aperto per bambini e bambine in condizioni di fragilità e di gracilità, ma, al termine del contributo, presentava, significativamente, anche iniziative rivolte genericamente a tutti. L’autore era molto lucido nel mostrare come l’espressione “scuola all’aperto” si riferisse a esperienze e interpretazioni varie:

Variano i sistemi d’attuazione secondo i paesi, e così essendo, l’espressione di scuola all’aperto, corrispondente a istituzioni che, per quanto uguali nel fine, sono ben diverse fra di loro, è bene intenderci sulle varie denominazioni, tanto più che in Italia noi abbiamo esempi di tutte le forme di protezione dell’infanzia che sono adottate all’estero e di talune anzi possiamo vantare la paternità. (Ragazzi, 1915: 163)

Dopo aver passato in rassegna alcune tipologie di istituzioni europee, l’autore analizzava nel dettaglio le iniziative presenti nelle più grandi città italiane (Padova, Venezia, Genova, Roma, Verona, Brescia, Firenze, Parma, Milano, Bergamo, Treviso, Pavia, Udine), per lo più rivolte a bambini in convalescenza o affetti da patologie. Al termine del saggio, però, Ragazzi sottolineava la recente apertura di istituzioni non più riservate a bambini in condizioni di fragilità o gracilità:

[A] completare la rassegna delle scuole all’aperto italiane ritengo utile aggiungere alcune notizie sulle iniziative prese per far godere i vantaggi igienici dell’aria aperta alla generalità degli scolari, senza distinzione fra fragili e robusti, fra più o meno bisognosi. Iniziative ben note perché illustrate e discusse; l’una vasta e complessa, la Scuola Rinnovata Pizzigoni; l’altra più semplice e limitata, la classe ambulante di Bergamo. (Ibid.:167-168)

La successiva disamina relativa a queste ultime iniziative ci mostra come la proposta di scuole all’aperto o che prevedessero lo svolgimento di attività *en plein air* era evidentemente ormai percepita come una soluzione praticabile e auspicabile anche per bambini e ragazzi che non avessero alcun problema di salute, con un passaggio significativo da una concezione di scuola all’aperto come diritto indispensabile per bambini e ragazzi gracili ad una concezione che vedeva l’educazione all’aperto come diritto da garantire indistintamente a tutti i bambini.

## 2. IL DIRITTO A UN’EDUCAZIONE ALL’ARIA APERTA NEI DIARI DELLE INSEGNANTI MONTESSORIANE

### 2.1 LA FELICE CONVERGENZA FRA MONTESSORI E UMANITARIA SUL TEMA DELLA NATURA

Le istanze di rinnovamento educativo legate al diritto di un’educazione in cui il rapporto con la natura o quanto meno con spazi aperti e salubri fosse il più possibile frequente e garantito a tutti i bambini, non solo ai più fragili e bisognosi e a prescindere dalle classi sociali di appartenenza, trovano modo di concretizzarsi in varie direzioni, nel contesto milanese, grazie all’incontro tra Maria Montessori e la Società Umanitaria, non riguardando esclusivamente la progettazione di spazi scolastici nuovi, come quelli ideati per le Case dei Bambini costruite a Milano tra il 1908 e il 1916<sup>4</sup>, ma anche la formazione delle insegnanti: implicando una dimensione intimamente filosofica e pedagogica della riflessione, con ricadute di natura propriamente didattica, soprattutto per quanto concerneva il diritto dei bambini a una inedita libertà nell’uso del corpo inteso come imprescindibile strumento di esplorazione del reale, e delle meraviglie della natura in particolare, attraverso i sensi e la pratica dell’osservazione diretta.

Il duraturo sodalizio tra Maria Montessori e la Società Umanitaria era iniziato sul finire del 1908 nel segno del riconoscimento da parte della Dottoressa e del segretario generale dell’associazione, Augusto Osimo, di un comune sentire fondato sulla consapevolezza del fatto che l’infanzia – “martire sconosciuta” – rappresentasse una fondamentale “questione sociale”<sup>5</sup>, da affrontare non più nel segno della carità, ma della necessità

4 Ci riferisce qui alle Case dei Bambini di Via Solari (1908), di Viale Lombardia (1909), di via San Barnaba (1914 e 1916).

5 “Già da alcuni anni si è iniziato un movimento sociale a favore dell’infanzia, e non è perché qualcuno in particolare ne abbia preso l’iniziativa. È accaduto come di una eruzione naturale su terreno vulcanico, dove spontaneamente si producono qua e là fuochi dispersi. Nascono così i grandi movimenti. Senza dubbio vi ha contribuito la scienza; essa è stata l’iniziatrice del movimento sociale per l’infanzia. L’igiene cominciò a combattere la mortalità infantile; poi dimostrò che l’infanzia era vittima della fatica scolastica, martire sconosciuta, condannata a pena perpetua, poiché l’infanzia stessa finiva col finire del periodo della scuola” (Montessori, 1938/1999: IX).

di istituire un modo nuovo di guardare a essa, che implicasse un rinnovamento nell'ambito della progettazione degli spazi scolastici, rappresentato dalla realizzazione delle Case dei Bambini, e nell'insegnamento stesso: un rinnovamento che sarebbe stato reso possibile solo da una nuova classe di insegnanti adeguatamente formata grazie ai corsi appositamente progettati dalla Montessori stessa e condotti – per quanto riguarda l'ambito pedagogico e didattico – dalle sue allieve più fedeli (Seveso & Negri, 2021).

Osimo, d'altra parte, era fermamente convinto della necessità di favorire l'incontro tra i bambini di città, soprattutto se appartenenti alle classi popolari e la natura:

[È] indispensabile offrire al popolo, e particolarmente ai figli del popolo, ambienti diversi dai consueti. Purtroppo la campagna prossima a Milano non è molto piacevole, né è possibile per ora almeno – forse lo sarà fra pochi anni – che la massa dei nostri ragazzi possa in tutti i giorni festivi essere trasportata nei deliziosi paesi del Varesotto e in prossimità dei Laghi. Questo potrà forse avvenire di tratto in tratto in occasione di gite ed escursioni, ma, certamente, non tutte le domeniche. Però essa deve essere condotta fuori dal chiuso delle città a occupare qualcuna delle belle ville che sorgono poco lontano dalla nostra metropoli. (Osimo, 1918: 717)

Non stupisce dunque che il sodalizio tra Montessori e l'Umanitaria, particolarmente intenso e fecondo nel secondo decennio del Novecento, ebbe modo di concretizzarsi anche in una serie di iniziative ludiche e formative specifiche che rivelano la centralità rivestita nel Metodo da un rapporto diretto con gli elementi naturali proprio delle scuole all'aria aperta, di cui rimangono significative testimonianze nei diari delle insegnanti montessoriane che le condussero, parzialmente pubblicati sull'organo della Società Umanitaria, *La Coltura Popolare*<sup>6</sup>, e negli apparati iconografici a corredo dei diari stessi.

L'importanza del contatto con la natura per una crescita sana di tutti i bambini è d'altra parte tema molto presente nelle opere montessoriane, come già abbiamo ricordato sopra. Si vedano, a titolo di esempio, le riflessioni appassionate che la pedagoga propone in una delle sue opere più note, *La scoperta del bambino*:

6 *La Coltura Popolare* era nata nel 1910 come “naturale sviluppo” del *Bollettino delle Biblioteche popolari* e ha rappresentato fin dalla sua prima uscita nel marzo del 1911 uno specchio significativo del rapporto privilegiato che ha legato Maria Montessori alla Società Umanitaria, diffondendo e 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.

[L]a natura, in verità, fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l'aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi quanto l'incendio. Se oggi le esortazioni della igiene spingono un po' l'uomo civile, questo carcerato soddisfatto, verso la natura libera, egli lo fa timidamente, con la più oculata precauzione. Dormire all'aperto, esporsi ai venti e alle piogge, sfidar il sole, tuffarsi nell'acqua è cosa di cui si può giungere a parlare, ma non sempre a mettere in pratica.

Chi non corre a chiudere una porta per timore di una corrente d'aria? [...]. Quasi nessuno dubita che fare lunghissime passeggiate in aperta campagna anche sotto il sole o la pioggia, ricorrendo ai ripari che s'incontrano naturalmente, non sia uno sforzo eroico, un rischio. Bisogna esserci abituati, dicono [...] Come abituarsi allora? Forse i piccoli bambini si dovranno abituare: ma no. Essi anzi sono i più protetti. Perfino gli inglesi, pionieri dello sport, escludono i piccolini dalle prove della natura e della fatica; la buona nurse li trascina, già grandi e cresciuti, in carrozzette all'ombra quando fa buon tempo; e non li lascia né camminare lungamente né agire spontaneamente. (Montessori, 1950/1971: 74-75)

La sperimentazione quotidiana a contatto con un ambiente naturale appare, quindi, a Montessori un elemento imprescindibile nella progettazione di percorsi di crescita e di apprendimento e un diritto di bambini e bambine, coerentemente con la più generale attenzione agli spazi e alla promozione di un'esplorazione autonoma da parte del bambino presente nel suo pensiero. Si tratta di concezioni in parte anche influenzate dalle suggestioni a lei giunte grazie all'intensa relazione con Alice Hallgarten Franchetti, che fin dal 1901 aveva dato vita con il marito Leopoldo alle scuole della Montesca e di Rovigliano, “scuole d'avanguardia, poiché il rapporto privilegiato con la natura, che costituiva il campo sperimentale delle scuole stesse, rappresentava la fonte di gioia e di serenità per i fanciulli” (De Salvo, 2020: 69). Grazie alla frequentazione con i Franchetti, inoltre, Montessori aveva avuto occasione di entrare in contatto con il pensiero di Lucy Latter (Montecchi, 2009; Moretti, 2011), ispiratrice della Franchetti stessa e attiva nella realizzazione di scuole basate sul giardinaggio e sull'orticoltura<sup>7</sup>.

7 La collaborazione fra Alice e Leopoldo Franchetti, del resto, si sviluppò in molteplici direzioni: proprio nella tenuta dei due coniugi, alla Montesca, Montessori viene invitata nel 1909 a tenere le lezioni di Sociologia elementare e di Metodologia della Pedagogia Scientifica al Primo Corso di Pedagogia Scientifica, Corso che costituì un'occasione unica per la dottoressa marchigiana per conoscere molte esponenti dell'associazionismo femminile e fautrici di sperimentazioni educative. La baronessa Alice Hallgarten Franchetti, che era statunitense, ebbe inoltre un ruolo fondamentale nel diffondere oltre oceano le idee montessoriane, attraverso numerosi articoli su riviste specializzate. Proprio presso Villa Wolkonsky a Roma, infine, di proprietà dei baroni Franchetti, Montessori, in tempi brevissimi, lavorando febbrilmente, stesero il manoscritto del suo testo più celebre, *Il metodo della pedagogia scientifica: applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, pubblicato nel 1909 dall'Editore Lapi di Città di Castello con il generoso finanziamento di Leopoldo (cfr. Trabalzirini, 2003). Sofia Bisi Albini,

Nella proposta montessoriana, come abbiamo accennato, l'educazione all'aperto e nella natura non era solo un elemento finalizzato alla promozione dell'igiene e della salute di bambini e bambine, ma costituiva una componente fondamentale per la progettazione di un efficace percorso di apprendimento e per la promozione del benessere psichico del bambino. Questa impostazione appare evidente anche in alcuni contributi delle collaboratrici della pedagogista: nel 1911, Maria Sanguini, allieva di Montessori e direttrice di una delle prime Case dei Bambini milanesi, pubblicò su *La Coltura Popolare* un complesso articolo dedicato al dibattito italiano e internazionale sul metodo didattico nelle scuole dell'infanzia e sottolineò la necessità di una riforma scolastica che prevedesse anche “una scuola all'aperto, “fuori dal ‘dado di muratura (vulgo scuola)’” (Sanguini, 1911: 395), che potesse rappresentare il superamento di una didattica passivizzante, ripetitiva, asfittica messa in atto nelle scuole tradizionali.

La rilevanza che Montessori e la Società Umanitaria attribuirono al contatto con la natura emerge esplicitamente anche qualora si analizzi il curriculum previsto per il Primo Corso di Formazione per insegnanti montessoriane attivato presso la sede della Società nel 1914: fra le discipline impartite, possiamo trovare la “Guida all'osservazione dei fatti naturali”, affidato al prof. Maurilio Salvoni, laureato in Chimica e in Scienze Naturali, educatore, pedagogista, direttore della scuola elementare con asilo fondata dalla madre in Via Manzoni 42, una scuola innovativa e sperimentale (Tomarchio & D'Aprile, 2010), basata su principi molto affini a quelli dell'attivismo e a quei tempi conosciuta anche a livello internazionale (D'Aprile, 2010)<sup>8</sup>. Proprio Salvoni, al termine del Corso di formazione, redasse su *La Coltura Popolare*, nel 1915, un accurato bilancio dell'esperienza didattica, bilancio che consente al lettore di mettere a fuoco in maniera chiara l'approccio montessoriano all'“educazione nella natura”. L'autore sottolineava come, dai tre ai cinque anni, il bambino sia “normalmente” interessato ai fatti naturali che sollecitano i suoi sensi: per questo motivo, egli non necessita di insegnanti che spieghino i fenomeni naturali, ma piuttosto è opportuno che sia affiancato da persone avvezze all'osservazione e formate attraverso esercitazioni pratiche alla curiosità e alla sperimentazione:

[S]arebbe certamente utile che sino da cotale tenera età il bambino avesse contatto spirituale con persone che anziché appagarsi abitualmente di un'accozzaglia di notizie sui fatti naturali attinte ai soliti trattatelli scolastici, e spesso male comprese e punto assimilate, siano avvezze all'attenta os-

letterata e giornalista, fondatrice e direttrice di *Vita Femminile Italiana*, scrisse nel maggio 1910, parlando del “trionfo” di Maria Montessori: “Senza l'impulso dato dalla baronessa Alice Franchetti, forse il cammino delle idee di Maria Montessori sarebbe stato più lento”.

8 D'Aprile (2010) ricorda che l'espressione “écoles active” fu coniata da Pierre Bovet per indicare l'esperienza innovativa realizzata da Salvoni.

servazione personale, all’opportuna incredulità verso le affermazioni altrui, e le proprie affermazioni prime, ed a pensare e esprimersi con rigore logico. Persone cosiffatte col loro stesso esempio più che con lezioni od avvertimenti daranno al bambino un buon indirizzo mentale. (Salvoni, 1915: 664)

Coerentemente con questa concezione, le Case dei bambini edificate in quegli anni dalla Società Umanitaria nel contesto milanese prevedevano una notevole attenzione alla relazione fra spazio interno e spazio esterno e la realizzazione di ampi giardini, ove i piccoli allievi potessero osservare i fenomeni naturali, orti, materiali per le occupazioni all’aperto (raccolta dell’uva, rastrellatura delle foglie, piantumazione di fiori e piccole piante).

## 2.2 UNA PARZIALE ANALISI DEI DIARI DELLE INSEGNANTI MONTESSORIANE

Alcune pagine dei diari delle insegnanti montessoriane, pubblicate su *La Coltura Popolare*, ci consentono di ricostruire nei dettagli le attività all’aperto dei bambini, concepite come parte integrante del percorso di apprendimento. Ne proponiamo una provvisoria analisi, che si colloca all’interno di un più ampio progetto di ricerca tuttora in corso<sup>9</sup>.

Nel *Diario di una colonia felice*, pubblicato in due parti nel 1915, Maria Ponticelli, insegnante presso la Casa dei Bambini di Via Michelangelo, scriveva nel mese di novembre: “attendo con impazienza le belle giornate che mi permetteranno di portare i bimbi in giardino, ove potrò guidarli a osservare utilmente e con diletto la natura” (Ponticelli, 1915a: 673). L’istituzione era stata fondata da Gemma Griffini Muggiani all’interno di una villa definita dalla scrittrice Ada Negri “come un nido nascosto in mezzo al verde” (Ibid.: 671) e offriva la possibilità di osservare come all’interno del metodo montessoriano fosse messo in pratica il principio del diritto di bambini e bambine all’educazione all’aperto: gli ampi spazi verdi e alberati costituivano un ambiente ottimale sia per le osservazioni e le esplorazioni libere da parte dei bambini, sia per lo svolgimento di alcune attività predisposte e/o guidate dall’adulto, che appaiono documentate anche nel diario redatto da Maria Ponticelli. Sempre nelle pagine dello stesso diario, l’autrice descriveva il dono di una piantina offerto a ciascun bambino e il conseguente sorgere, nei piccoli allievi, del desiderio di prendersi cura delle piante: si tratta di un passaggio interessante perché colloca le attività pertinenti la natura e i fenomeni naturali all’interno di una prospettiva non meramente elegiaca e idealizzante, ma di un percorso didattico e educativo fondato sulla centralità dell’atto di cura, sull’elicitazione della sensibilità per la bellezza e per l’armonia (Ponticelli, 1915b: 722). Una documentazio-

9 Ci riferiamo al progetto P.R.I.N. *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150<sup>th</sup> anniversary of her birth*, coordinato dalla prof.ssa Tiziana Pironi, che coinvolge l’Università di Aosta, l’Università di Bologna, l’Università Lumsa di Roma e l’Università di Milano -Bicocca.

ne significativa della rilevanza degli spazi all'aperto nella progettazione e nella didattica montessoriana è costituita anche dalle numerose fotografie poste a corredo del contributo pubblicato: immagini che ritraggono sempre i piccoli allievi e le insegnanti nel giardino della scuola. In una delle prime pagine del diario è proposta l'immagine di cinque bimbi con la scopa in mano, nel prato e nel cortile antistanti l'edificio: la didascalìa "È giunta la primavera" ci fa supporre che i piccoli allievi fossero impegnati in lavori di pulizia degli spazi esterni (Ibid.: 674; fig. 1); nella pagina seguente, "Dopo il lavoro il girotondo" (Ibid.: 675), compare una foto che ritrae cinque bimbi in girotondo con la maestra, e altri quattro che manipolano alcuni cerchi di legno; a p. 678, la fotografia "Per la merenda", che mostra parecchi bambini in una lunga tavolata con l'insegnante in piedi, un tavolo apparecchiato con cura, una bimba con una brocca in mano che versa l'acqua ai compagni e un bimbo in piedi con un piatto da portata, sembra suggerire che anche le attività di *routines* fossero, per quanto possibile, realizzate all'aperto; infine, l'articolo si conclude con l'immagine "Tregua operosa", che presenta nove bambini seduti a tre tavolini e l'insegnante in piedi accanto a loro, che li osserva mentre manipolano oggetti apparentemente pertinenti al disegno e alla pittura (Ibid.: 681). Nella seconda parte del diario, pubblicata sul numero successivo della rivista, il corredo fotografico mostra ai lettori quasi esclusivamente attività all'aria aperta; in particolare, a p. 713, la fotografia "I solidi e i dondolanti" mostra un'insegnante al centro dell'immagine con intorno bambini seduti su una stuoia a terra o ai tavoli con alcune figure geometriche tridimensionali, indicando come anche occupazioni finalizzate all'apprendimento di contenuti disciplinari fossero svolte nel giardino (fig. 2); in altre pagine è possibile osservare alcune immagini dei bambini che danno forma a un pupazzo di neve (Ponticelli, 1915b: 716-718), altre che li ritraggono muniti di attrezzi da giardino (ibid.; 721) o lanciati nelle corse nella neve (*Ibidem*): le foto testimoniano della vivacità e dell'assiduità delle attività all'aperto, anche nei mesi invernali, quando le temperature si fanno più rigide e i bimbi sono costretti a un abbigliamento meno disinvolto. Il contributo e l'interessante corredo fotografico costituiscono all'interno della rivista una testimonianza significativa di quanto l'educazione all'aperto fosse un tassello imprescindibile all'interno del metodo montessoriano e quanto la Società Umanitaria condividesse questa impostazione, progettando e realizzando edifici ritagliati proprio sulla rilevanza della relazione fra spazi interni e spazi esterni.



Fig. 1. “È arrivata la primavera!” © Biblioteca Società Umanitaria - Milano



Fig. 2. “I solidi e i dondolanti” © Biblioteca Società Umanitaria - Milano

La pubblicazione, sulle pagine de *La Coltura Popolare*, di questa documentazione, così vivace e genuina e così dettagliata, è dimostrazione, inoltre, di un impegno fattivo nella diffusione di un approccio fondato sull'educazione all'aperto: una prospettiva, questa, che proponeva l'educazione nella natura come diritto ineludibile dell'infanzia e come elemento sostanziale del diritto a una scuola accogliente e strutturata attorno alle esigenze fisiche, psichiche, didattiche di bambini e bambine. Da questo punto di vista, la proposta montessoriana, pienamente condivisa dalla Società Umanitaria, costituiva un formidabile e chiaro superamento della concezione di educazione all'aperto come dispositivo pensato per bambini gracili o deboli e/o come elemento finalizzato alla tutela della salute, e rappresentava l'affermazione del diritto universale di tutti i bambini e le bambine a poter fruire di spazi all'aperto per un complessivo benessere psicofisico e per il coronamento del proprio percorso di crescita (Guerra, 2020; Malavasi, 2008). Questa prospettiva emerge di nuovo, pochi anni dopo, quando nel 1921 *La Coltura Popolare* dedica alcune pagine agli asili del Canton Ticino, che, grazie all'opera di Teresa Bontempi<sup>10</sup>, erano stati ormai riorganizzati secondo i principi montessoriani: il breve contributo sottolineava l'elemento di educazione nella natura e alla natura quale aspetto qualificante dell'esperienza montessoriana e quale affermazione del pieno diritto di bambine e bambini a una scuola immersa nella vita naturale. L'articolo descriveva la visita di Louise Briod presso l'Asilo modello di Bellinzona e presso l'asilo di Caneggio, piccolo villaggio campestre: in merito a quest'ultimo, possiamo leggere come

una ventina di fanciulli e fanciulle, sotto la direzione ammirabile di Assunta Durini si aprono e sbocciano, fiori in mezzo a fiori, e fratellini maggiori dei piccoli animali a cui prodigano le cure più gentili, e tutte le delicatezze, tutte le bellezze, tutte le bontà salgono a loro. (G.P., 1921: 278)

Il saggio si dipana descrivendo l'ammirazione e l'entusiasmo dei bambini e il loro atteggiamento di osservazione rispettosa e attenta nei confronti di tele di ragno e fiori disparati, e riportando le parole di una rivista locale (*Pro Juventute*), ricorda ai lettori come

i fanciulli di Caneggio vivono in armonia con la natura. L'asilo non li toglie dal loro ambiente della vita campestre, solo ne fa scoprire ad essi tutte

10 Teresa Bontempi, ispettrice degli asili nido ticinesi, era entrata in relazione sia con Montessori sia con la Società Umanitaria già del 1908 e aveva coordinato il Corso di formazione per insegnanti montessoriane tenutosi a Milano presso l'Umanitaria dal 16 al 30 novembre 1911. Aveva diffuso il metodo montessoriano nel territorio ticinese, ma la relazione con Montessori non proseguì felicemente negli anni successivi, poiché, secondo la pedagogista marchigiana, Teresa Bontempi non proponeva fedelmente il metodo: sulla complessa vicenda della Bontempi e della diffusione del metodo nel Ticino, si vedano le dettagliate ricostruzioni di Pironi (2018) e di Sahlfeld e Vanini (2018).

le bellezze, apprezzare tutte le risorse, rispettare tutte le manifestazioni...  
(*Ibidem*)

Il breve saggio, con toni lirici e appassionati, sostiene questo modello scolastico, che non si contrappone alla vita campestre, ma rende l'Asilo un luogo di crescita fondato sul diritto a restare nella natura: in questo caso, si tratta di una realizzazione per certi versi molto differente rispetto a quella illustrata nel diario precedentemente citato, poiché descrive un'istituzione non edificata in un centro urbano, quale Milano, ma in un contesto rurale; resta, però, evidente in entrambi i casi la centralità dell'osservazione dei fenomeni naturali e dell'esplorazione in natura da parte dei bambini nel percorso di apprendimento montessoriano e il conferimento di una valenza fortemente educativa agli spazi esterni.

Una conferma di questa impostazione appare chiara anche dalla decisione presa, nel 1917, di aprire una Casa dei bambini a Cocquio, nella struttura ove la Società Umanitaria aveva realizzato, fin dal 1915, un ricreatorio e poi una colonia permanente: il complesso, costituito da una dimora nobiliare, da un ampio giardino e da un fabbricato rurale, immerso nel verde della campagna del varesotto, era stato acquistato dalla Società ed organizzato in modo da accogliere durante i mesi estivi gruppi di circa cento bambini e ragazzi/e che durante l'anno scolastico frequentavano le Case dei Bambini di Milano e le Scuole professionali milanesi dell'Umanitaria, accompagnati da insegnanti ed educatrici. Le attività all'aria aperta costituivano il perno della proposta educativa, che vedeva l'ambiente naturale quale fattore irrinunciabile per una crescita psico-fisica sana, contrapposto agli ambienti chiusi e asfittici degli spazi urbani. Proprio in questo contesto, dunque, nel 1917 venne attivata durante i mesi scolastici una Casa dei Bambini che poteva fruire della particolare collocazione della struttura e della presenza di spazi all'aperto straordinari. Nelle pagine del diario tenuto da Antonietta Etro, direttrice della Casa, pubblicato su *La Coltura Popolare* nel 1920, possiamo leggere una descrizione appassionata e lirica dell'ambiente naturale in cui la villa è immersa e che sarà occasione per i piccoli allievi di poter attuare esperienze, osservazioni, attività:

[N]el silenzioso e semplice Cocquio, ove regna la pace serena perché intorno tutto sorride, fra queste colline quasi perennemente verdeggianti; in questa ridente villa, circondata da olea fragrans, tigli, adorna di rosai e gelsomini profumati, col vasto parco ricco di conifere, di frassini, di maestose magnolie emananti una forza saluberrima, vivificante. In questo piccolo eden mi furono affidati dodici bambini... (Etro, 1920: 88)

Una descrizione che ci mostra quanto il luogo acquistato dalla Società Umanitaria per il ricreatorio, la Colonia e la Casa dei bambini fosse caratterizzato proprio da un elemento naturale molto ricco e ritenuto fondamentale per la promozione delle attività.

### 3. INDIZI LETTERARI SULLA DIFFUSIONE DI UN'IDEA: IL CASO DI CARO E CORA SCOLARI ALL'ARIA APERTA DI ANTONIO RUBINO

I ragionamenti di ordine pedagogico e didattico, ma anche filosofico e sociale relativi alle possibilità offerte dall'idea di un rinnovamento educativo radicale nella direzione delle scuole all'aria aperta hanno valicato, in quei primi decenni del Novecento, i confini angusti della riflessione degli addetti ai lavori, raggiungendo un pubblico ben più ampio attraverso tutta una serie di rappresentazioni letterarie, anche specificamente rivolte all'infanzia. Ci troviamo ancora, da un punto di vista storico, in quella che è stata chiamata "età dell'oro", la mitica *Golden Age* che ha consacrato l'Inghilterra a culla della letteratura per l'infanzia (Hunt, 2000): un'epoca aperta dall'uscita di *Alice in Wonderland* (1865) e conclusasi col primo tragico conflitto mondiale, che avrebbe falciato un'intera generazione. Un'epoca caratterizzata dall'acutizzarsi drammatico del conflitto tra Natura e Cultura (Grilli, 2020) e che ha trovato proprio nella letteratura per l'infanzia un luogo ideale di rappresentazione attraverso il vario combinarsi di una serie di opposte tensioni riguardanti il mondo degli adulti e quello dei bambini, città e campagna, casa e giardino, costrizioni sociali e libertà, civilizzazione e selvatichezza, progresso tecnico e ritorno alla natura. E nel cuore di questo articolato sistema di forze, l'educazione, costretta a fare i conti col disagio vissuto da molti per lo squilibrio evidente tra promesse e conseguenze del progresso tecnico nel rapporto tra gli uomini e con la natura: un tema che da quel momento in avanti sarebbe stato generativo di alcune finzioni letterarie che si sarebbero depositate in maniera definitiva nell'immaginario collettivo come *Lo Hobbit* (1937) e *Il signore degli anelli* (1954-55) di J.R.R. Tolkien, il figlio estremo di quell'epoca.

Proprio a quel periodo storico e ai ragazzi e alle ragazze inglesi che vissero quella stagione è dedicato il capolavoro di Antonia S. Byatt, *Il libro dei bambini* (2009), che è costruito – osserva Giorgia Grilli –

intorno a quella che fu, anche nella realtà storica, la fuga in controtendenza dalle città verso la campagna delle famiglie inglesi abbienti e colte per consentire ai propri bambini di crescere nel verde, di addentrarsi da soli nel fitto del bosco, di trovare un posto segreto, di costruirsi una casa sugli alberi, di vivere, cioè, il più possibile come i bambini della letteratura per l'infanzia, da tante voci autorevoli considerata, nell'Inghilterra a cavallo tra Otto e Novecento, come grande letteratura in assoluto, forse la migliore del proprio tempo per la capacità che aveva di cogliere, narrativamente e metaforicamente, certe condizioni struggenti del reale. (Grilli, 2019: 67)

Una letteratura che celebra la naturale propensione dei bambini per la vita selvatica dei campi e dei boschi, fuori dalle anguste mura domestiche e lontano dallo sguardo censorio e controllante degli adulti, in un confronto diretto e non esente da rischi con gli elementi e le forze della natura, in un processo di autonoma scoperta delle sue meraviglie, lontano dalle pastoie dell'educazione borghese con tutte le sue formalità e convenzioni imbriglianti così come

dalla città con le sue brutture estetiche e le poco salubri condizioni di vita indotte dalle trasformazioni – degli spazi, così come delle abitudini quotidiane – imposte dalla crescente urbanizzazione e industrializzazione della vita.

Anche l'Italia, sebbene in significativo ritardo rispetto all'Inghilterra, ha vissuto questa stagione e ha avuto la sua “età dell'oro” (Colin, 2005), trovando in Antonio Rubino uno dei suoi più significativi interpreti (Negri, 2015). Ed è proprio a Rubino<sup>11</sup> che si deve una serie di “tavole a quadretti”, uscita sul *Corriere dei piccoli* tra il novembre del 1919 e il febbraio del 1920, significativamente dedicata a un'innovativa *Scuola all'aria aperta* (fig. 1). La serie – in seguito rielaborata in forma di albo illustrato (Rubino, 2020) – narra le peripezie didattiche vissute dai fratelli Caro e Cora, figli d'un elegante signore folgorato dall'idea di mandarli in una scuola capace di rendere meno amara la fine delle vacanze, la specialissima scuola diretta dal maestro Zaccaria Manicalarga, ispirata a un culto dell'esperienza diretta le cui radici pedagogiche arrivano fino a Comenio (Farné, 2014: 17-18; 2002):

Il dottore Zaccaria  
 Dà lezioni all'aria aperta:  
 non c'è scuola, in fede mia,  
 che i bambini più diverta.  
 Quella scuola all'aria pura  
 Studia tutto sopra il vero:  
 ha per libro la natura,  
 per quaderno il mondo intero. (Rubino, 1928/2020)



Fig. 3. A. Rubino, *Caro e Cora*, 1928 © Scalpendi Editore - Milano

11 Narratore eclettico e pioniere nel mondo del disegno animato Antonio Rubino fu poeta e illustratore ed è considerato uno dei padri del fumetto italiano (Albertarelli, 1965).

Il susseguirsi delle situazioni vissute dai due fratelli rende particolarmente godibile l'impasto di contraddizioni che nutre la visione pedagogica di Rubino, qui capace di far dialogare nel segno di un mirabile umorismo elementi apparentemente eterogenei: un amore profondo per il paesaggio naturale tanto intensamente frequentato da bambino e poi sempre venerato e celebrato, un'innata vocazione didattica – che proprio in quegli anni si sarebbe concretizzata nel progetto editoriale della *Scuola dei giocattoli* per l'Istituto Editoriale Italiano (Negri, 2013) – e un'attenzione per nulla superficiale all'attualità e ai fermenti della riflessione pedagogica del tempo.

Le serie offre, in questo senso, una serie di tracce che rappresentano per lo storico preziose testimonianze rispetto alla sensibilità di un'epoca e ai suoi discorsi, ma anche indizi utili a coglierne complessità, sfaccettature e contraddizioni. Nelle rappresentazioni dell'universo scolastico – che sono state innumerevoli e varie nella sua lunga carriera – Rubino si è sempre messo “dalla parte dei bambini”, riconoscendo loro il diritto a perdere tempo e a divertirsi (anche quando sembra dire proprio il contrario, come nel caso della serie dedicata al “Collegio La Delizia”, uscita sul *Corriere dei Piccoli* nel 1913), puntando intuitivamente sul desiderio e sulla motivazione quali motori primi dell'apprendimento (risulta in questo senso emblematico il titolo della collana di albi ideati per l'Istituto Editoriale Italiano al principio degli anni Venti, la *Scuola dei giocattoli*) e credendo fermamente nell'esperienza diretta come strumento principe di esplorazione e comprensione del reale. Sarà proprio l'esperienza diretta del mondo vissuta dai due fratelli nella Scuola ideata dal maestro Zaccaria Manicarlarga – il cui nome “parlante” indica una disposizione opposta alla severità punitiva caratteristica di tanti maestri dell'epoca, ancora oggi da qualcuno rimpianti – a offrire all'autore l'occasione di mettere in scena una rappresentazione umoristica del dibattito culturale e pedagogico tanto vivo in quegli anni. Nel racconto verbo-visuale dell'artista di Sanremo, infatti, trovano spazio tanti dei principali snodi concettuali al centro del discorso portato avanti, tra gli altri, anche da Maria Montessori: il desiderio di un rinnovamento radicale degli spazi scolastici (nella consapevolezza della centralità che gli spazi aperti e naturali dovrebbero avere in ambito formativo); il ruolo fondamentale giocato dall'osservazione diretta nell'educazione a un atteggiamento scientifico nei confronti della conoscenza (come fermamente auspicato da Maurilio Salvoni<sup>12</sup>); la centralità del corpo sensibile nei processi di insegnamento- apprendimento e il diritto al movimento negato dalla struttura ordinaria della giornata scolastica impostata

12 Salvoni, cui era affidato il “Corso di esercizi di osservazione (Guida allo studio dei fenomeni naturali)” nel contesto del Corso di preparazione delle Educatrici secondo il Metodo Montessori istituito dalla Società Umanitaria (Salvoni, 1915: 662), riteneva indispensabile educare i bambini a una disposizione morale fondata su “una grande curiosità non utilitaria e un vivissimo interesse conoscitivo e logico intrinseco, che nell'indagare per se stesso gli procuri una fonte di godimento spirituale, una certa freschezza d'animo, che lo faccia pronto al meravigliare, e insieme una ardente sete di verità, una dubitosità ostinata e il bisogno prepotente della prova” (Ibid.: 665).

su lezioni frontali vissute in classe, nella prigionia del banco (Montessori, 1950/1971: 10- 15); l’esigenza di ripensare le forme della relazione tra insegnanti e alunni nel senso di una nuova disposizione all’ascolto, da parte dell’insegnante, e di una centralità del discente, con tutte le sue peculiarità e qualità, sulle quali puntare e da non mortificare nel segno dell’omologazione; infine, il rischio, cui l’educazione all’aria aperta espone e in cui si deposita, in realtà, una parte non irrilevante della sua potenza formativa (Farné, 2014)<sup>13</sup>, cui Rubino riesce sempre – genialmente – a dare una forma fantastica e al tempo stesso verosimile grazie al filtro dell’umorismo e ai colpi d’ala dell’immaginazione.

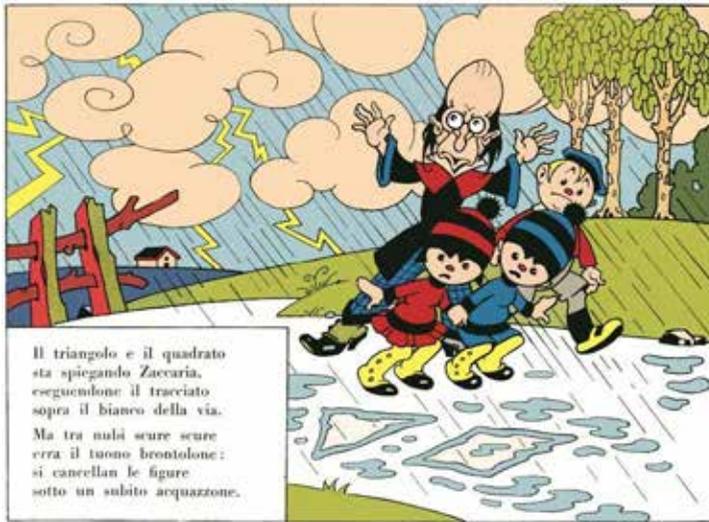


Fig. 4. A. Rubino, *Caro e Cora*, 1928 © Scalpendi Editore - Milano

L’avvicinarsi delle peripezie porterà così i due fratelli ad affondare in un acquitrino (e dunque fare la “cura” dei fanghi), a fare indigestione di more durante una lezione di matematica (“Ma quei frutti son selvatici/ e moltissimo indigesti/ ed i bravi matematici/ nel sottrar son troppo lesti”), a rimanere dolorosamente incastrati “con un dito in prigionia» nella fessura di un vecchio tronco di cui stavano studiando l’età osservandone gli anelli, a inzupparsi di pioggia e tornare a casa vestiti di frasche e di fiori, a essere inseguiti da due mastini cui avevano per errore scagliato sul muso due ciottoli durante una lezione «sulla centrifuga potenza» (fig. 2). I deliziosi rischi – per chi ne gode il racconto, soprattutto – di una educazione all’aria aperta, che consenta agli scolari di far progressi nello studio del creato “re-

13 Sulla dimensione del rischio in quanto componente “fisiologica” della formazione e sulla centralità che può assumere in questo senso il “dispositivo” pedagogico dell’avventura si vedano i fondamentali lavori condotti da Piero Bertolini (1988) e Riccardo Massa (1989) nell’ambito di una prospettiva di matrice fenomenologica.

spirando odor di prato/ senza libri e senza orari” e, soprattutto, godendo di ottima salute, come attestano gli ottonari di chiusura della storia:

Essi, in barba a molti guai  
E alle prove sostenute,  
sono vispi, sono gai,  
sono pieni di salute! (Rubino, 1928/2020)

#### 4. CONCLUDENDO

Le molte iniziative a tutela dei diritti all’infanzia che hanno trovato in Milano, nei primi decenni del Novecento, uno straordinario centro di propulsione, sono indubbiamente legate alla specificità di un contesto storico-culturale privilegiato legato alla sensibilità e all’azione concreta di una serie di figure di eccezionale caratura morale, per lo più legate all’associazionismo femminile di inizio secolo, come Alessandrina Ravizza, Ersilia Bronzini Majno e Maria Montessori, che hanno saputo interpretare le sollecitazioni di un più ampio rivolgimento culturale e pedagogico che ha interessato in vario modo diversi paesi europei. Per quanto riguarda il riconoscimento della centralità che un rapporto diretto e non occasionale con la natura e i suoi elementi dovrebbe avere in ambito educativo, implicando la progettazione di nuovi spazi e ambienti scolastici, per un verso, e per l’altro un radicale ripensamento della dimensione didattica, esperienze come quelle della New School in Inghilterra e dall’École des Roches in Francia, così come le sperimentazioni partite dalla Germania sul finire del XIX secolo hanno rappresentato fondamentali esempi, nonché ineludibili punti di riferimento.

È in questo contesto storico che Maria Montessori riuscì a far convergere nella costruzione di un vero e proprio metodo didattico – il “metodo della pedagogia scientifica” – una serie di istanze e di principi che stavano maturando in contesti culturali differenti, italiani e non, nella direzione del riconoscimento ai bambini di un fondamentale diritto: il diritto a un’educazione all’aria aperta, dove al corpo attivo, in movimento, così come ai sensi affinati attraverso l’esperienza diretta fosse riconosciuto un ruolo centrale, nell’ottica di un’autoeducazione, a differenza di quanto avveniva nei contesti scolastici di impostazione tradizionale, dove i corpi erano costretti all’immobilità e i sensi e gli animi intorpiditi da uno sterile nozionismo.

Il “metodo” elaborato a cavallo tra il primo e il secondo decennio del Novecento da Montessori, che trova un’emblematica condensazione nel concetto di autoeducazione, deve molto anche alla collaborazione con la Società Umanitaria, che ha fortemente creduto nella sua impostazione pedagogica edificando ben quattro Case dei Bambini e promuovendo i corsi di formazione per educatrici necessari a formare una nuova classe di insegnanti, ma anche e soprattutto perché ha offerto a lei e alle sue allieve dei contesti educativi che hanno rappresentato dei veri e propri laboratori pedagogici, di importanza cruciale per l’elaborazione stessa del metodo –

non imposto dall’alto, a partire da una mera teorizzazione, ma piuttosto dall’osservazione attenta e paziente dei bambini all’opera – e poi come luogo di messa alla prova di un “metodo” che in quei primi decenni del Novecento era davvero *in progress*, meta ideale cui tendere nella consapevolezza di una impossibile codificazione definitiva. Quegli anni hanno rappresentato, in questo senso, a Milano e nei suoi dintorni, un momento davvero fervido e fecondo di riflessioni e sperimentazioni di cui rimane traccia in documenti storici tanto diversi come i diari delle insegnanti montessoriane, che mettevano il “metodo” quotidianamente alla prova, e come le narrazioni verbo-visuali di Antonio Rubino, che intercettavano la più ampia sensibilità di un’epoca offrendo ai bambini lettori di allora l’occasione di divertirsi seguendo – e forse anche un po’ invidiando – le peripezie didattiche di due fratellini che avevano la fortuna di sperimentare di persona i privilegi, umoristicamente contraddittori, di quella scuola all’aria aperta al centro di tanti appassionati discorsi pedagogici.

## BIBLIOGRAFIA

- Albertarelli R. (1965), “Storia del fumetto: Antonio Rubino”, in *Linus*, anno I, numero 1, aprile 1965, pp. 55-60
- Babini, V. P. & Lama L. (2000), *Una “donna nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988), *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.
- Byatt A.S. (2010), *Il libro dei bambini*. Torino: Einaudi. (ed. or. 2009)
- Boati, D., Cavallo, R. & Uberti G. (a cura di) (2017), *Il Pio Istituto di Maternità di Milano: una esperienza di 150 anni*, Milano: FrancoAngeli.
- Boero P., De Luca C. (1995), *La letteratura per l’infanzia*, Roma-Bari: Laterza.
- Bortoli, B. (2010), *I giganti del lavoro sociale: grandi donne (e grandi uomini) nella storia del welfare (1526-1939)*, Trento: Erickson.
- Bortolotti, A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Milano: Guerini e Associati.
- Bronzini Majno, E. (1901a), “Per intenderci”, in *Unione Femminile*, n. 1-, pp. 1-2.
- Bronzini Majno, E. (1901b). “Salviamo il fanciullo, educiamolo”, in *Unione Femminile*, n. 8/9, pp. 77-78.
- Ead. (1905), “Il diritto del fanciullo”, *Il Secolo*, 14 gennaio 1905.
- Buseghin, L. (2020), “La rete sociopedagogica di Alice Hallgarten Franchetti tra femminismo, istitutrici e maestre: Malwida von Meysenbug, Felicitas Buchner e Mary Douglas Hamilton”, in I. Nardi & A. Valoroso (a cura di), *Governanti e istitutrici tra ottocento e Novecento. Ruolo sociale e immagini letterarie. Quaderni della Fondazione Ramieri di Sorbello*, n. 7, Bologna: Pendragon.
- Buttafuoco, A. (1988), “La filantropia come politica. Esperienze dell’emancipazionismo italiano nel Novecento”, in L. Ferrante, M. Palazzi, & G. Pomata (a cura di), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 166-187.

- Cagnolati, A. (a cura di) (2010), *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione e emancipazione*, Roma: Aracne Editrice.
- Canadelli, E. (a cura di) (2008), *Milano scientifica 1875-1924. Vol. I. La rete del Grande Politecnico*, Milano: Sironi Editore.
- Cantatore, L. (2019), “Storia dell’educazione come storia di luoghi”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 1, n. 1, pp. 10- 12.
- Caroli, D. (2014), *Per una storia dell’asilo nido in Europa tra Ottocento e Novecento*, Milano: FrancoAngeli.
- Ead. (2017), “Il modello francese di *crèche* di Firmin Mirabeu alle origini del Pio Ricovero per bambini lattanti di Milano”, in D. Boati, R. Cavallo & G. Uberti (a cura di), *Il Pio Istituto di Maternità di Milano: una esperienza di 150 anni*, pp. 35-78, Milano: FrancoAngeli.
- Châtelet, A.-M., Lerch, D. & Luc. J.-N. (a cura di), (2003), *L’école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l’Europe du xx<sup>e</sup> siècle*, Paris: Éditions Recherches.
- Colin M. (2005), *L’age d’or de la littérature d’enfance et de jeunesse italienne: des origines au fascisme*, Caen: Université de Caen.
- Colombo, C. A., & Beretta Dragoni, M. (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.
- Id., & Nuvoli G. (a cura di) (2015), *Alessandrina Ravizza. La signora die disperati*, Milano: Raccolto Editore-Umanitaria.
- Comerio, L. (2017), “Avventure en plei air: le colonie di vacanza come tentativo di realizzazione dei principi della pedagogia attiva”, In C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Corbi, E., (2014), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli: Liguori.
- De Salvo, D. (2020), “Gli anni Trenta: tra politiche scolastiche fasciste e l’interesse ebraico per l’educazione”, in G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, pp. 67-75.
- D’Aprile, G. (2010), *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Pisa: ETS Edizioni.
- D’Ascenzo, M. (2014), “Per una storia dei diritti dell’infanzia. Le scuole all’aperto nel primo Novecento in Italia”, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 675-681.
- De Giorgi, F. (a cura di) (2018), *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica “Maria Montessori e le sue reti di relazioni”, n 25, Brescia: Editrice Morcelliana.
- Dekker, J.J.H. (2007). “Philanthropic Networks for Children at Risk in Nineteenth-century Europe”, in *Paedagogica Historica*, vol. 43, n. 2, pp. 235-244.
- Demolins, E. (1906), “L’école des Roches”, in *The Elementary School Teacher*, n. 6, pp. 227-240.

- Dupont-Bouchat, M.S., & Pierre È. (2001), *Enfance et justice au XIX siècle. Essais d'histoire compare de la protection de l'enfance, 1820-1914. France, Belgique, Pays-bas, Canada*, Paris: Presse Universitaire de France.
- Farné R. (1992). “Per una educazione ‘rischiosa’”, in *Bambino Incompiuto*, n. 2.
- Id. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna: Zanichelli.
- Id. (2014), “Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione”, in R. Farné & F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma: Edizioni Junior, pp. 15-23.
- Ferrière A., (1968), *Trasformiamo la scuola*, Firenze: La Nuova Italia.
- Gaballo, G. (2021), “L'Unione Femminile (1901-1905): reti e relazioni internazionali”, in *Laboratoire italien*, n. 26, DOI: <https://doi.org/10.4000/laboratoireitalien.6910>, (consultato le 11 settembre 2021).
- Gallerani, M. (2010), “Maria Montessori: “donna nuova” e intellettuale impegnata nella (ri)scoperta dell'infanzia”, in A. Cagnolati (a cura di), *Maternità militanti: Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Roma: Aracne Editrice, pp. 83-114.
- Gecchele, M., Polenghi, S. & Dal Toso, P. (a cura di) (2017), *Il Novecento. Il secolo del bambino?*, Bergamo: Edizioni Junior.
- Ghizzoni, C., & Polenghi, S. (2008), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino: SEI.
- Gori, C. (2003), *Crisalidi: emancipazioniste liberali in età giolittiana*, Milano: FrancoAngeli.
- Ginex, G. (a cura di) (2009), *Corriere dei Piccoli. Storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*, Ginevra- Milano: Skira.
- Grilli, G. (2019), “La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia”, in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, vol. 23, n. 54, pp. 65-91.
- Ead. (2020). “Da dove viene la Letteratura per l'infanzia”, in M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Sentieri tra i classici. Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per i ragazzi*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia, pp. 185-199.
- Guerra, M. (2018), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano: FrancoAngeli.
- Ead. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano: FrancoAngeli.
- Key, E. (2019), *Il secolo bambino*, Nuova edizione italiana a cura di L. Ceccarelli e T. Pironi, Bergamo: Edizioni Junior.
- Imprenti F., (2012), *Riformiste. Il municipalismo femminile in età liberale*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Hunt, P. (2000), *Children's Literature*, London: Brickwell.
- Macinai, E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma: Carocci.
- Malavasi, P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, Brescia: La Scuola Editrice.

- Marcarini, M.G. (2014), “Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell’attivismo nell’organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive”, in *Formazione Lavoro Persona*, vol. IV, n. 10, pp.1-25.
- Massa, R. (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Montecchi, L. (2009), “Alle origini della «scuola serena» Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca”, in *History of Education & Children's Literature*, vol. IV, n. 2, pp. 307-337.
- Montessori, M. (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica: applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello: Tipografia della Casa editrice S. Lapi.
- Ead. (1950/1971), *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.
- Ead. (1938/1999), *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morandi, M. (2019), “Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della produzione romana del 1903”, in *Civitas educationis* vol. 8, n. 1, pp. 15-19.
- Moretti, E. (2011), “Pedagogia della terra. Gli esperimenti educativi di Alice Hallgarten e Leopoldo Franchetti”, in *Zapruder*, n. 26, pp. 140-145.
- Negri, M. (2012), “Le figure narranti di Antonio Rubino”, in Id. (a cura di), *Innamorato della luna. Antonio Rubino e l'arte del racconto*, Milano: Scalpendi, pp. 12-23.
- Id. (2013), *La scuola dei giocattoli di Antonio Rubino. Un progetto di editoria didattica degli anni Venti*. Milano: Scalpendi.
- Id. (2015), “Un ticchettio sinistro sull’orlo estremo dell’«età dell’oro». L’umorismo come cifra pedagogica nell’opera di Antonio Rubino”, *Transalpina. Littérature et Civilisation Italiennes*, n. 18 (Poétiques des archives. Genèse des traductions et communautés de pratique), Presses Universitaires de Caen, Caen, pp. 143-162.
- Pironi, T. (2010), *Femminismo ed educazione in età giolittiana: Conflitti e sfide della modernità*, Pisa: ETS Edizioni.
- Ead. (2014), *Percorsi di pedagogia femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma: Carocci.
- Ead. (2018), “Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell’Unione Femminile e della Società Umanitaria”, in F. De Giorgi (a cura di), *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica “Maria Montessori e le sue reti di relazioni”, n. 25 pp. 8-26, Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pizzigoni, G. (1914), *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Milano: Tipografia G. B. Paravia & C.
- Ead. (1968), *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*, Brescia: La Scuola Editrice.
- Pozzi, I. (2015), “La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 10, n. 2, pp. 103-114.
- Raimondo, R. (2020), *La pedagogia sociale di Alessandrina Ravizza fra otto e Novecento*, Roma: Carocci.
- Raymond, A. (2011), “L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (1921-1936)”, in *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n. 31, pp. 41-60.

- Rossi Cassottana, O. (2014), “L’attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche”, in *Formazione Lavoro Persona*, vol. IV, n. 10, pp. 9-34.
- Rubino, A. (1922/2013). *La scuola dei giocattoli*, Milano: Scalpendi.
- Id. (1928/2020), *Caro e Cora*, Milano: Scalpendi.
- Sahlfeld, W., & Vanini, A. (2018), “La rete di Maria Montessori in Svizzera.”, in F. De Giorgi (a cura di), *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica “Maria Montessori e le sue reti di relazioni”, n. 25 pp. 163-180, Brescia: Editrice Morcelliana.
- Sani, R. (2001), “L’educazione dell’infanzia dall’età giolittiana alla Carta Bottai”, in L. Pazzaglia & R. Sani (a cura di), *Società e scuola nell’Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, Brescia: La Scuola, pp. 239-256.
- Seveso, G. (2003), “Le associazioni femminili e il dibattito sulla tutela della donna e dell’infanzia”, in B. Mapelli & G. Seveso, *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Milano: Guerini e Associati, pp. 125-154.
- Ead. (2020), “La relazione fra generi e generazioni e la tutela dell’infanzia: la maternità sociale di Ersilia Bronzini Majno”, in G. Capuccio, G. Compagno & S. Polenghi ( a cura di), *30 anni dopo la Convenzione Onu sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia, pp. 318-326.
- Ead. (2021), “‘Si procede a tastoni alla ricerca del metodo’. Il dibattito sul metodo educativo nelle pagine de *La Coltura popolare*” in S. Lentini & S.A.M. Scandurra (a cura di), *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi*, Roma: Aracne, pp. 159-172.
- Ead., & Finco, D. (2017), “Le Associazioni delle donne e i diritti dell’infanzia in Italia (1861-1930) - As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930)”, in *Zero-as-Seis*, n. 36, pp. 177-192, <http://dx.doi.org/10.5-007/1980-4512.2017v19n36p177>, consultato il 30 agosto 2021.
- Ead., & Negri, M. (2021), “La formazione degli insegnanti nell’approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare (1911-1922)*”, in *RSE. Rivista di Storia dell’Educazione*, n. 2.
- Todaro, L. (2018), “Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l’opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico”, in *Pedagogia oggi*, vol. XVI, n. 1, pp. 229-245.
- Tomarchio, M., & D’Aprile, G. (a cura di) (2010), “Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all’alba del Novecento. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010”, Vol. I: Modelli, temi, Numero monografico, in *I Problemi della Pedagogia*, nn. 4-6.
- Ead., & Todaro, L. (a cura di) (2017), *Spazi formativi modelli e pratiche di educazione all’aperto nel primo Novecento*, Milano: Maggioli editore.
- Trabalzini, P. (2003), *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Roma: Aracne Editrice.
- Vagliani, P. (2020), “Le scuole all’aperto”, in *Andersen*, n. 374, luglio-agosto, pp. 14-16.
- Villaret, S., & Saint Martin, J.P. (2004), “Écoles de plein air et naturisme: une innovation en milieu scolaire (1887-1935)”, in *Movement & Sport Sciences*, vol. 51, n. 1, pp. 11-28.

Zocchi, P. (a cura di) (2008), *Milano scientifica 1875-1924*, Vol. II. *La rete del perfezionamento medico*, Milano: Sironi.

Articoli citati pubblicati su *La Coltura popolare*

Degli Uberti Roncalli, E. (1917), “La vita di una Casa dei Bambini. La ‘Colonia Felice’”, in *La Coltura Popolare*, vol. VII, nn. 1-2, pp. 33-40.

Etro, A. (1920), “Case dei Bambini”, in *La Coltura Popolare*, vol. X, n. 2, pp. 88-90.

G.P. (1921), “Gli Asili Montessori nel Canton Ticino”, in *La Coltura Popolare*, vol. XI, n. 6, pp. 77-278.

Ragazzi, M. (1915), “La scuola all’aperto in Italia”, *La Coltura Popolare*, vol. V, n. 8, pp. 163-169.

Salvoni, M. (1915), “Un esperimento di preparazione scientifica magistrale”, in *La Coltura Popolare*, vol. V, n. 15, pp. 664-670.

Sanguini, M. (1911), “Per il metodo negli asili”, in *La Coltura Popolare*, vol. I, n. 9, pp. 393-396.