

## Introduzione

Evelina Scaglia

1. Agli albori del XX secolo, Lucien Laberthonnière esprimeva all'interno della sua *Théorie de l'éducation* una considerazione che sarebbe stata ripresa, in diversi modi e occasioni, come possibile filo conduttore per l'analisi della riflessione pedagogica contemporanea. «L'idea che ci si fa dell'Educazione e dell'ufficio dell'Educatore dipende evidentemente dall'idea che ci si fa dell'uomo e della sua destinazione. A seconda che si ammetta infatti che l'uomo è questo o quest'altro, non si può non seguire [...] una diversa forma, quando si tratta di lavorare alla formazione degli uomini»<sup>1</sup>.

L'affermazione dell'esistenza di uno stretto intreccio fra antropologia ed educazione consente di accedere al nucleo fondante della pedagogia, intesa nel suo significato etimologico di *pais-agogein*, (lett.: "condurre il fanciullo coinvolgendolo in un movimento ascensionale" verso la maturità). Ma, appunto, come intendere questa «maturità»? Solo in senso naturalistico? Solo in senso storico? Anche in senso metafisico, ovvero anche meta naturalistico e meta storico? L'antropologia pedagogica risponde a questi interrogativi e tenta di argomentare le posizioni che assume.

In questo contesto, tuttavia, qualunque sia l'antropologia pedagogica di riferimento, naturalistica invece che storica, oppure comprensiva di ambedue queste prospettive ed aperta ad un loro superamento, un dato è evidente a chiunque abbia avuto un minimo di esperienza educativa sulla quale abbia speso qualche momento di riflessione teorica: ogni processo educativo presenta fra i suoi caratteri costitutivi l'imprevedibilità, l'irripetibilità e l'unicità, e non è dominabile con procedimenti deterministici predisposti a priori. Al contrario, chiama sempre in gioco in un ruolo determinante sia sul piano teoretico, sia su quello pratico-etico, ancorché non predeterminabile nei suoi effetti, il «maestro». Il maestro come testimone ed *exemplum* (non certo come *exemplar*)<sup>2</sup>. In tale prospettiva, si giustifica l'importanza di recuperare alcune figure di pedagogisti ed educatori dell'età contemporanea, che nella loro teoria e pratica dell'educazione hanno dato particolare rilievo alla relazione fra maestro ed allievo.

2. Il settimo numero della rivista «Formazione, lavoro, persona» presenta nove contributi, dedicati, rispettivamente, a Robert Baden Powell (1857-1941), Giovanni Gentile (1875-1944) - Mario Casotti (1896-1975), Eugène Dévaud (1876-1942), Giovanni Calò (1882-1970), Alexander Sutherland Neill (1883-1973), Edith Stein (1891-1942), Sperandio Aldo Agazzi (1906-2000), Gesualdo Nosengo (1906-1968) e Gino Corallo (1910-2003).

3. All'interno dell'articolo intitolato *La relazione capo-ragazzo negli scritti di Baden-Powell*, Paola Dal Toso recupera alcuni principi educativi alla base della formazione scout, rilegendoli all'interno della relazione educativa fra il capo e la sua pattuglia. Emergono, nello specifico, gli accenti posti sul processo di autoeducazione, sulla formazione del carattere, sulla responsabilizzazione di ciascun ragazzo, che va conosciuto nella sua

<sup>1</sup> L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, [1901], tr. it., La Scuola, Brescia 1958, p. 3.

<sup>2</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, «Studium educationis», III, 3, 2, 2010, p. 16.

individualità attraverso l'ascolto e l'identificazione con il suo mondo. «È necessario che il capo si ponga nella posizione di un fratello maggiore, cioè che veda le cose dal punto di vista dei ragazzi e sappia animare, guidare e infondere entusiasmo nella giusta direzione. Come il vero fratello maggiore» (p. 16).

4. Nel saggio dedicato a *Il rapporto maestro-allievo nel confronto tra Casotti e Gentile*, Giuseppe Mari concentra la sua attenzione sul diverso contributo apportato al dibattito pedagogico italiano del XX secolo da parte di Giovanni Gentile e dell'ex suo allievo Mario Casotti. Se i caratteri di innovazione introdotti dall'attualismo gentiliano consistono nell'aver concepito il fatto educativo come atto in cui l'«educatore, educando, si fa educatore», Casotti solleva il problema del rischio di annientare l'individualità e l'identità personale in una siffatta relazione educativa, che si risolve in una monistica esplorazione di sé da parte dello Spirito. Il recupero del pensiero tomista consente a Casotti di elaborare una prospettiva originale e critica nei confronti dell'idealismo, basata sulla valorizzazione del «realismo scolastico» e su un rapporto fra maestro ed allievo concepiti come singole individualità.

5. Nell'articolo intitolato *Eugène Dévaud: vita, opere, ricezione italiana*, Debora Pisoni ed Evelina Scaglia si occupano di ricostruire la figura del pedagogista friburghese dapprima sotto il profilo biografico-culturale, per poi concentrarsi sulla ricezione italiana del suo pensiero ad opera del gruppo pedagogico raccolto attorno a «Scuola Italiana Moderna». Dévaud è presentato come un autore che, sulla scorta del recupero della concezione tomista dell'educazione e del maestro, ha contribuito a mettere in luce i limiti del naturalismo soggiacente ad alcune correnti dell'attivismo pedagogico, per porre le basi di una scuola attiva secondo l'ordine cristiano. Tale idea di scuola è stata recepita in Italia negli anni Trenta sulle pagine del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», in linea con la scuola serena di ispirazione cristiana, ed è stata successivamente riproposta nel dopoguerra come modello per una scuola integrale.

6. All'interno del contributo *Educazione, maestro e allievo nei manuali di pedagogia di Giovanni Calò*, Evelina Scaglia presenta la concezione del rapporto fra maestro e allievo illustrata da Giovanni Calò nei suoi due manuali di pedagogia per la formazione degli insegnanti dell'allora scuola elementare, usciti a distanza di più di quattro decenni l'uno dall'altro (il primo nel 1914, il secondo nel 1946-1948). L'analisi effettuata ha consentito di rilevare alcuni elementi di continuità, che attestano l'interesse dell'autore a mantenere fermi i principali capisaldi della sua prospettiva pedagogica, pur all'interno di un panorama storico, sociale e culturale completamente mutato. Tale scelta ha consentito a Calò di inserirsi all'interno della svolta realistica avviata dagli studiosi cattolici raccolti attorno a «Scuola Italiana Moderna», in concomitanza con la crisi irreversibile dell'attualismo gentiliano e con la necessità di porre le basi di una pedagogia cristianamente ispirata.

7. L'educatore scozzese Alexander Sutherland Neill, di cui ricorre quest'anno il quarantesimo dalla morte, è oggetto del contributo di Michele Aglieri, intitolato *Alexander Sutherland Neill quarant'anni dopo: la relazione educativa tra ambiguità e messaggio*. L'esperienza educativa di Summerhill (1924), «segnale di una nuova ispirazione libertaria – o neolibertaria – fondata alla luce delle più moderne acquisizioni psico-pedagogiche» (p.

77), è sottoposta a una riflessione in chiave critica, attenta a far emergere i limiti della concezione antropologica e filosofica veicolata da Neill e la possibile attualità di alcuni aspetti di un'esperienza scolastica intesa in chiave anti-istituzionale.

8. Nel contributo intitolato *Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomenologicamente fondata*, Marco Ubbiali recupera i motivi della riflessione sviluppata da Edith Stein sulla relazione formativa, intendendola «come una declinazione particolare di quel rapporto umano fondamentale, che la Stein ben descrive nella sua prima opera: *Il problema dell'empatia*» (p. 92). L'analisi di alcuni scritti dell'autrice consente di recuperare gli influssi pedagogici provenienti dai suoi studi sulla *Bildung* e dalle considerazioni espresse in tema di "antropologia del femminile", sulla scorta della sua diretta esperienza pluriennale di insegnante, dapprima presso la scuola superiore delle suore domenicane di s. Maddalena a Spira, poi per due semestri presso l'Istituto di Pedagogia scientifica di Münster.

9. All'interno dell'articolo *Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi*, Marisa Musaio ripercorre dal punto di vista teoretico alcune dimensioni della prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi, articolandole attorno al nodo critico del rapporto fra umanità, educazione ed interiorità, quale condizione antecedente e fondante l'avvio di una relazione educativa. «[...] Non deve esserci, rilevava Agazzi, difformità tra l'intenzione educativa e le linee del divenire e dello sviluppo, perché è proprio qui che si inserisce la funzione del maestro ai fini di una "educazione per lo sviluppo", affinché avvenga secondo natura e nei confronti della quale egli è chiamato a svolgere il ruolo di "ministro della natura" conducendola verso il suo svolgimento esplicativo e progressivo perfezionamento» (p. 111).

10. Nell'articolo dedicato a *Gesualdo Nosengo: spiritualità professionale del docente e relazione educativa*, Andrea Rega analizza i caratteri fondamentali del rapporto fra maestro e allievo concepito da Gesualdo Nosengo, incrociando il fronte teoretico con quello spirituale e con quello di impegno civile nell'ambito dell'UCIIM. La relazione educativa, considerata da Nosengo come servizio alla Verità nell'educando, trova la propria radice in una visione della vocazione magistrale e, in senso lato, educativa frutto di «un operare concasuale che docilmente, in libertà e volontà, si armonizza al piano creativo di Dio» (p. 130).

11. Chiude la carrellata di profili la figura del pedagogo catanese Gino Corallo, tratteggiata dall'allieva Maria Teresa Moscato all'interno del contributo intitolato *Il rapporto maestro/allievo in don Gino Corallo*. In esso, l'analisi teoretica sulla relazione educativa intesa come «reciproco e parallelo "volere il bene"» (p. 134) si intreccia con il ricordo dell'esperienza di discepolato vissuta dall'autrice. La concezione di maestro maturata da Corallo viene accostata al Virgilio dantesco nella *Divina Commedia*. «Nel personaggio del Virgilio dantesco è sempre presente la consapevolezza che il Maestro non accompagnerà per sempre il suo discepolo, che il cammino comune è un percorso a termine, oltre il quale ci saranno per Dante altre guide, in un itinerario ulteriore da cui Virgilio è comunque escluso» (p. 136). Per Corallo, l'autorità educativa del maestro è finalizzata a promuovere,

cioè a far crescere l'allievo, diminuendo gradualmente se stessa, mano a mano che il giovane sviluppa la propria autonomia.

**Evelina Scaglia**

(Ph.D. in Scienze pedagogiche - Università degli Studi di Bergamo)