

Vittorino Chizzolini: dalla “scoperta d’anime” ad una pedagogia “serenamente” concreta delle scuole popolari

Vittorino Chizzolini: from the “discovery of souls” to a “clearly” real pedagogy of popular schools

EVELINA SCAGLIA

The paper focuses on the pedagogical thought of the Italian teacher Vittorino Chizzolini concerning popular schools in the Second Post-War, in order to show how he was influenced by some meaningful experiences of unknown teachers, made public by the teacher magazine «Scuola Italiana Moderna» in 1949. Their Individual Written School Memories were one of the main source of inspiration of his “real” pedagogy of popular schools, because they conveyed the ideal of a school-life guided by a magister, devoted to the peculiar needs and potentialities of his/her students.

KEYWORDS: CHRISTIAN PEDAGOGY, NEW SCHOOL MOVEMENT, POPULAR EDUCATION, ITALIAN SCHOOL SYSTEM, SECOND POST-WAR

Le ragioni di una scelta

«Collega, questa mattina il sole è più chiaro. Abbiamo ricevuto la busta gialla della nomina per una scuola popolare. Sarebbe lungo il giorno nell’attesa se non ci fosse da raggiungere il paese, esplorarlo un po’, e andare a presentarsi al direttore per ricevere la consegna.

L’aula è nuda, povera, con banchi in disuso, ma è anche troppo bella per noi, se abbiamo almeno una volta sognato di fare i maestri missionari dove non ci sono nemmeno le aule.

Attendiamo. Fa freddo, ma c’è il palpito vivo della nostra giovinezza. Intanto sentiamo che la scuola incomincia a nascere, non dalle cose, ma dal nostro cuore.

Col cuore andiamo incontro a loro, agli scolari che, finita la cena in fretta, sono in cammino con un quaderno e la penna in tasca.

Chi saranno? Quanti? Come? Anche loro cominciano a nascere dentro di noi.

Arrivano e si fermano quasi timidi. Sulla soglia della scuola i grandi tornano ancora un po' bambini. Usciamo a incontrarli con un sorriso aperto come un abbraccio. "Amici, benvenuti!". E poi la nostra mano nella loro che sa di terra o di macchina; e li salutiamo ad uno ad uno, e chiediamo qualcosa della loro vita, del loro lavoro, avviando una conversazione che stempera ogni imbarazzo e fa dir subito: "Come sono simpatici questi maestri!".

Collega, molto del nostro cammino con loro dipenderà da questo principio, dal rapporto subito stabilito nella forma più affettuosa. Devono sentire che la scuola va loro incontro: anzi, di più, fa loro festa. Festa alla buona volontà, onore al sacrificio. Ora, infatti, sono dei volontari (non importa se al tempo della fanciullezza – ma spesso non per colpa, poveri ragazzi! – sono stati dei disertori) e il merito va riconosciuto»¹.

La lettura di questo breve stralcio, ricavato da un saggio di Vittorino Chizzolini sul tema *La lettura di questo breve stralcio, ricavato da un saggio di Vittorino Chizzolini sul tema / maestri di scuola popolare* pubblicato nel *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti* diffuso dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1950, consente di identificare nell'educazione popolare uno dei terreni più interessanti per indagare la riflessione pedagogica chizzoliniana sul ruolo e la natura della scuola nel secondo dopoguerra².

Nell'affermare la centralità della persona umana nell'opera di ricostruzione del fondamento spirituale del vivere sociale, il maestro e pedagogo bresciano si mosse in convergenza con quel processo di «rieducazione spirituale e morale» del popolo italiano auspicato dagli interventi di papa Pio XII e, in special modo, dall'enciclica *Quemadmodum* del 6 gennaio 1946³. La sua attenzione nei confronti dei più svantaggiati, considerati destinatari di un percorso educativo "su misura" diverso da quello previsto per la preparazione della futura classe dirigente, ma non per questo ritenuto di minore dignità culturale, lo vide impegnato fattivamente su un fronte parallelo a quello degli amici "montiniani", nel rinsaldare le fila di un Paese uscito materialmente e moralmente distrutto dal secondo conflitto mondiale e dalla guerra civile scoppiata dopo l'8 settembre 1943⁴. Egli era consapevole del fatto che, dopo la fine dell'egemonia dell'attualismo gentiliano e la caduta della dittatura fascista, solamente una scuola capace di riconoscere la natura della cultura popolare come «cultura viva» – ispirata agli interessi reali del popolo e promossa attraverso la valorizzazione pedagogica del lavoro manuale – avrebbe contribuito a realizzare quei principi di uguaglianza formale e sostanziale affermati durante i lavori della Costituente, poi confluiti nel testo costituzionale entrato in vigore il 1° gennaio 1948.

Grazie alla sua attività redazionale e di formazione degli insegnanti presso il ricostituito Gruppo pedagogico dell'Editrice La Scuola di Brescia, unitamente all'opera di carità

cristiana profusa settimanalmente con un gruppo di giovani nei quartieri più poveri della città in via Chiusure e al villaggio dei «libici» in Borgo S. Giovanni⁵, Chizzolini aveva ben presente quanto la condizione di miseria e di avvilito vissuto da numerosi ragazzi fosse aggravata dalla mancanza di una «scuola del popolo» – da intendersi, soprattutto, come percorso di istruzione postelementare – che non dovesse più scontrarsi con le pluridecennali difficoltà di ordine culturale, materiale e morale incontrate. A questo sguardo “realistico” univa una profonda fiducia nella volontà di riforma che stava animando gli intenti del ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, democristiano ed ex fucino, con il quale lo stesso Gruppo pedagogico dell’Editrice La Scuola ebbe modo di collaborare durante i lavori della Commissione nazionale d’Inchiesta per la riforma della scuola, istituita ai sensi del DM 12 aprile 1947. Fu lo stesso Gonella, va ricordato, ad ispirare l’emanazione del D.Lgs. n. 1599 del 17 dicembre 1947 con cui venne avviata la cosiddetta «scuola popolare», pensata come risposta sul piano “emergenziale” alla piaga dell’analfabetismo strumentale e spirituale di cui soffriva una larga fetta della popolazione italiana. Nel quinquennio 1948-1953 furono erogati, complessivamente, 91.568 corsi di alfabetizzazione e di istruzione popolare, che coinvolsero quasi 2 milioni di cittadini⁶.

Fin da subito, la scuola popolare fu investita di una pluralità di funzioni, che andavano dal conseguimento della licenza elementare per chi da bambino aveva disertato la scuola, al consolidamento dell’istruzione per chi aveva concluso gli studi con le scuole elementari, all’orientamento dei giovani provenienti dalle classi sociali più svantaggiate, alle attività professionali artigiane o al proseguimento degli studi, fino alla promozione della crescita del popolo mediante apposite iniziative come i centri di lettura⁷. Assistenza, istruzione, educazione, orientamento, formazione professionale furono gli obiettivi principali di questa nuova istituzione, particolarmente plaudita dal mondo dell’associazionismo magistrale cattolico riunito nell’AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) per le opportunità occupazionali prefigurate, poiché vi vennero impiegati i maestri elementari, molti dei quali di prima nomina o disoccupati da tempo. Chizzolini rivestì nell’AIMC un ruolo di primo piano, con le cariche di consigliere nazionale dal 1946 al 1968 e di vicepresidente nazionale dal 1946 al 1952⁸, espressione ancora una volta di un impegno in prima persona a favore di una riforma “dall’interno” della scuola italiana, attraverso la promozione di una cultura magistrale in grado di confrontarsi con la sfida della democrazia⁹.

A riprova del ruolo di primo piano giocato dal Gruppo pedagogico bresciano nel panorama italiano della Ricostruzione, vi è il fatto che Chizzolini presentò una sintesi delle riflessioni pedagogiche elaborate in tema di educazione popolare in alcuni eventi pubblici di rilievo,

come il Convegno di Tremezzo (Como) organizzato dal 16 settembre al 6 ottobre 1946 dall'UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration)¹⁰, il primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare tenutosi a Roma dal 2 al 5 maggio 1948 per volere del ministro Gonella¹¹ e il primo Congresso Nazionale dell'AIMC celebrato a Roma nell'ottobre 1948¹². I capisaldi del suo discorso riferiti alla figura dell'insegnante di scuola popolare furono poi rivisti e analizzati nel saggio intitolato *I maestri di scuola popolare*, che uscì – come già accennato – nel 1950 in un manuale ministeriale, voluto espressamente da Gonella per fornire una formazione pedagogica e didattica *ad hoc* ai numerosi maestri elementari impegnati nelle scuole popolari¹³.

È interessante osservare, a sostegno della natura di «pedagogia viva» e di «pedagogia e vita» del pensiero chizzoliniano, che i volti e la fisionomia dei *magistri* e degli *alumni* evocati nel suo testo sui maestri di scuola popolare erano identificabili in alcune “storie di vita di scuola” – oggi assimilabili alla categoria storiografica delle *Individual Written School Memories*¹⁴ – pubblicate dalla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» nel 1949, come vincitrici del concorso *Scoperta d'anime alla scuola popolare* indetto fra gli abbonati nell'annata 1948-49. Non era la prima volta che la rivista di punta dell'Editrice La Scuola organizzava concorsi rivolti ai lettori; basti pensare che nella stessa annata ne erano stati aperti quattro con scadenza al 31 ottobre 1948 (*Grandezza del Maestro; Profili di colleghi; Le più belle poesie natalizie; Bozzetto natalizio*) e altri cinque con scadenza al 28 febbraio 1949 (*Osservazioni dal vero intorno a piante o animali o fenomeni stagionali; Il disegno spontaneo applicato allo sviluppo e approfondimento di un tema; Il disegno spontaneo e la composizione spontanea illustrata o meno come mezzo d'espressione e perciò come rivelazione di tendenze, stati d'animo, influenze ambientali, ecc.; Un sussidio o un espediente didattico originale; Il lavoro nella scuola*).

Fin dal titolo *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, si intravedeva l'interesse a suffragare attraverso la raccolta di una serie di testimonianze dirette di maestre e maestri l'ideale della «scuola-vita» sostenuto da tempo dal Gruppo pedagogico bresciano, sulla scorta di una felice convergenza fra il portato della «pedagogia di apostoli e di operai» di Giuseppe Lombardo Radice e la riscoperta della *paedagogia perennis* operata da Mario Casotti. Nel contempo, si intendeva superare la visione “romantica” ottocentesca delle scuole serali per adulti, come quella veicolata dalla *Maestrina degli operai* (1895) di Edmondo De Amicis, per corroborare una concezione della scuola popolare come «scuola della persona e per la persona», nella sua molteplicità di forme possibili in relazione ai bisogni formativi specifici degli allievi e del territorio, tanto da dover parlare più correttamente di «scuole popolari». In questa “categoria-ombrello”, come precisato da Chizzolini al convegno UNRRA di Tremezzo, potevano essere fatte rientrare la scuola postelementare

popolare triennale gratuita da istituirsi in ogni comune, le classi di recupero per analfabeti dai 9 ai 14 anni, le scuole serali con obbligo di frequenza per tutti i ragazzi che non avessero ancora conseguito la licenza elementare, i corsi di avviamento al lavoro in corrispondenza con le attitudini e le tendenze vocazionali dei giovani interessati e le reali possibilità d'impiego nel territorio, i corsi di rieducazione per fanciulli moralmente danneggiati dalla guerra, i corsi di economia domestica e di lavoro muliebre per le fanciulle con integrazione culturale, le scuole differenziate per i minorati psichici¹⁵.

I medesimi intenti ispirarono anche il “pacato” corsivo editoriale posto a premessa delle “storie di vita di scuola” premiate, attribuibile plausibilmente a Chizzolini per l'attenzione espressa nella messa a fuoco delle dimensioni teleologiche, antropologiche e metodologiche implicate:

«maestri e scolari, con un volto un po' diverso di quello che nelle scuole elementari dei fanciulli ha già ritrovato il suo “tipo” a volte troppo convenzionale, fanno di queste nuove scuole per analfabeti adulti, per semianalfabeti e per i licenziati del corso elementare un complesso originale, come in una composizione dei registi italiani del dopoguerra. Sono talvolta scuole funzionanti nei locali stessi delle fabbriche, perdendo così un poco il carattere standardizzato delle scuole che non sono che scuole e sembrano staccate dal resto del mondo e viventi di vita propria che talvolta non è la vita del resto dell'umanità. Qui gli scolari vanno dai quindici ai sessanta, e i maestri – come Alighiero Maurizi – ne possono avere diciannove (il più giovane degli scolari di Alighiero ha 24 anni). E sono scolari, naturalmente, che ormai hanno perduto la patina ugualitaria delle scolaresche sottoposte a uno stesso ritmo di educazione programmata e alla stessa disciplina di anno in anno e di classe in classe. S'affacciano con visi nuovi, nuovi per il lavoro inconsueto e ormai dimenticato di una scuola, questa comunità nostalgica, spesso, degli anni infantili. Portano le loro esperienze, la loro nuova cultura, la tecnica e il metodo che si riflette nel pensiero di operai»¹⁶.

I maestri sconosciuti che avevano redatto i resoconti premiati, giunti per un giorno alla ribalta nazionale di «Scuola Italiana Moderna», non solo richiamavano i volti e i gesti degli ingegnosi maestri del popolo protagonisti delle «critiche didattiche» redatte da Giuseppe Lombardo Radice tempo addietro, ma incarnavano anche gli ideali della «pedagogia autorivelativa» posta da Chizzolini al centro della formazione di una professionalità magistrale in grado di conoscere ciascun allievo in maniera personalizzata, di comprendere come l'esplorazione dei confini dell'anima delle persone non potesse essere esaurita nei momenti osservativi e dialogici e, infine, di ribadire il primato dell'azione accanto a quello della riflessione teorica in nome di una vera e propria pedagogia della *phronesis*¹⁷. La scelta di proporre una riflessione pedagogica dedicata alle scuole del popolo, attraverso la narrazione di buone prassi e di esperienze significative vissute in prima persona da chi aveva contribuito a “fare” queste scuole, era mossa da almeno due

tensioni di carattere etico e di carattere epistemologico. La prima era legata ad un'interpretazione della perfettibilità umana come condizione di possibilità dell'educazione; la seconda al fatto che ogni teoria e ogni pratica dell'educazione non potessero ridursi né ad una mera esposizione teoretica, né ad un'esposizione tecnica, poiché il loro fulcro vitale riposava nella razionalità pratica, in grado di rispondere alla perfettibilità umana come condizione di possibilità dell'educazione, rivelata nella sua integralità dal ricorso al dispositivo narrativo¹⁸.

Alcune narrazioni significative

Qui di seguito verranno riportati quattro stralci tratti da tre delle "storie di vita di scuola" premiate. Sono stati scelti i passi che, più di altri, seppero riflettere maggiormente la dimensione di «concretezza pedagogica» che ispirò Chizzolini l'anno dopo nel saggio / *maestri di scuola popolare*, come l'autenticità della relazione educativa fra il *magister* e i suoi *alumni* e la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento promosse, quotidianamente, attraverso attività in grado di mettere al centro del progetto pedagogico l'educazione e la formazione della persona nella sua interezza, usufruendo del contributo disciplinare offerto dallo studio dell'alfabeto, della matematica, della geografia e della geometria¹⁹. Si trattò, senza mezzi termini, di una sfida diretta alla pedagogia nella sua capacità di confrontarsi con il problema del "tutto", dell'"integralità" e dell'"unità" inesauribili di ciascun soggetto dell'educazione e/o della formazione (inteso come genitivo soggetto), in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e determinanti²⁰. Questa sfida era stata vinta da alcuni maestri "di eccezione", impegnati nella scuola popolare gonelliana la quale, a dire di Chizzolini, rispetto alle precedenti esperienze di istruzione postelementare per il popolo offriva occasioni di «maggiore disciplina» e sviluppo di un «ardore per la cultura, anche la più estranea alla tecnica e alla riqualificazione». Dietro la loro opera egli intravedeva quella duplice direttrice, pedagogica e sociale, lungo la quale si sarebbe dovuto muovere il cammino della riforma della scuola avviato dai lavori della Commissione nazionale d'Inchiesta, che lo videro a fianco di Marco Agosti nel difendere la causa della scuola postelementare, pensata come scuola primaria superiore per la fascia d'età 11-14 anni, in cui la «cultura riflessa» avrebbe fatto da *pendant* alla «cultura del lavoro»²¹.

La prima "storia di vita di scuola" qui analizzata è quella redatta dal "maestrino" diciannovenne Alighiero Maurizi, impegnato nel Corso popolare di tipo C presso la Scuola Fabbrica d'Armi di Terni con allievi più grandi di lui – il più giovane aveva 24 anni e il più anziano 56 – che nella quotidiana attività d'aula mostravano cuori e intelletti rimasti

fanciulli, pronti a liberarsi da qualsiasi forma di condizionamento sociale, politico e ideologico, per intraprendere con il loro *magister* il moto ascensionale di un'autentica relazione educativa.

«Vorrei parlare di loro, ma non so trovare le espressioni adatte. Posso solo dire che molte volte mi hanno commosso per delle azioni che mi hanno rivelato l'immenso tesoro di amore che è chiuso nel cuore di ogni uomo, e che attende solo una mano sapiente che sappia dischiuderlo e trarlo alla luce. Io credo di esserci riuscito. Sì, perché se curo molto l'insegnamento delle varie materie, curo maggiormente e procuro di sviluppare l'umanità.

Tra gli operai, alcuni non volevano sentir parlare di Dio. In classe non vi era il Crocefisso. Un giorno, prima di iniziare una lezione, mi volsi intorno e dissi: "Bell'aula! Pulita, ordinata ma manca di qualche cosa...". Per la classe si era fatto silenzio, un silenzio profondo. Io tremavo, quasi, nell'attesa. Era il momento in cui si collaudava la fecondità, o meno, dell'insegnamento. Ed ecco, un operaio si alza e mormora: "Manca il Crocefisso!". Sì, manca il Crocefisso e i miei cari scolari l'hanno costruito; un po' rozzo, forse: ma bello per noi.

Ecco come sono i miei alunni! Li ho visti piangere all'ascoltare la lettura dell'episodio del Conte Ugolino; li ho visti pensosi quando leggevamo *Giù dai cipressi, per la verde via, alta, solenne, vestita di nero, parvemi riveder nonna Lucia...* li ho visti pensosi ed assorti alla lettura di *Giovanni Episcopo* che mi avevano tanto richiesta. Ho inteso tutte le corde del loro animo vibrare, prima stentatamente, poi con spontaneità alle mie riflessioni, che ora sono le "loro" riflessioni. Abbiamo anche parlato di filosofia. Quanta ne posseggono! Le mie quattro idee desunte dai libri sono nulla dinanzi al profondo possesso che taluni istintivamente hanno anche dei principi più alti»²².

La scuola popolare descritta dal giovane Maurizi aveva assunto grazie alla sua guida amorevole le fattezze di una «scuola dell'osservare, del riflettere, dell'esprimersi, del far vedere, del muovere all'esercizio, della ricerca» o, come avrebbe avuto modo Chizzolini di affermare, una «scuola di vivente e vissuta pedagogia»²³.

Una seconda "storia di vita di scuola" popolare, dalla quale trapelavano altrettanti spunti di riflessione sulle potenzialità di tale istituzione, era quella narrata dalla maestra Itala Vittoria Stefini, impegnata presso la scuola popolare di Opreno (frazione collinare di Caprino Bergamasco). Ella poté toccare con mano, come numerosi altri suoi colleghi, l'importanza di conoscere e valorizzare la psicologia dei giovani e degli adulti, completamente differente rispetto a quella dei bambini, e di cogliere il valore aggiunto del patrimonio di esperienze, spesso cariche di sofferenza e di sacrificio, di cui erano portatori gli allievi "adulti", nella consapevolezza del loro valore formativo intrinseco, tale da vincere le resistenze dovute al pudore della loro condizione esistenziale per trasformare anche il lavoro manuale più gravoso in una forma di *opus*, cioè in una piena espressione del *lógos* umano²⁴.

«L'anno scorso ho tenuto gratuitamente un corso serale di scuola popolare, nella frazione dove insegno attualmente.

I frequentanti erano diciassette.

Angelo era il più assiduo alle lezioni, che tenevo dalle 20,30 alle 22,30.

Lavorava a Lecco, il treno lo portava ogni sera alla stazione di Cisano alle 20.

Doveva poi camminare per un'ora per raggiungere Opreno.

Entrava in classe quando la lezione era già cominciata e gli si leggeva negli occhi il timore di giungere troppo in ritardo.

I compagni mi pregavano sempre di non fare nuove spiegazioni prima ch'egli arrivasse. Questo spirito di cameratesco altruismo mi commuoveva. Egli era l'anima della scuola, pieno di buone iniziative, sempre pronto ad accogliere con entusiasmo la voce dell'insegnante. Dopo otto ore di saldatura alla fiamma ossidrica, sentiva gli occhi stanchi e molte volte non li poteva usare, eppure non rinunciava alla scuola. Era esempio di resistenza al male fisico per il miglioramento dello spirito.

Per la domenica mi chiedeva libri della biblioteca e molte volte li leggeva ai compagni, che teneva così vicino a lui, lontani dalle osterie. Quest'anno frequenta il corso biennale della scuola d'avviamento professionale E.L.I.P. a Lecco, ogni sera.

Ha rinunciato alle sigarette, agli sports, ai divertimenti per poter far fronte alle molte spese che questo corso richiede.

Ha compreso l'importanza dell'istruzione e con la sua buona volontà dimostra che ci si può mettere a cimento coi libri anche dopo che la guerra ha fatto cadere molti capelli e quando il pizzo al mento indica un'età matura»²⁵.

La scuola popolare della signorina Stefini era una scuola che, in quanto scuola «della» e «per la persona», non lasciava per strada nessuno, anche chi oltre ad essere privo di mezzi economici viveva una condizione di disabilità, come mostrato dal caso di una giovane allieva sordomuta che trovò, con decenni di anticipo rispetto alla normativa italiana, un'occasione di integrazione in una classe di normodotati. Come spiegato dalla maestra, questo era stato possibile perché la scuola popolare era una scuola più «libera» – in termini di libertà di azione didattica dell'insegnante – nel rispondere ai bisogni formativi di una scolaresca eterogenea, anche se più «impegnativa» sul piano della responsabilità dell'azione magistrale. Ecco che cosa scrisse a proposito di Olga:

«un'altra figura che merita segnalazione è la sordo-muta *Olga*, d'anni sedici. È venuta alla scuola con l'entusiasmo dei bimbi di prima classe, desiderosa di apprendere a leggere e a far di conto.

Ha dimostrato vivissimo amore allo studio, riuscendo a far dettature corrette e a risolvere facili problemi. Si sforzava e rinforzava nella esatta pronuncia delle parole e, con sua e mia grande soddisfazione, ora riesce a farsi capire nei suoi discorsi.

Ciò che mi fa tanto piacere è il vederla venire alla porta della scuola, ogni mattina, ad accompagnare il fratellino, pure semi sordo-muto. Me lo raccomanda con parole affettuose e piene di comprensione per la mia opera educativa. Ella desidera che il fratellino migliori e mi dice che lo aiuta sempre nei compiti e nella buona pronuncia delle parole.

Cara Olga, quando lascio la frazione per una lunga assenza, la vedo piangere»²⁶.

Le scuole popolari, per la loro maggiore flessibilità in termini di orario e di programmazione, rispondevano all'esigenza intrinseca al problema dell'educazione degli adulti di adottare una «didattica individualizzata» che, in nome dei criteri di concretezza, essenzialità, gerarchia, unità e sulla scorta dei grandi esempi del passato come Giuseppe Calasanzio e Giovanni Bosco, le sapeva trasformare in «scuole articolate e polivalenti», in grado di valorizzare al massimo l'impegno personale di ciascuno e la collaborazione fraterna fra pari. Se il loro denominatore comune era rappresentato dal programma ministeriale, il numeratore era stabilito dalla responsabilità personale del maestro, tenuto conto delle potenzialità e delle esigenze di ogni singola persona in quello specifico momento. Si trattò di una novità assoluta nel campo dell'educazione degli adolescenti e degli adulti, tale da costituire non solo un problema pedagogico-didattico – come lo avrebbero definito le fonti ministeriali²⁷ – ma anche epistemologico, dovuto ad un necessario ripensamento del rapporto esistente fra istruzione, formazione ed educazione.

Fu dal Sud, nello specifico dalla maestra Raimonda Corcu, che giunse la storia della scuola popolare S. Giuseppe di Sassari e di una sua studentessa “di eccezione”: si trattava di una vedova tornata sui banchi di scuola per garantirsi, in un futuro prossimo, uno stipendio dignitoso per mantenere quattro figli, di età compresa fra 1 e 12 anni. La maestra seppe far entrare nella scuola e, in particolare, nella vita travagliata di questa donna la poesia e la scienza, il sapere e il dovere, la storia e l'attualità, il passato e il futuro, la terra e il cielo, vissuti non soltanto nelle ore d'aula, ma anche nell'ambiente domestico, in cui la signora era coadiuvata nello studio dalla figlia più grande, in uno speciale rapporto di *peer tutoring*:

«Passo di banco in banco, chinandomi su ogni quaderno per osservare, correggere, incoraggiare. Le alunne, tutte analfabete, sono di età inferiore ai diciotto anni, eccetto una che ne ha quarantadue. La sua volontà e la sua costanza sono però superiori a quelle delle altre, benché le difficoltà siano maggiori. A volte lo scoraggiamento la fa vacillare, ma tosto ella lo supera. Quando mi avvicino a lei, col suo sorriso triste e buono, mi domanda: “Crede che io possa riuscire?” e, quasi cercando conforto, continua: “Come mi pento adesso di non esser voluta andare a scuola da bambina! Ma se fosse ancor vivo mio marito non avrei bisogno di fare questo sacrificio!”.

Alle parole di incoraggiamento che io le rivolgo, ella riprende fiduciosa a scrivere, fintanto che qualche nuovo errore non la rigetta nello scoraggiamento.

Un giorno, durante una amichevole conversazione, la donna mi confida le pene della sua vita.

Lei viveva serena nella sua casa, non curandosi d'altro che del benessere dei suoi familiari. Ma la morte le portò via troppo presto il marito, agente di custodia, lasciandola con quattro bambini, di cui la maggiore di dodici anni e il più piccino di un anno.

Il marito non aveva potuto maturare il minimo degli anni di servizio necessari per la pensione, perciò per sfamare i bambini la mamma si trovò nella necessità di ricercar lavoro extra-familiare. Riuscì a farsi assumere come donna d'aiuto in cucina nell'Ospedale Psichiatrico...

Frattanto la donna viene a sapere che fra qualche mese si renderà vacante il posto di guardaroba nello stesso Ospedale: ma per potervi aspirare occorre almeno saper leggere e scrivere e far di conto. Il pensiero dei suoi bimbi, che da lei attendono tutto, le infonde coraggio e fiducia in se stessa. Per loro amore diventa scolara, e dopo le estenuanti fatiche della giornata, la scuola popolare la vede fra i suoi banchi in una alterna vicenda di scoraggiamento e di riprese.

A volte, dal suo quaderno rilevo che, con esercizi fatti in casa, ha preceduto la mia spiegazione di qualche nuova lezione. La prima volta gliene chiesi ragione e mi rispose che tutte le sere, dopo cena, la figlia maggiore le fa fare esercizi scritti e di lettura perché nonostante l'età, non rimanga indietro alle altre alunne. Per reciproco amore ogni giorno si scambiano le parti: la mamma diventa scolara, accetta come guida la figlia, e per merito di entrambe il progresso è costante»²⁸.

L'esperienza della mamma sui banchi della scuola di Raimonda Corcu mostrava la serenità domestica con cui questa studentessa "adulta" fece i conti con il nervo scoperto della natura asimmetrica della relazione educativa, che per poter sussistere implicava la presenza di un *magis* (nel significato di mastro, di *magister*) e di un *minus* (nel significato di allievo), ambedue reciprocamente coinvolti in un moto ascensionale senza il quale tale relazione sarebbe divenuta espressione di abuso, sopraffazione, autoritarismo. Solo il vortice ascensionale dell'*agoghé*, esperito dalle due protagoniste di questa "singolare" relazione di insegnamento-apprendimento, fu in grado di superare il *gap* esistente fra *magis* e *minus* – reso ancora più complesso dal rapporto di figliolanza-genitorialità che le legava – in quanto capace di muoversi armoniosamente dall'"essere" (cioè dall'empirico) al "dover essere" (cioè al meta-empirico), in nome dei principi di autonomia, libertà e responsabilità della persona umana.

I pilastri di una pedagogia delle scuole popolari

Le "storie di vita di scuola", qui richiamate, consentono di identificare alcuni dei principi fondanti la pedagogia delle scuole popolari formulata da Chizzolini.

Il primo coincide con una concezione del maestro come *magister*, che nella sua accezione altomedievale indicava il «capo-laboratorio»²⁹: Vittorino la riprese per valorizzare il ruolo di *artifex* svolto dall'insegnante nelle scuole popolari, pensate come botteghe-laboratorio in cui promuovere uno stretto legame fra la cultura riflessa presentata agli allievi e il giacimento di cultura vissuta soggiacente le loro esperienze di lavoro manuale, anche le più umili. Nello svolgimento del suo mestiere, il *magister* delle scuole popolari era un «uomo di cultura»³⁰ portatore di un sapere capace di rendere conto delle proprie ragioni e con una chiara finalità pratica, data la sua capacità di comprendere in sé anche il lavoro manuale, considerato nel suo valore formativo di attività spirituale, autonoma e fonte di forza morale nell'uomo. Chizzolini aveva in mente, nello specifico, il *magister ut minister naturae* di Tommaso d'Aquino, ma anche il *magister* amorevole consacrato nell'umanesimo cristiano di Vittorino da Feltre, entrambi incaricati della formazione intellettuale, morale e religiosa dei loro allievi attraverso un comportamento esemplare che, ispirato al principio della *discretio*, li avrebbe indirizzati alla conoscenza e alla pratica dei valori cristiani³¹. Inoltre, aveva di fronte a sé l'*exemplum* del maestro Marco Agosti, che insieme a lui da tempo animava gli interventi e le rubriche della rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» diretta da monsignor Angelo Zammarchi e che aveva sperimentato, in una scuola elementare di Brescia, una forma di scuola attiva secondo l'ordine cristiano, meglio nota come *Sistema dei Reggenti*³². Il *magister*, così configurato, custodiva in sé il pieno compimento della cosiddetta «maturità magistrale», espressione con la quale Chizzolini avrebbe intitolato il suo ultimo libro pubblicato con Agosti nel 1959 per la formazione dei maestri, pensato come «breviario di pedagogia»³³ a disposizione di ogni insegnante interessato a perfezionare la propria *cum-scientia* magistrale³⁴. Nel caso specifico del *magister* impegnato nelle scuole popolari, incarnare nella propria persona il concetto di maturità magistrale comportava l'attivazione, in se stesso ma – soprattutto – negli allievi, di quell'indispensabile processo di autoeducazione, che solo avrebbe potuto garantire il superamento della contingenza di un intervento educativo emergenziale volto a risolvere il problema pluridecennale dell'analfabetismo culturale e spirituale di gran parte della popolazione italiana, a favore di un intervento sistematico di educazione popolare come educazione integrale di ogni persona umana.

Il secondo pilastro della prospettiva chizzoliniana fu l'idea di scuola popolare come «scuola della centralità dell'amore», secondo un'espressione da lui introdotta nel luglio del 1948 in chiusura del primo convegno per maestri sperimentatori tenutosi nella località alpina di Pietralba, per indicare la piena realizzazione della cosiddetta «scuola integrale»³⁵. Quest'ultima aveva avuto come piano di sviluppo la progressiva attuazione del *Sistema dei reggenti* di Marco Agosti e come motore propulsivo la pratica del «tirocinio di vita e di

azione», secondo l'interpretazione operata da Giovanni Modugno della *Lebenskunde* (= scienza della vita) formulata tempo addietro dal filosofo e pedagogista tedesco Friedrich Wilhelm Foerster³⁶. Nella definizione di «scuola della centralità dell'amore» si intravedevano, più che in altri pilastri, i riflessi della «teologia della pedagogia» e della «pedagogia della teologia» di Chizzolini, entrambe fondate sulla fede in Dio e nell'uomo, su tre principi metodologicamente direttivi (la gerarchia, l'unità e l'essenzialità), su un'antropologia pedagogica attenta ad un'ontologia integrale di corpo, cuore e spirito, sull'esercizio della libertà e della volontà «buona» (da persona «per bene») e, infine, sulla convinzione che l'educazione fosse un «poema d'amore», ove l'amore andava inteso nel significato di *amore ab aeterno*, senza alcuna concessione all'ingenuità o ad una spontaneistica «pedagogia di zucchero»³⁷. Non va dimenticato, del resto, che l'amore che animò la riflessione pedagogica di Chizzolini si alimentò costantemente, fin dalla sua vocazione magistrale³⁸, a quello di Gesù maestro e, in quanto tale, seppe distinguersi per i caratteri di autorialità, generatività creativa, donatività e relazionalità. Lo stesso doveva accadere ai *magistri* delle scuole popolari, affinché potessero diventare uno dei primi veicoli di realizzazione di quel principio di uguaglianza sostanziale, e non solo formale, che il contributo cattolico alla stesura della Costituzione italiana recò strenuamente con sé.

Il terzo pilastro della pedagogia delle scuole popolari formulata da Chizzolini coincideva con una visione della cultura ispirata ad un paradigma compositivo, anziché separativo, simile a quello soggiacente il concetto di «cultura generale specifica» elaborato da Sergej Hessen – autore “caro” alla pedagogia italiana del secondo dopoguerra³⁹ – ma che traeva la sua linfa vitale da quell'«umanesimo popolare» inteso come organica concezione della vita «aperta, con speciale sollecitudine, alle moltitudini doloranti nel più duro lavoro», di cui aveva scritto Mario Casotti fin dal 1924, in aperta polemica antigentiliana⁴⁰, poco prima che Chizzolini avviasse i suoi studi universitari presso l'Istituto Superiore di Magistero “Maria Immacolata” dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Chizzolini avrebbe costruito un felice connubio fra tale prospettiva, che aveva fra le sue ispirazioni culturali la *paideia* monastica medievale, e quella della «cultura popolare»⁴¹ di Giuseppe Lombardo Radice, per renderla ancora più rispondente ai bisogni contingenti della gioventù del dopoguerra che bussava alle porte delle scuole popolari. Ne è testimonianza un passo centrale del suo saggio sul maestro delle scuole popolari pubblicato nel *Manuale di educazione popolare*:

«partiamo dal loro mondo, da qualche motivo della loro esperienza ed avviamo un discorso sulle cose semplici e buone, sulle realtà sacre della vita, che hanno nome casa, figli, fratelli, pane, lavoro,

fraternità, amor di Dio, discorso che, anche senza molte parole, continuerà sempre, in tutte le lezioni, come una trama luminosamente unitiva di ogni punto del programma»⁴².

Questa operazione culturale fu resa possibile dalla sua assidua frequentazione dei «meridiani stranieri» della pedagogia⁴³ attraverso alcuni “viaggi pedagogici” all’estero, soprattutto in Svizzera, avviati dal settembre 1933 per poter incontrare i principali protagonisti dell’attivismo pedagogico europeo e visitarne le scuole, al fine di arricchire la proposta culturale di «Scuola Italiana Moderna» e, più in generale, dell’appena costituito Gruppo pedagogico⁴⁴. Tali viaggi proseguirono, periodicamente, fino al 1949, ora nella formula del soggiorno all’estero con alcuni dei collaboratori più promettenti, ora sotto forma di corsi di formazione rivolti a maestri locali, come nel caso del viaggio in Canton Ticino effettuato nell’estate 1937 con Marco Agosti su invito del Dipartimento della Pubblica Istruzione, dal quale emerse un proficuo confronto sul piano della cultura magistrale⁴⁵. Dell’*entourage* ticinese conosciuto da Chizzolini faceva parte anche Ernesto Pelloni, fra i maggiori corrispondenti di Giuseppe Lombardo Radice nelle vesti di direttore della rivista «L’Educatore della Svizzera Italiana», uno dei principali veicoli di divulgazione del concetto di «scuola dell’azione», come veniva definita in Canton Ticino la scuola attiva in grado di sfatare la “maledizione” di un’istruzione senza lavoro e di un lavoro senza istruzione. In un trafiletto comparso nella rivista nel 1938, si legge che:

«come già scrisse e praticò il Pestalozzi: l’azione e il pensiero, il pensiero e l’azione devono confondersi come la sorgente e il ruscello. Maestri e scolari devono operare manualmente come esseri pensanti e pensare come esseri operosi. Mucidiali il divorzio fra scuola e vivere, fra scuola e lavoro. Le scuole astratte non formano uomini e donne d’azione, ma spostati e inetti»⁴⁶.

La possibilità di conoscere e approfondire l’attività magistrale svolta nelle scuole del popolo ticinesi da diversi maestri, fra i quali la più nota fu Maria Boschetti Alberti – oggetto di affettuosa stima e amicizia da parte di Chizzolini e Agosti, ma ancor prima di Lombardo Radice –, divenne per il pedagogista bresciano l’ambito privilegiato per formulare una riflessione pedagogica attorno al pericolo di avviare scuole popolari «a gamba zoppa», ovvero incapaci di offrire un’istruzione congiunta al vivere, l’unica strada percorribile per promuovere nei loro allievi, giovani o meno giovani, quella indispensabile ricerca delle ragioni del proprio pensare e del proprio fare, senza la quale non avrebbero imparato ad agire in maniera sempre più libera e responsabile nel realizzare il proprio progetto di vita. L’educazione della mano, attraverso l’esercizio del lavoro manuale, costituiva in tale prospettiva uno dei migliori percorsi per consentire a ciascuna persona in formazione di ricapitolare in sé l’intera opera umana, cioè di ripercorrere attraverso la

propria irripetibile *experientia* l'ontogenesi e la genealogia dell'educazione umana. Non si trattava di un richiamo ad un attivismo fine a se stesso, nella versione del "robinsonismo" spontaneistico o del vitalismo che aveva animato una certa educazione fascista antigentiliana, bensì di un'idea di azione educativa come «basilare svolgimento dello spirito», in grado di ispirare una scuola in cui ciascuno fosse messo nelle condizioni di conquistare il proprio sapere in una «comunità di vita e di lavoro», senza rimanere manovrato dalle dande della passività dell'ascoltare e del ripetere dell'*école assise*, in cui l'osservare era ingannevolmente sganciato dal vivere e dall'operare. Questi caratteri della pedagogia ticinese, fondata su una «cultura volta alla scuola per attingere nella didattica la massima concretezza, conferendo all'insegnamento la fresca varietà delle percezioni e la lucida e sicura unità di pensiero»⁴⁷, suggerirono a Chizzolini – come già era accaduto anni prima a Giuseppe Lombardo Radice – una loro rilettura in grado di ispirare anche in Italia una pedagogia delle scuole del popolo e per il popolo, "serenamente" concreta e culturalmente qualificata.

Egli giunse, in questo modo, a riproporre in età contemporanea l'ideale classico della *scholé*, nel suo significato di stato interiore di *otium/lusus* in cui trovavano spazio lo *studium* sistematico da uomo libero, lo stupore dell'*admiratio* tomista, l'esperienza del sostare per concentrarsi, la circolarità fra insegnamento e apprendimento, l'esercizio della libertà e della responsabilità, oltre che la promozione di un'autentica relazionalità in vista della formazione integrale della persona umana⁴⁸. Ciò gli fu possibile in ragione del fatto che, già ai tempi dei suoi studi presso l'Istituto Superiore di Magistero "Maria Immacolata", aveva potuto ascoltare le lezioni di Mario Casotti e, una volta divenuto membro della redazione della rivista «Scuola Italiana Moderna» e fra i padri fondatori del centro studi *Paedagogium*, aveva potuto confrontarsi con la valorizzazione pedagogica dell'*experientia*, che la guida scientifica di Casotti seppe effettuare nel coltivare gli arboscelli di un rinnovato realismo pedagogico cristiano.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1950, p. 171.

² Non si può affrontare il tema dell'educazione popolare in Vittorino Chizzolini senza pensare all'impegno pluridecennale nell'ambito della scuola elementare come scuola del popolo condotto dalla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna», di cui fu uno dei principali animatori. Nello specifico, si rimanda a: R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 265-311; L. Caimi, *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*, in *ibi*, pp. 413-447.

³ F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 14-15.

⁴ «Al contrario Chizzolini (Agosti) vedeva il popolo analfabeta, per il quale la scuola era un lusso che non poteva permettersi, e una istituzione di cui conosceva l'abbraccio ostile. Affinché questo secondo popolo si integrasse all'altro occorreva che se ne facesse carico chi era in grado di farlo: perché, almeno in parte, ci era riuscito. Non i 'professori', che – in una scuola ancora 'media', ovvero 'in vista del proseguimento' – aspettavano fra i banchi per discriminare chi fosse 'adatto a studiare', – ovvero ad andare oltre – bensì i 'maestri', che in qualche modo avevano reso l'italiano domestico agli italiani (cfr. E. Damiano, *Introduzione*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, p. 15).

⁵ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini «pedagogista». Per una critica teologica della ragione pedagogica*, in Fondazione Giuseppe Tovini (a cura di), *Vittorino Chizzolini educatore: un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 28-29.

⁶ Per un quadro statistico complessivo del fenomeno, si rimanda a: Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Ed. Ist. Poligrafico dello Stato, Roma 1953, pp. 266-267, 272-275; Aa.Vv., *L'educazione popolare: dieci anni di attività*, con introduzione di G. Calò, Cappelli, Bologna 1958, pp. 127-147. Utile la rilettura offerta da: R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 43-62.

⁷ Aa.Vv., *L'educazione popolare: dieci anni di attività*, cit., pp. 53-66.

⁸ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 29-30.

⁹ Sulla formazione dell'«educatore del popolo», si veda l'interpretazione di: M. Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 75-77.

¹⁰ V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in AA.VV., *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo, 16 settembre-6 ottobre 1946, Marzorati, Milano 1947, pp. 463-470. Sull'azione svolta dall'UNRRA nella nostra Penisola, si rimanda ai recenti: B. Shepard, *Becoming Planning Minded. The Theory and Practice of Relief 1940-1945*, «Journal of Contemporary History», XLIII, 3 (2008), pp. 405-419; S. Salvatici, «Not enough food to feed the people». *L'UNRRA in Italia (1944-1945)*, «Contemporanea», XIV, 1 (2011), pp. 83-99.

¹¹ V. Chizzolini, *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare*, 2-5 maggio 1948, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1948, pp. 59-61.

¹² Id., *Scuola popolare*, «Il maestro», II, 11 (1948), p. 7.

¹³ Id., *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., pp. 171-175.

¹⁴ Le «memorie scolastiche» sono tornate recentemente alla ribalta come oggetto di analisi storica e di veicolazione pubblica di un'esperienza e di una cultura di scuola, come si può appurare in: J. Meda, A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, Switzerland 2017, pp. 1-9. Per la loro natura non autoreferenziale, ma concepita fin dall'inizio per una fruizione pubblica, le "storie di vita di scuola" raccolte nel concorso *Scoperta d'anime alla scuola popolare* non possono essere descritte ricorrendo alla categoria di *egodocuments* coniata nel 1958 dallo storico olandese Jacques Presser e ripresa decenni dopo da: A. Viñao, *Teachers' Egodocuments as a Source of Classroom History. The case of Autobiographies, Memoirs and Diaries*, in S. Braster, I. Grosvenor, M. del Mar del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels 2011, pp. 141-157.

¹⁵ V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in AA.VV., *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, cit., p. 466.

¹⁶ [V. Chizzolini], *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», LVIII, 13 (1949), p. 235.

¹⁷ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini «pedagogista». Per una critica teologica della ragione pedagogica*, in Fondazione Giuseppe Tovini (a cura di), *Vittorino Chizzolini educatore: un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, cit., pp. 58-64.

- ¹⁸ Il significato di tensione etica e di tensione epistemologica è stato ripreso, liberamente, dalle riflessioni sviluppate attorno all'*Émile* di Jean Jacques Rousseau in: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 25-26.
- ¹⁹ V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., p. 171.
- ²⁰ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 31.
- ²¹ Molto utile il quadro d'insieme ricostruito recentemente in: B. Orizio, *Sotto lo stesso tetto. La scuola per gli 11/14 anni tra «Scuola Italiana Moderna» e «Scuola e Didattica»*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, cit., pp. 119-223.
- ²² A. Maurizi, *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 235.
- ²³ V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., p. 175.
- ²⁴ Sull'idea di lavoro come *opus*, si veda: G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-63.
- ²⁵ I.V. Stefani, *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 236.
- ²⁶ *Ibi*, pp. 236-237.
- ²⁷ Aa.Vv., *L'educazione popolare: dieci anni di attività*, cit., pp. 43-49.
- ²⁸ R. Corcu, *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 237.
- ²⁹ J. Le Goff, *Gli intellettuali nel Medioevo* [1957], tr.it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1988, p. 133.
- ³⁰ J. Verger, *Gli uomini di cultura nel Medioevo* [1997], tr.it., Il Mulino, Bologna 1999, p. 47.
- ³¹ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*, Carocci, Roma 2018, p. 91.
- ³² L'esperienza del *Sistema dei Reggenti* fu resa nota al pubblico attraverso la pubblicazione di alcuni rendiconti firmati da Agosti con lo pseudonimo di *Magister*, usciti sulle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» dal 1933 al 1938. Essi furono successivamente ripubblicati in un unico volume, dal titolo: *Verso la scuola integrale. (Il sistema italiano dei reggenti)*, Brescia, La Scuola, s.d. [1950], con diverse edizioni successive (1953, firmata come *Magister*; 1961, 1966, 1970, firmate come Marco Agosti). Per una sua recente rilettura, si rimanda al mio: *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 45-89.
- ³³ Il volume *Maturità magistrale* venne pubblicato nel 1959 da Agosti e Chizzolini nell'ambito di "Scuola fraterna", una collana editoriale avviata dall'Editrice La Scuola nel 1946 per la formazione dei candidati ai concorsi magistrali e l'aggiornamento dei maestri in servizio. Frutto di due anni di lavoro, come attestato da una lettera inviata da Agosti a Chizzolini nell'estate 1957 in cui lo definì «breviario di pedagogia», esso costituì l'apogeo del sodalizio fra i due amici nell'impegno comune a favore della preparazione di *magistri* per la scuola elementare in quanto scuola del popolo.
- ³⁴ La promozione di una «coscienza del maestro» fu al centro del pensiero di Mario Casotti, maestro di Vittorino Chizzolini e *pivot* scientifico del Gruppo pedagogico bresciano, fin dai suoi primi anni di magistero in Università Cattolica, come si può rilevare dal seguente passo: «non c'è mai un momento che possa dirsi maestro bell'e fatto e compiuto, poiché – se è vero maestro, degno di tal nome – egli non finisce mai di progredire, e di sentire le proprie deficienze, e di lavorare e farsi maestro sempre più e sempre meglio» (cfr. M. Casotti, *Maestro e scolaro: saggio di filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1930, p. 219).
- ³⁵ «Al mattino, dopo la Comunione, nel silenzio del tempio, una voce si leva a scandire queste parole che compendiano il più alto proposito del convegno: *Signore, benedici il nostro proposito di contribuire ad attuare nel pensiero, nell'azione educativa, nella scuola la centralità dell'Amore. Gesù Maestro, venga il Tuo Regno*» (cfr. v.c., *Pietralba*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1 (1948), p. 110).
- ³⁶ L'espressione «tirocinio di vita e di azione» venne utilizzata per la prima volta da Agosti, sulla scorta di quanto suggerito da Modugno, nella prima «critica didattica» pubblicata sul *Sistema dei Reggenti: Magister, Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1 (1933), p. 18. Per una sua più ampia trattazione nella prospettiva foersteriana, si rimanda a: G. Modugno, *Azione e scienza della vita nella scuola elementare* [1948], La Scuola, Brescia 1951², pp. 18-24.
- ³⁷ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini «pedagogista»*. Per una critica teologica della ragione pedagogica, in Fondazione Giuseppe Tovini (a cura di), *Vittorino Chizzolini educatore: un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, cit., pp. 36-58.
- ³⁸ L. Caimi, *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIV, 14 (2007), pp. 271-272, soprattutto nel punto in cui richiama uno stralcio della lettera inviata da Chizzolini a padre Gemelli nel 1925 per chiedere l'iscrizione all'Istituto Superiore di Magistero "Maria Immacolata", fino a quel momento aperto solo alla frequenza femminile: «diventare maestro e darmi tutto all'educazione dei piccoli è sempre stato il mio supremo ideale».
- ³⁹ E. Damiano, *Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, cit., pp. 224-248.
- ⁴⁰ M. Casotti, *L'anima della pedagogia*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», XVI, 5-6 (1924), pp. 404-407.
- ⁴¹ «Se guardiamo, più specialmente, alle scuole del popolo, ci apparirà giustificato il paradosso del Prezzolini che ha irritato molta brava gente: "La cultura popolare esisteva quanto non se ne parlava, ed ha cominciato a finire quando se ne è parlato". Ossia,

mentre il popolo, quasi abbandonato a sé stesso, era costretto a farsi da sé una cultura, vera e propria, perché spontanea, perché originale, perché autoctona, ora il popolo imboccato o imbeccato, la riceve già fatta, come cosa non sua, la subisce, non spontanea, nata in altro clima o in altro terreno. Quella di prima era una cultura popolare (del popolo), quella di oggi è una cultura popolarizzata (data al popolo). La prima era una pianta rozza che si poteva ingentilire, la seconda è una pianta da giardino che si imbarbarisce. La prima era una ascesa, la seconda una discesa. La cultura del popolo era una volta nelle sue leggende, fiabe, proverbi, pregiudizi, tradizioni, consuetudini e nella religione. Questa cultura, inferiore ma naturale, era organizzata intorno al centro delle preoccupazioni popolari: la povertà e il lavoro. Le sue leggende gli parlavano dei suoi costumi, i suoi proverbi erano la guida nella vita, la religione era una filosofia grossolana e semplice che gli dava risposta alle principali domande alle quali l'uomo, povero o ricco, cercherà sempre di dare risposta. La cultura del popolo oggi non nasce più in lui. È la cultura della classe superiore... che viene donata, che discende nel popolo. La cultura... composta di tabloidi, "scienza per tutti", di pillole e di compresse "manuali e riassunti". Non ha radici naturali nel popolo» (cfr. G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Francesco Battiato Editore, Catania 1915, pp. 75-76).

⁴² V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., p. 172.

⁴³ v.c., *Pietralba*, «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 110.

⁴⁴ L. Caimi, *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 278-279.

⁴⁵ Un resoconto dell'esperienza venne successivamente pubblicato in: M. Agosti, V. Chizzolini, *Colloqui con i maestri ticinesi*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 14 (1938), pp. 27-29.

⁴⁶ [s.a.], *Due maledizioni. L'istruzione senza lavoro e il lavoro senza istruzione*, «L'Educatore della Svizzera italiana», LXXX, 1 (1938), p. 4.

⁴⁷ *Ibi*, pp. 5-6.

⁴⁸ Sulle implicazioni pedagogiche contemporanee della categoria classica della *scholé*, si richiama: G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 46-74.