

## **Giuseppe Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano negli anni Venti e Trenta del Novecento**

### **Giuseppe Lombardo Radice and the pedagogical group in Brescia in the 20's and 30's of the twentieth century**

EMILIO CONTE

*The aim of this paper is to focus on the historical reception of Giuseppe Lombardo Radice's thought in a particular cultural and pedagogical context such as that of the Brescian group gravitating around the Editrice La Scuola. This passage took place roughly between the 1920s and 1930s: on the basis of common didactic theorizations, and through intellectuals such as Mario Casotti, the thought of Lombardo Radice was made its own by the Catholic pedagogical environment in Brescia, in search of a peculiar way of Christian activism. The reinterpretation of the Catanese will be a harbinger of further developments in the second post-war period, when on the rubble of the regime they will try to rebuild the school system of the new republic.*

**KEYWORDS:** GIUSEPPE LOMBARDO RADICE, MARIO CASOTTI, CHRISTIAN ACTIVISM, DIDACTICS, PEDAGOGICAL GROUP OF BRESCIA

#### **Riforma Gentile e crisi dell'idealismo**

La breve vita di Giuseppe Lombardo Radice, nato a Catania nel 1879 e spentosi cinquantanove anni dopo, si può grosso modo dividere in due parti di diseguale durata<sup>1</sup>. Tralasciando la giovinezza e la carriera da studente, la prima sezione copre gli anni che vanno dalla militanza primonovecentesca, si potrebbe dire dalla nascita della rivista «Nuovi doveri» (1907), al distacco dal governo fascista (1924) con il quale si era pur inizialmente legato seguendo il suo maestro Giovanni Gentile e contribuendo alla promulgazione dell'omonima riforma<sup>2</sup>. Sono gli anni che potremmo definire gentiliani<sup>3</sup>, quando Lombardo Radice vedeva nel filosofo di Castelvetro una guida spirituale, un *magister* con il quale tentare quel rinnovamento della vita culturale italiana che già si andava cercando in molti ambienti<sup>4</sup>.

La seconda fase, più breve, copre l'ultimo arco della vita del catanese, grosso modo dal 1924 fino alla morte sopraggiunta nel 1938. È un periodo trascorso sottovoce, ma non silenzioso: pur allontanandosi progressivamente dalla cultura egemone, Lombardo Ra-

dice rimase comunque un punto di riferimento per tutta una serie di maestri impegnati nella valorizzazione delle loro esperienze didattiche. Il 1924, in questo senso, è una data significativa sia perché Lombardo Radice si dimise dall'incarico di direttore generale delle scuole elementari presso il ministero della Pubblica Istruzione, sia soprattutto perché sancì l'allontanamento da Gentile, che andava ormai percorrendo una strada politica diversa.

Lombardo Radice era entrato al ministero al seguito del filosofo di Castelvetrano, chiamato proprio da quest'ultimo. Per accettare l'incarico dovette peraltro vincere un «grave dissenso ideologico» con la moglie Gemma Harasim:

fieramente avversa a Mussolini ed al fascismo fin dagli inizi, istintivamente diffidente verso Gentile del quale aveva potuto verificare atteggiamenti estremamente autoritari, antipopolari ed antifemministi, la Harasim cercò disperatamente ma inutilmente di dissuadere il marito ad accettare l'incarico e scrisse appassionate lettere a Salvemini, perché l'aiutasse in questo compito<sup>5</sup>.

Superate le retrosie della moglie ed accettato l'incarico, con Lombardo Radice negli ambienti ministeriali e Gentile sul più alto scranno si venivano a creare le premesse per quella riforma tanto attesa nei decenni precedenti: questa venne promulgata in pochi mesi tramite una serie di atti normativi che dovevano culminare nel 1923/1924, inteso come anno scolastico sperimentale.

La riforma divenne oggetto di violenti attacchi dalle fazioni più movimentiste del fascismo, soprattutto a causa del suo autore e dei valori che egli rappresentava. I

protagonisti della rivoluzione delle camicie nere [...] accusarono Gentile di aver aderito al loro movimento solo nel 1922, quando Mussolini aveva raggiunto il potere e gli aveva offerto la possibilità di realizzare la riforma della scuola. Il filosofo idealista non aveva partecipato alle lotte politiche delle origini e, pertanto, secondo gli intransigenti, non avrebbe potuto comprendere la natura del fascismo che non aveva bisogno degli intellettuali e doveva, invece, proseguire il cammino sulla strada della rivoluzione e cioè della costruzione pratica di una nuova politica<sup>6</sup>.

Gentile, figura troppo importante per un movimento alla ricerca di legittimazione culturale, fu più volte difeso dallo stesso Mussolini, ma dopo due anni alla guida del ministero, nel luglio 1924, rassegnò le dimissioni<sup>7</sup>. L'avvicendamento di Alessandro Casati alla Pubblica Istruzione non recò significativi cambiamenti alla politica scolastica gentiliana, sia a causa della relativa brevità di mandato (sei mesi appena), sia perché il nome del nuovo titolare di dicastero, già collaboratore del predecessore, era stato proposto a Mussolini dallo stesso Gentile in ottica di «continuità ministeriale»<sup>8</sup>. Viceversa, la riforma fu pian piano sottoposta a revisione a partire soprattutto dal 1927, quando il nuovo ministro dell'Istruzione, Pietro Fedele, diede avvio a quella che è stata definita come politica dei

ritocchi<sup>9</sup>. I riposizionamenti del partito, soprattutto nel corso degli anni '30, determinarono infine il declino della politica scolastica gentiliana, sancito definitivamente dalla nuova riforma varata nel 1939 da Bottai: il filosofo di Castelvetro venne considerato sempre più «un intellettuale estraneo alla politica rivoluzionaria e un pericolo per il processo di fascistizzazione della società e dello stato»<sup>10</sup>.

Contemporaneamente anche l'idealismo viveva un periodo di difficoltà, avendo esaurito la spinta primonovecentesca e subendo il contrattacco della neoscolastica milanese di padre Agostino Gemelli<sup>11</sup>. A rendere ancora più tesi i rapporti contribuì il

concordato con la S. Sede dell'11 febbraio 1929. E il Gentile lo avversò in un pubblico discorso, che non ebbe conseguenze pratiche perché sulla via concordataria Mussolini era deciso ad andare fino in fondo, e l'opposizione del filosofo formalmente rientrò: sebbene quell'episodio dovesse seguitare ad agitare dentro di lui che, forse anche per questo, quasi volesse rinverdire dentro di sé quel gesto di autonomia non andato a segno, per tutta la vita polemizzò con i filosofi cattolici e, in modo particolare, con gli ambienti dell'Università cattolica del S. Cuore di Milano, *in primis* con padre A. Gemelli, che egli trattò con la mano rude che riservava a certe sue battaglie culturali e filosofiche<sup>12</sup>.

Le vicende legate alla firma dei patti lateranensi, in effetti, resero evidenti in maniera determinante l'incomunicabilità tra idealismo gentiliano e neoscolastica gemelliana: Gentile e Gemelli continuarono ad avere saltuarie collaborazioni soprattutto a livello editoriale, come nel caso dell'Enciclopedia italiana, ma sperimentarono sempre maggiori divergenze intellettuali. Come recentemente ricostruito a partire dal loro carteggio, a fronte di iniziali avvicinamenti dovuti alla comune critica verso il positivismo di inizio secolo e suggellati dal riconoscimento giuridico della Cattolica (firmato da Casati, ma preparato con la riforma del predecessore), gli anni tra il 1926 ed il 1929 videro i nodi emergere al pettine, fino alla resa dei conti durante il settimo congresso filosofico di Roma, tenutosi lo stesso anno della conciliazione con la Santa sede<sup>13</sup>.

I patti lateranensi, peraltro, aprivano scenari inediti anche nel mondo cattolico, sembrando essere a portata di mano una sorta di nuova restaurazione cristiana dell'Italia: da qui gli attacchi contro l'egemonia idealistica, lanciati non solo da Gemelli, ma anche dagli ambienti gesuitici de «La Civiltà cattolica», per tramite soprattutto della penna di padre Rosa<sup>14</sup>. La condanna da parte del Sant'Uffizio di tutte le opere di Croce e Gentile, ufficializzata il 22 giugno 1934 al termine di un *iter* lungo almeno due anni, promotore del quale fu proprio il francescano milanese, fu un duro colpo<sup>15</sup>. L'episodio stesso della condanna è emblematico dal momento che, a giudicare da uno scambio epistolare tra Gentile e Gemelli nell'estate del 1929, già cinque anni prima del decreto circolavano voci di una presa di posizione imminente da parte del Sant'Uffizio: il protrarsi dei lavori della congregazione rifletteva la preoccupazione di una parte del mondo cattolico, Gemelli *in*

*primis*, di danneggiare indirettamente la riforma e mettere a repentaglio le conquiste dei cattolici che da essa erano derivate<sup>16</sup>. Nel 1934, invece, la posizione di Gentile in seno al fascismo era molto diversa e tali cautele vennero meno: l'episodio della condanna sembra dunque procedere di pari passo con un indebolimento progressivo del filosofo anche all'interno del fascismo<sup>17</sup>.

Lombardo Radice si trovò a subire i contraccolpi sia di un clima di isolamento sempre più accentuato, che lo aveva investito dall'abbandono dell'incarico governativo nel 1924, sia della crisi dell'idealismo gentiliano, nel cui seno aveva preso forma la sua visione pedagogica all'inizio del secolo. In questo senso le dimissioni del 1924 furono un gesto molto sofferto anche perché sancivano la fine del sogno di trasformazione della vita morale degli italiani, naufragato a causa di «errori politici» e della «tragica passione del parteggiare» che aveva colpito anche la scuola<sup>18</sup>. Per difendere il suo stesso operato, il pedagogo catanese scese dagli scranni ministeriali, ponendosi «accanto ai maestri»<sup>19</sup>, essendo sua convinzione che

il rinnovamento progettato con la riforma del 1923 si poteva compiere soltanto se si fosse creato un movimento di insegnanti in grado di tradurre nella vita concreta della scuola le intuizioni che stavano alla base dei nuovi programmi<sup>20</sup>.

Questa scelta ebbe un costo non indifferente per il pedagogo catanese, sottoposto ad una persecuzione politica da parte di un governo che ormai andava sempre più configurandosi come regime. Il clima si inasprì soprattutto dopo l'editoriale che Lombardo Radice firmò sul numero di settembre 1924 della sua rivista, prontamente ripreso da numerosi quotidiani, in cui il pedagogo catanese confessava la sua forte sfiducia verso la capacità riformatrice del governo fascista in seno alla scuola. A seguito di ciò, Lombardo Radice dovette subire non solo l'indignata reazione di Gentile, ma anche una sorveglianza sempre più stretta da parte del governo, nonché una serie di attacchi pubblici miranti a ritrarlo come un approfittatore che aveva voltato le spalle al fascismo dopo averne goduto i frutti con l'incarico ministeriale<sup>21</sup>.

## **Un inedito confronto**

Contemporaneamente, nella seconda metà degli anni '20, a Brescia, il gruppo di pedagogisti cattolici ruotante attorno a monsignor Angelo Zammarchi intensificava i propri sforzi<sup>22</sup>. Il periodico «Scuola italiana moderna»<sup>23</sup>, e la relativa casa editrice, La Scuola<sup>24</sup>, esistevano in realtà già da qualche decennio (rispettivamente dal 1893 e dal 1904), ma la rivista

non aveva avuto fino a quel momento un grande spessore pedagogico e si era limitata ad essere una buona rivista magistrale che aveva tenacemente difeso il valore dell'educazione cristiana e intorno a cui si erano raccolti i maestri cattolici italiani<sup>25</sup>.

Nella seconda metà degli anni '20 i tempi erano invece maturi per un significativo salto di qualità. Tramontato definitivamente il periodo postunitario dell'intransigentismo oltranzista, gruppi di intellettuali cattolici si prodigarono per tracciare una 'via cattolica alla modernità': alla base non vi era nessun cedimento sul piano dei principi, quanto piuttosto la consapevolezza che ricattolicizzare la società non poteva prescindere da un incontro con il mondo moderno, del quale utilizzare anche i canali. Era la strada percorsa ad esempio da Gemelli e ben esemplificata dall'editoriale di apertura della rivista da lui fondata, «Vita e pensiero» dal titolo *Medioevalismo*. Il medioevo gemelliano, prima ancora che come periodo storico, appariva così «una concezione capace ancora oggi di rivivere in funzione delle esigenze del pensiero moderno, capace di assimilare in sé le scoperte delle scienze, capace di fornire i primi principi della vita»: un ritorno al medioevo, insomma, inteso come periodo di cultura organica ed unitaria, vivificata dal pensiero cristiano in ogni sua sfaccettatura<sup>26</sup>.

Tutto questo presupponeva una riflessione sulle tematiche educative che approdasse ad una visione più articolata, espressione di una pedagogia cattolica compiuta ed in grado di fornire ai maestri una preparazione non solo didattica, ma anche e soprattutto intellettuale e culturale. In quest'ottica, fu monsignor Zammarchi, nell'intento di dotare «Scuola italiana moderna» di una solida base teoretica, a chiamare presso la redazione un giovane ma già affermato filosofo, Mario Casotti<sup>27</sup>, inaugurando una «stretta intesa religiosa e culturale degli ambienti bresciani con padre Gemelli e l'Università Cattolica», presso la quale lo stesso Casotti era stato chiamato come professore di Pedagogia nell'Istituto di magistero<sup>28</sup>.

Fu in tale contesto che, in quegli stessi anni, gli ambienti bresciani di «Scuola italiana moderna» tentarono un'interlocuzione con Lombardo Radice, per tramite di Maria Magnocavallo, direttrice della sezione *Didattica* della rivista praticamente per un quarantennio. La Magnocavallo non era una diretta discepola di Lombardo Radice, ma ne condivideva e reinterpretava l'idea di didattica<sup>29</sup>, che in più occasioni aveva elogiata apertamente sulle pagine di «Scuola italiana moderna»<sup>30</sup>. La documentazione risulta essere purtroppo molto frammentaria e lacunosa<sup>31</sup>, ma da una lettera datata 3 novembre 1927 si apprende che la Magnocavallo aveva girato a monsignor Zammarchi la prospettiva formulata da Lombardo Radice riguardo una sua collaborazione con il periodico bresciano:

scrivo subito alla Direzione, appoggiando con tutto il calore possibile la domanda, giacché è mia convinzione che la Rivista non avrebbe che a guadagnare. [...] Penso non possa esser se non con vantaggio il moltiplicare i suoi scritti e il far in modo che molti più maestri possano leggerla. Purtroppo io non posso dare la risposta, se così non fosse Ella non dovrebbe aspettare più oltre il Sì pronto e...riconoscente<sup>32</sup>.

Già precedentemente, nell'ottobre 1926, la Magnocavallo aveva avuto modo di contattare Lombardo Radice per un consiglio. Le parole di questa missiva, oltre che essere significative sull'ossequio che la donna dimostrava a colui che considerava maestro, pur essendogli dieci anni più anziana, lasciano intuire un interesse di più vecchia data tra due mondi che, pur diversi, ad un certo punto si trovano ad avere argomenti comuni:

dietro il Suo suggerimento, la Sua guida, il Suo incitamento illuminato, mi sono studiata, d'accordo con tutta la Redazione, di portare alla nostra Rivista tutte quelle miglierie che mi parvero rispondere al caso. Le sarò grata se, dopo aver con comodo esaminata la Rivista nei suoi primi numeri vorrà dirci il Suo pensiero. Come vedrà, nel desiderio di interpretare il Suo suggerimento, circa il disegno, si è iniziato il supplemento «L'arte dei piccoli». So che la Redazione Le ha fatto indirizzare ogni cosa. Ci dica pure tutto il Suo pensiero. Non temo il Suo biasimo poiché so che avrà sempre una parola che mi aprirà una nuova via<sup>33</sup>.

Le basi per la collaborazione sono puramente didattiche, legate in qualche modo alla riforma che nel 1926-1927 era ancora fresca ed operante, sebbene già in discussione. In particolare «L'Arte dei piccoli» sembra essere figlio della riforma e delle concezioni didattiche di Lombardo Radice, tanto più che la Magnocavallo si premurava di fargliene recapitare copia e di renderlo edotto dell'uscita del primo numero. Essa stessa, inoltre, affermava di aver curato «Scuola italiana moderna», più verosimilmente la sezione *Didattica* che dirigeva, secondo gli espressi consigli di Lombardo Radice, venendo così a creare quel terreno di incontro che l'anno successivo sarebbe evoluto in collaborazione editoriale: secondo la Magnocavallo

il "merito grandissimo" del pedagogista catanese stava nell'aver abbandonato le retoriche e astratte disquisizioni circa la necessità di creare una "scuola viva" e nell'aver saputo portare nella scuola "la vita in atto"<sup>34</sup>.

L'offerta di collaborazione fu accettata da Zammarchi, che lo comunicò alla Magnocavallo<sup>35</sup>, con preghiera di girare l'informazione al diretto interessato<sup>36</sup>. Dal punto di vista strettamente editoriale questa collaborazione si ridusse a cinque articoli<sup>37</sup>, tra cui il più interessante rimane una breve trattazione sul concetto di arte in rapporto alla religione nei bambini<sup>38</sup>.

Non è un caso che a Lombardo Radice si chiese una riflessione incentrata sull'arte espressiva dei bambini: l'obiettivo era creare una sorta di rappresentazione della scuola serena come scuola cattolica, moderna ed attivistica, mettendosi al riparo dal rischio di un attivismo di stampo più marcatamente biologico. In questo, la concezione del maestro in Lombardo Radice, un *magister* che si poneva accanto al fanciullo piuttosto che assumere il ruolo di una regia esterna come in alcune esperienze attivistiche coeve, era molto vicina alla sensibilità cattolica<sup>39</sup>. Il nesso fra arte e religione ritorna ad esempio qualche anno più tardi nella caratterizzazione della scuola serena proposta da Vittorino Chizzolini in uno dei primi numeri del «Supplemento pedagogico», il bimestrale nato a *latere* di «Scuola italiana moderna» con l'intenzione di fornire di una solida base teorica il pensiero del gruppo bresciano e porlo in grado di competere con analoghe iniziative editoriali di altri ambienti<sup>40</sup>. Scriveva infatti Chizzolini che

la qualità di *serena* riconosciuta alla nostra scuola sembra a noi di grande valore, derivando dai due nuovi sovrani fattori dell'educazione italiana: la religione e l'arte – la serenità è l'atmosfera dell'arte, il dono della fede – ed affermando una superiorità sulla stessa qualità di *attiva*; che l'operosità per sé può essere meramente estrinseca, tecnica e non umanistica; materiale e non spirituale; faccendiera e non formativa, ed è possibile anche in sede di didattica cedere alla lusinga pragmatista e cadere in quell'eresia dell'attivismo di cui è colpevole il tempo nostro, nel quale, per il sostenuto primato dell'azione, la filosofia e l'intellettualità in genere soffrono di riduzioni e svalutazioni<sup>41</sup>.

I contributi via via usciti sul «Supplemento pedagogico» sin dalla fondazione nel 1933, volti ad una mappatura delle esperienze pedagogiche e didattiche italiane in linea con la concezione di scuola serena in quanto cristiana, recepiscono e rielaborano la proposta del catanese. In questa sede avviene quindi un'operazione di appropriazione e risemantizzazione di una precisa idea di scuola, quella che nel frattempo Lombardo Radice andava descrivendo nelle sue opere: un modello che alla lunga si rivelerà vincente<sup>42</sup>.

A ridosso della guerra l'operazione culturale si dimostrava ben delineata, complice anche il progressivo isolamento di Gentile da parte del fascismo. Così Casotti poteva affermare che la stessa riforma del 1923 era

nelle sue linee essenziali ispirata a quei principi – è dovere e legittimo orgoglio di cattolici riconoscerlo – che dal Gioberti al Rosmini, al Lambruschini, al Tommaseo, all'Aporti, a Don Bosco avevano, nonostante singoli errori od unilateralità, ispirato tutta la pedagogia cattolica italiana del XIX secolo. Dio tornato al posto d'onore nella scuola del popolo, la religione messa al centro di ogni insegnamento; la didattica rinnovata tutta, in conformità, non d'un pensiero internazionale ed avventizio, ma di quel pensiero italiano che già ferveva nella *Guida dell'Educatore*<sup>43</sup>.

Ancora una volta si sottolineava «la didattica rinnovata tutta, in conformità, non d'un pensiero internazionale ed avventizio», ovvero l'attivismo *tout court*, ma immersa nel filone del «pensiero italiano». Le implicazioni di questa ricostruzione casottiana della storia del pensiero educativo italiano tra Ottocento e Novecento erano di non poco conto, a cominciare dalla riduzione della riforma, e di quella della scuola elementare e popolare in particolare, su un terreno che era molto diverso dal disegno che di quella stessa storia aveva fornito Gentile fin dai suoi studi giovani su Rosmini e Gioberti: Dio, come scriveva Casotti, veniva così rimesso al posto che gli spettava nella formazione delle classi popolari subalterne. È su queste basi che i cattolici incontravano ora Lombardo Radice, del quale venne obliato il linguaggio anticlericale di stampo primonovecentesco<sup>44</sup>. Quella proposta da Casotti era dunque una duplice rilettura. Da un lato, una precisa interpretazione della storia della pedagogia dell'ultimo secolo, che faceva della pedagogia cattolica il pilastro su cui reggere la costruzione della cultura nazionale: contemporaneamente si plasmava un linguaggio, attingendo a quello dell'attivismo (non rifuggendo quindi la modernità, ma guardando in campo pedagogico alle esperienze più avanzate) ed inscrivendo quest'ultimo all'interno di una semantica cattolica. Si spiegano così gli studi di Casotti, volti a

dimostrare – con un approccio apologetico che non gli era inconsueto – che tutti gli aspetti migliori e condivisibili dell'attivismo non erano che la ripresa di motivi tipici della tradizione educativa cristiana quale si era svolta da Vittorino da Feltre (XV secolo) in poi fino al metodo di don Bosco, tesi proposte e riassunte nel volumetto del 1935 [*i.e. La scuola attiva*, edito da La Scuola]<sup>45</sup>.

In questa rilettura, Casotti era spronato anche dal rettore e fondatore della sua università, padre Gemelli. A questi indirizzava il 9 settembre 1933 una lettera di commento in margine al congresso internazionale degli insegnanti medi cattolici, svoltosi all'Aja dal 31 luglio al 7 agosto dello stesso anno. Casotti raccontava che nei Paesi bassi

si sono prese decisioni interessanti, le quali sembrano rendere quanto mai opportuni e necessari quei progetti che io Le presentai in iscritto nel luglio scorso. L'opinione cattolica internazionale sembra ormai decisamente orientata su questi due punti: 1 – opposizione alla scuola attiva, quanto ai principi, ma 2 – assimilazione di quanto essa ha di buono circa la didattica: quindi esperimenti e tentativi da parte nostra, in questo campo<sup>46</sup>.

Il richiamo al «luglio scorso» permette d'intuire come tra Casotti e Gemelli ci fosse già stato uno scambio in questo senso. E le successive righe del pedagogista indicano proprio la via che si intendeva percorrere, ovvero rivendicare una sorta di 'attivismo cattolico' a partire dalle esperienze educative cattoliche rilette come anticipatrici dell'attivismo stesso<sup>47</sup>. Si intensificava, così, una riflessione che Casotti andava già por-

tando avanti da anni sulle pagine di «Scuola italiana moderna», dove apparvero numerosi brevi saggi di didattica, nell'ambito della stretta collaborazione tra Milano e Brescia grazie all'amicizia tra Gemelli e Zammarchi<sup>48</sup>: lo sforzo di Casotti, in linea con il recupero del pensiero tomista, era decisamente rivolto alla definizione della pedagogia come scienza pratico poetica<sup>49</sup>. I contatti con Maurilio Salvoni e Giuseppina Pizzigoni, che Casotti intrecciò proprio nell'ottobre di quell'anno probabilmente su indicazione dello stesso Gemelli, sembrano corroborare l'idea che la strada in via di percorrimto fosse proprio la ricerca di un collegamento tra esperienze didattiche<sup>50</sup>. È in quest'ottica che trova il suo senso un'interlocuzione con Lombardo Radice, di cui peraltro si deve segnalare una concezione peculiare di attivismo, non già

attività esteriore e organizzata secondo criteri metodologici definiti scientificamente, ma attivismo interiore capace di superare l'antinomia tra pensiero e azione e promuovere ricerca e creazione personale. [...] Se confrontato con il quadro europeo e statunitense l'attivismo italiano (o, come preferì identificarla il Lombardo-Radice, la "scuola serena"), manifestava dunque tratti peculiari e certamente molto diversi dai protocolli basati sulla individualizzazione psicologica e su metodologie sperimentali<sup>51</sup>.

Non è un caso che il percorso biografico ed intellettuale di uno dei maggiori esponenti di area francofona, Adolphe Ferriere, con il quale pure Lombardo Radice era in contatto, fosse fundamentalmente diverso, più assimilabile per certi versi a quello di una Montessori, con il ginevrino accostatosi alla pedagogia a partire dai suoi studi giovanili in campo biologico<sup>52</sup>. Il contesto culturale da dove proveniva il catanese e dal quale discendeva la 'scuola serena' era invece diverso, come si è tentato di ricostruire all'inizio di queste pagine e come dimostrano le sue opere giovanili<sup>53</sup>.

Se dunque a far da tramite negli anni '20 tra il catanese e gli ambienti bresciani è stata la Magnocavallo, nel decennio successivo si erge la figura di Casotti. La documentazione privata di Lombardo Radice, pur lacunosa, lascia traccia di incontri tra questi ed il filosofo della Cattolica. Tra questi incontri, uno in particolare richiesto da Casotti a nome della redazione di «Scuola italiana moderna», dal momento che «sembra [...] a noi che nell'interesse e tuo e nostro una tal collaborazione non si possa svolgere con frutto senza uno scambio di idee preliminare che assicuri una buona reciproca intelligenza»<sup>54</sup>. Questa premura lascia peraltro intendere che la consonanza tra Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano non fosse poi così forte, ma che in qualche modo si andasse preparando la strada per un'interlocuzione tra un mondo in crescita ed un pedagogo di grande autorevolezza, con tutta la prudenza che presiede all'incontro tra due mondi che pur condividendo molto restavano irrimediabilmente separati.

## Verso il secondo dopoguerra

Lombardo Radice diventa oggetto di un interesse che non può che esprimersi nel senso di una rilettura, la quale lasciando ormai da parte le posizioni degli anni giovanili, mira a sganciarlo definitivamente dalla lezione filosofica del suo antico amico e maestro<sup>55</sup>. In quest'ottica si legge anche la ricomprensione in chiave cattolica della riforma del 1923, soprattutto per ciò che concerne la parte dedicata alla scuola elementare e popolare, a fronte di un Gentile ormai prossimo alla condanna del Sant'Uffizio. È in particolare «Scuola italiana moderna» a rappresentare in questo senso la voce più esemplificativa. Sulle sue pagine, alle quali, come abbiamo visto, collabora anche se in forme molto limitate il pedagogista catanese, prende forma il tentativo di una ipotesi circa il lavoro di Lombardo Radice che ne innesta gli esiti in una linea cattolica dell'attivismo, dalla sua fondazione umanistica con Vittorino da Feltre nel XV secolo e fino al gruppo bresciano, passando per Capponi, Lambruschini, Tommaseo e don Bosco. Insomma, la scuola serena diviene una tappa all'interno di una sorta di cammino secolare della pedagogia cristiana, e Lombardo Radice è parte di questo cammino. Si tratta nei fatti di una costruzione culturale che ebbe una discreta fortuna soprattutto dopo la parentesi della Seconda guerra mondiale, quando si trattò di ricostruire la scuola e darle un tono democratico, in un ordine cristianamente inteso.

Tappa significativa nella rielaborazione del pensiero di Lombardo Radice fu l'esperienza del Paedagogium, inaugurato nel 1942 come laboratorio di riflessione e sperimentazione educativa e situato per volere di padre Gemelli presso la sede dell'università Cattolica, le cui attività convegnistiche e di ricerca furono prematuramente interrotte dal convulso clima politico instauratosi in Italia all'indomani della caduta del regime fascista<sup>56</sup>. La riflessione che portò alla nascita del Paedagogium si intrecciava con gli stimoli provenienti dalla nuova riforma della scuola promossa da Bottai nel 1939. La carta della scuola, il documento contenente la nuova normativa, fu oggetto di una valutazione positiva da parte del gruppo bresciano soprattutto nella persona di Marco Agosti, alla

ricerca di una costante tensione dell'insegnamento verso la "concretezza", ove il centro di gravità della cultura non fosse più un sapere di carattere enciclopedico, bensì l'acquisizione di una competenza tecnica (nella duplice valenza di *téchne* e di *ars*).

Secondo tale lettura, della carta della scuola veniva apprezzata l'impostazione di una più spiccata connessione fra cultura umana e cultura professionale, tendente in particolare a riconoscere nel lavoro un momento formativo:

la *Carta* rappresentava, in questo senso, la raggiunta unità dell'ideale politico e dell'ideale educativo nazionale, attraverso la realizzazione di un raccordo di principio tra scuola e famiglia, scuola e GIL, scuola e corporazioni, che vedeva coinvolti in prima persona gli insegnanti in quanto educatori<sup>57</sup>.

L'esperienza del *Paedagogium* si collocava in quest'ottica di nuovo corso della scuola italiana. Come è stato osservato,

la partecipata attenzione riservata, tra il 1939 e il 1942, dai promotori di *Paedagogium* alla *Carta della scuola*, nasceva, da un lato, dal compiacimento di veder in qualche modo falliti i ripetuti tentativi prima liberali (fino al 1923) e poi idealistico-fascisti (dal 1924 alla fine degli anni trenta) di costruire una scuola che emarginasse i riferimenti al cattolicesimo e, dall'altro lato, dal desiderio di mostrare come il "servizio alla causa dell'educazione cristiana», adeguatamente sostenuto, da parte dei docenti con l'impiego e la valorizzazione di un'aggiornata ricerca scientifica in campo pedagogico, psicologico, sociologico, metodologico e didattico, avrebbe permesso di soddisfare i più profondi bisogni formativi dell'uomo e della società<sup>58</sup>.

*Paedagogium*, così,

si caratterizzò fin dagli esordi per una stretta interlocuzione con il Gruppo pedagogico bresciano, tanto da prevedere nello statuto che la presidenza spettasse al docente ordinario di Pedagogia dell'Università Cattolica (Mario Casotti) [e] la vicepresidenza al direttore di "Scuola Italiana Moderna" (Angelo Zammarchi) [...] si sarebbe prefisso di perseguire alcune linee di azione in continuità con quanto promosso dal Gruppo pedagogico bresciano nel decennio precedente: la ricognizione di classi scolastiche in cui si stavano svolgendo esperienze didattico-educative degne di nota; l'assegnazione di compiti di ricerca o di sperimentazione didattica agli insegnanti; la raccolta di documenti per ulteriori ricerche di psicologia e di didattica, o per la convalida di metodi [...] per definire e incentivare la maturazione di una nuova professionalità, fondata sul perfezionamento della propria *ars docendi* e la maturazione di una *cum-scientia* educativa chiaramente orientata all'attività didattica<sup>59</sup>.

Il periodo in cui il *Paedagogium* nacque e sviluppò la sua prima attività non era casuale: il biennio 1942-1943 rappresenta uno dei momenti più complessi e tragici della storia contemporanea, in cui le convulse fasi della guerra trovano il suo apice, passando rapidamente dal predominio dei Paesi dell'Asse alla riscossa anglo-americana. Il precipitare degli eventi nel buio di una crisi apparentemente senza fine spinse il pontefice Pio XII ad intensificare il suo magistero per la pace, la conciliazione ed il ridisegno di una società cristiana. Il *Paedagogium* recepì il messaggio del papa, mirando a porre le basi in chiave pedagogica per una rinascita dell'Europa cristiana e scommettendo con una significativa dose di speranza in un futuro che pure appariva quanto mai incerto<sup>60</sup>.

A conflitto terminato, questo tesoro di esperienze venne recuperato tramite il tentativo di rilettura dell'operato di Lombardo Radice, scomparso qualche anno prima, attualizzato con le sfide poste dalla ricostruzione. In particolare, su questo fronte si mossero una serie di intellettuali, maestri, direttori scolastici e figure a vario titolo impegnate nel mondo della scuola, che, spesso provenendo da ambienti culturali differenti (dall'idealismo al socialismo), si rispecchiarono nel magistero del catanese, continuandone il lavoro dopo la morte. Approdati in buona parte nell'alveo cattolico, spesso vicini a La Scuola ed ai suoi periodici, questi 'lombardiani' si resero protagonisti di un forte impulso nel dibattito scolastico tra guerra e dopoguerra, soprattutto nell'ambito della scuola elementare,

accomunati dalla passione educativa, dall'impegno della militanza pedagogica, dalla convinzione che attraverso la scuola si compie il riscatto dei ceti popolari e, attraverso questo, si pongono le premesse per una nuova e più matura coscienza nazionale<sup>61</sup>.

Nel 1948, con la repubblica proclamata da appena due anni, scriveva Casotti che la «nostra scuola elementare è, ancora, l'unica scuola "sana" [avente] una funzione di modello, o di "avanguardia": essa ha da insegnare alle altre molto più che non abbia da imparare»<sup>62</sup>. A quest'altezza di tempo la scuola serena si presentava quindi come un punto di partenza per la rinascita dell'Italia democratica dalle macerie della guerra e della dittatura<sup>63</sup>. Ma, allo stesso tempo, i tempi erano maturi per un superamento degli stessi concetti di scuola serena e di attivismo, tematiche ancora collegate a schemi primonovecenteschi e che nel secondo dopoguerra necessitavano di uno svecchiamento.

A metà del 1948, un anno denso di avvenimenti che aveva visto sia il varo della costituzione repubblicana sia il netto trionfo della Democrazia cristiana nelle elezioni di aprile, presso il santuario altoatesino della Madonna di Pietralba si riunì, sotto la guida di Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, un nutrito gruppo di intellettuali, pedagogisti, giovani maestri e uomini che a vario titolo ruotavano attorno al mondo della scuola. Gli incontri di Pietralba ebbero la benedizione di monsignor Zammarchi e di padre Gemelli, rinsaldando così anche nel dopoguerra l'asse tra gli ambienti pedagogici di Milano e Brescia, nella ricerca di un connubio tra sperimentazione didattica e riflessione teoretica. Infatti,

sul piano epistemologico, tali istanze avrebbero trovato una loro traduzione nell'elaborazione di una pedagogia dell'*esprit expérimental*, ovvero di una teoria dell'educazione volta a promuovere forme di sperimentazione educativa e didattica guidate secondo principi scientifici, in contrasto con lo spontaneismo e l'improvvisazione estemporanea di diverse esperienze di scuola attiva, anche italiane. [...] La *paedagogia dell'esprit expérimental* non era una teoria da applicare in un laboratorio asettico, poiché offriva ai pietralbini (insegnanti o direttori didattici che fossero) una guida da seguire nel loro lavoro quotidiano, all'interno di una scuola vissuta come un vero e proprio *laborato-*

rium educativo e didattico. [...] Ai pietralbini fu proposto di contribuire a porre le basi di un rinnovamento della scuola italiana, facendola vivere come "organismo animato", "espressione spontanea del cuore", "preoccupazione integrale" e manifestazione della centralità della persona e dell'Amore<sup>64</sup>.

L'occasione presentata dalla ricostruzione morale e fisica dell'Italia spinse in sostanza il gruppo bresciano a ripensare ed ampliare le proprie traiettorie pedagogiche. Non si rigettavano «le diverse esperienze di scuola attiva», delle quali anzi si fece tesoro, ma si tentò di superare «lo spontaneismo e l'improvvisazione estemporanea» tipiche del pionierismo del primo dopoguerra. Il ripensamento dell'annosa questione del rapporto tra maestro ed allievo secondo la categoria della centralità dell'amore teorizzata da Chizzolini, inoltre, avrebbe permesso di porre contemporaneamente al centro del processo educativo sia l'allievo che il maestro. Significativamente Aldo Agazzi, collaboratore di «Scuola italiana moderna» ed amico fraterno di Chizzolini, scriveva nel 1948 in un articolo intitolato *Oltre l'attivismo* che

la *centralità dell'Amore*, superandole, si differenzia quindi – pur senza disperdere i motivi di vero – dalla *centralità del maestro e del programma*, caratteristica della scuola "tradizionale" del passato e dalla *centralità dell'alunno*, caratteristica della scuola attiva d'oggi; e, mantenendo quanto l'una e l'altra hanno di valido e di perpetuo, si pone in una visione, che si può dire suprema, di tutti i problemi educativi<sup>65</sup>.

Sulle parole di Agazzi e sulle nuove prospettive che esse aprivano, nonché sull'attività di Pietralba, si chiudono le presenti pagine. I mutati contesti degli anni '50 e soprattutto '60, apriranno ulteriori strade e nuovi terreni di confronto<sup>66</sup>.

EMILIO CONTE

*University of Bergamo*

<sup>1</sup> Su questa partizione della vita di Lombardo Radice sono interessanti le riflessioni di E. Scaglia, *Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione*, in *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a c. d. E. Scaglia, Studium, Roma 2021, pp. 8-36. Scaglia rilegge queste due sezioni biografiche nella chiave di una continua 'ascesa pedagogica' che rimarcherebbe sia il percorso biografico ed intellettuale nel corso del quale il catanese costruì la propria prospettiva pedagogica, sia il moto armonico ed ascensionale, in continuo perfezionamento, riconosciuto da Lombardo Radice stesso quale condizione unica di una relazione educativa.

<sup>2</sup> Sulla figura di Giovanni Gentile, sul suo pensiero e la sua opera anche a livello scolastico rimane imprescindibile l'opera di G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Utet, Torino 2006.

<sup>3</sup> Sul legame tra i due cfr. H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia*, in *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, a c. d. G. Spadafora, Armando, Roma 1997, pp. 427-459.

<sup>4</sup> Sui fermenti culturali e scolastici di inizio secolo cfr. G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019.

<sup>5</sup> N. Sistoli Paoli, *Un'educatrice d'eccezione: Gemma Harasim*, «Quaderni», V, 5 (1981), p. 85.

<sup>6</sup> A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 363.

<sup>7</sup> L'atteggiamento di Mussolini, in realtà, non era così lineare nella difesa di Gentile e del suo operato. Così Benedetto Croce al ministro, verso la fine del 1923, quando si vociferava sulle dimissioni di quest'ultimo: «molti considerano di aver vinto la campagna contro te e la riforma; o almeno diffondono la voce di aver vinto! Sono pii desideri, ma possono essere anche insidie per provocare il fatto, specie da un uomo così impetuoso e sconsiderato come è il Mussolini. Ma questi non può non intendere, tra l'altro, che le tue riforme scolastiche impegnano l'intero gabinetto che le ha accettate» (B. Croce, *Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, a c. d. A. Croce, Mondadori, Milano 1981, p. 657).

<sup>8</sup> F. Mazzei, *Introduzione*, in G. Gentile, A. Casati, *Carteggio*, a c. d. F. Mazzei, Le Lettere, Firenze 2016, p. 30.

<sup>9</sup> M. Ostenc, *La "politica dei ritocchi" alla riforma scolastica gentiliana*, in *Giovanni Gentile*, cit., pp. 369-390. Su questa tematica cfr. anche M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, Milano 2000.

<sup>10</sup> A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti*, cit., pp. 366-367.

<sup>11</sup> M. Bocci, *Agostino Gemelli rettore e francescano. Chiesa, regime, democrazia*, Morcelliana, Brescia 2003.

<sup>12</sup> G. Sasso, *Gentile, Giovanni*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LIII, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2000, disponibile a [https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-gentile\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-gentile_%28Dizionario-Biografico%29/) (ultima consultazione 17 maggio 2021). Corsivo originale.

<sup>13</sup> L. Pazzaglia, *Il carteggio Gemelli-Gentile nel contesto dei rapporti tra Università Cattolica e idealismo (1911-1929)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIX, 19 (2012), pp. 117-160.

<sup>14</sup> C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 275-282.

<sup>15</sup> G. Verucci, *Idealisti all'indice. Croce, Gentile e la condanna del Sant'uffizio*, Laterza, Roma-Bari 2006.

<sup>16</sup> Su tali questioni cfr. M. Lenoci, *Gentile, Gemelli e l'Università Cattolica del Sacro Cuore*, in *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2016, disponibile a [https://www.treccani.it/enciclopedia/gemelli-e-l-universita-cattolica-del-sacro-cuore-gentile\\_%28Croce-e-Gentile%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gemelli-e-l-universita-cattolica-del-sacro-cuore-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/) (ultima consultazione 17 maggio 2021).

<sup>17</sup> G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., pp. 496-525; nel mondo culturale, tuttavia, la posizione di Gentile era ancora abbastanza salda soprattutto grazie alla sua attività editoriale, incentrata sull'acquisto nel 1932 della casa editrice Sansoni, per cui cfr. G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, Il Mulino, Bologna 1986.

<sup>18</sup> Le citazioni sono tratte da G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri*, in «L'Educazione nazionale», VI, 9 (1924), p. 5.

<sup>19</sup> Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925.

<sup>20</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 135.

<sup>21</sup> J. Meda, «Saldamente padrone della mia dignità e libertà». *La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)*, in *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 61-85.

<sup>22</sup> Sulla figura di Zammarchi cfr. G. Bertagna, E. Scaglia, *Zammarchi Angelo*, in *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, a c. d. G. Chiosso, R. Sani, 2 voll., Bibliografica, Milano 2014, disponibile a <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultima consultazione 12 maggio 2021). Una dettagliata biografia, seppur dal sapore memorialistico ed agiografico, in E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, La Scuola, Brescia 1963.

<sup>23</sup> *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna» (1893-1993)*, a c. d. M. Cattaneo, L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>24</sup> *Editrice La Scuola. 1904-2004. Catalogo storico*, a c. d. L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2004.

<sup>25</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 121-122.

<sup>26</sup> A. Gemelli, *Medioevalismo*, «Vita e pensiero», I, 1 (1914), p. 9.

<sup>27</sup> G. Bertagna, *Casotti Mario*, in *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, cit., disponibile a <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultima consultazione 15 aprile 2021).

<sup>28</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 122.

<sup>29</sup> In relazione alla riforma Gentile ed ai programmi stesi da Lombardo Radice, pubblicati l'11 novembre 1923 sotto forma di ordinanza ministeriale applicativa, Carla Ghizzoni osserva che «il richiamo di Lombardo Radice ai maestri ad attingere alle fonti della cultura popolare veniva interpretato dalla Magnocavallo come un richiamo a riscoprire

la profonda identità religiosa dell'animo popolare. Di qui la convinzione che l'attuazione della riforma della scuola elementare fosse destinata a scadere nell'applicazione meccanica delle innovazioni introdotte dai Programmi del '23, se il maestro non avesse tenuto presente il vero spirito che la animava che, sottolineava la direttrice della *Didattica*, si trovava nel cristianesimo» (C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005, p. 385).

<sup>30</sup> M. Magnocavallo, *Recensione a Athena fanciulla. Scienza e poesia nella scuola serena*, «Scuola italiana moderna», XXXVI, 6 (1925), pp. 36-37.

<sup>31</sup> La corrispondenza tra Magnocavallo, Zammarchi e Lombardo Radice qui presentata è già stata ispezionata da C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 390-394. Le pagine che seguono, ponendosi sulla scia interpretativa di Ghizzoni, tenteranno di completare quanto affermato dalla studiosa nell'ottica di una più generale rilettura dell'opera di Lombardo Radice presso gli ambienti del gruppo bresciano.

<sup>32</sup> Magnocavallo a Lombardo Radice, 3 novembre 1927, in Museo della Scuola e dell'Educazione (d'ora in poi MuSEd), Archivio Giuseppe Lombardo Radice (d'ora in poi AGLR), fondo Magnocavallo Maria (d'ora in poi MM), M-10-2. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 475.

<sup>33</sup> Magnocavallo a Lombardo Radice, 17 ottobre 1926, in MuSEd, AGLR, fondo MM, M-10-1. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 474.

<sup>34</sup> *Ibi*, p. 386.

<sup>35</sup> Zammarchi a Magnocavallo, 6 novembre 1927, in MuSEd, AGLR, fondo MM, M-10-3. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 477.

<sup>36</sup> Magnocavallo a Lombardo Radice, 7 novembre 1927, in MuSEd, AGLR, fondo MM, M-10-3. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 476.

<sup>37</sup> Secondo Chiosso, che si basa su «una informazione ricevuta da Vittorino Chizzolini che, in quegli anni [*i.e.* anni '30], cominciava ad assumere un ruolo importante nella redazione della rivista e fu testimone oculare di molte vicende», nel 1933, a seguito della chiusura imposta dal fascismo alla sua rivista «L'Educazione nazionale», Lombardo Radice pubblicò su «Scuola italiana moderna» alcuni articoli in forma anonima (G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia [XIX e XX secolo]*, cit., p. 123, n. 58). L'informazione, di difficile verifica, potrebbe però essere giustificata dal fatto che monsignor Zammarchi, nella lettera di accettazione, prospettava per Lombardo Radice un numero complessivo di dieci contributi da pubblicarsi nelle varie riviste de *La Scuola*, quando gli articoli firmati furono soltanto cinque.

<sup>38</sup> G. Lombardo Radice, *Arte di bimbi e religione*, «Scuola italiana moderna», XXXVII, 18 (1927), p. 90.

<sup>39</sup> G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, a c. d. L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2003, pp. 314-318.

<sup>40</sup> Su Vittorino Chizzolini cfr. G. Bertagna, *Chizzolini Vittorino*, in *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, cit., disponibile a <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultima consultazione 19 maggio 2021).

<sup>41</sup> V. Chizzolini, *La nostra scuola serena e il movimento dell'educazione nuova*, «Supplemento pedagogico», XLIII, 12 (1933), p. 60. Corsivo originale.

<sup>42</sup> E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, in *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 219-255.

<sup>43</sup> M. Casotti, *Decennale della riforma scolastica italiana*, «Supplemento pedagogico», XLIII, 12 (1933), p. 33. Corsivo originale.

<sup>44</sup> A titolo d'esempio, si vedano pagine contro il 'gesuitismo pedagogico' in G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915.

<sup>45</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 140

<sup>46</sup> Casotti a Gemelli, 9 settembre 1933, in Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (d'ora in poi AUC), fondo Corrispondenza, b. 41, fascicolo 54, sottofascicolo 515.

<sup>47</sup> Anche se, come è stato notato, «si trattava di una posizione che tendeva in sostanza più ad esorcizzare che a confrontarsi con il movimento dell'educazione nuova» (G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 149).

<sup>48</sup> La trentennale collaborazione tra la Cattolica di Milano ed il gruppo pedagogico bresciano, incentrato sulla salda amicizia tra Gemelli e Zammarchi e ruotante attorno alla figura di Casotti è ricostruito anche dalla memorialistica più vicina agli eventi: cfr. E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, cit., pp. 160-162.

<sup>49</sup> E. Giammancheri, *Novecento pedagogico italiano*, a c. d. G. Chiosso, Studium-La Scuola, Roma-Brescia 2015, pp. 65-69.

<sup>50</sup> Casotti a Gemelli, 19 ottobre 1933, in AUC, fondo Corrispondenza, b. 41, fascicolo 54, sottofascicolo 516.

<sup>51</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 137-138.

- <sup>52</sup> Sui rapporti tra Ferriere e Lombardo Radice cfr. G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferriere*, Ets, Pisa 2019.
- <sup>53</sup> In particolare cfr. G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogica generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Sandron, Palermmo 1916.
- <sup>54</sup> Casotti a Lombardo Radice, 1 marzo 1934, in MuSEd, AGLR, fondo Casotti Mario, sez. I, 184-189, f. C.47.2.
- <sup>55</sup> A. Scotto di Luzio, *Una pedagogia nazional-patriottica*, in *Una pedagogia dell'ascesa*, cit., pp. 86-99.
- <sup>56</sup> Nel luglio 1942 uscì su «Vita e Pensiero», sottoforma di editoriale a firma di padre Gemelli, un lungo articolo di presentazione del Paedagogium. Il testo è assai significativo perché traccia le linee guida di una rivisitazione in chiave spiritualistica e cristiana della storia della pedagogia tra XIX e XX secolo, in maniera non dissimile a quanto ricostruito da Casotti. In questa storia si iscrive la collaborazione tra gli ambienti dell'università Cattolica di Milano ed il gruppo bresciano, collaborazione di cui il Paedagogium è filiazione diretta. Numerosi sono gli attacchi all'idealismo gentiliano e lo stesso ripercorrimto della pedagogia italiana ottocentesca è portato avanti in ottica di contrapposizione agli studi di Gentile sul medesimo periodo: cfr. A. Gemelli, *Una iniziativa ricca di promesse per l'educazione cattolica: 'Paedagogium'*, «Vita e Pensiero», XXVIII, 7 (1942), pp. 207-214. Come accennato, il Paedagogium dovette sospendere le sue attività nel 1943, salvo riprenderle in un clima decisamente mutato dal 1948 al 1955.
- <sup>57</sup> Entrambe le citazioni in E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., p. 155. Corsivo originale.
- <sup>58</sup> G. Bertagna, *Introduzione. Una parentesi feconda. Radici e lasciti dell'esperienza di Paedagogium*, in V. Prandini, *Vittorio Chizzolini per il rinnovamento della scuola italiana. I convegni di Paedagogium*, Fondazione Giuseppe Tovini, Brescia, quaderno n. 4, marzo 2008, pp. 9-10.
- <sup>59</sup> E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, cit., p. 246. Corsivo originale.
- <sup>60</sup> Ead., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., pp. 168-169.
- <sup>61</sup> G. Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of education and children's literature», I, 1 (2006), p. 130.
- <sup>62</sup> M. Casotti, *Inchiesta sulla scuola. Note introduttive al questionario ministeriale. Principi*, «Scuola italiana moderna», LVIII, 2 (1948), p. 17.
- <sup>63</sup> Per le posizioni di «Scuola italiana moderna» e del gruppo bresciano nel dopoguerra, i quali dovettero affrontare ulteriori questioni puramente emergenziali, dall'analfabetismo diffuso alla compromessa edilizia scolastica, cfr. R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra*, in *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993*, cit., pp. 265-319.
- <sup>64</sup> E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., pp. 269-270. Corsivo originale.
- <sup>65</sup> A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, «Supplemento pedagogico», X, 1 (1948), p. 35.
- <sup>66</sup> Sulle ulteriori piste pedagogiche nel secondo dopoguerra si rimanda a G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 167-236.