



Anno IV, Numero 10 – Aprile 2014

***La “rivoluzione copernicana” in educazione.
Permanenze e discontinuità dell’attivismo
nella pedagogia contemporanea italiana e straniera***

***The “Copernican revolution” in education.
Permanences and discontinuities of Activism
in Italian and foreign contemporary Pedagogy***

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione: Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione: Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Umberto Buratti, Roberta Caragnano, Lilli Casano, Letizia Caso, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Pier Domenico De Gioia-Carabellese, Simonetta Costanzo, Maurizio Del Conte, Claudio De Luca, Roberta Di Paquale, Fabio Dovigo, Tayo Fashoyin, Lisa Fellin, Emanuele Ferragina, Vincenzo Ferrari, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Cristina Grasseni, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Salvatore Intorrella, Marco Lazzari, Ivo Lizzola, Pietro Manzella, Emmanuele Massagli, Anna Maria Minervini, Ugo Morelli, Francesca Morganti, Attà Negri, Matteo Negro, Cristina Ottaviano, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Vincenzo Putignano, Pierluigi Rausei, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Maurizio Sala Chiri, Mario Salomone, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Igor Sotgiu, Giuseppe Spadafora, Silvia Spattini, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio, Davide Venturi, Francesco Verbaro)

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE

Introduzione
Introduction
(Evelina Scaglia)

5

SAGGI

L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche
Activism and the figure of Giuseppina Pizzigoni. A critical reappraisal
(Olga Rossi Cassottana)

9

Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana
Maria Montessori goes to America. A pedagogical reflection of an encounter-clash between Italian Activism Movement and American Progressive Education
(Fabio Togni)

34

Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945
New schools' pedagogy and didactic in Italian primary school's national programs of 1945
(Ornella Gelmi)

43

Il lavoro manuale nella prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi
The manual labor in Aldo Agazzi's pedagogical view
(Andrea Potestio)

59

Gesualdo Nosengo. Esperienze di insegnamento attivo della religione cattolica
Gesualdo Nosengo. Practices of Catholic religion teaching for active learning
(Andrea Rega)

70

Fuori registro. La "pedagogia attiva" di Maria Maltoni
Out of register. Maria Maltoni's 'activ pedagogy'
(Francesco Paolo Calvaruso)

86

«Essere diventato maestro era per lui una assunzione di vita». Intervista ad Angela Agosti Dabbeni, figlia di Marco Agosti
«Becoming a teacher was for him a lifestyle choice». Interview with Angela Agosti Dabbeni, daughter of Marco Agosti
(a cura di Anna Gavazzi)

95

Permanenze e discontinuità dell'attivismo nelle idee di educazione e scuola discusse nei primi convegni di Pietralba
Permanences and discontinuities of Activism in the ideas of education and school

<i>discussed in the first Pietralba meetings</i> (Evelina Scaglia)	100
Continuità e discontinuità dell'attivismo nella "seconda stagione pietralbina" (1967-1976) <i>Continuity and discontinuity of activism in the "second Pietralba season" (1967-1976)</i> (Evelina Scaglia)	124
Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive <i>The spaces of the school: the revolutionary proposals of activism in the organization of educational spaces and the subsequent implications</i> (Mariagrazia Marcarini)	143
 RECENSIONI	
F. Togni, <i>Il riscatto dal tragico. Il giovane Gentile e l'agire pedagogico (1875-1915)</i> (Andrea Potestio)	167
G. D'Aprile, <i>Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia</i> (Raffaella C. Strogoli)	170
AA.VV. (a c. di G. Durante, A. Fraccaroli), <i>Il Manuale di certificazione delle qualifiche delle banche commerciali. I principi dell'European Qualifications Framework (EQF)</i> (Francesco Magni)	173
M. Chiaia, <i>Donne d'Italia. Il Centro Italiano Femminile, la Chiesa, il Paese dal 1945 agli anni Novanta</i> (Francesca Martinelli)	175
S. Lentini, <i>L'educazione in carcere. Profili storico-pedagogici della pena</i> (Silvia Annamaria Scandurra)	178
S. Spennati, <i>L'Unione Europea e la formazione, cominciamo a parlarne</i> (Francesco Magni)	180
V. Chierichetti, <i>I ginnasi e i licei di Milano nell'età della Restaurazione. Professori, studenti, discipline (1814-1851)</i> (Alberta Bergomi)	184
E. Scaglia, <i>Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento</i> (Andrea Rega)	187
M.S. Tomarchio, G. D'Aprile (a c. di), <i>Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento</i> (Giambattista Bufalino)	191

Introduction

Introduzione

Evelina Scaglia

«Ora, nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. E' un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati»¹.

Così scriveva John Dewey nel 1899 nella prima edizione di *School and Society*, una delle opere che ha dato inizio alla stagione dell'attivismo, durante la quale venne avviata una riflessione di carattere pedagogico concernente varie esperienze di scuola "nuova" che stavano sorgendo in quel periodo in diverse zone del mondo.

Sempre nel 1899, a Ginevra, due giovani studiosi (Adolphe Ferrière e Édouard Claparède) fondarono il *Bureau International des Écoles Nouvelles*, divenuto ben presto uno dei maggiori centri di divulgazione a livello mondiale dell'attivismo.

Che cosa è rimasto di quella stagione di fermento in campo pedagogico? Quale eredità ha lasciato a più di un secolo di distanza? È stata una parentesi nella storia dell'educazione e della pedagogia, oppure ancora oggi l'attivismo continua a trasmettere un messaggio di cambiamento profondo delle teorie e delle prassi educative, alla stregua della "rivoluzione copernicana" di cui scrisse Dewey?

Gli autori dei saggi raccolti in questo fascicolo hanno ripercorso alcune esperienze educative e didattiche, più o meno recenti, per cogliere gli aspetti di continuità o di discontinuità rispetto alla migliore tradizione attivistica, con i suoi pilastri del puerocentrismo educativo, dello sviluppo spontaneo degli interessi del fanciullo, dell'individualizzazione dei processi educativi, della costruzione di una "scuola per la vita e della vita".

In apertura è stato collocato l'intervento di Olga Rossi Cassottana, dal titolo: *L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche* (pp. 9-32), che presenta un profilo dell'opera pizzigioniana alla luce di alcune considerazioni sviluppate dall'autrice nel corso di una ricerca trentennale sui fondi archivistici conservati presso la scuola della Ghisolfi di Milano. Particolare attenzione è stata assegnata alla contestualizzazione della figura della Pizzigoni nel più ampio panorama pedagogico italiano e straniero dell'epoca.

Su un fruttuoso fronte internazionale di incontro/scontro si attesta il contributo di Fabio Togni, *Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra Attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana* (pp. 33-41), nel quale è delineata una ricostruzione originale dell'iniziale diffusione del montessorismo negli Stati Uniti, partendo dalla constatazione che al metodo Montessori fu assegnato il compito di porsi in alternativa – secondo alcuni – o in continuità – secondo altri – con la locale tradizione froebeliana del *Kindergarten* froebeliano. Nel processo di

¹ J. Dewey, *Scuola e società*, tr. it., [1899], II ediz., La Nuova Italia, Firenze 1950, pp. 26-27.

emancipazione dalla tradizione pedagogica europea, la pedagogia statunitense non riuscì a celebrare, come dimostrato dal caso di Kilpatrick, un divorzio compiuto, ma finì per interpretare in chiave pragmatistica tale tradizione, di cui vennero criticati soprattutto i presupposti metafisici e spiritualistici. Ciò, più che essere di ostacolo, affidò ai contemporanei il compito di offrire una riflessione in grado di prendere il meglio della comune svolta attivistica di inizio Novecento.

Sempre sull'asse Italia-USA, ma in senso inverso, si gioca il processo di ricezione del pensiero deweyano nei nuovi programmi per la scuola elementare italiana, emanati nel 1945 dopo il lavoro effettuato dalla sottocommissione all'istruzione della Commissione Alleata in Italia, secondo le vicende delineate da Ornella Gelmi nel saggio *Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945* (pp. 42-57). Carleton Washburne, allievo di Dewey e principale fautore dei nuovi programmi, volle introdurre nella scuola italiana le basi del comportamento democratico e una maggiore attenzione alla psicologia del fanciullo. Egli fu consapevole del fatto che la costruzione di una nuova scuola concepita come comunità, attraverso la pratica dell'autogoverno e la formazione del carattere, avrebbe contribuito alla rinascita nazionale italiana e alla lotta alla piaga dell'analfabetismo culturale e civile, che rischiava di comprometterla.

Il contributo di Andrea Potestio, intitolato *Il lavoro manuale nella prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (pp. 58-68), tratteggia il pensiero di Aldo Agazzi attorno al ruolo del lavoro manuale nella sua valenza educativa, all'interno di una prospettiva personalista cristiana, critica nei confronti di ogni teoria separativa o intellettualista del rapporto fra istruzione e lavoro. L'interesse di Agazzi per il lavoro nacque all'interno della temperie culturale che portò all'adozione della Carta della Scuola (1939) durante gli anni del ministero Bottai, in particolare nel tentativo di conciliare la teoria cristiana dell'educazione integrale della persona con il corporativismo. Potestio prende in considerazione due opere principali di Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola* (1941) e *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* (1958), allo scopo di dimostrare come nel giro di tre lustri Agazzi fosse passato dalla ricerca di una definizione del lavoro manuale in grado di coglierne le peculiarità in quanto azione umana all'individuazione delle basi epistemologiche di una pedagogia del lavoro di stampo personalista, che andasse "oltre l'attivismo".

Ad un altro protagonista della rinascita della pedagogia cattolica italiana è dedicato il saggio di Andrea Rega, *Gesualdo Nosengo: esperienze di insegnamento attivo della religione cattolica* (pp. 69-84), nel quale trova spazio l'esperienza vissuta da Nosengo come docente di religione cattolica nelle scuole secondarie, prima della nascita dell'UCIIM avvenuta nel 1944. Egli mise in atto in tali vesti alcuni felici tentativi di trovare – nel rispetto del quadro dell'antropologia pedagogica cattolica – alcune connotazioni operative per l'insegnamento della religione cattolica, a partire da una ricezione delle novità provenienti dall'attivismo pedagogico. La mediazione di Mario Casotti, di cui all'epoca era assistente volontario all'Università Cattolica, consentì a Nosengo di operare uno "svecchiamento" del dibattito italiano sulla didattica catechetica, adottando il metodo di insegnamento a squadre e altre innovazioni tipiche dell'attivismo francofono. Significativo fu anche il suo impegno nell'istituzione del SIPAR (Segretariato Informativo di Pedagogia Attiva Religiosa).

Francesco Paolo Calvaruso dedica il suo contributo, intitolato *Fuori registro. Disegno e diario nella "pedagogia attiva" di Maria Maltoni* (pp. 85-93), all'opera della "maestra-artista" che dal 1920 al 1956 lavorò nella piccola scuola pluriclasse rurale del borgo fiorentino di S. Gersolé, dando vita ad uno degli esperimenti pedagogici più innovativi della scuola attiva italiana. L'attivismo "maltoniano", caratterizzato da innegabili influssi neoidealistici, si distinse per l'interesse precipuo a coniugare senso etico e senso estetico nei processi di insegnamento-apprendimento, avvalendosi di strumenti come il

disegno e il diario, grazie ai quali i piccoli allievi di S. Gersolé si resero protagonisti di una serie di “esercizi di umanità *in nuce*”. «Il suo fu un insegnamento fuori registro, in un duplice senso: in primo luogo proprio per questa sua determinazione educativa nel perseguire un’idea di scuola fuori dai protocolli; in seconda battuta proprio per il suo “metodo”, se così possiamo dire, di far “registrare” con parole e disegni, soprattutto fuori dall’aula, quel grandioso evento in cui tutti siamo chiamati a fare la nostra parte: la vita» (p. 92).

Ad un altro protagonista dell’attivismo italiano è dedicata, innanzitutto, l’intervista ad Angela Agosti (pp. 94-98), figlia di Marco Agosti, rilasciata in occasione dei 30 anni dalla morte del padre avvenuta a Brescia il 30 luglio 1983. Nel corso del colloquio, in cui i ricordi biografici si intrecciano con il riferimento ad alcuni dei maggiori protagonisti della storia del Novecento italiano, emerge il ritratto di un uomo, un padre, un maestro, uno studioso, che attraverso la sua opera incarnò uno dei più riusciti esempi di attivismo italiano in senso cristiano, attento alle istanze provenienti dalle correnti internazionali.

Essere maestro era, per Agosti, «un’assunzione di vita» che lo accompagnò sempre, anche nel prosieguo della sua feconda carriera di redattore di «Scuola Italiana Moderna», libero docente di Pedagogia all’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, fautore di diverse iniziative di formazione come il gruppo dei maestri sperimentatori di Pietralba.

Come ama spesso ripetere la figlia Angela, ricordare la figura di Marco Agosti richiama doverosamente il riferimento all’amicizia fraterna e quasi unica che egli seppe intessere con il principale animatore del gruppo pedagogico dell’Editrice La Scuola: Vittorino Chizzolini. Marco e Vittorino, novelli “Eurialo e Niso” della pedagogia cattolica italiana, elaborarono un attivismo originale, radicato nella tradizione umanistica e cristiana, capace di indicare ancora oggi a distanza di decenni una «strada alternativa ad una visione malinconica della persona, della scuola, della vita» (p. 98).

La scuola come vita fu uno dei principi ispiratori del convegno annuale per maestri sperimentatori di Pietralba, nato nel 1948 per volere di Agosti e Chizzolini. Pietralba rappresentò per quasi trent’anni il terreno di coltura di una pedagogia *in nuce*, che contribuì a rinnovare le pratiche educative e didattiche dell’allora scuola elementare, oltre che a ravvivare il dibattito pedagogico italiano coevo.

Una prima ricostruzione delle vicende pietralbine è offerta da due contributi di Evelina Scaglia, intitolati rispettivamente *Permanenze e discontinuità dell’attivismo nelle idee di educazione e scuola discusse nei primi convegni di Pietralba* (pp. 99-122) e *Continuità e discontinuità dell’attivismo nella “seconda stagione pietralbina” (1967-1976)* (pp. 123-141). I due saggi mostrano come Agosti e la sua teoria della scuola integrale rappresentarono il punto di riferimento per almeno due generazioni di giovani maestri, che attraverso la loro opera contribuirono a fare di Pietralba una “comunità fraterna” capace di rappresentare una “pagina di pedagogia scritta nel quotidiano”. Metodo naturale, autogoverno, dignità del magistero, scuola come piccola *polis* costituirono i pilastri di un’attività di studio, ricerca e sperimentazione che, sviluppatasi negli anni della rinascenza democratica italiana post-bellica, venne ripresa in vesti nuove durante le turbolenze della contestazione sessantottina, inaugurando una “seconda stagione pietralbina”. Protagonista di questo nuovo scenario fu Mario Mencarelli, ex pietralbino, che rilesse gli insegnamenti del “maestro” Agosti in una prospettiva innovativa, interessata a trovare un punto di convergenza con il nuovo paradigma delle scienze dell’educazione. A livello di teoria della scuola, fondamentale fu l’apporto del maestro Alfredo Giunti, che contribuì ad elaborare l’ipotesi metodologico-didattica della scuola come “centro di ricerca”, ben presto assunta quale modello di “scuola della comunità” nel più ampio contesto della “cultura della partecipazione” da cui scaturirono i “decreti delegati”.

La rivista si chiude con un intervento concernente uno dei campi di innovazione dell'attivismo pedagogico, spesso menzionato, ma finora poco approfondito in senso sistematico: il rinnovamento degli spazi educativi e scolastici. *Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive* (pp. 142-164) è il titolo dell'intervento con cui Maria Grazia Marcarini ripercorre l'intreccio fra persona, educazione e spazi scolastici dalle prime esperienze delle scuole nuove fino alle più recenti linee guida per l'edilizia scolastica (2013). Il tutto con una duplice attenzione, di ordine pedagogico ed architettonico, allo scopo di dimostrare il processo di continuità che si è verificato nel corso dei decenni nei confronti di una delle conquiste dell'attivismo: il riconoscimento che lo spazio è un «territorio di percorrimto libero ed attivo» (p. 143) per una scuola aperta all'esterno, dinamica, dialogica. A suffragio di questa tesi, l'autrice riporta riferimenti a Maria Montessori e alle sue Case dei bambini, a John Dewey e a Carleton Washburne per quanto riguarda le scuole nuove americane, alle sorelle Agazzi e a Maria Boschetti Alberti per l'attivismo cristiano, a Célestin Freinet e a Roger Cousinet per l'attivismo francofono, nonché all'esperienza delle scuole all'aria aperta, tutti emblemi della necessità di un'«architettura educatrice».

Activism and the figure of Giuseppina Pizzigoni. A critical reappraisal

L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche

Olga Rossi Cassottana

Abstract

The “Rinnovata school” was founded by Giuseppina Pizzigoni in the Milanese suburb of Ghisolfia in 1911. It is now in the centre of the city. It was considered by renowned critics as the most significant and tangible example of “active school” in Italy at primary level, offering, however, apt continuity both for vocational and professional courses and nursery school. The Pizzigoni method, defined “experimental” and resulting from personal experience, made the pupil the true protagonist of learning and acquisition of skills in every teaching situation and educational circumstance.

Giuseppina Pizzigoni: la biografia

Indubbio interesse riveste la biografia di Giuseppina Pizzigoni². La maestra-direttrice fu infatti precorritrice di tutti gli aspetti salienti che attraversarono il Novecento pedagogico e il suo percorso esistenziale appare emblematico di un vivere l'educazione secondo una prospettiva complessiva e totale, attenta, nel contempo, ad ogni più particolare elemento della vita nella realtà scolare, cui seppe offrire, sempre, una risposta mirata e congruente.

Nacque nel 1870 a Milano, in pieno clima positivista, anno che vide anche i natali a Chiaravalle di Maria Montessori; il suo curriculum esistenziale e quello pedagogico si intrecciano indissolubilmente, rivelando nella fase iniziale del proprio percorso come insegnante, sempre attenta alle innovazioni e particolarmente intelligente, inclinazioni positivistiche, per approdare poi a un'impostazione propriamente attivista. Dell'attivismo

² O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la “Rinnovata” di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 11-20. Il capitolo sulla figura della Pizzigoni spazia su diversi versanti del percorso esistenziale e sulla figura della Maestra Direttrice, sia come personalità sia come riformatrice della scuola elementare, sia quale fautrice instancabile di una rifondata formazione degli insegnanti e per la diffusione del “Metodo”. Alcuni aspetti singolari della Pizzigoni possono essere tratti dalla ricerca sui quaderni della scuola Rinnovata: cfr. O. Rossi Cassottana, *Looking for the Lost School: Exercise-Books and Compositions of Pupils of the Rinnovata -Pizzigoni in Milan during 1930s, Alla ricerca della scuola perduta. I quaderni e gli elaborati degli alunni della Rinnovata Pizzigoni di Milano negli anni Trenta*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (Eds.), *School Exercises Books, A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. II, Edizioni Polistampa, Firenze 2010, pp. 1020-1047 e pp. 1546-1547. Più sintetiche precisazioni, articolate in ambiti differenziati, si possono trarre dalla voce: *Pizzigoni, Giuseppina* (a c. di O. Rossi Cassottana), DBE, *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, vol. II, Editrice Bibliografica, Milano 2013, p. 353.

fu riconosciuta esponente del massimo livello da un'ampia schiera di critici anche in ambito internazionale, sui quali avremo modo di soffermarci.

D'altronde l'"internazionalizzazione", come è noto, fu tra le principali connotazioni dell'attivismo. L'attivismo - della prima e seconda generazione - rappresenta, infatti, una scuola di pensiero e insieme un movimento, quello delle Scuole Nuove, davvero transnazionale e, in taluni casi, transculturale.

Certamente potremmo cogliere nella biografia pizzigioniana anche peculiarità idealistiche che si espressero particolarmente nel rifiutare le metodologie testo- logiche che andarono diffondendosi, dopo averle sperimentate in prima persona negli anni 1908-1916, nel periodo in cui si realizzò a Milano la standardizzazione da parte di Zaccaria Treves e di Ugo Saffiotti³ e quindi la somministrazione dei test di Binet-Simon (elaborati a Parigi tra il 1904-1905) e di altri marchingegni pedagogici, come venne definendoli Giuseppe Lombardo Radice nell'articolo *Il folklore e l'educazione infantile* ne «L'educazione Nazionale»⁴. In quella e in altre occasioni egli valorizzò l'opera e la capacità della Pizzigoni di far vivere il proprio metodo in un primo momento denominato «sperimentale» e successivamente dell'«esperienza personale», riuscendo ad armonizzare l'attenzione 'scientifica' per il bambino nella sua singolarità e socialità con una cura attenta e solerte per valorizzarne le migliori potenzialità attraverso procedure pedagogico-didattiche attivistiche nel senso proprio del termine.

La Scuola Rinnovata fu definita da Giuseppe Lombardo Radice, anche a questo riguardo, «scuola modello», dove non si era manifestata indulgenza per i reattivi psichici. Tutto questo non deve tuttavia indurci a trascurare il notevole interesse e la motivazione profonda e sedimentata da parte della Pizzigoni per l'approfondimento delle conoscenze psicologiche, che acquisì e sperimentò alla Regia Accademia nell'ambito del Corso di Perfezionamento in Pedagogia, cui era collegato il Laboratorio di psicologia e di pedagogia sperimentale. Tali acquisizioni furono sempre rielaborate personalmente dalla Pizzigoni che le utilizzò alla Rinnovata per risolvere specifici casi, per superare le situazioni di svantaggio socio-culturale per i quali nutriva una precorritrice sensibilità, per organizzare insieme allo psichiatra Zaccaria Treves un orario di lavoro scandito sulle necessità fisio-psichiche dei ragazzi, sino al creare la «cartella biotipologica», strumento di conoscenza molto equilibrato che seguiva il ragazzo nel percorso scolastico e investigava oltre il rendimento scolastico gli interessi professionali latenti o manifesti e le medesime relazioni familiari⁵.

La posizione di vicinanza e di distacco dal positivismo – quasi un ossimoro – risulta emblematicamente in questa sua affermazione: «La sola parola mi fa l'effetto di un materiale d'esposizione, avulso dal suo ambiente: è cosa morta»⁶. L'affermazione è rivelatrice di una vera e propria avversione per la vacua retorica e per un desueto verbalismo, ma anche di una presa di posizione rispetto a 'rituali' di didattica, che

⁴ G. Lombardo Radice, *Il folklore e l'educazione infantile. Reattivi psichici, "strumentari di esercitazione" o "giuochi popolari"*, «L'educazione Nazionale», XII, aprile, 1930, pp. 185-198.

⁵ Sandra Chistolini, nel volume *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2009, dedica una significativa attenzione alla cartella biotipologica. Rimandiamo anche ai volumi: O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni: oltre il metodo la "teorizzazione nascosta"*, La Scuola, Brescia 1988; Id., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit., ai capitoli inerenti le conoscenze psicologiche nell'attività educativa.

⁶ G. Pizzigoni, *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale, in una esposizione della fondatrice Giuseppina Pizzigoni*, «Scuola Italiana Moderna», XXXV, 27, 1926, p. 202.

apparivano ispirati ad un realismo soltanto nominale. Fu questa una battaglia che ella condusse sin dagli esordi della propria attività.

Nell'opera *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia* (1931) considerato il suo «testamento pedagogico»⁷, stigmatizza con lo stile che le è proprio: «Ho preferito fare una scuola, sicura che il fatto compiuto e imponente sarebbe stato più persuasivo che non le parole»⁸. Della svolta positivista seppe cogliere dunque gli elementi di forza, pur individuandone i limiti di 'didatticismo' e di scadimento in un realismo artificioso.

Gli altri suoi scritti scarni ed asciutti, come potremo vedere nel paragrafo successivo, a volte quasi ossessivi nell'affidarsi a sintetici "a capo", volevano raggiungere la realtà scolare, i suoi colleghi che definiva affettuosamente gli "artigiani" della scuola, e vengono ad acquisire un più particolare significato alla luce del percorso esistenziale.

Sul filo di questa premessa pare, *in primis*, essenziale mettere a fuoco la concezione vocazionale dell'esistenza, la considerazione dell'attività lavorativa, quale ambito e sede elettiva dell'identità e della realizzazione di sé, che pare contraddistinguere emblematicamente il percorso vitale dell'Autrice, che scaturirà prepotentemente anche nel suo modello scolastico (dove la ricerca della vocatio sarà uno dei compiti più delicati degli insegnanti, nel quale il lavoro sarà elemento primario di spicco), ma che soprattutto sigla la sua esistenza con un impegno assoluto all'attività intrapresa⁹.

Vorremmo dunque introdurre un percorso biografico che riesca a dare evidenza della forte e tenace personalità e di una vocazionalità soltanto in apparenza mancata rispetto al desiderio adolescenziale di calcare le scene teatrali. Come sottolineò il *team* di docenti di cui da subito seppe circondarsi ella seppe trasformare l'amore per il palcoscenico nella passione per la scena della vita tra le aule, in mezzo ai banchi movibili per le lezioni all'aperto, nel vivere a pieno ritmo gli appezzamenti destinati all'orto e all'azienda agricola e nel rendere gli alunni protagonisti di quel "turismo scolastico intelligente", come lo definì l'Ispettore Friso nell'ispezione del 1916. Quell'antesignano turismo scolastico, sempre preceduto da una preparazione mirata dell'escursione e commentata al ritorno in classe, all'insegna del 'viaggio inizia al ritorno', seppe introdurre i ragazzi alla visita della città, ai percorsi e agli snodi lungo i navigli, alla ricognizione della regione oltre la grande pianura - dai laghi alle montagne - sino a vedere, oltre l'Appennino, il mar ligure e la Riviera tra Bergeggi, Spotorno e Loano, riscoprendo i concetti di valle, di monte, di valico, di riva dei fiumi con i loro affluenti, dei laghi e del mare, nonché le attività dell'uomo nel suo incontro con l'ambiente. La scena educativa dilatava i suoi orizzonti infine su tutti i 'laboratori sperimentali' da quello artistico-teatrale, ginnico-corporeo, linguistico, musicale, botanico, geometrico-aritmetico.

Possiamo seguire in sintesi le tappe di questo percorso esistenziale e pedagogico-didattico.

Giuseppina Pizzigoni nacque, dunque, a Milano il 23 marzo del 1870. Della rivoluzione scientifica e più generalmente culturale apportata dal positivismo propose una revisione scaltrita che la portò, dopo le prime applicazioni, ad avvertire profonde delusioni

⁷ Recensione di M.B. su: G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, Ufficio Propaganda della "Rinnovata", Milano 1931, «Rivista Pedagogica», XXIV, 1931, p. 774. Una delle aspirazioni della Pizzigoni era quella di veder tradotto il volume in lingua inglese; molti scritti rivelano i contatti della Pizzigoni con editori stranieri. Attualmente è stata completata la traduzione in lingua inglese dell'opera.

⁸ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, Ufficio Propaganda della "Rinnovata", Milano 1931, ristampato (Prefazione di E. Agazzi Carminati), La Scuola, Brescia 1950 (ci riferiremo alla V edizione, del 1968), p. 26.

⁹ Ci sia consentito rimandare al nostro volume: O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la 'Rinnovata' di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit., pp. 12-13.

e ad individuarne correttivi di notevole portata, indirizzando il suo «pensiero-azione»¹⁰ verso un attivismo ispirato da una visione personalista e verso quello che potremmo definire un realismo critico e illuminato da un profondo ideale educativo. Fu avviata all'insegnamento per tradizione familiare come le sue stesse tre sorelle di cui Giuseppina era la maggiore, ma sia l'incidenza della figura materna, Virginia Bossi, profondamente autorevole e a volte autoritaria, sia la figura del padre, uomo colto, professore di Lingue e buon traduttore di opere letterarie¹¹, la indussero in una posizione certamente particolare sia per sensibilità culturale e sociale sia per ampiezza di vedute.

Fu un'inquietudine di fondo per una vita scolastica vissuta con profondi dissidi interni, già negli anni della fanciullezza come scolara, sia come insegnante ritenendo che essa limitava pesantemente la libera espressione e la stessa intelligenza di allievi e maestri a spingerla a "mettersi in gioco" per un cambiamento radicale della scuola. In questo modo descrive il vero e proprio momento ideativo della sua 'creazione':

L'animo mio però non si acquietava e studiando sempre direttamente la scuola, ebbi come una visione rapida e sintetica di quel che dovrebbe essere la scuola elementare. Allora (si era nel 1907), quasi obbedendo ad una voce che mi dettava dentro, tracciai di un fiato i punti fondamentali su cui avrebbe dovuto poggiare la nuova scuola; vidi quale doveva essere l'ambiente nuovo; vidi come i ragazzi vi si sarebbero potuti muovere, vidi tutta la luce, la bellezza che da una vita così vissuta sarebbe derivata alle menti e alle anime infantili, e me ne formai l'ideale. Era un sogno? Ne aveva tutti i caratteri, e da parecchie persone alle quali lo confidai mi sentii chiamare visionaria, utopista. Chiusi sotto chiave il mio piano di scuola ideale, e attesi, ma non inoperosa¹².

L'aver seguito le tappe del suo percorso di maestra nelle scuole comunali milanesi – il superamento nel 1888 del primo «esame di patente» – che le aveva aperto le porte delle supplenze, ci ha fatto constatare che il passaggio, poi, alla vera e propria titolarità della cattedra presso la scuola di via Pietro Custodi, fuori di Porta Ludovica, significò una svolta profonda nei confronti dell'insegnamento: dal senso di noia e di rabbia per un'istituzione che pareva rattrappita e immobilizzava gli scolari nelle componenti intellettive e creative abbiamo potuto cogliere, in seguito alla sistemazione nel ruolo docente, l'adesione profonda alla professione, intesa come vocazione, l'«amore immediato per la scolaresca» e il ripensare e riprogettare il modo di fare scuola, la metodologia pedagogico-didattica di fondo e le stesse visioni fondative dell'istruzione primaria, nonché la formazione al lavoro. La ventennale esperienza d'insegnamento, raccontata ne *La Storia della mia esperienza* e ripresa per aneddoti in alcuni discorsi e interviste, ci ha fatto comprendere che quella che aveva definito «visione rapida, voce che parla dentro» rappresentò il punto di arrivo di una riflessione maturata nel corso di un'esperienza sedimentata, sostanziata altresì dalla rilettura dei classici, dagli autori della pedagogia contemporanea, nonché dalla frequentazione, solerte e partecipe, di tutte le possibili occasioni pedagogico-formative che riguardassero l'attivismo. Tuttavia, potremmo dire, perlustrò - senza preclusione alcuna - tutte le possibili circostanze per approfondire le proprie conoscenze che seppe sempre tradurre in abilità e competenze.

Fu nel 1911 che fondò a Milano in località Ghisolfi la «Scuola Rinnovata secondo il metodo Sperimentale». Si avvalse per una realizzazione di così ampia portata, che

¹⁰ G. Pizzigoni, *La Scuola rinnovata*. Discorso svolto al Convegno dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare Umanitaria, su "Il Corso Popolare" (Milano 29 ottobre-1 novembre 1916), parzialmente riportato in: P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, Ufficio di propaganda dell'"Opera Pizzigoni", Milano 1947, pp. 92-94.

¹¹ P.F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., p. 15.

¹² G. Pizzigoni, *La Scuola Elementare rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*, Ditta G. B. Paravia & C., Milano, edizione originale (cui ci riferiremo come edizione), s. d., presumibilmente del 1914, p. 23, oggi in G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia 1956, p. 18.

tendeva a gettare nuove basi per formazione primaria, ripensando *ab imis* l'educazione del fanciullo della scuola elementare e la stessa formazione degli insegnanti, di un Comitato promotore composto oltre che da 'uomini di scuola', da eminenti personalità appartenenti al mondo della medicina, della scienza e dell'industria. La creazione del comitato è rivelatrice dello spirito intraprendente della Pizzigoni, della sua 'meneghina' managerialità, ma anche dell'intravedere l'importanza dei nessi realtà scolare e realtà lavorativa, nel preconizzare quella che dovrebbe essere l'alternanza scuola-lavoro sotto la guida pedagogica autorevole della scuola, o perlomeno in una posizione paritetica tra scuola e realtà dell'impresa. Il Ministro Luigi Credaro, dopo aver letto lo Statuto, approvò l'«esperimento» che avrebbe modificato in profondità il modo di fare scuola ed ispirato una riforma più generale. Ne attendeva, altresì, i risultati¹³.

A tutte le dimensioni della vita scolastica, dalla scuola elementare, poi ad altri ordini e gradi della formazione come il Nido, la Scuola Materna (dal 1927) e i Corsi professionali (dagli anni 1925-1930), seppe dare una risposta programmatica concreta ed efficace, nata dalla riflessione sedimentata di insegnante e da una cultura profonda che spaziava dalla conoscenza delle lingue straniere alla frequenza della Regia Accademia, dove acquisì il titolo formale di Direttrice e seguì i corsi di psicologia e pedagogia. Ricchissima fu la biblioteca di cui poté fruire presso l'Istituto sperimentale, sia presso la Rinnovata, che dotò di numerosi abbonamenti a riviste italiane e straniere, come ci è stato possibile rintracciare. Verso una vasta gamma di letture infatti, molteplici e scandagliate in profondità, seppe indirizzare magistralmente anche il suo corpo insegnante; esse costituiranno lo sfondo per una pedagogia che ella, seppur con toni, in questo caso, un po' ingenuamente romantici, ritenne totalmente sua, nata cioè dalla sua «intima natura»¹⁴ si era nutrita di classici della pedagogia antichi e moderni, degli esiti delle ricerche di pedagogisti e psicologi a lei contemporanei che avevano messo in luce i risultati delle ricerche più avanzate.

Fu certamente attenta alla storia locale, quale metodologia privilegiata per avvicinare i ragazzi allo studio della storia, ma andò sempre oltre i 'localismi'.

Si avvalse dell'apporto degli insegnanti «specialisti» per gli apprendimenti che richiedevano competenze specifiche: il lavoro era orchestrato da un maestro 'unico', sempre presente nelle differenti esperienze apprenditive dei fanciulli, ma coadiuvato dai docenti «esperti» per coltivare le attitudini più particolari e le inclinazioni più profonde che sono alla base degli interessi.

In questo modo si esprime per definire il ruolo docente:

Maestro è colui che sa ma anche colui che sente vivo il desiderio e la gioia di svegliare le coscienze e di indirizzarle... Ne deriva che l'interesse massimo del Maestro deve essere per il problema educativo e per il problema didattico.

O ancora più emblematica della sua visione del ruolo degli insegnanti ci è sembrata, da sempre, la frase con cui sigla la formazione degli insegnanti:

Ma io leggo nel cuore di quella ricca schiera di valenti maestri, i quali lottano quotidianamente fra i desideri dello spirito, teso alla ricerca del meglio, e lo stato delle cose, che grava dall'alto e preme con tutta la colossale massa di preconcetti, di pregiudizi, di burocrazie... lo ho rotto le consuetudini per aprirvi la strada ...¹⁵.

¹³ Lettera del Ministro Giovanni Credaro, in P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., p. 17.

¹⁴ Ivi, pp. 3-85.

¹⁵ G. Pizzigoni, *L'insegnamento oggettivo*, «Rivista Pedagogica», XIII, 3-4, 1920, ristampato dalla Tipografia della Scuola Rinnovata, Milano 1929, p. 15.

Alla formazione degli insegnanti dedicò un'attenzione davvero mirata sia attraverso le lezioni e le sintetiche conferenze sia tramite i suoi scritti più estesi, quale, in particolare, il volume *Le mie lezioni ai Maestri elementari d'Italia*. Significativi, a questo riguardo, restano quegli inediti che abbiamo pubblicato nel volume *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano* riguardanti le lezioni del Giovedì¹⁶.

Il gettare le fondamenta, il realizzare e prendersi cura solerte e continua di una *scuola davvero per tutti* fu una delle aspirazioni più sentite dalla Pizzigoni, quale finalità educativa e sociale fondamentale in quel tempo in cui la formazione andava estendendosi a una sempre più ampia fascia della popolazione e veniva assumendo nuove configurazioni. Sappiamo che la realtà milanese era davvero particolare in quel tempo e si distanziava da tutte le altre realtà. È il Nicoli a condurci verso questi approfondimenti sociologico-educativi. Fu infatti una finalità sempre avvertita dalla Pizzigoni e realizzata con ogni mezzo, affinché ogni bambino – a qualunque classe sociale – appartenesse potesse raggiungere il massimo delle proprie potenzialità. Così si esprime la Pizzigoni con quella frase che rimane emblematica:

I bambini ricchi avranno dunque nella scuola ciò che cercano fuori; i poveri avranno ciò di cui godono i ricchi, e che non è un lusso, ma una necessità fisiologica della loro età; i figli appartenenti al ceto medio avranno quello di cui oggi generalmente sono privi, e che è loro indispensabile¹⁷.

Tra le altre caratterizzazioni che abbiamo messo in luce vi è l'essere la scuola pizzigioniana una scuola a tempo pieno, la prima «scuola integrata in Italia», come la definì Luigi Romanini¹⁸:

L'orario della Rinnovata è a limiti indefiniti, come a limiti indefiniti sono, in un certo senso, il suo programma e il suo metodo; esso cioè comincia e finisce con la necessità dello scolaro, pure avendo la scuola un orario fisso stabilito¹⁹.

L'articolazione dell'orario, scandito secondo i ritmi fisio-psichici degli alunni, contraddistinto dall'"allenamento", le "pause ottime" e l'alternarsi delle attività manuali a quelle più astratte, costituisce un altro punto fondamentale di una realizzazione attivistica, che guarda ancora ad alcuni aspetti del positivismo, ma se ne distanzia per altre prospettazioni: il valorizzare al massimo grado le singole individualità dei fanciulli sia nelle potenzialità mentali sia nelle acquisizioni personologiche e la cura attenta e sempre solerte di una figura docente formata in ogni aspetto secondo una formazione di alto livello.

Un ambiente dunque quello sperimentato e voluto dalla Pizzigoni che è fulcro di molteplici esperienze didattiche e apprenditive. Un ambiente dalle caratteristiche attivistiche, già nelle fasi iniziali, sorto con l'utilizzo dei tre padiglioni döcker in aperta campagna, quale era il quartiere della Ghisolfi di allora, due per le attività prettamente scolastiche e il terzo destinato ai lavori del pomeriggio e alla refezione²⁰ che richiamavano

¹⁶ O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit., pp. 243-278, particolarmente 4. «Le lezioni del Giovedì», pp. 269-278.

¹⁷ G. Pizzigoni, *Scuola Rinnovata Secondo il Metodo Sperimentale*, Discorso tenuto il 23 marzo 1911 nell'Aula Magna del Ginnasio Beccaria, opera originale, Stabilimento d'Arti Grafiche Bertarelli & C., Milano 1911 (cui ci riferiremo come edizione), anche in P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., p. 14.

¹⁸ L. Romanini, *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*, La Scuola, Brescia 1958.

¹⁹ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, cit., p. 36.

²⁰ L'ispettrice Maria Cleofe Pellegrini, nella minuziosa e bellissima relazione del 1914 di verifica dell'andamento della Scuola sperimentale, descrive in questo modo il locale e l'arredamento della prima Rinnovata: «Collocata la scuola in tre padiglioni Döcker, essa si distende in una sola direzione, presentando anzi una soluzione di continuità tra i due padiglioni-scuola e il terzo destinato ai lavori del pomeriggio e alla

all'incontro tra la tradizione agricola e la società industriale che si andava affermando sempre più, ai quali la Maestra-direttrice offrì risoluzioni all'avanguardia, pur con mezzi modesti.

L'edificio della Rinnovata fu riprogettato nel 1927 dalla Pizzigoni stessa e realizzato dagli ingegneri Belloni e Valverti e rappresenta, ancora oggi, un modello ineguagliato di ambiente scolastico consono alle esigenze formative degli alunni, dotato sia di spazi interni "sollecitatori di esperienze", sia all'esterno, articolato in una vera e propria "azienda agricola" (con appezzamenti, coltivazioni, serre e stalla) piscina, campi da gioco e da lavoro che le meritavano il titolo di "modello esemplare di scuola attiva italiana". Ambiente «ricco di soggetti formativi», come lo definì la stessa fondatrice, tale è a tutt'oggi la Rinnovata, eletta anche, nel 2011, "Luogo del cuore" dal Fai di Milano.

L'ambiente della Rinnovata così poliedrico sul piano metodologico venne inteso dalla fondatrice quale «Ambiente mondo» che si 'spalanca' e «inghiotte l'ambiente» (usando termini deweyani) alla realtà socio-antropologico-culturale esterna per far incontrare i ragazzi con le attività lavorative e le opportunità formative del territorio ed anche oltre i confini nazionali, addirittura Oltreoceano, attraverso le corrispondenze tra alunni e i fitti epistolari tra insegnanti.

Tutte le esperienze alla scuola della Maestra Pizzigoni aprirono, inoltre, la strada a una ricca gamma di innovazioni pedagogico-didattiche. Ci pare significativo mettere in rilievo che nella visuale pizzigoniana i termini pedagogico e didattico non dovrebbero mai essere disgiunti, ma dovrebbero risultare indissolubilmente legati. Abbiamo messo in rilievo la mirata continuità scolastica, il "decondizionamento educativo" che aprì il percorso di un'educazione attenta agli svantaggi derivanti dai fattori socio-culturali di appartenenza, sino allo studio della coeducazione, davvero sperimentata e con l'intento primario di un'autentica educazione alla reciprocità dei ruoli nella vita familiare. In questi termini Giuseppina Pizzigoni chiarisce le proprie finalità:

ho voluto sperimentare come l'educazione specifica del bambino e della bambina potesse essere orientata ai fini di una profonda educazione degli individui per quelli che essi sono e per le relazioni reciproche che più tardi avranno nella vita.

A questo riguardo lo studio delle molteplici tipologie di scritti sperimentata alla Rinnovata, cercava di valorizzare con la descrizione delle scene della vita familiare anche la corresponsabilità nella gestione della casa da parte femminile e maschile. La corresponsabilità educativa scuola-famiglia appare in primo piano.

Le nostre ricerche condotte per oltre trent'anni hanno dimostrato questi aspetti e principalmente l'influenza certa degli scritti di John Dewey per i concetti di ambiente, di lavoro, di educazione morale intrinsecamente legata alla socialità²¹. Sarebbe limitativo, tuttavia, ridurre tale realtà ad un meraviglioso ambiente, perché tutti gli aspetti della personalità dei fanciulli trovarono la massima cura ed attenzione e per ogni didattica disciplinare la Maestra-Direttrice offrì risposte all'insegna della libertà dello scolaro: «L'indirizzo che dà l'insegnante all'esercizio dell'intelligenza dell'alunno è un aiuto alla libertà, non una limitazione di essa». Ed è questa una locuzione-chiave dell'attivismo pedagogico più profondamente inteso.

refezione: padiglione a cui si accede per un comodo sentiero di campagna di circa 200 metri. Eppure anche il locale presente viene di molto migliorato, e reso piacevole, riposante e bello, dalla potenza di due altri fattori dell'ambiente scolastico: il terreno aperto e l'arredamento» (cfr. P.F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., p. 68).

²¹ O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni: oltre il metodo la teorizzazione nascosta*, cit.; Id., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit.

Gli scritti quale specchio della personalità

Una delle prime tappe della rifondazione della scuola elementare da parte della Pizzigoni fu la produzione di sussidi didattici. Nel 1905 pubblicò i “Cartelloni a serie”, per l’educazione linguistica, con la finalità di guidare gli scolari a raccontare un fatto, cui seguirono tra il 1908 ed il 1909 guide più sistematiche. Diede alla stampa, inoltre, in ottemperanza ai programmi del 1905, il *Sillabario per l’insegnamento contemporaneo della lettura e della scrittura*. Dopo il *Sillabario*, ed in collaborazione con la Levi alcuni semplici libretti di lettura: *L’amica dei bimbi* per le classi II, III e IV, con annesso vocabolario (s.d.). Nel 1906 diffondeva *Il Programma Didattico Particolareggiato*²². Questa ricca produzione di materiali costituisce certamente un puntello del percorso di ripensamento della scuola e rappresenta anche l’intento di aderire più in profondità a quanto richiesto dai programmi allora di stampo positivistico, ottimizzando i processi di insegnamento-apprendimento. Questi furono soltanto i primi segni tangibili di un’esigenza più complessiva di capovolgere i sistemi scolastici, che ella poi sentì come *weltanschauung* fondamentale.

Nell’intento di rinnovamento radicale, ebbe la consapevolezza che il toccare un solo tassello dell’organizzazione scolastica, avrebbe prodotto lo sgretolarsi dell’intera impalcatura, perseguì pertanto la più completa riorganizzazione con la consapevolezza di essere giudicata una persona “strana”. La percezione della propria diversità e divergenza non sembra tuttavia affliggerla ed inquietarla, ma anzi pare suscitare dentro la volontà risoluta dell’andare avanti e del combattere. Non poche volte compaiono, infatti, nei suoi scritti la spinta alla lotta e all’attacco, la rivalutazione di tratti temperamentali-passionali rispetto a quelli razionali o, meglio, l’insanabile dibattito tra essi.

Spesso, anche il linguaggio esprime il suo temperamento ricorrendo a frasi ‘forti’ e brevi, quasi degli epigrammi, qualche volta eloquenti ed efficaci sintesi concettuali dei suoi ‘ideali educativi’. I verbi sovente appaiono vigorosi, invitano ed incitano alla lotta per sradicare, stroncare falsi ideali educativi, forme idolatre di educazione. Altre volte si possono registrare i timbri e gli accenti di un’esigenza, che approda nell’autoesigenza, che invoca una titanica volontà. Quest’ultima sembra evidentemente una qualità intimamente connessa con l’educazione «intransigente», in senso autoritario, ricevuta dalla madre, che non riuscì tuttavia ad annullare l’indomita passionalità e la forza degli istinti, sì da suscitare profonde lacerazioni ed irrisolti contrasti, quali sono desumibili da alcuni scritti più intimi de *La Storia della mia esperienza*.

Sul piano dei contenuti abbiamo intitolato il nostro primo volume sulla Pizzigoni, edito nel 1988, *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il Metodo la “teorizzazione nascosta”*, volendo porre in evidenza che la riprogettazione scolastica della Pizzigoni il suo metodo, definito da lei stessa un antimetodo, rappresentano l’esito di una «teorizzazione nascosta». Certo, la fondatrice della Scuola Rinnovata non aspirò a raggiungere una prospettiva teoretica, ma la fondazione teorica risulta nei suoi scritti, nei discorsi e a fondamento delle attuazioni sempre salda, mirando a superare la distanza tra teoria e prassi.

Estese, forse, oltremisura il concetto che i principi pedagogici erano «universali», in questo modo poco accentuata risulta la parabola dei suoi scritti, in cui i valori fondanti, le finalità e le linee di intervento mantengono una sovrapposibilità quasi totale. Soltanto

²² G. Pizzigoni, *Programma Didattico Particolareggiato per le prime quattro classi elementari*, Società Tipografica Succ. Wilmant, Lodi 1906. Questo volumetto aveva meritato la segnalazione del «Bollettino del Laboratorio e Scuola di Pedagogia Sperimentale», pubblicazione deputata alla divulgazione di quanto di significativo si veniva compiendo nell’ambito della pedagogia sperimentale. Il *Programma Didattico Particolareggiato*... rappresentò il tentativo di una pratica, effettiva traduzione delle disposizioni dei nuovi programmi, secondo un’attenta lettura di quella “miniera pedagogica”, che erano state le precedenti Istruzioni del Gabelli (1888) e sempre alla luce di una perfetta conoscenza degli stadi di sviluppo infantile.

un'investigazione più mirata, al di là dei primi schematici 'a capo', come abbiamo affermato nell'introduzione, con i quali amava rivolgersi ai suoi ascoltatori, ogni discorso offre la focalizzazione di una specifica tematica.

Nel 1911 nell'Aula Magna del Beccaria²³ tenne il *Discorso-Programma*. Lo scritto ampio e articolato appare fondamentale per comprendere la visuale e il programma pizzigioniano, rivelando una grande ricchezza di spunti e originalità di prospettive. Molto noto e sovente citato è il Discorso alla Regia Società di Igiene del 1914²⁴, dove lo spettro dei temi trattati si rivela nuovamente diffuso e dettagliato, molto simile a quello espresso nel primo volumetto *La Scuola Elementare rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*²⁵.

I temi della famiglia e del rapporto scuola-famiglia furono particolarmente sentiti dalla Pizzigoni e sin dagli esordi della scuola sottolineò le diverse occasioni in cui la famiglie sarebbero state chiamate a scuola per partecipare alle attività dei figli e per trarre occasione per formarsi sui temi dell'educazione, della sanità e della prevenzione. Tuttavia negli anni tra il '20 e il '22 s'impegnò in modo più evidente sui temi dell'educazione familiare. L'esordio dell'interesse per una coeducazione che riverberasse le sue influenze sulla famiglia fu certamente svolto nel *Discorso alla Società umanitaria*²⁶ e il tema fu continuativamente oggetto delle sue osservazioni e delle sue 'ricerche'. Ella aveva desunto che potesse costituire quasi una 'pietra angolare' per costituire su più solide basi le fondamenta della famiglia. Significativo fu, nella breve ed efficace *Conferenza di Trento*, al Congresso Nazionale della Società d'Igiene, il puntuale riferimento all'educazione sessuale di cui la scuola tendeva a non occuparsi e di cui vi era invece grande necessità, nonché la denuncia dei pericoli che stava attraversando l'istituzione familiare²⁷.

Nel maggio del 1922, a Milano, nel discorso al Corso di Medicina Scolastica²⁸, riproponeva il tema dell'educazione familiare quale primario antidoto contro la decomposizione e lo sfaldamento dell'istituto familiare.

La pedagogia scolare, come si può cogliere da queste puntualizzazioni sugli scritti pizzigioniani, viene analizzata secondo tutte le sfaccettature che hanno alimentato il dibattito del Novecento, ai quali, tutti, seppe dare un'originale risposta metodologico-pedagogica ed organizzativa.

Se, come abbiamo evidenziato, il tracciato evolutivo pare scandito da poche trasformazioni, potendosi rimarcare «una prevalente fedeltà a sé stessa», si possono tuttavia riscontrare, a nostro avviso, delle fasi diversificate, sensibilmente influenzate dai fatti accidentali e dalle esigenze pratiche e contingenti. Il primo periodo fu dedicato ad una sistematizzazione delle idee, a raccogliere tutte le tematiche legate alla scuola, sulle quali

²³ Id., *Scuola Rinnovata Secondo il Metodo Sperimentale*. Discorso tenuto il 23 marzo 1911 nell'Aula Magna del Ginnasio Beccaria, cit.

²⁴ Id., *La scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Conferenza tenuta alla Regia Società d'Igiene, (6 marzo 1914), Editrice Tipografica Pietro Agnelli, Milano 1914, riportata parzialmente in «Rivista Pedagogica», VII, 9, 1914, pp. 885-918, e anche in P.F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., pp. 41-46 (cui ci riferiremo come edizione).

²⁵ Id., *La Scuola Elementare rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*, cit.

²⁶ Id., *La Scuola rinnovata*. Discorso svolto al Convegno dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare Umanitaria, cit.

²⁷ Id., *La Scuola rinnovata ai fini della propaganda igienica*. Relazione svolta al IV Congresso Nazionale della Società di Igiene (Trento, 29 maggio-2 giugno 1921), «L'Italia Sanitaria», 22, 1921, ristampata, Edizione Stabilimento Poligrafico Romano di E. Negri e C., Roma (cui ci riferiremo come edizione), pp. 3-5, riportato anche in P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., pp. 126-129.

²⁸ Id., *La Riforma della Scuola Italiana in relazione alla vita odierna*, Conferenza svolta al Corso di Medicina Scolastica (Milano, maggio 1922), parzialmente riportato in P.F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., p. 138 seg. (cui ci riferiremo come edizione), completa presso l'Opera Pizzigoni.

occorreva apportare profonde e sostanziali modifiche, avvicinando l'istituzione scolastica e possibilmente giungendo a sensibilizzare gli strati più ampi possibile dell'opinione pubblica. A questo primo momento di approfondimento ne seguirono altre diversamente indirizzati e scanditi.

Il richiamo dei classici è già ricorrente, ma non, come potrebbe sembrare a tutta prima, per offrire una superficiale e manierata cornice teorica, ma proprio perché l'onestà culturale pizzigioniana non ricusava il debito culturale nel confronto dei «Grandi» della storia della pedagogia. Negli scritti come nei discorsi rivelò una schiettezza rara, accompagnata sempre dal leggere oltre le classificazioni del passato, considerate ormai superate, o oltre le medesime categorie concettuali e le nomenclature, caratteristiche delle nascenti scienze umane, da lei ritenute, a volte, troppo schematiche. «Abbiamo definito questo tratto «intelligente candore temperamentale-culturale [che] la indusse a leggere, oltre le denominazioni lessico-concettuali e a rintracciare, soprattutto di fronte alle teorie dell'educazione infantile, al di là delle più appariscenti divergenze, le linee comuni. Non si arrestò mai alle apparenze di metodi e teorie, ma volle sempre andare al fulcro delle questioni trattate. Non ebbe così problema ad accogliere e compenetrare i portati della storia della pedagogia, la capacità propulsiva della nascente scienza dell'educazione, i risvolti e le spiegazioni dell'analisi comparativa, non già da eclettica, ma perché la tensione ad un'educazione scolastica ottimale rendeva necessaria la più completa ed ineccepibile attivazione di tutti i percorsi».²⁹

Su questa nostra interpretazione possiamo riscontrare la più ampia convergenza dei critici, in particolare del Romanini e del Nicoli.

Anche l'analisi del suo linguaggio, quasi sempre conciso, nemico dichiarato di quel verbalismo che ella strenuamente combattè all'interno della Rinnovata e che parimenti rifuggiva anche negli scritti, ricorrendo a termini e locuzioni diretti ed immediati, offre un'ulteriore prova del grande ideale di schiettezza.

Dall'esplorazione degli scritti ufficiali e delle relazioni più spontanee con annotazioni anche immediate, scaturite dal vivo delle situazioni, nonché dalle consequenziali realizzazioni possiamo rilevare un altro tratto temperamentale-professionale della Pizzigoni: il perfezionismo didattico-pedagogico e gli aggettivi vanno proprio impiegati in un indissolubile legame. Da tale atteggiamento scaturirono l'intelligente capacità di analisi, la minuziosa registrazione di tutto quanto occorresse allo scolaro, dalla scuola materna ai corsi superiori di avviamento al lavoro, per il suo miglior sviluppo; da ciò originarono la cura e l'applicazione di tutti quei «singolarissimi espedienti didattici», non deteriormente intesi, sui quali si soffermarono quasi tutti i commentatori.

Succedette poi un periodo in cui la Pizzigoni, occupata nell'attuazione del progetto, affidò sempre più la presentazione del proprio modello scolastico a brevissimi e scheletrici scritti, che rimandavano, un po' alla maniera del positivismo, ormai alle sue ultime battute, alla vera e propria visita illustrativa. Altre volte delegò i suoi migliori insegnanti per una più particolareggiata e circoscritta raffigurazione della scuola della Ghisolfa e dei suoi intenti pedagogici. Ciò avvenne sempre più frequentemente, per motivi di salute, nell'ultima fase della sua attività presso l'Opera Pizzigoni³⁰, ma anche prima ella ritenne che ci fosse sempre, tra i suoi docenti, chi potesse degnamente rappresentarla ed, anzi, possedesse migliori doti dialettiche, più vibrante abilità narrativa e rappresentativa negli scritti. Pur tuttavia alla Pizzigoni, come relatrice, si attribuì sempre grande chiarezza ed incisività, la capacità di avvincere il pubblico persuadendolo. Molto spesso, come si può desumere dai

²⁹ O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano*, cit., pp. 24-25.

³⁰ Ciò è desumibile dalle numerose lettere che abbiamo ritrovato presso l'"Opera Pizzigoni", che datano dal 1930 in poi.

resoconti di alcune conferenze, affiancava alle parole le diapositive, certa che l'accostamento del messaggio visivo potesse ampliarne l'efficacia.

Seguì un'ulteriore fase di più accentuata rielaborazione teorica, che culminò nella stesura de *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Nel volume possiamo ravvisare la presa di coscienza, da parte della Pizzigoni, dell'inadeguatezza ed approssimazione di talune terminologie, un po' avventurosamente accolte in prima battuta; puntualizzò infatti il proprio concetto di sperimentale, precisò l'idea di centro di interesse, differenziandola marcatamente da quella decrolyana, prospettò una più approfondita disamina, in senso antidogmatico, del «metodo», una più scaltrita elaborazione del significato di «libertà nella disciplina», avanzò una più illuminata riflessione sul tema coeducativo, una più evoluta rappresentazione dell'educazione estetica, nonché una più elaborata concettualizzazione delle procedure metodologico-didattiche delle diverse discipline³¹.

Il saggio *L'insegnamento oggettivo* (1920) si segnalò per considerazioni più argomentate sul piano teorico. Lo scritto era scaturito dalla presa di posizione nei confronti delle critiche della rivista «Vita Magistrale Milanese». Giuseppina Pizzigoni chiarì in quel saggio i portati del superamento dell'insegnamento trasmissivo, l'assunzione del concetto di apprendimento *tout-court*, la limitatezza delle «lezioni di cose» di stampo positivistico, mise in luce la precognizione della *globalità dell'apprendimento*, nonché sul piano più personale, la lotta tra gli ideali di libertà e l'oppressione burocratica della legislazione scolastica³².

Inoltre, si erano andati ulteriormente circoscrivendo e precisando gli interessi programmatori tanto che approdò nel 1922 ad una più articolata e diligente elaborazione di quanto aveva preliminarmente scandito nel programma generale ed aveva illustrato nei primi scritti e nelle relazioni di fine anno.

Eloquenti risultano, in particolare, la premessa e le avvertenze alla prima edizione³³, in cui, al di là di troppo rigidi e schematici tracciati, con cui parrebbe di poter identificare, in prima istanza, i programmi particolareggiati, mese per mese, ampio e considerevole spazio d'azione era consegnato, come notò lo stesso Lombardo Radice, all'«inventività didattica degli insegnanti»³⁴. Tali linee programmatiche rappresentavano e siglavano dieci anni di intenso lavoro innovativo sul piano didattico-metodologico-pedagogico, che la Rinnovata, quale sperimentazione, approvata dall'allora Ministro Credaro (1910), su cui modellare la futura Riforma della Scuola Elementare, doveva esemplificare e su cui si conformarono di fatto poi i programmi del Lombardo Radice³⁵.

³¹ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri d'Italia*, cit.

³² Id., *L'insegnamento oggettivo*, cit.

³³ Id., *Linee Fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata, secondo il Metodo Sperimentale*, G. B. Paravia & C., Milano 1922 (cui ci riferiremo come edizione), oggi parzialmente ristampato in: Id., *Linee fondamentali e Programmi e Altri Scritti*, cit., pp. 87-222.

³⁴ G. Lombardo Radice, *Testimonianze*, «L'Educazione Nazionale», XII, febbraio, 1930, p. 98. Così infatti l'Autore si esprimeva nel numero commemorativo dell'opera pizzigioniana: «La Rinnovata è l'organizzazione dell'inventività didattica degli insegnanti e dell'inventività di lavoro e di espressione degli alunni».

³⁵ Molteplici relazioni, documenti e testimonianze paiono indicativi dell'influenza esercitata dalla sperimentazione alla Rinnovata sui programmi della scuola elementare elaborati dal Lombardo Radice (Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185). In tal senso si espresse, già nel 1910, il Ministro Credaro (cfr. G. Pizzigoni, *La Storia della mia esperienza*, cit., pp. 346-347), successivamente lo confermarono le varie ispezioni ministeriali, da quella della Pellegrini a quelle del Friso, del Fiorini, del Nicoli. Ulteriori prove della considerevole ascendenza esercitata dalla Rinnovata sulla Riforma Croce-Gentile si possono rinvenire nelle affermazioni dell'Ispettore Graziani (cfr. *Relazione delle annate scolastiche del 1919-22*, p. 12), che invitava a seguire le direttive pizzigioniane. In questo modo lo stesso Gentile, nel Discorso al Castello Sforzesco, ammise che la sua riforma si era ispirata ai concetti e ai metodi della Pizzigoni. Anche il Piccoli, nella sua relazione al Consiglio Scolastico della Lombardia per l'erezione in Ente Morale dell'Associazione per la

Un'ulteriore occasione, per dar prova della capacità di prefigurazione ed organizzazione di momenti teorici ed applicativi intimamente raccordati, giunse alla Pizzigoni dalla limitata definizione dei programmi dei Corsi integrativi di avviamento al lavoro³⁶ introdotti dal Gentile.

Le ragioni complesse del ritiro dalla scuola: l'intrecciarsi di molteplici sfide

Il decennio tra il 1922 e il 1933 fu denso di eventi per la Scuola Rinnovata e per la sua fondatrice. Dal 1921 Giuseppina Pizzigoni era effettivamente entrata in ruolo come Direttrice e l'attenuarsi delle polemiche intorno alla rivista «Vita Milanese» permise una fase di feconda attività. La fondazione dell'Opera Pizzigoni, il dedicarsi ai programmi della riforma gentiliana che per il grado elementare erano stati redatti da Lombardo Radice e avevano tratto ispirazione dalla sperimentazione della Rinnovata, il partecipare ai convegni della *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle* e soprattutto la formazione degli insegnanti furono i motivi di un ulteriore fermento rinnovatore, espressione di un attivismo più maturo, scaturito dalla sedimentazione di risultati effettivamente conseguiti.

L'Opera Pizzigoni percorse diverse tappe per giungere a una vera e propria fondazione: fu il punto di arrivo di una lunga parabola di formazione degli insegnanti che avevano accompagnato la maestra-direttrice sin dagli esordi della nascita della Rinnovata. Come risulta da numerosi documenti e particolarmente dagli inediti che abbiamo riportato e commentato nel volume *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata*, la Pizzigoni dedicava il giovedì, giorno di riposo (alla Rinnovata opzionale) a dialogare con i suoi insegnanti, o più precisamente prima vi era uno specifico tempo, dedicato alla lezione vera e propria, e poi era possibile aprire la parte dell'incontro dedicata alle domande.

Il decennio tra il '22 ed il '33 fu contraddistinto inoltre da singolari eventi: la fondazione dell'Ufficio di Propaganda (1922), con le successive trasformazioni, l'inaugurazione del nuovo edificio scolastico, che obbediva agli intenti pizzigioniani (1927), la creazione della vera e propria *Opera Pizzigoni*, con l'emanazione dello *Statuto* (1933)³⁷.

diffusione del Metodo Pizzigoni (cfr. V. Piccoli, *Associazione per la diffusione del metodo Pizzigoni*, «La Scuola in Lombardia», II, 1, 1925, pp. 6-10), riaffermava che la maestra milanese aveva «prevenuto in molte cose i nuovi programmi per le scuole elementari, redatti dal Lombardo-Radice. Peter Engel, sostenitore del movimento dell'attivismo, definito da Adolphe Ferrière «un de nos amis», nella lettera riportata nel numero monografico «Pour l'Ere Nouvelle», dedicato all'attivismo italiano, dichiarò che la prima domanda – in una delle due visite effettuate ad aprile e ad ottobre del 1926 e quindi alla vigilia del cambiamento di sede – che fece alla direttrice, Mme Giuseppina Pizzigoni, fu proprio se alla Rinnovata erano stati applicati i programmi di Gentile e la maestra-direttrice rispose che erano già applicati da lei stessa anteriormente (cfr. A. Ferrière (a c. di), *L'Aube de l'École Sereine en Italie*, Revue «Pour l'Ere Nouvelle», Crémieu, Paris 1927, pp. 148-151).

³⁶ G. Pizzigoni, *Programma dei Corsi Integrativi a indirizzo professionale*, Tipografia P. Agnelli, Milano 1927. Possiamo ritrovare un approfondimento dei Programmi dei Corsi integrativi a indirizzo professionale, cui la Pizzigoni diede risposte effettive nel segno di una ponderata visione pedagogica dell'«alternanza scuola-lavoro», nei nostri studi: O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano*, cit., pp. 139-143; Id., *Looking for the Lost School: Exercise-Books and Compositions of Pupils of the Rinnovata - Pizzigoni in Milan during 1930s, Alla ricerca della scuola perduta. I quaderni e gli elaborati degli alunni della Rinnovata Pizzigoni di Milano negli anni Trenta*, cit.

³⁷ Il processo di diffusione del metodo Pizzigoni era stato avviato embrionalmente, sin dal lontano 1917, allorché furono istituite le prime borse di studio presso la Rinnovata per le migliori diplomate. Nel 1922 la costituzione di un vero e proprio *Ufficio di propaganda*, presieduto da Giuseppina Benni, siglò e rese via via più effettiva l'espansione delle istanze e dei principi della scuola della Ghisolda. Esso fu poi trasformato, nel 1925, in *Associazione per la diffusione del Metodo Pizzigoni*. Nel 1926 fu inoltre avviato per la prima volta il *Corso Pedagogico per maestri* (cfr. G. Lombardo Radice, *La scuola attiva nella Riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica*, «L'Educazione Nazionale», IX, gennaio, 1927, p. 30).

Singolarmente e, un po' inspiegabilmente, poco dopo l'inaugurazione dell'ambito locale, appena successivamente all'apertura del Nido e dell'Asilo Pizzigoni, che siglarono un più compiuto e coerente, seppur differenziato, itinerario formativo, Giuseppina Pizzigoni uscì un po' prematuramente dalla scena pedagogica.

Non riteniamo che ciò avvenisse per stanchezza, sebbene nella *Relazione delle annate scolastiche dal 1919 al 1922* si avverta un certo indebolimento della propensione, che la induceva a vivere sempre "al limite" e "in prima linea" le vicende della scuola, che la incitava a guardare avanti senza sosta, ad essere sempre pronta ad affrontare nuove imprese, riprogettandosi, ogni volta, *ex novo*. Presumibilmente, come arguì il Capecchi³⁸, furono nuove mete a spingere la Pizzigoni ad abbandonare la carica direttiva, a seguire ai margini la vita della Rinnovata: il voler dimostrare e documentare che la sua creazione era sì fondata che poteva camminare sola, senza la sua guida diretta³⁹.

Furono numerose le sfide che ella propose a se stessa ed alla sua realizzazione di rinnovamento della scuola.

Certamente manteneva un'identificazione profonda con la Rinnovata come sua creatura, ciò più volte affiora nei suoi scritti, sia nell'uso frequente dei pronomi ed aggettivi possessivi, nei dativi di comodo ed in più esplicite affermazioni. Così, infatti, si domandava: «Perché la volli? La volli per un bisogno del mio spirito tediato dalla vita scolastica del tempo»⁴⁰.

Pensiamo che siano state numerose le sfide che propose a se stessa: l'autonomia della sua "creatura" e il rimanere, sia la scuola sia lei stessa, indipendenti dalle ingerenze del fascismo. L'essere a fianco, ma non più Direttrice, le consentì di salvaguardare la possibilità della Rinnovata di svolgere le proprie funzioni educative più liberamente, quale scuola di differenziazione didattica, a statuto speciale.

Si spense nell'Ospizio S. Anna di Saronno dove si era ritirata, seguita dalle Signore che prestavano la loro opera presso la Rinnovata. Era l'agosto del 1947.

Per una rilettura critica dell'Attivismo di Giuseppina Pizzigoni

Quali possono essere dunque le riflessioni essenziali per una rilettura critica dell'attivismo di Giuseppina Pizzigoni?

L'adesione all'attivismo da parte della fondatrice della Scuola Rinnovata fu profonda e totale tanto da irradiarsi sul fondamento di ogni esperienza pedagogico-didattica e nelle più circoscritte e specifiche applicazioni nelle didattiche disciplinari, in tutti gli *step* della

L'Associazione fu eretta in Ente Morale il 23 ottobre 1927 (R. D. n. 2116) ed infine, con R. D. 28 settembre 1933, n. 1460, fu trasformata nella, tuttora vitale, *Opera Pizzigoni*, il cui Statuto ribadiva la diffusione del Metodo. Da ciò scaturì un notevole processo di ramificazione delle metodologie pizzigioniane, le cui propaggini giunsero un po' ovunque. Più documentata risulta, tuttavia, la fondazione delle scuole Rinnovate di Belluno, Palermo, Ravenna, Montopoli Val d'Arno, Breno, sebbene presso l'*Opera Pizzigoni* esista un'ampia documentazione di tutte le "filiali" anche straniere della scuola della Ghisolfia.

³⁸ F. Capecchi, *A Scuola, dalla Pizzigoni*, «L'Educazione Nazionale», XIV, gennaio, 1932, pp. 1-7.

³⁹ Già in un incontro del 1923 con la Antonelli Calfus, per un articolo su «La donna» (cfr. L. Antonelli Calfus, *La Scuola Rinnovata*, «La donna», XIV, 396, 1923, pp. 22-23), emerge nitidamente il 'genitoriale' timore che la Rinnovata dovesse morire con lei. L'ombra di tale dubbio viene così a caricarsi di inaspettati toni e accenti di profondo scoraggiamento: «E c'era nelle sue parole un così accorato senso di malinconia. Ho veduto in quel momento i suoi occhi velarsi dietro le lenti... - Tutto, tutto qui conosce la mia fede e la mia fervente attività, anche quest'orto! Sarebbe un peccato che tutto finisse e che non continuasse per fiorire meglio e per estendersi, questa mia, opera di bene!». Anche il Lombardo Radice, nel già menzionato articolo sulla Pizzigoni (cfr. *Testimonianze*, cit.), rimarcava il grande sentimento della maestra-direttrice nei confronti della sua opera, nonché il desiderio di vederla ormai indipendente dalla sua tutela diretta.

⁴⁰ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, cit., p. 29.

‘scena formativa’ nell’arco delle fasi di sviluppo dal Nido alla Scuola Materna, alla formazione nella Scuola Elementare sino ai Corsi professionali.

Sul piano teorico-concettuale effettivamente quella che individuammo come locuzione-chiave nel nostro primo studio sulla Pizzigoni, ovvero la «teorizzazione nascosta» permea il «pensiero-azione» della maestra milanese. A tutti i trenta punti della *Ligue internationale pour l’education nouvelle* elaborati nel 1921, a Calais, offrì una risposta molti anni prima, addirittura nel decennio antecedente il 1911, anno di fondazione della sua scuola «sperimentale».

Sul piano realizzativo la rifondazione della scuola elementare fu un percorso per tappe incentrato dapprima sull’osservazione scrupolosa e creativa nella propria classe, sull’introspezione personale dei ricordi di scolaria, sulla sperimentazione in situazione ‘simulata’⁴¹ e reale nell’ambito del proprio insegnamento, ripensata costantemente e conseguita con intelligenza e perspicacia, soprattutto attraverso metodologie didattiche che ponevano davvero al centro il fanciullo-scolaro senza esautorare il docente dal proprio ruolo.

Molto puntuale ci pare il concetto espresso da Giuseppe Lombardo Radice nel saggio ricognitivo sull’attivismo in Italia, *L’École Active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique*, nel numero monografico della rivista «Pour l’Ere Nouvelle», curato da Adolphe Ferrière: «L’école de la Ghisolfia, dite sussi Rinnovata (rénovée) fondée par Josephine Pizzigoni, dans laquelle les enfants étsient orientés vers la recherche personnelle dans tous les exercices»⁴². La sintetica descrizione dell’attività dei bambini come «ricerca personale» ci restituisce quella che è la caratteristica specifica della metodologia pizzigioniana, contraddistinta dall’effettiva centralità dello scolaro alla «Rinnovata» nei diversi apprendimenti e nello svolgimento di ogni attività. L’espressione ci rimanda direttamente al metodo dell’«esperienza personale». Sarebbe tuttavia riduttivo concentrarci soltanto sulle esperienze didattiche:

«La singolarità della speculazione, per così dire, azione pizzigioniana, è proprio nell’armonica orchestrazione di tutti gli avvenimenti, le contingenze e le finalità della vita scolastica, all’insegna di un’ineludibile, affettuosa ascoltazione di ciascun tratto della psiche infantile, nell’intento di offrire ad ognuno un esemplare perfezionamento ed un ottimale sviluppo»⁴³. Lo scopo fondamentale della maestra-direttrice fu quello di oltrepassare il profondo guado che distanziava la scuola dalle reali esigenze del fanciullo.

Tutti i punti e i più minuti tasselli dell’attivismo e del movimento dell’educazione nuova furono scandagliati e rivisitati. A ognuno fu offerta una soluzione perseguita con intelligenza, a volte con il coraggio che comporta il realizzare innovazioni dirimpenti rispetto alle consuetudini e in contrasto con le stesse attese genitoriali che esercitano una influenza profonda e, in taluni casi, una certa resistenza. Tutto ciò richiese inoltre la tenacia temperamentale della Pizzigoni nel volere sradicare dalle fondamenta la struttura formativa per eccellenza per ricostruirla su basi nuove, coinvolgendo le medesime famiglie, ma guardando anche oltre nel rendere compartecipe la società civile in questo grande progetto rinnovatore.

⁴¹ Ci riferiamo, in particolare, agli studi presso la Scuola di perfezionamento presso la quale la Pizzigoni sperimentò le conoscenze psicopedagogiche e le raffrontò con le proprie esperienze.

⁴² G. Lombardo Radice, *L’École Active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique*, in A. Ferrière (a c. di), *L’Aube de l’École Sereine en Italie*, cit., pp. 102-136, in particolare p. 103, anche in «L’Educazione Nazionale», IX, gennaio, 1927.

⁴³ O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la “Rinnovata” di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit., p. 218.

Possiamo scorgere le matrici dell'attivismo pizzigioniano nella rilettura dei classici, come abbiamo già sottolineato, quale investigazione tesa a riscoprire tutto ciò che ella avrebbe potuto aver perduto – nelle frettolose letture adolescenziali – degli autori di impostazione 'pre-attivista' che l'avevano preceduta nell'impresa pedagogica di una piena valorizzazione dell'infanzia e della fanciullezza, nella nuova visuale appresa al Corso di perfezionamento in pedagogia e psicologia e nelle corrispondenze con Regenia Heller delle Scuole di Detroit. Ampie e articolate risultarono, infatti, le influenze americane, anche attraverso i rapporti di amicizia e di relazione epistolare che ella instaurò con Regenia Heller e John Traybom della scuola magistrale di Detroit, tramite l'opera di Omer Buyse, sia nell'accoglimento di tutte le metodologie che rendevano effettivamente lo scolaro soggetto nell'educazione sia nel dar rilievo al portato pedagogico del lavoro manuale e inoltre nella denuncia di artificiosità per talune distinzioni tra teorico e pratico, nonché nella considerazione della coeducazione⁴⁴.

Lo stesso Lombardo Radice, in svariate analisi sulle scuole nuove, avvicinava per numerosi aspetti la Rinnovata alle «scuole progressive americane». In particolare nel volume *L'Aube de l'École Sereine en Italie*, curato dal Ferrière, nell'ampio capitolo su *L'École Active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique* nel valorizzare in una parte la scuola della Ghisolfi e l'opera della sua fondatrice si era già soffermato su questo aspetto: «Elle ressemble, par plus d'un côté, aux meilleures écoles progressives américaines modernes»⁴⁵.

Più complesso e di più arduo riscontro è stato lo scoprire l'influsso degli scritti deweyani poiché le opere dell'autore non erano ancora state tradotte in Italia⁴⁶. Tuttavia, nel numero di ottobre-dicembre del 1911 della «Rivista Pedagogica» erano comparse, a cura di Carolina Pironti⁴⁷, tre importanti ampie conferenze che facevano parte del volume *Scuola e Società, La scuola e il progresso sociale, La scuola e la vita del fanciullo e Sperpero di cultura nell'educazione*. Sicuramente la Pizzigoni era abbonata alla «Rivista Pedagogica», che aveva dapprima conosciuto presso l'Istituto di Psicologia e di Pedagogia Sperimentale di Milano. La Pizzigoni, secondo la nostra ipotesi avvalorata da numerosi dati, ne fu profondamente influenzata⁴⁸.

Certamente notevoli similarità di esperienze e concordanze di visuale si possono riscontrare anche con le concezioni decrolyane attraverso gli scritti comparsi su riviste di grande prestigio scientifico e documentale, cui la Pizzigoni era abbonata. Che infatti

⁴⁴ In particolare la Pizzigoni si riferì, sia nel primo volumetto *La Scuola Elementare rinnovata secondo il Metodo Sperimentale* (cit.), sia nel *Discorso-Programma al Beccaria*, all'opera: R. Heller, J.H. Traybom, *Correlated Handwork*, Book I, Speaker Printing, Detroit 1908, ed allo studio sulle scuole americane del Buyse (cfr. O. Buyse, *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, Dunod et Pinet, Paris 1908).

⁴⁵ G. Lombardo Radice, *La scuola attiva nella Riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica*, cit., p. 30 e *L'École Active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique*, in A. Ferrière (a c. di), *L'Aube de l'École Sereine en Italie*, cit., p. 131.

⁴⁶ La traduzione di *Scuola e Società* (1899), a cura di G. Di Laghi, per i tipi della Casa Editrice di Catania F. Battiato, risale al 1915, mentre la traduzione de *Il mio credo pedagogico* (1897), per le Edizioni Oliva, è del 1919.

⁴⁷ C. Pironti, *La scuola e la società di J. Dewey*, «Rivista Pedagogica», V, ottobre-dicembre, 1911, p. 193 e sgg.

⁴⁸ La nostra ipotesi, avvalorata dai dati sopra riportati, risulta in certo qual modo una scoperta. Il Romanini aveva invece escluso – dal momento che non si rinvenivano mai citazioni deweyane, nonché per la scarsa penetrazione nella cultura europea delle idee dell'Autore prima degli anni Venti –, che possa esservi stata influenza diretta. Molte e significative paiono le assonanze e le coincidenze (sebbene, sia ben chiaro, la Pizzigoni si è astenuta da ogni benché minima disamina teoretica e politico-pedagogica): in primo luogo l'idea di esperienza, quale caposaldo imprescindibile, la rilevanza del lavoro, l'impossibilità di approdare ad una vera e propria "tecnologia" dell'educazione, la menzione di un aspetto anche artistico dell'educazione nel suo "farsi", gli snodi relativi all'educazione morale e sociale.

leggesse, oltre la «Rivista Pedagogica» e altri periodici italiani di rilievo, l'«Archives de Psychologie» e gli «Année Psychologique», proprio in quegli stessi anni, risulta dalla breve ma circostanziata relazione su *L'Istituto di Psicologia e Pedagogia Sperimentale*⁴⁹ e dall'elenco delle riviste che abbiamo ritrovato presso la Rinnovata.

I nodi ideativi per una rivisitazione dell'attivismo pizzigioniano sul piano critico permangono i concetti di esperienza e di metodo sperimentale o dell'esperienza personale applicato a tutte le situazioni educative e in ogni ambito disciplinare.

Numerose osservazioni sul «metodo» rivelano che si trattò di un attivismo critico, sempre ripensato e riprogettato in situazione, che occorre, di volta in volta, 'reinventare', pur prendendo le mosse dalla solida base delle *Linee Fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale* e *Le mie Lezioni ai Maestri Elementari d'Italia*. Lombardo Radice, che, come abbiamo potuto constatare, valorizzò in numerose occasioni l'opera della scuola della Ghisolfa nella sua rivista «L'Educazione Nazionale», sia con saggi veri e propri sia nella rubrica «*Spogli e Spunti*» con puntuali notizie che seguivano passo passo l'itinerario della Rinnovata, rimarcò il peculiare ruolo degli insegnanti, giammai «*esecutori di espedienti speciali*, ma veri, originali, personali educatori»⁵⁰. Più ancora, egli riconobbe la peculiarità del metodo Pizzigoni nel vero e proprio carattere di sperimentazione attenta ai risultati, da cui trarre, seppur con procedure non da laboratorio, elementi di analisi per ulteriori e più significative modificazioni: «E non possiamo dire «Metodo Pizzigoni», ma «scuola Pizzigoni»: crogiuolo di iniziative che non si arrestano; ma di discussioni e di prove continue che non arrivano mai alla cristallizzazione e non prendono mai aspetto di «Pizzigionismo»»⁵¹.

Le chiarificazioni di Giuseppe Lombardo Radice diventano testimonianza con i «tocchi» del grande maestro conoscitore della didattica in ogni sfumatura, per cogliere la peculiarità del metodo. Sono pure testimonianza del procedere assolutamente attivo nell'applicazione del metodo che è a tutt'oggi riscontrabile in numerose insegnanti.

Molteplici, ulteriori osservazioni possono aiutarci a comprendere come l'attivismo pizzigioniano, pur essendo la maestra vicina alle impostazioni del primissimo *Bureau international des Ecoles Nouvelles* B.I.E.N. e pur aderendo ai punti ispiratori della *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle* (6 agosto 1921) e del *Bureau international d'éducation* (Bie, 1926), presenti una sua originalità. È ancora la Pizzigoni stessa a delinearci puntuali specificazioni; riaffermava infatti la propria diversità rispetto alle «Scuole libere», alle «Scuole nuove» e alle «Scuole attive straniere», perché tutte muovevano da posizioni, in certa qual misura, aprioristiche, ovvero da «un principio etico o religioso particolare»⁵².

Ne *Le mie Lezioni ai Maestri d'Italia* chiarisce il concetto di metodo: «sapevo bene anch'io che il *metodo* come scienza che pretende conferire al maestro l'abilità di insegnare è un ferro vecchio»⁵³. Proprio la denominazione di «sperimentale», su cui ella stessa ritornò più volte, ci offre tangibilmente la consapevolezza di come fu inteso lo sperimentale dalla Pizzigoni quale concetto complesso e articolato, marcatamente 'attivo' nel senso più ampio, essenzialmente didattico-pedagogico. Oseremmo dire che le componenti di questo metodo inteso in certo qual modo come 'antimetodo' rappresenta la tensione continua, costante, quasi 'perfezionistica' a porre il fanciullo nella condizione di essere in qualsiasi

⁴⁹ G. Pizzigoni, *L'Istituto di Psicologia e Pedagogia Sperimentale*, ciclostilato, 1909, oggi in P. F. Nicoli, *Storia...*, cit., pp. 17-18.

⁵⁰ G. Lombardo Radice, *A proposito del Metodo Montessori*, «L'Educazione Nazionale», VII, luglio, 1926, p. 23.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, cit., p. 50.

⁵³ *Ivi*, p. 45.

circostanza elaboratore attivo delle proprie conoscenze.

Sono quindi protagonisti gli interessi immediati degli alunni e le sottese inclinazioni che dovevano trovare appagamento profondo e predisponavano al massimo grado la funzione attentiva tanto che i bisogni neurofisiologici di movimento e di attività vera e propria fossero soddisfatti; in tal modo, il complesso degli interessi-bisogni e delle motivazioni intrinseche, oltre al soddisfacimento conseguito, potevano condurre a quell'apprendimento autentico che induceva modificazioni stabili della personalità.

L'attenzione ai fattori neurofisiologici, molto apprezzata dal mondo medico, può certamente essere considerata peculiarità di derivazione positivista ma sigla quella visione di unitarietà corpo e mente, che connota i percorsi di ricerca più attuali circa i processi di apprendimento-insegnamento e più in generale sulla formazione umana.

Tuttavia, sono ancora le parole della Pizzigoni a farci cogliere in un avvicendamento di osservazioni, constatazioni e deduzioni che il metodo sperimentale era adesione profonda all'attivismo. Fu in particolare nel Discorso svoltosi a Roma nel 1921, al Convegno della Croce Rossa, che ritroviamo un susseguirsi di chiarimenti che aiutano a comprendere quello che fu ed è un metodo per nulla «anarchico» e per nulla «metodico», come disse il Capecchi⁵⁴. È in tale occasione che ella legittima, più ampiamente che altrove, la peculiare accezione del metodo sperimentale, di cui possiamo riconoscere le linee distintive rispetto ai più consueti metodi 'naturali': «[...] ecco la necessità di instaurare nella scuola un metodo di apprendimento che poggi sulla partecipazione diretta dello scolaro, e che faccia del lavoro il miglior mezzo del metodo. Ecco la necessità di instaurare quel metodo che io ho chiamato sperimentale usando questo vocabolo in un senso più largo di quello che generalmente gli viene attribuito, e cioè di metodo *dell'esperienza personale*, conglobante in sé l'esperimento scientifico e una vera, una larga, una molteplice *esperienza di vita*. Tale metodo vuole anche che il ragazzo si muova, lavori, osservi, faccia prove, deduca [...]»⁵⁵. La Pizzigoni chiarisce in modo più approfondito le caratteristiche del metodo, che, in taluni casi, poteva realizzarsi secondo le più precisate concezioni sperimentali vere e proprie, tipicamente positiviste (ovvero riprodurre le condizioni dell'esperimento di laboratorio), ancora distanti da quel concetto più articolato ed epistemologicamente fondato di 'sperimentale', che, in riferimento alle scienze umane e alle scienze dell'educazione, si è venuto più recentemente affermando e rispetto al quale non poteva esserci coincidenza culturale-concettuale.

Aldo Agazzi aveva ben scandagliato le evoluzioni del concetto di sperimentale e riaffermò in questa frase ciò che ci pare sostanziale ai fini della nostra disamina: «L'educazione, nelle scuole nuove, è "esperienziata" – ha qualcosa dell'esperienza – ma non è "sperimentale", ossia preordinata e poi verificata secondo i caratteri e il rigore del procedimento scientifico [...] anche la migliore pedagogia derivata dai fatti è al massimo, appunto, una pedagogia "esperienziata", non una pedagogia "sperimentale"»⁵⁶. La visuale della Pizzigoni era, infatti, anteriore all'innovativo concetto di 'sperimentalità' introdotto dal

⁵⁴ F. Capecchi, *A Scuola dalla Pizzigoni*, cit.

⁵⁵ G. Pizzigoni, *La Scuola Rinnovata Secondo il Metodo Sperimentale*, Discorso svolto al Convegno della Croce Rossa di Roma (1921), «Croce Rossa Italiana», Giornale Ufficiale, VI, 1921, dispensa 4, p. 251 e sgg., ristampato presso la Tipografia di Ettore Ferraboschi, Reggio Emilia 1930, p. 5, cui ci riferiamo come edizione. Disponibile anche in: P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit., pp. 130-137.

⁵⁶ A. Agazzi, *Panorama della Pedagogia d'oggi*, cit., p. 149. Aldo Agazzi, nel desiderare di rivisitare la Scuola Rinnovata, quando ero giunta al termine del mio primo studio sulla Pizzigoni e la Rinnovata nel 1987, nel convegno che ne seguì al Museo della Scienza e della Tecnica di Milano, chiari con particolare efficacia l'idea di esperienza in senso filosofico, in ambito didattico e della vera e propria didassi, e richiari il concetto di 'sperimentale' (cfr. A. Agazzi, *Giuseppina Pizzigoni ieri e oggi*, in A. Agazzi, O. Rossi Cassottana, C. Scurati, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano nella prospettiva della Nuova Scuola Elementare* (Milano 6 giugno 1987, Museo della Scienza e delle Tecnica), Opera Pizzigoni, Milano 1988).

Buyse e dal Planchard⁵⁷.

Le parole chiave del metodo sperimentale come metodo essenzialmente attivo sono rintracciabili altresì nella *Prolusione al Corso di Differenziazione didattica* del 1938⁵⁸: sono «la gioia intima del conoscere», l'«abilità manuale» e quindi la «gioia del fare», l'«educazione estetica, fonte di gioia spirituale sempre».

Emerge anche un'intrinseca impostazione interdisciplinare che accompagna tutto il percorso formativo con grande consapevolezza da parte della Pizzigoni e dei suoi insegnanti. La 'pre-interdisciplinarietà', realizzata dal maestro, rivestiva un ruolo di primo piano nel favorire i collegamenti tra le "conoscenze varie" ed applicando un concetto di 'centro di interesse' più circoscritto, «intorno al quale il maestro deve trattenere per alcun tempo l'attenzione degli scolari con piacere e con utilità grande, collegando fra loro le conoscenze varie»⁵⁹. In nessun modo la didattica poteva sottrarsi, per essere efficace, al connubio gioco-apprendimento-gioia.

La sottolineatura per la sinergia dei diversi sensi, che il metodo implicava, con una precorritrice rilevanza attribuita all'efficacia didattica del messaggio visivo per facilitare la memorizzazione, non riduceva tuttavia l'apprendimento a mera impressione sensoriale, secondo le empiriche prospettazioni di certo positivismo. Non bastava tuttavia l'«imprinting percettivo», come considerava lucidamente ne *L'insegnamento oggettivo*, ma occorreva esercitare tutti i poteri della mente di fronte ai materiali e agli argomenti di studio e quindi approfondire e conoscere «il perché, la ragione, il valore»⁶⁰ di ciò che si stava acquisendo.

Ad ulteriore testimonianza dell'onnicomprendività di un'impostazione attivistica, che apre la strada ad un'interdisciplinarietà profonda, desideriamo portare in evidenza la frase che consideriamo emblematica del metodo sperimentale, come la Pizzigoni intese in profondità:

l'applicazione del metodo sperimentale non si circoscrive a una lezione, ma tutte le penetra e tutte le collega per l'infinita rete di riferimenti coi quali un fatto è allacciato a molti altri, cosicché i veri poteri mentali sono esercitati simultaneamente in una ginnastica tanto piacevole quanto fruttuosa⁶¹.

Anche il concetto di esperienza, cui abbiamo dedicato particolari approfondimenti nelle nostre ricerche, offre tasselli esplicativi sull'originalità dell'attivismo pizzigioniano. L'esperienza fu concepita dalla Pizzigoni secondo una prospettiva non spontaneistica e dunque fu sempre ispirata da una ponderata intenzionalità pedagogica.

Se tale impostazione sembrava *in primis* presentare una vicinanza profonda con la visuale decrolyana, scandita attraverso le ben note fasi di «osservazione-associazione-espressione», ad una analisi più approfondita risulta libera di accogliere le più intime istanze conoscitive ed apprenditive dei fanciulli, si rivela infatti svincolata dagli aprioristici "interessi-bisogni" decrolyani⁶². L'esperienza conservava per il Decroly un che di artificioso e di automatico, prevalentemente indicativo della sua visuale positivista: era 'incasellata' entro le maglie di quegli interessi-bisogni, che esprimevano una visuale troppo meccanicistica ed anche, come notava Aldo Agazzi, naturalistica dell'esistenza⁶³.

Fu nel discorso di Parigi del 1930 che adottò per la prima volta ella stessa la denominazione scuola attiva, riaffermando: «Il compito fondamentale della «Scuola

⁵⁷ Ivi, pp. 149-151.

⁵⁸ G. Pizzigoni, *Prolusione al Corso Magistrale di Differenziazione didattica secondo il metodo Pizzigoni*, (Milano, Scuola Rinnovata, 13-1-1938), Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, Milano 1938, p. 6.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Id., *L'insegnamento oggettivo*, cit., p. 8.

⁶¹ Id., *La Scuola Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*, Conferenza alla Croce Rossa, cit., p. 8.

⁶² L. Romanini, *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*, cit., p. 63.

⁶³ A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi*, cit., p. 113.

Rinnovata» di Milano, la quale essendo *scuola attiva*, scuola imperniata sul metodo dell'esperienza personale del ragazzo, [...], è di far vivere la *vita vera*, di cui centro è il *lavoro*».

Quali furono le valutazioni nei confronti dell'attivismo della Pizzigoni ispiratore del progetto di fondazione della Scuola Rinnovata?

La critica a lei contemporanea comprese il portato della sua opera nel solco – oseremmo dire – entro il 'calco' dei principi attivistici, da lei tuttavia rivisitati, uno ad uno, con originalità. Basta seguire il già menzionato, piccolo, prezioso numero monografico «Pour l'Ere Nouvelle», organo de la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, L'Aube de l'École Sereine en Italie*, per comprendere come il curatore, Adolphe Ferrière, *Directeur – adjoint du Bureau International d'Education de Genève*, individuò nell'opera della Pizzigoni e nell'esperienza della Scuola Rinnovata un caposaldo dell'attivismo. Egli nel capitolo introduttivo *Une Visite aux Pionniers de l'École Sereine en Italie* afferma che gli articoli riportati sull'attività della Pizzigoni (un articolo di Maria Levi, alcune considerazioni del Lombardo Radice in premessa e uno specifico paragrafo, infine la sintesi della lettera di un giovane seguace del movimento attivistico, Peter Engel) «ne rendent qu'imparfaitment justice à l'activité prodigieuse et hautement méritoire de la fondatrice de l'École rénovées»⁶⁴.

L'articolo di Maria Levi *L'École rénovée à Milan* che, come è noto, fu legata alla Pizzigoni da un sodalizio lavorativo molto intenso e profondo, focalizza in quindici punti le caratteristiche della Rinnovata, non presenta, tuttavia, l'efficacia espositiva della maestra-direttrice che accompagnò sempre le proprie presentazioni, introdotte da sintetici 'a capo', con un'attenzione profonda per i bisogni di apprendimento degli alunni, con una cura solerte per le esigenze formative e motivazionali degli stessi docenti e sullo sfondo della costante ricerca delle molteplicità di situazioni apprenditive, che potevano favorire un autentico processo di insegnamento-apprendimento. L'approccio pizzigioniano è particolarmente evidente negli scritti inediti. Specificamente nel dattiloscritto firmato di Presentazione della Scuola del 1910, che anticipa lo Statuto della Rinnovata, intitolato *Scuola Nuova. Istituto di educazione e di istruzione elementare per fanciulli d'ambo i sessi, dai 6 ai 12 anni, secondo il metodo sperimentale*, i punti focalizzati sono 20 e appaiono articolati in sottoparagrafi davvero ricchi di precisazioni e di delineazioni pedagogiche⁶⁵.

Anche nell'introdurre la lettera di Peter Engel, appassionato della Scuola attiva, il Ferrière premette che aveva visitato in quell'anno – era il 1927 – due volte, la Rinnovata, confermando le impressioni dei 'referenti' della Scuola attiva, come scuola ricca di vita, di animazione e di lavoro intelligente. Sovente l'attributo intelligente identifica la personalità e le attività pizzigioniane.

⁶⁴ A. Ferrière, *Une Visite aux Pionniers de l'École Sereine en Italie*, in A. Ferrière (a c. di), *L'Aube de l'École Sereine en Italie*, cit., p. 21. Nel numero monografico de «Pour l'Ere Nouvelle» possiamo ritrovare, oltre al capitolo introduttivo del Ferrière *Une Visite aux Pionniers de l'École Active en Italie*, un articolo di Maria Levi *L'École rénovée à Milan*, alcune considerazioni di Lombardo Radice in premessa e lo specifico paragrafo 2, intitolato «La Rinnovata» (*L'école rénovée*), *Quartier de la Ghisolfa, Milan*, la sintesi della lettera di un giovane seguace del movimento attivistico, Peter Engel *Une visite à l'École rénovée*, e la bibliografia delle opere della Pizzigoni e sulla Rinnovata, curata da Elda Mazzoni, pp. 219-223. La Mazzoni poté affermare come premessa: «Je puis consacrer une plus riche bibliographie à la "Rinnovata"».

⁶⁵ O. Rossi Cassottana, *Scuola Nuova Istituto di educazione e di istruzione elementare per fanciulli d'ambo i sessi, dai 6 ai 12 anni, secondo il metodo sperimentale*, dattiloscritto, pubblicato in Id., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit., pp. 255-260.

La descrizione della visita di Engel fa rivivere le peculiarità attivistiche della metodologia pizzigioniana e conferma, come era accaduto in altri articoli molto espressivi e brillanti che erano riusciti in modo spontaneo a ‘mettere in scena’ l’apprendimento della lingua italiana, gli scambi apprenditivi tra scolari durante le gite o gli ‘esperimenti’ scientifici veri e propri. Egli chiarisce ulteriormente, come abbiamo sottolineato, che la sperimentazione della Rinnovata aveva ispirato la riforma della scuola elementare redatta da Lombardo Radice.

La nostra bibliografia sugli scritti della Pizzigoni e la Rinnovata, articolata in 178 titoli «firmati» e 37 «non firmati o firmati con pseudonimo», scandagliati e riportati nel nostro volume del 2004, oggi giunta a 190 pubblicazioni, rivela davvero una notevole ampiezza di articoli e relazioni di critici e di commentatori, alcuni di notevole prestigio, molti di maestri, suoi stretti collaboratori che giunsero a fondare, in alcuni casi, come si è visto, altre scuole ‘Rinnovate’ in Italia. Degli scritti dei maestri possiamo ritrovare testi di grande valore non solo sul piano stilistico-documentale, ma capaci di offrire squarci illuminanti sulla pedagogia-didattica alla scuola della Ghisolfa, altri possono apparire relazioni un po’ roboanti che ripetevano motivi e schemi retorici finalizzati alla divulgazione del ‘metodo’. Pure le relazioni delle ispezioni ministeriali, alcune pubblicate sulla «Rivista Pedagogica»,⁶⁶ dettagliate e puntuali e sempre originali siglano gli anni della guerra.

Con gli anni Venti la Pizzigoni giunse alla raccolta di molti frutti, gettandosi alle spalle polemiche e discussioni, sovente divulgate da riviste per insegnanti che accusavano la Rinnovata di godere di particolari privilegi, sottraendo merito alla fondatrice, allo staff dei suoi docenti di classe, ai maestri «specialisti» e al comitato fondatore. Dalla lettera di Engel emergono piccoli dati, rimasti sconosciuti, tra l’altro viene sottolineato che la rivista «*Prevveditore, journal pédagogique de la Lombardie*» aveva apprezzato molto in un suo contributo, la Pizzigoni e la sua scuola.

Una svolta ulteriore si ebbe negli anni ‘30 e ‘38 con il pieno apprezzamento del metodo e con atteggiamenti quasi di esaltazione delle metodologie pizzigioniane. Tale decennio vide la Pizzigoni impegnata a seguire, passo passo, sebbene ad una certa distanza, come dicevamo, secondo quanto si era prefissata, la sua “creatura”. Furono anni in cui, nonostante i gravi lutti (la morte dell’inseparabile amica Levi, che le era anche succeduta nella direzione), alcune malattie, tra cui un intervento agli occhi, non le impedirono tuttavia di dedicare notevoli energie alla divulgazione del metodo ed alla preparazione degli insegnanti, secondo il *Corso Pizzigoni*, di cui piuttosto rilevanti, per gli approfondimenti pedagogici avanzati, paiono talune prolusioni come *Il maestro nuovo* (1935) e *Prolusione al Corso Magistrale* (1938)⁶⁷.

Così dalle lettere di quegli anni, non già a carattere personale, ma di corrispondenza maggiormente formale con enti, ministeri e consolati stranieri (che abbiamo rinvenuto), si può cogliere un’incessante ricerca di estensione e divulgazione del metodo. Vennero inviati in tutto il mondo materiali, opuscoli, volumi e manoscritti circa le metodologie della Rinnovata. Dalle corrispondenze emerge insistentemente l’inappagata aspirazione della Maestra Direttrice a veder tradotte *Le mie lezioni ai Maestri d’Italia*; recentemente sono state tradotte in inglese.

⁶⁶ Come abbiamo visto, si susseguirono l’Ispezione di Maria Cleofe Pellegrini, dell’Ispettore Friso, dell’Ispettore Nicoli e dell’Ispettore Graziani.

⁶⁷ *Il maestro nuovo*. Prolusione al Corso di differenziazione didattica (1935), «Supplemento Pedagogico» al n. 33 di «Scuola Italiana Moderna», XLIV, II-III, 1935, p. 48 (cui ci riferiamo come edizione), anche in «La Pedagogia Italiana», II, 5-6, 1935, p. 209 e sgg., ristampato in volumetto: *Scuola nuova, Maestro nuovo, Scolaro nuovo*, a cura dell’Ufficio di propaganda dell’Opera Pizzigoni, Milano 1937, oggi in *Linee Fondamentali e Programmi e altri scritti*, cit., p. 299 e sgg. Si veda anche: G. Pizzigoni, *Prolusione al Corso Magistrale di Differenziazione didattica secondo il metodo Pizzigoni*, cit.

Giovanni Gentile considerò sempre con particolare riguardo l'opera della Pizzigoni, come ribadì anche nel noto discorso al Castello Sforzesco, proprio perché ella seppe prendere le distanze da ogni troppo schematica regolamentazione didattica⁶⁸.

Furono altresì quelli gli anni di maggior affermazione del fascismo. Ci pare opportuno riconsiderare quanto abbiamo scoperto circa la non appartenenza della Pizzigoni al fascismo. «Come confermò il Nicoli⁶⁹, si diffuse allora una stampa prevalentemente trionfalistica sull'opera della Pizzigoni e sulla Rinnovata, talché gli anni delle lotte e delle polemiche parvero veramente lontani, mentre i riconoscimenti furono incontrastati ed altisonanti». Il fascismo, come sempre, s'era appropriato della scuola modello, così da farne un altro fiore all'occhiello. Da ciò, evidentemente, anche se Giuseppina Pizzigoni non era più nella scuola, scaturì l'accusa di fascismo.

Giuseppina Pizzigoni aveva sempre negato l'intromissione della politica nella scuola (parvero quasi esserle affatto sfuggiti i nessi politica-educazione), aveva combattuto contro le ideologie, che minacciavano alla radice non poche dottrine pedagogiche, inficiandone ed annullandone i risultati. Non c'era stato posto, nella sua scuola, per i dogmi di alcun tipo, se non quelli religiosi, che con gli altri non erano certo raffrontabili; in tal caso, la sua fede schietta e profonda li accoglieva *ab imis*, quali elementi significanti della parabola esistenziale umana. Proprio una delle accuse, che mosse a tante delle medesime scuole nuove, fu quella di abbracciare questo o quel dogma profano.

Insomma, ad una più approfondita analisi, potremmo affermare che ella rimase assolutamente lontana dallo spirito fascista e da quella medesima esaltazione di maniera, che riguardò la Rinnovata, in quel periodo.

Illuminanti a tal riguardo paiono alcune frasi del Nicoli, che notava come la visuale fascista fosse agli antipodi di quella della Pizzigoni: «Il metodo d'educazione seguito alla Ghisolfi è spontaneità, rispetto delle coscienze giovanili, tutela della libertà fisica e spirituale. Il fascismo anche quando non offra il fianco a più fiere critiche, è autorità, obbedienza, eteronomia: uno solo pensa per tutti e gli altri ripetono le verità rivelate»⁷⁰. Particolarmente significativa ci è parsa, sin dalle nostre prime ricerche, un'intervista per un giornale femminile che la Pizzigoni svolse nel 1938, laddove affermava: «Così come andavano burocraticamente le cose [...] non si arrivava più all'anima del fanciullo, se ne faceva un automa».

L'indagine sui quaderni di Scuola della Rinnovata, sui diari e sui testi della Pizzigoni ci ha portato ad approfondire ulteriormente l'argomento. I resoconti e i diari dei ragazzi dalla terza classe e particolarmente dal 1935-1936 risentono della propaganda fascista che si andava sempre più diffondendo; la maestra direttrice tuttavia non espresse mai nei programmi, in relazione ad alcun ambito disciplinare, un qualche riferimento al fascismo. Come dimostrano le foto conservate presso la Scuola Rinnovata e l'Opera Pizzigoni, la Pizzigoni durante le visite del duce non era in divisa, manifestando anche in tal modo un intimo dissenso.

Il secondo dopoguerra aprì le porte ad una rivitalizzazione del secondo attivismo. Gli studi degli anni Cinquanta portarono in primo piano il parallelismo delle metodologie e della programmazione durante i cicli scolastici alla 'Rinnovata' con i Programmi Ermini del 1955. Il Romanini⁷¹, profondo conoscitore delle scuole nuove, cui dedicò, come è noto, una monografia, ne mise in luce aspetti importanti quali l'essere stata la Pizzigoni fondatrice delle scuole 'integrate', i parallelismi e le diversità con le altre scuole attive,

⁶⁸ G. Gentile, *Discorso al Castello Sforzesco*, cit.

⁶⁹ P.F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ L. Romanini, *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*, cit.

l'essere stata maestra particolarmente colta, ma tuttavia egli non giunse a cogliere completamente alcuni punti di forza del metodo e a rilevare le influenze di alcuni grandi autori.

Il De Bartolomeis ne valutò il pregio di scuola popolare, aperta a tutti, ma nello stringato volumetto, non essendosi basato su fonti primarie e su un'indagine a sfondo storico-culturale, non giunse a cogliere le peculiarità del metodo, che percepì erroneamente come «rituale metodico»⁷². Circa le caratteristiche antidogmatiche del metodo Pizzigoni, si possono citare le considerazioni dei medesimi, più autorevoli rappresentanti dell'idealismo.

Alla fine degli '60 e negli anni '70 il metodo Pizzigoni rischiò di essere travolto da innovazioni didattiche non corrispondenti alle visuali originarie.

Mario Mencarelli, tuttavia, nell'ampia rivisitazione su *Il movimento dell'Attivismo* dedicò una bella pagina alla scuola Rinnovata, comprendendone il portato e il valore:

la peculiarità della scuola era rappresentata dal metodo sperimentale, cioè un metodo di esperienza da parte degli alunni (evidente negazione di ogni spirito scolasticistico e verbalistico). Va osservato che questo metodo andò scostandosi da una concezione di tipo positivisticco (e quindi scientificco) per caratterizzarsi come metodo dell'esperienza personale, viva, riflessa originale⁷³.

L'autore proseguì le proprie osservazioni nella più ampia cornice dell'attivismo, cogliendone le peculiarità e sottolineando che l'opera della Pizzigoni era testimoniata da un elevato numero di scritti.

Più spesso i volumi di storia della pedagogia hanno dedicato stringate notizie a questa grande realizzazione nel solco dell'attivismo e in qualche caso la identificarono, erroneamente, come scuola fascista.

Cesare Scurati, grande conoscitore del mondo della scuola, autentico pedagogista scolare, maestro e direttore scolastico egli stesso, si avvicinò alla Scuola Rinnovata, in coincidenza con l'ultimazione del mio primo volume *Giuseppina Pizzigoni: oltre il metodo la "teorizzazione nascosta"*. Al convegno, già ricordato, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano nella prospettiva della Nuova Scuola Elementare*, svoltosi al Museo della Scienza e delle Tecnica di Milano il 6 giugno 1987, voluto espressamente da Aldo Agazzi, che desiderava conoscere in profondità i risultati del mio studio, Scurati sviluppò in una relazione sintetica e pregnante le proprie riflessioni su *Il Metodo Pizzigoni*⁷⁴. Espresse, in tale occasione, cui ne seguirono molte altre, puntuali riferimenti sulla padronanza da parte della maestra delle 'teorie del curricolo', sulla sua visione essenzialmente 'scuola-centrica', così come tale impostazione risulta presente nelle prospettazioni «di tutti i grandi innovatori della scuola - gli apostoli ed operai [...] dell'attivismo idealista»⁷⁵ e sulla qualità del metodo. Successivamente l'autore individuò come categoria permanente della scuola lo scoprire le connotazioni della elementarità-primarietà⁷⁶ (che resterà elemento fondante ogni analisi anche successiva) e la precisata e molto lucida risposta al «lavoro didattico».

⁷² F. De Bartolomeis, *Giuseppina Pizzigoni e la «Rinnovata»*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

⁷³ M. Mencarelli, *Il movimento dell'Attivismo. Nuove questioni di Storia della Pedagogia. Dal positivismo all'età moderna*, vol. 3, La Scuola, Brescia 1977, pp. 382-468, particolarmente p. 434.

⁷⁴ C. Scurati, *Il metodo Pizzigoni*, in AA.VV., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano nella prospettiva della Nuova Scuola Elementare* (Milano 6 giugno 1987, Museo della Scienza e delle Tecnica), cit.

⁷⁵ Ivi, p. 52.

⁷⁶ C. Scurati, *Pedagogia per la scuola primaria*, in P. Calidoni, M. Cantoia, F. Frabboni, O. Rossi Cassottana, C. Scurati, *La Rinnovata Pizzigoni. Per la scuola elementare italiana, tradizioni e prospettive*, Atti del Simposio del 19 ottobre 2002, Scuola Rinnovata-Opera Pizzigoni-Università Cattolica di Milano, Telepubblica, Milano 2003.

Scurati rimase, altresì, sempre particolarmente vicino al mondo della Rinnovata e dei suoi insegnanti, con i quali elaborò tematiche di approfondimento per ricorrenze, convegni di presentazione di volumi, riprogettazioni del Corso di differenziazione didattica – poi diretto e coordinato da Pier Cesare Rivoltella - che fecero ritrovare presso la Scuola della Ghisolfà notevoli personalità del mondo accademico⁷⁷.

Sandra Chistolini, prendendo le mosse dall'asilo Pizzigoni, su cui non erano stati svolti approfondimenti speciali, oltre a svolgere un'ampia carrellata critica, è riuscita in un'operazione culturale e pedagogica notevole: il raccordare il passato di una figura pioniera nella riforma della scuola con le rielaborazioni del 'metodo Pizzigoni' da parte delle insegnanti di oggi, valorizzandone l'apporto costante nella conduzione di una scuola

⁷⁷ Davvero numerosi sono stati i convegni, oltre quello già menzionato, di cui si fece promotore o partecipò insieme alla sottoscritta e con i membri dell'Opera Pizzigoni e della Scuola Rinnovata. Ne ricordiamo alcuni: la pubblicazione del volume *Giuseppina Pizzigoni: oltre il metodo la "teorizzazione nascosta"*, suscitò l'interesse dell'Istituto di Filosofia, Scienze dell'educazione e laboratorio di Psicologia dell'Università di Genova, che promosse un incontro di studio sull'argomento, con la partecipazione dei professori G. Cattanei, C. Scurati e con il Provveditore agli studi C. Landi (Banca Popolare di Bergamo, 10 giugno 1988). Successivamente siamo stati invitati dall'Editrice La Scuola a collaborare all'organizzazione del convegno, promosso dal Prof. C. Scurati per l'Editrice stessa e per l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, su *La Scuola Elementare dal 2000 alla "Rinnovata"* (Milano, Università Cattolica, 18 aprile 1989). Numerosi pedagogisti e la psicologa M. Cantoia furono invitati al Simposio *La Rinnovata Pizzigoni. Per la scuola elementare italiana tradizioni e prospettive*. Le relazioni, introdotte da Mario Dutto, oggi sul sito dell'Opera Pizzigoni, mettono in luce ognuna, sotto un'angolazione diversa, il portato attivistico della pedagogia-didattica pizzigioniana (P. Calidoni, M. Cantoia, F. Frabboni, O. Rossi Cassottana, C. Scurati, La Rinnovata Pizzigoni. Per la scuola elementare italiana, tradizioni e prospettive, Atti del Simposio del 19 ottobre 2002, cit.). Altri eventi si susseguirono per accompagnare le tappe delle ulteriori attenzioni scientifiche sulla Pizzigoni e la scuola della Ghisolfà. La pubblicazione del nostro volume *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano* fu motivo di una Giornata di studi, svoltasi a Milano il 14 Giugno 2005, con l'introduzione di Michele Lenoci e la partecipazione della Presidente dell'Opera Pizzigoni, Flavia Maddalena, di Cesare Scurati e di Juri Meda.

Per commemorare la fondazione dell'Asilo Pizzigoni, il 5-6 ottobre 2007, Sara Bertuzzi, insegnante della scuola Materna Pizzigoni, svolse la relazione Ottant'anni dall'istituzione dell'Asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. L'anniversario del centenario della fondazione della Scuola Rinnovata ha portato l'avvicinarsi di interessanti iniziative. L'Università di Genova, con il nostro coordinamento, ha promosso e attuato insieme alla Scuola Rinnovata con la Preside-dirigente Giovanna Mezzatesta e con l'apporto significativo dell'Opera Pizzigoni e delle insegnanti della Rinnovata, il Convegno di studi *Cento anni della Scuola Rinnovata-Pizzigoni secondo il "Metodo-sperimentale"*. Genova e Milano insieme per un progetto educativo d'avanguardia. Nell'Aula Magna della Facoltà di Lettere e Filosofia, oggi Scuola di Scienze Umanistiche, il 2 maggio 2011 a Genova, è stato realizzato un incontro di studio, articolato in fasi diversificate, realizzate come veri e propri 'atti teatrali' che potessero 'rappresentare' le innovazioni della fondatrice della Scuola Rinnovata attraverso diversi media. Dopo i saluti delle numerose autorità accademiche (R. Cerri, M. Marsonet, F. Surdich) e delle istituzioni, rispettivamente dell'Ufficio Scolastico Regionale (G. Pupazzoni) e dell'Assessorato all'istruzione e alla Formazione della Regione Liguria, Cesare Scurati con una limpida e sentita relazione approfondì il metodo Pizzigoni, riprendendo i temi da lui sempre enucleati, esprimendo anche una notevole spinta progettuale. Fecero seguito la relazione di Renza Cerri *Dalla 'lezione pizzigioniana' alla lezione nella didattica contemporanea* e quella della sottoscritta *100 anni di Scuola Rinnovata e 25 anni di ricerche: l'idea di scuola pizzigioniana tra la centralità del "metodo" e l'attenzione alle fasi di sviluppo della personalità*. L'alternarsi, poi, di letture di brani della Pizzigoni da parte dell'attrice Carla Peirolero, la proiezione del film, *La Rinnovata Luogo del Cuore*, commentata da F. Franca Zuccoli, neoelitta presidente dell'Opera Pizzigoni, gli interventi e le testimonianze delle insegnanti e la pièce teatrale di Paolo Cerruto, curata e interpretata da Lucia Sacco, curatrice anche della scheda storica sulla Pizzigoni nel sito dell'Opera, hanno consentito di penetrare a fondo la cifra dello stile pizzigioniano. Una tavola rotonda ha concluso i lavori di un convegno di 'appassionato' approfondimento. Pure il bel film di Renata Tardani *La MIA SCUOLA - un anno alla Rinnovata Pizzigoni*, presentato in numerose occasioni, anche in anteprima a Palazzo Marino, Sala Alessi il 13 aprile 2012 e il 19 maggio 2012, ha suggellato un percorso di rivisitazione di una scuola che aspira, sempre, a realizzare un autentico attivismo.

che mantiene i caratteri intrinseci della ‘differenziazione didattica’.⁷⁸

L’addentrarci nelle didattiche specifiche sempre impostate su uno sfondo pedagogico generale ci consentirebbe di perlustrare l’attivismo pizzigioniano nella sua massima espressione. Per ogni ambito disciplinare, o meglio pre-disciplinare, da parte della ‘maestra ricercatrice’ vi fu una rivisitazione esaustiva di quanto aveva visto, sperimentato e studiato. Tutto ciò garantiva la massima sicurezza alla Pizzigoni di aver visionato ogni aspetto di un determinato ambito apprenditivo dal passato al presente sino agli studi più avanzati. Su questo substrato, di volta in volta, il metodo ritrovava le modalità per così dire ‘infallibili’ per estrinsecarsi. Rimandiamo ai nostri studi e alla ricerca sui quaderni di Scuola della Rinnovata⁷⁹. Certo il lavoro risulta, anche attraverso le molteplici definizioni⁸⁰ e le consequenziali applicazioni, che ne dà la Pizzigoni stessa, un ambito di applicazione privilegiato del ‘metodo’.

Al di là di ogni aspettativa gli ambiti più fecondi risultano, poi, l’apprendimento della lingua italiana, l’educazione morale e gli apprendimenti scientifici con gli esperimenti scientifici veri e propri, il diario e i disegni delle medesime esperienze.

Gli stessi ‘diari’ nella loro varietà offrono il portato di una visione che aveva sì una base ineludibilmente positivista, finalizzata a utilizzare tutti gli stratagemmi possibili per vivificare la memoria di quanto appreso nell’arco della giornata. Altresì, il diario delle “ricorrenze” teneva vivi gli avvenimenti del passato che si riflettevano, a volte, nel tempo presente e il diario del comportamento personale che avviava all’introspezione, di cui l’Ispettrice Pellegrini aveva già sottolineato la portata per la maturazione personale.

Indubbiamente pregnanti per decifrare l’attivismo della Pizzigoni restano le valutazioni degli anni della piena affermazione della scuola della Ghisolfi. Lo stesso mondo medico, che ebbe un contatto stretto con la scuola Rinnovata, apprezzò notevolmente l’attenzione per uno sviluppo complessivo fisio-psichico degli scolari e l’estensione della formazione igienico-sanitaria, intesa anche in senso psicopedagogico, alle famiglie. La critica infatti riconobbe, generalmente, alla Rinnovata *l’identità di prima scuola nuova in Italia*, seppur con proprie caratteristiche e connotazioni, con più illuminati

⁷⁸ S. Chistolini, *L’asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, cit. Anche il docente, prof. Enrico Bottero, si è fatto promotore di un numero speciale di «Vita dell’infanzia», 6, 2008, dedicato alla Pizzigoni. I contributi, che sono preceduti dall’introduzione di Bottero stesso su *Attualità di Giuseppina Pizzigoni*, sono di: Cesare Scurati, Sandra Chistolini, Olga Rossi Cassottana, Donatella Musella, Franca Zuccoli, Anna Manicone e Giorgio Galanti, che presentano un *focus* sulla Rinnovata.

⁷⁹ O. Rossi Cassottana, *Alla ricerca della scuola perduta. I quaderni e gli elaborati degli alunni della Rinnovata Pizzigoni di Milano negli anni Trenta*, cit.

⁸⁰ Ampilissimo appare lo spettro delle definizioni e quindi delle finalità del lavoro riconoscibile nelle opere pizzigioniane. Esso spazia dal lavoro «condizione imprescindibile della vita umana», «passione dominante della vita», «fucina di moralità», «fattore d’indipendenza individuale» e di autonomia, a quello di «strumento del metodo», «elemento fondamentale di vita scolastica», «mezzo di apprendimento», «coefficiente d’istruzione», occasione ed opportunità «di orientamento professionale», nonché «mezzo materiale» di sostentamento⁸⁰. Le prime di queste attribuzioni richiamano evidentemente i più intrinseci fini morali, esistenziali e psicologici dell’attività lavorativa, il suo significato nella vita umana e il senso di completezza e di appagamento che comporta il condurre a termine un’attività, tanto più se questa ben si attaglia alle nostre attitudini, interessi e valori e se con essa fosse possibile stabilire una vera e propria identificazione. Sempre in quest’ottica vengono sottolineati l’esercizio della responsabilità che il lavoro, in ogni caso, comporta e, perciò, il suo intrinseco valore morale, l’acquisizione del più profondo senso dell’autonomia personale e quindi della fiducia nelle proprie risorse e possibilità (cfr. O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la “Rinnovata” di Milano*, cit.). Ulteriori approfondimenti sul tema del lavoro, oltre che dai capitoli *La vocazione della Rinnovata per l’istruzione professionale* (ivi, pp. 134-139) e *L’educazione al lavoro* (ivi, pp.177-192), si possono ritrovare nel saggio: O. ROSSI CASSOTTANA, *Looking for the Lost School: Exercise-Books and Compositions of Pupils of the Rinnovata -Pizzigoni in Milan during 1930s, Alla ricerca della scuola perduta. I quaderni e gli elaborati degli alunni della Rinnovata Pizzigoni di Milano negli anni Trenta*, cit.

squarci spiritualistici, con più profondi varchi personalistici. Il Lombardo Radice la definì «la plus belle ècole d'Italie»⁸¹, il Calò, nell'efficace rappresentazione che ne fece per *l'Enciclopedia Italiana*⁸², il Nicoli⁸³, per menzionare soltanto le personalità di maggior spicco, le attribuirono l'indiscutibile *identità di modello esemplare di scuola attiva italiana per il grado elementare*. Altri critici e commentatori la intesero più generalmente, quale *perfetto e compiuto esempio di un'archetipa idea di scuola tout-court*⁸⁴.

Olga Rossi Cassottana

Professore Associato - Università degli Studi di Genova
Associate Professor – University of Genova

⁸¹ G. Lombardo Radice, *La Scuola attiva nella Riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica*, cit., p. 22. L'Autore la definì «modello completo e perfetto di "scuola nuova"».

⁸² G. Calò, Voce: *Pizzigoni, Giuseppina*, in *Enciclopedia Italiana*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma 1935, p. 467.

⁸³ P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata*, cit.

⁸⁴ In particolare si espressero secondo queste considerazioni la Pellegrini, nella già menzionata relazione (cit., p. 69) e la Malnati (L. Malnati, *Impressioni sulla "Scuola Rinnovata"*, «La Cultura Popolare», XI, 17, 1912, p. 685 e sgg.).

**Maria Montessori goes to America.
A pedagogical reflection of an encounter-clash between Italian Activism
Movement and American Progressive Education**

**Maria Montessori va in America.
*Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra
attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana***

Fabio Togni

Abstract

The complex history of Montessori's Method spreading in the United States was signed by some misunderstandings connected with the reform of the american education system. The Method wasn't understood in its specificity, but it appeared, in the same time, an alternative or an application of the tradition of Froebel's Kindergarten. In those years the American pedagogical reflection tried to create an alternative to the continental tradition. For this reason the Progressive Education criticized Montessori (i.e. Kilpatrick) for her spiritual and metaphysical premises but this movement couldn't realize this project and it was inevitably connected with the tradition of European Activism.

La vicenda della diffusione montessoriana negli Stati Uniti rappresenta un episodio di primario interesse dell'intersezione tra la tradizione tipicamente continentale-europea e la tradizione americana del rinnovamento pedagogico tra Otto e Novecento.

Oltre la complessa e lunga vicenda della ricezione del metodo montessoriano, fatto di alterne, e controverse e tormentate vicende⁸⁵, ciò che appare significativa, al contrario, è la straordinaria velocità con la quale il Metodo si diffuse negli Stati Uniti nell'arco di pochi mesi.

Ciò dipendeva dall'efficacia della proposta montessoriana, ma soprattutto fu determinato da una serie di fattori endogeni alla cultura americana del periodo e al dibattito pedagogico nel panorama statunitense dell'inizio del secolo scorso⁸⁶.

⁸⁵ Non a caso si parla di un vera e propria odissea. A questo riguardo si veda la ricostruzione di W. Kornegay, *The American Odyssey of Maria Montessori*, Educational Resources Information, Arlington 1981.

⁸⁶ Nel presente saggio si è preferito, in conseguenza del tema e della disponibilità effettiva del materiale, fare riferimento in modo quasi esclusivo a bibliografia statunitense. Informazioni sul soggiorno americano di Montessori si possono trovare in G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli-Roma 2007; tracce si trovano nel divulgativo testo di M. Schwegman, *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna 1999; meno fondato storiograficamente si veda il volume delle discepole A. M. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Ed. Vita dell'Infanzia, Roma 1956; soprattutto si veda la ricostruzione della relazione tra Montessori e la cultura massonica nell'Introduzione di F. De Giorgi, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, La Scuola, Brescia 2014. A livello internazionale si veda R. Kramer, *Maria Montessori: a biography*, University Press, Chicago 1978 e E. M. Standing, *Maria Montessori: her life and work*, Hollis & Carter, London 1957.

Tra Massoneria e dispute interpretative froebeliane

Furono principalmente due i motivi che favorirono la rapida espansione americana del *Metodo*. In primo luogo il personaggio di Maria Montessori sembrava incarnare al meglio gli ideali civili del movimento Femminista statunitense⁸⁷ iniziato, in chiave più politica, con la fondazione ad opera di Alice Paul della *Congressional Union* e culminato, a seguito di drammatiche vicende generate dalla sistematica applicazione del principio della “disobbedienza civile” guidato dalla stessa Paul con Frances O’Connor, nella modifica del diciannovesimo emendamento in favore del suffragio femminile⁸⁸.

In particolare la prospettiva montessoriana mirava ad una rinnovata coscienza femminile, che non si limitasse alla semplice lotta nei confronti di atteggiamenti e provvedimenti politici misogeni e maschilisti, ma in chiave positiva e “scientifica” conquistasse e mostrasse il valore culturale e altamente umanizzante delle azioni da sempre considerate tipicamente femminili⁸⁹.

Il “femminismo” montessoriano e l’ampia eco che esso ebbe in ambito europeo intercettava l’interesse di quei movimenti culturali femminili che tentavano di rinnovare gli usuali spazi filantropici d’oltreoceano⁹⁰. Inoltre a rinsaldare ulteriormente questo vincolo esisteva tra la protesta delle donne americane e la tradizione massonica un legame storico⁹¹, in parte condiviso dalle iniziali predicazioni femministe di Montessori. Per questo la cultura massonica americana vedeva in modo particolarmente positivo la sua proposta metodologica, avendo individuato negli aspetti educativi e scolastici da essa proposti, gli elementi di primaria attenzione del rinnovamento civile americano che si stava realizzando a cavallo dei due secoli⁹².

⁸⁷ Per un inquadramento del pensiero femminista contemporaneo con particolare attenzione al dibattito politico americano si veda W. Kymlicka, *Introduzione alla filosofia politica contemporanea*, Feltrinelli, Milano 1996. In modo più diffuso M. Connor, *Women in United States History: a thematic approach*, «Social Studies Review», 36, 2, 1997, p. 88-90.

⁸⁸ Il *Femminismo americano* aveva avuto sin dal 1898, anno della fondazione del *National Woman Suffrage* ad opera di S.B. Antony e C. Stanton, una marcata tendenza politica, volta all’estensione e all’equiparazione dei diritti politici. Parallelamente esisteva una linea di intervento volta piuttosto a potenziare la presenza femminile al fine di estenderne l’influenza culturale. L’ambito educativo che era percepito come luogo più proprio, e al contempo più storicamente vincolante, della donna era percepito anche il vero ambito del riscatto femminile, stimolando iniziative di rinnovamento e di approfondimento pedagogico. (N. F. Cott, *The grounding of modern feminism*, Yale University Press, New Haven 1987).

⁸⁹ Al congresso di Londra del 1900 Montessori si esprimeva in questo modo: «Potrebbe essere giustamente affermato che in Italia non sono tanto l’uomo o le leggi che sono contro il progresso della donna quanto la donna stessa. Infatti ci sono leggi favorevoli alla donna da cui essa non trae vantaggio. Per esempio, potrebbe essere un membro degli importanti consigli di amministrazione degli istituti di carità; ma le signore si limitano a raccogliere denaro durante le feste, affidandone l’amministrazione agli uomini». Riferendosi al lavoro delle cosiddette “medichesse” rilevava che anche là dove le donne potevano scegliere il proprio medico chiamavano comunque «gli uomini a curarle, così come sono state sempre abituate a fare, limitando la loro attenzione alla critica della vita privata della professionista, ricacciandola verso i numerosi gruppi del proletariato intellettuale» (M. Montessori, *Il saluto delle donne italiane* [1900], in E. Catarsi, *La giovane Montessori*, Corso, Ferrara 1995, p. 140).

⁹⁰ Non a caso tra le maggiori interlocutrici del passaggio americano di M. Montessori troviamo la moglie di Alexander Graham Bell, Mabel Gardiner Hubbard (1877-1922), e la figlia del presidente Woodrow Wilson, Margaret. Quest’ultima non era priva di vene di misticismo che la avvicinavano alla spiritualità latina di Montessori (cfr. I. Ross, *An American Family: The Tafts*, World Publishing, Cleveland).

⁹¹ L. Scaraffia, A.M. Isastia, *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell’Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 55 e ss.

⁹² I. Berlin, *Woodrow Wilson on education*, «Research in Comparative and International Education», VII, 3, 2012, pp. 274-281. Si tratta della ripubblicazione di un articolo degli anni ’60. Si veda anche il recente: F.

Il secondo elemento endogeno della fulminea diffusione del Metodo era costituito dall'articolato dibattito del *Child Study Movement*⁹³, movimento che aveva propiziato la diffusione delle scuole dell'Infanzia negli Stati Uniti⁹⁴ ispirandosi ai *Kindergarten* di tradizione froebeliana. Nel 1917, N. C. Vanderwalker articolava la vicenda della espansione di questi istituti in due principali fasi: una prima fase di introduzione, iniziata nel 1855 e culminata nel 1880 e una seconda fase di estensione, a partire dal 1880⁹⁵.

Proprio la diffusione di queste istituzioni generò un acceso dibattito sull'interpretazione delle teoria froebeliane, che ebbe nel *Teachers College* della Columbia University il suo cuore. L'avvio di tale controversia interpretativa avvenne nel 1904 ad opera di Susan Blow, paladina di una filologica interpretazione del pedagogista tedesco, e di Alice Temple che, con Patty Smith Hill, al contrario, si faceva promotrice di uno spirito di maggiore cambiamento e libertà interpretativa. Se da un lato, tale controversia ebbe come effetto quello di dividere la cultura pedagogica americana in fazioni progressiste, conservatrici e mediatrici, dall'altro lato, la polemica ebbe il pregio di trasformare il *Teachers College* della Columbia in un centro di riflessione pedagogica di primo piano nel rinnovamento educativo americano. Sotto la guida di J. Earl Russell, si radunarono P. Monroe, pioniera nel campo della storia della pedagogia, la stessa P. Smith Hill – divenuta leader del *Kindergarten Movement* - con le sue interpretazioni progressiste di Fröbel e W.H. Kilpatrick, giovane e brillante ricercatore pedagogico. In questo clima di fermento che coinvolgeva la ricezione della riflessione pedagogica che presiedeva ai *Kindergarten*, una "via esterna" al dibattito pareva configurarsi come l'unica soluzione alle diatribe interne del froebelismo statunitense. La diffusione del Metodo Montessoriano, oltre a nascere sotto gli auspici del rinnovamento educativo di stampo femminista e massonico, sembrava costituire una valida strada alternativa in grado di superare le polemiche nate attorno all'interpretazione di Fröbel.

Il disegno "imprenditoriale" di S.S. McClure su Maria Montessori

La vicenda americana di Maria Montessori e del suo metodo ruotò attorno alla figura di S.S. McClure (1857-1949). Personalità vivace e imprenditiva⁹⁶, irlandese di nascita e americano di adozione, egli, una volta trasferitosi definitivamente a New York, nel 1893 fondava una rivista illustrata venduta a basso costo, al fine di ampliarne la sua diffusione. Ebbe il merito di far conoscere autori come Kipling, Stevenson e Conan Doyle e nel 1902, a seguito del reclutamento di Lincoln Steffens, portò il *McClure's Magazine* a specializzarsi in quello che veniva definito *Muckraking Journalism*. Si trattava di una prima forma di giornalismo investigativo e di denuncia, che si faceva anche portavoce e paladino di

Tanzilli, *Per la donna, contro le donne. Margaret Sanger e la fondazione del movimento per il controllo delle nascite*, Studium, Roma 2012.

⁹³ Fu soprattutto l'opera del Presidente della Clark University G. Stanley Hall (*The contest of children's mind in Entering school*, E. L. Kellogg & Co., New York 1893) con la sua prospettiva 'paidocentrica', non priva di toni evolucionistici, a favorire lo sviluppo dell'idea di una possibilità effettiva dell'apprendimento in tenera età.

⁹⁴ T. Allen, *American and German woman in the Kindergarten Movement, 1850-1914*, in H. Geitz, J. Heideking, J. Herbst, *Germa Influences on education in the United States to 1917*, Press Syndacate of University of Cambridge, New York 1995, pp. 85-102.

⁹⁵ N.C. Vanderwalker, *The Kindergarten in American Education*, Macmillan, New York 1917.

⁹⁶ Il suo caporedattore L. Steffens ebbe modo di scrivere di lui: «biondo, sorridente, entusiasta, spesso inaffidabile, egli era il vero destinatario di tutte le idee innovative del suo periodo. Era come un fiore che non resta immobile ad attendere che le api arrivino a prendere il suo nettare, lasciando i loro semi. Egli piuttosto volava dietro alle api per trovarle e rubare il loro miele» (cfr. L. Steffens, *Autobiography*, Hancourt, Brace & co., New York 1931, p. 357).

precise e dettagliate proposte concrete di risoluzione dei problemi⁹⁷. La rivista ebbe un grande successo fino al 1911, anno della sua vendita forzata ai creditori in seguito a difficoltà organizzative, economiche e di salute del fondatore. Questo portò progressivamente al declino della rivista che chiuse definitivamente nel 1929. Il lento declino era iniziato già nel 1906, quando molti giornalisti di punta abbandonarono la rivista a causa di dissapori con l'editore, contribuendo alla fondazione di *The American Magazine*⁹⁸.

Proprio l'anno del declino della Rivista corrispondeva con la prima iniziativa editoriale di presentazione di Maria Montessori. Fu, infatti, nell'edizione del maggio 1911 del mensile newyorkese che apparve il primo articolo dedicato alla pedagogista italiana a firma Josephine Tozier, amica della corrispondente inglese della rivista⁹⁹. Il testo, posto come primo contributo del giornale, si occupava di inquadrare culturalmente – Edouard Séguin e Gaspard Itard – e biograficamente – Roma e il legame con i Baroni Franchetti – , l'opera montessoriana. Soprattutto, descrivendo in modo preciso l'attività della Casa dei Bambini di Roma, metteva in evidenza gli assi portanti del Metodo¹⁰⁰ con l'implicito obiettivo di mostrarne l'efficacia e la rilevanza anche ai fini di una riqualificazione del sistema scolastico americano.

Le informazioni riportate da J. Tozier erano di prima mano, frutto di una visita fatta nei primi mesi del 1911 alla Casa dei Bambini di Roma, e facevano seguito anche all'interesse che negli Stati Uniti, proprio in quegli stessi mesi, aveva manifestato H. W. Holmes dell'Università di Harvard, autore anche di una lettera di apprezzamento per il Metodo scritta a Montessori e di Merrill, che inviò un gruppo di docenti a osservare le strategie messe in atto dalla Dottoressa Romana¹⁰¹.

Il successo dell'iniziativa informativa di S.S. McClure fu tale che di lì a pochi mesi, nel dicembre 1911, aprirono le prime due scuole montessoriane americane a New York e Boston e, nell'aprile 1912, apparve la prima traduzione americana del *Metodo*, stampata in 5000 copie ed esaurita in pochi giorni.

Lo stesso McClure nel 1912, non più editore della rivista, si recò a Roma in visita a Montessori e alla Casa dei Bambini. Il viaggio nasceva dall'esigenza di convincere la Dottoressa a intraprendere un tour di conferenze statunitensi. La decisione positiva della pedagogista italiana fu presa anche a seguito dell'offerta di una ingente somma di denaro. L'imprenditore americano vedeva nell'operazione di divulgazione americana del Metodo

⁹⁷ A riguardo di tale giornalismo, C.C. Regier, nel suo volume *The Era of the Muckrakers* (University of North Carolina Press, Chapel Hill (NC) 1932), sottolinea come esso ebbe un ruolo fondamentale nell'indicare problemi e soluzioni sociali negli Stati Uniti nei primi decenni del Novecento. In particolare: l'inizio dell'abolizione dei lavori forzati e della schiavitù in alcuni stati; le prime leggi sul lavoro minorile; il monte-ore quotidiano di lavoro per le donne abbassato a otto ore; la bonifica di milioni di ettari di terra a seguito della legge Newlands del 1902; le leggi contro i cartelli americani del tabacco e del petrolio; le prime politiche di integrazione dei redditi dei meno abbienti.

⁹⁸ I. Fang, *A history of mass communication*, Focal Press, New York 1997, pp. 56-58.

⁹⁹ J. Tozier, *An Educational wonder-worker. The methods of Maria Montessori*, «McClure's Magazine», 37, maggio, 1911, pp. 3-19.

¹⁰⁰ Questa l'articolazione dei paragrafi dedicati alla presentazione del metodo: *Learning the difference between "rough" and "smooth"*, dedicato alle esperienze di apprendimento tattile; *Children correct their own mistake*, dedicato agli aspetti di "pedagogia negativa" fondata sul principio della libertà e dell'autonomia nell'apprendimento; *No Naughty Children in the "House of Childhood"*, dedicato all'assioma della bontà originaria dei bambini; *Children of Three learn to tie bow-knots and to fasten buttons and clasps*, dedicato agli strumenti didattici, paragrafo corredato da un apparato di fotografie che illustrano gli oggetti di insegnamento. Dopo aver passato in rassegna i differenti metodi, l'autrice si sofferma sul famoso gioco del silenzio e sugli eccezionali risultati nell'apprendimento (*Children of four learn to write in six weeks*).

¹⁰¹ P. Powell, *Montessori comes to America. The leadership of M. Montessori and N. McCormick Rambusch*, University Press of America, Lanham (Maryland) 2010, p. 94.

un'occasione di entrata economica, tanto che alla moglie scrisse che «Maria Montessori poteva trasformarsi in una vera miniera d'oro»¹⁰². Il programma di diffusione del montessorismo di McClure – convinto di poterne controllare e, in qualche modo brevettare, i principi, gli strumenti e i filmati – prevedeva, oltre ad un ciclo di conferenze, l'istituzione di scuole ispirate al Metodo, la creazione di un istituto per la formazione degli insegnanti e la fondazione di una compagnia che producesse e commercializzasse gli strumenti didattici¹⁰³. Tuttavia, i progetti economici dell'irlandese si scontrarono presto con i principi della Dottoressa romana e con il suo manifesto intento di controllo dei fondamenti e delle applicazioni del suo metodo¹⁰⁴. Le intenzioni economiche che muovevano l'iniziativa di McClure insospettirono Montessori che rimaneva fermamente convinta di dover tenere sotto controllo i corsi di formazione e i materiali didattici, nella certezza che la correttezza del Metodo non prevedesse mediatori. Una volta tornata in Italia la Pedagogista, anche a seguito di una fallimentare missione diplomatica volta a una riconciliazione con l'editore irlandese, messa in atto dal fratello Robert McClure, decise di prendere contatti con lo studio legale newyorkese Briesen & Knauth, per cercare di raccogliere informazioni sull'uso che era stato fatto dei film che riprendevano l'applicazione del Metodo nella Casa dei Bambini di Roma e che erano serviti durante le conferenze americane. La contesa attorno ai filmati portò a una vertenza legale che interruppe irrevocabilmente i rapporti con McClure¹⁰⁵.

Il Metodo alla prova della tradizione dei Kindergarten

L'operazione di diffusione del Metodo organizzata da McClure, almeno negli aspetti più pubblici, si realizzò alla fine del 1913 grazie a un tour di conferenze promosso dall'*American Montessori Association* e organizzato dall'imprenditore newyorkese. Maria Montessori arrivò il 3 dicembre e aprì le sue conferenze a Washington, seguita da New York, Philadelphia, Boston, Chicago e San Francisco¹⁰⁶. A New York, presso la Carnegie Hall, tra i quattrocento astanti era presente anche John Dewey.

La Dottoressa partì alla volta dell'Italia dopo venti giorni, avendo goduto di grande rilievo mediatico. Nei quotidiani del tempo veniva valorizzata l'efficacia e l'innovatività del suo metodo, ponendolo in aperta alternativa alla tradizione dei *Kindergarten* di ispirazione froebeliana¹⁰⁷. Questi ultimi erano ormai usciti dalla fase di sperimentazione e si erano

¹⁰² S.S. McClure, *My Autobiography*, Frederick A. Stokes, New York 1914, pp. 252-253.

¹⁰³ Ivi, p. 254.

¹⁰⁴ E. M. Standing, *Maria Montessori: Teacher and Teachers*, Lerner, Minneapolis 1996, pp. 115-117.

¹⁰⁵ S. S. McClure, *My Autobiography*, cit., p. 262.

¹⁰⁶ Maria Montessori non parlava inglese. Le conferenze americane erano fatte in italiano. Anne E. George si occupò della traduzione delle conferenze a partire anche da appunti. Dai testi trascritti si possono individuare alcuni nodi comuni delle relazioni: in primo luogo, l'enfasi montessoriana nei confronti della libertà interiore ed esteriore del bambino; la connaturale tendenza alla crescita verso la maturità e l'indipendenza del fanciullo; il bisogno naturale dei bambini di esplorare e toccare che richiede strumenti didattici che mediante il movimento e la sensibilità permettano l'apprendimento e l'inserimento nella vita di tutti i giorni; infine, la virtuosa relazione tra lavoro di apprendimento e senso della disciplina. Vedi nota 59.

¹⁰⁷ Così scrive Shapiro, filosofo dell'educazione del *Teacher College* della Columbia University: «Tra un numero considerevole di profani e un numero minore di docenti, l'interesse eguaglia l'entusiasmo. Le dottrine dell'educatrice italiana sono così calorosamente abbracciate da alcuni che scuole, modellate sulla Casa dei Bambini, sono state istituite in varie parti del paese, rivaleggiando e sfidando il modello dei Kindergarten e delle scuole primarie tradizionali. Per molti dei suoi seguaci questo movimento costituisce una rivoluzione educativa che nel tempo cambierà completamente l'educazione dei figli» (cfr. J. Turner, *The Public School Montessorian: An Interview with Dennis Shapiro*, «Montessori Life», 4, VI, 1994, p. 21. Traduzione nostra).

stabilmente inseriti all'interno del sistema scolastico americano anche grazie alla diffusione delle traduzioni dei testi di Fröbel e a congressi annuali di insegnanti. In questo clima di contrapposizione si diffondevano contributi che sottoponevano ad analisi le due metodologie tanto che la stessa Montessori cercò di chiarire la distanza della sua proposta dalle *occupazioni* froebeliane¹⁰⁸.

Cucire, così come intrecciare la carta o costruire una capanna – tutte attività che avrebbero poi prefigurato la scuola deweyana – erano per il pedagogista tedesco attività che mettevano in condizione il bambino di sviluppare le proprie abilità manuali, stimolandolo al lavoro. Quest'ultimo, distinto dall'attività ludica, era considerato il vero fine del processo di apprendimento, tanto che Fröbel, ai tradizionali insegnamenti di lingua, religione, scienze naturali e matematica aggiungeva anche il disegno e il giardinaggio¹⁰⁹. Da questo spirito, in tarda età, il pedagogista tedesco coniò il termine *kindergarten*, per differenziare le proprie scuole da quelle tradizioni che a suo parere erano “macchine dello stato” che “tagliavano” e “confezionavano” i bambini come in una fabbrica¹¹⁰.

Pur condividendo l'inefficacia del sistema scolastico tradizionale, Maria Montessori giungeva al proprio metodo partendo dalle suggestioni di Itard e Séguin, dai loro metodi e dalla loro attenzione ai “bambini deficienti”. Solo in un secondo momento ella estese tali metodi a tutti i bambini, notando come i suoi strumenti e le attività ad essi connesse avessero un valore universale nello sviluppo integrale dell'uomo. In secondo luogo nel Metodo non era prevista una distinzione tra attività ludiche, produttive e artistiche. L'approccio alla strumentazione didattica era sempre centrato all'apprendimento: essendo quest'ultimo il principio centrale della vita, non erano da percorrere possibili vie alternative.

Anche il *McClure's Magazine*, ormai non più di proprietà dell'editore irlandese, si inseriva nel dibattito affidando una serie di contributi a Ellen Yale Stevens che, seguendo quando aveva già fatto Holmes, tentava di sottolineare continuità e discontinuità tra la tradizione dei Kindergarten e la prospettiva del Metodo. In particolare, Stevens sottolineava che era possibile trovare una mediazione tra le due metodologie inserendo i materiali montessoriani nelle *routine* della tradizione froebeliana, che comportava il *morning circle*, oltre alle canzoni e, soprattutto, alla manipolazione dell'argilla¹¹¹.

La proposta di un compromesso tra i due metodi provocò una reazione trasversale tra coloro che cercavano di ritornare all'origine delle proposte di Fröbel e coloro che applicavano un criterio di innovazione alla prospettiva del pedagogista tedesco. In questo secondo gruppo, si ponevano coloro che appartenevano alla corrente della *Progressive Education* e che, almeno in modo esplicito, si ispiravano al pragmatismo di Dewey. In particolare, furono due esponenti a muovere le critiche più feroci alla compatibilità e alla complementarità tra i due metodi: da un lato, Walter Halsey dell'Università dell'Omaha, che stigmatizzava il Metodo come «moda passeggera promossa e pubblicizzata frutto di

¹⁰⁸ Si veda quanto ha ampiamente discusso: R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra idealismo pedagogico e Maria Montessori*, G. Malipiero, Bologna 1958, riprendendo la critica filo-froebeliana di G. Lombardo Radice alla prospettiva montessoriana.

¹⁰⁹ Questa distinzione tra gioco e lavoro, ribadita in seguito da Dewey, alla quale si deve aggiungere l'arte, era analoga alla tensione tra spirito e vita. In particolare sul ruolo del gioco si veda: F. Froebel, *L'educazione dell'essere umano*, (1826), C. Signorelli, Milano 1940, pp. 164-165.

¹¹⁰ F. Fröbel, *Wochenschrift. Ein Einigungsblatt für Alle Freunde der Menschenbildung* (1850; Relazione settimanale. Foglio di unificazione per tutti gli amici della cultura umana), cit. in G. Catalfamo, *Froebel*, Ed. Universitaria, Messina 1950, p. 94.

¹¹¹ E. Y. Stevens, *The Montessori Method and the American Kindergarten*, «McClure's Magazine», 39, settembre, 1913, pp. 230-252. Si veda anche Id., *Montessori and Froebel: a comparison*, «The Elementary School Teacher», 6, XII, 1912, pp. 253-258.

una scaltra operazione commerciale»¹¹², dall'altro, con spirito più argomentativo, W. H. Kilpatrick.

Kilpatrick vs. Montessori

William Heard Kilpatrick, insegnante del *Teachers College* della Columbia University, si proponeva di implementare e concepire un metodo che introducesse nell'organizzazione scolastica l'idea di intelligenza sociale e di problem-solving¹¹³. Tali propositi gli permisero di elaborare un metodo basato sull'apprendimento collettivo imperniato su progetti e compiti, che divenne negli anni '20 e '30 il metodo più popolare nelle scuole americane¹¹⁴.

Egli, con una prospettiva teorica sperimentale-progressiva, in *Montessori Examined* del 1914 sottoponeva ad analisi dettagliata il Metodo, definendolo un "reperto del 1850" a causa dell'arretratezza degli strumenti psicologici utilizzati dall'italiana¹¹⁵.

Mentre plaudiva l'interesse scientifico manifestato dalla Dottoressa, egli ne criticava le generalizzazioni che rendevano non scientifica la sua prospettiva, basandosi su una ristretta conoscenza dei recenti sviluppi della psicologia dell'educazione¹¹⁶.

Oltre a ciò egli contestava a Montessori, al pari di Rousseau e Fröbel, di aver creduto che lo sviluppo dei fanciulli fosse lo svolgimento e il dispiegamento di potenzialità già presenti a livello interiore. La sua visione la portava a non considerare l'importanza, enfatizzata, invece, da Dewey e dagli sperimentalisti, di un'educazione intesa come una serie di transizioni nello sviluppo del fanciullo, frutto di adattamenti intelligenti ai cambiamenti circostanti¹¹⁷.

Inoltre, la prospettiva dell'italiana non sottolineava il ruolo strategico della relazione sociale del gruppo nella risoluzione delle situazioni problematiche¹¹⁸. Egli criticava l'apparato didattico pur apprezzando il valore dato alla libertà dei bambini nel raggiungimento autonomo di un obiettivo: infatti, trovava che la strumentazione didattica montessoriana limitasse in modo troppo direttivo il raggio d'azione del bambino. Per questo le scuole montessoriane non erano in grado di stimolare l'immaginazione e la creatività. Nulla gli faceva pensare che ci fosse qualcosa nelle *Case dei Bambini* che esercitasse effettivamente alla vita pratica, così come credeva che gli obiettivi dichiarati in termini di abilità e competenze dalle scuole montessoriane fossero esagerati e troppo ambiziosi. Ciò rendeva le attività in esse svolte generiche e distanti dalla vita concreta che la scuola, al contrario, doveva favorire¹¹⁹.

La critica di Kilpatrick, che raggiunse la sua acme in un'intervista svolta nella sua visita a Roma del giugno 1912¹²⁰, ebbe come primario effetto quello di contribuire a rallentare e "geopardizzare"¹²¹ la diffusione statunitense del Metodo.

¹¹² W. Halsey, *A valuation of Montessori Experiment*, «Journal of Education», 77-78, 1913, p. 63.

¹¹³ W. H. Kilpatrick, *Il metodo dei progetti*, [1918], La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 319-335.

¹¹⁴ G. L. Gutek, *An Historical Introduction to American Education*, Waveland Press, Long Grove (Illinois) 2013³, pp. 293-294.

¹¹⁵ Id., *Montessori Examined*, Constable & Co., London 1915, p. 6.

¹¹⁶ Ivi, pp. 8-9.

¹¹⁷ Ivi, pp. 9-10.

¹¹⁸ Ivi, p. 20.

¹¹⁹ Ivi, pp. 41-49.

¹²⁰ Kilpatrick incontrò Maria Montessori nei primi giorni del mese di giugno, discutendo soprattutto sull'apparato didattico del Metodo. Povell, commentando quanto riportato nei diari di Kilpatrick, segnala il fatto che «qualche malinteso sembra essere accaduto tra l'intervistatore e la sua ospite [...] L'intervista si concludeva, infatti, con una nota di insoddisfazione generale. In seguito, dopo aver visitato un certo numero di scuole montessoriane, nel suo diario manifestava sorpresa per quanto i bambini di quelle scuole

Le cause non dichiarate esplicitamente della critica di Kilpatrick a Montessori erano plurime. Oltre ai motivi di sostanza che riguardavano il ricorso della Dottoressa¹²² a strumenti obsoleti desunti dalla tradizione francese di Séguin e al tenore spiritualistico e eccessivamente metafisico della sua argomentazione, esistevano anche motivi contingenti, dal profilo più “accademico”. Egli condivideva con Montessori le stesse abilità comunicative che avevano portato a una immediata diffusione del Metodo; tuttavia, egli era anche alla ricerca di una posizione più stabile nel panorama pedagogico americano. Ciò lo impegnava nella ricerca di un proprio metodo, originale e indipendente, che potesse incarnare i principi deweyani, almeno a livello dichiarativo, realizzando, al contempo, da essi, una riconosciuta emancipazione.

Proprio quest’ultimo motivo pare essere quello che caratterizzò fortemente la polemica del pedagogista americano nei confronti dell’italiana, incarnando un preciso “programma critico” che di lì a poco tempo, nel 1916, vide anche la pubblicazione del volume *Froebel’s Kindergarten Principles Critically Examined*. In quest’ultimo saggio, egli sottolineava come l’introduzione degli strumenti froebeliani avesse il pregio di incrementare in modo sensibile l’attività ludica e il lavoro pratico all’interno della classe; tuttavia egli affermava che “proporre forme simboliche troppo presto nello sviluppo del bambino presupponeva in modo chiaro una idea quasi metafisica dell’infanzia”¹²³. Fröbel, in questo, era troppo spiritualista e il suo pragmatismo si ammantava dei medesimi presupposti metafisici che egli aveva rinvenuto in Montessori¹²⁴.

Il frutto più efficace della duplice critica di Kilpatrick fu la sua nomina alla cattedra di Filosofia dell’Educazione al *Teachers College* della Columbia University che avvenne nel 1918 e che lo vide protagonista incontrastato della diffusione della *Progressive education* negli Stati Uniti¹²⁵. Nello stesso anno, egli metteva a punto e pubblicava il proprio *Project Method* che consacrava la sua emancipazione¹²⁶ dai principi deweyani di *How we think* pubblicato otto anni prima, rifacendosi in modo più radicale alle prospettive e alle teorie di Pestalozzi, Parker¹²⁷ e Ashmore¹²⁸.

sembrassero stare bene ed essere felici» (cfr. P. Povell, *Montessori Comes to America*, cit., p. 96). Nonostante ciò, la visita alle Case dei Bambini portò Kilpatrick alla conclusione che il metodo avesse poco da offrire al sistema scolastico statunitense.

¹²¹ Il termine è tipicamente anglosassone ed usato per descrivere la diffusione del metodo montessoriano sul territorio statunitense, traducendo l’espressione “diffusione a macchia di leopardo” (cfr. W. Kornegay, cit.).

¹²² Va segnalato che Kilpatrick si rivolgeva alla Montessori con il titolo di “Dr”, mentre quando parlava di Dewey lo definiva “Professor”.

¹²³ W. H. Kilpatrick, *Froebel’s Kindergarten principles critically examined*, McMillan C., New York 1916, p. 102.

¹²⁴ In modo più diffuso si veda la ricostruzione della critica anche letteraria alla modalità di scrittura di Fröbel offerta da Kilpatrick in J. Darling, *Child-Centred Education and its critic*, Paul Chapman Publishing Ltd., London 1994, pp. 30-33.

¹²⁵ L. A. Cremin, *The transformation of the school: Progressivism in American education (1876-1957)*, Knopf, New York 1968³, p. 220. L’autore definisce il ventennio di Kilpatrick alla Columbia University il “rostro” attraverso il quale il sistema scolastico americano è stato condotto ai principi della *Progressive Education*.

¹²⁶ Per una ricostruzione degli avvenimenti storici e dei retroscena dell’ideazione e della pubblicazione del metodo di Kilpatrick, si veda: M. Knoll, “A marriage on the Rocks”. *An unknown letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*, in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf> e Id., “I Had made a mistake”: *William H. Kilpatrick and the Project Method*, in <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16242>.

¹²⁷ Cremin sottolinea come la prospettiva deweyana più attenta alla dimensione progettuale dell’insegnante fosse stata sviluppata in modo più significativo da Boyd H. Bode della Ohio State University (*ivi*, pp. 221-224). Si veda anche la ricostruzione puntuale delle differenze tra Dewey e Kilpatrick offerta da: C. J. Karier, *The Individual Society and Education. An History of American Educational Ideas*, Illini Books, Illinois 1986², pp. 248-252. Non va dimenticato che Parker fu il principale ispiratore di iniziative scolastiche volte alla centralità del fanciullo. In particolare, scuole nelle quali Dewey assunse poi la direzione o la consulenza diretta a Chicago, poi inserite come *Lab Schools* all’interno dell’Università della città, e l’impresa di istituire

Dunque il programma editoriale di Kilpatrick aveva cercato di mettere da parte in modo definitivo i retaggi metafisici e spiritualisti europei nella versione più storicamente radicata froebeliana e nella versione più attuale, almeno negli intenti mediatici di McClure, di Maria Montessori. A ciò si era dedicato in una prima fase critica e preparatoria con le pubblicazioni del 1914 e del 1916. A tale fase ne doveva seguire una seconda di proposta, inaugurata con la pubblicazione del volume dedicato al suo metodo progettuale del 1918. Se quest'ultimo rappresentò un'implicita emancipazione da Dewey, le cui motivazioni si devono trovare nell'ambito accademico della Columbia University, contemporaneamente esso fu la dichiarazione, sempre sottintesa, che la prospettiva pragmatista della *Progressive Education* di stampo statunitense, non poteva fare a meno di un legame con la tradizione continentale¹²⁹.

Una comune tradizione e un compito comune

Nella breve ricostruzione *micro-storica* della prima esperienza statunitense della pedagogista italiana, consumatasi poco prima la Prima Guerra Mondiale, vengono offerte alcuni elementi che permettono una riflessione pedagogica generale.

La complessa vicenda che caratterizzò la diffusione del montessorianesimo negli Stati Uniti dipese da alcuni equivoci interni alla riflessione sulla riforma del sistema scolastico che investì gli Stati Uniti nei primi decenni del Novecento. Il Metodo non fu colto nella sua specificità, ma ad esso fu attribuito il compito di porsi in alternativa – secondo alcuni – o in continuità – secondo altri – con la tradizione froebeliana dei Kindergarten. Proprio in quegli anni la riflessione pedagogica statunitense era alla ricerca di una propria strada che si emancipasse, almeno nelle intenzioni, dalla tradizione continentale.

Come abbiamo avuto modo di sottolineare a proposito di Kilpatrick, essa non riuscì a celebrare in modo compiuto un divorzio, ma finì per interpretare in chiave anti-metafisica la tradizione europea ottocentesca. Nonostante l'intensa opera di critica che voleva minare alla base soprattutto la tradizione metafisica e spiritualista, la proposta statunitense fu debitrice di tale tradizione in modo evidente.

Fabio Togni

Ph.D. in "Scienze pedagogiche" - Università degli Studi di Bergamo
Ph.D. in "Educational Studies" - University of Bergamo

Kindergarten nelle isole Hawaii (cfr. J. Martin, *The education of J. Dewey*, Columbia Press, New York 2002, pp. 215-222).

¹²⁸ Si veda a questo riguardo: S. Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer In Education*, Harper and Brothers, New York 1951, pp. 19-56.

¹²⁹ J. A. Beineke, *A Progressive at the Pinnacle: William Heard Kilpatrick's Final Years at Teachers College Columbia University*, «Educational Theory», 2, XXXIX, 1989, pp. 139-149.

New schools' pedagogy and didactic in Italian primary school's national programs of 1945

Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare del 1945

Ornella Gelmi

Abstract

During the XX century, the American school's impulse towards the democracy was actualized also through the innovative experiences in educative scope that met the 'New school' international movement. This essay's aim is to show the circumstances which in Italy allowed the introduction of the New school's pedagogical and educative principles from Dewey in primary school's national programs of 1945, thanks to C.W. Washburne, who, from 1943 to 1948, was allied military government's school counsellor.

Premessa

Nel XX secolo, il grande slancio della scuola americana verso la democrazia si concretizzò anche attraverso innovative esperienze in ambito educativo, che confluirono nel movimento internazionale delle cosiddette «scuole nuove». Si tratta di una serie di iniziative eterogenee, nate dal fertile terreno della scuola vissuta, ad opera di educatori geniali molti dei quali non si preoccuparono, almeno nell'immediato, di sistematizzazioni teoriche. Le «scuole nuove» erano accomunate dal bisogno di rispondere ai nuovi problemi sociali, impostavano il lavoro educativo in maniera scientifica e superavano la tradizionale divaricazione tra formazione umanistica e tecnico-professionale.

Alla denominazione «scuole nuove» viene di solito associato il termine «attivismo pedagogico» con il quale si allude ad una concezione dell'educazione non più come semplice trasmissione di un sapere «oggettivo», ma come un processo dinamico di formazione della personalità. La specificità delle «scuole nuove» favorì il diffondersi di una rinnovata sensibilità educativa oggetto di critiche, ma anche di importanti riflessioni pedagogiche. Il pensatore che seppe imprimere al movimento delle «scuole nuove» l'impulso maggiore e più ricco di indicazioni, fu J. Dewey (1859-1952), vero e proprio fondatore dell'«attivismo pedagogico» (Dewey però preferiva la dizione di «scuola progressiva»), cui fornì anche una solida base filosofica. Il momento culminante del suo itinerario intellettuale fu negli anni 1896-1904 quando, professore all'Università di Chicago, nel pieno delle polemiche tra conservatori (fautori di una scuola rigida, dove i ragazzi erano sottoposti ad uno sforzo continuo al fine di formarne il carattere, nonché nettamente distinta tra orientamento umanistico e tecnico) e progressisti (che auspicavano un insegnamento fondato sugli interessi e impartito a tutti senza distinzioni di razza e di ceto), non solo si schierò apertamente dalla parte di questi ultimi, ma fondò, annessa

all'Università, una "scuola-laboratorio" elementare dove avviare una serie di sperimentazioni ispirate alle sue teorie esposte per la prima volta, in modo organico, ne *Il mio credo pedagogico* (1897), mentre i risultati furono divulgati in *Scuola e società* (1899). Al centro della riflessione di Dewey c'è il concetto di esperienza che deriva da una visione in cui uomo, natura e società risultano strettamente legati (l'opera in cui questa dottrina viene formulata è *Esperienza e natura* del 1925), nel quadro di una visione generale che fa dell'adattamento all'ambiente il criterio fondamentale per l'analisi della realtà umana.¹³⁰ Le idee in fermento che aveva espresso Dewey preoccupandosi delle esigenze psicologiche dell'individuo e del progresso della società, vengono assimilate da Carleton Wolsey Washburne, che ideò e attuò il metodo pedagogico di Winnetka avviando nella sua scuola un'educazione individuale e sociale¹³¹. Il pedagogista Washburne aveva a suo tempo seguito la scuola di Frederic Burk e, dal 1919, fu soprintendente scolastico a Winnetka dove attuò l'esperimento didattico ispirato all'educazione progressiva che fece conoscere attraverso i suoi scritti¹³². Durante gli anni della sua formazione ebbe modo di frequentare insigni educatori come C. Reddie e J. Dewey. Grazie ad una borsa di studio della fondazione Rosenwald, ebbe modo di conoscere finalità e metodi dell'educazione in Asia e in Europa negli anni 1931-1932; nel 1941 ebbe l'incarico di ispezionare le scuole della Luisiana e, l'anno seguente, studiò i problemi dell'educazione in cinque repubbliche del sud America per conto del Dipartimento di Stato. Viaggiò per ragioni di studio in Russia, in Cina e Giappone; fu in Italia dal 1943 al 1948 come consigliere scolastico del governo militare alleato e, in seguito, come direttore dell'ufficio informazioni Usa di Milano dove prese parte attiva alla lotta contro il comunismo in Italia. Scrisse di sé negli anni cinquanta:

L'indagine pedagogica ha rappresentato un mio costante interesse, ad ogni passo mi sono proposto di ottenere risposte scientifiche agli interrogativi che tormentavano la pedagogia. Per questo motivo ho svolto un'intensa attività nell'Associazione americana di Ricerche Pedagogiche, riferendo, durante almeno venti assemblee annuali, sui risultati ottenuti. Inoltre, sono stato due volte presidente, e parecchie altre collaboratore, degli Annali della Società nazionale per lo Studio della Pedagogia. Per quattro anni sono stato presidente dell'Associazione per l'Educazione progressiva nel nostro paese. Attualmente occupo la carica di presidente internazionale della "New Education Fellowship" che ha diramazioni in più di trenta nazioni. Se vi è qualcuno che sappia che cosa sia in effetti l'educazione "moderna" o "progressiva", quegli dovrei essere io¹³³.

La filosofia vivente dell'educazione

L'opera principale di Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, trae origine dalla sua esperienza come educatore e da quella di diversi maestri e studiosi che lo hanno supportato nella realizzazione delle nuove scuole di Winnetka¹³⁴.

¹³⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997; M. Laeng (a c. di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989; R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; F. Cambi, *Manuale di storia della Pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.

¹³¹ D. Orlando, *C. W. Washburne e l'esperimento di Winnetka*, La Scuola, Brescia 1960.

¹³² C.W. Washburne, *The Philosophy of Winnetka Curriculum* (1927) in *Curriculum Making: Past and Present*, ed. William Chandler Bagley Bloomington, Public School Publishing; Id., *Adjusting the School to the Child: Pratical First Steps* (1932), World Book Company, University of Michigan; Id., *A Living Philosophy of Education* (1940), New York: John Day Co; Id., *What is Progressive Education? A Book for Parents and Others* (1952), New York: John Day Co; Id., *The World's Good* (1954), New York: John Day Co.

¹³³ C.W. Washburne, *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. IX.

¹³⁴ L'esperienza pedagogica di Washburne è nota con il nome di «Piano Winnetka»; egli, tuttavia, non condivise la denominazione che venne data a questa sua esperienza e a questo proposito scrisse: «Il nostro

La sua filosofia, intesa come attività umana che considera la natura, il come e il perché di una data cosa o azione, sorge, come lui stesso chiarisce, dalla vita e dai bisogni dei fanciulli. Non si tratta ovviamente di fanciulli astratti, nati dalla mente di uno studioso, ma di «fanciulli vivi; fanciulli che si bisticciano, si stuzzicano e si azzuffano; fanciulli docili e mansueti; fanciulli accigliati e musoni; fanciulli perplessi, dubbiosi, interroganti; fanciulli gai, esuberanti, indomiti: e non vi è fine alla lista»¹³⁵. Questo è il motivo per cui, nel suo volume, non troviamo citazioni di filosofi, psicologi, educatori sociologi o altro, ma piuttosto una serie di esperienze concrete e documentate realizzate nelle scuole che diventano costante oggetto di analisi e riflessione.

Non sarebbe tuttavia stato possibile realizzare alcunché se, come ci riferisce ancora lo stesso Washburne, la *School Board* o *Board of Education*¹³⁶ non ne avesse favorito la realizzazione.

«Quello di Winnetka era formato da uomini e donne di larghe vedute, di alta coscienza morale, scelti dai membri di un comitato apolitico locale, che servono la comunità altruisticamente»¹³⁷. La libertà che il comitato concesse al pedagogista, allo scopo di rendere le scuole migliori possibili, fu davvero grande¹³⁸.

lavoro fu chiamato “Piano Winnetka”, denominazione che, come ho già detto, noi non abbiamo mai approvata o usata. Non era nelle nostre intenzioni stabilire un modello per tutte le scuole, né seguivamo un piano rigidamente stabilito: si rivedeva continuamente il lavoro fatto cercando di migliorarlo e le tecniche per l’istruzione individuale non erano che un primo passo verso quello che rappresentava il nostro scopo finale: dare ai nostri allievi la migliore istruzione che le ricerche e gli esperimenti potessero aiutarci a determinare» (cfr. C.W. Washburne, *Winnetka, storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1960, pp. 171-172).

¹³⁵ C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell’educazione*, traduzione di M. Goretti e G. Rombo, editrice Le Monnier, Firenze 1957, p. 5.

¹³⁶ I due nomi indicano la medesima realtà, un “Consiglio dell’educazione”, organismo locale di governo delle scuole.

¹³⁷ C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell’educazione*, cit., p. 6.

¹³⁸ Lo stesso Washburne, nel suo saggio *La formazione dell’insegnante negli Stati Uniti*, edito in Italia nel 1958 a Firenze da La Nuova Italia, afferma che la differenza fondamentale tra la scuola dei paesi europei e quella degli Stati Uniti riguarda il fatto che, in questi ultimi, l’istruzione è fortemente decentrata. Non esiste un Ministro dell’Educazione o della Pubblica Istruzione, c’è tuttavia nel *Department of Health, Education and Welfare* un Ufficio generale per l’Istruzione a capo del quale vi è un commissario designato dal Capo del *Department of Health, Education and Welfare*, che è un membro del governo. Il Commissario, però, non ha autorità alcuna sulle scuole e le università, ma ha il compito di raccogliere informazioni statistiche, distribuirle e dare consigli. Secondo la Costituzione americana l’istruzione dell’infanzia e della gioventù è lasciata a ciascuno dei quarantotto Stati. Ogni Stato è diviso in province per cui il primo delega a queste ultime molti dei suoi poteri per l’amministrazione delle scuole. Ogni provincia ha un Ufficio provinciale per l’Istruzione – *Country Board of Education* – e un Sovrintendente provinciale che è eletto dal popolo o designato dall’Ufficio provinciale per l’Istruzione, a sua volta di nomina elettiva. Ciascun distretto rurale elegge un Comitato distrettuale per la Scuola – *District School Board* – composto di tre agricoltori o mogli degli agricoltori. Essi amministrano la scuola rurale, nominano l’insegnante o gli insegnanti, fissano le tasse locali per il mantenimento della scuola e talvolta scelgono persino i libri di testo. Il Sovrintendente provinciale ha la sorveglianza delle scuole rurali e la responsabilità di vigilare che esse rispondano ai requisiti minimi prescritti nelle costruzioni, nell’impiego di insegnanti riconosciuti, nei programmi e nella durata dell’anno scolastico. Le città con più di tremila abitanti, anche se comprese nel territorio provinciale, sono quasi interamente indipendenti dall’amministrazione provinciale. Ciascuna ha il suo Ufficio per l’istruzione, composto quasi sempre di sette cittadini che se ne occupano gratuitamente. I membri, nella maggior parte delle città piccole, sono elettivi; nelle città grandi sono spesso designati dal sindaco. Il Sovrintendente scolastico è la figura-chiave del sistema educativo americano, ha tutta la preparazione di un insegnante e di solito ha percorso tutti i gradi (insegnante di scuola elementare o secondaria, direttore, sovrintendente in una piccola città) ed è responsabile, entro la linea generale di condotta adottata dall’Ufficio per l’Istruzione, della scelta, del controllo, delle promozioni, dei licenziamenti degli insegnanti; della preparazione del programma per le scuole e della scelta dei libri di testo; della costruzione e manutenzione degli uffici scolastici, della

Le idee fondamentali che gettano le linee dell'esperienza di Winnetka, vengono maturate da Washburne grazie alla sua partecipazione attiva ai lavori dell'*American Education Research*, della *National Society for Study of Education* e alla *Progressive Education Association*, dove venne a contatto con tutti gli esponenti delle varie correnti teoriche e pratiche dell'educazione in America. Contribuirono all'elaborazione del suo pensiero anche i numerosi viaggi, egli si recò in Europa a studiare le scuole sperimentali e qui partecipò ai congressi mondiali del *New Education fellowship* grazie ai quali conobbe le teorie e le applicazioni pedagogiche di tutto il mondo. Trascorse infine un anno nell'Estremo e Medio Oriente e poi di nuovo in Europa per intervistare, come lui stesso ci dice, «sui loro fini educativi, quegli uomini e quelle donne che avrebbero avuto maggiore possibilità di influire sull'educazione dei loro rispettivi paesi, durante la prossima generazione»¹³⁹.

Da questo ricco scambio di idee ed esperienze, saggiate poi all'interno delle sue scuole, il nostro maturò una personale visione dell'intero processo educativo che, a suo avviso, deve essere osservato da quattro punti di vista diversi. In primo luogo, il bambino deve essere considerato come persona che ha bisogni-base (salute, felicità, in altre parole il benessere fisico ed emotivo) in comune con gli altri. In secondo luogo, il fanciullo è un soggetto con un'individualità diversa da tutte le altre, con il bisogno di esprimere il proprio io e di seguire la sua personale linea di sviluppo. In terzo luogo, il fanciullo è parte di una società complessa, in continuo contatto con gli altri individui e, per dare il suo contributo alla società, deve padroneggiare le strumentalità e competenze di base come la lettura, la scrittura, l'aritmetica; deve possedere un corredo di nozioni storiche, geografiche e scientifiche e accettare alcune convenzioni come l'ortografia, la punteggiatura, la grammatica. Infine, poiché il processo educativo che si realizza in una società è frutto di una concezione antropologica condivisa dalla stessa società, è necessario che l'individuo ne prenda coscienza e uniformi la sua condotta a questa concezione.

Queste prospettive, secondo Washburne non si escludono tra loro, poiché noi osserviamo sempre lo stesso fanciullo considerato «unità organica della società».¹⁴⁰

Per quanto riguarda il primo punto è interessante notare come a Winnetka fosse attivo un programma di studio sul benessere fisico e la prevenzione contro i pericoli e ci si preoccupava soprattutto che, durante le attività, non si confondessero i mezzi (l'insegnamento stesso) con il fine.

Per favorire l'igiene mentale si predisposero dispositivi per soddisfare i tre bisogni fondamentali (bisogno di auto-espressione, bisogno di sicurezza, bisogno di integrazione sociale). In merito al primo bisogno W. afferma:

le scuole del passato, e molte scuole dell'epoca presente hanno quasi del tutto ignorato questo bisogno del fanciullo preoccupate soltanto di inculcare nella mente dei ragazzi una massa uniforme di cognizioni [...] Il grido di battaglia dei primi riformatori fu "libertà" e "auto-espressione". Ma poiché qualche scuola convinta di ciò, giunse agli estremi, esagerando il valore dell'auto-disciplina, paventando la guida del maestro, confondendo impulsi momentanei con bisogni e interessi durevoli, negando la necessità di un qualsiasi corredo prestabilito di cognizioni, l'educazione progressiva fu presa di mira dai caricaturisti, e venne considerata dagli scienziati dell'educazione un'ubbia sentimentale e da molti genitori un gioco anziché un lavoro¹⁴¹.

preparazione del bilancio, in breve è l'amministratore responsabile delle scuole di città dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria.

¹³⁹ C.W. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, cit., p. 9.

¹⁴⁰ Ivi, p. 10.

¹⁴¹ Ivi, p. 26.

Secondo Washburne, tuttavia, furono poche le scuole in cui si arrivò a questi estremi e furono quelle nelle quali gli operatori non avevano di fronte all'alunno, ai genitori e alla comunità, responsabilità alcuna. Il bisogno di auto-espressione è per il nostro qualcosa di molto diverso da un'indisciplinata manifestazione della personalità individuale estranea alla vita sociale, è legato piuttosto alle occasioni che il bambino ha di scoprire e sviluppare le proprie potenzialità, i propri interessi nella realizzazione dei quali egli darà il proprio personale contributo al progresso della società.

Le scuole che si preoccupano di sviluppare nei ragazzi quest'auto-espressione, fanno eseguire molti lavori a carattere creativo nelle officine e nei laboratori, come nell'arte, nella musica, nella ritmica e nella danza, nella composizione nelle rappresentazioni drammatiche; organizzano gruppi di ragazzi con interessi comuni, corsi facoltativi, circoli nei quali i fanciulli possono coltivare le loro occupazioni favorite; incoraggiano ricerche intellettuali in molti campi e non sopprimono, ma valorizzano le differenze individuali¹⁴².

Nella scuola il bisogno di sicurezza, secondo Washburne, viene favorito dalla familiarità dell'ambiente che deve essere gaio e piacevole, un luogo dove il ragazzo trova compagni di giochi e un numero di oggetti che risvegliano la sua attività e il suo interesse. Lo scopo del docente «è più quello di capirlo e di rendergli la vita felice che non di rimpinzargli la testa di nozioni»¹⁴³. La sicurezza viene acquisita anche attraverso le relazioni positive che si instaurano tra i fanciulli e l'insegnante, nonché grazie alla reciproca simpatia e intima collaborazione tra i genitori e l'insegnante stesso. La scuola, per soddisfare i bisogni del fanciullo, deve essere una istituzione sociale, in questo senso Washburne invita a riflettere sulla scuola tradizionale che offre davvero poche opportunità per maturare competenze di natura sociale.

Lo studio era strettamente individuale: vietato aiutarsi a vicenda o richiedere l'aiuto di un compagno. Le interrogazioni erano poi tutt'altro che un avvenimento sociale. Che cosa poteva essere infatti meno atto a stimolare i rapporti sociali che vedere l'insegnante seduta in cattedra, lapis alla mano, pronta a notare ogni vostro errore, e il sapere che le domande che essa vi rivolgeva non rispondevano al desiderio, suo o della classe a cui era stata assegnata la stessa lezione, di essere informata su tali argomenti, ma miravano invece a cogliervi in fallo nel caso non aveste studiato o a premiarvi con un bel voto nel caso contrario? Tali interrogazioni, che chiameremo tipiche, consistevano in un esame orale, alla presenza di un gran numero di fanciulli, tutt'altro che avidi del vostro sapere. La giornata scolastica, nelle scuole tradizionali, comprendeva ore di spiegazione fatte ad un'intera scolaresca silenziosa e ricettiva, dove, tutt'al più, qualche singola domanda veniva rivolta all'insegnante; in periodi silenziosi di studio durante i quali gli alunni, separatamente, cercavano di imparare la propria lezione, e in ore di interrogazione del tipo sopra descritto. Vi erano poi degli intervalli per la ricreazione ed era concesso allora ai ragazzi, finalmente liberi, di uscire di classe a sfogarsi urlando e rincorrendosi [...] e non credo di esagerare¹⁴⁴.

Certamente l'esito di un siffatto modo di vivere l'esperienza scolastica non favorisce il bisogno di integrazione sociale per cui, lo stesso Washburne conclude affermando: «Non farà meraviglia, quindi, se la scuola tradizionale ha prodotto individui di scarso senso sociale; né se i nostri uomini d'affari non si rendono conto che la prosperità delle loro imprese e della loro comunità dipende dal benessere dei loro impiegati; o se gli operai non capiscono come, in un sistema economico capitalistico, il loro benessere è legato al successo finanziario delle istituzioni per le quali lavorano».¹⁴⁵

¹⁴² Ivi, p. 27.

¹⁴³ Ivi, p. 29.

¹⁴⁴ Ivi, p. 33.

¹⁴⁵ Ivi, p. 34.

Nelle scuole nuove si cerca di riconoscere il valore dell'individualità, come presupposto fondamentale al soddisfacimento dei bisogni del bambino, cessando di insistere sul principio di uniformità. L'insegnante, da subito, opera allo scopo di aiutare il bambino a rendersi conto delle proprie potenzialità individuali ammettendo, intellettualmente, che queste potenzialità differiscono da persona a persona. Per questo è necessario eliminare negli insegnanti l'idea che ciascuno debba e possa conformarsi ad una meta comune o ad un modello ideale.

Molto pragmaticamente Washburne definisce il criterio di guida per il docente:

Come facciamo a sapere se aiutiamo o no realmente un fanciullo ad esprimere il proprio io, a sviluppare le proprie potenzialità, ed a soddisfare i propri particolari bisogni? Se dobbiamo procedere per tentativi ed errori, come facciamo a sapere quando sbagliamo? La nostra misura base è la felicità del bambino, non la sua felicità momentanea, ma la sua felicità generale. [...] se un ragazzo ha continua avversione per la scuola, per l'insegnante, per una determinata materia, durante un considerevole periodo di tempo, se la sua condotta è ribelle e pigra, o eccessivamente aggressiva; se egli è costantemente distratto, possiamo essere sicuri che non è fondamentalmente felice nelle attività che gli assegniamo, e possiamo essere quindi sicuri che, in un modo o nell'altro, non riusciamo a soddisfare i suoi bisogni innati¹⁴⁶.

L'esperienza di Washburne in Italia

In Italia Washburne, in quanto membro della Commissione alleata, diede un importante contributo pedagogico nella stesura dei programmi per la scuola elementare del 1945.

Riguardo l'intervento e l'appoggio degli Alleati alla riorganizzazione degli studi in Italia a partire dallo sbarco in Sicilia (10 luglio 1943) e dopo l'8 settembre dello stesso anno, Washburne ha scritto un interessante articolo nella cui premessa si dice: «la mia esperienza quinquennale in Italia (1943-1948) può servire di esempio per i modi nei quali una preparazione preliminare può contribuire alla propria capacità di aiutare il popolo di un altro paese nel suo sforzo di risolvere alcuni dei suoi problemi. Permettetemi, allora, di dare un resoconto personale della natura e della funzione del mio lavoro in Italia¹⁴⁷». Washburne racconta che nella primavera del 1943 l'esercito americano gli chiese di «accettare un incarico e di prendere pratica nel governo militare allo scopo di aiutare e ristabilire le istituzioni scolastiche in un paese nemico, non appena fosse stato conquistato»¹⁴⁸. Fu mandato alla Scuola di Amministrazione militare di Charlottesville in Virginia e seguì un corso per il governo delle zone occupate per essere destinato alla Germania con il compito speciale di elaborare i piani per la riapertura delle scuole e delle università in Germania. La non soluzione immediata della guerra contro la Germania e lo sbarco alleato in Sicilia determinarono un cambiamento di piani e il Washburne fu destinato all'Italia. Trascorse una settimana a Tizi Uzu presso Algeri per apprendere la lingua italiana, ebbe mandato ufficiale di addetto all'istruzione per la regione di Roma, mentre T.V. Smith, suo collega a Charlottesville, ricevette l'incarico di direttore dell'istruzione per l'Italia. Washburne venne inviato in Sicilia con il compito di prendere conoscenza della situazione presso il sovrintendente all'istruzione che era il tenente colonnello inglese Robin Gayre, ma poiché quest'ultimo aveva scarsa conoscenza dell'istruzione elementare e secondaria, curò personalmente questo settore. Successivamente si recò a Napoli con Smith e continuò a lavorare come vice-direttore

¹⁴⁶ Ivi, p. 89.

¹⁴⁷ C.W. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e città», 6-7, giugno-luglio, 1970, pp. 273-277.

¹⁴⁸ Ivi, p. 273.

incaricato dell'istruzione elementare e secondaria e «[...] nel luglio seguente, quando Roma era stata liberata, adempii ad entrambe le mie funzioni, regionale e nazionale come vice-direttore»¹⁴⁹. Due mesi più tardi Smith fu richiamato negli Stati Uniti e dopo un breve interim, Washburne fu nominato direttore della sottocommissione all'istruzione della Commissione alleata, con collaboratori inglesi e americani. Lavorarono con lui Robert Koopman, Willis Pratt, Sam Noe, John Simone, Dexter Tilroe e altri pedagogisti e insegnanti inglesi.

Erano tutti membri dell'équipe e lavoravamo spalla a spalla, e duro! Via via che ogni paese era liberato, andavamo al seguito delle truppe combattenti e cominciamo a organizzare le scuole. Eravamo spesso sotto i bombardamenti e a volte sotto il tiro dell'artiglieria. Man mano che le condizioni tornavano nel Sud alla normalità, devolvevamo il nostro lavoro al nuovo governo italiano, e ci muovevamo verso il Nord¹⁵⁰.

Compito di Washburne era quello di lavorare con il Ministro italiano della PI in qualità di consigliere nella parte dell'Italia sotto il suo controllo e di richiedere pareri allo stesso ministro per le parti sotto controllo del governo alleato. «Per fortuna i due ministri con i quali ho lavorato di più – De Ruggiero e Arangio Ruiz – divennero miei amici personali»¹⁵¹. E, riferendosi alle motivazioni del suo lavoro, scrive:

Dal punto di vista militare, il nostro lavoro era di togliere all'esercito la preoccupazione di doversi guardare alle spalle facendo sì che le condizioni nella retroguardia fossero pacifiche. L'esercito combattente voleva concentrarsi in avanti, sul nemico; il governo militare era responsabile dell'ordine da tenere fra le popolazioni dietro le linee. I bambini via dalle strade, i genitori tranquilli dal momento che ai loro figli veniva impartita un'istruzione¹⁵².

Il governo americano, riflettendo anche un desiderio del popolo, voleva che si eliminassero il fascismo e i fascisti; per questo la Commissione alleata di cui era presidente Washburne doveva, tra l'altro, accertare che non ci fossero fascisti in posti dirigenti dell'istruzione e che i libri di testo cessassero di essere strumento della propaganda fascista.

Noi stessi riflettendo in qualche misura il desiderio del governo ma in misura considerevole anche ciò che credevamo essere il desiderio dell'opinione pubblica sensibile del nostro paese, tentavamo di sostituire non solo prassi e ideali fascisti con quelli democratici, ma anche, come parte di quel processo, un più moderno tipo di istruzione e costruttive attività extrascolastiche. La nostra azione era in accordo con tutte le attese: il governo militare, quello ufficiale, e la nostra interpretazione delle speranze delle persone sensibili e pensose tanto in America che in Italia¹⁵³.

Tra le molteplici difficoltà incontrate per questo lavoro vi era il reperimento delle sedi a causa dei bombardamenti e dell'occupazione di molti degli edifici rimasti in piedi, da parte delle truppe o di rifugiati. Ci si servì perciò di «autocarri abbandonati, sale cinematografiche, sagrestie di chiese, tende dell'esercito, oltre che delle modeste case degli insegnanti (gli alunni erano divisi in turni) come scuole»¹⁵⁴. Inoltre

gli insegnanti necessitavano di libri di testo e di "programmi" (come dicono in Italia). I fascisti avevano fatto un eccellente lavoro nel provvedere programmi dettagliati e, specialmente per le scuole elementari, testi uniformi, assai attraenti e ben redatti. [...] Gli insegnanti non avevano nessuna

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Ibidem.

¹⁵¹ Ivi, p. 274.

¹⁵² Ibidem.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Ibidem.

preparazione di psicologia pedagogica e "si limitavano ad eseguire i programmi secondo i testi di stato". Così il mio primo lavoro, quando misi piede in Sicilia, e poi a Napoli e Roma, fu di elaborare nuovi programmi e nuovi testi¹⁵⁵.

Per quanto riguarda il metodo utilizzato, Washburne costituì in Sicilia un gruppo di lavoro per elaborare i nuovi libri di testo, si servì di un insegnante di inglese della scuola secondaria (con funzione di curatore) e di un *team* di insegnanti elementari come autori, tutti antifascisti.¹⁵⁶ Poiché non vi era il tempo per preparare una serie completa di nuovi manuali, ci si servì dei testi fascisti e si cassarono parole, frasi o contenuti di propaganda. Nonostante le difficoltà i primi libri uscirono per il Natale del 1943. «Sei mesi dopo (nel giugno del 1944) Roma fu liberata. Là trovammo che il Vaticano aveva una gran quantità di buona carta immagazzinata; fu nostra, insieme ad altre stampatrici, e continuammo a stampare. In totale stampammo oltre un milione di libri»¹⁵⁷. Nel frattempo Washburne organizzò le commissioni italiane per la stesura dei nuovi programmi, il primo programma provvisorio per le scuole elementari fu redatto per la Sicilia. Si avvalese della collaborazione del professor Gino Ferretti dell'università di Palermo che aveva conosciuto prima della guerra attraverso le attività della *New Education Fellowship*, perché aveva familiarità con la psicologia e la pedagogia moderna. Ferretti era però noto anche come anticlericale e questo portò le obiezioni della Chiesa che aveva ravvisato nei programmi sottili attacchi contro di lei. Per questo Washburne a Napoli inserì in commissione anche un monsignore in modo tale da poter rappresentare democraticamente le varie posizioni. «Quella commissione stese un eccellente programma (oltre che al di là di ogni obiezione clericale), mentre un'altra commissione fece lo stesso per le scuole secondarie. Tutti questi programmi erano pubblicati e mandati a tutte le scuole»¹⁵⁸. Successivamente Washburne, con l'aiuto del Ministro della P.I., organizzò anche una commissione per preparare un programma per le scuole che preparavano gli insegnanti (Istituti Magistrali). Curò inoltre la riorganizzazione dei *boy scouts*, del *Rotary club*, di gruppi di insegnanti per stabilire piani cooperativi di miglioramento del curriculum e nell'organizzazione delle scuole. Con De Ruggiero si recò in Svizzera per preparare con Piaget un corso speciale di un anno per un gruppo di studiosi italiani, «poiché nessun corso sull'età evolutiva, sulla psicologia educativa o di carattere pedagogico era stato fatto nelle università o istituzioni scolastiche italiane dal 1925, era essenziale avere almeno un piccolo gruppo in Italia che sapesse qualcosa sulle correnti e le ricerche moderne in pedagogia»¹⁵⁹. Washburne collaborò anche alla creazione di una sezione nazionale dell'associazione per l'educazione nuova (la *New Education Fellowship*, NEF) che ebbe i suoi primi gruppi a Roma, Milano, Firenze, Torino e Genova e molto contribuì ad inserire gli insegnanti italiani in un'associazione internazionale. Il pedagogo di Winnetka nell'articolo citato parla di cinque anni (quelli trascorsi in Italia) ricchi e attivi e ritiene che i fattori più importanti del suo successo

¹⁵⁵ Ibidem.

¹⁵⁶ Per approfondimenti, si vedano: F. Pruneri, *La politica scolastica del PCI dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999; G. Bonetta, *La scuola italiana fra continuità e mutamento (1943-1945)*, in N. Gallerano (a c. di), *L'altro dopoguerra. Roma e il sud 1943-1945*, FrancoAngeli, Milano 1985, pp. 523-536; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 7-35; R.L. Patane, *Gino Ferretti e il fascismo. Riferimenti a carte inedite del pedagogista catanese*, «Scuola e Città», 3, 1984, p. 98; E. Morgana, *I programmi di Gino Ferretti*, «Bollettino CIRSE», 4, 1982, pp. 27-29; *Programmi di studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-1944. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare*, stampati a cura del Governo Militare Alleato, Tip. IRES, Palermo, s.d. Testo riprodotto integralmente in «Bollettino CIRSE», 4, 1982, pp. 30-38.

¹⁵⁷ C.W. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e città», cit., p. 275.

¹⁵⁸ Ibidem.

¹⁵⁹ Ibidem.

risiedano oltre che in doti strettamente personali, anche e soprattutto dalla preparazione professionale che lo ha aiutato a liberarsi dal pregiudizio.

Naturalmente tutti noi sottostiamo a qualche pregiudizio, ma i pregiudizi sono categorie di persone in termini di razza, religione, colore, cultura, anche ideologia, possono, e debbono, essere eliminati. Una certa quantità di conoscenze in materia di antropologia culturale, tecniche o anche informali, possono essere un importante aiuto nel ridurre il pregiudizio. Cercando di conoscere un'ampia varietà di persone, personalmente e intimamente, proprio da amici, è possibile far sì che cada ogni pregiudizio fra gente che differisce tanto per modelli culturali che per idee personali. Più importante di tutto è però la propria igiene mentale, cioè il procurarsi un inquadramento con la vita e con se stesso tale da evitare di proiettare su altri le proprie colpe o paure¹⁶⁰.

Un'ulteriore risorsa è costituita, secondo il pedagogista statunitense, dalla conoscenza di culture diverse, una conoscenza che ponga in grado di comunicare emotivamente e non riguardi un semplice studio positivo.

Proprio nel paese stesso di una persona esistono culture totalmente differenti fra loro. Ebrei, cattolici, protestanti, negri, tutti tendono a condurre la loro vita sociale all'interno dei propri gruppi e finiscono per sapere ben poco dei costumi degli altri. I gruppi nazionali si condensano in settori della città e si stringono a molti dei loro caratteristici modelli culturali. E il contatto fra classi socio economiche tende a stabilirsi su un livello superficiale, dal quale è difficile penetrare nei sistemi di valore, nei modelli di vita familiare e nei rituali più o meno inconsci degli altri. Proprio qui in patria, e perfino in quasi tutte le aule scolastiche, si può trovare una fonte, di solito non sfruttata, per una conoscenza di prima mano di culture diverse dalla nostra¹⁶¹.

Washburne continua asserendo l'importanza della conoscenza di diverse culture attraverso il contatto diretto, la condivisione di esperienze, ma anche tramite la letteratura e i modi con cui viene educata la gioventù:

Lo studio comparativo delle istituzioni educative inteso come un insieme di fatti intorno alle diverse organizzazioni dei sistemi scolastici è di valore alquanto limitato, ma il medesimo studio affrontato per vedere le attività educative, gli scopi, i valori, e incidentalmente l'organizzazione, considerati come parte e come mezzo di trasmissione di una cultura, di espressione di un popolo, può essere una parte importante nella propria educazione alla comprensione culturale¹⁶².

La conclusione dell'esperienza in Italia è da lui stesso così commentata:

Intuitivamente gli italiani percepivano la mia amicizia, mancanza di pregiudizio e genuino interessamento, e rispondevano con amicizia e cooperazione. Inoltre apprezzavano il fatto di poter comunicare con me nella loro lingua. Rispettavano il mio sfondo culturale per il fatto che io rispettavo la loro cultura e cercavo di lavorare con loro entro questo quadro. Pertanto potemmo fare insieme un buon lavoro. Gli errori che feci, e ce ne furono molti, erano dovuti al fatto che in ogni campo non ero privo di limiti, e restava in me ancora qualche traccia di pregiudizio; la mia conoscenza della cultura italiana era certamente, e lo è ancora, imperfetta. Cominciai con una conoscenza interamente inadeguata del sistema educativo italiano e perfino di alcuni dei valori più consacrati¹⁶³.

Quanto sopra riportato e, in particolare, queste ultime affermazioni del pedagogista americano possono in un certo senso contribuire al ridimensionamento del giudizio che

¹⁶⁰ Ibidem.

¹⁶¹ Ivi, p. 276.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Ibidem.

S.F. White espresse in merito ai rapporti intercorsi tra Washburne e l'ambiente clericale italiano¹⁶⁴.

I programmi nazionali della scuola elementare del 1945

Come abbiamo visto sopra, il Comando Alleato, dopo lo sbarco in Sicilia, aveva promulgato i programmi di studio e le indicazioni didattiche per l'anno scolastico 1943-1944. Contemporaneamente Washburne aveva lavorato alla formazione di una Commissione che funzionò sotto i ministeri di Adolfo Omodeo, Guido de Ruggiero e Vincenzo Arangio-Ruiz, per la redazione dei nuovi programmi nazionali. I programmi furono pubblicati nel febbraio 1945 ed entrarono in vigore nel mese successivo. Si trattava di programmi "di guerra", ma comunque frutto di un progetto politico e didattico che partiva dal presupposto di mediazione fra esistente e necessità di innovare. Lo spirito fondamentale che anima i primi programmi del dopoguerra si può ritrovare nelle parole che il ministro Gonella pronunciò in senato nel 1949:

[...] la scuola non può essere inventata né fatta sorgere dal nulla. Nell'ordine della vita che si ricomponne, dopo la guerra, si rileva che la scuola è l'istituzione che più lentamente e più difficilmente riacquista il suo ritmo e il suo vigore. Forse per questa ragione è costante presso tutti i popoli e in ogni tempo il proposito di circondare le istituzioni educative di cure riformatrici.¹⁶⁵

Nel 1945 vi era quindi una forte volontà di riforma, ma anche una lucida presa d'atto della situazione italiana e dei suoi problemi. Come avremo modo di vedere nel dettaglio, i programmi del 1945 evidenziano dei cambiamenti rispetto a quelli del 1934 ma, per molti aspetti, non sembra così netta la discontinuità metodologica rispetto a quelli del 1923 redatti da Giuseppe Lombardo Radice¹⁶⁶. Questi ultimi sono stati spesso letti in Italia in chiave ideologica e sono stati interpretati come espressione di una pedagogia autoritaria e classista, finalizzata a formare individui manipolabili dal regime fascista. Di fatto però, una interpretazione non ideologica

consente di evidenziare come la pedagogia neoidealista che informa il testo è essenzialmente antiautoritaria e anticlassista avendo di mira la formazione spontanea dello spirito di ogni alunno. [...] Secondo Lombardo Radice il bambino è costitutivamente libera manifestazione della soggettività. [...] Il processo di autoformazione spirituale è spontaneo e la scuola ha il compito di favorirlo tramite gli insegnamenti artistici i quali hanno la funzione di stimolare questo processo consentendo al bambino di svolgere un "lavoro spirituale creativo". Risulta quindi fondato il giudizio espresso da Ferrière, secondo cui Lombardo Radice è fautore della "scuola attiva", intesa come istituzione a "misura di alunno", antiadulterista e antinozionista, che privilegia la creatività del fanciullo¹⁶⁷.

¹⁶⁴ S.F. White, *Carleton Washburne: l'influenza deweyana nella scuola italiana*, «Scuola e città», 40, 1989, pp. 49-57.

¹⁶⁵ G. Gonella, *Discorso al senato del 24 ottobre 1949 a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione*, in Id., *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, Giuffrè, Milano 1981.

¹⁶⁶ Lombardo Radice aveva fatto tradurre nel 1915 *Scuola e società*, la sua posizione segna un momento centrale per comprendere l'influenza di Dewey sulla pedagogia italiana del secondo dopoguerra. L'acquisizione della pedagogia del Dewey da parte del Lombardo Radice si basava sulla considerazione che i fondamenti di questa pedagogia potevano essere assimilati all'attivismo pedagogico, che costituiva di fatto già la lenta ma sicura trasformazione della concezione pedagogica dell'attualismo filosofico.

¹⁶⁷ M. Moscone, *Antropologia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando editore, Roma 1999, p. 12.

Il carattere della scuola prevista dai programmi del 1923 era infatti essenzialmente formativo: la quantità delle nozioni, il possesso di uno scibile più o meno vasto passavano in seconda linea di fronte all'esigenza di sviluppare le capacità individuali, attraverso attività, come gioco, lavoro, disegno, canto, occupazioni. In questo ritmo la religione acquistava una sua funzione preponderante: il momento religioso era considerato a volte come momento oggettivo assoluto, a volte come momento sintetico, riflessione cioè sulla propria vita interiore e creazione della legge morale. Dalla religione era estromessa tutta la parte dogmatica che avrebbe contraddetto ai principi che la riforma voleva realizzare, cioè l'antidogmatismo e l'antinozionismo. I programmi per le scuole elementari, redatti da Lombardo Radice, non erano fissati nel dettaglio e lasciavano al maestro la facoltà di scegliere i mezzi che riteneva più idonei a raggiungere il livello di apprendimento prescritto: avevano un carattere indicativo, tendente a trovare una «tradizione didattica nazionale» e una didattica differenziata che tenesse conto delle esigenze locali, anche con il recupero del dialetto. Il Lombardo Radice, in quanto anti-positivista, negando la tradizione oggettiva scientifica, di fatto spesso dogmatica, si preoccupa di fare spazio ad una nuova dimensione soggettiva. In questo senso, anche per quanto riguarda il ruolo del maestro, è significativo ricordare che la commissione presieduta dal Lombardo-Radice nella «Relazione sui libri di testo per le scuole elementari» così si esprimeva:

[...] Ma il difetto più grave di questi sussidiari è che si sostituiscono al maestro e ne tentano la pigrizia, offrendo già bell'è pronta la distribuzione e la proporzione della materia, sicché al maestro troppo spesso non resti che accettare senz'altro, invece di trovare il proprio metodo in sé, per l'utilità dei ragazzi veri e vivi che ha dinnanzi, secondo le condizioni del paese, della scuola, della classe, secondo la stagione, l'aspetto dei luoghi, le costumanze e le industrie locali. Insomma sono libri che tendono a togliere all'insegnamento quanto può avere di occasionale, di più vivo ed efficace, e si sostituiscono al maestro, con esercizi chiave, problemi, soluzioni¹⁶⁸.

Questi programmi, a parte alcuni punti, rispecchiavano nel complesso il tentativo di trasformare in realtà l'idea di «scuola serena» nata dalla pedagogia riformatrice dell'epoca¹⁶⁹.

I programmi del 1923 furono però rivisti, nel 1934, dalla commissione presieduta da Nazzareno Padellaro secondo un disegno di omologazione della scuola al regime. I nuovi programmi che vennero emanati ripropongono la formulazione di quelli precedenti a cui sono però apportate modifiche che, anche se possono sembrare solo formali, ne stravolgono il senso e lo spirito in quanto si vuole rendere la scuola strumento del regime, tutta orientata a formare il futuro cittadino fascista. Nella premessa compare una frase di Mussolini che assume un carattere emblematico: «La scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista». La prima aggiunta evidenzia poi una modifica di non poco conto: mentre Lombardo Radice aveva scritto che i programmi richiedono l'agile indagare

¹⁶⁸ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Primaria, *Relazione sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. VI Relazione sui libri di testo «sussidiari» e supplemento alle relazioni sui testi di religione e di aritmetica*, Libreria dello Stato, Roma, aprile 1914.

¹⁶⁹ La «scuola serena» si ispirava ad un ideale di continuità tra la scuola e la famiglia, l'insegnamento si sviluppava secondo i principi della serenità, dell'equilibrio, dell'attività e della spontaneità. I rappresentanti più illustri della scuola serena furono Maria Boschetti Alberti che operò a Muzzano e ad Agno, Rosa Agazzi che a Mompiano organizzò con la sorella Carolina un metodo innovatore per la scuola infantile, e Giuseppina Pizzigoni che diede vita alla «Rinnovata» aperta a Milano nel 1911 nel popolare quartiere della Ghisolfa.

dello spirito e la comunicazione con le grandi anime per mezzo della parola del maestro, adesso si sostiene che essi richiedono soprattutto la partecipazione consapevole alle celebrazioni della Nazione e la viva conversazione sulle opere del regime fascista. La scuola viene affiancata dall'Opera Nazionale Balilla con compiti di educazione politica e premilitare e viene data importanza alla formazione di ciò che si potrebbe definire la coscienza e il sentimento della comunità italiana fascista. La disciplina in cui vengono introdotte le più vistose correzioni è la storia che finisce con l'assumere un carattere strumentale ed imbonitore e viene piegata a strumento di acquisizione del consenso. Si può pertanto affermare che nonostante i programmi del 1934 siano stati presentati dallo stesso Mussolini in continuità con quelli del 1923, vi è una sconfessione sostanziale della proposta idealistica.

I programmi del 1945 furono redatti, innanzi tutto, eliminando tutto ciò che faceva riferimento al fascismo e conservando diversi aspetti metodologici dei programmi del 1923¹⁷⁰. La Commissione incaricata della loro preparazione li presentò con una lettera molto importante, in cui venivano individuati i criteri ispiratori del lavoro e le misure che avrebbero dovuto orientare il processo di riforma e di rinnovamento della scuola: a) la necessità di riformare l'ordinamento degli studi magistrali sia per quanto riguarda gli anni di corso che dovevano essere portati a otto, sia nelle materie d'insegnamento e nei programmi, che dovevano contemplare, almeno nell'ultimo biennio, moderne forme di preparazione professionale (tirocinio) e l'insegnamento dell'agraria; b) l'obbligatorietà della frequenza all'istituto magistrale per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, per evitare che i giovani impreparati e senza alcuna vocazione violassero l'austerità e la serietà della scuola; c) l'istituzione di corsi di perfezionamento obbligatori per gli insegnanti abilitati durante la guerra; d) l'opportunità di unificare i programmi di ammissione alla scuola media a quelli della quinta elementare e di sancire l'obbligo del preventivo conseguimento della licenza elementare per tutti i candidati al predetto esame, e) l'istituzione del corso completo della scuola elementare e della scuola materna in tutti i comuni; f) la convenienza di evitare l'affollamento delle classi delle scuole elementari, fissando il numero massimo degli alunni iscritti a non più di quaranta per ogni classe; g) il rigoroso controllo dei libri di testo per impedire la diffusione e l'adozione di quelli didatticamente e scientificamente difettosi¹⁷¹. I programmi vengono presentati in forma abbastanza particolareggiata, ma viene ribadita la necessità di lasciare la maggior parte della loro elaborazione alla discrezione degli insegnanti. Si espone l'elenco delle materie, ciascuna preceduta da una nota generale sui fini e i metodi con cui va trattata, per ogni materia è presente un sommario che ne esplicita il contenuto per ciascuna delle cinque classi. Il numero di ore dell'orario non viene fissato. Generalmente vengono seguiti gli stessi principi usati dal Lombardo Radice nel '23, anche se in alcuni punti si va oltre. Questa scelta non è ovviamente casuale, ma è necessario considerare che diversi pedagogisti, membri della commissione, erano stati suoi discepoli ed erano desiderosi di riprendere alcune delle sue idee originarie senza le sovrastrutture fasciste che col tempo le avevano sempre più oscurate. Le materie di insegnamento sono: religione; educazione morale, civile e fisica; lavoro; lingua italiana; storia e geografia (che insieme alle scienze devono essere studiate in tutte le classi e non solo nelle ultime tre); aritmetica e geometria; scienze e igiene; disegno e bella scrittura; canto.

¹⁷⁰ Il riconoscimento della continuità esistente tra i programmi del 1923 e del 1945 è fatta autorevolmente anche nel volume preparato dagli alleati e nella cui redazione ha larga parte C. W. Washburne: *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sottocommissione alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I., Milano, Garzanti, 1947, p. 384.

¹⁷¹ F. Bettini, *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, La Scuola, Brescia 1961, pp. 201-202.

Nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il paese con onestà di propositi. A ciò tendono i nuovi programmi con chiara visione dei problemi etici, che trova sviluppo in ciascuna delle materie di studio, ma specialmente nella religione, nell'educazione morale, civile e fisica, nel lavoro, nella storia e geografia¹⁷².

In questi programmi si incomincia a scorgere uno spirito nuovo, la cui realizzazione appare chiara all'esame del contenuto delle varie materie. L'insegnamento religioso è mantenuto come materia di primaria importanza, e così pure il lavoro introdotto da Bottai, ma in forma modificata e più semplice. Le vecchie e confuse "nozioni generali" vengono abolite e ogni gruppo di materie forma un'entità a sé ben definita: storia e geografia e scienze-igiene si svolgono così da formare un'unità sintetica e armonica che ha per base le esperienze dirette del bambino, e che si sviluppa in modo semplice e diretto, da lui comprensibile e operante dall'interno verso l'esterno in modo da collegarsi alle altre materie in un intento comune. Questo intento comune, che viene definito la rinascita democratica d'Italia (perseguito mediante l'assimilazione intellettuale e allo stesso tempo il lavoro manuale pratico in modo da formare una coscienza sociale operante), costituisce un legame molto più concreto di qualsiasi "nozione generale"¹⁷³.

Bisogna ricordare che questi programmi rimasero in vigore fino al 1955 e che i cattolici, dapprima scettici nei confronti del pensiero pedagogico Deweyano di matrice pragmatista, che si sviluppò attorno a Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, seppero coniugare le istanze del Magistero della Chiesa, espresse già nel 1929 da Pio XI nell'enciclica *Divini illius magistri* con molti dei principi della pedagogia deweyana come la formazione del carattere, l'autogoverno, la cittadinanza.

La proposta di Washburne, di matrice deweyana, era di introdurre nella scuola le basi del comportamento democratico e di tener conto della particolare psicologia del bambino dai 6 ai 10 anni. Quando i programmi furono pronti, Washburne si augurò che fossero attuati in senso democratico per tutelare la salute e lo sviluppo fisico, mentale ed emotivo del fanciullo; favorire le attitudini individuali in un clima di collaborazione; promuovere l'esperienza pratica che facilita i rapporti sociali; coltivare sentimenti di solidarietà e di fratellanza umana nel desiderio della pace e della concordia tra i popoli. Questi principi, che fanno riferimento all'educazione progressiva, in Italia non erano però discorsi del tutto nuovi. Tra i primi pedagogisti che avevano già scritto in merito alla scuola attiva di ispirazione cattolica c'erano stati Casotti¹⁷⁴, Stefanini (che esaminò i problemi dell'attivismo in un saggio del 1933), Agosti¹⁷⁵ (che si occupò dell'attivismo applicato all'insegnamento religioso¹⁷⁶), Gesualdo Nosego ed altri studiosi¹⁷⁷, quasi tutti raccolti

¹⁷² Prefazione generale ai Programmi per la scuola elementare del 1945.

¹⁷³ *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sottocommissione alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I., Garzanti, Milano 1947, p. 384.

¹⁷⁴ M. Casotti, *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, La Scuola, Brescia 1931.

¹⁷⁵ Il sistema dei reggenti ideato dall'Agosti è legato a un vero attivismo pedagogico non limitato al campo disciplinare, ma esteso anche a quello intellettuale. «In una scuola tenuta secondo i vecchi sistemi verbalistici e passivi, il reggente avrebbe certo poco da fare: sarebbe solo un capo classe con la funzione di scaricare il maestro di certe attività puramente esteriori. Nel metodo Agosti, invece, la lezione, attivamente concepita, apre un vastissimo campo d'opera al reggente» (cfr. M. Casotti, *Didattica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1966).

¹⁷⁶ M. Agosti, *Esperienze di didattica attiva nell'insegnamento di Religione*, supplemento pedagogico a «Scuola italiana moderna», 3, 1937-38.

¹⁷⁷ Da non dimenticare la lezione di Mario Bendiscioli, ex Commissario Regionale per la scuola in Lombardia, che nelle pagine della rivista bresciana «Scuola e vita», riconosceva la forza devastatrice della

intorno a Scuola italiana moderna e al suo “supplemento pedagogico” che facevano capo allo stesso Casotti. È bene ricordare che, in linea generale, la rivista bresciana esprime una valutazione positiva riguardo ai programmi del 1945: in un editoriale dell’ottobre 1945 i programmi per la scuola elementare emanati dal ministro Arangio Ruiz venivano giudicati «sostanzialmente buoni», sia in quanto «politicamente riflettevano, senza gravi eccessi polemici, il mutamento attuale»; sia, soprattutto, perché sul piano didattico «accoglievano notevole parte delle recenti migliori esperienze della scuola». A parere della rivista, tuttavia, il fatto di non essere scaturiti da un «nuovo moto di cultura» e, in particolare, di non riflettere, dal punto di vista degli obiettivi, «un chiaro ideale educativo nazionale», rendeva tali programmi necessariamente provvisori; espressione, cioè, di una fase «di transizione». Solo nel quadro di una riforma globale dell’istruzione, capace di riprodurre in campo scolastico quei principi di democrazia e libertà che venivano attuandosi sul piano politico e istituzionale, sarebbe stato possibile, secondo «Scuola italiana moderna», dare alla scuola primaria orientamenti didattici e culturali realmente aderenti al «nuovo indirizzo» del Paese e, per ciò stesso, capaci di incidere in modo efficace sulla formazione umana e civile delle giovani generazioni¹⁷⁸.

I nuovi programmi del 1945 dovevano mettere la scuola italiana nella condizione di contribuire alla rinascita della vita nazionale di cui, si dichiarava nella premessa, era condizione il formarsi di una cultura operante che sapesse associarsi al lavoro. A ciò si aggiungeva la necessità di combattere «l’analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere»¹⁷⁹. Per questo l’intento era quello di sviluppare nei fanciulli un «vivo sentimento di fraternità umana che superi l’angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il Paese con onestà di propositi»¹⁸⁰.

Il piano di lavoro del maestro, che doveva rispettare l’unità di insegnamento e le «reali condizioni della scolaresca e delle esigenze locali» sostituì l’orario ufficiale delle lezioni. Si trattò di un cenno significativo di ciò che avrebbe dovuto essere la scuola come servizio sociale che parte dalla realtà del bambino nei suoi rapporti con l’ambiente. Per quanto riguarda i contenuti, i programmi del 1934 prevedevano un insegnamento della religione¹⁸¹ che doveva informarsi allo «spirito che anima l’opera religiosa di Alessandro Manzoni». E quindi non si doveva suscitare nell’animo dei fanciulli terrore servile, ma «amore e timore filiale», e senso del divino e della Provvidenza. Con i nuovi programmi del 1945 si vuole favorire nel fanciullo la «spontanea adesione ai principi del Vangelo» e la comprensione della «evidenza dei rapporti fra tali principi e la legge morale e civile». L’educazione religiosa deve ispirarsi alla figura di Gesù e l’insegnante è invitato a trarre argomento di educazione religiosa anche da altre materie del programma¹⁸².

guerra e il bisogno di una restaurazione, soprattutto interiore, dopo le troppe, colpevoli, omissioni della coscienza cristiana.

¹⁷⁸ R. Sani, *Scuola italiana moderna e il problema dell’educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a c. di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997.

¹⁷⁹ *Programma nazionale per la scuola elementare: 1945*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ Nei programmi del 1923 leggiamo: «Alla religione che la legge considera fondamento e coronamento degli studi elementari, si fa un posto notevole in molti insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente con il suo spirito. [...] Perciò le ore speciali dedicate alla religione non sono molte e devono essere destinate alla meditazione degli argomenti indicati nel programma speciale, i quali sono come il punto di concentrazione di tutti gli elementi di cultura religiosa sparsi nei vari insegnamenti».

¹⁸² Washburne esprime chiaramente il suo pensiero in merito all’insegnamento di questa disciplina in *Che cos’è l’educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, p. 106: «In che cosa consiste l’educazione

Nell'educazione morale, civile e fisica¹⁸³ troviamo, nei nuovi programmi del secondo dopoguerra, il concetto di scuola come comunità, l'autogoverno nella vita associata, la formazione del carattere come fine dell'educazione fisica. Per questo è «indispensabile l'unità d'insegnamento. La stessa costituzione delle singole materie di insegnamento è sorta da quest'esigenza unitaria e dalla critica all'indirizzo dispersivo delle precedenti partizioni, che favorivano un insegnamento frammentario e slegato». Gli argomenti della «educazione morale, civile e fisica» mostrano lo sforzo di infondere una prima comprensione delle responsabilità sociali, la trasformazione della storia e della geografia in due materie inseparabili, che vengono iniziate con lo studio dell'ambiente stesso del bambino, delle sue esperienze e osservazioni, in modo da trovare nel presente le radici del passato e in ciò che è vicino le radici di ciò che è lontano, ha un'importanza dinamica. Il facile concetto del «grande personaggio» storico viene subordinato al concetto della interdipendenza delle varie parti del mondo, dell'interdipendenza dell'uomo con la natura e dell'uomo con l'uomo. Tutta l'istruzione elementare è concepita come un movimento che incomincia dalle più svariate circostanze locali, passa dai più diversi metodi (scelti dagli insegnanti a seconda delle possibilità locali) verso lo stesso atto di comprensione comune¹⁸⁴.

Il lavoro, che nei programmi del 1923 e del 1934 era ritenuto «elemento della formazione spirituale», viene ora classificato in artigiano, agricolo e femminile e viene ritenuto utile per far acquisire ai giovani alunni senso di responsabilità e consapevolezza dei propri diritti e doveri, e diventa presupposto per la costruzione di una comunità internazionale: «Solo col lavoro si possono stabilire saldi e pacifici rapporti di collaborazione tra i popoli»¹⁸⁵.

L'indicazione di rafforzare «semplici forme di autogoverno e di collaborazione» anche attraverso «cooperative scolastiche» (la cui attuazione è prevista nelle classi IV e V), richiama l'idea della scuola come comunità operante. Ci sono anche raccomandazioni significative, come quella di evitare le recite, le feste e le mostre, cioè tutte quelle

religiosa? Tre suoi aspetti sono chiaramente compresi nei limiti dell'istruzione pubblica. Altri tre aspetti, d'altra parte, ne sono altrettanto chiaramente esclusi. I tre che ne fanno parte sono: lo sviluppo del carattere e della moralità; lo studio della letteratura religiosa; e quello degli aspetti religiosi della storia. Noi abbiamo parlato del primo di questi. Lo sviluppo del carattere, in particolar modo, e l'etica che risulta dall'essere lungimiranti, dalla socievolezza, e dall'auto-disciplina, sono le pietre miliari dell'educazione progressiva. Lo studio della letteratura delle religioni costituisce una parte naturale e normale di qualunque studio della letteratura mondiale [...] gli aspetti storici della letteratura religiosa fanno parte di qualsiasi programma ben scelto. La religione, dunque, occupa un posto normale nei programmi delle scuole pubbliche». E in merito a chi pone la possibilità di sviluppare carattere ed etica senza la religione scrive: «si può soltanto rispondere in termini di una adeguata definizione di ciò che noi intendiamo per religione. Che essi possano e si sviluppino indipendentemente da qualunque particolare religione è ovvio. Nessuno può pretendere che solo gli aderenti alla sua setta particolare possano avere carattere, agire eticamente, essere davvero persone dabbene [...] Ma allorché si considera che la religione non è che l'intimo convincimento di appartenere a qualcosa di più grande di noi, allora il senso religioso dà forza e significato alla vita. Codesto profondo sentimento religioso può scaturire dalla famiglia; può scaturire dalla chiesa; può essere comunicato in una scuola da un insegnante che abbia quel sentimento. Può manifestarsi nell'isolamento, ma non può far parte di un corso di studi». E a coloro che in vari modi hanno lasciato intendere o sostenuto l'idea che il tipo di educazione proposta dal Washburne fosse areligiosa così replicò: «La maggior parte degli insegnanti che io conosco - tradizionalisti o progressisti - possiedono convinzione e fede religiosa per lo meno quanto gli altri americani. Ogni chiesa o confessione ha, tra i suoi seguaci, progressiva esponenti della classe magistrale - dell'una e dell'altra corrente. L'educazione, come tale, non è in favore né contro alcuna particolare dottrina».

¹⁸³ A differenza dei programmi del 1934, l'educazione morale e civile viene ricostituita come disciplina vera e propria e attira nella sua orbita "non senza significato" l'educazione fisica.

¹⁸⁴ *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, preparato dalla Sottocommissione alleata in Italia e offerto al Ministero della P.I., cit.

¹⁸⁵ *Programma nazionale per la scuola elementare: 1945*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

manifestazioni che mettono in evidenza il prodotto invece di dare importanza al processo che ha reso possibili quei risultati.

Per l'apprendimento della lingua si consiglia di non partire dalla teoria e dalla grammatica delle definizioni, ma dalla pratica, dall'uso funzionale della lingua, per risalire alle regole e alla comprensione delle strutture linguistiche. Nello scritto, si dice, «riguardi da vicino la vita degli scolari e sia, possibilmente, scelto da loro»¹⁸⁶. Viene «bandita la noiosa e mortificante lettura corale». Si invitano gli insegnanti a scegliere sempre dei testi che abbiano significato per il fanciullo e che lo interessino.

Per la prima volta nei programmi italiani, si parla di «biblioteca di classe», dello strumento cioè che permette ai bambini di documentarsi sugli argomenti che li interessano e che essi vogliono approfondire. In questo modo la storia e la geografia non sono più una cronologia di guerre e di vicende dinastiche, ma devono essere collegate «da una profonda concomitanza di fini in rapporto alla vita civile e sociale».

Anche nell'insegnamento dell'aritmetica e della geometria si indica al maestro di valorizzare le capacità intuitive degli alunni e, come per la lingua, di risalire dalla pratica alle regole, tenendo presente il rapporto costante fra sapere e società e fra scuola e vita.

Questi pochi cenni ci possono dare un'idea dei cambiamenti apportati dai programmi del 1945, tali cambiamenti non furono radicali, ma conservarono e potenziarono alcuni dei principi ispiratori della scuola attiva così come già il Lombardo Radice l'aveva intesa, si introdussero inoltre nella scuola pubblica alcune delle idee che la Montessori, le sorelle Agazzi e la Boschetti Alberti avevano già reso concrete nelle loro scuole. Possiamo quindi concludere considerando come la presenza della pedagogia deweyana nella scuola italiana si sviluppi nell'ambito dei cambiamenti epocali della scuola elementare avvenuti nel periodo intercorso tra i programmi del '45 e quelli del '55 che mettono in rilievo le tematiche dell'attivismo laico contenute nei programmi di Washburne e quelle dell'attivismo personalista espresse nei programmi del 1955. La scuola italiana si appropriò della pedagogia deweyana gradatamente e, soprattutto, sovrapponendo questa interpretazione ad altre concezioni pedagogiche¹⁸⁷.

Ornella Gelmi

Ph.D. in "Scienze pedagogiche" - Università degli Studi di Bergamo
Ph.D. in "Educational Studies" - University of Bergamo

¹⁸⁶ Ibidem.

¹⁸⁷ G. Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche Deweyane in America e in Italia*, Università di Catania, Catania 1997.

The manual labor in Aldo Agazzi's pedagogical view

Il lavoro manuale nella prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi

Andrea Potestio

Abstract

The aim of this article is to examine the theme of labor in the pedagogical thought of Aldo Agazzi, in order to underline some fundamental theoretical issues that could still be topical and innovative. Agazzi's peculiar conception of manual labor represents an element of continuity, that permits to link two cultural horizons, commonly considered as distinct, particularly in the Italian tradition of the 20th century: labor and school.

L'attività pedagogica ed educativa di Aldo Agazzi attraversa l'intero Novecento e rappresenta un punto di riferimento significativo nel panorama culturale italiano del secolo scorso. Anche se, come sostiene Acone, la figura di Agazzi «appartiene [...] a un altro tempo e a un altro orizzonte di senso»¹⁸⁸ rispetto al nostro, può essere opportuno ripercorrere alcune argomentazioni del suo pensiero per verificarne la fecondità e l'attualità nell'affrontare alcuni problemi educativi contemporanei. In particolare, la finalità di questo breve saggio è analizzare il tema del lavoro manuale per mettere in evidenza la valenza profondamente educativa che assume nella proposta pedagogica agazziana.

L'opera di Aldo Agazzi si inserisce nella tradizione personalistica di matrice cristiana e può essere definita, come egli stesso dichiara: «un personalismo pedagogico, storicamente e culturalmente (civilmente) definito; psicologicamente e socialmente determinato; collocato, con il suo centro nella sostanza dell'uomo persona, nella realtà delle sue trascendenze»¹⁸⁹. Le strategie educative che derivano dalla prospettiva pedagogica del personalismo storico si pongono la finalità di far manifestare pienamente le potenzialità di ogni essere umano, ossia di promuovere la libertà, l'originalità e la relazionalità che costituiscono l'essenza della persona. Attraverso un costante dialogo con filosofi della tradizione cristiana come San Tommaso e Sant'Agostino e con pensatori moderni come Maritain, Stefanini e Casotti, Agazzi sostiene con forza la natura ontologica e trascendente dell'uomo. Una natura libera che non si esaurisce nei limiti dell'individuo, inteso sia come materia sia come intelletto, ma che si apre costantemente a ciò che il pedagogista bergamasco chiama "le sue trascendenze": una orizzontale che permette la costituzione dei legami sociali attraverso la relazione con gli altri e l'altra verticale che rappresenta la condizione di possibilità del rapporto con il Dio-persona della tradizione cristiana.

Se il personalismo pedagogico agazziano si fonda su una dimensione metafisica profonda e su una specifica visione dell'uomo, è necessario sottolineare anche

¹⁸⁸ G. Acone, *Aldo Agazzi e la paideia italiana di un'altra stagione*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), La Scuola, Brescia 2005, pp. 298-299.

¹⁸⁹ A. Agazzi, *La mia pedagogia*, Liviana editrice, Padova 1972, p. 64.

l'importanza dell'orizzonte storico nella sua proposta educativa¹⁹⁰. L'uomo, infatti, deve essere considerato come un ente integrale, che si manifesta nella propria pienezza solo se nessuna delle sue caratteristiche viene ridotta o dimenticata. Per questa ragione, l'essenza ontologica della persona, libera e trascendente, non è un principio astratto che può essere analizzato a priori, ma un fondamento che si concretizza necessariamente in uno spazio e in un tempo determinato attraverso la costruzione di legami sociali, economici e politici. L'uomo è sì libero e trascendente, ma la sua libertà si deve realizzare nell'esistenza, nella storia, in azioni concrete, nel suo lavoro e in tutte le dimensioni che permettono di promuovere le caratteristiche di ogni essere umano. Ne consegue che l'educazione, se è veramente tale, ha il compito di sviluppare tutti gli aspetti dell'uomo, promuovendo quelle attività in cui l'educando riesce a realizzare, in un'azione concreta e particolare, le diverse potenzialità fisiche e psichiche che lo compongono. Per questa ragione, il lavoro manuale non può che essere un'attività centrale nei processi formativi. Un'attività che gli allievi devono incontrare all'interno delle scuole e non solo dopo il completamento di un percorso d'istruzione. Il lavoro assume una funzione educativa in sé, perché permette al giovane di sviluppare la sua capacità di produrre qualcosa di concreto, confrontandosi con le norme e i vincoli del contesto operativo, i tempi di produzione, le idee di utile e di interesse, i bisogni della vita, la fatica fisica e le difficoltà di trasportare un'idea astratta nella pratica.

Queste prime considerazioni permettono già di affermare che la posizione agazziana sul lavoro rappresenta una critica nei confronti di ogni teoria separativa o intellettualista, che pensa la scuola e il sapere teorico come qualcosa di lontano dall'attività lavorativa. Infatti, il compito dell'educazione non è quello di accentuare le separazioni tra scuola e lavoro, teoria e pratica, mente e corpo, ma, pur riconoscendo le distinzioni tra le diverse dimensioni umane, giungere a una composizione armonica dei differenti elementi che permettono alla persona di agire in modo libero, consapevole e responsabile. Per cercare di approfondire l'idea di lavoro manuale in Agazzi è opportuno analizzare due elementi che ne hanno influenzato la genesi e lo sviluppo: lo specifico contesto socio-politico che porta alla riforma Bottai, all'interno del quale nasce l'interesse agazziano per il tema del lavoro manuale, e la diffusione dei principi dell'attivismo che rappresentano elementi di confronto e di dialogo, se pur critico, per il pedagogista bergamasco.

Il lavoro dalla vita alla scuola

Agazzi inizia a occuparsi del tema del lavoro manuale durante gli anni del fascismo e i suoi primi scritti risentono in modo evidente delle influenze, anche retoriche, della propaganda nazionalista di questi anni. In particolare, è la proposta del ministro Bottai contenuta nella riforma della *Carta della scuola*¹⁹¹ a generare un ampio dibattito sul ruolo

¹⁹⁰ Agazzi afferma: «la concezione personalista che noi assumiamo e proponiamo si determina quindi, più propriamente, come un personalismo storico (in cui è universale e individuale insieme la persona, ed è universale e esistenziale insieme la storia)» (A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, La Scuola, Brescia 1955, p. 15).

¹⁹¹ G. Bottai, *La Carta della Scuola*, [1939] Mondadori, Milano 1941. Sul dibattito pedagogico intorno ai temi della *Carta della scuola* si vedano: il volume curato da L. Volpicelli, *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, D'Anna, Messina 1940 (con interessanti interventi di Calò, Casotti, De Ruggiero, Resta, Volpicelli); id., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941; R. Mazzetti, *Il lavoro e la scuola*, Società tipografica modenese, Modena 1939; G. Calò, *Dall'umanesimo alla scuola del lavoro: studi e saggi di storia dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1940; A. Giusti, *Il lavoro nella scuola fascista*, Ticci, Siena 1940.

che il lavoro può avere all'interno del percorso scolastico dei giovani allievi. Agazzi interviene nel dibattito, che coinvolge intellettuali, docenti e pedagogisti come Calò, Casotti, Volpicelli, Resta, scrivendo un commento su *Scuola italiana moderna*¹⁹² alla proposta di riforma Bottai e iniziando a occuparsi, in modo specifico, del rapporto tra lavoro, vita e scuola. Tra gli aspetti positivi della *Carta della Scuola*, secondo il pedagogista bergamasco, vi è la centralità del lavoro, che viene presentato come un dovere sociale che ogni cittadino deve svolgere per aderire agli ideali etici, politici e culturali della Nazione. Ne consegue che la scuola non può escludere dal percorso educativo dei giovani la dimensione concreta delle attività manuali, in quanto il compito dell'istituzione scolastica è «dare alla società nazionale cittadini preparati, sul fondo delle attitudini, a rendere il massimo frutto»¹⁹³.

La scuola, come massima espressione formativa dello stato fascista, ha il compito di promuovere un'educazione integrale dell'essere umano. Un'educazione che riesca a far sviluppare al massimo le potenzialità di ciascuno, in modo da formare cittadini consapevoli dei valori dello stato fascista e anche capaci di concorrere alla promozione dei superiori interessi nazionali. L'apprezzamento per i temi della riforma Bottai¹⁹⁴ risulta evidente nelle pagine del saggio agazziano e lo spinge a considerare la proposta del ministro come un importante e necessario progresso nel tentativo di equilibrare, all'interno della scuola, i rapporti tra studio teorico e lavoro concreto.

Non è possibile, in questa sede, ripercorrere nel dettaglio le argomentazioni di Agazzi sulla *Carta della scuola* di Bottai, influenzate inevitabilmente dallo specifico contesto storico e politico nel quale si inseriscono. È importante sottolineare, però, che le prime riflessioni di Agazzi sul tema del lavoro non costituiscono una riproposizione superficiale della retorica e del modello politico fascista, ma rappresentano un tentativo di conciliare la teoria cristiana dell'educazione volta alla formazione completa della persona con il sistema corporativo di stato e di educazione¹⁹⁵. Sono gli anni in cui il pedagogista, svolgendo l'attività di maestro, avvia un'intensa collaborazione con l'editrice La Scuola attraverso un dialogo costante e profondo con Chizzolini, Agosti e Casotti, che in quel periodo animano le attività dell'istituzione bresciana. Proprio attraverso il confronto con il clima culturale dell'editrice e gli stimoli della proposta Bottai, Agazzi si rende conto della necessità di approfondire il tema del lavoro per sottolinearne gli elementi essenziali che lo distinguono dalle altre occupazioni umane e per valorizzare la sua dimensione educativa.

¹⁹² A. Agazzi, *Studio e selezioni nella Carta della Scuola*, in «Scuola italiana moderna», XLVIII, 18, 1938-1939, pp. 779-780.

¹⁹³ Ivi, p. 780.

¹⁹⁴ Pazzaglia afferma sui rapporti tra Bottai e Agazzi: «ho, però, l'impressione che, come del resto un po' tutto il gruppo dirigente de La Scuola, anche lo studioso bergamasco nutrisse per Bottai una simpatia che andava ben al di là dell'apprezzamento per il suo impegno nel campo scolastico. Bottai era, in realtà, uno degli esponenti di primo piano del fascismo che, pur muovendosi all'interno della linea tracciata da Mussolini, conservava una certa autonomia di giudizio» (L. Pazzaglia, *Dalle prime esperienze d'insegnante all'impegno per le riforme scolastiche*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), La Scuola, Brescia 2005, p. 36).

¹⁹⁵ Sulla ripresa del modello corporativo nell'organizzazione scolastica, il pedagogista bergamasco assume posizioni diverse da quelle di Agosti e sostiene l'importanza di adeguare ogni sistema politico-istituzionale alla finalità primaria dell'educazione: lo sviluppo dell'autonomia, della libertà e della responsabilità di ogni persona. Si veda A. Agazzi, *Educazione corporativa*, in «Supplemento pedagogico», V (1937-1938), 1-2, p. 44. Per una ricostruzione accurata di questi anni nel percorso teorico di Agazzi, cfr. L. Pazzaglia, *Dalle prime esperienze d'insegnante all'impegno per le riforme scolastiche*, cit., pp. 25-30. Sulla polemica relativa al corporativismo interna al mondo cattolico bresciano, si veda anche E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia del '900*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 195-203.

Nel 1941, il pedagogista bergamasco pubblica il testo *Il lavoro dalla vita alla scuola*, nel quale raccoglie le precedenti riflessioni sul tema del lavoro manuale¹⁹⁶. Lo scritto si inserisce pienamente nel solco tracciato dalla proposta Bottai e ne riprende l'idea centralista dello stato e la funzione della scuola, che è l'istituzione che ha il compito primario di sviluppare le potenzialità, sia materiali sia spirituali, dei giovani, veicolando i valori dello stato e della società di cui è espressione. La scuola ha la funzione di raccordare le diverse forze ed esigenze che animano la nazione e non può essere concepita come un periodo che prepara alla vita ed è separato dalla reale esistenza quotidiana. Al contrario, l'istituzione scolastica deve rappresentare pienamente la vita, in tutte le forme, le istanze e i bisogni che si manifestano nella società reale: «il periodo scolastico cessa [...] di essere il periodo “precedente” all'età del lavoro, finito il quale il ragazzo andava incontrollatamente, a caso, senza criteri superiori, in cerca di un'occupazione: ma diviene un periodo esso stesso di cultura e di abilità produttiva; e il lavoro cessa di essere un problema sociale post-scolastico, senza relazioni necessarie con la scuola, per diventare uno dei contenuti della scuola stessa, e il fine stesso della scuola, realizzato già nella scuola medesima»¹⁹⁷.

Il lavoro è un aspetto centrale della vita umana e permette a ogni individuo di soddisfare i propri bisogni trasformando la materia in beni e servizi utili per l'esistenza quotidiana e per il progresso sociale. Se la scuola ha il compito di formare un buon cittadino che si riconosca nei valori della nazione manifestando le sue migliori potenzialità, il lavoro deve diventare un elemento centrale del percorso formativo e scolastico di ogni giovane. Agazzi sottolinea anche il fascino che le attività lavorative possiedono. Un fascino che deriva dalla forza poetica e generativa, tipicamente umana, di trasformare la realtà costruendo oggetti, modificando la realtà o coltivando un campo: «il lavoro ha una sua profonda ed elementare suggestività: dinanzi ad un operaio che fa, sia esso il contadino che feconda la terra, o il muratore che eleva i muri della casa dell'uomo, o il fabbro che doma e informa la durezza del ferro, [...] dinanzi a lui ci si sofferma istintivamente»¹⁹⁸. Il lavoratore genera fascino perché, attraverso lo sforzo e la fatica, riesce ad avvicinarsi all'attività creatrice divina e modificare la natura attraverso le mani e la ragione. La bellezza originaria e istintiva che l'attività lavorativa umana possiede costituisce una risorsa importante per gli educatori, che possono utilizzarla come elemento di stimolo per spingere gli allievi a mettere in atto le proprie potenzialità pratiche e teoriche. L'idea di lavoro che emerge dalle pagine agazziane non coincide con una semplice esecuzione o ripetizione meccanica, ma prende la forma di un'opera cosciente in cui «occorre la consapevolezza del fare, occorre sapere perché si lavora, perché si lavora in un modo piuttosto che in un altro. Il fondamento educativo del lavoro perciò non è tanto in quel che si produce, ma nello spirito in cui si opera»¹⁹⁹. Ecco la ragione che spinge Agazzi ad affermare con forza il valore educativo intrinseco del lavoro e la necessità di portarlo, in forma integrale, all'interno del processo scolastico.

Due sono i problemi teorici con i quali il pedagogista bergamasco si deve confrontare e che costituiranno i temi fondamentali delle sue riflessioni negli anni successivi su questo argomento: una definizione il più possibile precisa di lavoro manuale che gli permetta di distinguerlo da ogni altra attività umana e le strategie metodologiche,

¹⁹⁶ Oltre al saggio sulla *Carta della scuola*, Agazzi ha svolto anche nell'agosto del 1939 alcune lezioni sul tema del lavoro durante i raduni estivi per i maestri organizzati dal Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. Il testo di queste lezioni viene pubblicato in A. Agazzi, *Il lavoro nella scuola fascista*, in «Il Gruppo d'azione», XX (1939), 10-12, pp. 5-11.

¹⁹⁷ A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 12.

¹⁹⁸ Id., *Il lavoro nella scuola fascista*, cit., p. 10.

¹⁹⁹ Ivi, p. 30.

organizzative e didattiche per inserire il lavoro nelle pratiche scolastiche. Il primo viene affrontato già in *Il lavoro dalla vita alla scuola*, ma diventerà lo snodo teoretico centrale del volume *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, che verrà pubblicato nel 1958. Il secondo accompagna la riflessione agazziana di questi anni e si interseca con le sue argomentazioni pedagogiche sul ruolo della scuola e dell'educazione. Argomentazioni che evidenziano un confronto, critico e approfondito, con gli stimoli educativi e i principi pedagogici dell'attivismo. Se lo scritto del 1958 può essere considerato il luogo dove il pedagogista bergamasco elabora in modo compiuto una pedagogia del lavoro, proponendo un paradigma compositivo che trova nell'attività manuale l'orizzonte utile per collegare teoria e pratica, è l'approfondimento dei temi pedagogici che emergono dalle esperienze dell'attivismo che spinge Agazzi a riflettere sulle diverse strategie utili per rendere il lavoro un elemento educativo all'interno dei percorsi scolastici.

Il lavoro manuale nella scuola: ripresa e distanza dall'attivismo

Il decennio tra il Cinquanta e il Sessanta è, forse, il periodo più fecondo per la produzione scientifica agazziana. In questi anni, pubblica quattro testi fondamentali: *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona umana* (1950), *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza e significato dell'attivismo* (1955), *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno* (1958), *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* (1958). Sono i volumi in cui emerge con forza la sua proposta pedagogica²⁰⁰. Non è un caso che gli scritti trattano quattro argomenti decisivi per la riflessione del pedagogista bergamasco: personalismo, attivismo, scuola e lavoro. Infatti, è a partire dall'idea di personalismo storico che Agazzi si confronta con l'attivismo mettendone in evidenza le potenzialità, i possibili tradimenti e le problematicità. Può essere interessante soffermarsi su alcune riflessioni agazziane sull'attivismo che ci permettono di comprendere se e in che modo le sue argomentazioni sul ruolo educativo del lavoro manuale riprendano i principi tipici delle scuole attive.

La tesi agazziana sull'attivismo può essere sintetizzata dal titolo del suo scritto del 1955 *Oltre la scuola attiva*²⁰¹. Infatti, è necessario secondo il pedagogista iniziare una accurata verifica dei temi pedagogici e delle strategie educative che fanno riferimento all'espressione "scuola attiva" e avviare un processo volto al loro superamento. Ciò non significa, però, ridurre ogni valore e significato degli aspetti educativi del movimento delle scuole attive. Infatti, l'attivismo «è stato un moto di progresso nel corso della storia dell'educazione, apportatore di principi didattici, prima non mai, o solo occasionalmente, enunciati ed elevati a indirizzi fondamentali: da integrare e correggere, quindi, da meglio interpretare nelle esigenze che ha fatto sentire, non da respingere come si trattasse di moto errato e deviatore»²⁰². Se i temi che sono alla base dell'esperienza delle scuole nuove rappresentano una spinta positiva per la riflessione pedagogica, in particolare per la possibilità di sperimentare strategie didattiche innovative che pongono l'allievo al centro del processo educativo, esistono, però, almeno due aspetti problematici.

²⁰⁰ Sull'importanza di questi quattro testi nella produzione agazziana, Galli scrive: «è la quadrilogia emblematica del suo pensiero, in cui sono enucleati i fondamenti della sua teoresi intorno all'educazione, alla pedagogia, alla metodologia, alla didattica» (N. Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), cit., pp. 82-83).

²⁰¹ Il volume pubblica diverse conferenze e lezioni tenute dal pedagogista bergamasco sul tema dell'attivismo nei decenni precedenti ed espone, in modo articolato, la sua posizione sul valore educativo delle "scuole nuove".

²⁰² A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, cit., p. 20.

Il primo aspetto negativo risiede nel considerare l'attivismo come un movimento educativo sempre nuovo, recente e originale. Infatti, «esso può celebrare, oramai, oltre settant'anni di esplicazioni [...], essendo già nato e cresciuto da circa trent'anni, quando il Ferrière poteva confermarli appunto il nome fortunato, sotto l'insegna della "scuola attiva"»²⁰³. Ne consegue che è possibile avviare, in una prospettiva storica, un'analisi delle strategie didattiche e dei concetti teorici che sono stati sperimentati all'interno delle scuole nuove. Lo scopo della riflessione agazziana è proprio iniziare un'indagine che cerchi di fare il punto sui modi principali attraverso i quali l'attivismo si è realizzato, indicando i temi positivi e innovativi, ma anche le difficoltà che, nei decenni di applicazione e teorizzazione, si sono manifestati.

Il secondo aspetto problematico, più grave dal punto di vista teorico, risiede nella genericità dei principi pedagogici che sono alla base di molte applicazioni didattiche riconducibili, a vario titolo, all'attivismo. Infatti, la denominazione di attivismo risulta generica in quanto confluiscono al suo interno diverse teorie e finalità educative, a volte in netta opposizione tra loro: «vi troviamo, e spesso in strani accostamenti, il naturalismo illuministico-rousseauiano; lo spiritualismo della libertà e dell'*élan vital*; il pragmatismo anti-intellettualistico dell'operare come carattere e fine del vivere e riprova del vero; la psicologia sperimentale delle facoltà, genetica e dell'inconscio; l'evoluzionismo spenseriano mutuato dal darvinismo; il sociologismo e l'individualismo economicistici, politici e filosofici»²⁰⁴. La diversità di finalità e di principi pedagogici di riferimento rende l'attivismo un contenitore generico all'interno del quale, spesso, vengono sperimentate strategie educative prive delle necessarie consapevolezze teoriche. In questo caso, la centralità dell'allievo, l'interesse e lo spontaneismo diventano termini vuoti che, invece di promuovere l'integralità della persona, impoveriscono la relazione educativa.

Agazzi è consapevole che l'identità pedagogica di molti principi dell'attivismo si è costruita grazie alla polemica nei confronti di un'educazione tradizionale, ritenuta pedante, intellettualista e poco attenta agli interessi degli allievi. Se la critica nei confronti di una didattica autoritaria e normativa è certamente un aspetto positivo dei movimenti delle scuole nuove, essa non può però costituire un elemento di identità epistemologica. Il rischio è confondere le categorie pedagogiche e giungere a considerare l'istinto biologico spontaneo del bambino come la libertà ontologica: «si confonde troppo frequentemente fra spontaneità e libertà; si combattono senza sufficiente verifica l'autorità e l'eteronomia, finendo con il propugnare troppo spesso, non l'instaurazione della libertà e dell'autonomia, ma la riduzione dell'uomo alla sua impulsività e alla anomia»²⁰⁵. Per questa ragione, è necessario procedere oltre l'attivismo e iniziare a riflettere su ogni singola strategia didattica alla luce di un quadro pedagogico consapevole e generale²⁰⁶. Oltrepassare l'attivismo significa, secondo la prospettiva agazziana, verificare se la singola sperimentazione educativa si inserisce in una finalità ampia che è in grado di promuovere l'integralità dell'allievo, inteso come persona umana. L'interesse, il puerocentrismo e l'auto-educazione non costituiscono, in se stessi, le finalità dell'intero processo educativo, ma devono essere strumenti teorici per sviluppare l'autonomia, la libertà e la

²⁰³ Id., *Scuole nuove e attivismo*, in AA.VV., *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 895-896.

²⁰⁴ Id., *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, cit., p. 20.

²⁰⁵ Ivi, p. 199.

²⁰⁶ Agazzi sostiene: «accettate, infatti, le esigenze di fondo della "scuola nuova" e tante sue traduzioni concrete, resta sempre, ineliminabile, l'esigenza scientifica di verificare le sue pezze giustificative, disposti tanto a riaffermare, ove fosse necessario, dei valori tradizionali quanto ad andare anche "oltre la scuola attiva", nei motivi stessi di un autentico ed elevato attivismo umanista, ove si profilassero necessarie e implicite esplicazioni anche ulteriori e più ricche, sulla base di un pensiero personalista e storico» (ivi, p. 80).

responsabilità dell'allievo. E il lavoro manuale? Come si collega la riflessione agazziana sul lavoro alle sue argomentazioni sull'attivismo? Si può considerare l'utilizzo dell'attività manuale nella scuola una ripresa dei temi didattici tipici dell'attivismo?

La funzione educativa del lavoro manuale è, certamente, un principio centrale per gli autori dell'attivismo. Non a caso, nei celebri *Trenta punti* per le "scuole nuove" elaborati dal *Bureau International des Ecoles Nouvelles*²⁰⁷, il lavoro assume un ruolo importante e, riprendendo le significative esperienze di Kerschensteiner sulle scuole del lavoro²⁰⁸ e il legame tra prassi e teoria del pragmatismo di Dewey²⁰⁹, Ferrière invita gli educatori a inserire la pratica lavorativa nelle attività scolastiche giornaliere. La pedagogia della scuola attiva, infatti, ha come finalità l'educazione dell'intera vita dell'allievo e, quindi, si deve occupare di sviluppare non solo le potenzialità intellettuali del giovane, ma anche quelle fisiche, attraverso il gioco, le attività libere e anche il lavoro manuale.

Partendo dall'analisi di alcune teorie educative dell'attivismo, come quelle di Ferrière, Dévaud e Hessen²¹⁰, Agazzi giunge a proporre un'originale pedagogia del lavoro che, distinguendo l'azione lavorativa dal gioco e dalle attività libere, non considera il lavoro manuale solo come una strategia per rendere l'allievo attivo e per sviluppare alcune sue potenzialità che non riescono a manifestarsi pienamente attraverso una didattica tradizionale. La funzione educativa del lavoro manuale nella scuola è anche questa, ma non può essere solo questa. Infatti, esso si trasforma in un'attività educativa se è un autentico "fare", ossia se diviene un reale processo composto da azioni ordinate dalla ragione che si prefiggono la realizzazione di un prodotto o di un risultato che, precedentemente, si era intenzionalmente deciso di mettere in atto. Attraverso l'esperienza manuale e la produzione di qualcosa di concreto, l'allievo deve prendere consapevolezza dell'integralità della sua identità personale, composta dalle energie fisiche, dalle abilità specifiche, dall'intenzionalità nel fare qualcosa e dalla razionalità tecnica che gli permette di raggiungere lo scopo utilizzando in modo opportuno le sue conoscenze.

Agazzi è consapevole che portare il lavoro reale nella scuola non è un compito semplice. L'aspetto produttivo e lo stimolo del guadagno possono essere riprodotti solo in parte all'interno dell'organizzazione scolastica. Inoltre, occorre essere molto attenti a offrire agli allievi esperienze lavorative adeguate per le diverse età, in modo che possano essere utili e stimolanti per il loro processo di formazione. Il lavoro deve essere presentato nelle modalità reali in cui si manifesta nella società, cercando di riprodurre, il più possibile, le dinamiche e le tipologie occupazionali che i giovani dovranno affrontare nella loro vita professionale. Ma la finalità di portare il lavoro manuale nelle scuole deve rimanere educativa. Agazzi è molto attento a evitare ogni possibile equivoco su questo punto. Il fine dell'esperienza lavorativa a scuola non è funzionale ad acquisire abilità specifiche che rendano più facile l'inserimento lavorativo degli studenti. Anche se una maggiore vicinanza

²⁰⁷ Il *Bureau International des Ecoles Nouvelles* viene fondato nel 1899 da Ferrière con lo scopo di costituire un luogo per archiviare e riflettere sulle diverse esperienze di "scuole nuove" che si stavano diffondendo in Europa. I *Trenta punti* costituiscono il tentativo di formalizzare le caratteristiche essenziali che dovrebbero ispirare tutte le scuole nuove. La versione definitiva viene pubblicata da Ferrière nel 1925 (*L'Ecole nouvelle et le Bureau International des Ecoles nouvelles*, in «Pour l'Ere Nouvelle», 15, 1925). Sulla figura di Ferrière e sul suo ruolo nella fondazione del *Bureau* si veda: G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010, pp. 53-100.

²⁰⁸ Si veda: G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola lavoro* [1912], Marzocco, Firenze 1954.

²⁰⁹ Pur considerando Dewey tra gli esponenti più significativi dell'attivismo, Agazzi sostiene che il pragmatismo genera equivoci e non riesce a distinguere tra l'impulso spontaneo e irriflesso e l'atto determinato dalla volontà. Si veda: A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, cit., pp. 53-58.

²¹⁰ Si veda: A. Agazzi, *Panorama della pedagogia oggi*, La Scuola, Brescia 1954, pp. 153-178.

tra i percorsi educativi della scuola e il mercato del lavoro può facilitare l'inserimento dei giovani nei settori produttivi ed economici, la riflessione agazziana rimane sempre di natura pedagogica e si pone come priorità l'educazione della persona in tutti i suoi aspetti e potenzialità. Per questa ragione, l'esperienza lavorativa nel percorso educativo deve spingere l'allievo a scoprire e migliorare le proprie capacità e competenze, riuscendo a trovare attraverso la guida esperta di un maestro, in una specifica abilità manuale, l'insieme delle dimensioni culturali, relazionali, etiche e teoretiche che la costituiscono e che la trasformano in una reale azione umana.

Anche se si può sostenere che le argomentazioni agazziane sul lavoro manuale vengono influenzate da alcuni temi tipici dell'attivismo, come l'utilità e l'interesse, la centralità degli allievi e l'importanza di promuovere le loro capacità anche fisiche e manuali, è opportuno però ricordare che questi concetti assumono un significato educativo, nel pensiero agazziano, solo se si inseriscono in un sistema pedagogico consapevole e coerente. Il puero-centrismo e la didattica sperimentata dalle scuole attive sono utili solo se permettono di promuovere pienamente l'integralità, l'autonomia, la libertà e la responsabilità di ogni essere umano²¹¹. Anche il lavoro manuale, quindi, per non trasformarsi in una semplice attività meccanica e ripetitiva o, nel migliore dei casi, in una piacevole distrazione dallo studio, si deve inserire in un processo educativo consapevole e capace di rendere esplicite le proprie finalità più profonde e la propria visione dell'uomo.

La riflessione teoretica sul lavoro manuale

La riflessione più articolata e completa di Agazzi sul lavoro manuale prende forma con la stesura di *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* nel quale, pur riprendendo alcune tesi già comparse nel testo del 1941 e alcuni principi dell'attivismo, si pone una finalità più ampia e diversa dalle argomentazioni precedenti²¹². Egli vuole cogliere la natura profonda del lavoro manuale per metterne in evidenza gli aspetti più pedagogici che lo rendono un'attività che permette all'uomo di manifestare pienamente la sua natura.

Il punto di partenza del ragionamento agazziano si basa su due constatazioni. La prima è il legame tra il lavoro e il soddisfacimento dei bisogni essenziali dell'uomo: «ove non c'è lavoro non è dato sussistere, ossia continuare a esistere, non è dato sopravvivere, [...] in quanto il lavoro appare condizione e una fra le cause determinanti della vita dell'individuo»²¹³. La seconda, legata alla prima, sottolinea il collegamento tra il lavoro e il progresso sociale: «il lavoro è il motore primo, l'incrementatore, la sorgente inesaurita

²¹¹ Nella prospettiva di Agazzi, il lavoro nella scuola assume significato educativo solo se riesce a promuovere l'integralità della persona, permettendo all'allievo di scoprire, attraverso la guida del maestro, in un particolare processo lavorativo l'insieme di conoscenze, abilità, consapevolezze teoriche e pratiche che lo costituiscono. Bertagna a questo proposito afferma: «il suo sforzo [...] è sempre stato quello compositivo: [...] autenticare i valori circoscritti in una comunità con la loro dimensione universale e universalizzante; trovare la parte nel tutto; non erigere mai barriere che dividano, ma dimostrare che scavando, si possono trovare motivi e consonanze profonde anche tra "culture" in apparenza tra loro non solo molto lontane, ma addirittura tra loro incompatibili» (G. Bertagna, *Esigenze culturali e didattiche per una scuola di tutti e di ciascuno*, in Aldo Agazzi, *L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica* (G. Vico ed.), Vita e Pensiero, Milano 2008, p. 159).

²¹² Bocca sottolinea la differenza di impostazione teorica tra gli scritti agazziani del 1941 e del 1958: «Diverso, anche nel titolo, laddove appunto l'aggancio diretto con la "vita" viene sostituito con una ricerca di fondazione teoretica di matrice "pedagogica", il volume del 1958 esplora le valenze educative del lavoro manuale, in quanto attività umana e programmaticamente pertinente all'uomo» (G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, cit., p. 291).

²¹³ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958, p. 122.

della vita storica del genere umano, ossia della civiltà con i suoi incrementi, del progresso con le sue forze di persistenza e di avanzamento»²¹⁴. Il lavoro è la condizione che permette al singolo e alla società di soddisfare i loro bisogni e, quindi, di costruire le condizioni per il loro mantenimento. Questa è, secondo Agazzi, la condizione originaria che lega il lavoro all'esistenza di ogni uomo. Solo l'aumento del benessere sociale, politico ed economico e il miglioramento tecnico hanno reso meno evidente questo legame e hanno permesso ad alcuni uomini di non lavorare e di non utilizzare, direttamente, le proprie mani per la sopravvivenza. Ma, anche se possibile sopravvivere, soprattutto nelle società complesse e articolate, senza lavorare direttamente, ciò può accadere, conclude perentoriamente il pedagogista, solo sfruttando il lavoro di altri.

Queste considerazioni, se pur importanti, non sono sufficienti però per cogliere la natura profonda del lavoro, in particolare di quello manuale, e per identificarne il valore educativo. Infatti, Agazzi prosegue la sua argomentazione, riprendendo e sviluppando i temi già presenti nel volume del 1941 e cercando di distinguere il lavoro delle mani da ogni altra attività dell'uomo. L'agire lavorativo umano, per essere tale, prevede la fatica, lo sforzo e la coscienza. Il pedagogista insiste sulla dimensione continuativa del lavoro, che si distingue dalle occupazioni giocose e spontanee dell'uomo proprio perché necessita di attenzione, concentrazione, dispendio di tempo e di energie per raggiungere lo scopo prefissato. Tutte caratteristiche che impongono al lavoratore uno sforzo su se stesso e la capacità di sopportare la fatica e la stanchezza. Inoltre, il lavoro è un'attività cosciente dell'uomo che deve essere consapevole di ciò che sta realizzando attraverso le proprie mani. Ecco uno snodo teoretico significativo nel ragionamento agazziano: il lavoro umano è un'attività della coscienza, ossia intenzionale, consapevole e razionale. È la coscienza dell'uomo che guida le mani e permette lo sforzo e il superamento della fatica. Secondo Agazzi, quando l'attività è priva di intenzionalità e razionalità non si può parlare di lavoro manuale, ma è meglio definirla un puro movimento meccanico o imitativo²¹⁵.

Riprendendo la distinzione di S. Tommaso tra atti dell'uomo e atti umani²¹⁶, Agazzi afferma che il lavoro manuale è un vero e proprio atto umano, che «comincia dall'ideare; si svolge nel foggare a guisa di azione demiurgica: foggare la materia sul modello dell'idea-immagine (interiore); si compie nel "prodotto". Il suo carattere è l'esecuzione, la realizzazione: il lavoro è fare esecutivo finalistico»²¹⁷. Il lavoro delle mani, quindi, non è separato dall'attività della ragione, ma rappresenta la sua massima modalità di espressione. Proprio attraverso l'operatività delle mani, l'uomo può modificare la materia e realizzare un prodotto, che rappresenta la concretizzazione di un'idea. Emerge, in modo chiaro, da queste riflessioni la concezione agazziana di natura umana, basata sull'integralità e sull'armonia delle varie dimensioni che appartengono a ogni persona.

Infatti, pur riconoscendo la diversità delle caratteristiche umane, Agazzi afferma con forza l'esistenza di un orizzonte comune che costituisce l'unicità e l'irripetibilità dell'identità di ogni persona che, «considerata nella sua integralità di struttura e di dinamica, è attività totale e agisce sempre nell'integralità e nell'unità della sua attività»²¹⁸. La concezione integrale della persona spinge il pedagogista bergamasco a considerare il lavoro manuale, nel suo significato più profondo, come una manifestazione anche della razionalità più

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ Agazzi afferma con decisione che il lavoro tipicamente umano che assume valore educativo si distingue dall'atto meccanico privo di consapevolezza e intenzionalità: «considereremo, naturalmente, l'atto di lavoro solo quand'esso è "opera d'uomo", ossia consapevole, intenzionale, intelligente e razionale; non quando è puro movimento meccanico, o pura "copia" imitativa di atti e di processi altrui» (ivi, p. 135).

²¹⁶ Cfr. ibidem e cfr. S. Tommaso, *Summa Theologiae*, I-2, q. I, art. I.

²¹⁷ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 136.

²¹⁸ Ivi, p. 126.

astratta. L'attività lavorativa permette, quindi, di concretizzare in un prodotto reale la finalità teorica che si trova nella mente dell'uomo senza separare la fase esecutiva-pratica da quella teorica-progettuale.

Se non si trasforma in un atto meccanico in cui il lavoratore è passivo e si limita a ripetere gesti che non comprende o a copiare le operazioni di altri, il lavoro manuale è un processo organico che riesce a mostrare pienamente l'autonomia e la creatività dell'essere umano. Il pedagogista bergamasco sottolinea che gli aspetti creativi del lavoro possiedono un'accezione limitata e non teologica. In senso assoluto, la creazione consiste nel generare dal nulla ed è una capacità puramente divina. Il lavoro umano, però, possiede la potenzialità di trasformare ciò che già esiste e, trasportando l'idea nella materia, può «accrescere di forme nuove la massa del mondo, il panorama della realtà, l'esistenza»²¹⁹. Il lavoro manuale, in quanto permette alla finalità astratta di concretizzarsi, non genera dal nulla, ma trasforma la realtà producendo forme innovative che risultano utili per la vita dell'uomo.

Gli aspetti razionali e creativi che sono presenti nelle attività manuali permettono ad Agazzi di affermare l'esistenza di una stretta relazione tra lavoro ed educazione: «l'educazione dell'uomo, perciò, come non può trascurare il pensare, la coscienza etica ossia la ragione pratica (morale), le attività estetiche, la natura sociale, il legame e l'ascesi religiosa, per non risultare incompiuta, insufficiente, limitata, non può così trascurare il lavoro, ossia quell'attività mediante la quale l'uomo, per mezzo di atti "esecutivi", fa dei propri pensieri "cose", oggetti, esseri reali della realtà»²²⁰. La dimensione lavorativa deve, quindi, essere parte integrante del processo educativo di ogni persona. Non solo come esercizio estemporaneo per sviluppare qualche abilità manuale specifica, nemmeno come svago fisico che distragga dalle occupazioni intellettuali e neppure come formazione professionale, volta a fornire gli strumenti necessari a svolgere uno specifico impiego e magari riservata a chi non riesce a ottenere risultati brillanti nella scuola intellettuale. Al contrario, la funzione educativa del lavoro manuale consiste nell'esperienza diretta del lavoro fisico, nel partecipare a un processo di produzione di un oggetto, nell'apprendere le conoscenze teoriche utili e generali a partire dall'esperienza concreta vissuta e nello sviluppare una razionalità capace di sfruttare i mezzi e la materia a disposizione in vista di una finalità utile e giusta da realizzare. Ogni giovane dovrebbe sperimentare, nel suo percorso formativo, la realtà lavorativa, esattamente come l'Emilio di Rousseau si esercitava, insieme al suo *gouverneur*, nell'attività di falegname.

La riflessione agazziana individua del lavoro un elemento di sintesi che permette agli allievi di fare esperienza di diverse forme di apprendimenti, sia teorici e astratti, sia concreti e manuali²²¹. Per questa ragione la contrapposizione tra istruzione professionale e intellettuale è sbagliata e illusoria perché si basa su una separazione che tende, inevitabilmente, a generare gerarchie tra le due forme di istruzione e impedisce una formazione completa a chi si trova costretto a scegliere uno dei due percorsi²²². Infatti, il

²¹⁹ Ivi, p. 143.

²²⁰ Ivi, p. 146.

²²¹ In anni recenti Bertagna sostiene: «non è più possibile ragionare in termini di scuola intesa come "preparazione ad un lavoro", magari a uno solo, che fra l'altro non si incontra mentre si studia, e di lavoro, meglio di lavori, concepiti come esperienze alternative alla scuola che li rende di fatto possibili, se li si vuole "ben fatti". I due momenti o stanno insieme o, viceversa, si danneggiano a vicenda» (G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in *Fare laboratorio* (G. Bertagna ed.), La Scuola, Brescia 2012, p. 18. Su questi temi si veda anche id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011).

²²² Agazzi afferma: «ogni scuola diventa professionale, licei compresi. [...] È equivoco, perciò, parlare di una formazione, prima, dell'uomo; per farne dopo, un operaio o altro» (A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 239). Bocca scrive sull'importanza delle tesi agazziane sul lavoro: «lo studio pubblicato

lavoro manuale, nella prospettiva pedagogica agazziana, assume un valore educativo profondo, non tanto perché fornisce strumenti e conoscenze per la professione che si svolgerà da adulti, ma perché valorizza e promuove aspetti significativi della persona in formazione. In questa direzione, ogni processo educativo deve essere sia teorico sia professionale. Se l'educazione consiste in un processo che vuole sviluppare in modo integrale e armonico le potenzialità di ogni uomo, il lavoro manuale e lo studio teorico rappresentano entrambi attività pienamente formative che, senza gerarchie, si dovrebbero alternare²²³.

Anche se, come sostiene Bocca, «la sua riflessione non riuscirà mai a tematizzare le successive evoluzioni delle dinamiche del lavoro industriale degli anni '70»²²⁴, Agazzi riesce a cogliere la valenza profondamente educativa del lavoro manuale. Per questa ragione, pur riconoscendo le influenze dell'attivismo e del contesto culturale della Carta della scuola, risulta evidente che l'idea agazziana di lavoro manuale, inserendosi in una riflessione pedagogica ampia e articolata, costituisce un aspetto significativo del suo personalismo storico e rappresenta un tentativo di portare a unità le differenti dimensioni che appartengono all'uomo per permettere a ogni persona di manifestare la propria libertà e autonomia.

Andrea Potestio

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bergamo
Research Fellow – University of Bergamo

nel '58 resterà la punta più alta della elaborazione agazziana attorno al tema del lavoro, costituendosi senza alcun dubbio quale elemento di originalità teoretica all'interno di un dibattito pedagogico italiano focalizzato prevalentemente sulla istruzione professionale se non anche sulla riproposizione dell'irrimediabile contrapporsi tra uomo e macchina, abbarbicato alla scuola ed all'istruzione quali unici momenti di recupero formativo a favore di adolescenti spesso giunti al lavoro come esito di precoci espulsioni dalla scolarità regolare» (G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, cit., pp. 292-293).

²²³ Il paradigma dell'alternanza scuola-lavoro ha assunto in anni recenti una notevole importanza in ambito pedagogico e si basa sull'importanza di collegare in una relazione costante la teoria e la pratica per migliorare gli apprendimenti e lo sviluppo integrale delle loro potenzialità. Da un punto di vista normativo, il riferimento è l'articolo 4 della legge delega Moratti (28 marzo 2003, n. 53). Per una riflessione pedagogica su questo tema si veda G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo e di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 93-119 e id., *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», XXXVI, 3, Settembre-Dicembre 2013, pp. 23-38.

²²⁴ G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), cit., p. 293. La riflessione di Agazzi sul lavoro, dopo il 1958, si limita a riprendere le argomentazioni dei testi precedenti e a sottolineare l'importanza di non dissolvere lo specifico del lavoro considerandolo una generica attività umana. Si vedano A. Agazzi, *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in AA.VV., *Educazione e lavoro*, Massimo-UCIIM, Milano 1981, pp. 15-28; id., *Il discorso pedagogico*, Vita e pensiero, Milano 1975, pp. 371-182 e id., *Problematica dell'istruzione professionale*, in «Educazione professionale», 6, Gennaio-Marzo, 1971, pp. 1-4.

**Gesualdo Nosengo.
Practices of Catholic religion teaching for active learning**

**Gesualdo Nosengo.
Esperienze di insegnamento attivo della religione cattolica**

Andrea Rega

Abstract

This article sets out to describe the school experiences of Gesualdo Nosengo (1906-1968) in close connection with his pedagogical studies concerning active learning techniques for students of the Catholic religion. It is thought that Nosengo, from a historical viewpoint, and especially during the period prior to the Second World War, was one of the most important figures amongst the Catholic-Italian experts of school and education. He was most noted for the disseminations of new information coming from the European New Education Movement and the resulting possible applications in the field of religious education. For this purpose, it is necessary to analyze Nosengo's commitment to the innovations surrounding the practice of teaching the Catholic religion in its fundamental parts, including a biographical perspective.

Premessa

Gesualdo Nosengo è solitamente ricordato quale fondatore e presidente nazionale dell'UCIIM (Unione Cattolica Insegnanti Italiani Medi). Egli, infatti, protrasse il suo impegno nell'associazionismo professionale, congiuntamente ad una contemporanea attività a capo del Gruppo presindacale della corrente cristiana del SNSM (Sindacato Nazionale Scuola Media), per ben ventiquattro anni fino al giorno della sua dipartita il 13 maggio del 1968.

Il Pedagogista astigiano, tuttavia, ben prima di lasciare Milano per approdare, definitivamente, a Roma e prendere la direzione dell'Unione nel '44, aveva capitalizzato diverse pubblicazioni perlopiù, anche se non esclusivamente, legate alla sua attività d'insegnamento e alla parallela collaborazione universitaria. Pertanto, per quanto sia opportuno serbare memoria del fondamentale apporto di Nosengo a favore della politica scolastica dell'Italia repubblicana – basti, a tal proposito, menzionare il suo decisivo contributo a favore della Legge 1859 del '62 – bisognerà, al contempo, ripensarlo come un insegnante-educatore. Un professore di religione delle scuole medie superiori, incarico mantenuto per venticinque anni, che seppe, interfacciandosi positivamente con le più avanzate conoscenze socio-psico-pedagogiche del suo tempo, valorizzare le sue prassi didattiche all'interno di un più ampio discorso pedagogico protratto come speculazione riflessa del fatto educativo. Si possono rilevare, così, alcuni felici tentativi, degli anni Trenta e Quaranta, atti a trovare, nel rispetto del quadro dell'antropologia cattolica, connotazioni operative, soprattutto per l'insegnamento della religione, alle allora novità provenienti dall'attivismo. Quest'ultimi aspetti congiuntamente al suo contributo, in chiave neotomista, degli anni Cinquanta e Sessanta, all'interno della proposta del personalismo pedagogico italiano, e agli approfondimenti sulla spiritualità e la professionalità

dell'insegnante rappresentano una parte significativa della speculazione pedagogica di Nosengo ancora non del tutto esaminata e valorizzata dalla letteratura critica.

Il presente contributo ripercorrendo, in termini biografici, qualche tappa della formazione giovanile congiuntamente ad alcune dell'esperienze da insegnante di Nosengo, si prefigge di mostrare l'evolversi del suo interesse verso le tesi dell'attivismo. Chiaramente, a questo lavoro, dovranno seguire ulteriori studi da aggiungersi a quelli già realizzati da autorevoli studiosi²²⁵. Allo scopo di effettuare, in chiave prettamente pedagogica, un'analisi minuta delle sue diverse pubblicazioni cercando di identificarne la matrice di attivismo cristocentrico.

Un viaggio formativo

Si ritiene opportuno, così come anticipato al paragrafo precedente, prendere spunto da alcuni passaggi della biografia di Nosengo per descrivere il suo incontro con l'attivismo pedagogico. A tale scopo è utile premettere che l'Educatore astigiano, fin da giovanissimo, si trasferì a Milano per rispondere ad una vocazione religiosa entrando, come laico consacrato, nella CSP (Compagnia di San Paolo) nata, ad inizi anni '20, nella diocesi meneghina con la benedizione del Beato Card. Andrea Carlo Ferrari.

Va detto, seppur brevemente, che il cenacolo paolino si contraddistingueva, rispetto ad altre famiglie religiose del tempo, per il sovrabbondare di opere a carattere sociale, educativo e culturale. Pertanto, ciascun sodale, nel rispetto della proprie inclinazioni e relativamente alla sua preparazione, era chiamato a forme di apostolato concreto attraverso le quali infondere il lievito del Vangelo nelle maglie più interne della società per portare l'immagine del Cristo nella realtà quotidiana ben al di fuori delle sole sagrestie. Nosengo, nondimeno, venne chiamato a collaborare a diverse imprese e, non ultimo, fu coinvolto in svariate attività editoriali dove dimostrava ampie capacità. In tal senso, nel giugno del 1934, effettuerà il suo primo viaggio all'estero. Questo evento, apparentemente secondario, sarà, in verità, destinato a rivestire un ruolo importante all'interno della suo percorso di formazione. Il giovane Paolino, su consiglio dei suoi superiori, si recò in terra francese per un duplice scopo. Egli doveva perfezionare la padronanza della lingua e, contemporaneamente, seguire gli eventi della Settimana sociale dei cattolici d'oltralpe, in qualità di corrispondente estero del quotidiano *L'Italia*. Occorre specificare come la famiglia paolina nutrisse una grande attenzione per la realtà religiosa, civile e culturale francese. Don Giovanni Rossi, allora superiore della CSP, aveva vissuto tutta la sua fanciullezza in Francia e lì volle estendere l'apostolato della Compagnia. All'interno di questa prospettiva di allargamento dell'evangelizzazione paolina, si può, ulteriormente, comprendere la richiesta protratta a Nosengo di permanere in Francia per un più di un mese²²⁶.

²²⁵ L. Pazzaglia, *Gesualdo Nosengo et l'activisme didactique dans l'enseignement de la religion à l'école dans les années 1930-1940*, in M. Lanouette (a c. di), *Du «par coeur» au coeur. Formation religieuse catholique et renouveau pédagogique en Europe et Amérique du Nord au xx siècle*, Ucl presses universitaires de Louvain, Louvain 2009, pp. 273-285.

²²⁶ La narrazione saltuaria del soggiorno francese si trova tra gli scritti autografi ed inediti di Nosengo custoditi nell'omonimo fondo presso l'ASE (Archivio per la storia dell'educazione in Italia) e, più precisamente, tra le pagine del *Quaderno 18*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali. Il viaggio in terra francese è stato, inoltre, ottimamente, ricostruito all'interno del seguente saggio: L. Pazzaglia, *Gesualdo Nosengo: gli studi in Cattolica e le prime ricerche sull'educazione religiosa*, in L. Corradini (a c. di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, Elledici, Leumann-Torino 2008, pp. 108-110.

Tuttavia, tornando alle tematiche oggetto del presente contributo, è bene evidenziare come la conoscenza approfondita della lingua francese rappresentò per il futuro Presidente dell'UCIIM un importante elemento per la successiva progressione delle sue attività e dei suoi studi. Egli, infatti, ben prima della disponibilità della traduzione italiana, aveva potuto studiare, in lingua originale, alcuni libri assai importanti per i suoi lavori sull'insegnamento della religione. Due su tutti: *Aux catéchistes prêtres et laïques. Pour mes tout petits. 20 leçons de catéchisme évangélique par la méthode active*²²⁷ di Camille Quinet e *Le catechisme à l'école de N. Seigneur* di Bruel Cécile²²⁸. Inoltre, sempre attraverso tale padronanza linguistica, riuscì ad approfondire gli scritti fondamentali dell'attivismo pedagogico europeo, come ad esempio: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* di Édouard Claparède e *Une méthode de travail libre par groupes* di Roger Cousinet²²⁹.

Un insieme di letture che permisero a Nosengo, come riconoscerà lo stesso Casotti²³⁰, di innestare moderne conoscenze, pedagogiche e di psicologia dell'età evolutiva, all'interno del dibattito italiano di didattica catechetica che, contrariamente, indugiava su posizioni assai obsolete e necessitava di esser svecchiato. Il Paolino, a questo proposito, assieme a Don Carlo Gnocchi, P. Silvio Riva e Tommaso Mandrini, ideerà, nel 1939, il SIPAR (Segretariato Informativo di Pedagogia Attiva Religiosa). Il Segretariato, tuttavia, a causa delle sopraggiunte vicissitudini belliche, sarà destinato nel '43 a cessare le proprie attività. Il SIPAR perseguiva, come scopo principale, il favorire l'innovazione pedagogica nell'insegnamento della religione attraverso la comunicazione di buone pratiche e aggiornati riferimenti bibliografici, provenienti anche dalla letteratura estera, da raccogliersi, previa traduzione, all'interno di una parallela collana editoriale denominata: *Il Sole*²³¹. Tuttavia, lo sforzo di Nosengo non si limitò, semplicemente, ad un'attività di traduzione e disseminazione delle novità provenienti dall'estero. Egli cercò – come si comprenderà, ancor meglio, nella sua produzione successiva, dagli anni '40 in poi – di integrare le suggestioni dell'attivismo entro il quadro teleologico della fondazione metafisica della persona umana: «Sul piano culturale dopo la lunga stagione idealista e neoidealista, bisognava fondare una cultura ispirata all'antropologia cristiana. Sul piano pedagogico, vi era da recuperare l'attenzione per la persona umana e per i suoi diritti-doveri, per la sua dignità, per la sua centralità. Non potevano sopperire a questo né le linee pedagogiche del Dewey importate dagli USA, né quelli già presenti in Italia negli anni Trenta, degli attivisti Ferrière, Claparède, Decroly»²³².

Nosengo, pertanto, rileggerà, proprio attraverso la lente dell'antropologia cristiana, il concetto, tanto caro all'attivismo, della centralità dell'educando nel processo formativo²³³. Intendendo quest'ultimo quale persona umana ordinata a Dio e irripetibile coacervo di 'vocazioni' insite nell'interiorità della ricchezza personale: «Nosengo, sotto la guida di Mario Casotti, si dedicava ad accogliere il nuovo, ma in una complementarità fra

²²⁷ G. Nosengo, *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*, Carroccio, Milano 1936, p. 35.

²²⁸ Id., *Formazione cristocentrica*, AVE, Roma 1942, p. 31.

²²⁹ Id., *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*, cit., pp. 58-100.

²³⁰ M. Casotti, *Prefazione*, in G. Nosengo, *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*, cit., pp. 7-9.

²³¹ G. Ruta, *L'annuncio di Cristo. Approccio storico al movimento catechistico italiano nel XX secolo*, Edizioni Oftes, Palermo 1992, p. 136; M. Ajassa, *Gesualdo Nosengo educatore cattolico*, in G. Cavallotto, *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, Urbaniana University Press, Roma 2000, p. 41; L. Caimi, *Gesualdo Nosengo: Formazione e vocazione apostolico-educativa*, in L. Corradini (a c. di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, cit., p. 87.

²³² C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo. L'impegno di una vita per la Chiesa e per la scuola*, UCIIM, Roma 1988, p. 10.

²³³ R. Coletti, *I suoi orientamenti didattici*, in A. Agazzi, A. Beccaria, C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo maestro di vita*, cit., pp. 82-88.

pedagogia, filosofia ed esperienza, fra pedagogia, metodologia e didattica concreta, costruendo l'alternativa a linee attivistiche improntate al riduttivismo, nulla ripudiando degli aspetti positivi propri, ma integrandoli in una antropologia connotata dalla libertà e dalla dignità proposta dall'umanesimo cristiano»²³⁴.

L'Educatore astigiano mantenne costante in tutto il corso della sua vita - al di là della lettura in lingua originale, durante il suo periodo di formazione e di ricerca universitaria, dei testi dell'attivismo europeo e di diversi volumi di pedagogia religiosa - l'interesse per alcuni autori di lingua francese, tra questi, oltre a quelli appena ricordati, vi è sicuramente: George Delcuve. Nosengo, infatti, curò per l'editrice La Scuola la traduzione del testo *Jésus Christ montré à la jeunesse moderne*. Un testo pubblicato nel '39 dallo studioso francese, tra gli allora massimi esperti internazionali delle tematiche connesse alla formazione religiosa, che non era, a distanza di oltre dieci anni dalla sua prima edizione, ancora conosciuto in Italia. La lingua francese, quindi, rappresentò sicuramente una chiave fondamentale per gli studi e per le ricerche di Nosengo. Egli utilizzerà, ulteriormente, tale padronanza linguistica, soprattutto una volta giunto alla presidenza dell'UCIIM, per comunicare con il SIESC (*Sécretariat International des Enseignants Secondaires Catholiques*) e per diffondere il suo pensiero: sia in Europa, con il saggio *La formation de toute le persone*, che nel Canada francese, con la traduzione del suo interessante volume *Les infantes source de joie*.

La tesi di laurea alla Cattolica

Nosengo, a poco più di un anno dal suo rientro dalla Francia, era ormai pronto per il conseguimento della laurea in Filosofia e pedagogia presso l'Istituto superiore di magistero 'Maria Immacolata' dell'Università Cattolica. Egli, infatti, cinque giorni dopo l'esame di cultura, valutazione allora propedeutica alla dissertazione finale, si presenterà, il 29 ottobre 1935, all'Università Cattolica per discutere la tesi dal titolo: *L'insegnamento della Religione nelle Scuole medie*. Il suo lavoro, precedentemente scrutinato ed approvato dal relatore Prof. Casotti e dai correlatori Proff. Saba e Rotta, troverà ulteriore apprezzamento tra i restanti membri della commissione di laurea. Quest'ultimi, infatti, valutando positivamente la discussione del giovane Paolino, gli permisero di concludere, brillantemente, il corso di studi concedendo la lode²³⁵. Inoltre, l'elaborato presentato in occasione della sua laurea verrà, nell'estate del 1937, raffinato ed organizzato all'interno del volume: *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*. Il testo, così come scrisse il Prof. Casotti relazionando per iscritto a P. Gemelli sulla progressioni delle ricerche di Nosengo, rappresentava un notevole volume sicuro prodromo per un'immanente carriera accademica. In questo libro, in relazione alla tesi maggiormente articolato, si ritrovano pressoché tutti gli argomenti trattati nel testo stilato per la dissertazione. Va detto che il volume in stampa, contrariamente, alla tesi ha un apparato critico e un indice dei nomi curati con maggiore attenzione. Quest'ultimi elementi, costruiti

²³⁴ C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo. L'impegno di una vita per la Chiesa e per la scuola*, cit., p. 10.

²³⁵ «Il giorno 29 ottobre 1935/XIII° si è presentato alla Discussione della Dissertazione scritta sull'argomento: *L'insegnamento della Religione nelle Scuole medie* (proff. Casotti, Saba, Rotta) davanti alla commissione giudicatrice composta dai ch.mi signori: Prof. Rotta Paolo, Prof. Soranzo Giovanni, Prof. Casotti Mario, Prof. Bontadini Gustavo, Prof. Saba Agostino, Prof. Vismara P. Silvio, Prof. Preto Edoarda. In base a quanto precede la commissione giudicatrice ha proceduto alla Discussione, ed ha deliberato di approvarla con voti settanta su settanta e lode (70/70 e lode). In seguito di che il sig. Nosengo Gesualdo è stato dal Direttore diplomato in Filosofia e Pedagogia» (P. Rotta, G. Soranzo, *Verbale dell'esame di diploma matr. n. 707, 26 febbraio 1936*, in UCSC, Archivio del Servizio didattica, Serie posizioni studenti, fasc. G. Nosengo).

secondo le norme di una puntuale notazione scientifica, permettono di intendere, con chiarezza, i non pochi, riferimenti bibliografici scrutinati dal Nosengo. Inoltre, attraverso una serie di tavole, non presenti nel testo dattiloscritto, si offre al lettore un'interessante documentazione dell'attività scolastica che, almeno in parte, è d'ispirazione all'opera. Egli, infatti, come si avrà modo di dire meglio nel prosieguo, aveva già capitalizzato, prima e durante gli studi universitari, diverse esperienze di insegnamento.

Tuttavia, se il libro è sicuramente più esaustivo e completo del testo dattiloscritto per la laurea, vi sono, all'interno di quest'ultimo, alcuni temi non presi, nuovamente, in considerazione nella successiva pubblicazione a mezzo stampa. Pur trattandosi di aspetti, sicuramente, minori, è, comunque, utile procedere ad analizzarli brevemente. I passaggi, non completamente annoverati nella versione stampata, si ritrovano nei due capitoli iniziali della prima parte della tesi di laurea. Nosengo cercherà di analizzare, a partire da una prospettiva storica, la parabola legislativa, in merito all'insegnamento della religione cattolica, nel periodo che intercorre dal 1859 al 1929. Infatti, a seguito della Legge Casati del 13 novembre 1859 che, secondo il Paolino, era stata emanata con spirito separatista, si innescherà una spirale, palesemente, antireligiosa capace di colpire, nella più generale e accesa contrapposizione tra Stato e Chiesa, anche la successiva legislazione scolastica. Sul finire degli anni '70 dell'Ottocento, non a caso, si arriverà al quasi annientamento dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari che diveniva disciplina facoltativa previa esplicita richiesta delle famiglie. A partire da queste primissime disposizioni, con l'arrivo del 1880, l'insegnamento della religione verrà, ulteriormente, eliminato anche dalle Scuole normali deputate, prima di esser avvicinate dall'Istituto magistrale, alla formazione dei maestri. Nosengo, terminato di passare in rassegna l'assetto scolastico dell'Italia liberale, passerà al periodo fascista definendolo, almeno dal punto di vista dell'istruzione pubblica, un periodo di importanti vittorie per i cattolici. Quest'ultimi, infatti, videro la reintroduzione, a pieno titolo, dell'insegnamento della religione cattolica all'interno del sistema d'istruzione di ogni ordine e grado e, quindi, anche negli istituti deputati a formare i maestri: «Così la preoccupazione idealistica puramente filosofica ed astratta veniva superata dalla materna cura della Chiesa la quale con l'insegnamento religioso, mirava e mira non a far compiere il passaggio da un grado all'altro della spirito, ma a far risolvere in un senso realistico e veramente divino l'importantissimo problema della vita»²³⁶. Gli idealisti, continua Nosengo, concepiscono la religione come un periodo di ingenuità e, pertanto, il suo insegnamento è sopportabile solo al livello della scuola primaria. Dopo di ciò ciascuno è chiamato ad uscirne fuori per «[...] cogliere nel proprio pensiero pensante l'unica realtà veramente esistente»²³⁷. Invece, la religione, ben lungi dall'essere equiparabile al periodo infantile dell'evoluzione del pensiero dell'uomo, rappresentava per l'Educatore astigiano una verità d'amore eterna che in quanto tale si deve insegnare a tutte le età.

Nosengo, nel prosieguo del suo scritto, abbandonando, progressivamente, la prospettiva storica, denuncerà tutta una serie di problemi che, a suo avviso, continuavano, malgrado l'attuale legislazione positiva, ad ostacolare il pieno sviluppo dell'insegnamento della religione. Tra queste difficoltà andava, sicuramente, annoverata: la scarsa letteratura scientifica, soprattutto di stampo psicologico, sull'adolescente. A ciò si aggiungevano le complicazioni, di natura espressamente didattica, connesse al presentare una disciplina che i ragazzi tendevano, talvolta, a considerare similmente ad una legge opprimente non

²³⁶ G. Nosengo, *L'insegnamento della Religione nella Scuola Media*, Tesi di laurea presso l'Università Cattolica del S. Cuore, Milano 1935, pp. 3-4.

²³⁷ Id., *L'insegnamento della Religione nella Scuola Media*, Tesi di laurea presso l'Università Cattolica del S. Cuore, cit., p. 5.

comprendendone il senso profondo di verità che illumina. Necessario, pertanto, svecchiare l'insegnamento servendosi di una pedagogia cattolica tesa, grazie ai mezzi soprannaturali della grazia, al compiuto perfezionamento dell'uomo nel suo ordine naturale e soprannaturale, continuando a prendere le dovute distanze, sulla scia degli insegnamenti della *Divini illius magistri*, da coloro i quali pretendevano di «[...] estrapolare l'educazione dal suo fine e attuarla secondo una prospettiva naturalistica che si fondava sulle sole forze della natura - o almeno dimenticando - il condizionamento del peccato originale e l'apporto della grazia»²³⁸. Tuttavia, nella consapevolezza delle non poche insidie, si doveva, anche all'interno di una siffatta pedagogia cattolica, cercare di dare spazio a quelle teorie della scuola attiva non in contrasto con i valori perenni del Magistero. Allo scopo di rendere più efficace l'insegnamento e, soprattutto, non sciupare, dopo un quarantennio di gravi difficoltà, un periodo storico ritornato, finalmente, favorevole: «Il capo dell'Italia nuova rompendo le tradizioni massoniche che soffocavano la nostra nazione ha messo la gioventù italiana delle scuole medie pubbliche a contatto colla Religione Cattolica e coi suoi sacerdoti. Questo semplice fatto ha un'importanza ed una bellezza che non si possono ancora sufficientemente valutare. Se si pensa agli anni non lontani nei quali sulle cattedre delle scuole medie imperavano i massoni, i socialisti e gli ex-preti che si trovavano tutti d'accordo nell'opera demolitrice ed antireligiosa, noi guardando al presente, possiamo con tanta soddisfazione e con tanta speranza dire che del cammino se ne è fatto tanto e se ne può fare ancora»²³⁹.

Tuttavia, affermava Nosengo, la possibilità d'insegnare religione nella scuola pubblica era da considerarsi solo l'inizio di un rinnovato impegno. Ben più radicale, in relazione a quello profuso nella sola ora di religione a favore dei pochi eletti che avevano la possibilità di frequentare la scuola media, doveva essere, invece, l'impegno e la mobilitazione dei cattolici per cristianizzare una società incancrenita nell'anticlericalismo che, prima dell'avvento del fascismo, dava insistente dimostrazione di sé, nelle strade e nelle piazze, in continue gazzarre socialiste. Inutile, quindi, pensare, allo stato attuale delle cose, notava amaramente il Paolino, ad una manifestazione pubblica e totale della fede. Non solo perché le profezie del Cristo non assicurano, affatto, tale amena prospettiva, ma anche e soprattutto perché era necessaria un'opera maggiore per raccogliere maggiori frutti. Non bisognava, infatti, affidarsi del tutto alle leggi dello Stato o alla rinnovata possibilità dell'insegnamento della religione, magari dimenticando che il giovane, al di là di tutte le influenze che opera su di lui il contesto sociale ed ambientale, è pur sempre soggetto alla concupiscenza, in conseguenza della caduta originale, davanti alla quale non si esce vittoriosi senza fondare le proprie speranze nell'aiuto soprannaturale di Dio.

Nosengo, prima di passare ad introdurre il suo modo d'intendere e praticare l'insegnamento della religione, fa un'ulteriore disamina di quanto, direttamente, sperimentò in qualità di studente collegiale presso i salesiani di Valsalice²⁴⁰. Al di là dell'innegabile preparazione degli insegnanti di religione questi, a parer suo, non insistevano sui fondamenti razionali della fede. La fede anche se può benissimo esistere da sola, si comunica meglio, soprattutto agli adolescenti, legando indissolubilmente i suoi fondamenti razionali alla vita e, quindi, alla rivelazione: «Questo lavoro attraverso cadute e tormenti

²³⁸ G. Balduzzi, *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, Guerini, Milano 1999, p. 175.

²³⁹ G. Nosengo, *L'insegnamento della Religione nella Scuola Media*, Tesi di laurea presso l'Università Cattolica del S. Cuore, cit., p. 13.

²⁴⁰ Gesualdo Nosengo fu studente interno del Collegio salesiano di Valsalice dove, nel 1925, conseguì il diploma di Scuola Normale Maschile pareggiata. Per un primo approfondimento sulle principali tappe della sua vita, vedi: UCIIM, *Gesualdo Nosengo (1906-1968)*, Le Monnier, Firenze 1969; M. Pagella, *Gesualdo Nosengo. Una vita per la scuola*, UCIIM, Roma 1969; O. Dal Lago, *Gesualdo Nosengo. Una vita al servizio dell'educazione*, Elledici, Torino 2005.

intellettuali, dovetti farmelo da solo, sfiduciato ormai che qualsiasi altro mi potesse efficacemente aiutare»²⁴¹. Se l'insegnante di religione non è in grado di insistere su quest'ultimo aspetto è destinato ad incappare nel serio rischio di promuovere, tra i suoi allievi, l'incoerenza tra la vita e il pensiero. Là dove il mondo esterno del ragazzo ripete la formula del catechismo e quello interno si perde in tutt'altri pensieri. Era necessario, per l'Educatore astigiano, adoperarsi per superare ogni artificio esteriore, cercando di ridare alla vita del giovane un aspetto coerente alle convinzioni interiori. Passo fondamentale affinché dal ragazzo emergesse l'uomo che in armonia, con la propria fede, conciliasse il vissuto interno con la sua stessa vita familiare e lavorativa.

Una tale convinzione, da parte di Nosengo, mostra, con forza, la sua tensione missionaria. Per la quale l'opera educativa si presta all'azione di apostolato a favore dei giovani le cui anime, liberate dagli impacci della concupiscenza, anelano a Cristo. Per questa ragione, proseguiva il Paolino, bisognava riuscire nel far amare la religione come fonte del retto vivere, senza incorrere nel rischio di dar avvio a dannose divisioni ed incoerenze. Egli, inoltre, ripercorrendo la genesi di questa sua teleologia dell'insegnamento della religione, affermava di esser stato: «Guidato da un desiderio di apostolato prima che da una mira pedagogico scientifica, mi trovai automaticamente anche sulla strada della ricerca del lavoro pedagogico più profondo, e l'accettai con quella gioia colla quale si accetta lo studio dalla filosofia in ordine al problema della vita. Finito il primo anno di insegnamento della religione presi molte volte parte ai corsi di conferenze missionarie che la Compagnia di S. Paolo tiene nelle varie città d'Italia. Cito questa mia attività, la quale apparentemente non ha nulla a che vedere colla pedagogia, perché alle conclusioni pedagogiche, che qui espongo, non sono arrivato esclusivamente attraverso lo studio della pedagogia e l'esperienza scolastica, ma anche attraverso l'attività apostolica»²⁴².

È proprio a partire da queste esperienze pregresse nelle missioni popolari paoline, che Nosengo imposterà, sulla forza della testimonianza personale, il suo compito d'insegnante di religione. In tal senso, proseguendo la sua trattazione, affermerà che la sincerità, l'amicizia e il rispetto formano una triade inscindibile sulla quale far leva, qualora si sia veramente più interessati alla salvezza delle anime che non a se stessi, per presentare Cristo ai cuori delle persone. È, pertanto, l'educatore, prima di tutti, a dover lavorare su se stesso, per presentarsi ai giovani, senza incrinature come valido testimone di fede capace di ottenere la loro fiducia. Se questo non avvenisse bisognerà, drasticamente e penosamente, ripensare il proprio operato, agendo in fretta onde emendare il male fatto. Per cercare, di contro, di costruire, ripensando, questa volta, sia alle cause degli errori che ai successi, preziose pratiche da emulare nuovamente e dalle quali, passo passo, dare: «[...] forma al sistema o meglio allo spirito che deve informare il sistema»²⁴³.

Nosengo all'impegno apostolico ed educativo andrà associando, in una felice sintesi che gli valse ottimi successi scolastici ed altrettante valide pubblicazioni, la lezione dell'attivismo che meglio di altri riferimenti pedagogici, pur se non scevra di aporie, sapeva fornire appropriate soluzioni rispetto alle possibili problematiche connesse alle pratiche educative: «In quel tempo ascoltavo anche le lezioni di pedagogia dell'Istituto Superiore di magistero dove potevo ricevere le norme pedagogiche necessarie per una totale rinnovazione del metodo. Venni così a conoscere più sistematicamente e più interiormente

²⁴¹ G. Nosengo, *L'insegnamento della Religione nella Scuola Media*, Tesi di laurea presso l'Università Cattolica del S. Cuore, cit., p. 17.

²⁴² Ivi, pp. 20-21.

²⁴³ Ivi, p. 22.

lo spirito e le norme della scuola detta attiva, e sentii in essa molta aderenza alla vita. Intuii che essa rappresentava, in buona parte, una reazione che io già sentivo, che essa, pure in mezzo agli errori coi quali era stata mescolata da pedagogisti naturalisti e non cattolici, dava delle soluzioni che valeva la pena studiare e anche di sperimentare nel proprio campo scolastico. La mia situazione spirituale era preparata a ricevere tutto quel buono che non fosse in contrasto con dogma cattolico, ma che nel tempo stesso rappresentasse reazione contro sistemi coercitivi e posizioni retoriche»²⁴⁴.

Le esperienze da insegnante di religione

Uno dei punti d'arrivo più significativi dell'ampio percorso formativo di Nosengo, includendo sia gli anni del noviziato che quelli inerenti gli studi e la ricerca all'Università Cattolica, fu sicuramente l'insegnamento da lui ritenuto tutt'altro che un ripiego temporaneo per aspiranti accademici. Egli, infatti, vedeva nell'incontro continuativo con i ragazzi la possibilità di operare forme concrete di apostolato, nutrendo, al contempo, il suo bagaglio pedagogico attraverso esperienze dirette nella scuola²⁴⁵. A tal proposito, è bene specificare quanto accennato nel precedente paragrafo. Egli, ancor prima di laurearsi in pedagogia all'Università Cattolica di Milano, rivestì, per conto della CSP l'incarico di preside delle Scuole serali di Monza, negli anni scolastici 1929-'30 e 1931-'32, occupandosi, al di là dell'aspetto amministrativo, dell'insegnamento della religione. A questi primi incarichi seguì, successivamente al conseguimento della laurea e all'emissione dei voti da laico consacrato, la nomina, seppur inizialmente per poche ore durante l'anno scolastico 1934-'35, a professore di religione dell'Istituto magistrale maschile 'Virgilio'²⁴⁶.

L'impegno nell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, peraltro destinato ad ampliarsi notevolmente negli anni successivi, si realizzò a partire da un nullaosta del Card. Schuster. Il nullaosta diocesano permise a Nosengo di accedere all'insegnamento della religione in qualità di laico e in abiti civili. Si trattava, in quegli anni, di un avvenimento alquanto eccezionale, forse del tutto inedito sul territorio nazionale, che, tuttavia, dovette maturare abbastanza agevolmente. Infatti, l'allora Vescovo di Milano aveva avuto diretta occasione di saggiare la preparazione religiosa del giovane Paolino, congiuntamente, alle sue doti personali. In quanto il Card. Schuster, prima della sua promozione a capo della Chiesa ambrosiana, ancora vestito dei più umili abiti benedettini, fu insegnante di Nosengo durante il suo noviziato paolino nella Casa dell'Annunciazione di Pino. Inoltre, senza imbattersi nel ripercorrere la storia dei paolini, basti evidenziare che da parte del Card. Schuster vi era, da diversi anni, una nutrita stima a favore dell'operato

²⁴⁴ Ivi, pp. 28-29.

²⁴⁵ «Per Gesualdo, il collegamento con l'Università e la connessa possibilità di dedicarsi alla ricerca pedagogico-didattica se rappresentavano un fatto d'indubbia rilevanza professionale e vocazionale, non esaurivano però l'orizzonte dei suoi interessi, sempre contraddistinto dal desiderio dell'apostolato diretto. Sotto questo profilo, l'esperienza scolastica, il rapporto quotidiano con ragazzi bisognosi di essere debitamente sostenuti nel loro cammino di crescita umana e cristiana stavano viepiù assumendo un posto centrale nella sua vita. La scuola, dunque, come aveva potuto sin lì sperimentare, gli offriva grandi opportunità apostolico-educative, alle quali difficilmente avrebbe rinunciato per rinchiudersi nella sola attività scientifica» (L. Caimi, *Gesualdo Nosengo: Formazione e vocazione apostolico-educativa*, in L. Corradini (a c. di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, cit., p. 79).

²⁴⁶ È bene evidenziare che l'esperienza di Nosengo in qualità di insegnante di religione all'Istituto Magistrale 'Virgilio' di Milano è ben documentata nella sezione 'Insegnamento' presso il Fondo Gesualdo Nosengo dell'ASE.

della CSP alla quale si aggiungeva una cordiale amicizia con Don Giovanni Rossi superiore generale del sodalizio.

Nosengo, in qualità di insegnante del 'Virgilio', ebbe occasione di entrare in contatto con un gran numero di giovani. Molti dei quali rimanendo affascinati dall'incontro con un insegnante così carismatico desideravano, anche in orario extra scolastico, restare in sua compagnia. Egli, pertanto, diede vita ad un interessante gruppo che soprannominò la 'Banda del Grappolo'. Si trattava di uno squisito esperimento di attivismo cristiano da cui nacquerò, almeno, due scritti: *Così come siamo* e *Il lavoro a squadre nell'insegnamento e nell'educazione*.

Nosengo, tuttavia, sul finire degli anni Trenta, per diversi motivi altrove già esplicitati, fu costretto, suo malgrado, a lasciare il capoluogo lombardo alla volta della Capitale²⁴⁷. Giunto a Roma, ad inizi anni Quaranta, continuò ad insegnare religione presso l'allora primo ed unico Liceo scientifico dell'Urbe: il 'Cavour'. Egli manterrà questo incarico fino al '54 - malgrado, parallelamente, sostenesse il peso di una moltitudine di impegni connessi alla presidenza dell'UCIIM e alla gestione della cattedra di Pedagogia dell'Urbaniana - allorquando a causa di forti dissidi con il Capo d'Istituto fu costretto ad abbandonare l'attività di insegnante di religione nelle scuole medie superiori²⁴⁸.

Tra scuola ed università

Tornando, tuttavia, al periodo milanese, negli anni immediatamente successivi alla laurea del '35, periodo coincidente con il triennio di assistentato alla cattedra di Pedagogia generale del Prof. M. Casotti, Nosengo pubblicherà, tra il '36 e il '38, tre volumi: *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*; *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*; *La formazione del fanciullo alla pietà*. Queste pubblicazioni evidenziano un interesse pedagogico, centrato soprattutto sul tema dell'insegnamento in chiave attivistica, destinato a proseguire, anche dopo la fine dell'esperienza di assistentato all'Università Cattolica, così come mostrano le pubblicazione immediatamente successive di fine anni Trenta ed inizi Quaranta: Pino, Rigo, Zorro, Lello, Vito, Mimì, *Così come siamo. Diario di sei ragazzi ordinato e presentato da Gesualdo Nosengo*; *Il lavoro a squadre nell'insegnamento e nell'educazione* e *Sette lezioni di attivismo catechistico*.

Occorre ricordare, a tal proposito, come il prof. Casotti seguisse, con particolare interesse, il lavoro scolastico e parascolastico che il Paolino andava svolgendo parallelamente all'attività di assistente alla cattedra di pedagogia dell'Università Cattolica del S. Cuore. Egli, oltre alle già ricordate lezioni di religione cattolica al 'Virgilio' di Milano, aveva, proprio a partire da questi incontri scolastici, dato vita nel 1936, come già ricordato

²⁴⁷ Per ulteriori approfondimenti, vedi: A. Rega, *Gesualdo Nosengo: grande educatore*, «Il Piccolo. Bimestrale d'informazione cultura e vita sociale dell'Associazione Cardinal Ferrari della Compagnia di San Paolo», 4, 2013, pp. 20-23.

²⁴⁸ «Non affliggermi, ma prendere con letizia il fatto che nella Scuola Media dove devo lavorare sono al fondo della estimazione dei profani e avversari: non di ruolo ed insegnante di Religione. Il criterio dei profani è sciocco. Riferirsi a quello di Dio che vede ragioni ed intenzioni. L'unico ruolo definitivo è quello del paradiso! [...] Umile per pregare e ottenere da Dio l'aiuto per la mia santificazione e le mie attività» (G. Nosengo, *Esercizi 1954-1955, 19 ottobre 1954*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali). Ulteriori elementi atti a ricostruire la sua rinuncia all'insegnamento presso il 'Cavour' si ritrovano in alcune note, immediatamente, successive: «Pena del dissidio col Preside per amore ai ragazzi e alla verità. Il coraggio dell'inferiore contro la viltà dei superiori non la spunta. Per questo e per alleggerire il peso della fatica riduco e cambio scuola. Con intimo dolore dopo 14 anni!» (G. Nosengo, *Esercizi 1954-1955, 20 ottobre 1954*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

in precedenza, alla 'Banda del Grappolo'. L'illustre professore di pedagogia, con lo pseudonimo 'Califfo Omar', prendeva parte ad alcune delle riunioni del giovane manipolo, coordinato dallo stesso Nosengo soprannominato 'Gran Capo'. La banda era solita riunirsi presso l'alloggio paolino del 'Gran Capo' all'evenienza denominato 'La Tana'²⁴⁹. L'interesse del Casotti, soprattutto per quanto concerneva gli aspetti della pratica educativa nosenghiana, venne ulteriormente ribadito dall'esplicito invito che rivolse a Nosengo affinché presentasse una sua normale lezione scolastica presso l'Università Cattolica a beneficio degli studenti universitari, di diversi esperti di pedagogia e di alcuni insegnanti del 'Virgilio'.

L'incontro universitario ebbe luogo il 5 febbraio del 1937, così come raccontato da alcuni studenti del 'Virgilio', al contempo membri della 'Banda del Grappolo': «Nella lezione di religione, di Mercoledì scorso, il Gran Capo ci ha fatto una proposta veramente stupefacente: ha domandato alla classe se accettava di fare una lezione, anziché nella nostra aula, in un'aula dell'Università Cattolica del S. Cuore, alla quale lezione avrebbero assistito alcuni studenti universitari, alcuni professori della nostra scuola ed il professore di pedagogia all'università, il Prof. Mario Casotti. [...] Detto questo ci ha dato l'appuntamento per le 2 del pomeriggio di ieri in piazza S. Ambrogio e ci ha dato le direttive e i compiti per la lezione da svolgere all'università, come se fosse una lezione normale svolta in scuola. [...] Come avevamo previsto, tutto funzionò a meraviglia. Infatti, passati i primi attimi d'incertezza e di batticuore, ciascuno riprese il suo coraggio e la lezione filò benissimo fino alla fine. [...] Verso la fine e soprattutto a lezione ultimata, molti degli studenti che si trovavano nell'aula vollero, con applausi e con esclamazioni di soddisfazione, dimostrare in modo sin troppo evidente la loro approvazione»²⁵⁰.

Il lavoro a squadre

Tuttavia, a metà degli anni '30, malgrado in Italia la lezione dell'attivismo circolasse già da qualche anno, alcune convinzioni, fortemente ribadite da Nosengo all'interno dei suoi volumi, che oggi rappresentano degli indiscutibili assunti pedagogici, dovevano ancora andare sedimentandosi, a pieno, nella coscienza educativa della maggior parte dell'allora corpo docente. Quest'ultimo necessitava, al contempo, di aggiornare, alla luce della nuova pedagogia paidocentrica, la propria consapevolezza didattica. Non è affatto sorprendente, in tal senso, il racconto di Lello ex allievo di Nosengo all'Istituto magistrale 'Virgilio'. Lello, infatti, a seguito di una ripartizione delle classi e degli alunni tra i docenti di religione, perderà il suo vecchio insegnante sostituito da un sacerdote: «Dunque stamattina abbiamo avuto la prima lezione di religione. Il professore è mutato e, se si vuol continuare il metodo attivo degli anni precedenti, bisogna che siamo noi allievi a insegnarlo al nuovo professore. Il nuovo professore si chiama Don Luigi Polvara ed è molto buono. Siamo sicuri che egli accetterà e tutto procederà bene. Oggi nel pomeriggio perciò ci siamo recati numerosi allievi del primo corso superiore dal Gran Capo [...]. Gli abbiamo detto che noi desideriamo continuare il suo metodo col nuovo professore. Il Gran Capo ci ha lodato e ci ha detto di pensare noi a preparare le squadre che al resto avrebbe pensato lui»²⁵¹. Si trattava, quindi, di applicare il 'sistema a squadre' conosciuto dalla pedagogia cattolica, nella sua forma originaria, fin dai tempi dei gesuiti: «È un sistema notissimo nella storia

²⁴⁹ L. Corradini, *Introduzione*, in G. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 10-12.

²⁵⁰ Pino, Rigo, Zorro, Lello, Vito, Mimì, *Così come siamo. Diario di sei ragazzi ordinato e presentato da Gesualdo Nosengo*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1947, 3° ed., pp. 160-163.

²⁵¹ Ivi, pp. 99-100

della pedagogia, per lo meno fin da quando i Gesuiti introdussero nelle loro scuole la divisione della classe nei due campi opposti dei Romani e dei Cartaginesi. La sua novità, nella forma presente, è costituita dal fatto che alla terminologia classico-umanistica dei Gesuiti si è sostituita una terminologia sportiva moderna, e alla divisione statica e un po' pesante in due campi avversi, si è sostituita l'altra, più agile e dinamica, in parecchie (almeno tre) squadre»²⁵².

Queste affermazioni del Casotti – lungi dal banalizzare sistemi pedagogici, in quel tempo davvero innovativi, che tra l'altro avevano il pregio di promuovere, proprio in termini attivistici, forme di autoregolamentazione degli studenti – meglio si possono comprendere se intese a partire dalla sua convinzione religiosa. Casotti, infatti, riteneva, in strettissimo accordo con Nosengo, che dopo la venuta del Cristo in educazione non vi è nulla di autenticamente nuovo. In quanto è il Cristo stesso a rappresentare in sé, nel suo magistero, l'unica forma completa di educazione umana²⁵³. Così come, esaustivamente, spiegherà il futuro Presidente dell'UCIIM: «Inventori e creatori di metodi pedagogici assolutamente nuovi anche nei principi sono e possono essere soltanto uomini giacenti fuori dalla luce evangelica e nelle tenebre del paganesimo sempre rinnovatesi. Ma presso di noi nella luce piena della rivelazione, questo non è possibile. Mai come qui appare vero l'antico detto: *ciò che nuovo non è vero, ciò che è vero non è nuovo*»²⁵⁴.

Ritornando, brevemente, alla vicenda dell'allora nuovo incaricato di religione al 'Virgilio', pur essendo identificato, dai suoi allievi, quale bravo e buono insegnante, era del tutto inconsapevole, tanto da esserne edotto dai suoi stessi studenti, delle opportunità educative e didattiche provenienti dall'applicazione intelligente del sistema a squadre. Il caso di Don Luigi, tuttavia, lungi dall'essere isolato, rappresentava un problema generale che colpiva, indistintamente, anche l'educazione cattolica, tanto che Nosengo, ancora nel 1940, muoveva esplicite denunce: «Il concetto vero dell'attivismo e specialmente dell'attivismo pedagogico religioso non è stato ancora compreso dai più nel suo vero senso e soprattutto nel suo aspetto largamente comprensivo e profondamente unitario. [...] L'attivismo, perché appaia una cosa seria, efficace e di vasta importanza, va quindi visto nella sua totalità e nella sua completezza. Esso è una dottrina vera che ha dei fondamenti immutabili di genere teorico-speculativo e di genere biologico-psicologico»²⁵⁵.

Una tale questione venne, ulteriormente segnalata, e a più riprese, dallo stesso Casotti. Il quale scrisse, così come avvenne all'interno della già ricordata prefazione al volume *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*, del preoccupante ritardo culturale, dal punto di vista pedagogico e didattico, esistente tra gli insegnanti compresi quelli afferenti alle scuole confessionali²⁵⁶.

²⁵² M. Casotti, *Didattica*, Vol. I, *La lezione e la disciplina*, La Scuola, Brescia 1956, 10° ed., p. 5.

²⁵³ «E dunque, colui che riceve scienza da un maestro più sapiente di lui, riceve non schiavitù, ma libertà intellettuale: e più ne riceve quanto più il maestro è sapiente e, perciò, la dottrina vera; e il massimo ne riceve quando il maestro è il più sapiente di tutti, Dio, e la dottrina la più vera di tutte, la dottrina rivelata» (M. Casotti, *La pedagogia di S. Tommaso*, in S. Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, La Scuola, Brescia 1948, p. XLVI).

²⁵⁴ G. Nosengo, *Sette lezioni di attivismo catechistico*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1940, p. 9.

²⁵⁵ Ivi, p. 3.

²⁵⁶ «È una mia vecchia e sempre più radicata idea, che senza didattica sia impossibile preparare alla sua missione e il maestro elementare e il professore di scuola media. Questa idea prende, secondo me, un valore specialissimo quando si guarda alla scuola cattolica. La quale, se purtroppo è ancora, presso di noi, ben lontana da quello che potrebbe essere, lo deve, non già a deficienze culturali o a poco zelo dei suoi insegnanti (cultura e buona volontà non mancano, anzi abbondano, talora fino all'eroismo, nella scuola cattolica, specie se retta da sacerdoti), ma al dispregio nel quale la pedagogia e soprattutto la didattica è tenuta: dispregio a sua volta spiegabile col falso concetto che si ha, per lo più, intorno a queste discipline» (M. Casotti, *Prefazione alla I edizione*, in Id., *Didattica*, Vol. I, *La lezione e la disciplina*, cit., p. 5).

Oltre il verbalismo e la memorizzazione

Va detto che la modalità attiva di organizzare le lezioni, soprattutto attraverso il ricorso al sistema agonistico delle squadre, fosse, anche all'interno del 'Virgilio', prerogativa delle sole classi del giovane Paolino. Gli altri docenti, infatti, preferivano svolgere il loro insegnamento nelle forme didattiche più consuete affidandosi, esclusivamente, alla lezione frontale con non pochi eccessi di verbalismo²⁵⁷. Non faceva eccezione il gruppo ristretto degli insegnanti di religione che, diversamente dal Paolino, erano perlopiù intenti ai soli obiettivi mnemonici delle formule catechistiche.

Nosengo, invece, pur non nutrendo un'aprioristica avversità verso la memorizzazione, riteneva utile proporla solo alla fine del processo di insegnamento-apprendimento. Dopo che all'alunno fosse stato dato il tempo opportuno per lavorare, personalmente e concretamente, sulla conoscenza dell'evento religioso precedentemente ben presentatogli.

Egli aveva maturato una tale consapevolezza, circa il ricorso inefficace alla memoria, già a partire dalla sua stessa esperienza di studente collegiale salesiano. Là dove comprese che anche l'eccellere nel catechismo, se non accompagnato da un intimo e radicale stravolgimento della propria esistenza alla luce della fede, è di per sé insignificante: «Qualche tempo dopo meditando in solitudine su questo fatto scoprii con un certo stupore che pur sapendo provare a perfezione l'esistenza di Dio mediante le cinque vie di S. Tommaso. Io non credevo in Dio nel mio intimo. Non voglio dire che lo negassi, no assolutamente, avrei avuto paura a pensarlo, tuttavia se rientravo un po' in me non sapevo convincermi perfettamente che Egli esistesse»²⁵⁸. Bisognava, quindi, presentare la fede facendo leva sugli aspetti di ragione in essa contenuti e trovando per questi un legame fattivo per la vita del giovane: «La fede è cosa preziosissima e può benissimo esistere da sola, ma quando lo spirito, per la sua educazione e per la sua cultura, esige che essa si presenti coi suoi fondamenti razionali - dato che essa ha tutti questi fondamenti - è assolutamente indispensabile che essi vengano fatti conoscere. Ma non basta: essi debbono essere legati con la vita e con la rivelazione in un modo indissolubile, altrimenti essi divengono delle cose inesistenti»²⁵⁹.

Solo così facendo si poteva auspicare che la conoscenza promossa dall'insegnante, al pari di un apprendimento realmente significativo, venisse trattenuta dall'allievo tra le convinzioni stabili del suo bagaglio conoscitivo: «In molte scuole di catechismo tutta la preoccupazione degli insegnanti è rivolta a far imparare delle risposte a memoria. Questo sarebbe giusto quando fossero prima passati per tutto il procedimento precedente che consiste in una spiegazione attiva e un lavoro fatto dallo stesso scolaro per averne un pieno possesso intellettuale. Senza questo, è insufficiente ed errata. Bisogna quindi tener presente fin da principio che non si può dire che il ragazzo ha davvero imparato quando ha soltanto studiato a memoria. È sempre necessario che lo studio della risposta

²⁵⁷ «Chi ha avuto la grande fortuna di conoscerlo, di essergli vicino nel lavoro, di ascoltarlo quando parlava, e soprattutto ai giovani, sa quanto egli fosse alieno alla vuota retorica e cosa intendesse per attivismo quale rifiuto delle solite tante parole delle quali si è spesso soliti riempire le orecchie degli ascoltatori per fare bella figura. Spesso a tale proposito citava il nome di Poyot che così efficacemente si è lanciato contro la scuola verbalistica» (R. Coletti, *I suoi orientamenti didattici*, in A. Agazzi, C. Beccaria, C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo maestro di vita*, cit., pp. 80).

²⁵⁸ G. Nosengo, *L'insegnamento della Religione nella Scuola Media*, Tesi di laurea presso l'Università Cattolica del S. Cuore, cit., p. 17.

²⁵⁹ *Ibidem*.

catechistica sia preceduto da un lungo ed attento lavoro fatto dallo scolaro per comprenderla e per possedere attivamente il contenuto della risposta medesima»²⁶⁰.

Dialogare con la classe

Nosengo, durante un periodo di soggiorno romano all'interno del triennio di noviziato paolino, svolse, ancor prima di divenire insegnante, l'attività di catechista. L'esperienza romana nel ruolo di catechista, pur se limitata nel tempo e portata avanti tra grandi ristrettezze ambientali e di sussidi didattici, resterà impressa nella memoria pedagogica dell'Educatore astigiano. Un tale incarico, infatti, pur se realizzato prima – similmente all'insegnamento della religione nelle Scuole serali di Monza – del suo ingresso, nel '31, al corso di laurea in Filosofia e pedagogia dell'Istituto superiore di magistero dell'Università Cattolica, farà sorgere in lui la consapevolezza, derivante dalla pratica educativa antecedente agli studi sistematici dei testi dell'attivismo europeo, della fallacia pedagogica di alcuni metodi tradizionali d'insegnamento e di gestione della disciplina.

Questa esperienza di catechesi rappresenta, pertanto, un primo presupposto empirico a tutta una serie di ricerche teorico-pratiche, protratte da Nosengo a distanza di anni, in merito all'insegnamento attivo della religione. Egli, infatti, rievocando, all'interno di un suo volume, la già ricordata attività di insegnamento nell'oratorio romano non mancherà dall'evidenziarne la negatività dei suoi primi esiti. Risultati a tal punto contrari rispetto alle aspettative tanto da costringerlo ad optare a favore di un radicale stravolgimento delle prassi educativo-didattiche fin lì adoperate: «Molti anni fa insegnavi catechismo in una parrocchia della periferia di Roma. I miei scolari erano venti maschietti, seduti chi qua, chi là, su panche, sedie, inginocchiati e che per quaranta o quarantacinque minuti avrebbero dovuto ascoltarmi silenziosi ed immobili così come io formalmente imponevo. L'insegnamento e la disciplina contro ogni mio desiderio andavano così male che ogni volta terminavo la mia lezione stanco e deluso. Ma a lungo andare sostenuto dal desiderio dell'apostolato e da un po' di amor proprio, uscii da questa prova, se non proprio vittorioso, almeno contento di aver intravisto quale poteva essere la soluzione del problema e di aver cominciato ad sperimentarla con discreto successo. Avevo tentato quello che già avevano tentato con successo altri educatori e maestri che si erano trovati alle prese con un branco di monelli come i miei. Raccontavo per gran parte del tempo dei più svariati ed interessanti fatti che alla fine mettevo in relazione con la lezione di catechismo da studiare; intessevo con loro lunghi dialoghi, cercavo fuor di lezione di rendermi amici quei monelli; mi studiavo con tutta cura di non irritarli e di non annoiarli... e constatavo che le cose andavano un pochino meglio. Questo fu l'inizio. L'esame che facevo delle esperienze condotte da altri mi guidò sempre più avanti e mi condusse sino alla radicale trasformazione di tutto il precedente sistema»²⁶¹.

Occorre, inoltre, evidenziare come Nosengo, ben lontano dalle forme mnemoniche della catechesi, anche nelle successive esperienze di insegnamento della religione cattolica, ad esempio, al Liceo scientifico 'Cavour' di Roma, tra gli inizi anni '40 e la metà degli anni '50, ricorresse, similmente a quanto sperimentato, diversi anni prima, con i ragazzi difficili dell'oratorio romano, a lunghi colloqui sulle tematiche di attualità. Favorendo l'intervento libero dei ragazzi, per poi introdurre, nel medesimo discorso, aspetti di natura religiosa: «Le sue lezioni al *Cavour* si distinguevano qualitativamente anche per il metodo di insegnamento. Egli non portava avanti un programma predefinito a

²⁶⁰ G. Nosengo, *Sette lezioni di attivismo catechistico*, cit., p. 14.

²⁶¹ Id., *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*, cit., pp. 16-17.

priori. Le questioni da trattare emergevano dall'incontro stesso con il gruppo classe. Non amava, quindi, fare la lezione cattedratica e optava per lunghi colloqui. Questi andavano a toccare i problemi fondamentali della vita, suscitando l'interesse degli studenti che potevano intervenire. Una tale possibilità era una positiva anomalia. L'alunno liceale, alla fine anni '40, era indotto dalla stessa organizzazione scolastica a salvare il voto. Pur se qualche studente individuava un docente di una certa levatura non aveva alcuna possibilità di interagire; anzi quest'ultimo, al pari degli altri, andava temuto perché si usava molta ristrettezza nei voti: pressoché impossibile andare oltre il sette! La didattica italiana di allora non prevedeva, al di là dell'esposizione dei contenuti dell'istruzione, altre comunicazioni. Il docente non scendeva mai dalla cattedra per incontrare gli alunni. Si andava alle interrogazioni con la speranza di fare una bella figura e acquisire il voto e tutto finiva lì. Non c'era nient'altro: non ricordo alcun colloquio. L'ambiente era quasi militaresco e il clima punitivo»²⁶².

L'educatore astigiano, invece, aveva inteso tutta l'inopportunità di spendere tanto tempo ed energie per ottenere un silenzio artificiale. Una sorta di serenità fittizia epifenomeno del potere sanzionatorio dell'insegnante a sfavore dei comportamenti indisciplinati. Si poteva ottenere, al contrario, una migliore relazione educativa facendo leva sugli interessi propri degli alunni per poi promuovere l'emergere dell'aspetto morale sotteso alla questione esaminata e, quindi, far convogliare, progressivamente, l'attenzione su un corrispettivo elemento di educazione religiosa. Così facendo l'insegnante-educatore non va a reprimere quel fastidioso brusio, dietro il quale spesso si nasconde il completo disinteresse degli allievi per la lezione, ma lo amplifica trasformandolo da elemento di disturbo a motivo propulsore dell'incontro con la classe. Volendo usare un linguaggio teatrale le ragioni degli allievi, solitamente estranee agli interessi scolastici, diventano il canovaccio della lezione stessa. Con questo non si vuole, certamente, affermare che Nosengo fosse a favore della didattica improvvisata. Tutt'altro. L'insegnante che è capace di arrivare agli obiettivi prefissati attraverso un itinerario aperto a tutti gli stravolgimenti possibili derivanti dall'incontro, ogni volta nuovo ed inedito, con i suoi allievi possiede una vera padronanza disciplinare e un altrettanto forte preparazione didattica, perché pronto ad esporsi su una varietà di argomenti che magari avrebbe ritenuto opportuno esporre in seguito o secondo la tabella di marcia della sua programmazione. Si evidenzia, così, come la realtà del rapporto maestro-alunno determini, ben al di là di qualsiasi forma di tecnologia dell'istruzione, l'evento formativo che per quanto possa essere strutturato, a priori, dal docente è destinato a farsi sempre elemento di novità non, matematicamente, prevedibile e, pertanto, affidato all'artisticità dell'insegnamento come forma sublime di competenza professionale da esercitarsi in un contesto emotivo, attento e quant'altro sempre diverso.

Riflettendo, ulteriormente, su questa modalità di condurre la lezione da parte di Nosengo emerge un altro fondamentale aspetto del discorso pedagogico: la dicotomia autorità-libertà nell'azione educativa. Partendo da una prospettiva pedagogica che, come quella di Nosengo, si costruisce sul concetto di persona umana nella somiglianza partecipativa dell'Essere, non si può non riconoscere all'educando, proprio in virtù del suo valore di unicità ed irripetibilità, l'esigenza di libertà nel processo di insegnamento-apprendimento. La relazione educativa, quindi, seppur eterodiretta, non è mai coercitiva e l'alleanza formativa tra il maestro e l'alunno deve essere aperta a rinegoziazioni per poggiarsi realmente sulle motivazioni dell'allievo che, a sua volta, è chiamato a riconoscere l'insegnante come una figura positiva e decisiva per la sua crescita. L'allievo, inoltre, sapendo di poter confrontarsi con l'insegnante, al di là delle comunicazioni

²⁶² A. Rega, *Gesualdo Nosengo: insegnante di Religione al "Cavour" di Roma. La testimonianza di un ex-allievo: dott. Bruno Del Rosso*, «La Scuola e l'Uomo», LXX, 7-8, 2013, p. 22.

orientate alla valutazione degli apprendimenti, è spronato nel pensare all'incontro con il docente come un'esperienza per se stessa desiderabile. Facendo, conseguentemente, crollare tutte quelle forze oppostive che spesso vincolano i processi di apprendimento destinando gli studenti verso esiti negativi rispetto alle performance scolastiche.

Sapere in modo vero

Volendo, in conclusione, rimarcare l'apporto pedagogico dell'Educatore astigiano, va detto che egli, pur restando autenticamente fedele alle posizioni pedagogiche dell'Aquinate, non cessò di interessarsi degli sviluppi più recenti della letteratura scientifica a lui contemporanea. Riuscendo, sul piano teorico ed operativo, a mostrare la bontà di alcuni dei nuclei pedagogici dell'attivismo europeo e spiegando, inoltre, come questi potessero essere assimilati, senza forzature di alcun genere, all'interno della proposta pedagogica cattolica contribuendo a farne uno strumento maggiormente efficace per l'educazione dei giovani. Pertanto, Nosengo, con le sue opere, concorse, con decisione, esponendosi a forti critiche, a mettere in crisi le molte resistenze di alcuni esponenti cattolici rispetto alla svolta puerocentrica²⁶³. Questa, fino agli anni '40, venne da non pochi a tal punto equivocata, tanto da esser bollata al pari di un qualsiasi metodo eversivo²⁶⁴.

La questione della centralità dell'alunno nel processo formativo, infatti, se non adeguatamente intesa nei suoi significati più profondi, lasciava spazio a grandi fraintendimenti capaci di ingenerare paure circa possibili derive comportamentali degli studenti. L'attivismo, in questa prospettiva, veniva accusato di esser eccessivamente interessato al coinvolgimento e alla collaborazione dell'allievo al processo di insegnamento. Una partecipazione che, pur presentando sicuri risvolti positivi, poteva innescare insubordinazione rispetto all'autorità dell'insegnante a sicuro detrimento del mantenimento della disciplina all'interno della classe²⁶⁵. Nosengo misurandosi con queste frange del retroterra culturale nostrano, quasi del tutto refrattarie all'innovazione delle pratiche didattiche soprattutto nell'insegnamento della religione, valorizzò il messaggio pedagogico sotteso alle tesi attivistiche evidenziando, come alla fine del discorso, ben lungi dal favorire un naturalismo anarchico-spontaneista in educazione, si trattava,

²⁶³ «Non mancavano tuttavia, come si è accennato, opposizioni e resistenze all'attivismo: si ebbero polemiche sulla rivista "Il Catechista Cattolico" e sul quotidiano cattolico "L'Italia" di Milano (con interventi di Cesare Rosa, Attilio Testolini, Giovanni Anghileri, Amedeo Ghizzoni). Nel 1940, poi, il Rettor maggiore dei Salesiani don Pietro Ricaldone, pur recuperando di fatto molte indicazioni didattiche nel segno di modalità attivistiche, si esprimeva in termini molto negativi rispetto all'attivismo come indirizzo pedagogico. [...] A ciò si aggiunse, nel 1941, una recensione negativa di P. Barbera, sulla "Civiltà Cattolica", a libri di Nosengo e di Riva. [...] A Nosengo e a Riva si ingiunse, da parte dell'Ufficio catechistico di Milano - diretto da Don Giovanni Anghileri - di modificare le loro prospettive pedagogiche. Nosengo lasciò Milano e si trasferì a Roma, Riva entrò in seminario a Como, fu ordinato sacerdote nel 1943 e fu religioso francescano» (F. De Giorgi, *Le prospettive della catechesi nell'Italia della prima metà del Novecento e l'opera di Albino Luciani*, in G. Vian (a c. di), *Albino Luciani dal Veneto al mondo*, Viella, Roma 2010, p. 283).

²⁶⁴ «Il bersaglio critico era rappresentato dalle esperienze dell'attivismo, sia per il naturalismo che caratterizzava la sua impostazione psicologica, sia perché i centri più influenti della riflessione e delle esperienze di scuola attiva appartenevano all'area protestante» (G. Balduzzi, *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, cit., p. 175).

²⁶⁵ «Come si tiene la disciplina? La disciplina è ferrea e caporalesca. Si pretende con inflessibilità una immobilità corporale, che non ha nessuna relazione con la vera disciplina della mente, che non è secondo la natura del fanciullo ed è quasi impossibile da mantenersi. Invece di pensare a tenere la disciplina interessando e facendo in modo che gli scolari collaborino, spontaneamente e interiormente all'ordine, si pensa di ottenerla passivamente colla forza e colla intransigenza. [...] Il maestro si crede il padrone e non il servo della scuola, e, per conseguenza, opprime la libertà dello scolaro» (G. Nosengo, *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli*, cit., p. 19).

mantenendo ben salda l'idea della promozione della potenzialità dell'alunno verso uno sviluppo integrale aperto al trascendente, di far sì che: «[...] il ragazzo apprenda attivamente e con metodo adatto alla età sua, una verità, in modo che la posseda bene nel significato delle parole e nel valore dei concetti. Un buon insegnamento conduce il ragazzo a sapere in modo vero, cosciente e profondo, e non solo in modo mnemonico. Non è raro trovare ragazzi dei ragazzi che riescono a recitare una lezione imparata a memoria restando completamente assenti a quello che dicono e rivolgendo sguardo e pensiero altrove. [...] Prima di ogni altra cosa per imparare una verità occorre capirla, e capirla significa possederla come conquista propria»²⁶⁶.

Andrea Rega

Ph.D. in "Formazione della persona e mercato del lavoro"-
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in "Human capital formation and labour relations"-
University of Bergamo

²⁶⁶ Ivi, p. 26.

Out of register. Maria Maltoni's 'activ pedagogy'

Fuori registro. La 'pedagogia attiva' di Maria Maltoni

Francesco Paolo Calvaruso

Abstract

Talking about Activism in pedagogy means, first, to outline the strength of a theory that was able to defeat an old way to consider and think school and pupils. Secondary, it means also to point out some of the best intuitions of outstanding educators, such as Maria Maltoni. She was a rural teacher near Florence that, along 36 years, was able to combine spontaneity, originality and heart in order to educate her students for truth and manners. Therefore, this paper would like to underline the two points of strength of her method: diary and sketch. It emerged the portrait of a teacher 'out of register' whose practices were oriented by one only noble purpose: educating.

*«L'educazione umana è umana,
perché non è un fatto, ma un'azione»
G. Gentile*

*«Oggi uno stile di vita semplice è difficile: per esso
occorrono molto più riflessione e inventiva di quanto
anche persone assai intelligenti non abbiano»
F. Nietzsche*

In una relazione al Convegno *La Maestra e la Vita. Maria Maltoni e la Scuola di San Gersolé*, svoltosi il 14 ottobre del 2006 nel capoluogo toscano, Franco Cambi tracciava un breve profilo dell'attività educativa di quest'eccezionale insegnante rurale che operò in un borgo alle porte di Firenze²⁶⁷. Il pedagogista sottolineava sin dalle prime battute come, tra i

²⁶⁷ F. Cambi, *L'esperienza scolastica di San Gersolé: Maria Maltoni tra Maria Montessori, Giuseppe Lombardo Radice e Giovanni Cena*, «Studi sulla formazione», IX, 2, 2006, pp. 114-118. Maria Maltoni nasce a Dovadola, nel forlivese, nel 1890; muore a Firenze nel 1964. La sua era una famiglia semplice e nella quale il padre, frabbro-ferraio, era di idee mazziniane. Dopo aver frequentato le scuole elementari del Comune di nascita, Maria frequenta la scuola complementare e successivamente la scuola normale di Forlì. Qui consegue nel 1910 il diploma di insegnante elementare. A Bagnarola (Cesenatico) svolge le sue prime esperienze didattiche. Seguiranno quelle effettuate per alcuni anni a Pieve Salutare (Castrocaro) e Terra del Sole. Nel corso di questi anni di servizio, segnati dall'evento mondiale della Grande Guerra, la Nostra, cresciuta/educata in un ambiente contrassegnato da un patriottismo di matrice mazziniana, non ebbe remore a schierarsi per l'intervento dell'Italia. Terminato il conflitto, nel 1919, Maria ottiene prima il trasferimento a Borgo S. Lorenzo in Mugello, dove per un anno insegna nella frazione di Grezzano, poi, nel 1920, giunge finalmente a San Gersolé, dove rimase in servizio sino al 1956. Svariate furono le personalità scolastiche e della cultura che intuirono lo spessore educativo e pedagogico di questa 'signorina', che tutto dedicò alla sua scuola e ai suoi alunni. Fra tensioni ed entusiasmi, innovazioni e tradizione, ostacoli e successi Maria

vari aspetti che possono esser posti in rilievo e che avevano colpito un intellettuale come Italo Calvino, vi fossero i disegni e i diari di cui questa maestra tanto si avvalese come strumento educativo-didattico nella piccola scuola pluriclasse nella quale insegnò per trentasei anni. «I disegni e i diari degli scolari di San Gersolé – annotava Calvino – continuano a stupire per la loro genuinità, per il loro vigore e per quel tono comune, quello stile, quel modo di conoscere le cose che è il suggello sicuro della personalità dell'educatrice»²⁶⁸. Con quelle parole schiette, quei resoconti di ogni giorno e soprattutto con quel ricco 'catalogo' di figure e colori realizzato da quei bambini di campagna, proseguiva poco oltre lo scrittore, «si è dato non solo uno degli esperimenti pedagogici più innovativi, ma una delle tracce più dirette e fresche e nuove che la vita dei nostri anni ha lasciato sulla carta»²⁶⁹. Per Calvino la lezione della semplicità e della precisione ci giunge da due maestre: Maria Maltoni e la vita. I lavori dei genitori nei campi, la presenza al limite della visibilità di piccole bestiole quasi sempre lontane dalla sfera dell'attenzione comune, gli episodi quotidiani nelle case di tutti i bambini ed il susseguirsi delle faccende domestiche solo apparentemente più ovvie sono riportati con una schiettezza e una minuziosità diretta che dona a tutto l'impianto narrativo, sia per iscritto che nella forma iconografica, un senso estetico e, persino, etico, sia all'apprendimento che all'insegnamento, che a San Gersolé coesistero armoniosamente. Ai bambini nulla sfugge, se gli si insegna il giusto peso da attribuire ad ogni giorno, a tutti i mestieri ed a ciascuna persona. Nessuna concessione sentimentalistica, poiché la scuola della maestra Maltoni era una palestra del realismo, che sapeva trarre dal vero spunto per lasciar fluire nei fanciulli la loro innata propensione all'osservazione e, al contempo, alla poesia. «Tutti i sensi e il cervello – scriveva l'insegnante – sono servi del cuore e guai se si pensa di poter togliere dal processo educativo la preoccupazione di giungere al sentimento. Il sentimento non è il sentimentalismo: al secondo conduce la retorica, al primo la riflessione»²⁷⁰. In quei bimbi toscani palpitava, come ricorda ancora Calvino, 'il ripudio d'ogni astrazione', poiché allievi di quella 'scuola dell'oggettività' di cui la docente era ottima promotrice²⁷¹. Non si tratta di un giudizio isolato o 'di parte', ovvero di un esperto della narrazione che sa come tratteggiare/ritrarre volti e profondità d'animo della gente. I quaderni realizzati dai piccoli studenti di San Gersolé, sapientemente e serenamente guidati da un'insegnante innovativa e capace, quale fu Maria Maltoni, meritano, senza alcun dubbio, spazio nel novero delle buone prassi di quegli educatori che hanno saputo donare alla Scuola momenti di alta levatura pedagogica. Poco importa, in fondo, se il suo fu soprattutto un fare educativo che non rispose fedelmente a tutte le indicazioni ministeriali e a certi 'precetti' manualistici, poiché la sua preziosa opera al servizio dei figli dei contadini, il suo guidarli, il suo trasformare ambiente e pratiche stantii in autentica e consapevole formazione consentono di annoverarla, più che legittimamente, fra coloro che riuscirono a dar presenza e peso in Italia al movimento pedagogico contemporaneo dell'attivismo. Mauro Laeng scrive, infatti, che una rassegna dei classici della più recente pedagogia italiana non può esordire se non con le *scuole nuove*, nelle quali insegnanti più o meno oscuri impressero un alone di rinnovamento che ci influenza tuttora.

Maltoni non cedette mai né ai plausi né alle detrazioni, ma perseverò lasciando il segno e consegnandoci come prezioso esempio un'umile scuola di campagna sorta, cresciuta ed impostasi all'attenzione pedagogica senza ricalcare alcun algido modello formativo. San Gersolé è un laboratorio educativo, defilato e solerte, da compulsare. Tutt'oggi.

²⁶⁸ I. Calvino, *Prefazione*, in M. Maltoni (a c. di), *I quaderni di San Gersolé*, Einaudi, Torino 1963, p. 5.

²⁶⁹ Ibidem.

²⁷⁰ M. Maltoni, *Esperienza ed espressione a San Gersolé*, La Scuola, Brescia 1964, p. 18.

²⁷¹ I. Calvino, *Prefazione*, cit., pp. 6-7.

Che in qualche caso si tratti di umili maestre o maestri – scriveva il pedagogista romano – non deve stupire: la storia della scuola primaria moderna, cominciata nei poveri cameroni dell'orfanotrofio di Stanz ove i bimbi incantati si affollavano attorno a papà Pestalozzi, è continuata nelle case popolari del rione S. Lorenzo di Roma, del villaggio di Mompiano presso Brescia, nei prefabbricati di Milano, e nelle scuole dei contadinelli del Ticino, del Polesine ferrarese e della campagna toscana. La pedagogia aulica e togata si è fermata con rispetto e ammirazione davanti alla 'sapienza poetica' di queste realizzazioni, in cui ha ravvisato non mero empirismo improvvisato, ma profonda penetrazione dei bisogni dell'infanzia ed accorta scelta di mezzi opportuni da porre al loro servizio²⁷².

Laeng aggiunge che in casi come quelli di Rina Nigrisoli, Maria Boschetti Alberti e, appunto, Maria Maltoni ci si trova dinanzi a «pagine freschissime, in cui non c'è nulla di meno di ciò che vien scritto negli stessi anni da autorevoli pedagogisti, e c'è molto di più per l'aderenza alla vita, per l'acuta osservazione di uomini e cose, per l'amore operoso e fattivo, per l'ingegno dell'invenzione»²⁷³.

Pratiche educative, quelle poste in essere da questa maestra romagnola a pieno titolo integrata nel tessuto socio-pedagogico toscano fra gli anni '20 e '50 dello scorso secolo, che hanno segnato la storia dell'educazione nuova nel nostro Paese, che hanno attratto l'attenzione di numerosi studiosi del settore, così come ispettori scolastici e giornalisti, intellettuali e politici. Il suo fu il tentativo di mostrare che la scuola rischia di non respirare e di spirare fra le braccia della mera ripetizione, se agli educandi non si porgono gli strumenti formativi idonei per lasciar loro esprimere quel magma complesso e, pertanto, vitale fatto di pensieri ed emozioni che genereranno nel tempo il nocciolo delle loro libere personalità. L'idea di scuola di Maria Maltoni mirava principalmente a "formare caratteri" piuttosto che limitarsi ad impartire "cognizioni"²⁷⁴. Bambini che, prima ancora di rispondere/adequarsi un po' pedissequamente alle traiettorie di talune visioni pedagogiche (pedanti perché poco rispettose dell'incessante movimento dello spirito), hanno tutto il diritto di esprimere la loro prospettiva, di offrire agli educatori quella testimonianza non edulcorata di presa diretta e senza infingimenti sul reale; la loro è un'energia vitale che aspetta solo di essere ben orientata per ri-dar luce a chi col tempo spesso involge in azioni e pensieri privi di smalto.

Inserire Maria Maltoni fra i pedagogisti del '900 probabilmente non è del tutto corretto, se con quest'espressione s'intende qualcuno che abbia contribuito principalmente con ricerche e trattazioni al grande contenitore scientifico di quest'importante e pur 'infelice disciplina'²⁷⁵. La Nostra, piuttosto, rientra fra quegli autori da 'prima linea', coloro che hanno dato ai loro allievi tutto ciò che era in loro possesso in quanto Educatori, ma che hanno saputo come incidere, cogliere il meglio delle letture compiute e, soprattutto, lasciare il segno con le loro intuizioni, dando corpo a un 'tipo' di scuola che merita il plauso di chi ne osserva e ripercorre le vicende soprattutto, ma non solo, per la sua originalità. Torna in mente a tal proposito quanto sosteneva Giovanni Gentile ad un corso magistrale estivo per maestri triestini nel 1919, quando affermava che «la pedagogia non è invenzione dei pedagogisti e dei pedanti che intervengono con le loro teorie ed elucubrazioni in questa santa opera di amore, onde i genitori si legano ai figli, i grandi ai piccoli e tutti gli uomini a tutti gli uomini, per darsi la mano e aiutarsi a salire»²⁷⁶. Il sapere pedagogico è altro; tanto che pochi anni dopo lo stesso affermava in Senato: «Per me la pedagogia è quella che rende omaggio alle forze native, spontanee dello spirito, è quella che libera dai pregiudizi, che sottrae gli uomini alle pedanterie di quello che si deve fare a

²⁷² M. Laeng, *I contemporanei*, Giunti, Firenze 1979, p. 45.

²⁷³ Ivi, p. 46.

²⁷⁴ M. Maltoni, *Da come lo vede la madre*, «I Diritti della Scuola», LVI, 15, 1956, p. 781.

²⁷⁵ M. Casotti, *Esiste la pedagogia?*, La Scuola, Brescia 1953, p. 6.

²⁷⁶ G. Gentile, *La riforma dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1955, p. 28.

un modo perché a quel modo è stato fatto, quella che non prescrive nessun metodo perché il metodo è con la vita che sempre si rinnova, giorno per giorno, momento per momento»²⁷⁷. L'educazione, quindi, come un farsi, un compiersi che accomuna educatore ed educando in un atto creativo, che mal tollera il gelido metodo pedagogico, uguale e onnicomprensivo. È educatore chi educa, non chi ritiene (pretende) di esserlo per il sol fatto di conoscerne modelli e teorie.

Quali, dunque, le coordinate lungo le quali si sviluppa l'importante esperienza educativa di questa maestra a San Gersolé? Studio del vero, lavoro libero ed espressivo, costruzione di una comunità etico-civile. Si tratta, chiarisce Cambi, di una particolare scuola nuova

senza metodo, senza teoria, costruita con impegno, passione, amore, ma che si appella anche a un'esperienza formativa eterna, quella del porre il bambino nella sua interezza e spontaneità al centro dell'apprendere e del fare scolastico, potenziandole in tutte le sue caratteristiche: di osservazione, di espressione, di socializzazione, di controllo di sé e di solidarietà, dentro il proprio gruppo sociale (il paese)²⁷⁸.

Maria Maltoni è una di quei docenti che dell'educare ha fatto autenticamente la propria ragion d'essere, che ha scelto di non separare la vita da quel suo particolare aspetto che è quello istruttivo; ha voluto essere primariamente maestra al servizio della comunità in cui operava.

«Il maestro rurale [...] – si leggeva nelle *Avvertenze* ai 'Programmi di studio nelle scuole uniche miste rurali' - vincerà tutte le difficoltà inerenti al suo ufficio di maestro di più classi, se saprà affermarsi come maestro del villaggio, più che nella scuola sua; centro cioè di tutta la cultura paesana, guida spirituale di tutti, in servizio per tutta la giornata, anche nelle ore in cui non fa propriamente lezione. Così egli non avrà a dolersi di avere poco tempo disponibile per svolgere il programma ai singoli gruppi o classi di scolari: ciò che darà agli scolari, modificando la mentalità del villaggio, fuori di scuola, gli renderà sufficiente, per il resto, l'orario di scuola»²⁷⁹.

È possibile e agevole, dunque, rinvenire evidenti influssi idealistici nell'attivismo maltoniano²⁸⁰, che contrassegnano il retroterra pedagogico-culturale entro cui ebbe luogo l'agire educativo e la testimonianza civile della Nostra.

Quello intrapreso da Maria Maltoni è stato un sentiero certo non facilmente riproponibile *sic et simpliciter*; il nucleo concettuale e la dimensione operativa dei talenti autentici mal si combinano col tentativo di incasellarli in qualsivoglia modello di formazione. Ma proprio per questo, per comprendere a pieno il lascito di quest'insegnante,

²⁷⁷ Id., *Discorsi parlamentari*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 121; trattasi di un passaggio del discorso pronunciato dall'allora ministro-filosofo della P.I. al Senato del Regno il 5/2/1925.

²⁷⁸ F. Cambi, *L'esperienza scolastica di San Gersolé*, cit., p. 115.

²⁷⁹ Ordinanza Ministeriale del 21/1/1924; si veda G. Giraldo, *Lombardo Radice tra poesia e pedagogia*, Armando, Roma 1965, p. 200.

²⁸⁰ R. Laporta, *L'opera di Maria Maltoni*, «Scuola e Città», XXI, 8, 1970, p. 356. Lì dove l'autore sottolinea come, a ben guardare, l'opera di Maria Maltoni rientra nell'alveo dell'idealismo pedagogico; la sua didattica ricalca la dottrina di pedagogisti come Giuseppe Lombardo Radice ed Ernesto Codignola: la moralità educativa, l'esperienza immediata del rapporto umano, le potenzialità del fanciullo da far raggiungere con l'intelligente ed amoroso aiuto del maestro, il diario, la cronaca, la libera espressione, il disegno libero, l'osservazione lieta e aperta della natura, l'interiorità della disciplina, la formazione della legge morale tramite una comunione di spiriti, la libertà così come la spontaneità, il senso religioso dei rapporti umani e dell'alta funzione attribuita al maestro, la possibilità di apprendere dai fanciulli, il ruolo del maestro nella comunità adulta. Si veda anche: E. Catarsi, *Ideologia e pedagogia nel secondo dopoguerra*, in F. Cambi (a c. di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze 1998, pp. 433-436.

è necessario lasciarsi alla spalle la titubanza per la non agevole ripetitività di quell'esperienza così fruttuosa. Il far scuola della maestra di San Gersolé, posto sotto la lente dell'indagine pedagogica mirante a rinvenire il filo rosso dell'applicazione di una pedagogia ben precisa e ricondotta alla concreta ed umile realtà di una scuoletta per bimbi di campagna, potrebbe apparire come un *unicum* o, al più, simile solo a pochi altri casi, da cui è possibile trarre davvero poco. I risultati ottenuti e ben documentati, l'impegno profuso dalla maestra e dai suoi allievi, le attenzioni a lei rivolte da parte di tanti studiosi nel corso degli anni e persino la diffidenza, o peggio l'ostilità di certuni nei suoi confronti, rimettono cionondimeno tutto al proprio posto. L'attivismo (frammisto a considerevoli venature idealistiche) che è possibile rinvenire nell'educare maltoniano permane costante in ogni contributo/studio sulla sua figura, emerge come *leitmotiv* d'un concepire e prima di tutto 'fare educazione' umana e civica di livello, che pone al centro il bambino, valorizzato anche in quella sua dimensione di 'sogno' da cui solo l'esperienza della vita provvederà col tempo a destare del tutto²⁸¹. Il legame fra la fantasia e l'esperire diretto, sottolinea Cambi, il saldare espressione ed osservazione che diviene cultura nell'interpretazione dei piccoli contadinelli, nonché lo spazio concesso alla 'loro' lingua d'ogni giorno, conduce questi scolari in direzione di una *poiesis* autentica e rigenerante, che apre al nuovo nel solco della tradizione. La maestra, in tutto ciò, è là, presente, ma il suo ruolo è *in primis* di interprete del bimbo e di sostenitrice della comunità. È guida dialettica²⁸².

Tutto un mondo che ruota attorno al piccolo borgo e che non resta al di là dell'uscio dell'aula, ma che irrompe ordinatamente in essa per essere descritto/riformulato nelle righe dei diari e riportato/trasfigurato in immagine ricca di sfumature nelle strisce disegnate senza fretta. Sull'importanza del disegno tratto dal vero Maria Maltoni, infatti, annotava:

I fanciulli che cercano il loro modello per disegnare a scuola, esplorano attentamente i boschi, i campi, i viottoli, le siepi; già questo è un motivo di osservazione e di riflessione di tutta una vita che passando affrettatamente sfuggirebbe, già questa è educazione a vedere e a sentire. Fra le cose circostanti debbono scegliere le novità della stagione e fermare quindi, anche fuggevolmente il pensiero, sul fatto che alla tale epoca dell'anno quella data cosa germina, fiorisce, fa il frutto; vedono qual è l'ambiente dove la pianticina da essi scelta cresce, si sviluppa, fruttifica e muore. Se è un fiore o un ramo, vedono qual è la pianta intera da cui viene divelto, quali sono le caratteristiche che la distinguono e le somiglianze che la raggruppano. Queste cose si fissano nella loro mente a loro insaputa, e col ripetersi dell'osservazione, da confusa percezione in un primo tempo, divengono gradatamente e senza sforzo scienza acquisita e sicura²⁸³.

Osservare bene, riflettervi, tradurre in parole e immagini è sforzo cognitivo ed emotivo che conduce ad un apprendimento di qualità, ma soprattutto vuol dire cogliere nella natura umana, ovvero nel cuore, nello spirito e nella mano, ciò che per Pestalozzi è davvero formativo.

Quelli realizzati dai bambini di San Gersolé sono esercizi d'umanità *in nuce*, che hanno tradotto alfabeticamente ed iconograficamente la complessità dell'ambiente circostante, che è sfondo educante²⁸⁴, circolo di rigenerazione quotidiana. Pregio della maestra, quindi, quello d'aver saputo trasmettere loro una visione della vita decisamente realistica e nonostante ciò a tratti persino poeticamente più rosea di quelle scadenti e

²⁸¹ G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo*, Sansoni, Firenze 1969, p. 21. Poco oltre, l'Autore così continuava: «il sogno, nella sua attualità, nel momento del suo farsi, si presenta anch'esso come totale ed infinito poiché dentro vi si spiega tutta la nostra personalità» (Ivi, p. 23).

²⁸² F. Cambi, *L'esperienza scolastica di San Gersolé*, cit., p. 116.

²⁸³ M. Maltoni, *Insegnare vuol dire guidare*, in Id. (a c. di), *I diari di San Gersolé*, Il Libro, Firenze 1949, p. VII.

²⁸⁴ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti formativi*, Armando Editore, Roma 1997; R. Regni, *Paesaggio educatore*, Armando Editore, Roma 2009.

patetiche riproposizioni agiografiche, meccaniche ed illusorie di un consesso umano/civile tutto buono e tenero. Il suo insegnamento, invece, mirava al vero, al porre attenzione a quelle tante e svariate attività che ogni giorno si susseguono e coronano l'evento del vivere di ognuno; è stato un minuzioso ed intenzionale educare all'indagare a fondo: «L'osservazione, una volta iniziata e di continuo esercitata, si rivolge a tutte le cose e diventa dote dello spirito. Non si ferma alle cose della natura su cui l'abbiamo rivolta e indirizzata ma sale alle attività dello spirito, le comprende dopo averle scrutate e indagate»²⁸⁵. Ella faceva sì, quindi, che i suoi scolari imparassero che la vita è il più bel dono da affrontare e risolvere. Nessuna cesura fra vita e scuola; niente doveva frapporsi fra il dentro e il fuori della loro pluriclasse. La vita, in quest'ottica, palpita in ogni direzione: sui banchi come per i campi, in fila ordinata per le strade del borgo oppure in cerchio accomunati in un girotondo che sa di una partecipazione universale. Ciò che a San Gersolè veniva appreso e riportato nei diari e nei disegni ricomponeva e riproduceva l'intricata forma delle relazioni sussistenti fra persone, animali, piante e cose. Un tutto interconnesso che, così posto per tramite dell'azione educativa intenzionale di questa maestra, pone ciascun bambino nel mezzo d'una fitta trama di legami e rapporti che schiudono lentamente all'educando un senso di appartenenza che rende più autentico il processo formativo di un'identità che si consolida nella più ampia sfera della solidarietà umana. Interconnessioni pedagogiche e psicologiche, potremmo dire, che confluivano in un insegnamento tutto rivolto principalmente allo sviluppo della persona e del cittadino. Un'educazione all'armonia delle parti, che non temeva di debordare dai paletti del conoscere codificato, di suscitare in tanti anche resistenze e perplessità, facilmente annoverabili fra le aride sponde dell'invidia. L'eccellenza priva di saccenteria, quindi spontanea, scuote ed irrita, suscita ammirazione ed irragionevoli stati di avversione per i risultati e le modalità con cui li si è conseguiti. Maria Maltoni si situa dentro ed al di là di tutto ciò, poiché la perseveranza del suo essere/fare la maestra *per* e *con* i bambini scardina ripetitivi schemi mortificanti, abbatte le critiche gratuite che nel tempo alcuni le hanno mosso nel tentativo di relegarla ai margini e tinteggia di luce taluni concetti pedagogicamente rilevanti come *cuore* e *natura*. Questi, infatti, sono per Raffaele Laporta le coordinate dell'opera di Maria Maltoni. Capire questi concetti e interpretarli alla luce della sua azione didattica ci consente di comprendere meglio il nocciolo della sua concezione sul fare scuola, probabilmente segnata dal clima idealistico nel quale si formò e svolse il suo insegnamento. Si tratta di un processo di immedesimazione nell'ambiente che circonda il bambino, che ne sostanzia la vita intorno e dentro l'aula scolastica: «è il procedimento di immedesimazione nell'ambiente proposto dalla didattica dell'idealismo, del farsi uomo e maestro a un tempo nel rapporto con gli uomini, dominante tutta la letteratura e la vita della nostra scuola elementare nei primi decenni del secolo»²⁸⁶. Maria Maltoni non aveva alle spalle molte letture pedagogiche e non operava sulla scorta di esempi particolari; ma il clima intellettuale nel quale era comunque immersa era quello della 'compenetrazione d'anime' proposta da pedagogisti come Giuseppe Lombardo Radice. Da cui, prosegue l'analisi di Laporta, l'insegnamento idealistico per il quale non era possibile conoscere il ragazzo se non stando/vivendo con lui, ascoltandolo, mettendolo in condizione di esprimersi. Tutto ciò presupponeva e postulava un fare scuola/educazione tra educando ed educatore. Nelle *Lezioni di Didattica*, infatti, Lombardo Radice annotava: «Educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più

²⁸⁵ M. Maltoni, *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, cit., p. 69.

²⁸⁶ R. Laporta, *L'opera di Maria Maltoni*, cit., p. 351.

alte»²⁸⁷. Quella tratteggiata dal pedagogista in modo così magistrale nella sua voluta sistematicità pedagogica è una didattica che punta a sancire la più proficua delle collaborazioni attuabili/perseguibili/auspicabili in campo educativo: quella fra allievo e maestro²⁸⁸. «Educare – sostiene lo studioso catanese, sorretto da una chiara visione idealistica – è fusione d'individui in una comune coscienza: formazione dell'umanità, e perciò trasformazione degli individui in persone, cioè menti orientate nel mondo dello spirito e signore di se stesse»²⁸⁹.

La discontinuità è un tratto distintivo dell'attivismo. Quest'ultimo, cioè, è stato un movimento di rottura, che ha posto in crisi la storia dell'educazione. La pedagogia attivistica spezza, rompe, scompagina, spargia, disarticola rigide intelaiature che ripetutamente s'impongono sul capo e ancor più dentro le anime dei bambini; esso soffia, per tramite dell'azione del maestro, sui loro cuori e ne alimenta soprattutto la creatività per condurli con trasporto a quel fare esperienza che dischiude l'intelletto alla comprensione globale. In tal guisa ogni piccolo scolaro è chiamato, sollecitato ed esortato a dare semplicemente tutto di sé per rendere il tempo della sua avventura scolastica un evento da cui trarre insegnamento, per sempre. Al maestro, sotto questo punto di vista, l'onere di orientare o, come evidenziava la Nostra, *guidare* gli educandi. Quello da far compiere a quest'ultimi è un cammino, che va sostenuto ma non spianato. Il maestro indirizza, mai senza la loro collaborazione attiva, anche con la dettagliata descrizione che sorge dalla ricca compilazione dei diari ed il profluvio di sfumature cromatiche emergenti dai loro bei disegni. Diario e disegno, così, divengono alleati nell'educazione dei fanciulli, che cresceranno secondo un 'progetto', un'idea di scuola che privilegia la via che apre alle forme di una 'libertà interiore' che proietta nella dimensione autentica dell'umano e spezza le umilianti acquisizioni/ripetizioni in serie²⁹⁰.

Ciò che la maestra di San Gersolé ha compiuto nel corso degli anni è un vero *atelier* di esercitazione umanistica; come definire altrimenti quest'insistere ostinatamente a educare i piccoli alunni a dar voce allo spirito tramite lettere e colori? È stato come non distoglierli mai dalla più pregnante metafora della vita che è la strada. Ella ha fatto sì, in altre parole, che i passi che tutti siamo obbligati a compiere lungo il sentiero dell'esistenza non fossero mai intralciati dalla fiacchezza dello star seduti, lì, immobili solo a prestar orecchio alle parole altrui, fossero anche quelle edificanti dell'insegnante. Interazione e reciproco adattamento, ascolto ed azione, immaginazione ed astrazione, discorso ed applicazione: scuola attiva, nella quale la persona si conquista gradatamente quanto inesorabilmente. Un pericolo latente potrebbe essere quello di una certa tendenza alla dissipazione, in così tanto 'da fare'; ma è la sfida dell'umanizzazione, il coraggio del ghermire l'inevitabile evenienza dell'inatteso, lo sforzo del rendere i fanciulli persone equilibrate e libere, cittadini consapevoli di quel borgo aperto al mondo lontano ma non distante, perché costantemente, attentamente presentato loro come con-testo naturale da cui trarre ispirazione. Si potrebbe affermare pertanto che l'idea e la stessa azione educativa attivistica della maestra di San Gersolé appaiono quasi come contrassegnati da un alto tasso di 'porosità pedagogica', in grado di assorbire il sapore dolce-amaro della vita in tutte le sue fogge e di rilasciare, con l'aiuto di chi educa, una certa scia odorosa che traccia il cammino di ogni bimbo fino a condurlo alla vetta dell'autonomia umana e sociale

²⁸⁷ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Sandron, Palermo 1934, p. 11.

²⁸⁸ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. 85-139.

²⁸⁹ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1951, pp. 9-10.

²⁹⁰ M. Maltoni, *Due scuole*, «Argomenti. Rivista di letteratura», 2, 1941, pp. 1-10. La maestra, in chiusura al suo contributo, scrive: «Mi vien posta da varie parti questa domanda: 'Quale è il suo metodo? A che attinge?'. Il metodo? ... La fonte? ... Mi suona dentro un verso di Pascoli: Alla vita, alla vita, anzi alla vita».

così come a quello stadio della libertà in cui si dischiude la possibilità d'essere solamente se stessi.

Maltoni è stata anche definita come 'un'insegnante artista', che pur senza ideare metodi particolari e senza lasciarsi imbrigliare da determinate scie/dottrine pedagogiche, fu in grado di dar seguito alla propria sensibilità umana, sociale, civica ed educativa con tanto impegno da saper rendere quanto mai viva la sua piccola scuola, mostrando ancora una volta l'alto valore dell'educabilità²⁹¹. Il suo fu un insegnamento *fuori registro*, in un duplice senso: in primo luogo proprio per questa sua determinazione educativa nel perseguire un'idea di scuola fuori dai protocolli; in seconda battuta proprio per il suo 'metodo', se così possiamo dire, di far 'registrare' con parole e disegni, soprattutto fuori dall'aula, quel grandioso evento in cui tutti siamo chiamati a fare la nostra parte: la vita. Ella visse intensamente la sua scuola, incontrò e rispose ai tanti che la cercarono per tentare di comprendere meglio il 'segreto' di quella didattica così diversa; ma mai lei enucleò una traccia, un segno inequivocabile, in qualche modo inquadrabile. La sua originalità, scrive Laporta, riposa nella sua a-metodicità, nella sua personalità, nel modo in cui lei seppe tradurre senza tradire le proprie ispirazioni e disposizioni, attuandole in concrete azioni didattiche ed educative, soprattutto tramite la stesura dei diari e dei disegni dei suoi allievi²⁹².

A San Gersolè, lontano dal trambusto vorticoso della città, il canto della cicala e l'eco dei tuoni, i colori della campagna e le poche (ma sensate) parole dei contadini sono stati il perimetro di un fare educativo splendidamente umile come la terra che ci insegna a narrare e a tacere²⁹³. Coloro che esercitano il loro mestiere tra zolle e semine, ieri come oggi, fuori da una certa oleografia di maniera, non sono anime pure; bensì persone in carne ed ossa; anzi, come scrive Bernanos, si tratta di gente lontane dalla banalità: «So che si parla volentieri della semplicità dei campagnoli. Io, che sono figlio di contadini, li credo piuttosto orribilmente complicati»²⁹⁴. Questo loro esser 'complicati', tuttavia, è ricchezza squisitamente umana, che si esplicita in un contesto naturale (ancorché ormai fortemente antropizzato) distante dall'artificiosità delle forme opprimenti della convivenza cittadina. Scriveva Nietzsche in un aforisma sul 'sentimento di campagna': «Se sull'orizzonte della propria vita non si hanno linee ferme e tranquille simili a quelle di monti e boschi, anche l'intima volontà dell'uomo diventa irrequieta, distratta e avida come la natura dell'abitante della città: egli non ha né dà felicità»²⁹⁵. Maria Maltoni è riuscita a rendere luminoso ciò che è dimesso, a dar luce e corpo ad emozioni e visioni di un vivere la scuola differentemente. In una società così disorientante e liquida, osserva Cambi, offesa anche da una forte deriva educativa, la maestra Maltoni e la sua scuola-laboratorio ci consiglia ancora tanto, ci sussurrano che la verità richiede attenzione, osservazione, onestà, che la fantasia non è un tarlo dell'intelligenza e che il cuore della persona vive dentro e fuori della scuola se il concetto di comunità viene correttamente tenuto in considerazione. Ma non solo: l'attenzione per la natura, il rilievo da attribuire alle faccende lavorative dei genitori, la vita di ogni giorno (dal cibo allo stare assieme, per le feste e non), l'attenzione per le cose solo superficialmente più scontate, il rispetto per gli animali e

²⁹¹ Maltoni Maria, in AA.VV., *Enciclopedia pedagogica*, a c. di M. Laeng, vol. IV, La Scuola, Brescia 1990, col. 7221 (voce a c. di S.S. Macchietti).

²⁹² R. Laporta, *L'opera di Maria Maltoni*, cit., p. 357.

²⁹³ D. Demetrio, *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.

²⁹⁴ G. Bernanos, *Diario di un curato di campagna*, Mondadori, Milano 1971, p. 33.

²⁹⁵ F. Nietzsche, *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi. I, parte V, af. 290*, in Id., *Opere 1870/1881*, Newton & Compton, Roma 1993, p. 631.

il valore dell'esperienza sono tutti spunti per portare avanti le ragioni di una pedagogia attivistica che ha ancora davvero tanto da suggerire²⁹⁶.

Francesco Paolo Calvaruso

Ph.D. in Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione - Università della Basilicata

Ph.D in Training models: theoretical analysis and comparison - University of Basilicata

²⁹⁶ F. Cambi, *L'esperienza scolastica di San Gersolè*, cit., p. 117.

«Becoming a teacher was for him a lifestyle choice».

Interview with Angela Agosti Dabbeni, daughter of Marco Agosti

«Essere diventato maestro era per lui una assunzione di vita».

Intervista ad Angela Agosti Dabbeni, figlia di Marco Agosti

(a cura di) Anna Gavazzi

Abstract

Angela Agosti Dabbeni, one of the six sons of Marco Agosti, outlines a portrait of her father as a man, a teacher and a pedagogue who met some of the most important protagonists of the Italian Twentieth Century.

La professoressa Angela Agosti Dabbeni è figlia del professor Marco Agosti. Laureata in Filosofia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, con maestri come Bontadini e Vanni Rovighi che hanno segnato un'epoca, e in Psicologia all'Università degli Studi di Padova, ha operato nel mondo della scuola sia con cattedra di ruolo nei licei, sia con incarichi in Università. Ha contemporaneamente esercitato la professione di psicoterapeuta anche con compiti di formazione di insegnanti e genitori. Quale consulente del comune di Brescia per la fascia di età tre-sei anni, ha attuato la sperimentazione «Scuola del coetaneo: dalla spontaneità alla autenticità».

Nell'incontro con lei, tra ricordo privato e testimonianza intellettuale, ritornano vivi nomi, vicende, idee che hanno caratterizzato il Novecento nel suo versante pedagogico e non solo; ritorna vivo un profilo personale di grande complessità e ricchezza che mostra lo spessore culturale sotteso alla pedagogia di Marco Agosti.

Suo padre è stato uno dei protagonisti del movimento attivistico italiano nella sua ala spiritualista e personalista. Mario Mencarelli, nella voce che *l'Enciclopedia Pedagogica* gli ha dedicato, sostiene che il pensiero di Marco Agosti riassume in sé tutte le migliori intuizioni della scuola attiva italiana; ricapitola il meglio dei tentativi di socializzare la scuola compiuti in America senza sposarne le derive pragmatistiche; valorizza il concetto dei centri di interesse del Decroly senza cadere nella artificiosità o nel biologismo, giungendo a una scuola attiva di tipo "latino", in cui il senso religioso con cui si guarda alla persona si sposa alla consapevole partecipazione dell'alunno al processo auto-educativo.

Una sintesi culturale potente, frutto di un percorso intellettuale denso di esperienze. Eppure suo padre fu un autodidatta. Questo può essere stato significativo?

La sua formazione come autodidatta – mio padre lasciò la scuola a metà delle elementari – gli ha permesso di seguire i suoi interessi in modo totalmente libero, evitando così gli infiniti condizionamenti della istituzione scuola che costituiscono in generale per ognuno di noi un limite nella libertà delle proprie scelte. Questo tratto costituirà il retroterra del suo pensiero. Non si riuscirebbe diversamente a capire come i più diversi interessi

culturali, sia di tipo filosofico, che letterario o scientifico, o religioso, non si caratterizzano per una estemporanea superficialità ma trovano il loro comune denominatore nel dar voce alla sua libertà di pensiero. Mio padre aveva un senso della libertà enorme, dovuto non tanto a un bisogno di ribellione quanto a eventi biografici che lo sottrassero presto alle autorità istituzionali: la famiglia, la scuola, la società. Il padre era morto quando lui era molto piccolo e la madre, chiusa in un lutto insuperato, aveva trovato naturale che quel bambino diventasse capofamiglia, ruolo che non smise mai di esercitare. La scuola fu da lui abbandonata molto presto non trovandola compatibile con i suoi bisogni di imparare. Il contesto sociale in cui viveva era di tipo agricolo, dominato per lo più dai ritmi della natura. Elemento che ritroveremo poi in quel “secondo natura”, *iuxta propria principia*, che sarà uno dei punti cardine del suo pensiero. In base a questo senso della libertà, mio padre costruì un sistema che rispettasse quell’“auto” e su questo fondamento trovò coerenza il suo pensiero. Ecco perché riuscì a conciliare interessi e amicizie di diversa matrice senza cadere nella inconsistenza della dispersione. Ma questo suo atteggiamento di apertura lo espose alle critiche di chi non lo capì e non lo amò.

Quali furono gli incontri che lo segnarono?

Credo sia giusto cominciare a rispondere ricordando un episodio che mio padre più volte mi riferì. Durante la prima comunione si sentì così immensamente felice da pensare che avrebbe potuto morire anche in quel momento. Lo riporto perché questo rende l’idea di come in lui libertà e spiritualità siano state indissolubili sin da piccolo. Poi naturalmente c’è stata una evoluzione nutrita dalla maturità e da quell’“auto” che lo portò a un’entusiastica aderenza al credo gentiliano. Ma intanto aveva studiato Platone e soprattutto gustato Agostino. Dunque l’adesione all’idealismo gentiliano non restò esclusiva. In occasione della conoscenza di Vittorino Chizzolini, si ritrovò a contatto con il realismo aristotelico-tomista nel suo risvolto cristiano, vissuto nel concreto della quotidianità. Quello di Chizzolini era un cristianesimo libero da dogmatismi paralizzanti e ancora una volta in esso il papà trovava modo di vivere la sua perenne sete di libertà. Mio padre sosteneva di dovere a lui la conversione da una posizione gentiliana, che – come tutti sanno – sostiene un idealismo immanentistico, alla posizione di trascendenza che caratterizza il cristianesimo. Vittorino Chizzolini divenne il suo interlocutore intellettuale e non solo. Mio padre assorbì da lui una visione della vita; Vittorino, dal canto suo, riconobbe nel papà «un carissimo fratello maggiore e un venerato maestro», come scrisse in una dedica su un libro che gli regalò. Non a caso Vittorino, avendo perso i suoi cari durante la guerra, era sempre a casa nostra e fece sua la nostra famiglia. Nel segno di questa amicizia, lui e mio padre firmarono insieme molti volumi pubblicati dall’editrice La Scuola. «È con lui che parlo dell’uomo, del maestro, dell’educatore», mi diceva il papà quando gli chiedevo il perché di quelle firme appaiate, confermando così il suo concetto di crescita personale come reciprocità.

Vorrei citare anche un altro nome: Piero Gobetti. Mio padre era andato a Pinerolo per il servizio militare, perché a Torino c’era Gobetti. Con lui sentiva di condividere la convinzione che il popolo dovesse essere educato attraverso la cultura, come dire l’anima migliore dell’attivismo gentiliano. Tributo tacito a questo importante incontro è il fatto che uno dei miei fratelli si chiami come Gobetti.

Ancora un nome, Gaetano Salvemini, da mio padre conosciuto personalmente. Lo stimò molto per la sua testimonianza di aperto avversario del fascismo.

Incontri importanti a livello di formazione personale; dal punto di vista dell’attività istituzionale e universitaria, quali sono i nomi che ritiene di dover citare?

Il ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, il filosofo Emanuele Severino, padre Agostino Gemelli.

Il ministro Gonella lo chiamò più volte a Roma per averlo come interlocutore relativamente alle questioni di politica scolastica. Mio padre non accettò mai, forse per non abbandonare il mondo bresciano, l'editrice La Scuola, la Fondazione Tovini di cui è stato uno dei fondatori. In particolare, Gonella gli aveva chiesto un intervento relativamente ai programmi della scuola elementare emanati nel 1955. Mio padre pubblicò sul «Giornale di Brescia» del 22 ottobre 1955 un articolo dal titolo *O la scuola o la strada*. Lì sostenne che un popolo economicamente depresso non poteva rimanere con la catena al piede di una manovalanza tecnicamente inqualificata. Mi permetto di collegare questo al nostro oggi, al discorso sull'apprendistato e la sua importanza formativa.

Il fondatore dell'Università Cattolica lo aveva invitato a collaborare con lui per quanto riguarda l'organizzazione di alcuni corsi universitari. Ritengo che l'incontro con padre Gemelli sia ciò che contribuì a tenerlo lontano dalla psicanalisi, che credo tuttavia avesse potuto costituire per lui motivo di interesse, sia pur in senso lato.

In relazione a Severino, non posso non ricordare come sia stato mio padre a prendere le sue difese nel momento in cui dovette affrontare lo "scontro", che sancì il suo abbandono dell'Università Cattolica. Il papà lo accompagnò a Roma, all'incontro con la Congregazione per la dottrina della fede. Continuò ad amarlo anche quando Severino arrivò alla sua chiarezza immanentistica certamente non condivisa da lui, ma vedeva, forse, in quel pensiero un'eco dei suoi trascorsi culturali gentiliani.

Il maestro Agosti è il titolo della prefazione con cui Mauro Laeng apre il libro *Dialoghi col padre* da Lei pubblicato nel 2003. "Maestro" perché ben più che "insegnante", ma anche perché nella scuola elementare iniziò la sua attività e la scuola elementare fu sempre al centro dei suoi interessi. Possiamo allora dire che è il maestro che ha generato il pedagogista?

Essere diventato maestro era per lui una assunzione di vita che lo accompagnò anche quando altri titoli potevano essere usati. Essere maestro e lavorare per l'educazione popolare era il legame con Gentile e al tempo stesso un'esigenza culturale antifascista. Mi diceva che maestro era l'unico titolo che gli importava di avere perché essere maestro comporta l'attenzione agli altri, la capacità di prendersi per mano e condursi insieme. Per questo motivo mio padre aveva elaborato l'idea della cosiddetta "scuola post elementare", che richiedeva al maestro una cultura maggiore e al popolo garantiva una base culturale solida.

Pietralba e "i pietralbini".

Pietralba fu un'iniziativa cui mio padre era molto legato. A Pietralba, durante l'estate si radunavano i migliori studenti che lui aveva incontrato in università o in altre diverse associazioni. I pietralbini avrebbero dovuto diventare i testimoni dell'educazione cristiana nelle varie cattedre di pedagogia. In effetti Pietralba divenne la fucina della pedagogia cattolica degli ultimi decenni. Ricordo, tra i molti, alcuni nomi: Giunti, Santomauro, Mencarelli, Corradini, i due fratelli Calvi, Bertagna, Bernacchia, Laeng, che di mio padre divenne anche collaboratore.

Il Professore papà. È possibile scindere l'educatore dal padre? Possiamo dire che anche nella dinamiche della vita familiare (eravate in sei fratelli) troviamo l'antefatto del pedagogo?

Più che l'antefatto, la famiglia fu forse il laboratorio in cui il papà elaborò e sperimentò le sue idee sull'educazione. Tuttavia, il vissuto nella quotidianità risentiva anche di quell'origine militare per cui la regola veniva posta e anche imposta. In ogni caso, però, il papà era sempre oscillante tra il desiderio di lasciare i figli liberi nelle scelte del proprio futuro e la preoccupazione di eventuali conseguenze negative.

Agosti pedagogo ma anche filosofo dell'educazione. In che senso?

Nella concettualizzazione di base del pensiero di Marco Agosti emergono punti fermi che rivelano concetti autenticamente filosofici: persona, integralità, finalità. La sua coerente filosofia dell'educazione si concretizza in un'antropologia che ha al centro il concetto cristiano di persona, in una teleologia che ordina la vocazione di ciascuno all'*Unum* necessario, in una metodologia che si esprime nel metodo naturale come arte di insegnare secondo natura.

Riporto a questo atteggiamento le molte passeggiate che ho fatto con lui sulle colline di casa, osservando la natura e prendendola come spunto per parlare di ciò che durante la giornata era emerso. Socraticamente emergevano nei nostri dialoghi i grandi temi della vita e della morte, della libertà, della felicità...

Unire nell'educazione l'arte e la scienza era un concetto nuovo e ricco: nell'arte c'è l'intuizione dell'altro e nella scienza è documentata la cultura dell'altro. Siamo oltre il creativismo da un lato e oltre il metodologismo dall'altro. Questo ha dato all'attivismo di Marco Agosti una robustezza che prescinde dalle situazioni di attuazione.

Possiamo vedere nella scuola dei reggenti la sintesi della sua filosofia dell'educazione?

Direi proprio di sì, perché c'è l'agito, trionfa quel famoso "auto" tanto importante per mio padre. È la persona che autogestendosi non perde, tuttavia, l'apporto della cultura dell'adulto nello spazio della lezione. Va sottolineato come il metodo sia stato messo in atto durante il ventennio fascista. La conflittualità con il contesto culturale era evidente: la scuola dei Reggenti si basa soprattutto sulla gestione quotidiana della classe da parte di un alunno e, pertanto, esprime una visione di tipo democratico. Certo questo costò a mio padre la mancata promozione a gradi superiori. È giusto che io ricordi di aver ricevuto alla sua morte una bellissima e accorata lettera da parte di chi divenne ispettore al posto suo. Il sistema dei Reggenti divenne metodologia applicata non solo nella scuola elementare ma anche nelle scuole superiori e, con Mario Casotti, anche nel contesto universitario. Fu inoltre riferimento per altre esperienze, come la Scuola del Giglio di Firenze. Anch'io l'ho utilizzato come insegnante di liceo e nel corso universitario di Psicologia dell'età evolutiva. Molto attuale può essere se riportato nell'ambito della educazione alla cittadinanza.

Cito dal Suo testo *Dialoghi con il padre*: «Il temperamento fu la spina dorsale degli interessi pedagogici di mio padre». Le chiedo di mostrarci la ricchezza che sta sotto questa affermazione.

Mio padre sapeva bene che il processo educativo doveva fare i conti con il temperamento. Amava profondamente Manzoni e citando a mo' di esempio le tre figure di

don Abbondio, fra' Cristoforo e Federigo Borromeo, sottolineava come, man mano gli orizzonti della persona raggiungono livelli più alti di maturità, ci si allontana sempre più dalla fissità temperamentale. In sostanza don Abbondio è solo temperamento: dice che il coraggio se uno non ce l'ha non se lo può dare; fra' Cristoforo canalizza la passione temperamentale nella difesa dei deboli e la focosità del temperamento diviene carattere generoso e protettivo; nel cardinale Borromeo il temperamento lascia quasi interamente posto alla maturazione del carattere. L'esempio di questa triade fu sempre presente nella mia attività di educatore e di psicoterapeuta. Non fa perdere di vista la diversità tra chi lavora sulla propria persona e chi, passivamente, giunto ormai a un'età adulta, si scusa con la frase "sono fatto così!". Frase che talvolta può diventare segno di narcisismo onnipotente e violento, soprattutto nelle figure maschili, come purtroppo molti fatti ci dimostrano.

Marco Agosti oggi: suggestioni che permangono.

Riporto la frase con cui lo psichiatra Vittorino Andreoli apre il suo ultimo testo, *L'educazione (im)possibile*: «Educazione ed educare sono ormai parole vuote, ridotte a recipienti destinati a contenere qualsiasi cosa: oggetti ancora buoni e poi tanti rifiuti». Andreoli è molto famoso, anche perché presente in molti talk show televisivi, e per questo accreditato a essere punto di riferimento nella nostra cultura di massa. Mio padre potrebbe indicare l'alternativa a questa visione malinconica della persona, della scuola, della vita. Mio padre parlava di fini dell'educazione, di visione unitaria della vita, di vocazione operante, di maturazione etica del carattere. Mio padre pensava a una scuola fedele ad alcuni principi conduttori: libertà, autodeterminazione, spiritualità come crescita personale e insieme crescita di un popolo, in cui ognuno è in grado di vivere consapevolmente la propria identità di cittadino.

Da ultimo...

... – e non certo per importanza – vorrei ricordare la figura di mia madre "Teresina", come la chiamava con amore mio padre; amore che si ritrova anche nelle numerose lettere, scritte nelle sue a volte troppo prolungate assenze. Teresina imparò a chiamarla anche Vittorino che ne conobbe e riconobbe la protettività e la dolcezza. In sostanza, anche per mia madre vale il detto "dietro ad un grande uomo c'è sempre una grande donna".

(a c. di) Anna Gavazzi

Comitato di redazione – CQIA rivista «Formazione, lavoro, persona»
Editorial board committee – CQIA rivista «Formazione, lavoro, persona»

Permanences and discontinuities of Activism in the ideas of education and school discussed in the first Pietralba meetings

Permanenze e discontinuità dell'attivismo nelle idee di educazione e scuola discusse nei primi convegni di Pietralba

Evelina Scaglia

Abstract

The group of experimenter teachers of Pietralba was born in 1948 as an initiative of Marco Agosti and Vittorino Chizzolini, the two editors of «Scuola Italiana Moderna». Agosti's theory of «scuola integrale» represented for many years the breeding ground of a pedagogy of person, that inspired a new way of teaching and renewed the Italian pedagogical debate. In particular, it expressed an original form of Activism interpreted according to Christian principles.

Gli incontri di Pietralba, avviati nel 1948, rappresentarono una tappa significativa del percorso con cui il gruppo pedagogico²⁹⁷ raccolto attorno alla redazione di «Scuola Italiana Moderna» contribuì al rinnovamento della pedagogia cristiana nell'Italia del secondo dopoguerra e al superamento della «linea degli avamposti della didattica contemporanea»²⁹⁸, sul duplice versante di una ricerca storica e di una verifica pratica volte a porre le basi del cosiddetto “metodo naturale”.

Fondamentale fu, in tal senso, il ruolo avuto da Vittorino Chizzolini, Marco Agosti e dagli altri animatori della rivista bresciana nel proporre una riflessione pedagogica originale, in grado di coniugare una prospettiva antropologica personalistica, l'interpretazione in chiave cristiana dell'attivismo e la migliore lezione del Lombardo Radice post-gentiliano. Ne emerse un paradigma di scuola integrale legato indissolubilmente ad una pedagogia intesa come «moderna scienza dell'educazione cristiana»²⁹⁹, pronta a rispondere alla domanda di amore insita nella natura stessa della relazione educativa.

Numerosi furono i giovani maestri e direttori didattici che, nel corso degli anni, parteciparono agli appuntamenti pietralbini. Fra di essi, occorre menzionare alcuni futuri docenti universitari (Mauro Laeng, Marcello Peretti, Gaetano Santomauro, Giuseppe Catalfamo, Gabriele Calvi, Piero Viotto, Duilio Gasparini, Mario Mencarelli), il futuro scrittore e autore di programmi per la RAI Fortunato Pasqualino e numerosi insegnanti, direttori didattici e ispettori che collaborarono con l'Editrice La Scuola (Aldo Novi, Sergio

²⁹⁷ M. Laeng, *Dolce fermezza*, in AA.VV., *Testimonianze su Vittorino Chizzolini*, CEDOC, Brescia 1987, p. 39.

²⁹⁸ [Senza autore], *Introduzione*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, note di Marco Agosti, Mauro Laeng, Fortunato Pasqualino, Massimo Pittau, Gaetano Santomauro, Vittorio Brunelli e Carlo Piantoni, La Scuola, Brescia 1957, pp. 3-4.

²⁹⁹ [V. Chizzolini], *Compito inesauribile*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 5.

Spini, Matteo Perrini, Renzo Ammannati, Carlo Piantoni, Ario Forni, Zeno Paganelli, Lino Monchieri, Ugo Scardovi, Angelo Liotta, Franco Nardini).

Le radici di un'iniziativa

Il primo convegno per maestri sperimentatori³⁰⁰, tenutosi dal 17 al 22 luglio 1948 presso l'antico santuario dolomitico di Pietralba, nacque nell'alveo delle iniziative che il gruppo pedagogico diretto da Vittorino Chizzolini organizzò con il *Paedagogium*³⁰¹, l'Istituto per gli studi sull'educazione cristiana attivo dal 1942 al 1954 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano per volere di padre Gemelli in collaborazione con Chizzolini. Pietralba era un «convegno specialmente destinato a raccogliere i giovani maestri che intendevano mettere a comune profitto studi ed esperienze didattiche e intraprendere ordinate ricerche nell'uno come nell'altro campo»³⁰². Il momento storico in cui venne organizzato fu particolarmente propizio per la formazione di una nuova classe magistrale, pronta ad occuparsi dell'istruzione popolare, punto nevralgico per avviare la scuola della nuova Italia repubblicana. Infatti, l'istituzione scolastica rappresentava il «pilastro portante» dell'intera organizzazione civile e sociale; per questo motivo, anche il gruppo pedagogico bresciano pose la sua fiducia in essa per promuovere la ricostruzione materiale, morale e civile dell'Italia, che passava innanzitutto attraverso la lotta all'analfabetismo e la maturazione di una coscienza democratica³⁰³.

Il santuario di Pietralba era un luogo particolarmente deputato a favorire lo studio, la condivisione e la meditazione, così da consentire a ciascuno di «tradurre in termini di vita vissuta la verità della nostra pedagogia personalistica» e, «nell'umiltà della totale donazione di sé alla missione educativa cristiana», scoprire la propria insostituibilità nelle circostanze in cui ci si trovava ad operare³⁰⁴. La settimana del convegno era articolata in modo tale da prevedere una prima lezione di orientamento (tenuta generalmente da Marco Agosti), una seconda parte più ampia per la ricerca e la presentazione di dati, problemi e soluzioni, fino ad un momento finale da dedicare ad una sintesi riflessiva unitaria.

³⁰⁰ v.c., *Pietralba*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, pp. 109-112; [AA.VV.], *Pietralba. Itinerari e testimonianze*, fascicolo speciale, «Scuola Italiana Moderna», LXIX, 22, 1960; P. Pasotti, *Il gruppo Pietralbino*, «Scuola Italiana Moderna», CI, 18-supplemento, 1994, pp. 64-65; L. Monchieri, *Le attività di Scuola Italiana Moderna*, «Scuola Italiana Moderna», CI, 18-supplemento, 1994, pp. 76-80; F. De Giorgi, *Alla ripresa della vita democratica*, in Editrice La Scuola, 1904-2004, *Catalogo storico*, a c. di L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2004, pp. 60-68; L. Caimi, *Nell'Italia contemporanea*, in *ivi*, p. 70; E. Pasinetti, *L'attività di formazione*, in *ivi*, pp. 765-766.

³⁰¹ A. Gemelli, *Una iniziativa ricca di promesse per l'educazione cattolica: «Paedagogium»*, «Vita e Pensiero», XXIX, 7, 1942, pp. 207-214; [senza autore], *Paedagogium*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, pp. 105-108; L. Caimi, *Il «Paedagogium»: l'Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso la Università Cattolica del Sacro Cuore (1942-55)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», II, 2, 1995, pp. 237-271; V. Prandini, *Vittorino Chizzolini per il rinnovamento della scuola italiana. I convegni di Paedagogium*, Fondazione Giuseppe Tovini, Brescia, quaderno n. 4, marzo 2008. La maggior parte della documentazione prodotta nei primi anni di attività del *Paedagogium* è andata distrutta nel corso dei bombardamenti della seconda guerra mondiale; quel poco che è rimasto è consultabile presso l'Archivio Storico Generale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, fondo Miscellanea, b. 57.

³⁰² [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 25.

³⁰³ R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a c. di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 266-267.

³⁰⁴ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 59.

Gli incontri di Pietralba si caratterizzarono per la priorità accordata alla sperimentazione educativa e didattica, mantenendo in tal modo il necessario contatto tra la teoria e la pratica, grazie alla ricerca di una stretta connessione fra l'indagine pedagogica e l'esperienza educativa e didattica svolta in prima persona. Pietralba mise "a regime", in questo modo, un'intuizione nata nell'agosto 1942 in occasione del primo convegno per insegnanti organizzato dal Paedagogium a villa Fonteviva di Luino, in cui venne condivisa l'idea di avviare un'iniziativa di studio e di sperimentazione educativa ispirata alla pedagogia cristiana sui temi dell'educazione, del fanciullo e della scuola³⁰⁵. Tale idea aveva trovato una sua prima concretizzazione nella nascita del gruppo degli "Amici in Cristo Maestro", avvenuta durante il secondo convegno di Fonteviva nel gennaio 1943. I giovani "Amici" intesero perseguire come propria missione la meditazione del Vangelo in chiave educativa, il rinnovamento della didattica della religione e l'individuazione di una più stretta connessione fra ricerca ed azione educativa. Il loro principio ispiratore consisteva nel coniugare il Vangelo e la vita.

Essi continuarono a mantenersi in contatto anche nei mesi successivi grazie alle *Lettere d'amicizia*, diramate il primo sabato di ogni mese a cura del segretario del gruppo Emiliano Rinaldini, un giovane maestro bresciano collaboratore di Vittorino Chizzolini presso la redazione di «Scuola Italiana Moderna». Le lettere trasmisero, di volta in volta, un messaggio di impegno e di azione collettiva, postillato da alcune note personali del giovane Rinaldini, al fine di mantenere costante il fervore spirituale degli Amici in un periodo storico travagliato.

Dal punto di vista storiografico, le *Lettere d'amicizia* rappresentano una fonte che testimonia l'esistenza di un legame di continuità fra il gruppo degli "Amici in Cristo Maestro" – le cui attività furono interrotte dall'inasprirsi delle vicende belliche e dalla tragica uccisione di Rinaldini³⁰⁶ – e i lavori avviati nel 1948 con il primo convegno di Pietralba. È possibile trovare un riscontro di tale rapporto prendendo spunto, per esempio, dalla *Lettera d'amicizia* fatta circolare in occasione dell'anno scolastico 1943-1944³⁰⁷, nel cui programma erano previsti lo studio del tema "Personalità e educazione" (sulla scorta di una bibliografia minima messa a disposizione dei membri), la pratica della ricerca sperimentale a scuola³⁰⁸ e lo svolgimento di attività educativo-caritative secondo le esigenze di quel particolare momento. Si tratta di istanze simili a quelle che videro impegnati i primi maestri "pietralbini" nel luglio 1948, inerenti lo studio continuo guidato da adeguati e aggiornati riferimenti bibliografici sulla pedagogia della persona, la sperimentazione di nuove prospettive didattiche nelle proprie classi di insegnamento e l'esercizio di forme di apostolato educativo³⁰⁹.

³⁰⁵ Significativa fu la raccomandazione rivolta ai partecipanti di produrre contributi di studio e di riflessione per il bene dell'educazione cristiana, sotto forma di relazioni di massimo 15 pagine da presentare in occasione dei futuri convegni.

³⁰⁶ Sulla figura di Emiliano (Emi) Rinaldini, "ribelle per amore", morto fucilato il 10 febbraio 1945 in Val Sabbia mentre militava fra le fila delle Fiamme Verdi, si vedano: E. Rinaldini, *Per una città d'uomini liberi: diario di Emiliano Rinaldini, fucilato in Val Sabbia il 10 febbraio 1945*, La Fionda, Brescia 1946; Id., *Il sigillo del sangue: diario*, La Scuola, Brescia 1947; A. Fappani, *Cattolici nella Resistenza bresciana: Andrea Trebeschi, Astolfo Lunardi, Emiliano Rinaldini*, Cinque Lune, Roma 1974.

³⁰⁷ Il testo della lettera è riportato in: [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 8.

³⁰⁸ «Riprendendo la nostra diretta azione educativa nella scuola, rivolgere l'attenzione a qualche aspetto della vita morale e religiosa del fanciullo: annotare le osservazioni, raccogliere testimonianze, ecc.» (cfr. [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 8, successivamente ripubblicato con il titolo: [AA.VV.], *Pietralba. Itinerari e testimonianze. 1942-1947: il primo incontro di Fonteviva*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 8).

³⁰⁹ [Premessa], in AA.VV., *Pedagogia della persona*, note di Marco Agosti, Aldo Agazzi, Mauro Laeng, Piero Viotto, Gaetano Santomauro, Matteo Perrini, La Scuola, Brescia 1952, p. 5.

Al di là degli elementi di comunanza, l'originalità della proposta pietralbina si espresse, però, nel tipo di risposta che seppe dare alle esigenze avanzate dall'inedito contesto storico, sociale e culturale degli anni della «rinascenza» democratica. Esplicito fu il richiamo al programma tracciato fin dal 1893 dal beato Giuseppe Tovini, fondatore di «Scuola Italiana Moderna», per la difesa dell'istruzione religiosa nelle scuole, il sostegno alla libertà di insegnamento e la promozione di una formazione cristianamente ispirata di ogni maestro³¹⁰, a prescindere dal fatto che lavorasse in una scuola statale o non statale. Tale richiamo venne riletto alla luce della «pedagogia perenne» di Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, che reclamava la necessità di «mettere a comune profitti studi ed esperienze didattiche e intraprendere ordinate ricerche nell'uno come nell'altro campo»³¹¹, al fine di riaffermare il «primato pedagogico e didattico» degli italiani³¹² in un'epoca di profondi cambiamenti e di crisi epistemologica della pedagogia, all'indomani del tramonto dell'attualismo gentiliano. La «pedagogia perenne» si sostanziava, sotto il profilo critico, dell'adesione alla neoscolastica³¹³ e, sotto il profilo antropologico e pedagogico, della «centralità dell'amore»³¹⁴ professata da Chizzolini attraverso la sua opera. Suoi caratteri fondanti furono il valore assoluto della persona, l'ideale infinito della vita, la libertà dello spirito rigenerato dalla Grazia e la volontà infiammata d'amore, creatrice di un ordine morale³¹⁵. Essi si espressero nell'affermazione di un senso vivo dell'individualità e originalità dell'atto educativo e nell'esigenza di un'impostazione filosofica del problema pedagogico³¹⁶. A Pietralba, diedero vita ad un'opera dalla «forte intenzionalità formativa», per rispondere alle esigenze dettate dall'«ora della concretezza», cioè dalla necessità di promuovere un processo di formazione dei docenti che, partendo dalla concretezza della pedagogia spiritualistica di matrice cristiana (Lambruschini, Capponi, don Bosco), fosse in grado di radicarsi attorno a una cultura polarizzata verso il problema educativo, incarnata nelle abilità dei docenti e in armonia con la vita della scuola. Ogni insegnante era, così, chiamato ad attingere alle fonti del magistero di grandi pensatori ed educatori del passato, per sviluppare e perfezionare una propria arte di magistero, da vivere quotidianamente come «amore diffusivo della verità tra i fanciulli e gli adolescenti»³¹⁷.

Finalità e scopi di una «comunità fraterna»

Pietralba rappresentò fin dalla nascita una «comunità fraterna»³¹⁸ e un «convegno aperto, in cammino, che continua nei giorni e nelle opere di quanti vi hanno partecipato»³¹⁹. Essa fu il frutto di una «intenzione collettiva di lavoro» volta a diffondere una nuova idea di scuola e un'inedita concezione di professionalità magistrale, in grado di confrontarsi con il

³¹⁰ M. Agosti, *Continuità della ricerca pietralbina*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1974, p. 13.

³¹¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 25.

³¹² [V. Chizzolini], *Il primato educativo dell'Italia*, «Scuola Italiana Moderna», XLI, 1, 1933, pp. 1-2.

³¹³ G. Mari, *Il manuale Magistero. La «pedagogia perenne» per la formazione degli educatori*, in E. Damiano (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 22-23.

³¹⁴ E. Damiano, *Ripresa*, in *ivi*, pp. 267-269.

³¹⁵ M. Agosti, V. Chizzolini, *Magistero*, vol. I, La Scuola, Brescia 1938, p. 237; M. Agosti, *Pedagogia perenne*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», IX, 24, 1941, p. 146.

³¹⁶ [V. Chizzolini], *Compito inesauribile*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 4-5.

³¹⁷ M. Agosti, V. Chizzolini, *Magistero*, vol. I, cit., pp. 5-6.

³¹⁸ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., pp. 3-4.

³¹⁹ *Ivi*, p. 13.

progetto di riforma Gonella, con la proposta di istituire un triennio post-elementare per garantire a tutti l'assolvimento dell'obbligo scolastico per almeno 8 anni e con i nuovi programmi della scuola elementare voluti dal ministro Ermini nel 1955³²⁰.

Partendo dal principio secondo il quale «non basta amare per essere buoni educatori»³²¹, la comunità dei maestri pietralbini perseguì «un proprio programma di studio, concepito come ricerca delle vie più valide per un apostolato avente la migliore efficienza» e per «svegliare e aiutare vocazioni all'attività scientifica»³²². Il programma prevedeva lo svolgimento di una riflessione sistematica su problemi dell'educazione e dell'insegnamento, lo studio dell'arte del magistero, la ricerca e la sperimentazione di nuovi provvedimenti didattici nelle scuole elementari. Si trattava, infatti, di «svolgere organicamente una pedagogia fondata sul valore cristiano della persona, conoscere e valutare il pensiero pedagogico straniero d'oggi, sviluppare una larga, coerente e rinnovatrice attività sperimentale»³²³. Due autori di riferimento per la pratica della sperimentazione³²⁴ furono i cattolici Raymond Buyse³²⁵, direttore del Laboratorio di pedagogia sperimentale dell'Università di Lovanio (Belgio), ed Émile Planchard, suo allievo incardinato all'Università di Coimbra (Portogallo).

Nei giorni di convegno erano proposte attività di aggiornamento sugli sviluppi del pensiero educativo, di orientamento nella valutazione critica delle idee e dei movimenti, di offerta di contributi personali sul piano degli studi teorici e storici, nonché di collaborazione ad esperienze volte al progresso interiore dell'azione educativa e della tecnica della scuola³²⁶. Il tutto avendo come cornice di riferimento un'idea di scuola elementare come scuola del popolo, espressione della tradizione umanistica e cristiana dell'educazione, secondo le migliori affermazioni veicolate da Agosti e Chizzolini attraverso le pagine di «Scuola Italiana Moderna»³²⁷.

³²⁰ Sulle principali questioni al centro del periodo storico preso in considerazione, si rimanda a: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988; Id., *I cattolici e la scuola. Dalla riforma Gonella al piano decennale*, in AA.VV., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra, 1945-1958*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 303-339; R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in ivi, pp. 340-377; L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in ivi, pp. 495-544; A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo 1943-1953*, La Scuola, Brescia 1991; G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella (1947-1949)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a c. di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 375-396; G. Chiosso, *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, in ivi, pp. 397-419.

³²¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 3.

³²² *Ibidem*.

³²³ [Premessa], in AA.VV., *Pedagogia della persona*, note di Marco Agosti, Aldo Agazzi, Mauro Laeng, Piero Viotto, Gaetano Santomauro, Matteo Perrini, cit., p. 5.

³²⁴ Per una panoramica generale sullo sviluppo della sperimentazione in campo pedagogico, si rimanda a: A. Montealegre, *La sperimentazione in pedagogia*, in AA.VV., *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 861-892; G. De Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, [1986], tr. it., Armando, Roma 1988, pp. 1-90; G. Chiosso, *Esperienza e sperimentazione nella pedagogia cattolica italiana degli anni '40 e '50*, in C. Nanni (a c. di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive negli ultimi cinquant'anni. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*, LAS, Roma 1997, pp. 191-214.

³²⁵ Cfr. R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, M. Lamertin ed., Bruxelles 1935. Sulla figura di Buyse, si rimanda a: K. Montalbetti, *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse: ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

³²⁶ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 5.

³²⁷ Sul tema 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 c. di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, cit., pp. 265-319; P. Todeschini, *I maestri e la*

In quegli anni di «rinascenza didattica», il contributo offerto dai convegni pietralbini alla fondazione di una pedagogia «umanistico-cristiana» non fu frutto del caso, ma ebbe dietro di sé un disegno pedagogico e didattico ben congegnato. Ne è testimonianza quanto pubblicato all'interno dei «Quaderni di Pietralba», usciti presso l'Editrice La Scuola dal 1952 al 1957³²⁸, e nel volumetto *Pietralba: lettere e itinerari* (1956), che raccolse i testi delle *Lettere d'amicizia* e degli itinerari di ricerca condivisi dai partecipanti fra il 1948 e il 1956. Dalla loro lettura emerge un'immagine di Pietralba come fucina di una proposta pedagogica e didattica originale, forgiata di anno in anno grazie ad un lavoro di gruppo ordinatamente condotto, secondo un programma differenziato di indagine teorica e sperimentale.

Ogni pietralbino (maestro o direttore didattico) aveva il dovere di mettere in atto nel lavoro svolto quotidianamente all'interno della sua scuola quanto appreso negli incontri estivi. Tutto questo perché una «scuola didatticamente arretrata» si sarebbe trovata nella condizione di un «corpo imperfetto o infermo quanto alla possibilità di manifestare l'anima in tutto il suo dinamismo»³²⁹. Il pietralbino aveva il compito di porre le basi della scuola della nuova Italia, facendola vivere come «organismo animato», «espressione spontanea del cuore», «preoccupazione integrale»³³⁰ e manifestazione della centralità della persona e dell'Amore. «Il «Pietralbino» non ha altro distintivo se non quello di un alto impegno educativo che si esprima appunto nelle opere, naturalmente varie secondo i talenti che Dio a ciascuno ha donato. Vi sarà chi porterà i frutti della esperienza di scuola, chi degli studi, chi dell'apostolato. Pietralba non sarà tanto una cattedra quanto un cenacolo, nel quale saranno offerte le primizie che ciascuno ha preparato»³³¹.

I lavori di ricerca avviati a Pietralba si caratterizzarono, fin dall'inizio, per la cura dedicata «[...] all'*esprit expérimental*, inteso come un orientamento diffuso ad adottare criteri di razionalizzazione nel lavoro educativo. In particolare, la «sperimentazione» – per la quale si privilegiava l'approccio clinico rispetto a quello statistico – veniva collocata all'interno del «metodo», e in particolare come una sorta di formalizzazione del «metodo naturale»: questo sì, ripreso dall'Attivismo, in cui l'insegnante coopera al potenziamento dei processi naturali dello sviluppo infantile»³³².

Due furono le linee di azione perseguite, una di carattere pratico (con la realizzazione di «esperienze educative integrali» e di «esperienze educative particolari, tecniche») e una di carattere teoretico (con studi di «pedagogia sistematica» e «studi di pedagogia monografica, normativa») ³³³.

I pietralbini ripresero dalla tradizione del *Paedagogium* l'impegno a condurre forme di sperimentazione didattica a scopi di ricerca all'interno delle scuole³³⁴, come se fossero

scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958), in E. Damiano (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., pp. 76-100.

³²⁸ Ecco la scansione cronologica dei convegni pietralbini dal 1948 al 1956, con l'indicazione della sede e delle date riportate a p. 63 del volume *Pietralba: lettere e itinerari*: Pietralba (Nova Ponente-Bolzano), 17-22 luglio 1948; Pietralba, 25-30 luglio 1949; Pietralba, 27 luglio-2 agosto 1950; Villa S. Filippo (Brescia), 5-10 settembre 1951; Getsemani (Casale Corte Cerro – Novara), 20-26 luglio 1952; Getsemani, 19-24 luglio 1953; Pietralba, 26-31 luglio 1954; Gazzada (Varese), 22-28 luglio 1955; Getsemani (22-27 luglio 1956).

³²⁹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 23.

³³⁰ Ivi, p. 23.

³³¹ Ivi, p. 26.

³³² E. Damiano, *Ripresa*, in Id. (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 265. Si veda anche: M. Mencarelli, F. Montuschi, *Educazione e sperimentazione*, La Scuola, Brescia 1970.

³³³ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., pp. 26-27.

³³⁴ *Paedagogium* (Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso la Università Cattolica del Sacro Cuore), *Programma-statuto-iniziativa*, Milano, s.d., p. 10, consultabile presso l'Archivio Storico

laboratori ed osservatori scientifici, secondo un *modus operandi* adottato da Mario Casotti³³⁵ fin dagli anni Trenta nel suo seminario di Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. La condivisione di un comune impianto clinico della sperimentazione, ispirato ad una matrice aristotelica mediata dal tomismo, comportò lo sviluppo da parte dei pietralbini di una certa attenzione alla particolarità della *praxis* e del sillogismo³³⁶. Non va dimenticato il fatto che, proprio negli stessi anni, Casotti, Agosti e altri loro colleghi discussero sul piano epistemologico il contributo della sperimentazione allo sviluppo di una teoresi pedagogica, che si avvalessse dei saperi messi a disposizione dalle scienze ausiliarie dell'educazione.

Al cuore di una proposta

Per il primo incontro del 1948³³⁷ non fu predisposto alcun programma «[...] che non fosse il desiderio di trovarci insieme a meditare e a discutere; a raccordare le istanze sociali e quelle scolastiche; a delineare itinerari d'azione, a prospettare quanto può nascere da una pedagogia in tensione d'apostolato»³³⁸. Durante i cinque giorni di permanenza a Pietralba furono poste le basi di un progetto di fraternità, riflessione e lavoro comune attorno a una precisa idea di educazione, che, a sua volta, presupponeva una determinata idea di uomo e, quindi, di scuola. Agosti e Chizzolini presentarono ai partecipanti i pilastri del cosiddetto "manifesto pietralbino"³³⁹ e, nell'ultimo giorno di convegno, stesero insieme a loro i "7 punti per la scuola integrale", cuore della proposta pedagogica e didattica di Pietralba.

Come si legge all'interno del "manifesto pietralbino", si trattava di perseguire, innanzitutto, un impegno comune nello svolgimento e nell'enunciazione organica di una propria teoria dell'educazione («il dovere di dare all'Italia una pedagogia vitale spetta alla intelligenza cattolica»)³⁴⁰. Fondamentale era, in questo senso, conoscere e valutare il pensiero pedagogico straniero dell'epoca, partendo dalla constatazione che «la pedagogia contemporanea ha ora le sue capitali su meridiani stranieri del pensiero cattolico. Affrettiamo il giorno in cui Roma, che è col cattolicesimo il centro della suprema forza educatrice, diventi l'approdo più alto della cultura pedagogica aperta al respiro dell'universalità»³⁴¹. Era un appello a proseguire quel processo di fuoriuscita dall'autarchia pedagogica italiana, avviato fin dagli anni Trenta da Vittorino Chizzolini sulle pagine del

Generale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, fondo Miscellanea, b. 57, f. 2, "Paedagogium: corrispondenza salvata dall'incendio e proposte varie".

³³⁵ M. Casotti, *Itinerario per l'esperienza pedagogica*, La Scuola, Brescia 1942.

³³⁶ E. Damiano, *Ripresa*, in Id. (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 266.

³³⁷ Sulle pagine di «Scuola Italiana Moderna» dell'estate 1948 è possibile leggere il resoconto del primo convegno di Pietralba, ricco di parole suggestive, con cui venne descritta un'esperienza «inesprimibile» per la «sete di luce» che ardeva nei partecipanti. Le lezioni orientative con la presentazione dei principi basilari e la delineazione di motivi pedagogici e didattici nuovi si intrecciarono con le relazioni su studi e ricerche già in atto o in procinto di essere attivate, la messa, la meditazione guidata da "fra Galdino" (alias don Peppino Tedeschi), le conversazioni, le escursioni e le scalate, il rosario meditato, le elevazioni spirituali e i canti attorno ai falò. Cronisti di eccezione furono "fra Galdino" e il "maestro pellegrino" (Gherardo Ugolini).

³³⁸ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 13.

³³⁹ Ivi, pp. 13-17.

³⁴⁰ Ivi, p. 13.

³⁴¹ Ivi, p. 14. Significativo fu l'avvio, nel 1950, della collana "Meridiani dell'educazione. Collana di pedagogia straniera contemporanea", diretta da Aldo Agazzi. Nei primi anni, le scelte degli autori furono orientate prevalentemente da Vittorino Chizzolini.

«Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»³⁴², in cui ospitò il pensiero di autori stranieri come Adolphe Ferrière, Eugène Dévaud e Maria Boschetti Alberti, oltre che i resoconti dei suoi viaggi di “ricognizione pedagogica” in Canton Ticino e in altre zone d’Europa.

Lungo tale direzione occorre, perciò, promuovere e condurre, con attenti criteri storiografici, studi per la storia e la raccolta dei *Monumenta*³⁴³ dell’educazione cristiana e, nel contempo, sviluppare una larga, coerente e rinnovatrice attività sperimentale, con la consapevolezza che in Italia le ricerche sperimentali, in ambito psicologico e didattico, non erano state fino ad allora apprezzate e condotte nella dovuta misura. «Riteniamo urgente suscitare un largo e organico movimento di attività sperimentali [...] potremo così raccogliere anche testimonianze e riprove della verità e vitalità della scuola integrale cristiana»³⁴⁴, al fine di dimostrare quella che Chizzolini definiva la «perenne vitalità e originalità dell’educazione cristiana».

Contro il «paidocentrismo assurdo» e l’«immanentismo pedagogico» alla base del naturalismo attivistico³⁴⁵, i pietralbini avevano il dovere di dare testimonianza alla legge della centralità dell’Amore, cuore dell’educazione cristiana, rivendicando il ruolo attivo esercitato dal maestro nella relazione educativa. Infatti, ogni maestro, in quanto educatore, andava sollecitato ad approfondire la sua vita interiore e, così, formare una coscienza personale e professionale, perché «[...] ciò che costituisce la sua forza interiore è il sentirsi un consacrato, è il senso quasi sacrale che deve investire ogni atto del suo ministero»³⁴⁶. In altre parole, lo sviluppo della coscienza costituiva la finalità ultima della preparazione di ogni insegnante, era la cosa di cui aveva più bisogno un maestro, «al di là delle necessarie energie fisiche, della cultura, del gusto, della preparazione psicologica e pedagogica, delle attitudini pratiche e delle capacità tecniche»³⁴⁷.

L’idea di scuola presente nel «manifesto pietralbino» faceva riferimento alla «scuola integrale» sperimentata da Marco Agosti fin dal 1931 presso la scuola elementare “Camillo Ugoni” di Brescia, resa famosa da alcuni suoi interventi pubblicati con lo pseudonimo di “Magister” in sei puntate comparse sul «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» fra il 1933 e il 1935³⁴⁸, con il titolo comune: *Una scuola*. Si trattava di un’esperienza di scuola nuova nata dall’applicazione di una forma di autogoverno

³⁴² Sul tema, si veda: G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell’educazione nuova*, in AA.VV., *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, a c. di L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2003, pp. 287-328; B. Orizio, *Il “Supplemento pedagogico”. L’attivismo cristiano nel panorama internazionale, temi e protagonisti*, in E. Damiano (a c. di), *La centralità dell’amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., pp. 101-155.

³⁴³ L’idea di raccogliere i *Monumenta Italiae paedagogica* fu avanzata, per la prima volta, nel 1941 dal pedagogista pugliese Giovanni Calò nell’ambito della Regia Accademia d’Italia, presso la quale propose anche un piano di edizione, di fatto mai attuato.

³⁴⁴ v.c., *Pietralba*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 111-112; [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 15.

³⁴⁵ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 16.

³⁴⁶ Ibidem.

³⁴⁷ Ibidem.

³⁴⁸ Magister, *Una scuola – 1. Ritmo della giornata*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1, 1933, pp. 18-19; Id., *Una scuola*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19, 1934, pp. 73-77; Id., *Una scuola*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 26, 1934, pp. 111-114; Id., *Una scuola - 4. Insegnamenti artistici*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 34, 1934, pp. 137-142; Id., *Una scuola – 5. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 12, 1934, pp. 12-16; Id., *Una scuola. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 35, 1935, pp. 89-102.

disciplinare e didattico, noto come «sistema dei reggenti»³⁴⁹, la cui presentazione nel volume *Verso la scuola integrale: il sistema italiano dei reggenti* divenne una delle letture più frequentate dai pietralbini.

Il modello della scuola integrale fu analizzato, in particolare, nell'ultima giornata del primo convegno di Pietralba, quando i giovani maestri convenuti furono guidati da Agosti e colleghi nella stesura dei cosiddetti "7 punti per la scuola integrale", pubblicati di lì a poco nel primo fascicolo del nuovo «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»³⁵⁰ (dicembre 1948). Da una prima lettura dei "7 punti", si evince la ricezione che i pietralbini fecero di alcuni aspetti fondanti l'antropologia pedagogica del neotomismo e l'impalcatura teoretica e didattica della scuola attiva interpretata in senso cristiano. Di questa operazione fu artefice principale Marco Agosti, che divenne una sorta di "Mario Casotti" dei maestri sperimentatori, in grado di dare un'impronta originale all'opera svolta da quei giovani sia durante gli incontri annuali, sia nel loro agire educativo e didattico quotidiano.

«La scuola integrale si ispira alla natura e al fine dell'uomo, considerato nella sua unità di persona, appartenente all'ordine naturale e all'ordine soprannaturale»; «promuove lo sviluppo volontario e armonico della personalità», rifuggendo impostazioni escludivistiche e unilaterali; «studia l'alunno valendosi delle varie scienze dell'educazione»; «individualizza l'insegnamento in ordine alle tendenze e alle abitudini»; «coordina la propria opera alle esigenze dell'ambiente naturale, sociale e storico». Il maestro in quanto educatore esercita nella scuola integrale, prima con l'esempio che con la parola, un vero e proprio «magistero di vita», al fine di sviluppare le forze native dell'allievo fino alla piena formazione del suo carattere.

Dal punto di vista della metodologia pedagogica³⁵¹, «la scuola integrale, pur mirando all'acquisto dei beni di cultura necessari alla formazione umana e professionale, ed avendo quindi un determinato programma, non considera soltanto il contenuto, ma anche i modi di valersene e di farlo apprendere che hanno da essere i più idonei a soddisfare l'interesse e i più atti a promuovere la tecnica dell'autocultura e dell'autoformazione». Grazie al «tirocinio dell'azione» è possibile sviluppare, nell'allievo, la «capacità dell'autocultura» e la «cultura del carattere», considerati i due fini prossimi della scuola integrale. Tale tirocinio non è condotto esclusivamente nella scuola, ma in tutte le istituzioni formative della società umana (la famiglia *in primis*), che agiscono in vicendevole e feconda collaborazione con la scuola. «La scuola integrale si struttura, così, come comunità di vita e di lavoro, sulla base dell'autogoverno disciplinare e didattico, in

³⁴⁹ L'esperienza pluriennale di Marco Agosti costituì un «sistema» e non un «metodo», per almeno due ragioni: in quell'esperienza era presente una caratteristica concezione della finalità dell'educazione e della scuola; inoltre, tale finalità era correlativa a una ben individuata concezione dell'uomo e del fanciullo. Questo perché l'esperienza dei reggenti aveva chiari riferimenti alla pedagogia sistematica, in cui erano compresenti la metodologia pedagogica, la teleologia pedagogica e l'antropologia pedagogica, che ne giustificavano il carattere di integralità, facendola diventare un esempio concreto di scuola integrale (cfr. M. Agosti, *Presentazione*, in A. Agosti, *L'applicazione del metodo dei reggenti (Indirizzi ed esperienze)*, La Scuola, Brescia 1961, p. 5).

³⁵⁰ [Senza autore], «*La scuola dell'educazione integrale*», «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 110, successivamente riportato in: [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., pp. 19-20.

³⁵¹ Per Marco Agosti, sulla scorta del pensiero di Mario Casotti, la metodologia pedagogica rientrava insieme all'antropologia pedagogica e alla teleologia pedagogica nel piano completo della pedagogia integrale. In particolare, la metodologia si occupava del problema del metodo (cfr. M. Agosti, *Tendenze integrali della pedagogia in Italia*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 110).

cui l'attività spontanea e la valorizzazione delle doti individuali si coordinano in unità e contemporaneità con le esperienze di socialità e di lavoro collettivo»³⁵².

Come già accennato, il fulcro vitale della scuola integrale era costituito dalla centralità dell'Amore³⁵³, la cui affermazione da parte del gruppo pedagogico bresciano coincise con la ripresa del pensiero del pedagogista svizzero Eugène Dévaud. Infatti, vi era rispondenza fra la scuola della centralità dell'Amore e la scuola attiva secondo l'ordine cristiano teorizzata da Dévaud, per via della comune volontà di oltrepassare la contrapposizione fra *écoles assises* ed *écoles actives*, a partire da una rilettura dell'attivismo sulla scorta di concetti tipici della tradizione tomista, come il "*magister est minister naturae*"³⁵⁴. Grazie ad essa, fu possibile instaurare una critica al naturalismo biologistico alla base delle teorie puerocentriche di Claparède e Decroly, proponendo, in alternativa, una visione integrale dell'uomo, dell'educazione e della scuola.

«Gli amici del gruppo di Pietralba lo sanno: oltre la scuola attiva, ed oltre ogni altra scuola, non si va che nel principio della *centralità dell'Amore*: amore ad Amore. [...] Nella vera educazione il fanciullo non è tanto al centro della scuola, quanto *al centro dell'amore del suo maestro*: amato dal maestro, che ama il suo maestro, in scambievole amore con i suoi compagni (è la scuola come "comunità di persone"), in legame di amore con tutti gli uomini, in comunicazione vivificante d'amore con quell'Amore che ha posto l'amore come legge di quel supremo ordine pascaliano della carità, che, superandoli, include tutti gli altri ordini dell'universo. [...] La *centralità dell'Amore*, superandole, si differenzia quindi – pur senza disperderne 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»³⁵⁵.

In questo stralcio tratto da un intervento di Aldo Agazzi³⁵⁶ al primo convegno di Pietralba, è possibile individuare il passaggio cruciale – tracciato proprio a Pietralba – da una "scuola serena" intimamente cristiana³⁵⁷ alla piena affermazione della "scuola integrale". Passaggio decretato dal connubio fra il principio della "centralità dell'amore", la "scuola affermatrice di vita" teorizzata da Dévaud e la "pedagogia perenne" di Chizzolini ed Agosti. Attraverso di esso, i pietralbini non intesero rinnegare «quanto di vivo e di vitale l'attivismo ha scoperto, ha elaborato, ha donato alla scuola moderna»³⁵⁸, ma vollero metterlo «al giusto posto», consapevoli delle «intime insufficienze» dovute al naturalismo presente nell'«ordine dei principi nuovi», messe in luce da tempo da Pio XI nell'enciclica *Divini illius magistri* (1929). Le vie per un "superamento non negazionista" della scuola attiva erano, perciò, lastricate dai concetti di persona, di educazione integrale della

³⁵² [Senza autore], *La scuola dell'educazione integrale*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 110.

³⁵³ P. Pasotti, *Il gruppo Pietralbino*, «Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 64-65.

³⁵⁴ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, [1934], tr. it., La Scuola, Brescia 1940, p. 127; M. Agosti, *Fondazione del metodo naturale*, in AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, cit., p. 17.

³⁵⁵ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, in AA.VV., *Pedagogia della persona*, cit., pp. 111-113; le stesse affermazioni erano già state pubblicate da Agazzi nel saggio: *Oltre la scuola attiva*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 35.

³⁵⁶ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, in AA.VV., *Pedagogia della persona*, cit., pp. 101-114.

³⁵⁷ [V. Chizzolini], *Ai lettori*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 1; Id., *La nostra scuola serena e il movimento dell'educazione nuova*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 12, 1934, p. 60.

³⁵⁸ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, in AA.VV., *Pedagogia della persona*, cit., p. 110.

persona e di amore come principio «sostanziale» ed «essenziale» all'atto educativo³⁵⁹. Emergeva, in questo modo, uno stretto legame fra la "pedagogia perenne" e l'attivismo, identificabile nel concetto di libertà: l'attivismo risultava essere una componente intrinseca ed ineliminabile della persona umana.

In tale direzione, si spiega l'insistenza nel ribadire che la relazione educativa fra maestro e allievo all'interno della "scuola integrale" era, innanzitutto, una relazione interpersonale, descrivibile come un «movimento a spirale» in cui «[...] ascendono insieme l'allunno e il maestro, orientati ad un centro di altezza infinita che coincide col vertice del supremo Amore, da cui discendono la luce e la forza per l'ascesa superumana»³⁶⁰. La ricerca di una posizione di equilibrio nel rapporto educativo, frutto della complementarità fra l'autocritica di Gentile e l'*élan vital* di Ferrière, comportò la *rivendicatio* del ruolo attivo del maestro tanto sul piano teorico, quanto su quello pratico³⁶¹, contro i pericoli di uno spontaneismo fine a se stesso.

Chiaro era, ancora una volta, il riferimento al pensiero di Dévaud, per il quale nella "scuola attiva secondo l'ordine cristiano" l'attività del maestro doveva essere ordinata a quella dell'allievo, mentre l'attività dell'allievo doveva essere ordinata alla ricerca del vero (cioè a «vivere il vero»)³⁶², lungo la strada tracciata dal maestro "*exemplum*".

La medesima prospettiva fece da sfondo al secondo convegno pietralbino (1949), che vide una prima articolazione delle attività di studio e di ricerca sperimentale proposte ai giovani convenuti all'interno di due sezioni appositamente destinate. Confermati i "7 punti per la scuola integrale", furono precisate le finalità, gli obiettivi particolari e qualche norma pratica per guidare l'opera del pietralbino, affinché muovesse da una «dominante preoccupazione educativa e da un vivo impegno di apostolato»³⁶³.

A chi dirigeva una scuola, venne proposta una ricerca basata su indagini dirette (visite alle famiglie) e indagini indirette (documentali) per studiare le strutture, i rapporti, le istituzioni interne della scuola, le forme di "attivismo" scolastico, l'allunno e l'ambiente in cui vive. Il tema comune di sperimentazione proposto a tutti gli insegnanti del gruppo fu, invece, lo studio del «preludio quotidiano alla scuola culminante nella preghiera», considerato come un momento specifico della scuola integrale da dedicare alle «operazioni preparatorie» o «azioni di vita», che comprendevano: l'adunata, la visita di pulizia, l'ingresso e la preparazione degli oggetti d'uso dello scolaro, le comunicazioni, l'autoappello con le osservazioni sugli assenti e sui ritornati, il raccoglimento e la preghiera³⁶⁴.

I concetti di persona, educazione e scuola costituirono le istanze teoriche che fecero da collante fra le diverse proposte di compito assegnate ai pietralbini. In particolare, Agosti si soffermò sulla centralità della persona, con i suoi caratteri di sostanzialità, individualità, razionalità, religiosità, perfettibilità ed educabilità³⁶⁵, presentandola quale

³⁵⁹ Ivi, p. 113.

³⁶⁰ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 16.

³⁶¹ Ibidem.

³⁶² E. Dévaud, *La scuola affermatrice di vita*, [1938], tr. it., IV ediz., La Scuola, Brescia 1956, p. 81.

³⁶³ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 22.

³⁶⁴ M. Agosti, *Il sistema dei reggenti. Verso la scuola integrale*, [1950], III ediz., La Scuola, Brescia 1961, pp. 37-38.

³⁶⁵ Le medesime istanze furono presentate di lì a poco dallo stesso Agosti in occasione del primo Congresso Nazionale di Pedagogia. Si rimanda a: M. Agosti, *Sviluppo integrale e formazione sociale della persona*, in AA.VV., *Educazione e società*. Relazioni e comunicazioni presentate al Congresso Nazionale di Pedagogia promosso dall'Associazione "Paedagogium" presso l'Università Cattolica di Milano, 7-8-9 settembre 1949, La Scuola, Brescia 1950, pp. 49-65. Il volume era già stato pubblicato come fascicolo monografico del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 4, 1949, dal titolo: *Educazione e società. Quaderno dedicato al Congresso nazionale di Pedagogia*.

«passaporto necessario per entrare nella città degli studi pedagogici» e per effettuare il passaggio della pedagogia da una fase normativa a una fase sistematica³⁶⁶.

Il successivo incontro del 1950 contribuì a perfezionare ed aumentare la collaborazione fra i convenuti, attraverso una riproposizione dei temi già affrontati in precedenza e la continuazione del lavoro a gruppi con la presentazione di contributi teorici e la discussione di esperienze sperimentali. Largo spazio fu dato all'elaborazione di una «pedagogia fondata sul valore cristiano della persona», alla conoscenza e alla valutazione del pensiero pedagogico straniero.

Alcuni dei testi prodotti nei primi tre convegni vennero raccolti nel volume *Pedagogia della persona*³⁶⁷, con cui nel 1952 fu inaugurata la prima serie dei “Quaderni di Pietralba”. Esso contribuì a declinare le linee di sviluppo di una pedagogia personalistica, in cui la persona era concepita come «sostanza individuale di natura razionale», la scuola come «educazione (= azione educativa) organicamente preordinata» e l'educazione a parte magistri come «azione interpersonale promotrice dello sviluppo integrale della persona, secondo la sua natura individuale»³⁶⁸. Il tutto su uno sfondo teorico dominato dai principi di integralità dell'atto educativo, integralità del processo, integralità della cultura e integralità delle strutture.

La scelta di iniziare solamente nel 1952 la pubblicazione dei “Quaderni di Pietralba” ebbe una precisa motivazione: «il senso di fiducia nascente dalla considerazione del lavoro compiuto si accompagna alla coscienza della responsabilità che andiamo assumendo con questa prima manifestazione editoriale. L'impegno che, fino ad ora, era rimasto nell'ambito discreto della nostra amicizia, ora sta per avere un'eco, sia pure modesta, nella sfera più ampia di tutti coloro che, accanto a noi, lavorano nel medesimo campo e che domani a noi guarderanno chi con simpatia e desiderio di emulazione, chi con spirito diverso. Nell'uno e nell'altro caso viene appunto quella responsabilità che dobbiamo tutti condividere. Arriveremmo a dire che la coscienza di tale responsabilità è la “tessera d'iscrizione” al gruppo pietralbino»³⁶⁹.

Gli sviluppi di un'opera: la critica al globalismo e una più complessa articolazione dell'attività sperimentale

Nel triennio 1951-1953, i pietralbini furono impegnati a studiare l'educazione come azione interpersonale, attraverso contributi finalizzati a individuare la norma regolatrice dell'azione educativa dell'insegnante, che aveva il suo strumento principale nella “lezione attiva”. Di anno in anno vennero analizzati e definiti i tre momenti della “lezione attiva”, identificati da Agosti sulla scia dell'insegnamento di Casotti³⁷⁰ nella sequenza: momento globale sincretico → momento della ricerca o analitico → momento del riepilogo o sintetico³⁷¹. Il

³⁶⁶ Ivi, p. 49.

³⁶⁷ AA.VV., *Pedagogia della persona*, note di Marco Agosti, Aldo Agazzi, Mauro Laeng, Piero Viotto, Gaetano Santomauro, Matteo Perrini, La Scuola, Brescia 1952.

³⁶⁸ M. Agosti, *Principi di educazione integrale*, in ivi, p. 7.

³⁶⁹ [AA.VV.], *Pietralba. Itinerari e testimonianze. 1952: l'impegno della pubblicazione*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 18.

³⁷⁰ Per Casotti la sequenza della lezione attiva era: «orientamento iniziale → ricerca e analisi → sintesi finale» (cfr. M. Casotti, *Didattica*, [1938], I vol., *La lezione e la disciplina*, X ediz. rinnovata, La Scuola, Brescia 1956, pp. 32-53).

³⁷¹ M. Agosti, *La globalità*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, note di Marco Agosti, Giuseppe Catalfamo, Gabriele Calvi, Gaetano Santomauro, Mario Comassi, Franco Nardini, Sergio Salucci, Italo Zaina, Giuseppe Amoruso, Ugo Scardovi, La Scuola, Brescia 1952, pp. 10-11.

momento globale o sincretico era un «momento essenzialmente intuitivo: o per il tramite dell'arte letteraria e figurativa (orientamento estetico); o per l'osservazione diretta e la descrizione della realtà naturale e sociale (orientamento rappresentativo-sensoriale); o per l'indagine della propria esperienza precedente (orientamento psicologico)»³⁷². Il successivo momento della ricerca o analitico era un «momento essenzialmente operativo e inventivo (*inventio*), a cui tutta la classe collabora: o mediante incarichi per gruppi specializzati (gruppo dei piccoli storici, dei disegnatori, dei costruttori, dei collezionisti, degli esploratori, degli artisti, ecc.), oppure mediante compiti spontaneamente scelti, secondo le possibilità oggettive di ricerca e secondo le individuali tendenze, gusti, predilezioni (lavoro libero)»³⁷³. Il terzo momento, detto momento del riepilogo o sintetico, era descritto come «momento essenzialmente sistematico, avente quale protagonista il docente, per sussidio il trattato, per risultato la scienza (*doctrina*)»³⁷⁴.

Il convegno del 1951 presso Villa S. Filippo a Brescia si concentrò sul primo momento della lezione attiva: al centro del dibattito vi fu il tema del globalismo nella didattica, poi confluito nel secondo quaderno intitolato *Il globalismo nella didattica d'oggi*³⁷⁵ (1952). In quell'occasione venne avviato il superamento, sotto il profilo didattico, del “metodo globale” di matrice attivistica nel “metodo naturale” elaborato da Marco Agosti con ampi riferimenti al tomismo.

La globalità³⁷⁶, intesa comunemente come tecnica per insegnare a leggere e a scrivere (un esempio era il “metodo globale” di Decroly) fu studiata dai pietralbini nella sua portata didattica più ampia, come «[...] il modo più naturale di apprendere del fanciullo e dell'adolescente»³⁷⁷, tale da giustificare l'impostazione di tutto l'insegnamento su basi intuitive e operative. Il suo studio vide la convergenza di due linee di ricerca, una di tipo «particolare» (con riferimento alla didattica psicologica e pedagogica, alla medicina pedagogica, alla sociologia pedagogica) e una di tipo «generale» (con riferimento alla pedagogia generale, alla filosofia dell'educazione, alla storia della pedagogia e dell'educazione)³⁷⁸, con particolare riferimento alla collaborazione e all'autogoverno.

Durante i primi giorni di convegno, furono distinti i vari significati del “metodo globale” nella storia della didattica contemporanea, riferiti ora alla globalità come «tecnica per la conquista dell'alfabeto», ora alla «globalità come attività giocosa tipica del primo anno di scuola elementare» (Sergej Hessen³⁷⁹), ora alla «globalità intesa come centro di interesse» (Ovide Decroly³⁸⁰). Si giunse, così, alla definizione di globalità come «un'esperienza spontanea (sincretica) in funzione d'un interesse permanente o transitorio»: ne conseguiva che il metodo globale si identificava con «ogni applicazione sistematica della conoscenza globale all'insegnamento»³⁸¹.

³⁷² [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 28.

³⁷³ Ibidem.

³⁷⁴ Ibidem.

³⁷⁵ AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, note di Marco Agosti, Giuseppe Catalfamo, Gabriele Calvi, Gaetano Santomauro, Mario Comassi, Franco Nardini, Sergio Salucci, Italo Zaina, Giuseppe Amoroso, Ugo Scardovi, La Scuola, Brescia 1952.

³⁷⁶ M. Agosti, *La globalità*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, cit., p. 9.

³⁷⁷ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 28.

³⁷⁸ Ivi, p. 31.

³⁷⁹ F. Nardini, *Hessen e l'insegnamento globale*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, cit., pp. 97-104.

³⁸⁰ M. Comassi, *La globalità in Decroly e l'insegnamento*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, cit., pp. 86-96.

³⁸¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 33.

In un secondo passaggio, la globalità fu accostata alla conoscenza intuitiva. Con questa operazione fu possibile, da un lato, giustificare la convenienza del “metodo globale” alla scuola del fanciullo, dove dominava dal punto di vista psicologico l’intuizione sensibile ed operativa. Dall’altro lato, si aprirono alla globalità «più ampi orizzonti», legati ai tre settori dell’intuizione: le cose naturali; l’elemento sensibile dei fatti sociali; i prodotti dell’arte³⁸². In tale contesto, la globalità venne considerata “momento emozionale” dell’insegnamento formativo, manifestazione e testimonianza dell’interesse “presente” dell’alunno, sorgente della scuola viva, insegna della didattica innovatrice, anche in riferimento all’insegnamento nella scuola post-elementare.

Infine, la globalità venne affrontata all’interno di una cornice di riferimento più ampia, in grado di presentarla come uno dei massimi problemi della cultura e della pedagogia, a partire dallo studio del dato metafisico («la realtà è unitaria e organica»), del dato scientifico («la cultura riflessa, in quanto rispecchia la realtà, è pure unitaria e organica»), del dato psicologico («il fanciullo – come il primitivo – ha una nozione globale cioè ingenuamente unitaria della realtà e degli aspetti mutevoli in cui essa gli si presenta») e del dato gnoseologico («l’ascesa dall’unità ingenua all’unità scientifica non può essere effettuata se non mediante una scala di distinzioni e di astrazioni analitiche, per effetto del carattere discorsivo della nostra ragione»)³⁸³. Questo perché ci si rese conto che se l’intuizione sensibile rappresentava il punto di partenza dell’atto conoscitivo, allora la globalità non poteva essere il punto di arrivo della scuola.

In prospettiva epistemologica, tale approfondimento consentì di rispondere a una delle questioni emergenti della cultura moderna, legata alla “caduta” da una visione unitaria del reale a una visione frammentaria³⁸⁴. Ci si rese conto che nella scuola del bambino, del fanciullo, dell’adolescente l’insegnamento non partiva mai da un elemento analitico, ma da una conoscenza spontanea (sincesi) in funzione di un interesse originario o indotto e – attraverso un’analisi delle parti caratterizzata dalla consapevolezza dell’unità – perveniva a una conoscenza riflessa (sintesi), nella quale in ogni elemento si sentiva il «palpito» del tutto³⁸⁵.

Sul fronte dell’attività sperimentale, dal convegno del 1951 vennero specificate le diverse tipologie di lavoro offerte ai partecipanti: «1) contributi di descrittiva pedagogica d’esperienze unitarie, ispirate al nostro ideale educativo della “centralità dell’Amore” (vedi, come punto di riferimento soltanto, *Verso la scuola integrale*)»; «2) contributi di descrittiva pedagogica d’esperienze particolari sia spontanee, sia predisposte e scientificamente controllate. (Vedi e ricorda, come punti di riferimento: a) *Tecnica della Scuola*, b) *Esperienza sulla drammatizzazione* di Zeno Paganelli)»; «3) contributi riguardanti le tre branche della pedagogia sistematica (antropologia, teleologia, metodologia) volti al fine di elaborare una pedagogia che s’impenna sulla persona e che, considerando il massimo potenziamento della persona nella vita cristiana, riesce per via speculativa alla giustificazione della “centralità dell’Amore”»; «4) studi intorno a problemi educativi particolari»³⁸⁶.

I maestri erano invitati a stendere le loro relazioni durante l’anno scolastico, come occasione di riflessione sistematica sulla propria attività di insegnamento, riprendendo alcune dimensioni del modello della «critica didattica» divulgato da Giuseppe Lombardo

³⁸² Ibidem.

³⁸³ Ivi, p. 29.

³⁸⁴ Ibidem.

³⁸⁵ Ivi, pp. 33-34.

³⁸⁶ Tutte le tipologie elencate sono descritte in: [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 27.

Radice³⁸⁷ nelle sue opere fin dagli anni Venti e riproposto qualche anno dopo da Vittorino Chizzolini sulle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna». La «critica didattica» era concepita, da quest'ultimo, come uno «studio scientifico della esperienza educativa quale si attua concretamente nella scuola»³⁸⁸ e, in quanto tale, si identificava con la «didattica» *tout court*. La presentazione pubblica delle relazioni avveniva durante la seconda o la terza giornata di convegno, all'interno di un'apposita sezione di discussione dedicata, rispettivamente, alle esperienze educative e alle esperienze pedagogiche³⁸⁹.

Le quattro tipologie di contributi previsti avevano vari punti in comune con le proposte rivolte agli insegnanti nelle precedenti iniziative del Paedagogium, come si può evincere dalla lettura dell'opuscolo intitolato *Ricerche ed esperienze educative e didattiche* (s.d.)³⁹⁰, che faceva esplicito riferimento allo studio e alla riflessione su «esperienze integrali»³⁹¹ (riguardanti tutta la vita scolastica) e su «esperienze speciali»³⁹² (relative a un solo aspetto della scuola). Questa comunanza di intenti era giustificata dalla presenza dei medesimi docenti conduttori: Marco Agosti, Vittorino Chizzolini, don Peppino Tedeschi (“fra Galdino”), Francesco Bettini, Aldo Agazzi, Angelo Colombo (“papà Colombo”), Gualtiero Laeng, Mario Mazza, Ettore Paganuzzi, Gherardo Ugolini (“il maestro pellegrino”), solo per citarne alcuni.

Collaborazione ed autogoverno

L'incontro del 1952, ospitato al Getsemani di Casale Corte Cerro (Novara), si concentrò sul secondo momento della lezione attiva, con alcune relazioni raccolte nel terzo quaderno pietralbino dal titolo *Collaborazione e autogoverno*³⁹³ (1954). Cavallo di battaglia del convegno fu la collaborazione educativa e didattica nella forma dell'autogoverno,

³⁸⁷ G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 6, 1926, pp. 1-6, in cui venne messo in primo piano il valore dell'esperienza didattica come «rievocazione critico-didattica», per arricchire la preparazione pedagogica degli insegnanti.

³⁸⁸ [V. Chizzolini], *Ai lettori*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1, 1933, p. 1. La sua idea era condivisa sia da Agosti, sia da Casotti, come dimostrato dai seguenti scritti: m.a., *Critica didattica*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», serie XI, 2, 1950, p. 163; M. Casotti, *Didattica*, [1938], vol. II, *Le materie di insegnamento*, X ediz. rinnovata, La Scuola, Brescia 1956, p. 96.

³⁸⁹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 27.

³⁹⁰ Paedagogium. Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Ricerche ed esperienze educative e didattiche*, Milano, s.d., p. 8, consultabile presso l'Archivio Storico Generale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, fondo Miscellanea, b. 57, f. 5, “Paedagogium: programmi 1953; Lettere di amicizia”.

³⁹¹ «Integrali saranno quelle esperienze che investono tutta la vita della scuola, dagli insegnamenti all'organizzazione disciplinare; dai rapporti con la famiglia al sistema della valutazione del progresso degli alunni; dalla biblioteca di classe al lavoro domestico; dai sussidi didattici alla preoccupazione educativa; dal modo di regolare i compiti domestici al collegamento durante le vacanze» (cfr. Paedagogium. Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Ricerche ed esperienze educative e didattiche*, cit., p. 8).

³⁹² «Speciali saranno quelle esperienze che riguardano un solo aspetto della scuola: una sola materia (ad es. il latino); o, di questa, una sola parte (ad es. la grammatica); o anche un elemento (ad es. il procedimento o sussidio per insegnare le proposizioni oggettive)» (cfr. Paedagogium. Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Ricerche ed esperienze educative e didattiche*, cit., p. 8).

³⁹³ AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, note di Marco Agosti, Gaetano Santomauro, Luigi Calonghi, Mario Comassi, Gian Carlo Sottili, Renzo Ammannati, Sergio Salucci, Zeno Paganelli, Mauro Laeng, Emanuele Bormida, Egidio Lucchini, Ugo Scardovi, Franco Nardini, La Scuola, Brescia 1954.

considerato sinonimo di “scuola attiva” o di apprendimento attivo, da non confondere con quelle forme di «espedientismo scolastico» in cui si era soliti confinarlo in quanto «tecnica ad uso del maestro per il governo della classe». L'autogoverno fu, dunque, analizzato come termine “polivalente” dal triplice significato: disciplinare, morale e politico. Per descrivere questa sua peculiarità, si ricorse alla metafora di un fiume che uno spartiacque divide in due correnti, una corrispondente all'autogoverno in senso etico (formazione dell'uomo, dominio di sé) e una all'autogoverno in senso politico (formazione del cittadino, “presenza” nella vita democratica come attore e giudice)³⁹⁴. La scuola dell'autogoverno richiedeva, perciò, la presenza vigilante dell'educatore per l'esercizio di un'autorità che palpita nella disciplina vitale, fatta di ritmi preordinati e di slanci imprevedibili.

Ai pietralbini fu portato come esempio l'opera della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti, che nelle sue scuole serene di Muzzano e di Agno diede vita a una forma di collaborazione come «segno vivente dello spirito di fraternità, che ha modo di rivelarsi, senza difficoltà, in ogni momento della vita scolastica quotidiana»³⁹⁵. Si trattava di una collaborazione che per il giovane Gaetano Santomauro contribuiva alla «precisa determinazione della coscienza sociale della persona», in grado di manifestarsi, nel suo aspetto esteriore, sotto forma di «ordinata articolazione di rapporti interpersonali» e, nel suo aspetto interiore, come «atto radicalmente cosciente e libero», espressione della personalità di ciascuno³⁹⁶. Era, soprattutto, quest'ultima caratteristica che distingueva la collaborazione messa in pratica dalla Boschetti Alberti da altre forme di collaborazione coeve, promosse in Francia da Célestin Freinet, in URSS dalla *Scuola 110* di Mosca e negli Stati Uniti da Helen Parkhurst e Carleton Washburne³⁹⁷.

La collaborazione studiata a Pietralba era di tipo educativo³⁹⁸ in quanto «causa esemplare»³⁹⁹ dello sviluppo della persona dell'educando, in un contesto di «responsabilità ineludibile» e di «corresponsabilità reciproca». Ne conseguiva la sua indipendenza dall'impiego di particolari procedimenti tecnici, come quelli introdotti da Freinet, poiché ciò che la rendeva tale era il porre la «Carità» come proprio centro, cardine ed orizzonte, che faceva di essa un'esigenza e un dovere della persona.

Una prospettiva di questo tipo non doveva, però, interessare esclusivamente la relazione educativa fra insegnante ed allievi, ma anche i rapporti interni al gruppo stesso dei docenti, chiamati a sviluppare una maggiore consapevolezza della propria professionalità e ad operare una trasformazione della struttura della scuola, così da farla diventare una vera e propria «comunità di vita e di lavoro»⁴⁰⁰. Questo rilievo critico era finalizzato, da un lato, a incentivare lo sviluppo professionale dei maestri (sostenuto anche dall'AIMC in nome della libertà di insegnamento)⁴⁰¹ e, dall'altro lato, ad evitare il fascino esercitato dallo “spauracchio comunista” del “collettivo pedagogico”. Inoltre, all'interno di questa nuova prospettiva l'autogoverno previsto dai programmi per la scuola elementare

³⁹⁴ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 34.

³⁹⁵ G. Santomauro, *Il senso della collaborazione educativa*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., p. 9.

³⁹⁶ Ibidem.

³⁹⁷ Ivi, pp. 8-9.

³⁹⁸ M. Comassi, *Collaborazione addestrativa e collaborazione educativa*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., pp. 31-52.

³⁹⁹ G.C. Sottili, *Di una collaborazione “esemplare”*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., p. 55.

⁴⁰⁰ Ivi, p. 57.

⁴⁰¹ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 79-87 e 133-134.

del 1945⁴⁰² era spogliato delle istanze di origine pragmatista, per essere rivestito di quelle dimensioni che lo rendevano atto ad avviare un processo di sviluppo dell'autonomia, dell'autoeducazione (alla Friedrich Schneider) e dell'autoperfezionamento della persona, grazie al quale gli allievi avrebbero appreso la cosiddetta «scienza della vita»⁴⁰³. Quest'ultima, nella concezione elaborata da Förster nel volume *Educazione ed autoeducazione* (1917), poi ripresa da Giovanni Modugno⁴⁰⁴, non era né un'arida precettistica, né una nuova esposizione dei concetti, ma una guida per cogliere nel «grande libro della vita umana» le intime relazioni fra le singole azioni e i massimi principii della religione e della morale⁴⁰⁵.

Risulta particolarmente significativo il richiamo che Agosti stesso fece – in chiusura al suo intervento del 1952 – alla progressiva identificazione del “governo della scuola” con la “disciplina”, nel momento in cui l'autorità del maestro, espressa come «coordinazione unitaria delle anime nell'opera didattica-educativa»⁴⁰⁶, era introiettata dall'allievo, così da farla divenire «intimo regime del suo comportamento»⁴⁰⁷. Agosti, in altre parole, sottolineò lo stretto legame fra l'«esemplarità» agita dal maestro e l'inesco di un più profondo processo di collaborazione⁴⁰⁸ reciproca fra maestro e allievi. Grazie ad esso, l'autogoverno avrebbe rappresentato la «forma naturale dell'organizzazione della scuola democratica nella civiltà della tecnica» e il «metodo della libertà», in grado di promuovere in ogni fanciullo l'esercizio della socialità, della cooperazione e della tecnica (quest'ultima in vista della formazione del produttore)⁴⁰⁹.

Il suo ritmo di sviluppo graduale, articolato nella sequenza: anomia→ nomia→ governo→ autogoverno, metteva in luce l'esistenza di un'analogia fra la vita della comunità scolastica e la vita della comunità politica. «[...] Il momento in cui si trovano e si formulano le norme della scuola democratica corrisponde al potere legislativo; il momento in cui si fanno osservare corrisponde al potere esecutivo; il momento in cui si giudica e si castiga chi le ha violate corrisponde al potere giudiziario»⁴¹⁰. Con questa argomentazione, suffragata dalla pratica pluriennale del «sistema dei reggenti», Agosti richiamò il fatto che la scuola integrale, assumendo la funzione di piccola *polis*, si costituiva quale organo sociale per lo sviluppo della personalità di ogni membro della comunità nazionale⁴¹¹.

⁴⁰² All'interno della premessa dei programmi del 1945, approvati con il DM 9.02.45 e con il D.lgt. 24.05.45 n. 549, si dichiara che: «è da rilevare che con l'educazione morale e civile si mira, più che a una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere, con un avveduto esercizio della libertà nella pratica di autogoverno. A tale fine è premessa indispensabile l'unità di insegnamento» (*Programmi per la scuola elementare*, «Bollettino del Ministero della Pubblica Istruzione», 7-8, 1945, p. 266). Nell'insegnamento dell'educazione morale e civile, considerata come vera e propria disciplina, era indispensabile introdurre una «spontanea collaborazione sulla quale deve fondarsi ogni attività di studio dello scolaro» e il «concetto di autogoverno a cui deve ispirarsi l'ordinamento disciplinare e didattico della scuola» (Ivi, p. 267).

⁴⁰³ R. Ammannati, *Autogoverno*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., pp. 74-75.

⁴⁰⁴ G. Modugno, *Azione e scienza della vita nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1948.

⁴⁰⁵ Sul legame fra «scienza della vita» e disciplina nelle riflessioni proposte dal «Supplemento pedagogico» fin dagli anni Trenta, si rimanda a: P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958)*, in E. Damiano (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 68.

⁴⁰⁶ M. Agosti, *Collaborazione e autogoverno*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., p. 150.

⁴⁰⁷ Ivi, p. 151.

⁴⁰⁸ Ivi, pp. 150-153.

⁴⁰⁹ Ivi, pp. 154, 157.

⁴¹⁰ Ivi, p. 155.

⁴¹¹ «Nella società democratica si riconosce il diritto naturale di ciascuno allo sviluppo integrale della propria personalità. La scuola si costituisce in funzione di tale diritto naturale, sia dal punto di veduta personale (scuola di umanità, scuola di civismo, scuola di abilità produttiva), sia dal punto di veduta sociale (scuola aperta a tutto il popolo, in tutti gli ordini e gradi, secondo le capacità e tendenze vocazionali,

Inoltre, essa contribuiva alla maturazione di quella coscienza civica, senza la quale non poteva esistere la nazione, secondo una tesi condivisa anche da Vittorino Chizzolini.

In questo modo, la scuola integrale pensata come scuola “ottennale” (con l’aggiunta al quinquennio elementare del triennio postelementare) era in grado di realizzare il diritto naturale di tutti e di ciascuno a ricevere un’istruzione per almeno 8 anni, obbligatoria e gratuita, ai sensi dell’art. 34 della Costituzione italiana. Essa avrebbe, perciò, esercitato una forza plasmatrice (= antropoplastica) in senso sociale nei confronti delle nuove generazioni, grazie all’azione educativa del maestro e all’esercizio dell’autogoverno come «tirocinio nell’azione democraticamente predisposta, eseguita e giudicata»⁴¹².

La dignità del “magistero”

Il convegno pietralbino del 1953, tenutosi nuovamente al Getsemani, si occupò del terzo momento della lezione attiva consistente nella “sintesi finale”, cioè nella conclusione sistematica della lezione stessa, in cui larga parte aveva il ruolo del docente. Proprio per questo motivo, Aldo Agazzi scelse come tema specifico per l’attività di ispezione teoretica l’analisi dell’arte di magistero. «In sostanza, gli Amici che amano la parte dottrinale potranno contribuire alla elaborazione di una sistematica trattazione del compito specifico del maestro nella trasmissione della cultura quando questa vuole essere – secondo il nostro concetto di educazione – promotrice dello sviluppo integrale della persona»⁴¹³. Con questa scelta, si intese restituire all’insegnante i caratteri di dignità dell’arte del magistero, dopo le «intemperanze del pedocentrismo esagerato» sostenuto da alcune correnti dell’attivismo.

L’individuazione dei caratteri identificativi della dignità del “magistero” avrebbe condotto alla stesura del *De magistro pietralbino*, fondato sul riconoscimento della centralità dell’Amore e massima espressione della *paedagogia perennis*. In esso avrebbero trovato spazio *nova et vetera*: «i motivi perenni dei *De magistro* di sant’Agostino e di san Tommaso, insieme con i concetti definitivi intorno al maestro, recati in luce dalla successiva ricerca pedagogica (si pensi, per es., a San Giovanni Battista de La Salle, a Otto Ernst, al Lambruschini e al Laberthonnière) o da tipiche esperienze educative (Tolstoj, “Scuole nuove”) e insieme le idee in proposito che ci vengono dalla ricerca psicologica»⁴¹⁴.

Più nello specifico, si trattava di definire una nuova figura di insegnante che, all’interno della scuola integrale, rappresentasse un *exemplum* per tutti i suoi allievi e che, nel contempo, rispondesse a quelle esigenze di autonomia e riqualificazione professionale della figura docente messe in luce in quegli anni dalla riforma Gonella⁴¹⁵. «Il “nostro” *De*

indipendentemente dal censo)» (cfr. M. Agosti, *Collaborazione e autogoverno*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., pp. 155-156).

⁴¹² Ivi, p. 158.

⁴¹³ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 39.

⁴¹⁴ Ibidem.

⁴¹⁵ Si rimanda, in particolare, alla figura dell’insegnante tracciata da Giovanni Calò, vicepresidente della Consulta didattica nazionale, nella relazione finale presentata al ministro Antonio Segni al termine dei lavori della Consulta (15 gennaio 1952): G. Calò, *Relazione del prof. G. Calò sui lavori della Consulta Didattica*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta didattica in relazione al progetto di legge n. 2100 (Norme generali sull’Istruzione)*, Vallecchi, Firenze 1952, pp. 7-36.

magistro vuol essere una giusta rivalutazione della dignità del Magistero educativo nella scuola della centralità dell'Amore dopo le intemperanze del cosiddetto pedocentrismo»⁴¹⁶.

I giovani maestri convenuti furono, perciò, esortati a riflettere dal punto di vista teorico su una molteplicità di questioni inerenti la loro professione: «l'attitudine e la vocazione del maestro; le difficoltà iniziali dell'arte di insegnare; l'esperienza e l'autocritica quali mezzi di perfezionamento nell'arte di insegnare; il contributo fornito dallo studio della pedagogia e della didattica alla pratica del magistero; la promozione di esperienze scientificamente controllate all'interno della propria scuola; forme e aspetti originali di didattica attuati nella propria scuola, sotto forma di didattica generale, didattica speciale o tecnica magistrale; la spiritualità del maestro (come si prepara, come si perfeziona, come si esprime nella scuola); le nuove esigenze della coscienza sociale e politica del maestro; il metodo e lo stile; la cultura generale e il magistero; il metodo di disciplinare gli allievi e la disciplina spirituale del maestro; gli effetti sociali del magistero educativo; il magistero educativo e la maturazione etica del carattere; il magistero educativo, l'adesione totale (fede) ed un concetto cristiano della realtà; il magistero educativo e la manifestazione operativa della vocazione dell'alunno»⁴¹⁷.

Chi, invece, era interessato a ricerche di carattere sperimentale, poteva cimentarsi su alcuni argomenti relativi al terzo tempo della lezione attiva: «il processo di interiorizzazione del sapere attraverso le intuizioni e le percezioni globali (1° tempo) e la collaborante attività operativa (2° tempo); il terzo tempo della lezione attiva e i suoi caratteri formali, concettualità e sistematicità, rigorosità dei termini; il terzo tempo della lezione attiva e la lezione tradizionale, coincidenze e differenze; forme contratte della lezione attiva (i tre tempi della lezione attiva possono essere impliciti anche nella unità didattica costituente la lezione comunemente intesa); rapporto tra i ritmi della lezione attiva e lo schema della orazione secondo la vecchia stilistica (esordio, esposizione, dimostrazione, perorazione); l'insostituibile valore della lingua nella definizione del sapere; aspetto informativo della lezione attiva, necessità e mezzi della memorizzazione (*“Non fa scienza senza lo ritenere, l'aver inteso”*); valore formativo della lezione attiva; *docere e invenire* nella lezione attiva, l'*“apprendre de son maître”* e l'*“apprendre de soi même”*; nuova portata per il maestro della formula classica *ars imitatur naturam*, in rapporto con il rilievo dato dalla pedagogia moderna all'aspetto fisico della *natura umana* e con l'importanza della *natura individuale* in tutti i suoi irripetibili aspetti; a proposito del concetto *magister est minister naturae*, natura in senso cosmologico, natura umana e natura individuale nel Rousseau e nei fautori della scuola nuova; come preparo la lezione; come controllo gli effetti della mia azione didattica e della mia opera educativa; la lezione attiva e l'iniziazione all'autocultura e all'autoformazione; l'autocultura e l'autoformazione come traguardi dell'opera del maestro; profilo ideale del maestro della scuola di popolo; limite delle “tecniche” e dei “piani di lavoro”; funzione dei libri sussidiari e delle biblioteche di classe, nel terzo tempo della lezione attiva»⁴¹⁸.

Per quanto concerne le modalità di presentazione della sintesi, i pietralbini vennero esortati a non avere paura di riprendere «intelligentemente» lo schema della lezione tradizionale⁴¹⁹. Importante era far spazio alla parola, senza temere, per questo, di cadere nel verbalismo. Vasto era il campo di ricerca per quanto riguardava i mezzi di istruzione: grafici, quadri sinottici, espedienti mnemonici, sussidi di ogni specie e “sussidiari”. In particolare, “la teoria del sussidiario” «dimostrata con esperienze concrete, può essere un

⁴¹⁶ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 39.

⁴¹⁷ Ivi, p. 41.

⁴¹⁸ Ivi, pp. 42-43.

⁴¹⁹ Ivi, p. 40.

eccellente contributo alla formazione della coscienza professionale del maestro cui la legge riconosce il diritto-dovere di scegliere fra le colluvie di libri apprestati per la scuola quelli corrispondenti ai suoi reali interessi e ai suoi ideali»⁴²⁰.

Lo studio dell'applicazione del “metodo naturale”

Nel convegno del 1954, ospitato nuovamente a Pietralba, l'azione del maestro venne considerata nei suoi rapporti organici con l'antropologia e con la teleologia pedagogica personalistica, così da presentare una metodologia pedagogica originale in funzione dell'esercizio del magistero educativo⁴²¹. In questo modo, fu possibile definire i contorni del *De magistro* pietralbino⁴²² e andare alle fonti del “metodo naturale”, nella sua plurivalenza normativa, etica, critico-sistemica, storiografica e tecnico-sperimentale⁴²³. Oggetto precipuo della ricerca fu lo studio della “natura”, a partire dal concetto classico di arte “*ut imitatrix naturae*” e dal concetto tomistico di maestro “*ut minister naturae*”, per giungere a una concezione di magistero come arte di insegnare secondo natura (metodo naturale), in cui l'arte e la natura erano ricondotte al concetto di *ars cooperativa naturae*⁴²⁴. Il percorso così compiuto trovò una propria delineazione nel quarto quaderno pietralbino, intitolato *Dal metodo globale al metodo naturale*⁴²⁵ (1956).

Allo scopo di avviare questo processo, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini guidarono i pietralbini nella lettura del *De magistro* di S. Agostino e di quello di S. Tommaso, «per penetrare della loro luce» la pedagogia moderna e confutare, così, i limiti del naturalismo attivistico. Fra i concetti presi in considerazione, vi furono quelli di arte «*ut imitatrix naturae*» e di maestro «*ut minister naturae*»⁴²⁶, per confrontare l'idea di natura da essi veicolata con le nuove idee sulla natura del fanciullo diffuse in quegli anni dalla pedagogia *sur la mesure de l'enfant* elaborata dal cenacolo ginevrino.

In altre parole, ai pietralbini venne proposta un'operazione culturale simile a quella condotta anni prima dal pedagogista svizzero Eugène Dévaud, nel momento in cui rilessero con la guida di Agosti alcune istanze dell'attivismo a partire dalla prospettiva tomista. Il *minister naturae*, oltre a porsi al servizio della «natura umana nei suoi rapporti con la soprannatura», era chiamato a confrontarsi con «la natura del fanciullo» studiata dalla moderna pedagogia dell'interesse, con la «natura individuale» che fungeva da perno della pedagogia personalistica, con la «natura delle varie discipline d'insegnamento» e con la «natura cosmica»⁴²⁷. Per questo motivo, la formazione di una coscienza pedagogica, didattica e in senso lato professionale dell'insegnante passava necessariamente attraverso una riflessione e una rivisitazione dei temi tipici del magistero educativo.

⁴²⁰ Ibidem.

⁴²¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 55.

⁴²² M. Agosti, *Fondazione del metodo naturale*, in AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, cit., p. 25.

⁴²³ Ivi, p. 21.

⁴²⁴ Ivi, pp. 7-25.

⁴²⁵ AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, note di Marco Agosti, Sergio Salucci, Zeno Paganelli, Mauro Laeng, Matteo Perrini, Marcello Peretti, La Scuola, Brescia 1956.

⁴²⁶ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 44.

⁴²⁷ Agosti richiamò direttamente l'insegnamento di Pio XII a un gruppo di giovani dell'Azione Cattolica convenuti a Roma (cfr. M. Agosti, *La formazione linguistica*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, cit., p. 86). La plurivalenza del termine natura era stata da lui affermata anche in un contributo precedente: M. Agosti, *Fondazione del metodo naturale*, in AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, cit., pp. 11-13.

Importanti furono i richiami a Giuseppe Lombardo Radice con la sua idea di maestro⁴²⁸ e a Sergej Hessen con il concetto di cultura professionale specifica⁴²⁹. Inoltre, venne sottolineato come nell'ottica della promozione della scuola post-elementare, la riforma interiore della coscienza professionale dei docenti dovesse andare di pari passo con la riforma delle strutture⁴³⁰, così da favorire la disponibilità di scuole per tutti al fine di assolvere l'obbligo di istruzione.

L'approfondimento della professionalità magistrale, nelle sue diverse dimensioni, consentì di introdurre una questione tipicamente "didattica", relativa alla ri-articolazione del rapporto fra asse logico e asse psicologico nei processi di insegnamento-apprendimento, in cui si esplicava il legame fra l'esercizio del magistero e l'applicazione del "metodo naturale". La riflessione attorno al concetto di natura, nel suo significato poliedrico ed antimeccanicistico, si era perciò conclusa in uno studio collegiale sull'*ars docendi* concepita come *imitatio naturae* che, in ultimo, costituiva una disciplina formativa dell'opera del maestro.

Il "metodo naturale" mise in luce fin dalla sua genesi la pluralità di riferimenti che lo ispirarono e che gli donarono un carattere peculiare. Si scoprì, infatti, che era frutto di un connubio di *nova et vetera*, dove le formule "classiche" dell'*ars imitatur naturam* e del *magister et minister naturae* furono affiancate dagli studi sulla psicologia del fanciullo condotti dal cenacolo ginevrino, dal concetto di persona come «sostanza individuale di natura razionale» (Boezio) esaltato dal personalismo e da una nuova concezione della natura delle discipline di insegnamento come «germinazione dall'esperienza», nella più ampia prospettiva dell'«ora della concretezza». Inoltre, esso si configurava quale metodo della "naturalità", perché nel contatto unitivo dell'anima del maestro con l'anima del fanciullo tutte le sue componenti convergevano verso un unico punto: la naturalità⁴³¹.

Il "metodo naturale" costituì, in questi termini, l'arma con la quale la pedagogia della persona, sotto il segno dell'integralità, combatté ogni forma di "- ismo" (pedagogismo, didatticismo, psicologismo) che trovava la propria origine nell'empirismo⁴³². Il tutto all'interno di un progetto volto a ribadire lo stretto legame fra la fondazione di una didattica normativa e la fondazione scientifica della professionalità magistrale⁴³³, perseguito lungo tutti i convegni pietralbini dal 1955 al 1960.

Fu in tale prospettiva che il sistema delle norme del metodo naturale venne eretto a pilastro portante del *De magistro* pietralbino, così da farne una sorta di "Magna Charta" della concezione del magistero. Il significato che i maestri sperimentatori attribuirono alla formula del metodo naturale diede la misura della distanza fra l'empirismo pedagogico e la pedagogia della persona umana (nata sotto il segno dell'integralità). Inoltre, diede anche la misura della distanza fra la visione tradizionale del maestro e il moderno concetto di professione come professionalità, al servizio di un ideale educativo in grado di sollevarla a «sublime missione morale e civile».

Al fine di approfondire al meglio questi aspetti, dal 1954 furono adottate modalità differenti nell'articolazione delle attività di studio e di ricerca condotte dai pietralbini nelle due sezioni separate, sulla scorta di un piano di ricerca annuale concernente il "metodo naturale". La prima sezione prevedeva attività libera di studio, di esperienza e di

⁴²⁸ In particolare alla prima parte delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913.

⁴²⁹ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, [1923], tr. it., Armando, Roma 1962, p. 143.

⁴³⁰ M. Agosti, *Verso i nuovi programmi*, «Scuola Italiana Moderna», LXI, 7, 1952, p. 1.

⁴³¹ M. Agosti, *La formazione linguistica*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, cit., p. 87.

⁴³² [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 48.

⁴³³ Ivi, p. 49.

apostolato su problemi attuali dell'educazione o della scuola (il triennio post-elementare, l'educazione degli adulti, l'evasione dell'obbligo scolastico, i mutilati, la cinematografia educativa, ecc.). La seconda, invece, era dedicata ad un'attività preordinata all'esplorazione sistematica di un "problema di base", annualmente determinato, analizzato dal punto di vista teorico dal gruppo A e dal punto di vista pratico ed esperienziale dal gruppo B. Quest'ultimo gruppo, inoltre, era suddiviso in ulteriori due sottogruppi: uno orientato verso le esperienze di carattere spontaneo e uno verso le esperienze di carattere scientificamente controllato⁴³⁴. Il "problema di base" riguardava sempre un campo di applicazione del "metodo naturale". Un importante accorgimento per tutti i partecipanti consisteva nel non confondere le comuni esperienze di scuola con le esperienze specifiche di impiego del "metodo naturale": solamente queste ultime erano fruibili ai fini del collaudo del "metodo naturale", perché rappresentavano un modo di fare scuola secondo l'*optimum* della preparazione pedagogica e didattica.

Per l'anno scolastico 1954-1955, per esempio, venne scelto come tema generale quello dell'espressione, da sviluppare nelle seguenti sotto-articolazioni: linguaggio costruttivo, plastico, grafico, pittorico (cromatico), canoro, musicale, mimico, verbale. All'interno del linguaggio verbale, era possibile analizzare la conversazione (spontanea o preordinata), la lettura (spedita, approfondita, espressiva), la grammatica (ortografia, ortoepia, morfologia, sintassi, etimologia), il lessico, la composizione (orale, sotto forma di esposizione; scritta, di tipo spontaneo come nel caso delle composizioni scritte di pensiero o di fantasia, oppure frutto di un esercizio di espressione non spontanea per "avviare al comporre", facendo attenzione ai limiti e alla loro legittimità, alle tecniche di avviamento come quelle di Payot, Porinot e del sistema dei reggenti, e ad altre ricerche)⁴³⁵. Coloro che si sarebbero occupati dell'attività di studio, si sarebbero concentrati sulla deduzione dei concetti basilari dell'insegnamento linguistico dalla natura della lingua e sulla risoluzione delle esperienze metodologiche acquisite dalla didattica moderna (come il metodo globale) nel concetto di "metodo naturale". Gli sperimentalisti, invece, si sarebbero occupati dell'insegnamento indiretto del lessico (in quali circostanze l'alunno giunge alla conquista spontanea dei vocaboli, per esempio con frequenti letture e con l'uso della lingua parlata e scritta) e dell'insegnamento diretto (attraverso la compilazione di schede del vocabolario).

Era compito specifico del capo-gruppo degli sperimentalisti compilare un elenco degli incarichi da dare sulla base dello schema di articolazione dell'argomento condiviso da tutti e aiutare i giovani a formulare ipotesi precise o problemi da verificare. Nel caso degli esperimenti scientificamente controllati, l'ipotesi doveva essere approvata da Marco Agosti e il procedimento elaborato insieme al "pietralbino" Gabriele Calvi, che in quel periodo si stava perfezionando in Psicologia sperimentale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, con la guida di padre Gemelli.

Il prosieguo di un'opera

Dal 1955 fino al 1960 compreso, i pietralbini si interessarono di studiare l'applicazione del "metodo naturale" ai vari aspetti dell'educazione, secondo le esigenze essenziali della persona (fisiche, espressive, logiche, economiche, etico-sociali, religiose)⁴³⁶. L'arte di educare venne ricondotta al metodo concepito come "*ut ratio et via*", secondo la duplice

⁴³⁴ Ivi, pp. 52-53.

⁴³⁵ Ivi, p. 52.

⁴³⁶ M. Agosti, *La formazione linguistica*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, cit., p. 73.

accezione voluta da Agosti, che per *ratio* intendeva l'arte considerata nel senso della sua origine e per *via* la *ratio* medesima considerata nei suoi effetti⁴³⁷. La finalità comune di questa ricerca pluriennale fu la delineazione del tratto del maestro “*ut minister libertatis*”, capitolo centrale del *De magistro* pietralbino.

Due esempi significativi furono il convegno del 1955 presso Gazzada (Varese) e quello del 1956 al Getsemani di Casale Corte Cerro. Il primo vide la presentazione di contributi di studio e di sperimentazione sull'applicazione del “metodo naturale” nel campo dell'educazione estetica, con particolare riguardo all'espressione linguistica, poi raccolti nel quinto quaderno pietralbino intitolato *L'espressione: l'insegnamento linguistico*⁴³⁸ (1957). Nel secondo, invece, ci si concentrò sullo studio dell'educazione morale, nello specifico sulla formazione del carattere, che dal punto di vista teorico implicò l'analisi e la rielaborazione del concetto di carattere come “dato” di personalità (psicologia), dovere (etica) e aspetto della personalità integralmente formata al termine del processo educativo (pedagogia).

A partire dall'incontro di Pietralba del 1955, si rivelò necessario risolvere un inconveniente nello svolgimento dell'attività sperimentale, dovuto all'impossibilità di far procedere parallelamente le due sezioni di studio (teorico o pratico) nella ricerca sul metodo naturale, con la conseguente sfasatura fra approfondimento teorico ed esperienza pratica. Per questo motivo, si decise di adottare un ritmo di lavoro per cicli biennali, dove nel primo anno era impostata ed attuata la ricerca teorica, mentre nel secondo veniva realizzato il conseguente piano pratico⁴³⁹. In questo modo, i convegni di Pietralba dal 1956 al 1960 costituirono l'occasione in cui presentare un bilancio consuntivo delle esperienze sperimentali condotte a scuola e un bilancio preventivo degli studi teorici sui temi trattati in tali esperienze⁴⁴⁰. Per i giovani da poco aggregatisi al gruppo, vi era il vantaggio di avere già a disposizione le teorie e le esperienze presentate nei cinque quaderni di Pietralba fino ad allora pubblicati. Questo fatto permetteva loro di poter studiare e contemporaneamente sperimentare il “metodo naturale”, a testimonianza del carattere “perenne” delle ricerche sperimentali che si stavano svolgendo nell'ambito omnicomprensivo del “metodo naturale”⁴⁴¹.

Dal 1961, venne avviato un nuovo ciclo di ricerche sul tema: “approfondimento e sviluppi del metodo naturale”, partendo da uno studio teorico concernente l'individualità dell'alunno e l'insegnamento individualizzato⁴⁴². Fu a partire da queste basi che dalla metà degli anni Sessanta il maestro toscano Alfredo Giunti, entrato da poco nella redazione di «Scuola Italiana Moderna» come coadiutore di Domenica Scotti, mise a punto con la guida

⁴³⁷ Si veda la precisazione svolta da Agosti nella nota: M.A., *Aspetto storiografico*, «Pedagogia e Vita», XVII, 5, 1956, p. 449.

⁴³⁸ AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, note di Marco Agosti, Mauro Laeng, Fortunato Pasqualino, Massimo Pittau, Gaetano Santomauro, Vittorio Brunelli e Carlo Piantoni, La Scuola, Brescia 1957.

⁴³⁹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 57.

⁴⁴⁰ Ecco la scansione cronologica dei convegni pietralbini dal 1956 al 1960, con l'indicazione della sede e delle date riportate all'interno del fascicolo monografico *Pietralba: itinerari e testimonianze*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 28: Montecastello, 12-18 luglio 1957; Pontedilegno, 25-30 agosto 1958; Pontedilegno, 24-29 agosto 1959; Castelnuovo Fogliani, 18-23 luglio 1960.

⁴⁴¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 58.

⁴⁴² Si rimanda all'annuncio del XIII incontro annuale del “Gruppo Pietralba” (Getsemani, 22-27 agosto 1961), riportato nel fascicolo di «Scuola Italiana Moderna», LXX, 20, 1961, p. 7.

di Agosti e la collaborazione dei “gruppi di aggiornamento e sperimentazione”⁴⁴³ un’ipotesi didattica denominata scuola come “centro di ricerca”⁴⁴⁴.

Diversi furono i punti di convergenza fra questa nuova idea di scuola e la scuola integrale dei primi pietralbini: la centralità della persona; la realtà come punto di partenza e come punto di arrivo dell’educazione e della didattica; la disciplina come “germinazione” dall’incontro della persona con la realtà; la cultura come discernimento e presa di posizione; la ricerca come attività di base⁴⁴⁵. Palcoscenico di questo fronte di riflessione fu l’avvio della pubblicazione di un nuovo supplemento a «Scuola Italiana Moderna», denominato «Didattica di base». Ad esso fecero da supporto gli incontri annuali di Pietralba, passati sotto la guida dell’ex pietralbino Mario Mencarelli, che a partire dal 1970 riprese la tradizione dei Quaderni di Pietralba con la pubblicazione di una seconda serie. In questo modo, l’opera avviata nell’ormai lontano 1948 continuò a vivere come «pagina di pedagogia scritta nel quotidiano».

Evelina Scaglia

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bergamo
Research Fellow – University of Bergamo

⁴⁴³ I “gruppi di aggiornamento e sperimentazione” erano costituiti da Alfio Zoi, Pietro Segala, Luigi Ferraresso, Ennio Draghicchio, Carlo Piantoni, Andreina Cavadi Gerardini e don Luigi Merelli, molti dei quali animatori delle pagine di «Didattica di base» fin dalle origini del supplemento.

⁴⁴⁴ G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, [1973], II ediz., La Scuola, Brescia 2012, pp. 5-19.

⁴⁴⁵ Ivi, pp. 5-10.

Continuity and discontinuity of Activism in the “second Pietralba season” (1967-1976)

Continuità e discontinuità dell’attivismo nella “seconda stagione pietralbina” (1967-1976)

Evelina Scaglia

Abstract

The activities of study, research and experimentation born in the first Pietralba meetings were developed over the years and improved, during the Sixties, thanks to the contribution of Mario Mencarelli, a former “pietralbino”. He reread the teachings of the “master” Marco Agosti in an innovative perspective, focussed on some points of convergence between Pietralba model of research and the new paradigm of science education. In this term, he opened a “second Pietralba season”.

Saper leggere i “segni dei tempi”

I convegni per maestri sperimentatori, inaugurati a Pietralba nel luglio 1948 dal gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna», vissero un rinvigorimento interno fra la fine degli anni Sessanta e l’inizio degli anni Settanta, grazie al ruolo di guida assunto da Mario Mencarelli. Si può, a tal proposito, parlare di una vera e propria “seconda stagione pietralbina”, caratterizzata dalla ripresa del pensiero di Marco Agosti e di Vittorino Chizzolini attorno all’integralità dei processi educativi, secondo la chiave interpretativa della “continuità fra tradizione e innovazione”⁴⁴⁶. Lo scenario storico in cui avvenne tale processo fu caratterizzato dall’intersecarsi di vari eventi, come la chiusura del Concilio Vaticano II, lo scoppio della contestazione giovanile ed operaia e la crisi del sistema scolastico di fronte all’allargamento universale del diritto all’istruzione.

Gli studiosi del gruppo bresciano si sentirono interpellati in prima persona di fronte al richiamo, fatto dal Concilio, ad aggiornare l’opera educativa in senso cristiano, per poter realizzare un’educazione completa, armonica, finalizzata alla fraterna convivenza fra tutti i popoli, come affermato all’interno della *Gravissimum educationis*. Fu, in particolare, don Enzo Giammancheri⁴⁴⁷, uno dei membri ormai centrali nell’identificazione delle strategie del gruppo pedagogico, a proporre di penetrare ed assimilare lo spirito del Concilio così da produrre una sorta di *metanoia*, un profondo cambiamento di mentalità, abitudini, giudizi e

⁴⁴⁶ Una “tradizione-innovazione” vissuta sia nell’ambito dei significati, dei contenuti e dei valori discussi, sia nell’ambito della costruzione dell’identità della pedagogia nel suo rapporto con le altre scienze dell’educazione e la politica (cfr. M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche*, vol. I, Università degli Studi di Siena, Facoltà di Magistero di Arezzo, Quaderni dell’Istituto di Pedagogia, Tibergraph s.r.l., Città di Castello 1986, p. 15).

⁴⁴⁷ Sulla figura di don Enzo Giammancheri, si rimanda a: AA.VV., *Monsignor Enzo Giammancheri: ricordi e testimonianze*, La Scuola, Brescia 2006; AA.VV., *Enzo Giammancheri: fede cultura educazione*, La Scuola, Brescia 2007.

criteri nei confronti dei processi educativi⁴⁴⁸. Egli era convinto che, per poter realizzare questa finalità, occorresse innanzitutto “amare”, cioè continuare a rispondere all’appello della “centralità dell’amore” con cui, nel secondo dopoguerra, Agosti e colleghi contribuirono al rinnovamento pedagogico e didattico italiano attraverso la proposta di una scuola per lo sviluppo integrale della persona umana. Ora si trattava di reinterpretare tale istanza secondo significati inediti, che tenessero conto della natura del Concilio quale fatto religioso, cristiano, ecclesiale, cattolico, attento a riconoscere il valore della libertà religiosa e la presenza del “religioso” quale componente costitutiva dell’essere umano⁴⁴⁹.

Don Giammancheri era consapevole del fatto che la pedagogia cristiana si trovava a combattere un nuovo nemico, l’ateismo, il quale si presentava nella temperie culturale e spirituale dell’epoca alla stregua di «una “affermazione” dell’uomo e di un bisogno di autenticità della ragione e della libertà nei confronti del mondo e della storia»⁴⁵⁰. Fondamentale si rivelò, in tale battaglia, la strategia di scrutare e interpretare i “segni dei tempi” alla luce della parola di Dio, strategia che in diverse occasioni i pietralbini intrapresero nel corso delle loro ricerche teoretiche e sperimentali, così da mantenere un impegno di coerenza da parte della pedagogia cristiana nei confronti delle varie e contrastanti ispirazioni culturali dell’epoca⁴⁵¹.

Sul piano della teoria dell’educazione, il gruppo bresciano dovette fare i conti con i pericoli rappresentati dalla diffusione della cultura soggettivistica dei “maestri del sospetto”, che mise in discussione il concetto di persona quale fondamento metafisico e religioso, punto di mediazione e interconnessione fra “essere” e “dover essere”. Per questo motivo, intraprese un processo di revisione della prospettiva personalistica, descritto da Chiosso nei termini di un graduale passaggio dal primo al secondo personalismo⁴⁵². «Il personalismo cristiano degli anni Cinquanta e Sessanta [n.d.r. il cosiddetto “primo personalismo”] si era manifestato come un movimento con caratteri costanti intorno al riconoscimento del fondamento metafisico e religioso della persona, rappresentando la più efficace mediazione tra “spirituale” e “temporale” e il tentativo più avanzato di autonoma presenza dei cristiani nel “sociale” e nel “politico”»⁴⁵³. Il secondo personalismo, invece, «[...] ebbe caratteri più vari e articolati, alla ricerca di una rinnovata giustificazione e identità capace di ricongiungere esperienze educative e valori della persona, consapevole di non più rappresentare l’espressione unitaria della pedagogia cristiana, ma soltanto una – seppur significativa – componente e ponendosi ormai “oltre” Maritain e Stefanini»⁴⁵⁴.

Un “oltre” che per i pietralbini della fine degli anni Sessanta coincise con una rilettura della centralità della persona umana nella cultura contemporanea, attraverso il confronto diretto con il portato delle scienze umane: dalla psicologia umanistica di Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers ed Erich Fromm, allo strutturalismo di Jerome Bruner, al neocomportamentismo di Burrhus Skinner, alla teoria del curriculum di Lawrence Stenhouse, nonché alle due critiche tra loro opposte ma convergenti al neopositivismo

⁴⁴⁸ E. Giammancheri, *Tempi nuovi*, «Scuola Italiana Moderna», LXXVI, 1, 1966, p. 6. Sul tema si veda: A. Maffei, *Il Vaticano II, la Chiesa e la cultura contemporanea*, in AA.VV., *Enzo Giammancheri: fede cultura educazione*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 169-187.

⁴⁴⁹ Ivi, pp. 7-10.

⁴⁵⁰ Ivi, p. 7.

⁴⁵¹ Il tema in questione continuò a rappresentare per diverso tempo un *leitmotiv* del gruppo pedagogico bresciano. Un esempio è rinvenibile nelle relazioni introduttive presentate, rispettivamente, da Giuseppe Acone e da Marcello Peretti in occasione del XXIII Convegno di Scholé (Brescia, 24-26 settembre 1984).

⁴⁵² G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 241.

⁴⁵³ Ivi, p. 242.

⁴⁵⁴ Ivi, pp. 242-243.

elaborate da Evandro Agazzi e da Dario Antiseri. Si trattò, in altre parole, di «sfruttare le positive risorse della cultura contemporanea», caratterizzata dal primato dell'umanesimo tecnologico e della ragione pragmatica e programmatica, per continuare il percorso di "perenne rinnovamento" avviato anni prima dalla pedagogia della persona di Marco Agosti e Vittorino Chizzolini.

Sul piano della teoria della scuola, il gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» dovette fare i conti con la contestazione giovanile e con la protesta anti-autoritaria e anti-istituzionale, che sferrò un duro colpo alla cosiddetta "scuola apparato", cioè a una scuola concepita quale mero "strumento" amministrativo nelle mani dello Stato, come era accaduto in Italia fin dall'età liberale. Tre, in particolare, furono le critiche mosse dalla contestazione nei confronti di alcune caratteristiche strutturali della "scuola apparato": il fatto che fosse e si presentasse come "apparato ideologico" dello Stato; la gerarchizzazione degli studenti e dei percorsi formativi fra "destinati allo studio" e "destinati al lavoro", con la riproduzione della divisione del lavoro capitalista fra "classe dirigente" e "classe subordinata"; l'autoreferenzialità, ovvero l'essere un sistema chiuso, tutto interno alla burocrazia ministeriale, senza connessioni con il territorio e senza spazi per un protagonismo reale degli studenti e delle famiglie⁴⁵⁵.

A questi rilievi si aggiunse la constatazione del fallimento della "cultura della riforma" dopo l'avvio difficoltoso della scuola media unica. L'instabilità politica dei governi e la mancanza di un'adeguata quantità di risorse economiche ed umane (insegnanti) rese necessaria l'adozione di una strategia politica differente, centrata, come nel caso del Progetto '80, sulla "gestione della scuola" da parte delle componenti interne (insegnanti, genitori, studenti) e dei rappresentanti delle comunità civili (Enti locali e mondo del lavoro)⁴⁵⁶. Si trattò di una possibile risposta a quanto stava accadendo a livello nazionale e internazionale. Come dichiarato di lì a poco dal Rapporto Faure (1972), le istanze della partecipazione e dell'assunzione di una diretta responsabilità educativa da parte dell'intera società rappresentarono, in quel frangente, una soluzione al pericolo della descolarizzazione e all'innescarsi di una conflittualità perenne. Si credette che la mobilitazione delle forze sociali attorno alla scuola avrebbe contribuito alla ridefinizione del suo significato culturale e del suo senso sociale in quanto "scuola della comunità"⁴⁵⁷, all'interno di un più ampio scenario improntato alla "cultura della partecipazione".

I pedagogisti cattolici di «Scuola Italiana Moderna» chiesero, a tal proposito, un maggiore protagonismo delle formazioni sociali in cui si sviluppa la persona, attraverso il sostegno alla tesi agazziana della "società come ordine educante" (1965)⁴⁵⁸, ed attuarono una rilettura del concetto di "integrazione scolastica" proposto inizialmente dai socialisti nel programma elettorale del 1968⁴⁵⁹. Ci si avvalse, a tal proposito, della tesi di Giovacchino

⁴⁵⁵ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 149.

⁴⁵⁶ G. Chiosso, *Pedagogia e scuola in Italia tra utopia e riformismo (1968-1983)*, in S.S. Macchiotti (a c. di), *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)*, Università degli Studi di Siena, Facoltà di Magistero di Arezzo, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Tibergraph s.r.l., Città di Castello (PG) 1986, p. 55.

⁴⁵⁷ Sul tema si vedano, seppure con due prospettive differenti: G. Ricuperati, *La scuola e il movimento degli studenti*, in AA.VV., *L'Italia contemporanea, 1945-1975*, Einaudi, Torino 1976, pp. 435-460; G. Chiosso, *Dalla pedagogia della "società educante" al Rapporto Faure*, «Pedagogia e Vita», LVI, 2, 1998, pp. 90-107; Id., *La "società educante" negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, «Pedagogia e Vita», LVI, 3, 1998, pp. 58-79.

⁴⁵⁸ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, La Scuola, Brescia 1965, pp. 13-36.

⁴⁵⁹ «[...] se allora l'integrazione era ancora per lo più considerata sotto il profilo del superamento dell'assistenzialità tradizionale per giungere ad un nuovo, e più efficiente, servizio scolastico "integrato" (trasporti, mense, attrezzature di gioco e sportive, soppressione dei patronati scolastici), cominciava però ad essere recepita – sotto la spinta delle ipotesi avanzate dal sindacato laico della scuola elementare, lo Snase

Petracchi⁴⁶⁰, secondo il quale l'integrazione doveva essere operata nei confronti del fanciullo affinché favorisse l'integrazione del processo formativo, così che il tempo delle attività pomeridiane fosse complementare all'impegno del mattino, salvaguardando il fanciullo da programmi e schemi rigidi. L'ambiente più favorevole per una produttiva integrazione del processo formativo era quello extrascolastico, con il riconoscimento del primato educativo della famiglia e l'importanza di avere a disposizione una pluralità di iniziative pomeridiane, anche non statali. Occorre sottolineare come tali riflessioni, in ambito cattolico, erano maturate dapprima in realtà associative come l'AIMC o sindacali come il SINASCEL e, solo in un secondo tempo, furono accolte dalla DC a livello di dibattito parlamentare, soprattutto in occasione dell'approvazione della L. 820/71 in materia di attività integrative della scuola elementare⁴⁶¹.

La nuova guida dei pietralbini: Mario Mencarelli

Uno dei principali protagonisti della seconda "stagione pietralbina" fu il senese Mario Mencarelli⁴⁶², docente incaricato di Storia della pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica di Brescia nell'anno accademico 1966-67 e di Pedagogia dal 1967-68 al 1968-1969, per poi passare dal 1969-1970 con medesimo incarico alla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Siena, sede di Arezzo⁴⁶³.

Egli ereditò dal "maestro" Agosti il compito di guidare il gruppo di Pietralba, proseguendo in linea di continuità la sua opera di rinnovamento pedagogico, didattico e professionale della classe magistrale, in un contesto storico e sociale inedito rispetto a quello dell'immediato dopoguerra. «I pietralbini d'oggi hanno davanti l'ansia d'un mondo tormentato, che sembra negligenza i valori ostentando scetticismo e indifferenza: ma il bisogno di ricerca, d'una ricerca franca e persino spregiudicata, è lo stesso; e lo stesso è il bisogno di lavorare insieme per conseguire una più precisa coscienza della propria forza educativa»⁴⁶⁴.

Mencarelli faceva parte già da qualche anno del gruppo pedagogico bresciano. Il primo contatto era avvenuto all'inizio del 1956, su segnalazione della signorina Bianciardi del Centro didattico nazionale per la scuola elementare e di completamento dell'obbligo

– l'esigenza di un nuovo modello di scuola di base per realizzare il quale era assolutamente insufficiente il ricorso, seppur in forma più qualificata, al tradizionale doposcuola (cfr. G. Chiosso, *Scuola e partiti politici tra contestazione e decreti delegati*, La Scuola, Brescia 1977, p. 209).

⁴⁶⁰ Tra i contributi di Petracchi, si rimanda in particolare al volume *L'integrazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1969 e ad alcuni articoli coevi apparsi su «Scuola Italiana Moderna»: *Problemi ed equivoci a proposito della "scuola integrata"*, «Scuola Italiana Moderna», LXXVI, 11, 1967, pp. 5-7; *Problemi di riorganizzazione strutturale della scuola elementare*, «Scuola Italiana Moderna», LXXVIII, 12, 1969, pp. 5-7; Id., *Una "riforma permanente" della scuola*, «Scuola Italiana Moderna», LXXVIII, 15, 1969, pp. 5-6.

⁴⁶¹ Sulla questione si rimanda a: G. Chiosso, *Scuola e partiti politici tra contestazione e decreti delegati*, cit., p. 65, che a sua volta cita il volume: AA.VV., *La scuola democratica: la riforma della scuola secondaria superiore, l'iniziativa della Dc, il documento della direzione centrale, l'incontro nazionale di Roma del maggio 1971, le relazioni, le comunicazioni, gli interventi*, Cinque Lune, Roma 1971, pp. 16-17.

⁴⁶² Per una prima ricostruzione della figura di Mario Mencarelli, si rimanda a: *Mencarelli Mario*, in AA.VV., *Enciclopedia pedagogica*, a c. di M. Laeng, vol. IV, La Scuola, Brescia 1990, coll. 7583-7587 (voce curata da S.S. Macchietti); AA.VV., *Mario Mencarelli: per una pedagogia di frontiera*, a c. di S.S. Macchietti, Bulzoni, Roma 1998. Altri contributi su Mencarelli sono stati raccolti in due fascicoli monografici della rivista da lui fondata «Prospettiva EP» (n. 5/1989 e n. 4/1997).

⁴⁶³ *Mencarelli Mario*, in AA.VV., *Enciclopedia pedagogica*, a c. di M. Laeng, vol. IV, cit., col. 7583.

⁴⁶⁴ M. Mencarelli, *Prefazione*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, [1974], contributi di E. Damiano, M. Mencarelli, F. Montuschi, C. Scurati, G.L. Zani, III ediz., La Scuola, Brescia 1976, p. 7.

scolastico, di cui Chizzolini era membro della Consulta⁴⁶⁵. Il giovane senese era passato da poco al ruolo di docente di Lettere nella scuola media, dopo essere stato dal 1948 insegnante di ruolo nella scuola elementare e dall'anno scolastico 1954-1955 direttore didattico. Nella prima lettera che scrisse a Chizzolini il 3 febbraio 1956⁴⁶⁶, Mencarelli tacque il suo precedente percorso di studi, che l'aveva visto acquisire nel 1949 il diploma di abilitazione alla Vigilanza scolastica nella scuola elementare e nel 1951 la laurea in Pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Firenze⁴⁶⁷.

Il Magistero di Firenze era all'epoca la culla di una cultura neoilluministica, improntata al laicismo azionista, promossa dall'opera di Ernesto Codignola, Lamberto Borghi e di alcuni giovani allievi come Francesco De Bartolomeis e Aldo Visalberghi, che costituirono la cosiddetta "scuola di Firenze". Essa rappresentò una sorta di "fronte laico" alternativo al gruppo pedagogico bresciano nel panorama italiano dei primi anni Cinquanta⁴⁶⁸, che contribuì alla diffusione del pensiero di John Dewey attraverso la traduzione dei suoi principali testi. Mencarelli si formò in tale contesto, laureandosi con Codignola con una tesi intitolata *Metodologia, naturalismo ed umanesimo in John Dewey*.

La scelta di non fornire questo tipo di informazioni a Chizzolini fu dettata, secondo Bertagna, dal fatto che Mencarelli fosse interessato al suo futuro, piuttosto che al suo passato, in quanto motivato a dare un contributo personale alla maturazione di una «intensa e qualificata attività pedagogica»⁴⁶⁹, attraverso una riflessione sull'educazione "comunque" e "dovunque" si manifestasse. Come confermato da Sira Serenella Macchietti, «Mario Mencarelli si è aperto alla pedagogia in un periodo caratterizzato da una forte ansia democratica e da un grande fervore educativo quindi in un clima culturale e sociale che sollecitava la sua tensione culturale, il suo bisogno di agire e di testimoniare la propria presenza nel mondo»⁴⁷⁰.

Chizzolini accettò di buon grado la sua richiesta di collaborazione e gli comunicò che «subito l'amico Agosti le rivolgerà urgente invito a collaborare alla nostra iniziativa di assistenza per i candidati al concorso direttivo [n.d.r. *Scuola fraterna*]»⁴⁷¹.

L'anno dopo, precisamente nella settimana dal 12 al 18 luglio, Mencarelli partecipò al suo primo incontro pietralbino nella suggestiva cornice di Montecastello del Garda. Descrisse quell'esperienza in un breve ricordo autobiografico, dal titolo *Certezze e valori*, pubblicato nel fascicolo di «Scuola Italiana Moderna» del luglio 1960 dedicato a *Pietralba: itinerari e testimonianze*. «Dovrei poter distinguere, quando parlo del Gruppo dei pietralbini, quanto mi detta il cuore e quanto la riflessione. Sento di non esserne capace. Né di questo mi dolgo: ho la certezza, anzi, che la nota peculiare del Gruppo sia proprio

⁴⁶⁵ G. Bertagna, *Il progetto pedagogico di Mario Mencarelli e l'Editrice La Scuola di Brescia*, in C. Scaglioso (a c. di), *Per una paideia del terzo millennio*, vol. IV: *Mencarelli, un pedagogista alla prova*, Armando, Roma 2007, p. 32.

⁴⁶⁶ Lettera di Mario Mencarelli a Vittorino Chizzolini, datata 3 febbraio 1956, conservata presso l'Archivio Storico dell'Editrice La Scuola di Brescia, citata in G. Bertagna, *Il progetto pedagogico di Mario Mencarelli e l'Editrice La Scuola di Brescia*, in C. Scaglioso (a c. di), *Per una paideia del terzo millennio*, vol. IV: *Mencarelli, un pedagogista alla prova*, cit., p. 32.

⁴⁶⁷ Ivi, p. 33.

⁴⁶⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, [1997], La Scuola, Brescia 2012, pp. 300-304.

⁴⁶⁹ G. Bertagna, *Il progetto pedagogico di Mario Mencarelli e l'Editrice La Scuola di Brescia*, in C. Scaglioso (a c. di), *Per una paideia del terzo millennio*, vol. IV: *Mencarelli, un pedagogista alla prova*, cit., p. 34.

⁴⁷⁰ S.S. Macchietti, *La vocazione personalistica di Mario Mencarelli*, in AA.VV., *Mario Mencarelli: per una pedagogia di frontiera*, a c. di S.S. Macchietti, cit., p. 21.

⁴⁷¹ Lettera di Vittorino Chizzolini a Mario Mencarelli, datata 18 febbraio 1956, conservata presso l'Archivio Storico dell'Editrice La Scuola di Brescia, citata in G. Bertagna, *Il progetto pedagogico di Mario Mencarelli e l'Editrice La Scuola di Brescia*, in C. Scaglioso (a c. di), *Per una paideia del terzo millennio*, vol. IV: *Mencarelli, un pedagogista alla prova*, cit., p. 37.

questa: ti impegna nei sentimenti e nella riflessione.

Avvertii questa certezza nel momento stesso in cui mi inserii nella vita del Gruppo.

Era un momento, per me, particolarmente difficile: avevo perduto da poco il giovanile sostegno e il forte affetto di mio padre.

Altre e ben diverse difficoltà, urgenti sul piano professionale, mi facevano avvertire la precarietà d'una sperimentazione avviata da tempo ma scarsamente concludente.

Salii a Montecastello col cuore chiuso. Per giunta non conoscevo nessuno. Avevo, è vero, le calde espressioni che mi recavano le corrispondenze e l'invito. Ma la pena che avevo dentro mi pesava. Le parole mi davano un senso di sconforto e di vuotezza.

Nel pomeriggio, poco dopo il mio arrivo, il Gruppo si compose. Giunsero Don Enzo, e gli Amici. Li conobbi nell'abbraccio e nella loro forza d'amore, scolpita dal silenzio. Il momento, più che viver nel ricordo, è sempre vivo nella mia interiorità. Non mi sentii più un estraneo. Dentro nacquero forti speranze.

Ai lavori del Gruppo non potevo recare, né arrecai, contributi apprezzabili. Avevo bisogno di ricevere. Ed ebbi molto. Da tutti. È questa, senza dubbio, un'altra forza dei pietralbini.

Ebbi la parola e la fede del Sacerdote e degli Amici. Riscopersi la certezza.

Nella silenziosa partecipazione, conobbi un metodo di lavoro fortemente articolato e severamente moderno, fondato su valori certi, sostenuto da una critica costruttiva.

Fu una settimana decisiva.

Scesi da Montecastello, recando con me, oltre alla tela di amicizie operanti, un impegno nuovo, che ha investito la mia attività di studio e di scuola. È questo impegno che mi ha sollecitato ad approfondire il concetto di *professionalità magistrale* e a considerarlo nei suoi rapporti col *metodo naturale*⁴⁷².

Dopo Pietralba, Mencarelli venne ben presto coinvolto in altre attività di formazione promosse dal gruppo pedagogico bresciano, come la Scuola estiva di pedagogia a La Mendola e i convegni periferici dell'"estate pedagogica", nonché in numerose attività editoriali. In particolare, proseguì la collaborazione a "Scuola fraterna"⁴⁷³, scrivendo per il supplemento di «Scuola Italiana Moderna» *Itinerari*, e dal 1958 iniziò a pubblicare per «Scuola e Didattica», chiamato in qualità di docente di scuola media dal direttore Aldo Agazzi per redigere i corsivi introduttivi alla rubrica metodologico-didattica *Orientamenti e spunti di scuola in atto*⁴⁷⁴.

Fondamentale per l'assunzione di un ruolo di rilievo nelle iniziative dell'Editrice La Scuola fu l'interesse di Mencarelli per la formazione professionale degli insegnanti, di qualunque ordine e grado, centrata sull'«esemplarità della testimonianza»⁴⁷⁵. Una testimonianza che l'educatore cristiano era chiamato a dare, ancora di più, in un contesto caratterizzato da "invadenti" irrazionalismi, abdicazioni, timori e incertezze, attraverso la «possibilità di amare, di comunicare e di far libera e aperta comunità, di sperare la salvezza e di costruirla serenamente in tutta solidarietà»⁴⁷⁶. A questo primo richiamo, Mencarelli aggiunse alcune idee per elaborare una proposta pedagogica originale: «a)

⁴⁷² M. Mencarelli, *Certezze e valori*, in *Pietralba. Itinerari e testimonianze*, fascicolo speciale di «Scuola Italiana Moderna», LXIX, 22, 1960, p. 36.

⁴⁷³ "Scuola fraterna" era un'iniziativa dedicata all'assistenza dei candidati ai concorsi direttivi, che si avvaleva anche della pubblicazione di un inserto intitolato *Itinerari*, pubblicato periodicamente in «Scuola Italiana Moderna». Sul tema si rimanda a: F. De Giorgi, *Alla ripresa della vita democratica*, in Editrice La Scuola, 1904-2004, *Catalogo storico*, a c. di L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2004, pp. 60-68.

⁴⁷⁴ G. Bertagna, *Il progetto pedagogico di Mario Mencarelli e l'Editrice La Scuola di Brescia*, in C. Scaglioso (a c. di), *Per una paideia del terzo millennio*, vol. IV: *Mencarelli, un pedagogista alla prova*, cit., p. 39.

⁴⁷⁵ Ivi, p. 45.

⁴⁷⁶ M. Mencarelli, *La pedagogia cristiana oggi: l'orizzonte internazionale*, in AA.VV., *Orizzonte culturale contemporaneo e pedagogia cristiana*, cit., p. 53.

criticare il metodologismo attivistico e la diversità irrelata delle esperienze educative e delle riflessioni pedagogiche; b) ricercare sotto e al di là di queste diversità l'unità del *lógos*, l'unico che può garantire il consolidamento di una scuola secondo l'ordine cristiano»⁴⁷⁷.

L'assidua partecipazione ai successivi incontri pietralbini, oltre che l'impegno a sostenerne l'attività di ricerca attraverso un'ampia e aggiornata conoscenza di prima mano della letteratura pedagogica contemporanea, "consacrarono" Mencarelli quale "erede" naturale di Agosti. Quest'ultimo riconobbe in lui uno dei modelli più desiderabili di *leader* della comunità pietralbina grazie al suo impegno su molteplici fronti⁴⁷⁸. Sul piano organizzativo, Mencarelli si occupò del coordinamento dei convegni annuali con quelli di più stretta periodicità, così come della strutturazione dei reparti per il lavoro di gruppo, che stavano per estendersi allo studio delle materie fondamentali. Sul piano umano, spiccò per disponibilità, tatto, competenza pedagogica, sensibilità educativa nel condurre i giovani pietralbini ad affrontare le diverse situazioni, a commentare le relazioni presentate dai loro colleghi, a valutare e valorizzare le comunicazioni da loro tenute, a moderare le discussioni. Sul piano pedagogico, si impegnò nella revisione del concetto di sperimentazione alla luce delle nuove esigenze avanzate dall'epoca⁴⁷⁹, attento a mantenersi fedele all'originaria ispirazione "agostiana" e a garantire un sempre maggiore livello di scientificità, tenuto conto dell'estensione dei rapporti fra la pedagogia e le allora chiamate "scienze ausiliarie dell'educazione"⁴⁸⁰.

«Al presente, egli sta portando avanti, sul piano critico e speculativo, il nostro discorso pedagogico relativo ad uno degli aspetti della pedagogia integrale che è al tempo stesso ipertrofico e caotico. Sta infatti per essere pubblicata da "La Scuola" un'opera dal titolo *Potenziale educativo e creatività*, con la quale l'autore, Mencarelli, sostanzialmente propone un'aggiornata antropologia pedagogica. Se poi ricordiamo altre sue pubblicazioni quali *Professione magistrale*, *Problemi di pedagogia scolastica*, *La didattica nella scuola dell'obbligo* – delle quali si sta preparando una nuova edizione accresciuta –, possiamo aggiungere che il nostro diletto amico, a tutti esempio di feconda attività, ha realizzato pure una metodologia didattica e educativa secondo il modulo epistemologico pietralbino. Pertanto è lecito attenderci, nel prossimo avvenire, anche la disponibilità a contribuire alla risoluzione del problema delicato e ingente della teleologia pedagogica pietralbina»⁴⁸¹. Con queste parole, Agosti delineò il percorso intrapreso da qualche anno da Mencarelli al fine di riproporre la validità del modulo epistemologico agostiano, tripartito in antropologia pedagogica, teleologia pedagogica e metodologia pedagogica⁴⁸².

⁴⁷⁷ G. Bertagna, *Il progetto pedagogico di Mario Mencarelli e l'Editrice La Scuola di Brescia*, in C. Scaglioso (a c. di), *Per una paideia del terzo millennio*, vol. IV: *Mencarelli, un pedagogista alla prova*, cit., p. 36.

⁴⁷⁸ M. Agosti [con la collaborazione di R. Bernacchia], *Continuità della ricerca pietralbina*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, [1974], contributi di E. Damiano, M. Mencarelli, F. Montuschi, C. Scurati, G.L. Zani, cit., p. 19.

⁴⁷⁹ M. Mencarelli, *La sperimentazione nella ricerca pedagogica e nella attività scolastica*, La Scuola, Brescia 1968.

⁴⁸⁰ Id., *Servizio educativo e sperimentazione*, «Scuola Italiana Moderna», LXXIX, 10, 1970, pp. 3-4.

⁴⁸¹ M. Agosti [con la collaborazione di R. Bernacchia], *Continuità della ricerca pietralbina*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, [1974], contributi di E. Damiano, M. Mencarelli, F. Montuschi, C. Scurati, G.L. Zani, cit., pp. 18-19. Come sottolineato da Giorgio Chiosso, Mario Mencarelli rappresentò nel periodo compreso fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta un "caso originale", per via della presenza nella sua produzione di uno stretto intreccio fra psicologia umanistica e personalismo pedagogico, come esemplificato dagli studi sulla creatività condotti fra il 1972 e il 1977 (cfr. G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 257).

⁴⁸² Si vedano, in particolare, le seguenti pubblicazioni di Mencarelli: M. Mencarelli, *Professione magistrale*, La Scuola, Brescia 1960; Id., *Problemi di pedagogia scolastica*, La Scuola, Brescia 1962; *La didattica nella*

A partire dal 1970, l'impegno di Mencarelli si esprime anche con la pubblicazione di una seconda serie di quaderni pietralbini, al fine di ribadire l'originalità e la validità del «messaggio di Pietralba» a due decenni di distanza dalla sua fondazione. Pietralba era una «bella pagina di pedagogia cristiana», disse l'ormai ottuagenario Agosti, nella quale confluivano «il risorgente pensiero pedagogico cattolico, la tradizione educativa della famiglia italiana, i migliori frutti della critica all'attivismo spurio nonché le poche ma non insignificanti esperienze nostre di scuola attiva dell'ordine cristiano [...]»⁴⁸³.

Una pedagogia chiamata, ancora una volta, a ribadire la centralità dello sviluppo della persona umana promosso attraverso l'educazione integrale, frutto dell'impegno di ciascun maestro a costruire una nuova civiltà, la «civiltà della persona, la cui pietra angolare è il diritto di ogni minore al suo integrale sviluppo»⁴⁸⁴. Il riferimento «magisteriale» a cui si ispirava non coincideva più con la *Divini Illius Magistri* di Pio XI, risalente al lontano 1929, ma con la più recente *Populorum progressio* di Paolo VI (1967), secondo la quale lo sviluppo del singolo uomo non poteva avere luogo senza lo sviluppo solidale dell'intera umanità. Lo scenario di un «umanesimo plenario» fungeva, così, da cornice alla costruzione di una «scuola di base» formativa per tutti e per ciascuno.

Gli elementi di continuità⁴⁸⁵ con la tradizione pietralbina inaugurata nel 1948 erano dati, da un lato, dal riconoscimento dell'integralità quale cifra caratterizzante la pedagogia della persona umana e, dall'altro lato, da uno spirito di apostolato civile, morale e religioso tenuto vivo dalla conduzione di una «ricerca didattica scientificamente controllata» e dal riferimento ad alcune «linee di forza delle ricerche teoriche: pedagogia della persona, scuola integrale, metodo naturale»⁴⁸⁶. Queste ultime andavano aggiornate, secondo Agosti, alla luce del «portato dei tempi», pur nella consapevolezza che fosse necessario continuare a dare vigore educativo a una scuola di tutti e per tutti, in un periodo storico in cui da più parti era stata annunciata la «morte della scuola».

Ripresa di una tradizione? La promozione di un *esprit expérimental* e il confronto con lo strutturalismo bruneriano

Una prima testimonianza della linea di continuità mantenuta nei confronti del pensiero di Agosti dalla prospettiva pedagogica della «seconda stagione pietralbina» è contenuta nella seconda serie dei quaderni di Pietralba, pubblicata presso l'editrice La Scuola dal 1970 al 1978 per un totale di 6 volumi. Particolare attenzione verrà attribuita alle premesse e alle relazioni introduttive con cui Mario Mencarelli delineò la cornice teorica e metodologica entro la quale si inserirono i contributi dei nuovi pietralbini, molti dei quali sarebbero divenuti docenti universitari, come Elio Damiano, Cesare Scurati, Ferdinando Montuschi, Mauro Laeng, Luciano Corradini, Lucio Guasti.

Nella *Presentazione* al primo volume intitolato *Discipline di studio e didattica formativa* (1970), Mencarelli richiamò nella temperie contestataria dell'epoca la «forza rinnovatrice e contestativa attribuita, fin dal principio, al metodo naturale, liberato dalla sua

scuola dell'obbligo, La Scuola, Brescia 1964 (II ediz. 1967); *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia 1972 (II ediz. 1975).

⁴⁸³ M. Agosti [con la collaborazione di R. Bernacchia], *Continuità della ricerca pietralbina*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, [1974], contributi di E. Damiano, M. Mencarelli, F. Montuschi, C. Scurati, G.L. Zani, cit., p. 13.

⁴⁸⁴ M. Agosti, *Tempi nuovi*, «Scuola Italiana Moderna», LXXIX, 2, 1969, p. 4.

⁴⁸⁵ Id. [con la collaborazione di R. Bernacchia], *Continuità della ricerca pietralbina*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, [1974], contributi di E. Damiano, M. Mencarelli, F. Montuschi, C. Scurati, G.L. Zani, cit., p. 16.

⁴⁸⁶ Ivi, p. 17.

angusta ed equivoca dimensione didattica, per non dire didatticistica»⁴⁸⁷. Il quaderno raccolse alcune delle relazioni presentate dai partecipanti ai convegni di Pietralba del 1967 e del 1968, in risposta alla duplice esigenza di «continuare la ricerca pietralbina mettendola alla prova richiesta dai tempi che corrono e allargare il colloquio alla grande famiglia magistrale»⁴⁸⁸. La sua articolazione interna in sei saggi fu legata alla necessità di fornire, innanzitutto, un'analisi dell'«essenza» delle discipline di studio, per cogliere nell'ampia area occupata da ogni disciplina il posto delle strutture e la coesistenzialità con tutte le altre componenti. Alla relazione introduttiva di Mario Mencarelli, seguirono: un intervento in cui Cesare Scurati confrontò il metodo naturale di Agosti con lo strutturalismo bruneriano, per verificare se e come tali prospettive garantissero il raggiungimento di una sintonia fra le diverse istanze (psicologiche, logiche, ambientali e culturali) implicate nei processi di insegnamento e nell'educazione; un contributo di Sigismondo Zamborlini (direttore didattico a Trieste) sul ruolo e sulla portata di una ricerca che volesse, nel contempo, appagare le istanze psicologiche affermate dalla pedagogia attivistica e quelle logiche rese sempre più urgenti nell'ambito dell'insegnamento della lingua; un'analisi svolta da Sergio Spini (direttore didattico a Lecco) a partire da esempi concreti dell'incontro fra osservazione, riflessione e struttura riferiti all'insegnamento della lingua e una medesima analisi svolta dal direttore didattico Angelo Liotta concernente l'insegnamento della storia, della geografia e delle scienze; una relazione conclusiva di Mario Mencarelli sull'insegnamento della «moderna» matematica e la formazione della personalità⁴⁸⁹.

Il metodo naturale, con la sua rispondenza alle esigenze dell'educazione integrale, rappresentò il filo conduttore comune ai sei contributi, perché rappresentava la colonna portante di una prospettiva pedagogica e didattica centrata sulla pratica quotidiana della sperimentazione, pronta a rispondere alle necessità emergenti anche dalla recente prospettiva della «scuola integrata». In altre parole, esso costituiva il motivo ispiratore di un vero e proprio *esprit expérimental*, espressione con cui un autore frequentato dai pietralbini – il belga Raymond Buyse, direttore del Laboratorio di pedagogia sperimentale dell'Università di Lovanio – indicava l'impegno continuo ad affrontare l'attività educativa in chiave sperimentale e a sviluppare una conseguente riflessione pedagogica, senza cadere in forme di diletterismo o di improvvisazione⁴⁹⁰. Scopo principale dell'esercizio dell'*esprit expérimental* era l'identificazione di ciò che vi era di «nuovo» in ogni azione educativa⁴⁹¹, partendo dalla constatazione che la sperimentazione rappresentava una sorta di «formalizzazione» del metodo naturale.

Costante fu il riferimento, da parte dei pietralbini, al modulo epistemologico⁴⁹²

⁴⁸⁷ M. Mencarelli, *Presentazione*, in AA.VV., *Discipline di studio e didattica formativa*, con contributi di Angelo Liotta, Mario Mencarelli, Cesare Scurati, Sergio Spini, Sigismondo Zamborlini, La Scuola, Brescia 1970, p. 6.

⁴⁸⁸ Ivi, p. 8.

⁴⁸⁹ M. Mencarelli, *Discipline di studio e didattica formativa*, pp. 9-26; C. Scurati, *La germinazione delle discipline di insegnamento dalla esperienza ambientale spontanea e indotta*, pp. 27-56; S. Zamborlini, *Nuove prospettive per una didattica della ricerca*, pp. 57-100; S. Spini, *Esempi concreti dell'incontro fra osservazione, riflessione e struttura riguardanti la lingua*, pp. 101-112; A. Liotta, *Esempi concreti dell'incontro fra osservazione, riflessione e struttura, riguardanti storia, geografia e scienze*, pp. 113-154; M. Mencarelli, *Insegnamento della matematica e formazione della personalità*, pp. 155-176.

⁴⁹⁰ R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, M. Lamertin ed., Bruxelles 1935. Sulla figura di Buyse e sul suo contributo alla pedagogia sperimentale, si rimanda a: K. Montalbetti, *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse: ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

⁴⁹¹ E. Damiano, *Ripresa*, in Id. (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, p. 265.

⁴⁹² M. Mencarelli, *Prefazione*, in AA.VV., *Orizzonte culturale contemporaneo e pedagogia cristiana*, contributi di Elio Damiano, Mario Mencarelli, Cesare Scurati, La Scuola, Brescia 1972, p. 6, nota n. 2.

elaborato decenni prima da Marco Agosti con la sua pedagogia integrale, centrato sul concetto di persona e articolato in tre prospettive di studio: antropologia pedagogica, teleologia pedagogica e metodologia pedagogica⁴⁹³. Inedita fu, invece, l'attenzione nei confronti delle sollecitazioni provenienti dalle proposte didattiche nate in quel periodo (strutturalismo, didattica delle scienze e della "nuova" matematica, ecc.), al fine di coniugarle con uno scenario improntato all'«umanesimo dell'autenticità»⁴⁹⁴.

Particolarmente frequentato fu lo strutturalismo bruneriano⁴⁹⁵, per via del valore educativo da esso riconosciuto alle discipline di studio, valore che la «pedagogia della spontaneità» e la «didattica ispiratrice dell'insegnamento episodico» non avevano tenuto nel dovuto conto⁴⁹⁶. Lo studio che ne fecero in quel periodo Mario Mencarelli, Mauro Laeng e Cesare Scurati non comportò un'adesione *in toto* nei suoi confronti, bensì un accoglimento consapevole di alcuni suoi aspetti che erano compatibili con il metodo naturale di Agosti. Quest'ultimo, infatti, presentava il doppio vantaggio di rispettare l'intima natura di ogni disciplina di studio e, nel contempo, la natura di ogni allievo, così da garantire un equilibrio fra le potenzialità emergenti dalla disciplina e le forze della persona. «L'essenza del metodo naturale non va dunque vista solo nel rispetto della natura umana strettamente intesa, ma anche nel rispetto, sintonizzato col primo, di tutti i processi e le operazioni, educativamente rilevanti, che gli universi extra-personali possono produrre e sostenere»⁴⁹⁷. Per questo motivo, era in grado di garantire una forma di educazione «autenticamente umana» e di assumere l'aspetto di un vero e proprio «metodo della riscoperta». Grazie ad esso, infatti, l'allievo che agiva nei panni del "piccolo geografo", del "piccolo storico", ecc., si imbatteva nei problemi umani legittimatori dell'impegno conoscitivo e individuava, così, percorsi e strumenti per trovarne una conveniente soluzione mettendo in pratica direttamente le relative operazioni, come l'osservazione esplorativa per la geografia e la ricostruzione documentaria per la storia. Questo processo era stato definito da Marco Agosti alla stregua di un «attivismo intrinseco della riscoperta»⁴⁹⁸, perché capace di sottolineare la fecondità dell'inferenza alla natura della disciplina di insegnamento e la novità dei procedimenti che essa suggeriva, così da poter cogliere l'"elementarità" delle singole discipline.

Ne conseguiva che il confronto fra la tradizione pietralbina e le nuove istanze avanzate dallo strutturalismo assunse – fin dall'inizio – i connotati di un'analisi critica, il cui punto di forza risiedeva nella consapevolezza che la struttura faceva parte della natura di ogni disciplina, ma la natura (intesa al modo di Agosti come natura cosmica, natura umana, natura individuale, natura di ciascuna fase dell'età evolutiva, natura delle varie discipline di insegnamento⁴⁹⁹) non era riducibile alla sola struttura⁵⁰⁰.

⁴⁹³ M. Agosti, *Tendenze integrali della pedagogia in Italia*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 110.

⁴⁹⁴ M. Mencarelli, *Presentazione*, in AA.VV., *Discipline di studio e didattica formativa*, cit., p. 7. Il suo umanesimo dell'autenticità era anche un umanesimo dell'intenzione, totale, democratico, cristiano (cfr. S.S. Macchietti, *La vocazione personalistica di Mario Mencarelli*, in AA.VV., *Mario Mencarelli: per una pedagogia di frontiera*, a c. di S.S. Macchietti, cit., pp. 33-34).

⁴⁹⁵ Fondamentale fu la lettura delle opere di Bruner da poco tradotte e pubblicate in italiano dalla casa editrice Armando: J.S. Bruner, *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, [1960], tr. it., Armando, Roma 1964; Id., *Verso una teoria dell'istruzione*, [1966], tr. it., Armando, Roma 1967.

⁴⁹⁶ M. Mencarelli, *Discipline di studio e didattica formativa*, in AA.VV., *Discipline di studio e didattica formativa*, cit., p. 9.

⁴⁹⁷ Ivi, p. 14.

⁴⁹⁸ M. Agosti, *Senso di una esperienza*, «Pedagogia e Vita», XXII, 4, 1961, p. 315.

⁴⁹⁹ Id., *Fondazione del metodo naturale*, in AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, note di Marco Agosti, Sergio Salucci, Zeno Paganelli, Mauro Laeng, Matteo Perrini, Marcello Peretti, La Scuola, Brescia 1956, pp. 11-13.

La struttura era l'«ordine portante»⁵⁰¹ del significato dei contenuti e del potere logico in cui si rapportavano, ma anche «solidarietà delle parti, intese nel loro rapporto e in rapporto con l'unità che compongono»⁵⁰². Solamente una struttura concepita in questo senso dinamizzante, vitale, funzionale rispondeva a quelle forze alle quali il metodo naturale di Agosti ricorreva per sostenere o liberare le potenzialità personali, al fine di realizzare un felice connubio fra la psicologia personale e la logica disciplinare⁵⁰³. Un testo particolarmente frequentato dai pietralbini a sostegno di queste riflessioni fu la *Didattica psicologica*⁵⁰⁴ di Hans Aebli, in cui il pragmatismo sociale di John Dewey si coniugava con la teoria operatoria della mente di Jean Piaget⁵⁰⁵.

Quasi in contemporanea al primo quaderno pietralbino ne uscì un secondo, intitolato *Educazione e sperimentazione*, che raccolse gli interventi di Mario Mencarelli⁵⁰⁶ e di Ferdinando Montuschi⁵⁰⁷ al convegno pietralbino di Montecastello sul Garda (8-12 settembre 1969). Essi si occuparono, nello specifico, di analizzare la definizione del metodo naturale e di sviluppare una più puntuale considerazione del metodo sperimentale, così da pervenire ad alcune affermazioni di massima sulle quali innestare i successivi progressi della ricerca pietralbina. Questo perché la legittimazione del metodo sperimentale, dal punto di vista pedagogico, chiedeva di confrontarsi con il significato del termine “natura”, soprattutto nelle sue implicazioni con l'uomo, i mondi di relazione e la cultura. Nello specifico, la verifica della struttura del metodo naturale consentiva di approfondire «la problematica, ripresentata con singolare fervore dalla contestazione, che si pone con la richiesta di un umanesimo della genuinità»⁵⁰⁸. La verifica della natura del metodo sperimentale permetteva, invece, «di porre a fuoco l'atteggiamento che si richiede all'educatore, che, nella complessa problematica educativa di oggi, non può ormai utilizzare meccanicamente metodi più o meno sperimentati né affidarsi soltanto all'estro e all'intuito»⁵⁰⁹.

Mencarelli richiamò, a sostegno di questa argomentazione, due punti critici⁵¹⁰ emersi dalle più recenti ricerche pietralbine: in primo luogo, la consapevolezza del fatto che i “messaggi” dell'attivismo e delle scuole nuove non erano stati ascoltati in tutta la loro portata, poiché non ci si era resi conto che essi intendevano recuperare la proprietà della funzione educativa, la portata formativa dell'insegnamento, l'attenzione alle necessità “reali” dell'allievo. In secondo luogo, lo sviluppo di nuove attese educative che, dopo il primato attribuito alle attività espressive e alle attività spontanee, riproponevano il significato dell'educazione logico-matematica, dell'educazione scientifica e, più in

⁵⁰⁰ M. Mencarelli, *Discipline di studio e didattica formativa*, in AA.VV., *Discipline di studio e didattica formativa*, cit., p. 17.

⁵⁰¹ Ivi, p. 21.

⁵⁰² Ivi, p. 22.

⁵⁰³ Ivi, p. 25.

⁵⁰⁴ H. Aebli, *Didattica psicologica: applicazione alla didattica della psicologia di Jean Piaget*, [1951], tr. it., I ediz. it., Editrice Universitaria, Firenze 1953.

⁵⁰⁵ Sulla questione si rimanda a: N. Filograsso, *Il cognitivismo e la pedagogia italiana nel periodo della guerra fredda*, in CIRSE, Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della “guerra fredda” (1948-1989)*, a c. di E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo, Edizioni Goliardiche, Trieste 1999, pp. 45-79.

⁵⁰⁶ M. Mencarelli, *Metodo naturale e metodo sperimentale*, in M. Mencarelli, F. Montuschi, *Educazione e sperimentazione*, La Scuola, Brescia 1970, pp. 7-78.

⁵⁰⁷ F. Montuschi, *Approccio di tipo sperimentale del problema didattico educativo*, in M. Mencarelli, F. Montuschi, *Educazione e sperimentazione*, cit., pp. 79-159.

⁵⁰⁸ M. Mencarelli, *Prefazione*, in M. Mencarelli, F. Montuschi, *Educazione e sperimentazione*, cit., p. 6.

⁵⁰⁹ Ibidem.

⁵¹⁰ Id., *Metodo naturale e metodo sperimentale*, in M. Mencarelli, F. Montuschi, *Educazione e sperimentazione*, cit., pp. 12-13.

generale, dei contenuti.

Ne emerse un'idea di metodo sperimentale come itinerario di «produzione educativa, che si percorre con la consapevolezza che la libertà di chi educa non incontra la libertà di chi è educato se non provando e riprovando»⁵¹¹, cioè seguendo il *modus operandi* tipico di un “approccio scientifico” alla realtà. In altri termini, il metodo sperimentale richiedeva l'utilizzo di una “forza vettrice” che è propria di ogni conoscenza e che sollecita a conseguire ulteriori conoscenze e traguardi sul piano operativo⁵¹². A titolo di esempio, Mencarelli presentò nel corso del convegno alcune proposte operative in linea di continuità con la prospettiva teleologica, antropologica e metodologica pietralbina, partendo da temi a lui cari come l'educazione permanente, la creatività e il rapporto fra civiltà e tecnologia (con le relative questioni della programmazione, dell'automazione e della cibernetica)⁵¹³.

Il valore aggiunto della pedagogia cristiana e il tema della valutazione

Il terzo quaderno pietralbino, dal titolo *Orizzonte culturale contemporaneo e pedagogia cristiana*⁵¹⁴, uscì nel 1972 in occasione del venticinquesimo anniversario di Pietralba, per illustrare come la tradizione pietralbina – in quanto nata e cresciuta in un orizzonte pedagogico cristiano – fosse in grado di rispondere alle sfide avanzate da un periodo storico caratterizzato dal pluralismo culturale, politico e religioso. Le relazioni raccolte nel volume erano state presentate in occasione dell'incontro pietralbino di Desenzano del Garda (settembre 1971), durante il quale Mencarelli ribadì che la proposta di un'educazione cristianamente al servizio della persona e la pratica di una ricerca sperimentale continua garantivano «al lavoro magistrale la forza di legittimarsi e di “esprimersi creativamente”»⁵¹⁵. Il fatto che tali attività di ricerca e sperimentazione si svolgessero in un contesto di tipo comunitario rappresentava un “valore aggiunto” del contributo pietralbino, da valorizzare all'interno di un dibattito pedagogico nazionale sempre più interessato a promuovere le istanze della collaborazione, del dialogo, della progettazione e della realizzazione in comune delle attività educative. Una dimensione comunitaria che già all'epoca dei primi incontri rappresentò una valida alternativa al rischio rappresentato dal “collettivo” di stampo comunista.

Alla luce di questa premessa, i pietralbini presero in considerazione la posizione della pedagogia cristiana nel panorama internazionale, seguendo un ritmo espositivo che consentisse loro di analizzare, *in primis*, la posizione politica e culturale in cui operava tale prospettiva, per poi concentrarsi sul suo contributo alla definizione di un discorso pedagogico articolato attorno a tre ambiti già individuati da Agosti: l'antropologia pedagogica, la metodologia pedagogica e la teleologia pedagogica⁵¹⁶.

«Questi appunti [scriveva Mencarelli] intendono denunciare l'inutilità sostanziale di una pedagogia cristiana (e della conseguente azione educativa) che dalle difficoltà dei

⁵¹¹ Ivi, p. 35.

⁵¹² Ivi, p. 39.

⁵¹³ Ivi, pp. 40-50.

⁵¹⁴ Nel quaderno trovarono spazio i seguenti contributi: M. Mencarelli, *La pedagogia cristiana oggi. L'orizzonte internazionale*, pp. 13-56; E. Damiano, *La pedagogia cristiana oggi. Contributi italiani*, pp. 57-90; C. Scurati, *Sperimentazione e tecnologie didattiche nella pratica educativa*, pp. 91-120; M. Mencarelli, *Attività scolastica e metodo sperimentale*, pp. 121-124; G. Cavallo, *Per un atteggiamento critico davanti alla civiltà delle immagini*, pp. 125-143; G. Dorigo, *Lavoro a gruppi ed effetti sulla socialità*, pp. 144-167; A. Fiozzi, *Come avviare alla lettura silenziosa*, pp. 168-189.

⁵¹⁵ M. Mencarelli, *Prefazione*, in AA.VV., *Orizzonte culturale contemporaneo e pedagogia cristiana*, cit., p. 6.

⁵¹⁶ Id., *La pedagogia cristiana oggi: l'orizzonte internazionale*, in AA.VV., *Orizzonte culturale contemporaneo e pedagogia cristiana*, cit., pp. 14-15.

nostri tempi trae soltanto le sollecitazioni ad una educazione anacronistica e superata, con ciò ponendosi nella condizione di rifiutare la forza promozionale che la verità cristiana riconosce anche davanti alle situazioni più amare e dolorose. Il giusto richiamo ai “segni dei tempi” compiuto dal Vaticano II è, nella sostanza, un richiamo all’impegno attivo, nel quale, in ultima analisi, sta la ragione e la funzione di ogni dottrina pedagogica»⁵¹⁷. Questo impegno attivo risiedeva nella partecipazione della pedagogia cristiana alla fondazione interdisciplinare del discorso pedagogico, combattendo le varie forme di unilateralismo di matrice filosofica, psicologica o sociologica che stavano sorgendo in quegli anni.

A ulteriore riprova, Mencarelli invitò i giovani pietralbini a rivalutare la portata dell’attivismo cristiano come «“espressione corale” della pedagogia cristiana in ordine agli eccessi della psicologizzazione e della socializzazione dell’azione educativa» e come risposta al bisogno di «tenere viva una tensione filosofica ed axiologica dell’educazione», quest’ultima auspicata anche da autori da loro studiati come Sergej Hessen e Eduard Spranger.

Sul piano della teleologia, la via cristiana all’attivismo si era presentata come «via per una considerazione più piena del potenziale educativo che è proprio dell’uomo»⁵¹⁸, al fine di costruire quella «civiltà personalistica e comunitaria» dominata dal primato dell’umanesimo integrale, di cui scrisse Maritain ne *L’educazione al bivio* (1943). Sul piano dell’antropologia pedagogica, essa aveva operato la fruizione critica del contributo della ricerca positiva (come nel caso di Dévaud nei confronti della teoria dei bisogni di Decroly), la difesa della centralità della persona come microcosmo e la riproposta di esigenze di autenticità umana in un tempo “scettico e amareggiato”⁵¹⁹. Sul piano della metodologia pedagogica, invece, la questione era più complessa, perché chiamava in gioco il rapporto fra pedagogia cristiana, ricerca pedagogica e sperimentazione, di fronte al tentativo pluridecennale di ridurre la pedagogia a pedagogia sperimentale e agli interrogativi sui limiti della legittimità della sperimentazione avanzati, in periodi diversi, da studiosi cattolici come Raymond Buyse, Émile Planchard, Mario Casotti e don Luigi Calonghi. Tale rapporto era al centro del dibattito pietralbino sin dalle sue origini e risultava ancora particolarmente *in auge*, viste le più recenti discussioni attorno alle sperimentazioni scolastiche estemporanee nate in risposta all’“emergenza educativa” sollevata dalla contestazione. «Sono i medesimi interrogativi, che, e non solo al livello della pedagogia cristiana, sollecitano a considerare la sperimentazione anche come metodo educativo (metodologia didattica e educativa) che attua per via ipotetico-deduttiva le sollecitazioni che provengono dal *corpus* delle conoscenze che si hanno in sede di antropologia pedagogica e può quindi sottendersi alle finalità dell’educazione (teleologia pedagogica). Attraverso questa mediazione, quindi, la sperimentazione appare apprezzabile sia nel quadro della ricerca pedagogica [...] che nel quadro della metodologia didattica e educativa. I pietralbini hanno risolto il problema alla luce di questa mediazione»⁵²⁰.

Una mediazione che Mencarelli pose al centro del suo «personalismo scientifico», espressione con la quale Macchietti e Chiosso indicano la sua attenzione a coniugare l’eredità del pensiero di Agosti e di Casotti con l’affermazione del modello delle scienze dell’educazione, al servizio della persona⁵²¹.

La medesima prospettiva venne ripresa e ulteriormente articolata in occasione del

⁵¹⁷ Ivi, pp. 21-22.

⁵¹⁸ Ivi, p. 28.

⁵¹⁹ Ivi, pp. 34-40.

⁵²⁰ Ivi, p. 33.

⁵²¹ S.S. Macchietti, *La vocazione personalistica di Mario Mencarelli*, in AA.VV., *Mario Mencarelli: per una pedagogia di frontiera*, a c. di S.S. Macchietti, cit., pp. 32-33; G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 258.

venticinquesimo convegno pietralbino, tenutosi a Brescia dal 19 al 23 settembre 1972, da cui venne tratto un quarto quaderno intitolato *Pedagogia della valutazione scolastica*⁵²², uscito nel 1974 con due edizioni successive nel 1975 e nel 1976. In tale consesso, alla presenza dell'anziano "maestro" Agosti, venne celebrata la promozione dal punto di vista sperimentale di uno stile educativo all'insegna della pedagogia cristiana, impegnata in un colloquio puntuale con le più aggiornate ricerche sul fronte pedagogico e psicologico. Al centro del dibattito fu posta l'elaborazione di una "pedagogia della valutazione", analizzata nei suoi rapporti con la ricerca ambientale, l'educazione linguistica, l'educazione matematica e l'educazione religiosa. La valutazione venne considerata, dai pietralbini, una questione "essenziale" per la "scuola di base" e per lo sviluppo di un "magistero educativo", anche in risposta alle critiche mosse nei suoi confronti dalla contestazione studentesca.

L'idea di "scuola di base" sostenuta dai giovani convenuti si ricollegava alla concezione "agostiana" di scuola popolare, aperta a tutti, ispirata alla pedagogia della persona. In essa l'insegnante valutava i suoi allievi non «per giudicare, ma per conoscere e per educare», cioè per promuovere quell'originale umanità espressione del potenziale educativo di ciascun individuo. Per questo motivo, i pietralbini non considerarono la rinuncia alla pratica della valutazione, attuata in alcune esperienze di educazione non autoritaria, come una presa di distanza critica e polemica nei confronti di un'azione educativa asservita alle pratiche di potere, ma come un atto di abdicazione alla responsabilità educativa da parte dell'insegnante. Quest'ultimo, secondo la migliore lezione "agostiana", era chiamato a saper «comprendere il fanciullo»⁵²³ attraverso un'osservazione e un'analisi attente delle sue caratteristiche e della sua situazione di vita, ricorrendo anche alle più recenti scoperte della psicologia dello sviluppo.

Si trattava di una ripresa, non troppo velata, di un'istanza dell'attivismo disattesa nel dibattito pedagogico coevo: «è la lezione che invita ad osservare sistematicamente l'alunno, e quindi a conoscerlo, per potergli proporre un lavoro motivato ed invitarlo a valutarlo da solo, con i compagni, con l'insegnante: è la lezione che invita, ancora, a superare il fiscalismo e a porre l'educazione in funzione promozionale dell'alunno (si intende, ovviamente, la promozione della personalità)»⁵²⁴.

Senza la conoscenza dell'allievo fornita dalla pratica dell'osservazione sistematica e dallo studio dell'antropologia pedagogica, ricordava Mencarelli, anche le più avanzate tecniche di ricerca docimologica sarebbero risultate «prive di anima», con il rischio di divenire strumenti di una scuola «deteriormente selettiva ed alienante»⁵²⁵. Solamente tale conoscenza avrebbe garantito una maggiore qualificazione pedagogica della pratica valutativa, così da farla divenire parte integrante di uno stile educativo capace di dare "mordente" a una scuola aperta alla più qualificata e qualificante promozione umana di ogni allievo. «Gli elementi di conoscenza raccolti attraverso l'osservazione e la valutazione vanno funzionalizzati alla definizione dei piani di studio e di lavoro che consentano ad ogni

⁵²² Nel volume trovarono spazio i seguenti contributi: M. Agosti [con la collaborazione di R. Bernacchia], *Continuità della ricerca pietralbina*, pp. 9-24; M. Mencarelli, *Ragioni e finalità della valutazione scolastica*, pp. 25-60; F. Montuschi, *Tecniche di valutazione e di accertamento*, pp. 61-74; F. Montuschi, *Dalla pagella al libretto scolastico: oltre il libretto scolastico*, pp. 75-94; E. Damiano, *Dalla valutazione alla definizione dei piani di lavoro*, pp. 95-134; C. Scurati, *Dalla valutazione dell'insegnante all'autovalutazione dell'alunno*, pp. 135-170; G.L. Zani, *Il problema della valutazione scolastica in Europa*, pp. 171-190.

⁵²³ M. Mencarelli, *Prefazione*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, cit., p. 6.

⁵²⁴ Id., *Ragioni e finalità della valutazione scolastica*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, cit., pp. 37-38.

⁵²⁵ Id., *Prefazione*, in AA.VV., *Pedagogia della valutazione scolastica*, cit., p. 6.

alunno di farsi libero, e perciò capace di auto valutarsi [...]»⁵²⁶. Piani di studio e di lavoro che avevano dato vita a un'ipotesi didattico-metodologica dalle profonde radici "agostiane": la scuola come "centro di ricerca" di Alfredo Giunti⁵²⁷, membro della redazione di «Scuola Italiana Moderna» e "allievo" acquisito di Agosti⁵²⁸.

La professionalità dell'insegnante ne avrebbe tratto ulteriore giovamento, poiché un esercizio della valutazione di questo tipo non poteva che essere concepito da una «forma di intelligenza pedagogica», in grado di tracciare l'itinerario metodologico attraverso il quale potesse realizzarsi la "naturalità" a cui anelava il metodo naturale, contro l'astrattezza di molto "didattismo" diffuso all'epoca.

Per una "pedagogia della partecipazione" all'interno della scuola come "centro di ricerca"

Gli ultimi due quaderni pietralbini furono pubblicati in concomitanza del dibattito nato a seguito dell'approvazione della legge delega 477/73 e dei suoi decreti attuativi (i cosiddetti "decreti delegati" del 1974), in un clima contrassegnato dalla promozione di una "cultura della partecipazione". Il gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» prese posizione proponendo il modello della scuola come "centro di ricerca", perché era in grado di rispondere appieno all'idea di "scuola della comunità"⁵²⁹ e all'esigenza di delineare una vera e propria "pedagogia della partecipazione". Si trattava, cioè, di una scuola in grado di collocarsi lungo la linea critica tracciata dai documenti internazionali (come il Rapporto Faure) contro il pericolo della descolarizzazione e, nel contempo, di mettere in crisi e superare la concezione illuministica della scuola come luogo deputato esclusivamente all'istruzione e non all'educazione⁵³⁰.

*Un'ipotesi per la scuola della comunità: la scuola "come centro di ricerca"*⁵³¹ fu,

⁵²⁶ Ibidem.

⁵²⁷ Per una prima contestualizzazione dell'opera svolta da Giunti, si veda: G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, [1973], II ediz., La Scuola, Brescia 2012, pp. 5-19. In particolare, sono 5 i punti di convergenza fra la scuola come "centro di ricerca" e la scuola integrale di Agosti individuati da Bertagna: la centralità della persona; la realtà come punto di partenza e come punto di arrivo dell'educazione e della didattica; la disciplina come "germinazione" dall'incontro della persona con la realtà; la cultura come discernimento e presa di posizione; la ricerca come attività di base (cfr. G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, cit., pp. 5-10).

⁵²⁸ Sul rapporto di filiazione diretta di Alfredo Giunti da Marco Agosti, si rinvia al ricordo biografico stilato dal figlio Roberto Giunti: *Maestro Giunti*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, cit., pp. 295-300. Nello stesso volume è stato riprodotto alle pp. 283-290 un articolo di A. Giunti, *Ricordo di un maestro e amico: Marco Agosti*, comparso in «Scuola Italiana Moderna» il 10 agosto 1984, pp. 12-14.

⁵²⁹ Sul tema della "scuola della comunità" si rimanda a Luciano Corradini, che all'interno del volume *La difficile convivenza: dalla scuola di Stato alla scuola della comunità* (1975), sottolinea come con la L. 477/73 non venne eliminata la "scuola di Stato" (cioè una scuola come strumento che lo Stato istituisce, gestisce e controlla), ma venne avviato un processo di convivenza difficile fra questo tipo di scuola e la "scuola della comunità" (frutto della graduale emersione di istanze personalistiche e comunitarie) (cfr. L. Corradini, *La difficile convivenza: dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1975, p. 63).

⁵³⁰ E. Giammancheri, *Le nuove norme di fronte alle istanze universali della pedagogia moderna*, in AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Vita e Pensiero, Milano 1975, p. 20.

⁵³¹ A. Giunti, E. Damiano, A. Zoi, C. Scurati, G. Staluppi, M. Mencarelli, *Un'ipotesi per la scuola della comunità: la scuola come "centro di ricerca"*, La Scuola, Brescia 1977. Il volume raccoglie i seguenti saggi: A. Giunti, *La Scuola come «Centro di ricerca» - Una proposta per il cambiamento*, pp. 9-28; E. Damiano, *La ricerca come modello istituzionale*, pp. 29-48; E. Damiano, *Una griglia per l'analisi della ricerca*, pp. 49-74; A. Zoi, *La ricerca storica e i suoi rapporti con la ricerca sociologica nella scuola elementare*, pp. 75-110; C. Scurati, *Ricerca sociostorica e pedagogia istituzionale*, pp. 111-128; G. Staluppi, *Considerazioni sulla ricerca*

quindi, il titolo assegnato al quinto quaderno pietralbino, che raccolse nel 1977 riflessioni e proposte avanzate nei convegni annuali del 1973, 1974 e 1975.

L'incontro pietralbino del 1973 si tenne poco tempo dopo l'approvazione della legge delega 477/73. Fu l'occasione per discutere l'ipotesi della scuola come "centro di ricerca", quale scuola democratica, educativa, promozionale di umanità e di socialità, attenta alla dimensione morale ed assiologica dell'educazione, pronta ad andare di pari passo con la formazione di una nuova coscienza deontologica degli insegnanti e l'elaborazione di piani di lavoro funzionali e gratificanti⁵³².

La scuola come "centro di ricerca" nacque nell'alveo dei piani di lavoro elaborati dal Gruppo di Aggiornamento e Sperimentazione di Brescia coordinato da Alfio Zoi (direttore didattico) e composto dal già ricordato Alfredo Giunti, da Andreina Cavadi-Gerardini (insegnante di matematica e scienze nella scuola media), Piero Segala (maestro di scuola elementare) ed Ennio Draghicchio (direttore didattico). Essi misero alla prova fin dal 1972 la sua attendibilità sperimentandola nell'attività scolastica quotidiana, perfezionandola nei corsi di formazione estivi tenuti in vari luoghi d'Italia e nelle riflessioni offerte con i loro interventi sulle pagine di «Didattica di base», un supplemento a «Scuola Italiana Moderna» nato nel 1965. Ne sottolinearono, fin da subito, il carattere di "alternativa culturale e didattica" al programma svolto tradizionalmente nell'allora scuola elementare⁵³³, perché presentava un itinerario culturale completo, frutto dell'attuazione dei principi della ricerca ambientale già sperimentati da Marco Agosti con la sua scuola integrale. Per questo motivo, la scuola come "centro di ricerca" non era né una scuola di nozioni, né una scuola di occasioni, poiché non offriva ai suoi allievi conoscenze prefabbricate e non accettava per buona, sul piano formativo, qualsiasi realtà che, più o meno occasionalmente, intersecava l'ambito scolastico. Essa, infatti, metteva a loro disposizione attività finalizzate ad organizzare sistemi di idee, riscoprire e usare procedimenti logici e linguaggi specifici, nonché formulare modelli dinamici di pensiero e di azione. In questo modo, sarebbe stata in grado di rispettare una molteplicità di esigenze (culturali, strutturali, psicologiche, formative), al pari della scuola integrale di Agosti, pur all'interno di un contesto storico, sociale e culturale completamente mutato.

Particolarmente enfatizzato fu il ruolo attribuito alle discipline di studio, considerate «mezzi di indagine della realtà», «strumenti e linguaggi del processo di conoscenza e di spiegazione degli aspetti particolari indagati», «modelli di pensiero», «itinerari esemplari per l'organizzazione dei risultati delle indagini, per la formazione intellettuale, per l'attività culturale, per l'azione didattica»⁵³⁴, in ottemperanza alla concezione della realtà come radice della formazione culturale sostenuta da Marco Agosti. Una formazione culturale a 360 gradi, che coinvolgeva svariate dimensioni: linguistica, matematica, sociale, storica, scientifica, fisica e geografica.

Del resto, erano più d'uno gli aspetti di somiglianza fra l'ipotesi elaborata dal gruppo di Giunti e l'esperienza vissuta da Agosti, a partire dall'itinerario seguito per avviare il processo di ricerca con l'individuazione dei contenuti ambientali, la scelta dei

geografica nella scuola elementare, pp. 129-144; M. Mencarelli, *Educazione alla «ricerca» e sviluppo sociale*, pp. 145-162; M. Mencarelli, *Per una nuova coscienza professionale*, pp. 163-196.

⁵³² M. Mencarelli, *Premessa*, in A. Giunti, E. Damiano, A. Zoi, C. Scurati, G. Staluppi, M. Mencarelli, *Un'ipotesi per la scuola della comunità: la scuola come "centro di ricerca"*, cit., pp. 5-6.

⁵³³ A. Giunti, *Ambiente e ricerca*, in AA.VV., *La scuola come "centro di ricerca". Ipotesi di un piano di lavoro alternativo al "programma" tradizionale*, inserto pubblicato all'interno della rivista «Scuola Italiana Moderna», LXXXI, 17, 1972, p. 3.

⁵³⁴ Id., *La scuola come «centro di ricerca»: una proposta per il cambiamento*, in A. Giunti, E. Damiano, A. Zoi, C. Scurati, G. Staluppi, M. Mencarelli, *Un'ipotesi per la scuola della comunità: la scuola come "centro di ricerca"*, cit., p. 16.

procedimenti, la preparazione dei materiali, la formazione dei gruppi di lavoro e lo svolgimento delle attività intergruppo. Emblematica fu, in tal senso, un'affermazione effettuata da Giunti qualche tempo prima: «realizzare una scuola come piccolo “centro di ricerca” significa realizzare una scuola in cui la realtà diventa maestra di scienza. Studiare, in questa scuola, vuol dire imparare a “leggere”, a interpretare razionalmente questa realtà non tanto per le informazioni che se ne possono ricavare quanto per imparare a “pensare” organicamente sulla base di fatti attentamente ed esaurientemente investigati, elaborati e interpretati per mezzo di metodi corretti di lavoro, espressi con linguaggio proprio»⁵³⁵.

Nel convegno pietralbino del 1974, l'ipotesi della scuola come “centro di ricerca” venne approfondita soprattutto dal punto di vista della ricerca socio-storica, per la funzione che quest'ultima poteva svolgere nella costruzione di una scuola democratica basata sulla pratica dell'autogoverno, reinterprestando, in questo modo, l'idea di scuola come piccola *polis* veicolata da Agosti fin dagli anni Trenta con il suo «sistema dei reggenti»⁵³⁶. Particolare rilievo venne attribuito al suo carattere “contestativo”, da intendersi nel senso di “innovativo”: «è appena necessario avvertire che l'ipotesi della scuola come “centro di ricerca” espresse subito la sua forza contestativa nei riguardi dei metodi, dei programmi, della vita della scuola come istituzione: la ricerca libera infatti l'iniziativa degli alunni e degli insegnanti, ma rivela anche l'urgenza e l'essenzialità della collaborazione, che travalica il piano didattico e investe tutti i momenti della vita scolastica, rivelando la squisita dimensione politica dell'educazione»⁵³⁷.

Nel 1975, i pietralbini ripresero nuovamente le fila del discorso, partendo dal punto di vista della ricerca geografica, per ribadire la funzione pedagogica della ricerca “comunitaria” e il valore aggiunto che essa assegnava al ruolo della scuola. «Le esperienze presentate, le discussioni, le relazioni hanno dimostrato che la scuola che affida alla ricerca l'educazione della libertà può legittimamente costituirsi come “centro della comunità”, cioè come il luogo al quale tutte le parti sociali e politiche possono guardare con gelosa premura perché ognuna di esse, per i valori che rappresenta, vive della stessa libertà delle persone che la compongono [...]»⁵³⁸.

La continuità dell'impegno, dell'esperienza e della ricerca dei pietralbini trovò ulteriore espressione nel sesto ed ultimo quaderno della seconda serie, pubblicato nel 1978 con il titolo *Pedagogia, politica e promozione umana*⁵³⁹, nel quale vennero raccolte le relazioni presentate al ventinovesimo incontro pietralbino (1976). La scelta di un tema come quello del rapporto fra pedagogia, politica e promozione umana non fu dettata, in prima battuta, dall'esigenza di dare una risposta alle urgenze del momento storico, quanto dall'importanza di richiamare l'impegno pedagogico, politico e civile sostenuto dai maestri sperimentatori fin dal primo convegno del 1948. Un impegno che continuava – attraverso il loro agire educativo e didattico quotidiano – ad essere tradotto in un «ideale storico concreto»⁵⁴⁰.

⁵³⁵ Id., *Scuola come piccolo “centro di ricerca”*, in AA.VV., *La scuola come “centro di ricerca”. Ipotesi di un piano di lavoro alternativo al “programma” tradizionale*, inserto pubblicato all'interno della rivista «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 16.

⁵³⁶ Sul tema si rimanda a: M. Agosti, *Il sistema dei reggenti. Verso la scuola integrale*, [1950], La Scuola, Brescia 1961, pp. 19-20.

⁵³⁷ M. Mencarelli, *Premessa*, in A. Giunti, E. Damiano, A. Zoi, C. Scurati, G. Staluppi, M. Mencarelli, *Un'ipotesi per la scuola della comunità: la scuola come “centro di ricerca”*, cit., p. 7.

⁵³⁸ *Ibidem*. La questione venne particolarmente sviluppata da Mario Mencarelli nella sua relazione: *Educazione alla «ricerca» e sviluppo sociale*, pp. 145-162.

⁵³⁹ A. Rigobello, M. Mencarelli, C. Scurati, E. Giammancheri, L. Corradini, E. Damiano, *Pedagogia, politica e promozione umana*, La Scuola, Brescia 1978.

⁵⁴⁰ M. Mencarelli, *Premessa*, in A. Rigobello, M. Mencarelli, C. Scurati, E. Giammancheri, L. Corradini, E. Damiano, *Pedagogia, politica e promozione umana*, cit., p. 6.

Tre furono i filoni di riflessione presi in considerazione: il rapporto fra fede, politica e presenza cristiana nella scuola (con gli interventi di Armando Rigobello e di Mario Mencarelli)⁵⁴¹; il curricolo e l'educazione alla critica (con i contributi di Cesare Scurati e di don Enzo Giammancheri)⁵⁴²; la pedagogia dell'istituzione scolastica, i distretti scolastici e la comunità locale (con le relazioni di Luciano Corradini e di Elio Damiano)⁵⁴³.

I principi di una pedagogia personalistica, di una concezione cristiana della vita e di un'educazione popolare trovarono, ancora una volta, nella scuola come "centro di ricerca" il proprio terreno di valorizzazione e riaffermazione, di fronte a una scuola sempre più chiamata allo scoperto sul piano della funzione politica dell'educazione, a una classe magistrale sempre più spinta a riconoscersi come nuova "identità" e nuovo "ruolo", a una comunità impegnata ad elaborare una politica educativa improntata alle nuove istanze "curricolari"⁵⁴⁴, nel solco del processo di democratizzazione scolastica⁵⁴⁵.

Ai pietralbini fu affidato il compito di riscoprire quelle pratiche di partecipazione e promozione umana che, ispirate ad una concezione personalistica della vita e dell'uomo, erano in grado di proporre idee per un'«educazione pluralistica e democratica» nella scuola della comunità, al fine di costruire un sistema educativo che trovasse nel pluralismo democratico il vigore necessario. La proposta da loro elaborata riprese, come sottolineato da Mencarelli, i migliori caratteri della scuola come "centro di ricerca", fucina di istanze quali il rispetto della libertà dell'alunno e degli alunni, il «senso liberatorio» dell'educazione, la tensione ideale implicita nella ricerca, la forza generativa insita in una comunità disposta a considerare la scuola come «preziosa sorgente di umanità» da preservare da qualsiasi forma di contaminazione⁵⁴⁶.

I propulsori della scuola come "centro di ricerca" dovevano essere, ancora una volta, i maestri in quanto educatori cristiani, «convinti della forza liberatrice contenuta nei Vangeli, oltre che portatori di una coscienza pedagogica scientificamente sostenuta, e con ciò disposti a interpretare i "segni dei tempi" e a tradurre questa interpretazione in "ideali storici concreti" senza perdere di vista il destino comune degli uomini»⁵⁴⁷.

Un confronto franco ed oggettivo con i problemi derivati dall'attuazione della legge-delega 477/73 e dei suoi decreti attuativi avrebbe consentito, secondo Mencarelli, di ribadire la necessità di un'educazione autenticamente liberatrice, capace di mettere a frutto i prodotti della battaglia pluridecennale condotta dal gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» a favore del riconoscimento della libertà di insegnamento e del primato cristiano della scuola. Una battaglia iniziata con l'opera intrapresa da Giuseppe Tovini alla fine dell'Ottocento, continuata nel tempo, fatta propria dai primi pietralbini nell'estate del 1948 e ora rinvigorita dal confronto con la «carica di ambiguità» che il testo del DPR 417/74 portava con sé in materia di libertà di insegnamento⁵⁴⁸, in stretta relazione

⁵⁴¹ A. Rigobello, *Politica, fede, cultura*, pp. 13-34; M. Mencarelli, *Libertà d'insegnamento e cultura cristiana*, pp. 35-80.

⁵⁴² C. Scurati, *Curricolo, innovazione, decisione*, pp. 81-96; E. Giammancheri, *Primato critico della scuola*, pp. 97-111.

⁵⁴³ L. Corradini, *Identificazione cristiana e impegno civile nella scuola: primo bilancio dei decreti delegati, in vista dei distretti scolastici*, pp. 115-150; E. Damiano, *Funzione docente e partecipazione*, pp. 151-176.

⁵⁴⁴ M. Mencarelli, *Premessa*, in A. Rigobello, M. Mencarelli, C. Scurati, E. Giammancheri, L. Corradini, E. Damiano, *Pedagogia, politica e promozione umana*, cit., p. 6.

⁵⁴⁵ G. Chiosso, *Pedagogia e scuola in Italia tra utopia e riformismo (1968-1983)*, in S.S. Macchietti (a c. di), *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)*, cit., p. 62.

⁵⁴⁶ M. Mencarelli, *Premessa*, in A. Rigobello, M. Mencarelli, C. Scurati, E. Giammancheri, L. Corradini, E. Damiano, *Pedagogia, politica e promozione umana*, cit., p. 8.

⁵⁴⁷ Ivi, p. 9.

⁵⁴⁸ L'art. 1 del DPR 417/74 recita: «Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento. L'esercizio di tale libertà è

all'evoluzione subita in quel frangente dalla professionalità docente, ai sensi dell'art. 2 del medesimo DPR. Per Mencarelli, la libertà di insegnamento attendeva di essere messa alla prova nelle "forme positive", frutto della forza costruttiva che è propria della libertà autentica: per questo motivo, tali forme rappresentavano anche il metro di verifica delle sue possibilità di attuazione.

La valorizzazione della professionalità docente, dal canto suo, non poteva essere perseguita senza una volontà decisa e impegnata, né senza l'esplicita partecipazione di coloro che di quella professione erano i diretti protagonisti⁵⁴⁹. Questo perché tale professionalità implicava una stretta connessione fra preparazione scientifica e maturazione di una morale professionale, ovvero, riprendendo i termini utilizzati da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini nell'opera *Maturità magistrale* (1959), un connubio di maturità etico-religiosa (carattere, fede, vocazione), maturità umanistico-professionale (cultura, arte, disposizione naturale) e maturità politico-sociale (anelito alla giustizia sociale, coscienza civica e amore della Patria, slancio di apostolato)⁵⁵⁰.

Un altro richiamo, a tal proposito, era contenuto anche nel titolo I e nel titolo II del DPR 419/74, dedicati rispettivamente ai temi della "sperimentazione e ricerca educativa" e dell'"aggiornamento culturale e professionale". Come precisato da don Enzo Giammancheri in un'altra occasione, il DPR 419/74 rappresentò un fatto di capitale importanza nella scuola italiana, perché la sperimentazione didattica condotta con metodo scientifico – come quella realizzata dai pietralbini fin dal 1948 – era un'assoluta novità, a fronte della constatazione che per lungo tempo fu del tutto ignorata e supplita dal buon senso, dall'estro inventivo, dall'amore per gli alunni, dalla personalità dell'educatore e dell'insegnante⁵⁵¹. Anche in questo caso, la "lezione" pietralbina risultava quanto mai attuale e ricca di spunti per il futuro.

Evelina Scaglia

Assegnista di ricerca – Università degli studi di Bergamo
Research Fellow – University of Bergamo

inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni». Nell'art. 2 si legge: «La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

⁵⁴⁹ M. Mencarelli, *Libertà di insegnamento e cultura cristiana*, in A. Rigobello, M. Mencarelli, C. Scurati, E. Giammancheri, L. Corradini, E. Damiano, *Pedagogia, politica e promozione umana*, cit., p. 43.

⁵⁵⁰ M. Agosti, V. Chizzolini, *Maturità magistrale*, La Scuola, Brescia 1959, pp. 11-13 e 22-26. Sul tema della formazione dei maestri promossa da «Scuola Italiana Moderna», si vedano: R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a c. di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 265-319; L. Caimi, «*Scuola Italiana Moderna*» e la formazione del maestro nel secondo dopoguerra (1945-1968), «*Pedagogia e Vita*», LV, 1, 1997, pp. 43-63; P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958)*, in E. Damiano (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., pp. 76-100.

⁵⁵¹ E. Giammancheri, *Le nuove norme di fronte alle istanze universali della pedagogia moderna*, in AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, cit., p. 25.

The spaces of the school: the revolutionary proposals of activism in the organization of educational spaces and the subsequent implications

Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive

Mariagrazia Marcarini

Abstract

The relationships and the connections between people, education and school spaces have attracted the interest, the study and the research of the great educators of the 'new school' and of the activism. What is left from these studies in these years? Are the proposals of the great educators of the past still current? How are their reflections interpreted today? Educational opportunities will be analyzed through the proposals and experimentations made over the years by great educators as Mary Montessori and Dewey, which have revolutionized the school practices, then followed by many others who have helped to suggest new ways of 'doing school'. In addition to Maria Montessori, and John Dewey, will be discussed reflections of: Carleton Washburne, Rosa e Carolina Agazzi, Maria Boschetti Alberti, Célestine Freinet, Roger Cousinet, Luigi Volpicelli, Luigi Romanini, Renato Coèn, Francesco De Bartolomeis, Loris Malaguzzi.

Premessa

La storia dell'architettura scolastica può mostrare con chiarezza come la disposizione delle aule e degli arredi sia mutata insieme alle concezioni pedagogiche e agli scopi di rinnovamento metodologico in relazione anche a criteri di minore o maggiore flessibilità con «una crescente attenzione agli arredi, alle strutture, ai materiali ed alle attrezzature che 'riempiono' e completano le scelte architettoniche»⁵⁵².

È stato solo con passaggio dall'Ottocento al Novecento che ci fu il consolidamento e la generalizzazione di una concezione più moderna dell'infanzia e della fanciullezza, con un riconoscimento del valore di queste età della vita. Queste istanze si propagarono attraverso un movimento che nacque sulla scia delle idee di Rousseau prima e in seguito sulle riflessioni utopiche di Robert Owen, Charles Fourier e Jean-Baptiste Godin e che trovò forza soprattutto nella cultura romantica tedesca dove, come chiarisce Giorgio Chiosso, «si era cercato di spiegare l'essenza e il divenire del mondo e della natura dell'uomo, esaltando il bambino»⁵⁵³. In sostanza, nel corso dell'Ottocento, fu sempre più avvertito quello che Ariès definirebbe come 'un sentimento' verso l'infanzia⁵⁵⁴, infatti, prosegue Chiosso «si materializzano progressivamente spazi, oggetti, iniziative (dagli

⁵⁵² V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 65.

⁵⁵³ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 42.

⁵⁵⁴ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, Laterza, Roma-Bari 1978, tit. or.: *L'enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris 1973.

ambienti nelle case al moltiplicarsi delle scuole, dall'alimentazione alle cure mediche, dai giocattoli ai vestiti) sempre più a misura di bambino»⁵⁵⁵.

Il mutamento del clima sociale ha segnato i primi anni del Novecento, che sono stati fortemente caratterizzati dal movimento a favore dell'educazione nuova e dalla pedagogia dell'attivismo. Le istanze degli esponenti di questo movimento avevano l'obiettivo di concretizzare, dal punto di vista educativo, le prassi scolastiche secondo questa nuova visione dell'infanzia, infatti, come illustra Chiosso, «la pedagogia tradizionale aveva costantemente posto al centro dell'evento educativo il programma di studi, il maestro, la disciplina e il metodo, l'educazione nuova veniva ad incentrarsi sul fanciullo»⁵⁵⁶, con una visione definita 'puerocentrica'.

Un indirizzo che si è proposto come radicalmente innovativo, in relazione ai problemi relativi agli spazi scolastici, è rappresentato dall'attivismo pedagogico presente nelle scuole attive europee e nell'educazione progressiva americana. Come osserva Mario Gennari,

l'esigenza di riformulare i rapporti interpersonali nella classe, il principio di non coercizione, l'attenzione posta sulla motivazione apprenditiva, l'esperienza considerata come educazione, l'importanza conferita alla socializzazione convincono gli attivisti a progettare, già nei primi decenni del '900, scuole in cui lo spazio sia un territorio di percorrimto libero e attivo⁵⁵⁷.

Le attività di gruppo o individuali e individualizzate che vengono proposte e presentate dall'attivismo richiedono che gli spazi siano organizzati in modo diverso e più flessibile in una scuola aperta all'esterno, dinamica e, soprattutto, dialogica in modo che «il sistema sintropico, statico e un po' polveroso che si ritaglia sull'immagine della classe tradizionale viene sovvertito»⁵⁵⁸.

Al di qua e al di là dell'oceano molti studiosi si sono scagliati contro il concetto di scuola passiva, una scuola che Spranger ha definito, servendosi di una metafora architettonica, 'lo stile isolante dell'educazione'⁵⁵⁹, ma come ha scritto Volpicelli, questa critica è più di una metafora perché «ci riporta alla genesi dell'educazione istituzionalizzata, con l'isolamento delle nuove generazioni nella disciplina di una classe e di una scuola, depositarie della tradizione e della cultura della società»⁵⁶⁰ o anche, come scrive a tal proposito Santomauro, uno stile che «sottrae l'educazione dalla corrente della vita»⁵⁶¹. L'edificio scolastico si prospetta, come «una torre d'avorio, una vera e propria fortezza in cui rinchiudere ed isolare i ragazzi, separarli e difenderli dal mondo esterno a mezzo di mura [e] di cancellate»⁵⁶².

La conoscenza, inoltre, è concepita come un contenuto neutro che può essere 'infuso', trasmesso in modo automatico e gli studenti trattati come «un banco di aringhe»⁵⁶³.

⁵⁵⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 42.

⁵⁵⁶ Ivi, p. 53.

⁵⁵⁷ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1988, pp. 44-45.

⁵⁵⁸ Ivi, p. 45.

⁵⁵⁹ Cfr. in L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando Editore, Roma 1966, vol. III, p. 313.

⁵⁶⁰ Ibidem.

⁵⁶¹ G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1967, p. 16.

⁵⁶² L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando Editore, Roma 1965, vol. II, 2° ed., p. 208.

⁵⁶³ G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a c. di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 39.

Quest'aspetto può essere ben esemplificato dalla metafora dell'imbuto di Norimberga che deriva da un'incisione su una tavola del XVII secolo: nell'incisione si vede una sedia sulla quale è seduto un ragazzo con un imbuto infilato nella testa. Accanto al ragazzo c'è un insegnante nell'atto di riversare nell'imbuto le conoscenze dell'epoca. Il dispositivo è stato chiamato 'imbuto di Norimberga' perché è in quella città che per la prima volta fu immortalato in un'incisione⁵⁶⁴ e che pose un problema contro cui Dewey e i suoi allievi americani e gli studiosi europei hanno combattuto: si tratta dell'idea che tutte le nozioni possano essere 'travasate' da chi sa nelle menti di chi non sa.

Le cose in realtà non stanno in questi termini perché l'apprendimento non è un processo così lineare: l'iniziativa del bambino è il motore dell'apprendimento, ma da solo non basta, è necessario incanalare la loro energia motrice in modo da sfruttarla per l'apprendimento.

Al di qua dell'oceano: Maria Montessori e gli spazi scolastici nelle 'Case dei Bambini'

Maria Montessori è stata una pioniera nel campo dell'educazione in un periodo in cui stavano sorgendo le prime 'scuole nuove'. La studiosa aveva due obiettivi uno pratico ed uno teorico. Se da un lato aveva l'intento di trasformare le istituzioni, dall'altro aveva iniziato una radicale revisione teorica dei concetti dell'educazione. La Montessori iniziò ad elaborare un metodo che propose con autorevolezza e fervore e che rappresentò un'alternativa all'insegnamento collettivo ed uniforme per tutti⁵⁶⁵. Il suo metodo era fondato su una concezione «trasformista dell'educabilità», cioè aveva l'idea che la persona «non si sviluppi in maniera fissa e preformata, ma in modo finalizzato e in interazione con un ambiente in grado di dirigere lo sviluppo»⁵⁶⁶.

La studiosa riteneva importante rispettare le differenze individuali e a tal fine il suo metodo prevedeva radicali mutamenti non solo nel ruolo dell'educatore, ma anche nell'organizzazione e progettazione degli spazi scolastici. Per la studiosa aveva un valore importante l'attività autonoma del bambino e ha affrontato questo tema come una questione di apprendimento anziché di insegnamento. C'è ovviamente un ribaltamento di ottica, da una centratura sul docente e sull'insegnamento ad una attenzione al bambino e ai suoi processi di apprendimento. La studiosa ritiene che il bambino posto in un ambiente adeguato scopre la propria dimensione spirituale, si realizza pienamente ed è libero. La maestra osserva il bambino, non lo dirige, ma fa da *medium* tra lui e l'ambiente che «'deve' essere a sua misura, ritagliato sulle possibilità del particolare momento evolutivo»⁵⁶⁷, e per tale ragione e le attività e gli apprendimenti nelle Case dei Bambini, da li create, hanno una elevata componente di tipo pratico.

⁵⁶⁴ H. von Foester, *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi (a c. di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, p. 2. Il modello ideale di tutte le macchine per imparare è l'imbuto di Norimberga. Esso fu ideato da G. F. Harssdörffer che visse dal 1607 al 1658, e la sua professione fu quella di poeta barocco. Fu lui che ideò quell'imbuto che oggi è denominato 'Imbuto di Norimberga', in H. H. Vogt, *L'imbuto di Norimberga - Macchine per imparare*, Editrice La Scuola, Brescia 1969, p. 5, tit. or.: *Der Nürnberg Trichter – Lernmaschinen für Kind?*, Franckhsche Verlagshandlung W. Keller & Co, Stuttgart 1996. Scrive G. Bertagna che il simbolo fu impresso sui portali di molte scuole e università nella Germania del XVI e XVII secolo ad emblema di una concezione idraulica e riempitiva dell'apprendimento, in G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a c. di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 37.

⁵⁶⁵ F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967, 2° ristampa, pp. 3-6.

⁵⁶⁶ R. Foschi, *Maria Montessori*, Ediesse, Roma 2012, p. 102.

⁵⁶⁷ Ivi, p. 107.

La critica di Maria Montessori all'impostazione spaziale e architettonica della scuola tradizionale è feroce e scrive, infatti, che sembrano «addirittura tombe, le scuole coi banchi allineati come catafalchi tutti neri, sol perché essi devono essere del colore dell'inchiostro e nascondere le 'macchie'»⁵⁶⁸. Le sue scuole erano arredate con mobili leggero, semplice ed economico, lavabile affinché i bambini partecipino alla pulizia con un esercizio molto educativo, ma prosegue scrivendo che «soprattutto importa che sia possibilmente bello e artistico. La bellezza non è fatta in questo caso con il 'superfluo', col 'lusso', ma con la grazia e l'armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla leggerezza del mobile»⁵⁶⁹.

L'architettura montessoriana è aperta ed è fondamentale la dignità del bambino con un ambiente pedagogico su misura, in rapporto alla sua vita, con mobili adatti ai suoi bisogni e trasformabili e in cui il suo diritto al gioco, al giocattolo, al teatro, all'espressione mimica e musicale, al giardinaggio gli permettono di conquistare l'autonomia⁵⁷⁰.

L'ambiente scolastico deve essere un fattore di educazione, deve essere un 'maestro' e scrive che «nelle nostre scuole non si insegna, è l'ambiente che fa tutto»⁵⁷¹. Quando Maria Montessori enunciò il grande valore di un ambiente scolastico adeguato alle esigenze dei bambini⁵⁷² le sue affermazioni destarono un grande interesse, infatti, «artisti, architetti, psicologi collaborarono a determinare con cura la grandezza, l'altezza delle stanze e degli elementi artistici di una scuola che offrisse non solo rifugio, ma aiutasse la concentrazione»⁵⁷³.

Per Maria Montessori la pedagogia doveva poter dialogare con tutte le altre scienze per ampliare la conoscenza dei processi che entrano in gioco nell'apprendimento e nello sviluppo evolutivo e culturale e nel suo percorso di indagine procede con un rigoroso atteggiamento scientifico per diffondere la cultura dell'osservazione, della ricerca e della riflessione nei suoi ambiti disciplinari⁵⁷⁴.

In questa visione, il maestro e l'educatore diventano parte integrante della pedagogia scientifica, in modo da acquisire una connotazione di maestro-scienziato che deve poter disporre di spazi adeguati alle sue esigenze e vi deve essere una trasformazione degli ambienti e degli arredi scolastici, in modo che siano coerenti con l'impostazione metodologica che si vuole dare.

Nell'edilizia, negli arredi e nei mobili è presente un pregiudizio che ritiene che il corpo debba tenere qualche particolare e prestabilita posizione per essere coinvolto in un'azione educativa. Obbligare un bambino all'immobilità non aiuta il suo sviluppo psico-motorio e affinché la scuola consenta libertà di movimento è necessario uno spazio adeguato.

Arredi e ambienti sono stati per Maria Montessori oggetto di studio e di progettazione e sono stati pensati e realizzati in modo da essere adatti agli scopi metodologici della sua pedagogia scientifica. I tavoli dovevano essere leggeri, le credenze basse e le maniglie alla portata dell'altezza dei bambini; alcune di queste caratteristiche sono ancora oggi

⁵⁶⁸ M. Montessori, *Educazione alla libertà*, (a c. di M. L. Leccese Pinna), Laterza, Roma-Bari 1986, p. 26.

⁵⁶⁹ Ivi, p. 25.

⁵⁷⁰ L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, vol. III, cit., pp. 317-318.

⁵⁷¹ G. Honegger Fresco, *Aspetti della Casa dei Bambini*, in G. Honegger Fresco (a c. di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta pedagogica di Maria Montessori in Italia e nel mondo*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 131, cfr. in M. Montessori, *X Conferenza, XV Corso Internazionale*, Roma 1930.

⁵⁷² M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, M. Bretschneider, Roma 1909, pp. 59-63 e M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maglione&Strini, Roma 1916, p. 105.

⁵⁷³ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti Editore, Milano 2012, 6° ristampa, p. 221.

⁵⁷⁴ C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, in S. Marsicano (a c. di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, FrancoAngeli, Milano 2013, 1° ed. 2002, p. 150.

presenti in molti ambienti dell'infanzia. La studiosa scrive che le classi sono state trasformate in vere e piccole Case dei Bambini

che si ammobiliano con oggetti adatti alla statura e alla forza degli esseri che esse devono ospitare: con piccole sedie cioè, piccoli tavoli, lavabi, minuscoli oggetti di toeletta, tappetini, credenzine, tovaglie e vasellami. Tutto ciò non è solo piccolo, ma è abbastanza leggero da poter permettere ai bambini di tre o quattro anni di muovere, cambiare loro di posto e trasportare in giardino o sulla terrazza tutte queste cose»⁵⁷⁵. Lo sviluppo del bambino avviene mediante stimoli esterni, per tale ragione «lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di 'organizzato' in rapporto diretto alla sua 'organizzazione' interiore»⁵⁷⁶.

La sua idea fondamentale sul tema dell'ambiente di apprendimento era che fosse possibile organizzare uno 'spazio' adatto entro il quale il bambino fosse posto dinanzi a esperienze significative e utili per costruire e sviluppare competenze sia cognitive, sia affettive e relazionali, in cui fosse possibile la valorizzazione dell'autodisciplina. I locali dovevano essere progettati in modo che avessero lo spazio sufficiente affinché i bambini potessero muoversi liberamente, infatti, oltre allo spazio necessario per contenere tutti i bambini quando stanno seduti, ci doveva essere uno spazio vuoto altrettanto esteso, in modo che avessero la possibilità di muoversi e spostarsi⁵⁷⁷.

Altre indicazioni rispetto all'organizzazione degli spazi riguardavano la necessità di separare quelli che chiama 'agglomeramenti' delle scuole comuni dove centinaia di bambini erano raggruppati in 'una caotica promiscuità'⁵⁷⁸. Per tale ragione riteneva che sarebbe stato necessario creare ambienti in cui ciascun gruppo avesse una sua indipendenza, dove ci fossero spazi per la lettura e per il riposo, una cucina, un giardino, ecc. In questa direzione andava il lavoro di trasformazione effettuato dalla Montessori, che ha infranto le vecchie tradizioni, infatti, «ha abolito il banco perché il bambino non deve stare più fermo ad ascoltare le lezioni della maestra; ed ha abolito la cattedra perché la maestra non deve fare più le lezioni collettive necessarie nei metodi comuni»⁵⁷⁹. Queste modificazioni fanno parte di un disegno più ampio e riguardano una trasformazione più profonda. Nella sua metodologia è particolarmente innovativo il rapporto tra l'insegnante e l'alunno, infatti, i problemi che hanno caratterizzato la cultura scolastica, in un passato non così lontano, sembravano essere caratterizzati e ridotti solo al rapporto maestro-scolaro e perciò in termini didattici al rapporto insegnamento-apprendimento, «di fronte alla 'lectio' stava la 'repetitio', e perciò il programma della scuola rappresentava il costante e continuo punto di riferimento di ogni considerazione»⁵⁸⁰. È proprio questo rapporto che nella pedagogia di Maria Montessori è ribaltato, infatti «c'è un capovolgimento tra adulto e bambino: il maestro senza cattedra, senza autorità e quasi senza insegnamento, e il solo bambino al centro dell'attività, che impara da solo che è libero nella scelta delle sue occupazioni e dei suoi movimenti»⁵⁸¹.

La portata delle sue idee rivoluzionarie si diffuse rapidamente in Europa e negli Stati Uniti e contemporaneamente la studiosa iniziava un ciclo di corsi di preparazione per le

⁵⁷⁵ M. Montessori, *Manuale di Pedagogia Scientifica*, Alberto Morano Editore, Napoli 1935, p. 32.

⁵⁷⁶ Id., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maglione&Strini, Roma 1916, p. 63.

⁵⁷⁷ Id., *Manuale di Pedagogia Scientifica*, cit., p. 39.

⁵⁷⁸ Ivi, p. 40.

⁵⁷⁹ Ivi, p. 31.

⁵⁸⁰ Ivi, p. 76.

⁵⁸¹ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Editore, Milano 2011, 7° ristampa, p. 148.

maestre, sia nazionali, sia internazionali, in cui dava il suo contributo in prima persona perché riteneva fondamentale la preparazione degli insegnanti⁵⁸².

Maria Montessori è riuscita a ricreare sul piano architettonico e organizzativo ambienti scolastici adatti all'apprendimento, senza tuttavia trascurare l'aspetto estetico, perché un ambiente deve essere, secondo il suo pensiero, bello, luminoso e artistico⁵⁸³.

Al di là dell'oceano: John Dewey, Carleton Washburne e le 'Scuole Nuove'

Le istanze pedagogiche di Maria Montessori per una scuola libera ed attiva trovano un corrispettivo al di là dell'Oceano Atlantico in John Dewey, il quale insegnava in una scuola-laboratorio elementare. In seguito creò a New York una nuova scuola sperimentale finanziata dai genitori degli allievi in cui applicava il suo metodo⁵⁸⁴. La visione di una scuola nuova, in cui gli allievi potessero attivarsi e cessassero di essere massa uniforme ha comportato, ovviamente, grande cambiamento e, come scrive Dewey, «una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole»⁵⁸⁵.

Ciò che lo studioso criticò molto era (ed è ancora oggi, salvo rari casi) la disposizione interna delle aule scolastiche, scrive, infatti, che i banchi allineati permettono di avere «sotto mano il maggior numero possibile di ragazzi, da trattare come fanciulli 'en masse', come aggregato di unità»⁵⁸⁶, senza che vengano stimolati quegli aspetti che li rendono consapevoli e autonomi.

Dewey per indicare la 'scuola ideale' ha utilizzato la metafora della 'casa ideale' in cui il bambino partecipa ai lavori casalinghi e acquisisce in questo modo ordine, diligenza e rispetto per i diritti e le idee degli altri; l'aspetto principale è di mettere in secondo ordine le proprie attività rispetto agli interessi della casa, il partecipare ai lavori della casa diventa un momento per migliorare le proprie conoscenze⁵⁸⁷.

Lo studioso per organizzare gli spazi scolastici, aveva girato «per i negozi di suppellettili scolastiche in cerca di banchi e seggiole che fossero più adatti sotto tutti i punti di vista – artistico, igienico ed educativo – ai bisogni dei fanciulli»⁵⁸⁸, ma aveva incontrato notevoli difficoltà a trovare ciò che stava cercando, fino a quando un intelligente negoziante gli fece un'osservazione davvero illuminante e gli disse: «temo che non troviate quello che desiderate. Desiderate qualcosa con cui i ragazzi possano lavorare; questi [banchi] sono fatti tutti per ascoltare»⁵⁸⁹ passivamente e senza esperienza la lezione del maestro.

Nella scuola attiva lo studio e l'apprendimento partono da esperienze che si realizzano all'interno dei laboratori in cui il bambino deve risolvere problemi concreti e perseguire obiettivi produttivi. L'insegnante, quindi, cambia il suo ruolo, non è più un 'travasatore' di sapere, ma attiva esperienze attraverso l'organizzazione e la predisposizione dell'ambiente e «l'aula, lo spazio per eccellenza della scuola tradizionale

⁵⁸² M. Pignatari, *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Giunti-Bemporad Marzocco, Firenze 1970, p. 26.

⁵⁸³ Ivi, p. 45.

⁵⁸⁴ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*, Edizioni Polistampa, Firenze 2010, p. 23.

⁵⁸⁵ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1969, 3° ristampa, p. 24, tit. or.: *The School and the Society*, The University of Chicago Press, Chicago 1915.

⁵⁸⁶ Ivi, p. 23.

⁵⁸⁷ Ivi, p. 25.

⁵⁸⁸ Ivi, p. 22.

⁵⁸⁹ Ivi, p. 23.

viene superata»⁵⁹⁰.

Nella realizzazione pratica di un oggetto entrano in gioco problemi che devono essere affrontati e decisioni che devono essere prese: valutare le proporzioni, scegliere i materiali, gli attrezzi, calcolare la giusta quantità di materiali necessari, ecc. queste scelte generano apprendimento, ma è necessario che la scuola sia strutturata con ambienti più adatti a questi scopi, attraverso «un'organizzazione di equipaggiamento e di materiale, [...] [per] dirigere le attività del fanciullo [...] in determinate direzioni»⁵⁹¹.

La scuola tradizionale crea immobilismo pensando di sviluppare una mobilità intellettuale indipendente dall'azione, la scuola che attiva, al contrario, è una scuola aperta dove al suo interno le diverse attività, che non si svolgono in aula ma in laboratorio, si integrano e si mette in contatto l'attività intellettuale con la concreta attività manuale. La filosofia di John Dewey è '*learning-by-doing*', cioè imparare facendo.

Ambienti dedicati all'ascolto di una lezione sono previsti, ma questa tipologia è una delle possibilità dell'organizzazione spaziale della scuola attiva e non certo quella predominante. Lo spazio non è più legato all'unità formativa del gruppo classe, ma si adatta al lavoro che deve essere svolto e sono molte le soluzioni che si possono individuare e che modificano l'ambiente di apprendimento, sono previste attività nei laboratori legati ai mestieri di falegname, tessitore, cuoco che richiedono abilità manuali e prestazioni intellettuali e che permettono di approfondire gli argomenti affrontandoli mediante diversi punti di vista⁵⁹².

Al filone delle 'scuole nuove' appartiene il 'Metodo Pedagogico di *Winnetka*'⁵⁹³ che fu proposto e sperimentato da Carleton Washburne negli anni Venti⁵⁹⁴. Washburne nel 1919 venne chiamato come soprintendente scolastico a Winnetka, dove attuò un esperimento didattico in cui il lavoro educativo si adeguasse alle differenze individuali dei ragazzi⁵⁹⁵.

Lo studioso dà molta importanza all'ambiente fisico e all'organizzazione dello spazio. Secondo la sua visione, «ogni fanciullo [...] ha diritto alla salute fisica e mentale»⁵⁹⁶. Washburne riteneva che la salute fisica e mentale fossero aspetti di un medesimo problema e, pertanto, interdipendenti, anche se sul piano pratico era necessaria un'analisi separata.

In relazione alla salute fisica, lo studioso riteneva che le condizioni edilizie della scuola dovessero rispettare requisiti di igiene e salubrità. L'ambiente doveva essere adeguatamente riscaldato, ben aerato e illuminato, ed anche «vivace in cui il fanciullo possa esplicitarsi liberamente»⁵⁹⁷ e per questo erano molto importanti le attività fisiche dei

⁵⁹⁰ C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 148.

⁵⁹¹ J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 26.

⁵⁹² C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 147.

⁵⁹³ Scrive C. W. Washburne: «Esiste una piccola città, sobborgo di Chicago, chiamata Winnetka, in cui tutti gli abitanti, ricchi o poveri, inviano i loro ragazzi alle scuole pubbliche», in C.W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, La Nuova Italia, Firenze 1952, p. 11. Le scuole di Winnetka erano un complesso di scuole, sorto in un sobborgo di Chicago, dove a partire dagli anni Venti è stato sperimentato un nuovo metodo di istruzione basato sull'apprendimento individuale rapportato allo sviluppo di ogni bambino, in C. W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, cit., p. 37.

⁵⁹⁴ A questo metodo pedagogico venne dato il nome di 'Piano di Winneka', una denominazione che lo studioso non ha mai condiviso e accettato. Di questo aspetto scrive nel suo libro 'Winnetka, Storia e significato di un esperimento pedagogico' in cui scrive: «Il nostro lavoro fu chiamato 'Piano di Winnetka, denominazione che, come ho già detto, noi non abbiamo mai approvata o usata» (C.W. Washburne, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 171).

⁵⁹⁵ W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, cit., p. 37.

⁵⁹⁶ D. Orlando, *Washburne*, Editrice La Scuola, Brescia 1960, p. 106; C. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, Le Monnier, Firenze 1957, p. 10.

⁵⁹⁷ Ivi, p. 107.

bambini in modo da permettere loro «di compiere un moto adeguato alla loro età ed al loro grado di sviluppo»⁵⁹⁸.

Descrive gli edifici scolastici di *Winnetka* come edifici «nuovi, puliti, ben aerati, ben illuminati, piacevoli alla vista, confortevoli per chi vi abita»⁵⁹⁹ e ben arredati con oggetti che si potevano trasportare con estrema facilità. L'interno delle aule era arredato con fiori, piante, tendine alle finestre, con uccelli e pesciolini come le case degli alunni, alle pareti erano appesi dipinti di larghe dimensioni realizzati dagli allievi. È interessante riportare le sue parole, in particolare scrive che

in una scuola progressiva l'aula è bella e sa di casa. È piena di testimonianze delle attività e degli interessi dei bambini. Ogni qualvolta ciò sia possibile, la sistemazione dei posti non deve consistere in file di banchi o di scrittoi fissi, ma di scrittoi che possono essere disposti opportunamente, o in tavolineti attorno ai quali i bambini possano discutere e lavorare insieme. L'atmosfera dell'aula non è formale, ma amichevole. Naturalmente vi è un ordine, ma lo stesso tipo di ordine che regnerebbe tra un gruppo di adulti che lavorano insieme⁶⁰⁰.

Non solo l'interno era confortevole e ben progettato, ma anche per l'esterno c'era molta attenzione. Gli edifici, infatti, erano circondati da alberi, arbusti e prati che permettevano agli alunni di poter giocare in libertà all'aperto. Tutto questo dà la misura di quanto l'organizzazione degli spazi educativi sia importante per promuovere nuove relazioni tra chi li vive e li abita e assumere significati a partire dall'uso che l'insegnante intende fare e dell'utilizzabilità che è concessa allo studente⁶⁰¹. In sostanza scrive Washburne che un buon programma scolastico è certamente utile, ma ci vogliono scuole adatte, è sicuramente vero che «quando un insegnante è bravo, riesce a svolgerlo con efficacia anche in locali disadorni e con dotazioni insufficienti, ma tutti – maestri e ragazzi – lavorano meglio in aule e scuole piacevoli, igieniche, ben illuminate e fornite di quanto può aiutare lo studio»⁶⁰². Costruire scuole belle e funzionali era uno degli obiettivi di Washburne, il programma di *Winnetka* prevedeva di rimodernare le scuole esistenti e di costruirne di nuove. La *Hubbard Woods School*, costruita nel 1915, era sicuramente molto moderna rispetto alle scuole tradizionali dell'Ottocento, severe, massicce e squadrate, aveva un solo piano e i banchi non erano più fissati al pavimento. A *Winnetka* furono rimodernate molte scuole, vennero ridipinte le pareti con colori chiari e allegri. I genitori degli allievi aiutarono ridipingendo i mobili, confezionando tendine e fabbricando cassette di fiori, in modo da trasformare i vecchi edifici in 'case accoglienti' per i loro figli. C'era un'atmosfera molto informale e i banchi non erano più avvitati al pavimento. C'era, però, un forte rumore di rimbombo nelle aule che disturbava molto le lezioni e creava confusione, il problema venne superato insonorizzando il soffitto con apposite lamine che assorbivano il suono, la spesa fu molto contenuta e il risultato eccellente⁶⁰³.

Dal 1919 al 1960 circa a *Winnetka* non passava anno senza che venissero costruite, ricostruite o ammodernate le scuole. La svolta nell'organizzazione degli spazi, però, arriverà solo alla fine degli anni Quaranta del Novecento quando fondamentale è stato anche l'apporto di un gruppo di giovani architetti scelti nel 1939 da Washburne. Fu loro chiesto di progettare un nuovo tipo di scuola, bella, pratica e che avesse un'architettura che fosse incarnazione di una filosofia educativa in cui si tenesse conto della necessità di

⁵⁹⁸ Ibidem.

⁵⁹⁹ W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, cit., p. 11.

⁶⁰⁰ Id., *Che cos'è l'educazione progressiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 72.

⁶⁰¹ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit., p. 83.

⁶⁰² C. Washburne, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 151.

⁶⁰³ Ivi, pp. 151-152.

differenziazione tra gli allievi, della cura degli ambienti scolastici e delle opportunità di sviluppo che potevano offrire⁶⁰⁴.

Essi progettaron e costruirono la *Crow Island School*, che venne definita una decina d'anni dopo come «il più significativo tra gli edifici costruiti in America negli ultimi 100 anni»; le aule avevano una superficie di circa 60 mq, molto spaziose e composte da un laboratorio, da uno spogliatoio, uno spazio esterno individuale, erano in posizione periferica rispetto al corpo centrale, al quale erano annesse mediante corridoi⁶⁰⁵. La *Crow Island School* ha rappresentato un esempio significativo di come l'architettura poteva interpretare le esigenze educative e didattiche degli insegnanti. Questa scuola è stata un importante esempio, il meglio che si potesse realizzare all'epoca e ha portato un grande influsso non solo su tutta l'edilizia americana, ma anche in Europa.

L'apporto delle sorelle Agazzi e di Maria Boschetti Alberti alla riflessione sugli spazi educativi

Accanto a Dewey e Montessori, ci sono altri pedagogisti che hanno criticato l'impostazione tradizionale e proposto nuove modalità didattiche. Il metodo educativo delle sorelle Agazzi, insieme a Maria Montessori, inaugurò il filone dell'attivismo pedagogico italiano. Con l'aiuto di Pietro Pasquali, misero a punto a Mompiano una scuola infantile ricca di elementi innovativi. Si ispirarono al *Kirkegarten* di Fröbel, ma ritenevano che la scuola dell'infanzia dovesse essere progettata in modo tale che rispecchiasse l'ambiente abituale del bambino ed organizzata, quindi, come una piccola casa, dove il bambino potesse svolgere le sue attività come se si trovasse nella propria casa e avevano riprodotto a scuola il clima dell'ambiente domestico «ricco di affetti e segnato dall'interattiva collaborazione di 'piccoli' e 'grandi' [e] da qui l'idea di 'scuola materna' [...] nella quale il bimbo doveva ritrovare tutto il calore familiare e, con esso, la spontaneità e la fiducia necessarie al naturale proseguimento della sua crescita»⁶⁰⁶.

Le due sorelle ritenevano l'ambiente scolastico un fattore educativo decisivo, anche se con una visione totalmente diversa da quella sia dell'ambiente naturalistico dei promotori dell'educazione nuova, sia da quello 'scientifico', nel senso di rispettare le leggi dello sviluppo del bambino, della Montessori. Per loro era importante che le attrezzature e gli arredi rispecchiassero l'ambiente familiare, quindi, anche se le attrezzature non erano 'piccole', era ciò che i bambini trovavano normalmente nelle loro case⁶⁰⁷. Le attività, scriveva Agazzi riportando le parole di Pasquali, avevano assunto «un carattere di vita pratica domestica [...] e così diveniva con sempre nuovi miglioramenti una continuazione della famiglia rurale modello»⁶⁰⁸.

Un'altra studiosa, Maria Boschetti Alberti, si ispirò a modelli pedagogici analoghi a quelli di Maria Montessori e delle due sorelle Agazzi, per poi arrivare ad una sua personalissima ed originale impostazione pedagogica che venne poi descritta nei suoi libri⁶⁰⁹. Maria Boschetti Alberti pose molta attenzione a come i bambini possono scegliere di imparare, senza per forza essere costretti a stare per ore nei banchi. Per la studiosa era importante che fosse rispettata la libertà dei bambini di apprendere come meglio

⁶⁰⁴ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 23.

⁶⁰⁵ Ivi, p. 24.

⁶⁰⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 220.

⁶⁰⁷ Ivi, p. 221-222.

⁶⁰⁸ A. Agazzi, *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, cit., p. 122; P. Pasquali, *Le scuole primarie di Brescia dal 1887 al 1915*, Unione tipo-lit ed., Brescia 1916, p. 7.

⁶⁰⁹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 221. Si fa riferimento al *Diario di Muzzano* e a *La scuola serena di Agno*, che in origine era una relazione inviata a Ferrière.

preferivano, oggi si direbbe secondo i propri stili di apprendimento. Maria Boschetti Alberti aveva la convinzione che questo obiettivo sarebbe stato raggiunto solo con la libertà nella scuola, da intendersi come «libertà di maniera» e «libertà di tempo»⁶¹⁰, solo in un ambiente in cui ci sia libertà, secondo Boschetti Alberti, sarebbe stata possibile la maturazione di una «disciplina dell'animo»⁶¹¹. La libertà di maniera costituiva la parte essenziale del metodo della Scuola Serena, dove ciascun alunno svolgeva il suo lavoro come meglio credeva, da solo o con un compagno o con gruppi di compagni, nel banco o fuori di questo, alla lavagna o sul quaderno, nell'aula o nella biblioteca; sempre in modo però che non fosse di disturbo agli altri⁶¹². In questo modo ciascun allievo «impara le stesse cose degli altri, ma a modo proprio, seguendo vie (metodi) personali»⁶¹³.

Maria Boschetti Alberti scriveva che

quello che più spaventa i maestri è la libertà; li spaventa perché non la conoscono. La libertà è ordine; dove non è ordine, là non può essere libertà. La libertà scolastica è la 'Fata dai capelli turchini' che permette si compiano le più difficili imprese; la libertà è la bacchetta magica che cambia in oro i più vili metalli. La libertà è l'aria che si respira, è il pane che si mangia; è l'«indispensabile» per la nostra vita umana, è l'«indispensabile» per la nostra vita scolastica. Se manca la libertà nella scuola tutto riesce monco⁶¹⁴.

In sostanza, si tratta di «non voler prima un 'ordine' nel quale concedere a premio la libertà; ma di impostare una libertà che generi ordine»⁶¹⁵.

Freinet e Cousinet: il cambiamento nell'organizzazione degli spazi nell'esperienza francofona

Anche l'esperienza di Célestine Freinet, si pone nel filone dell'attivismo pedagogico e delle scuole nuove. Lo studioso critica in maniera chiara l'organizzazione spaziale scrivendo che nella misura in cui si riesce a modernizzare l'aula, si riesce a modernizzare anche l'insegnamento⁶¹⁶. Lo studioso era consapevole del ruolo cruciale dell'architettura e dell'organizzazione degli spazi educativi e il potere che veniva veicolato nell'aula tradizionale.

Freinet mise in evidenza le logiche disciplinari, che furono analizzate dieci anni più tardi da Foucault, e scrisse che non esisteva per la scuola tradizionale un 'problema di organizzazione' della classe e proseguì chiedendosi provocatoriamente: «che cosa rimane da organizzare quando i banchi sono a posto, il maestro sorveglia ogni cosa dall'alto della predella, la lavagna è pulita, pronta a ricevere il testo dei riassunti, i libri e i quaderni sono ben custoditi sotto i banchi o nella cartella da cui gli allievi li tireranno fuori ad un segnale convenuto?»⁶¹⁷. Nell'idea di Freinet la scuola doveva essere radicalmente diversa da quella tradizionale: spazi nuovi e nuovi modi di organizzare gli ambienti. Freinet, infatti, per organizzare il proprio lavoro e per utilizzare tutti gli strumenti che riteneva utili per la sua proposta didattica aveva bisogno di spazi diversi, di una classe costruita appositamente,

⁶¹⁰ M. Boschetti Alberti, *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a c. di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, Editrice La Scuola, 21° ed., Brescia 1983, p. 78.

⁶¹¹ Ivi, p. 79.

⁶¹² Ivi, pp. 57-59.

⁶¹³ E. Scaglia, *Maria Boschetti Alberti. La «scuola serena» come scuola per la persona*, in G. Sandrone (a c. di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 77-78.

⁶¹⁴ M. Boschetti Alberti, *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a c. di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, cit., p. 76.

⁶¹⁵ A. Agazzi, *Introduzione*, in A. Agazzi (a c. di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, cit., p. 16.

⁶¹⁶ C. Freinet, *La scuola del fare*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2002, p. 119.

⁶¹⁷ Ivi, p. 113.

quelle tradizionali, infatti, erano troppo strette per essere adibite ad usi diversi da quelli «della sala auditorium-scriptorium senza scaffali, senza mobili adatti»⁶¹⁸ dove ovviamente diventava complicato aggiungere altri arredi o organizzare diversamente lo spazio e le attività.

La sua critica era diretta anche al mancato coinvolgimento degli operatori scolastici nel momento in cui si stendeva il progetto di una nuova scuola. A tal fine lo studioso creò l'AME, 'Associazione per la modernizzazione dell'insegnamento' che mirava a promuovere un dialogo ed una collaborazione tra architetti e insegnanti per poter arrivare in futuro alla realizzazione di classi e aule adatte alla pedagogia moderna. A suo parere, mancando questa indispensabile collaborazione, l'insegnante si trovava a disporre di un locale che doveva cercare di adattare o modificare. Scrive, infatti, lo studioso che «i nuovi edifici sono, per molti aspetti, un vero e proprio disastro: le aule-celle sono state ridotte al minimo indispensabile e la rumorosità dei locali rappresenta sovente un reale impedimento alla prosecuzione delle attività»⁶¹⁹.

Lo studioso riteneva che nella sua impostazione

la cattedra sopraelevata del maestro diventa superflua; l'educatore farà sempre meno, o perfino non ne farà affatto, lezioni dottorali. Egli sarà chiamato più spesso a collaborare con gli scolari, nei diversi angoli della classe. Un semplice tavolo, come quello destinato agli alunni, essenzialmente mobile, con uno scaffale particolare, è più che sufficiente⁶²⁰.

Lo studioso proponeva, infatti, che venisse eliminata la predella che «potrà servire da tavolo da lavoro dopo averle applicato quattro gambe di legno», la cattedra doveva essere «disposta allo stesso livello degli allievi in un posto a piacere, non necessariamente davanti alla classe»⁶²¹ e il resto degli arredi doveva essere organizzato in modo più funzionale ad una nuova didattica, erano finiti i tempi in cui il docente doveva controllare ogni minimo movimento degli alunni. Secondo la sua visione pedagogica l'insegnante doveva dare fiducia ai ragazzi i quali, per svolgere alcune attività, potevano tranquillamente girare le spalle alla lavagna o alla cattedra⁶²². Freinet promuoveva una didattica rispettosa dei ritmi di sviluppo degli allievi attraverso il lavoro cooperativo per piccoli gruppi.

Dalle idee di Freinet nacque in Francia un vasto movimento di maestri cooperatori (M.C.E.)⁶²³ che riorganizzarono l'attività didattica e gli ambienti di apprendimento perché la pedagogia cooperativa ha necessità di organizzare gli spazi adeguati a questo tipo di didattica.

Molti sono gli studiosi che hanno individuato nel lavoro di gruppo un modo per migliorare l'apprendimento. Il più convinto assertore della funzione formativa del gruppo fu Cousinet, il quale negli anni Venti, fece sperimentare nelle scuole francesi, dove era ispettore, questo metodo⁶²⁴. Gli studenti sentono il bisogno di socializzare, una necessità che è legata

⁶¹⁸ Ivi, p. 114.

⁶¹⁹ Ibidem.

⁶²⁰ C. Freinet, *La scuola moderna*, a cura di C. Tamagnini, Loescher, Torino 1963, p. 72.

⁶²¹ Id., *La scuola del fare*, cit., pp. 114-115.

⁶²² Ivi, p. 115.

⁶²³ Il Movimento di Cooperazione Educativa ha fatto proprie le tecniche di base di Freinet rielaborandole. La diffusione del Movimento in Italia è avvenuto attraverso 'La Nuova Italia' di Firenze con il periodico mensile «Cooperazione Educativa», organo del Movimento, come illustrato da: G. Tamagnini, *Célestin Freinet e il rinnovamento della metodologia*, in C. Freinet, *La scuola moderna*, cit., p. XXXII.

⁶²⁴ R. Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze 1952, tr. di F. De Bartolomeis, tit. or.: *Une méthode de travail libre par groupes*, Les Editions du Cerf, Paris 1949 e in R.

ai bisogni di sicurezza, di riuscita, di affermazione di sé» ed anche alla necessità di «agire, sperimentare, di costruire, di produrre un'opera (un oggetto, un giuoco, o un'esplicazione del mondo) con l'aiuto dei compagni, e che egli deve provare la sua attività al contatto con altri, sia facendola approvare loro [...], sia accettando le modificazioni che il gruppo propone d'introdurvi»⁶²⁵.

Scrisse, infatti, che a suo parere «il lavoro per gruppi sembra dare la soddisfacente soluzione di questo problema»⁶²⁶.

Certo il lavoro di gruppo va organizzato e per questa ragione Cousinet scrisse che bisogna dunque organizzare la scuola in modo da fare un ambiente nel quale i fanciulli possano vivere»⁶²⁷, infatti, «l'ambiente non è più rinnovato solo dall'apparizione di nuovi oggetti che costituiscono nuovi stimoli, né dalle modificazioni che fa subire ad esso l'attività dell'individuo. È rinnovato anche e almeno altrettanto dalla socializzazione»⁶²⁸.

È interessante notare dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi per il lavoro di gruppo, che anche Cousinet propose l'abolizione della cattedra. Scrisse, infatti, lo studioso che «l'insegnante 'sopprime' la cattedra, mette il tavolo e la sedia in un angolo della classe e piazza tante lavagne quanti sono i gruppi che intende avere»⁶²⁹. Lo spazio in questo modo assume un altro aspetto, il *setting* non è più formale e nell'apprendimento informale si trovano sempre, quelle capacità e attitudini che Cousinet definisce come 'sapere', 'volere' e 'potere', oltre ovviamente ad altre⁶³⁰.

Le scuole all'aria aperta e la necessità di una 'architettura educatrice'

Già Maria Montessori e successivamente Freinet ed altri pedagogisti avevano evidenziato l'importanza della collaborazione con gli architetti nella progettazione delle scuole e le idee dei pedagogisti furono raccolte dagli architetti del Movimento Moderno che le fecero proprie e le applicarono nella costruzione delle nuove scuole.

Molta importanza venne data al rapporto tra interno ed esterno e ciò comportò una grande attenzione nella progettazione delle aree esterne ed anche «al rapporto tra esterno ed interno [con] una differenziazione spaziale delle aree esterne che divennero una sorta di equivalente dell'interno»⁶³¹. Negli anni Trenta queste idee innovative sull'importanza della luce naturale e dell'aria fresca si tradussero nella progettazione delle *pavillion school* (scuole a padiglione) che permettevano di tenere delle lezioni nelle 'aule all'aria aperta' in diretto contatto con il verde circostante.

Ad essere prese in considerazione sono le esigenze del bambino, principale soggetto fruitore degli spazi scolastici, in ogni loro aspetto: formale, pedagogico, sociale ed igienico⁶³². Le nuove scuole 'all'aria aperta' o 'scuole a padiglione' promosse nell'ambito del Movimento Moderno erano originariamente pensate per far fronte alla tubercolosi, mediante spazi che permettessero un maggiore contatto con l'esterno.

Cousinet, *L'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1953, tr. di R. Coèn, tit. or.: *L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel – Paris 1950.

⁶²⁵ R. Cousinet, *L'educazione nuova*, cit., p. 128.

⁶²⁶ Id., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, cit., p. 20.

⁶²⁷ Ibidem.

⁶²⁸ Ivi, p. 28.

⁶²⁹ Ivi, p. 68.

⁶³⁰ N. Paparella, *L'agire didattico*, Alfredo Guida, Napoli 2012, p. 72.

⁶³¹ K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, «Casabella», 750-751, dicembre-gennaio, 2006-2007, p. 44.

⁶³² L. Nieri, *La scuola dal moderno ad oggi*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*, cit., p. 37.

Questi edifici scolastici rappresentavano la volontà di proporre soluzioni innovative rispetto alle configurazioni dell'edificio tradizionale cercando di assorbire le istanze e i contenuti pedagogici e igienici ed anche il pensiero che le forme stesse dell'architettura possono promuovere ed indurre comportamenti sociali più igienici e salutarì⁶³³.

Queste scuole cercavano di superare l'abitudine di segregare i bambini per molte ore tra quattro mura in classi sovraffollate obbligati per ore ad ascoltare l'insegnante su argomenti che a volte non capivano, con poca luce e spesso assoggettati ad una rigida disciplina. C'erano ovviamente all'epoca nuovi metodi pedagogici che venivano sperimentati ciascuno dei quali presentava esigenze particolari sulle dimensioni degli spazi, sulla loro suddivisione ed organizzazione, ma questi sistemi pedagogici non erano così influenti sull'architettura dell'edificio scolastico, come invece le caratteristiche igieniche⁶³⁴.

Esempi di scuole in Italia più rispondenti alle istanze pedagogiche dell'epoca e ai nuovi stimoli che provengono dai metodi sperimentali del Primo Dopoguerra si sviluppano in parallelo alla costruzione di edifici tradizionali. È in questi anni che avviene la costruzione di due scuole milanesi che si muovono da una concezione pedagogica innovativa e che presentano le caratteristiche di scuole *Open Air* in cui il sistema tradizionale aula-corridoio si apre verso una corte per «dissolvere l'unità del fabbricato in un sistema di padiglioni distribuiti nel parco». La scuola Rinnovata Pizzigoni alla Ghisolfa progettata da Belloni (1927) e la scuola all'aperto del Trotter di Turro progettata da Folli (1918-27), partono da una concezione pedagogica innovativa in cui le sollecitazioni dei metodi didattici attivi convergono sulle istanze sperimentali dell'architettura moderna per scardinare la rigidità del sistema educativo ottocentesco⁶³⁵.

Queste scuole, disegnate dagli architetti del Movimento Moderno, non hanno apportato cambiamenti sostanziali al modo di fare scuola, ma segnalano al contrario un messaggio controverso: da un lato presentavano esteriormente un'immagine di apertura ed attestavano un nuovo spirito educativo, dall'altro erano organizzate tradizionalmente e riproponevano la stessa severità con un'organizzazione degli spazi che riprendeva le classi tradizionali, con banchi disposti su file parallele rivolti verso la cattedra

Significative le parole dell'architetto Ernesto Rogers, il quale affermava, in un editoriale del 1947, che per risolvere i problemi dell'istruzione è necessaria una 'architettura educatrice'. Così scrive lo studioso:

È fuori di dubbio che una pedagogia progressiva richiede un'architettura adeguata, cioè organismi funzionali, flessibili alle complesse esigenze di un metodo educativo il quale non si accontenta di considerare gli allievi come massa indiscriminata, ma vuole favorire lo sviluppo di ciascun individuo [...] [ed] è bene mettere in conto che i problemi dell'istruzione non possono compiersi senza un'architettura educatrice⁶³⁶.

Parole importanti che però non furono prese in considerazione dalle autorità statali: infatti, nel dopoguerra i tagli alla spesa pubblica, sottraendo importanti risorse all'edilizia scolastica, la confinarono nella competenza burocratica degli apparati tecnici, al di fuori del campo dell'architettura e della pedagogia e ciò contribuì a sminuire le potenzialità pedagogiche⁶³⁷. Vennero costruite scuole prefabbricate, uniformi e banali anche se a

⁶³³ A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 11. Si veda anche: A.-M. Chatelet, D. Lerch, J. N. Luc (a c. di), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du 20 siècle*, Recherches, Paris 2003.

⁶³⁴ H. Herzberger, *Space and Learning. Lessons in Architecture*, 010 Publisher, Rotterdam 2008, p. 14.

⁶³⁵ A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean Edizioni, Napoli 2012, p. 11.

⁶³⁶ E. N. Rogers, *Architettura educatrice*, «Domus – La casa dell'uomo», 220, 1947, p. 1.

⁶³⁷ A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 52.

quell'epoca si era trovata una capacità di rinnovamento dei metodi di progettazione mediante una nuova ridefinizione dei rapporti tra intercorrenti tra progetto e produzione, cercando nuove relazioni tra il mondo dell'architettura, della scuola e dell'industria. C'era la volontà di ispirarsi ad un nuovo modello più aperto alla socializzazione e alla collegialità per andare incontro alle nuove esigenze della società⁶³⁸.

Tra la fine anni Quaranta e l'inizio degli anni Cinquanta è chiara l'influenza delle idee di Dewey, infatti, nella progettazione di nuove scuole vengono proposte nuove tipologie e, finalmente, in Italia, nel 1952 venne bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione un concorso per la progettazione di edifici scolastici. Al gruppo di lavoro, insieme agli architetti, parteciparono anche alcuni pedagogisti e, sull'onda dell'entusiasmo per il ruolo della nuova edilizia scolastica nei confronti del rinnovamento della scuola, dopo il concorso nacque il Centro Studi per l'edilizia scolastica presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Il prodotto delle ricerche che furono fatte in quegli anni si concretizzò con la pubblicazione di quattro quaderni dal 1953 al 1957 e con la stesura delle Norme Tecniche del 1956 che rappresentarono il primo regolamento unico su tutto il territorio nazionale e che tendeva ad eliminare le differenze tra centri urbani e campagna⁶³⁹.

Fra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, l'impegno dello Stato e degli Enti locali nel settore dell'istruzione primaria è stato molto intenso con la costruzione o il riadattamento di aule e scuole, infatti, nel Secondo Dopoguerra, la situazione dell'architettura scolastica era drammatica in seguito alla distruzione bellica e la ricostruzione si articolò in due fasi. Fra il 1945 e il 1947 si procedette all'opera di riparazione e riadattamento delle aule e degli spazi scolastici, dopo il 1948 iniziò un massiccio programma di nuove costruzioni.

Alcune disposizioni come la Legge Tupini del 1949/50 si dimostrò inadeguata a fronteggiare la grave situazione e solo nel 1954 con la Legge Martino-Romita, furono trovati i mezzi e gli strumenti per approntare programmi di edilizia scolastica. Fu nel 1960, e solo a livello di istruzione primaria, che si registrò un notevole miglioramento rispetto alla disastrosa situazione di partenza che però si bloccò quasi subito perché i maggiori sforzi vennero indirizzati verso l'istruzione media, soprattutto in seguito all'approvazione della Legge sulla 'Media Unica', infatti, con l'introduzione, attraverso la Legge n. 820 del 1971, di attività integrative e del tempo pieno, fu necessario costruire nuovi locali scolastici⁶⁴⁰.

La collaborazione tra architetti e pedagogisti nella progettazione degli spazi scolastici

Nel libro 'Costruire scuole' del 1962, scritto da Romanini in occasione della XII Triennale di Milano del 1960, dedicata al tema 'La casa e la scuola' in cui si tenne un Congresso internazionale di edilizia scolastica con un confronto tra architetti e pedagogisti, lo studioso espone i fondamenti pedagogici della scuola moderna, che si caratterizzava come la

⁶³⁸ L. Nieri, *La scuola dal moderno ad oggi*, cit., p. 37.

⁶³⁹ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 26, che riporta la descrizione di B. Zevi sull'Espresso del 30 dicembre 1953, in cui sono illustrati i principi ispiratori delle Norme tecniche: «1) la scuola è un elemento urbanistico. Deve sorgere in ampi spazi verdi, costituire il gioiello e l'epicentro della vita comunitaria; 2) la scuola non deve servire solo agli allievi, va utilizzata per tutte le manifestazioni culturali collettive. 'Cuore' del quartiere, deve essere fruita dagli adulti nel pomeriggio e alla sera per le loro attività ricreative [...]. La scuola non può significare soltanto il tedioso insegnamento, deve essere la sede in cui trascorrere il tempo libero; 3) al criterio delle aule allineate a compartimenti chiusi subentra un'impostazione didattica stimolatrice di scambi sociali. Nelle scuole progressive la 'sala' comune assume ad importanza essenziale sia didattica che architettonica. La stessa aula perde già i caratteri della cella con i banchi neri allineati».

⁶⁴⁰ R. S. Di Pol, *La scuola di base nella società italiana dal dopoguerra ad oggi. Analisi dei fenomeni quantitativi dell'istruzione infantile e dell'obbligo*, Sintagma, Editrice, Torino 1996, p. 51.

scuola attiva e che raccoglieva temi come l'autoeducazione, la ricerca degli interessi, l'educazione del lavoro e l'adeguamento psicologico⁶⁴¹. Questi temi, secondo il pedagogista, non erano sufficienti a realizzare una 'scuola', era necessario a suo parere trovare una «via pratica – di pratica scolastica- [...]che in genere si denomina 'metodo'» e che tenga conto «delle esperienze accumulate dai migliori insegnanti di ogni paese e, su questa base larga e sicura, si affidi poi alla scuola stessa la traduzione delle eventuali idee pedagogiche»⁶⁴². Nel suo libro, inoltre, esprimeva la convinzione che non dovesse più sussistere l'aula scolastica come unità di base.

Coèn, rispondendo a Romanini nel Convegno di Studi sull'edilizia per la nuova scuola media tenutosi a Bologna nel 1962 in cui si confrontarono architetti e pedagogisti⁶⁴³, riteneva, al contrario, l'aula indispensabile per sviluppare un senso di appartenenza e per promuovere un processo di socializzazione⁶⁴⁴. Romanini, durante il Convegno, pose poi alcune questioni sui corridoi che richiamavano l'idea della scuola-caserma o della scuola-ospedale e propose una sala comune sulla quale si aprivano cinque classi⁶⁴⁵. Proseguì la sua analisi critica sull'arredamento, in particolare prese in considerazione i banchi che dovevano essere solidi, leggeri e facilmente spostabili per raggrupparli secondo le necessità didattiche. Critico anche verso la classica lavagna nera d'ardesia ribaltabile e la cattedra che doveva scomparire nella sua struttura tradizionale ed essere sostituita dal 'tavolino del maestro'. Nella sua proposta doveva cambiare anche la disposizione dei banchi, non più le classiche file parallele, ma raggruppati e organizzati a seconda delle attività. Romanini avanzò anche delle proposte riguardo all'arredamento, ritenendo indispensabile l'armadietto individuale didattico⁶⁴⁶. Secondo un concetto simile all'*affordance* di Gibson⁶⁴⁷, gli armadietti dovevano essere comodi e 'invitanti'. Romanini richiamava, infatti, un «concetto nuovo e dominante per l'edilizia della scuola moderna: il concetto di 'invito', 'suggestione', 'suggerimento'»⁶⁴⁸. Un'altra proposta di Romanini per l'arredamento didattico era rappresentato dal 'Museo Scolastico', che non era un ambiente dove trovano posto bacheche con oggetti esposti, che avrebbero potuto essere senz'altro utili, ma non costituivano elementi che caratterizzavano la 'scuola attiva'.

⁶⁴¹ L. Romanini, *Costruire scuole*, Garzanti, Milano 1962, p. 27.

⁶⁴² Ivi, pp. 45-46.

⁶⁴³ L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, in Atti del Convegno Nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media, Bologna 16-17 marzo 1963, Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, Azzoguidi Soc. Tip. Ed., Bologna 1964. A questo Convegno aderirono o parteciparono numerosi pedagogisti ed architetti. Oltre a Lamberto Borghi, Giorgio Coèn, Francesco De Bartolomeis, aderirono Aldo Agazzi, Egle Becchi e molti altri pedagogisti. Altrettanto numerosi furono gli architetti e gli ingegneri.

⁶⁴⁴ R. Coèn, *La necessità di un'aula per ogni classe*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 169-170.

⁶⁴⁵ L. Romanini, *Per cinquant'anni solo una scuola di comodo per una pedagogia di comodo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., p. 162.

⁶⁴⁶ Id., *Costruire scuole*, cit., pp. 59-68.

⁶⁴⁷ Il concetto di '*affordance*' venne presentato da J. J. Gibson nel 1979 nel libro '*The Ecological Approach to Visual Perception*'. L'*affordance* è quell'insieme di azioni che un oggetto invita a compiere su di esso ed è reale e fisica. Il termine *affordance* può, infatti, in questo contesto, essere tradotto con 'invito'; questo concetto non appartiene né all'oggetto stesso né al suo usufruttore ma si viene a creare dalla relazione che si instaura fra di essi. Gibson scrive che: «le '*affordances*' dell'ambiente sono quel che questo offre all'animale, quello che 'fornisce o dà', ... Nel vocabolario inglese si trova il verbo '*to afford*', ma non il sostantivo '*affordance*'. Sono io che l'ho creato». In J. J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 1999, p. 205, tit. or.: *Ecological Approach to Visual perception*, Hillsdale (N.J.) – London, Elbaum 1986.

⁶⁴⁸ L. Romanini, *Costruire scuole*, cit., p. 69.

Con la sua proposta intende un 'Museo Vivente' che porti accanto agli allievi la vita reale degli animali. A scuola, quindi, avrebbero dovuto esserci acquari, terrari, voliere e tutto quello che si sarebbe potuto studiare proficuamente. A suo parere, non sarebbe dovuto mancare uno spazio di ritrovo comune che si apriva sulle aule, uno spazio in cui i bambini avrebbero potuto ritrovarsi per attività di gruppo o per quelle extracurricolari, un locale, come suggerisce Romanini, 'veramente domestico', dove sentirsi a proprio agio come a casa. Lo spazio di ritrovo, non doveva essere uno sbocco, ma un luogo piacevole e attrattivo, perché anche per lo studioso «l'ambiente ha estrema influenza sul fanciullo, ne determina il tono, la sensibilità, e diciamo pure l'umore che, per noi, significa disposizione d'animo al lavoro più alacre o invece chiusura apatica»⁶⁴⁹.

Doveva, inoltre, avere uno spazio esterno perché «una scuola moderna può addirittura crearsi 'senza edificio', ma non 'senza terreno'» e non è un paradosso se si pensa alle scuole all'aperto. Lo spazio esterno avrebbe dovuto comprendere una parte a cortile ed una parte con spazio verde, in modo da poter praticare orticoltura e giardinaggio⁶⁵⁰. Importante anche l'estetica, perché «la scuola deve essere bella», ma questa parola in pedagogia significa «scuola pulita, d'aspetto lieto, luminosa, logica» e non adorna, elegante o comunque ricca, si deve evitare il brutto, il volgare e il grossolano per educare i bambini alla sensibilità estetica⁶⁵¹.

Il nucleo centrale del dibattito era rappresentato, quindi, dalla convinzione che una programmazione delle istituzioni scolastiche dovesse riflettere una scelta educativa. La pedagogia moderna ha dimostrato storicamente che gli edifici sono sempre stati l'espressione di un ben definito ideale di insegnamento e che una società in continua evoluzione avesse necessità di un «tipo di edilizia scolastica aperta, mobile, differenziata in relazione ai gradi e quindi attiva e attivizzante» in ragione di un ambiente che non solo esprima contenuti che rendono possibile l'evoluzione e la crescita di una persona, ma «che sia esso stesso strumento dell'attività educativa»⁶⁵². C'è la consapevolezza che l'architettura debba essere l'espressione delle nuove esigenze pedagogiche.

Il carattere educativo delle attività si determina anche attraverso una progettazione di spazi che tengano conto del fatto che il bambino è essenzialmente attivo e De Bartolomeis, a tal proposito, rifletteva su quanto sembrava «impossibile che la pedagogia abbia impiegato tanto tempo a comprendere una verità così elementare». In passato non venivano prese in considerazione con sufficiente serietà le attività di movimento, non si attribuiva loro un valore ed un carattere di serietà e fino a pochi anni prima vi era un'antitesi tra lo studio e le attività libere⁶⁵³. È il pedagogista che deve dire come lo spazio interviene nell'educazione degli alunni, spetterà all'architetto, risolverlo concretamente con la propria progettazione perché lo spazio non deve essere considerato solo funzionalmente o costruttivamente, ma anche pensato «come fatto educativo, [...] rendendo ben chiaro [...] come questo spazio deve intervenire nell'educazione»⁶⁵⁴. La puntualizzazione di questo elemento deve essere l'obiettivo principale per una stretta collaborazione tra pedagogisti e architetti⁶⁵⁵.

⁶⁴⁹ Ivi, p. 79.

⁶⁵⁰ Ivi, pp. 80-81.

⁶⁵¹ Ivi, pp. 85-86.

⁶⁵² E. Tarozzi, *Introduzione*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., pp. VIII-X.

⁶⁵³ F. De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, 7° ristampa 1968, p. 203.

⁶⁵⁴ E. Zacchioli, *Risolvere lo spazio come fatto educativo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 219-221.

⁶⁵⁵ U. Siola, *Tipologia e architettura della scuola*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1966, pp. 7-9.

Uno dei motivi principali della crisi dell'edilizia scolastica era da ricercarsi nell'evoluzione del pensiero pedagogico in tutte le sue implicazioni, da quelle di carattere teorico-generale fino ad arrivare al 'valore' che assume l'ambiente in cui viene svolta l'attività didattica⁶⁵⁶ e

le esigenze 'dell'insegnamento attivo' richiedono, innanzi tutto, che l'aula – e questa rappresenta, nella quasi totalità dei casi, l'elemento principale della scuola – assuma una dimensione maggiore per consentire il libero movimento degli allievi, che sia dotata di un 'suo' spazio verde e al suo interno, di tutte quelle attrezzature necessarie per lo svolgimento delle diverse 'attività' sperimentali, tecniche, creative, che arricchiscono l'esperienza scolare del fanciullo. Al di fuori dell'aula, tale esperienza si completa nei laboratori, nella biblioteca, nella palestra, nella sala di musica⁶⁵⁷.

Anche Coèn, dà una sua definizione di 'ambiente pedagogico' che può essere indicato come «quello in cui ciascuno trova tutti gli stimoli presumibilmente necessari al suo normale sviluppo»⁶⁵⁸, una precisazione che si propone di chiarire quali stimoli siano considerati favorevoli nell'ambiente compresi attrezzature, arredamento, sussidi ecc., in sostanza, il «'contenuto'; ma [...] anche 'contenente' cioè lo spazio che risulta più idoneo a sistemare i diversi elementi del 'contenuto' in vista del fine da conseguire»⁶⁵⁹.

Volpicelli già nella dialettica degli anni Sessanta metteva in guardia rispetto ad un'interpretazione dell'architettura in senso meccanico; scriveva lo studioso che «l'architettura, almeno per la funzione d'uso che assume, incide sul costume di vita, nel senso che lo avvia, l'asseconda, se addirittura, non lo promuove; perciò in quanto tale, essa contiene già, un ordine educativo ed una generale visione della vita»⁶⁶⁰. Questo non significa che l'architettura diventi normativa e didattica, e anche se l'architettura in molti casi è stata intesa in senso troppo meccanico, la sua funzione è «'di ordine spirituale' e consiste in tale sua interiore rispondenza e significazione umana nella sua validità culturale e filosofica»⁶⁶¹, ma proprio perché in essa sono contenute una visione della vita e una pedagogia, non può certo piegarsi ed obbligarsi ad un certo meccanicismo.

A tal proposito l'architetto Campagnoli riprendendo le riflessioni del suo maestro Rossi, che già negli anni Sessanta denunciava e criticava il 'funzionalismo ingenuo'⁶⁶², esprime il suo disappunto verso la sottovalutazione e la mancanza di attenzione a ciò che il suo maestro aveva evidenziato già più di quarant'anni fa, soprattutto in un'epoca come quella attuale in cui c'è una «ridondanza di técne a discapito della 'poetica'»⁶⁶³.

Ciò che Volpicelli auspicava era un'architettura moderna e flessibile, dove la classe e la scuola non venissero inchiodate a rigidità didattiche, l'architetto doveva 'spronare' e 'sollecitare', ma non vincolare ed imporre⁶⁶⁴. Una visione questa molto moderna, in cui la stimolazione estetica è importante, intesa però come luogo bello che piace e che dispone lo spirito nelle migliori condizioni di lavoro. Questo non significa avere un ambiente con stucchi e marmi, ma un luogo dove la persona possa sentirsi a proprio agio, un luogo che permetta ai bambini di educarsi all'estetica.

Ciò che auspicava lo studioso era una «scuola come casa», con l'ambiente e il ritmo di lavoro della scuola che consentano, però, un assorbimento integrale e continuo di

⁶⁵⁶ Ivi, p. 123.

⁶⁵⁷ Ivi, pp. 130-131.

⁶⁵⁸ R. Coèn, *Ambiente e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 5.

⁶⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁶⁰ L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, cit., vol. III., p. 207.

⁶⁶¹ *Ibidem*.

⁶⁶² A. Rossi, *L'architettura della città*, Quodlibet, Macerata 2012, 2° ed., pp. 34-37.

⁶⁶³ G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 8.

⁶⁶⁴ L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, cit., vol. III, p. 217.

«valori intellettuali, morali, estetici, effettivi, così come accade nella casa»⁶⁶⁵. Tutto questo porta pensare e a ricordare che «la scuola come casa, è nostra»⁶⁶⁶, è un'idea che deriva dalla pedagogia di Fröbel che proponeva nei suoi Giardini per l'Infanzia un ambiente educativo che riproducesse la serenità e la funzionalità degli spazi domestici progettando attività e utilizzando materiali e accuratamente pensati nel loro significato pedagogico.

Le 'Linee guida del 1975' e le relative ricadute nella progettazione degli spazi scolastici

Il dibattito all'epoca è stato molto vivace e nel 1970 furono emanate le Nuove Norme Tecniche per l'edilizia scolastica (D.M. 21.03.70) che tuttavia rimasero sospese fino al 1975.

Nel 1975 vennero finalmente emanate le Norme Aggiornate (D.M. 18.12.1975) che ricalcavano senza sostanziali grosse modifiche quelle del 1970 e che rappresentarono il punto di arrivo di tutti gli studi, le sperimentazioni e le ricerche del Centro Studi per l'edilizia scolastica del Ministero che sospese le sue funzioni. Il perché di questa sospensione è molto complesso e lungo da ricostruire, tuttavia la ragione che probabilmente ha inciso su tale scelta è stata quasi certamente la difficoltà a far coincidere le risorse finanziarie disponibili con gli standard dimensionali e le dotazioni previste dalle norme, costi molto alti e superfici delle aree insufficienti. Nelle Norme si introdussero alcuni importanti contenuti, in particolare l'edificio scolastico doveva far parte di un '*continuum*' educativo inserito in un contesto urbano e sociale ed integrarsi con altri centri di servizio. Venne allargato il termine 'classe' e sostituito con 'unità pedagogica' determinabile non solo in base all'età, ma anche in funzione degli interessi e delle attitudini di ciascun alunno, infatti, per ciò che riguarda gli aspetti generali delle 'Caratteristiche degli spazi relativi all'utilità pedagogica' si legge che

la classe costituisce il raggruppamento convenzionale previsto dai programmi vigenti per ogni tipo di scuola, ad eccezione della scuola materna che è organizzata in sezioni. Tale raggruppamento convenzionale tende a trasformarsi in altri raggruppamenti determinati non solo in base all'età, ma anche in funzione delle attitudini e degli interessi di ciascun alunno, sia per quanto concerne le attività programmate che quelle libere. Ne consegue che lo spazio tradizionalmente chiamato 'aula', destinato oggi ad ospitare la classe, già organizzata per attività, dovrà in futuro consentire l'applicarsi di nuove articolazioni di programmi e la formazione di nuove unità pedagogiche»⁶⁶⁷.

Nelle Norme fu introdotta una richiesta di flessibilità con grandi luci strutturali, pavimenti galleggianti e soffitti attrezzati, per garantire una facile trasformazione, oltre che la costruzione in luoghi salubri.

Dopo l'emanazione delle Norme del 1975, c'è stata una sperimentazione diffusa ma frammentaria, con due tendenze: da una parte l'applicazione delle Norme, dall'altra il loro superamento. Contemporaneamente si modificarono le basi teoriche e le modalità pratiche del fare scuola, ma ormai si era spento il dibattito che aveva animato i primi decenni del Secondo Dopoguerra e in Italia vi era un disinteresse sul tema dell'edilizia scolastica, si fermarono, come si è evidenziato gli studi e la ricerca nelle sedi ministeriali⁶⁶⁸.

Merlo e Falsetti nel 1994 rilevano l'incomunicabilità esistente tra il mondo dell'insegnante e quello del tecnico, «ciascuno è sostanzialmente all'oscuro di quello che si sta evolvendo nel campo contiguo, delle nuove possibilità e del superamento delle

⁶⁶⁵ Ivi, p. 214.

⁶⁶⁶ Ivi, p. 217.

⁶⁶⁷ Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975, Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, § 3.1.0.

⁶⁶⁸ L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea*, cit., vol. III, p. 217.

vecchie concezioni»⁶⁶⁹. Come rilevano i due architetti, dopo un periodo di stasi nel Primo Dopoguerra fino circa agli anni Sessanta, c'è stato un lavoro di collaborazione e di scambio tra architetti e pedagogisti, fino all'emanazione delle Norme del 1975.

De Bartolomeis nel 1983, vent'anni dopo i suoi interventi al Convegno di Bologna del 1963, ripropose alcune tematiche che non avevano trovato, negli anni successivi, attenzione e auspicava un'edilizia scolastica unita alla didattica, ritenendo che non si potesse prescindere da questo rapporto perché i problemi educativi non possono essere risolti indipendentemente dall'assetto spaziale e dal modulo organizzativo e gestionale della scuola, anzi, a suo parere, se ne creano di nuovi. È necessario occuparsi di edilizia scolastica e del luogo fisico per «connotare qualitativamente le caratteristiche dello spazio educativo e [...] giustificare una scelta (una risposta architettonico-pedagogica)»⁶⁷⁰ e riteneva il problema dello spazio educativo di natura pedagogica, senza tuttavia che i pedagogisti o gli insegnanti invadano il campo degli architetti. A suo parere non è eliminando i corridoi o mettendo i banchi in modo da non avere la posizione rigorosamente frontale, che si modifica la didattica. Il problema è quello di una rigidità del sistema: non c'è rottura del gruppo classe, bloccato nella sua unità aula, mancano scambi tra i vari settori disciplinari e non c'è collaborazione tra gli insegnanti. Definisce le aule come luoghi di «compressione psichica», in cui il bisogno di comunicazione e scambio per svolgere attività produttive, viene frustrato. Per tali ragioni nuovi modelli di spazi educativi hanno bisogno di una pianificazione che tenga conto del rapporto tra pedagogo ed architetto e non può mancare il contributo degli insegnanti che possono «elaborare idee e dare suggerimenti riguardanti le relazioni tra bisogni, attività educative, condizioni materiali (spazi, strumenti, arredi)»⁶⁷¹.

Lo studioso ritiene che non debba essere dimenticato, inoltre, il rapporto tra flessibilità e varietà, intesa come varietà positiva, quotidiana, che permetta una vasta gamma di opportunità e non una flessibilità che si realizza solo con la mobilità dei moduli standard, gli architetti che hanno ben compreso il problema la chiamano *built in flexibility*.

Riguardo alla flessibilità diventa interessante riportare le riflessioni di De Bartolomeis al riguardo. La flessibilità degli spazi considerata in termini di diversa organizzazione, va considerata come «una varietà positiva, sempre a disposizione, condizione permanente di un nuovo modo di concepire lo spazio educativo e le esperienze in esso»⁶⁷², ciò che è importante è assicurare la varietà quotidiana e continuativa e non quella flessibilità che porta da una rigidità ad un'altra.

De Bartolomeis spiega che nella scuola è necessaria una «flessibilità intrinseca o varietà attuale» perché assicura una vasta gamma di opportunità attraverso la presenza di aree aventi particolari caratteristiche. La varietà delle aree può anche essere all'interno di un grande locale comune, in altri casi si può tradurre in veri e propri laboratori. Ciò che invece bisogna evitare, è quella che lo studioso definisce come «flessibilità estrinseca», quella dei mobili componibili o dei mobili-gioco che ritiene negativa.

Lo studioso dà una descrizione di come dovrebbe essere, a suo parere, una scuola flessibile. Viene descritta come

un ampio locale per le assemblee generali, per l'educazione fisica, per il teatro, per la proiezione di un film, per il pasto di mezzogiorno (questo locale può essere facilmente predisposto per i vari usi elencati); posti per stare soli o per riunirsi in piccoli gruppi, un posto per i lavori di falegnameria, un

⁶⁶⁹ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 30.

⁶⁷⁰ F. De Bartolomeis, *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 185.

⁶⁷¹ Ivi, p. 189.

⁶⁷² Ivi, p. 190.

posto per la meccanica e per gli esperimenti scientifici, un posto per l'ascolto della musica e per la registrazione, aree per allevamenti e per coltivazioni. Ogni area deve avere caratteristiche, possibilità di utilizzazione, strumenti adeguati. Alla varietà degli interessi e delle attività deve corrispondere la varietà dell'ambiente, in vista di mettere in atto metodologie di ricerca, di favorire i rapporti e la comunicazione, di consentire a gruppi di varia grandezza e costituiti per vari propositi di svolgere contemporaneamente la loro attività. Giova anche una componente di irregolarità come disposizione dell'ambiente a servire a molteplici usi⁶⁷³.

Si è voluto riportare per intero questa riflessione perché dà la misura di come le strutture scolastiche possano favorire, attraverso la flessibilità intrinseca degli spazi, l'espansione dell'esperienza educativa degli allievi.

Ultimo aspetto dal quale non si può prescindere è la varietà delle attività e la specializzazione delle aree educative, la varietà non è indefinita, ma va determinata conformemente a criteri che definiscono le aree in relazione alle attività che verranno previste⁶⁷⁴.

Ciò che però disorienta non poco è che la maggior parte degli edifici scolastici è riciclata da altre destinazioni, riadattati a usi scolastici, oppure vengono usati come scuole appartamenti, ex-conventi, caserme, prefabbricati, colonie marine e montane e i nuovi edifici, secondo Campagnoli, sono progettati male, da tecnici che non sanno nulla di scuola e di didattica e spesso nulla o molto poco di storia dell'architettura e di architettura⁶⁷⁵.

Anche se negli anni sono state emanate leggi di riforma della scuola (1979-1985-1991)⁶⁷⁶ che hanno comportato una diversa concezione dell'ambiente scuola, dal punto di vista architettonico non ci sono sostanziali innovazioni e l'interesse per l'argomento scuola diminuisce progressivamente, le esperienze si frammentano con pochi casi di qualità e moltissimi autoreferenziali e di bassa qualità.

Che cosa è rimasto del dibattito tra architettura e pedagogia : le 'Nuove Linee guida'

Mentre in Italia il dibattito e l'interesse si spegnevano, in Europa e nel mondo la ricerca proseguiva, molte nazioni preparavano programmi estesi di rinnovamento del patrimonio scolastico e riprendevano ad investire sull'architettura scolastica⁶⁷⁷. Inoltre, molti architetti hanno incominciato a riflettere sulla necessità di capire come le teorie educative potessero essere tradotte in costruzioni scolastiche con una nuova organizzazione degli spazi. L'architetto che maggiormente e più appassionatamente in Europa negli ultimi anni del Novecento si è dedicato allo studio e al progetto degli edifici scolastici è Herman Hertzberger, il quale ha sviluppato una riflessione sulla 'pedagogia dello spazio' montessoriana «per plasmare ambienti che propongono possibilità e sollecitano interpretazioni»⁶⁷⁸. Le sue scuole puntano maggiormente sullo spazio articolato piuttosto che sull'indipendenza dell'aula, il suo riferimento è pensato in chiave di '*learning environments*' ed è caratterizzato dai 'luoghi tipo' della città (*the school as a city*) come la

⁶⁷³ Ibidem.

⁶⁷⁴ Ivi, pp. 188-194.

⁶⁷⁵ G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, cit., p. 8.

⁶⁷⁶ I programmi della scuola media del 1979 (D. M. 9 febbraio 1979) prevedevano una programmazione educativa con «un'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche».

⁶⁷⁷ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 30.

⁶⁷⁸ L. A. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 80.

‘strada’ (*learning street*)⁶⁷⁹ e la piazza (*square*). Progetta diverse scuole Montessoriane (a Delft e ad Amsterdam) e nella sua idea di scuola propone la visione della città con il tema dell’*educational promenade*, dove le aule sono come case collegate da una strada, oppure il cuore può essere la ‘piazza’ che in Hertzberger diventa l’evoluzione dell’atrio come luogo privilegiato degli incontri. Piazza che ritroviamo nella visione degli spazi di Loris Malaguzzi, il quale le dava un’enorme importanza come luogo di scambio e di socializzazione e riteneva che lo spazio fosse un ‘Terzo Educatore’⁶⁸⁰, o ‘*Third Teacher*’⁶⁸¹ come scrive Trung Lee, un architetto americano.

È storia recente l’approvazione delle ‘Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole’. Nella presentazione a cura dell’Ufficio Stampa del Ministro⁶⁸² si legge che i principi ispiratori sono da ricercarsi nel cambiamento in atto nella scuola e nella necessità di un rinnovamento secondo nuovi criteri, in modo che gli spazi siano coerenti con le innovazioni determinate dalle tecnologie digitali e dall’evoluzione della didattica. In sostanza, gli obiettivi di fondo riguardano la necessità di garantire edifici scolastici sicuri, sostenibili, accoglienti e adeguati alle più recenti concezioni che si stanno diffondendo, attraverso un percorso di innovazione metodologica, con una progressiva diffusione nella pratica educativa delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione.

Nelle “Nuove Linee Guida” si trovano indicazioni per la progettazione delle architetture interne della scuola, in cui si prevedono spazi modulari che rispondano in modo flessibile e facilmente configurabile a contesti educativi diversi e che permettano di superare la classica impostazione della lezione frontale. La realizzazione di nuovi edifici scolastici dovrà, quindi, rispondere a parametri e criteri architettonici e dell’organizzazione dello spazio del tutto nuovi⁶⁸³.

In sostanza, le Nuove Linee Guida, parlano di ‘spazi di apprendimento’ e la nuova visione prevede che gli spazi connettivi divengano relazionali offrendo diverse modalità di attività informali individuali, in piccoli gruppi o in un gruppo più allargato. Inoltre, c’è la necessità di nuovi *setting* e configurazioni diverse dei rapporti allievo-docente e allievo-allievo, sulla base di una diversa sequenzialità dei momenti didattici.

È prevista ancora l’aula tradizionale, ma è superata la visione del docente posto di fronte alle file di banchi, l’aula diventa uno spazio pensato per interventi frontali, ma accanto a questa modalità e a questo luogo, ve ne sono altri che fanno parte di un percorso maggiormente articolato.

⁶⁷⁹ H. Hertzberger, *Space and learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 113; H. Hertzberger G. Moniek van de Vall, *The school as a city*, 010 Publishers, Rotterdam 2012 (Dvd e libro); K. Hin, M. Kloos, *Searching for Space. On the Architect Herman Hertzberger*, 010 Publishers, Rotterdam 2010 (Dvd e libro).

⁶⁸⁰ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995.

⁶⁸¹ Owp/p Architects, Vs Furniture, Bruce Mau Design, *The Third teacher, 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, Harry N Abrams, New York 2010.

⁶⁸² Sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>, visitato il 16.12.13.

⁶⁸³ MIUR, *Scuole più sicure e spazi di apprendimento al passo con l’innovazione digitale*, Presentazione delle Nuove Linee Guida per l’Edilizia Scolastica, a cura dell’Ufficio Stampa del Ministero, Roma 11.04.13. Le Linee guida fanno parte di un percorso seguito da Miur ed iniziato con una ricognizione internazionale. In quell’occasione è stata avviata una ricerca di soluzioni operative che consentano un’effettiva rigenerazione del patrimonio scolastico, per renderlo più adatto all’evoluzione tecnologica e rispondente ai criteri di sicurezza. Un impegno, questo, che si è poi concretizzato anche attraverso la recente direttiva firmata dal ministro Profumo, che prevede lo stanziamento di 38 milioni di euro da destinare alla costruzione di nuove scuole attraverso lo strumento del fondo immobiliare e nel rispetto delle nuove Linee Guida, sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>, visitato il 16.12.13.

Sono, infatti, previsti: lo spazio per il lavoro di gruppo che favorisce «un clima positivo e la partecipazione ed il contributo di ciascuno studente»⁶⁸⁴ e lo spazio laboratoriale che si configura come «spazio del fare» e di qui l'uso del termine 'atelier', e richiede un ambiente nel quale lo studente possa muoversi in autonomia attivando processi di osservazione, esplorazione e produzione di artefatti»⁶⁸⁵. Dovranno essere previsti spazi denominati 'Piazza' e 'Agorà', cuori simbolici e funzionali della scuola e centri di distribuzione dei percorsi orizzontali e verticali collegati a tutte le altre attività della scuola. I termini 'Atelier' e 'Agorà' ricordano molto l'impostazione delle scuole dell'infanzia di Reggio Children di Loris Malaguzzi.

Per lo studioso l'«Atelier» rappresenta, come scrive Andrea Bobbio, un «crogiolo di professionalità ed esperienze diverse, rappresenta il luogo (Malaguzzi lo definiva 'golfo di riflessione') dove si connettono tanto le istanze della creatività e dell'espressività quanto quelle della progettazione e della sperimentazione», in sostanza, nel pensiero di Loris Malaguzzi il ruolo dell'«Atelier» è quello di offrire «un supporto competente all'immaginazione»⁶⁸⁶ e di essere un contributo alla «rottura di vecchi schemi pedagogici, rendendo attive le mani, la testa, le emozioni»⁶⁸⁷ ed è, inoltre, come spiega Rinaldi «il luogo metaforico della scuola che tutta, nel suo insieme, ha come obiettivo il supportare lo sviluppo della comunicazione e, appunto, dei cento linguaggi»⁶⁸⁸.

Molte sono le possibili soluzioni per progettare spazi adeguati alle esigenze di apprendimento e di insegnamento attuali, però dettare norme troppo rigide non ha senso, ha senso, invece, coinvolgere chi materialmente usufruirà della scuola: insegnanti, studenti e genitori e partendo da un concetto pedagogico forte, nascerà dalla fantasia degli architetti il progetto architettonico che potrà rispondere alle esigenze di quella particolare situazione. La partecipazione dell'utenza alla progettazione non deve essere puramente demagogica, ma consapevole e competente senza però prevaricare i compiti di chi per mestiere e specializzazione si occupa di concepire e costruire questi spazi. Quindi, «una partecipazione che si concretizzi in una specie di brainstorming di idee da tradurre scientificamente e stilisticamente»⁶⁸⁹. È questa la strada che ultimamente viene maggiormente seguita, soprattutto all'estero, dalla maggior parte degli architetti; attualmente quando si deve progettare o ristrutturare una nuova scuola, non sono più solo gli architetti a progettare, ma il percorso intrapreso è quello di coinvolgere tutti coloro che sono interessati. In passato non esisteva confronto, erano gli architetti che progettavano, successivamente sono stati coinvolti anche i pedagogisti, ora c'è un ulteriore passo avanti.

Tutta la comunità interessata deve essere coinvolta, anche i bambini devono avere la possibilità di esprimere le loro opinioni che spesso sono sorprendenti, già i Gesuiti interpellavano i cittadini del luogo in merito alla costruzione di un loro edificio. Infatti, anche a quell'epoca, niente era lasciato al caso: né il luogo, né il modo di procedere,

⁶⁸⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole*, § I.1.2.

⁶⁸⁵ Ivi, § I.1.3.

⁶⁸⁶ A. Bobbio, *Il 'Reggio Approach'*, in A. Bobbio, C. Scurati, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguistiche esperienze*, Armando Armando, Roma 2008, pp. 196-197.

⁶⁸⁷ V. Vecchi, *L'atelier nella scuola dell'infanzia una avventura bella e interessante*, intervista a cura di L. Gandini, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, cit., p. 128.

⁶⁸⁸ C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia, ascoltare ricercare e apprendere*, in M. Davoli (a c. di), Reggio Children Editore, Reggio Emilia 2008, p. 159.

⁶⁸⁹ G. Campagnoli, *Linee Guida per l'edilizia scolastica, un passo avanti?*, in *Politiche Educative*, 12.06.13, su <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/linee-guida-l-edilizia-scolastica-passo-avanti-4074004890.shtm>, visitato il 20.12.13.

funzionalità di un modello certamente tecnico-organizzativo, ma soprattutto è un sistema 'non ideologico' di approccio al problema. Esso fonda la selezione tipologica sull'osservazione di modelli tradizionali (non molti, nel complesso), lasciando ampi margini alla flessibilità, non tanto nel senso tecnico moderno del termine, quanto più sul significato di ascolto ed accoglimento dei linguaggi locali, dei caratteri d'uso espressivi propri dei luoghi. [...]. Non c'è dubbio che in questa prassi risiedono insieme l'idea della tradizione ed il concetto di modernità del loro operare, del 'modo nostro' citato dai Gesuiti stessi⁶⁹⁰.

Alcuni di questi aspetti fanno parte di una mentalità architettonica molto moderna, infatti, attualmente gli architetti sono molto attenti ad ascoltare ed accogliere le esigenze e le richieste dei cittadini del luogo dove sorgerà o verrà ristrutturata una scuola.

Progettare nuovi spazi per la scuola significa pensare non solo all'architettura, ma anche alla pedagogia, già il grande architetto Vitruvio nel libro '*De architectura*' scriveva che «il sapere dell'architetto è ricco degli apporti di numerosi ambiti disciplinari e di conoscenze relative a vari campi, e al suo giudizio vengono sottoposti i risultati prodotti da altre tecniche»⁶⁹¹. Si tratta di una visione culturale olistica della scuola in quanto luogo di educazione e come spazio fisico di apprendimento.

In particolare, lo scopo della pedagogia consiste nel permettere una riflessione sui modelli educativi e sulle relative antropologie di riferimento, sulle dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento e sulla necessità di ragionare su paradigmi didattici, utili alla comunità educativa in termini di riferimenti, per un'azione educativa volta alla formazione integrale della persona. L'architettura, per contro ha come obiettivo l'organizzazione fisica dello spazio in cui vive l'uomo, in termini di relazioni spaziali, culturali ed etiche tra ambienti naturali e ambienti urbani destinati alle differenti funzioni cui sono destinati. L'auspicio oggi è quello di una 'pedarchitettura' cioè un'architettura pedagogica attenta alla persona e alla sua originalità, unicità e relazionalità e che colleghi finalmente tra loro i due campi disciplinari.

Ciò che bisogna tener presente è che, come scrive Heidegger, lo spazio deve essere considerato «a partire dal corpo, come suo luogo e come contenitore di altri luoghi» e che ormai, è tempo di pensare che, per usare una suggestiva metafora di Kosellek, «il futuro è passato»⁶⁹².

Mariagrazia Marcarini

Ph.D. in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" - Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in "Human capital formation and labour relations" - University of Bergamo

⁶⁹⁰ A. Marino, *L'idea di tradizione e il concetto di modernità nell'architettura della Compagnia di Gesù*, in L. Patett, S. Della Torre (a c. di), Atti del convegno: «*L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI-XVIII secolo*», cit., p. 54.

⁶⁹¹ M. Vitruvio Pollione, *De architectura*, I° libro, I capitolo, 35-25 a.C. La frase in latino recita: «*Architecti est scientia pluribus disciplinis et variis eruditionibus ornata, [cuius iudicio probantur omnia] quae ab ceteris artibus perficiuntur*». Il Trattato è stato probabilmente scritto negli ultimi anni della carriera professionale di Vitruvio, all'incirca tra il 35 e il 25 a.C. negli anni in cui era imperatore Augusto al quale era dedicato il trattato, l'imperatore infatti progettava un rinnovamento generale dell'edilizia pubblica, cfr. in Centro Studi Vitruviani http://www.centrostudivitruviani.org/?page_id=74, visitato il 21.05.13.

⁶⁹² R. Kosellek, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986.

RECENSIONI

F. Togni, *Il riscatto dal tragico. Il giovane Gentile e l'agire pedagogico (1875-1915)*, Studium, Roma 2013, pp. 184

«L'architettura del pensiero di Giovanni Gentile è complessa e non facilmente adeguabile a nessuno schema» (ivi, p. 171). Partendo da questa constatazione, Fabio Togni propone la sua originale lettura del pensiero gentiliano. Una lettura che non cerca di inserire Gentile in qualche categoria storiografica consolidata, l'intera opera del filosofo italiano, ma che approfondisce alcuni aspetti meno conosciuti della sua riflessione teorica, soffermandosi in particolare sugli anni giovanili della sua formazione. In questo modo, l'autore riesce a mettere in evidenza anche le opposizioni e le tensioni concettuali presenti nel sistema teorico gentiliano che, non necessariamente, devono essere superate e risolte in una sintesi chiarificatrice, ma che possono essere feconde e stimolanti proprio per la loro aporeticità.

La tesi da cui parte il volume è suggestiva, anche se nota: «L'atto puro dissolve qualunque residuo e ombra sia nel campo dell'esperienza, sia in quello della conoscenza. Esso rappresenta lo strumento più potente che rende sempre presente l'uomo, eliminando ogni peso, ogni obbligo con il passato, risolvendo il problema dell'originaria condizione debitoria. La filosofia è l'elemento di assoluto riscatto da ciò che è stato, sollevando da qualunque dispositivo del passato» (ivi, p. 68). L'attualismo è, quindi, un sistema organico che tenta di dissolvere ogni negazione e differenza attraverso l'idea di atto puro, che sintetizza nello Spirito la possibilità stessa del divenire. Il compito della filosofia risiede nel portare ogni dimensione specifica e storica fino alla sua natura essenziale. Ogni singolarità concreta deve essere sciolta nell'universale, poiché lo Spirito, pur avendo uno sviluppo storico, non si esaurisce in esso. Togni non si limita a ribadire questa interpretazione del pensiero gentiliano, ma ne indaga la genealogia attraverso un'analisi approfondita degli scritti giovanili per coglierne le radici e le motivazioni di fondo, anche biografiche. Ciò che emerge è una lettura originale che sottolinea come il sistema dell'attualismo sia un tentativo di riscatto dal tragico. Un tentativo che rimane incompiuto, anche dal punto di vista teoretico, ma che per essere compreso pienamente deve essere letto alla luce del contesto culturale che ha visto la formazione giovanile del filosofo di Castelvetrano.

La categoria del "riscatto" diventa uno snodo teorico per indagare l'intera opera di Gentile. Un riscatto che rappresenta, per il giovane Gentile, un modo per superare il clima culturale della Sicilia di fine Ottocento. La prima parte del volume di Togni è dedicata ad analizzare nel dettaglio le influenze dell'ambiente siciliano sulla formazione del filosofo fino alla pubblicazione del saggio *Tramonto della cultura siciliana* che «costituisce l'atto conclusivo di questo periodo» (ivi, p. 13), in quanto gli consente di prendere le distanze dalla tradizione della sua isola di origine, che considera opprimente, per avviare un percorso di riscatto che lo porterà, il 24 ottobre del 1917, a essere chiamato a Roma come professore presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza.

Il desiderio di riscatto gentiliano non si manifesta solo nel superamento teorico delle influenze del positivismo e delle tendenze all'erudizione diffuse negli ambienti accademici siciliani, ma «era stato personale e aveva toccato da vicino il vissuto concreto del giovane Giovanni Gentile. Nell'allontanamento definitivo dal passato, segnato dal raggiungimento della cattedra romana, egli vedeva tramontare definitivamente tutto ciò che lo aveva segnato, tutte le fatiche, tutti gli obblighi e anche tutti gli ossequi che lo avevano visto protagonista nel suo percorso di crescita come persona e come studioso» (ivi, p. 37). Il riscatto di Giovanni Gentile è legato anche alle sue esperienze di vita, al rapporto

complesso con il padre, al dolore per la morte del fratello, alla difficoltà sempre crescente di relazionarsi all'interno del clima di rivalità, debiti e scambi nel quale ha vissuto la sua giovinezza. Un riscatto che, però, nonostante i successi accademici non riuscirà mai a compiersi in modo pieno e definitivo.

Se la categoria di riscatto può essere utile per capire meglio il periodo palermitano, permette anche all'autore di far emergere importanti questioni all'interno della riflessione gentiliana matura. Infatti, Togni sostiene che i dispositivi, i legami e i condizionamenti della formazione giovanile, oltre a costituire una radice fondamentale per comprendere il sistema attualistico, continuano ad agire al suo interno come un'ombra del passato che non può essere completamente superata: «La dissoluzione del problema della differenza, a vantaggio dell'identità assoluta avrebbe portato con sé l'accettazione incondizionata di un presente che non poteva essere privato in modo pieno delle proprie contraddizioni. La difficoltà di sostenere nel tempo relazioni, così come l'esperienza della morte – fino a quella più radicale del proprio figlio –, rivelavano l'insufficienza teorica di una dottrina che si rifiutava di ricomprendere il passato» (ivi, p. 68). Il problema è pienamente filosofico e riguarda il rapporto tra l'attualismo come sistema di pensiero e la vita. Da un lato, l'atto puro si manifesta nel presente come dispiegamento di un'identità che risolve al suo interno la differenza e tenta di spiegare logicamente la vita; dall'altro, il divenire, la mancanza, l'errore e la storia individuale emergono sempre, sia come ricordo del passato dal quale non è possibile un pieno riscatto, sia come esperienza biografica che riduce la forza e il potere dell'universale.

Questa tensione tra l'atto puro e il processo di attualizzazione è una caratteristica costitutiva del pensiero gentiliano e la sua importanza non deve essere sottovalutata: «L'ambivalenza del sistema gentiliano che vede il primato dell'identità sulla differenza, da un lato, e l'insopprimibilità della relazione tra i due quale garanzia del divenire, mostra che egli stava mettendo a punto una duplice natura dell'attuale. La dottrina dell'atto puro prevedeva la soppressione della differenza, riassorbendo ogni dimensione potenziale. Di contro il processo di attualizzazione poneva sotto giudizio lo stesso atto puro, limitandone il valore universale in nome della logica del divenire. Il periodo palermitano era così segnato da una instabilità costitutiva che avrebbe reso malfermo il progetto attualista, segnandone gli esiti e gli approcci critici» (ivi, p. 69).

Un merito significativo del testo di Togni risiede nell'aver messo in evidenza l'instabilità costitutiva della prospettiva gentiliana tra atto puro e attualizzazione storica senza, però, darne un giudizio negativo o senza voler risolverla con qualche forzatura ermeneutica. Al contrario, è proprio questa instabilità che permette a Togni di leggere, nella seconda parte del libro, alcune coppie dialettiche come finito-infinito, prassi-poiesi, libertà-condizionamento e, in particolare, maestro-allievo come elementi di un'architettura di pensiero che non può essere limitata da nessuno schema. Infatti, proprio attraverso la polarità concettuale maestro-allievo, l'autore affronta i temi pedagogici presenti nel pensiero gentiliano. Molti sono i meriti e gli stimoli che il filosofo siciliano offre ai saperi che si occupano di educazione: la critica al positivismo e a ogni forma di riduzione dell'istruzione a un insieme di tecniche e contenuti, il profondo legame tra pedagogia e filosofia, l'unitarietà del sapere come esperienza viva di apprendimento e il tema della libertà. Proprio il valore ontologico della libertà è un aspetto che, secondo Togni, mostra sia la positività del sistema gentiliano per la pedagogia sia i suoi limiti: «Gentile coglie nel segno quando riconosce che l'esperienza educativa rivela che ogni decisione è sempre "decisione sull'essere" ed è sempre connessa con la dimensione dell'Assoluto. Tuttavia egli non riesce a mostrare come tale profilo ontologico dell'esperienza della libertà invochi sempre il riconoscimento di una differenza tra il piano dell'essere e il piano storico concreto» (ivi, p. 180). Se Gentile ha il merito di valorizzare il ruolo fondativo della libertà

per il sapere pedagogico, egli non riesce però a distinguere l'orizzonte metafisico-logico da quello concreto e storico, tentando di ridurre il secondo al primo.

La lucida analisi di Togni coglie in questo limite dell'attualismo una sfida che la pedagogia moderna dovrebbe riprendere criticamente e superare, riuscendo a costruire una pedagogia che ricomprenda e metta al centro della sua riflessione l'idea di azione umana, riconciliando in modo virtuoso la dimensione storica individuale e quella ontologica.

Andrea Potestio

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Bergamo
Research fellow – University of Bergamo

G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010, pp. 269

Il volume di Gabriella D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, propone un'approfondita ricostruzione del pensiero e dell'opera di Adolphe Ferrière (1879-1960) distante da alcuni protocolli di lettura parziali che, in Italia, hanno reso noto lo studioso ginevrino quasi unicamente come l'indefesso propagandista e pubblicitista della Scuola Attiva. Nel contesto degli studi pedagogici italiani, infatti, Ferrière è spesso menzionato come ideatore di interessanti iniziative istituzionali a favore della diffusione del movimento di rinnovamento pedagogico internazionale, fondatore del *Bureau International des écoles nouvelles* (BIEN) e promotore della *Ligue internationale pour l'Education nouvelle* (LIEN).

Prendendo le distanze dai più reiterati clichés interpretativi sino ad oggi riferiti al lavoro di Ferrière, l'originale contributo della studiosa catanese conduce, con rinnovato sguardo interpretativo, una circostanziata ricomposizione della costellazione delle attività scientifiche del ginevrino, rendendo chiara la parzialità della veste di «apostolo della scuola attiva» (ivi, p. 23) che la critica italiana ha riconosciuto allo studioso quale tratto caratterizzante. Questa considerazione, vicina a letture standardizzate, se per un verso ha permesso di cogliere l'essenza di alcune delle più importanti iniziative di promozione e diffusione del movimento di rinnovamento pedagogico internazionale condotte da Ferrière, per altro verso, tuttavia, ha ridotto l'angolo prospettico attraverso il quale si è guardato al suo contributo. In particolare, sul terreno degli studi italiani è mancata la traduzione di alcuni lavori significativi dello studioso svizzero, che avrebbe permesso di apprezzare la multiforme natura dei suoi versanti di studio. Una stima "viziata", dunque, che ha portato a ristretti giudizi di appena sufficienza dei meriti scientifici della vastissima produzione di Ferrière sin ora poco presa in considerazione perché ritenuta eclettica e ridondante.

In tale direzione, attraverso un puntuale lavoro di disamina e studio di fonti di documentazione, in gran parte inedite, recuperate nel *Fonds Adolphe Ferrière* presso gli *Archives Institut J. J. Rousseau* (AIJRR) della *Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation* (FPSE), Università di Ginevra, l'autrice delinea un profilo articolato e complesso, sottratto alle ricostruzioni di maniera. Il ritratto che emerge è quello di uno studioso di spicco del contesto culturale svizzero dell'epoca, che conduce i propri interessi giovanili al crocevia tra biologia e sociologia (come dimostra il poderoso lavoro «*La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social*», 1915), cofondatore, nel 1912, dell'Istituto di Scienze dell'educazione J. J. Rousseau insieme a Pierre Bovet ed Édouard Claparède.

Il recupero di documentazione archivistica inesplorata sottratta alla «bella e meditata scrittura» (ivi, p. 14), come le testimonianze diaristiche («*Petit journal*», «*Mond grand journal*» e «*Journal reconstitué*»), gli epistolari e le "notes de voyage", ma anche di più meditati ed articolati manoscritti e dossiers tematici di lavoro, restituisce l'ampiezza degli interessi di Adolphe Ferrière insieme ad un profilo personale complesso. La precoce sordità del ginevrino, sopravvenuta ad appena vent'anni, infatti, aveva condotto lo studioso ad annotare con acribia ogni aspetto del vissuto biografico e professionale e a far riassumere in forma scritta il contenuto delle proprie conversazioni. Le "notes d'entretiens" (note di conversazione), che riportano i colloqui avuti con grandi personalità del panorama culturale europeo del tempo e, in particolare, del mondo pedagogico italiano del calibro di Giuseppe Lombardo Radice, sono preziosa testimonianza del contenuto di dialoghi privati e consentono di ricostruire anche alcuni "retroscena". L'analisi rigorosa di tale grande mole

di materiale consegna la vastità di interessi dello studioso che spaziano dalla sociologia alla pedagogia, dalla psicologia alla psicoanalisi, sino ad inaspettati ed inconsueti studi di “tipocosmia”. Non solo, dunque, «Globe-trotter de l’Education Nouvelle» (ivi, p. 27), in virtù dell’attività di propaganda pedagogica profusa su scala mondiale, ma anche studioso di tematiche di grande interesse come pure dimostra l’imponente rassegna bibliografica di oltre 2000 titoli curata da Gabriella D’Aprile e consegnata per la prima volta agli studi italiani a corredo del volume; rassegna che permette, peraltro, di desumere anche gli orientamenti e le tendenze del dibattito culturale dell’epoca rispetto a temi e questioni emergenti da diversi versanti disciplinari.

Il “focus” dell’opera è ricco e variegato e, nel suo complesso, si dispone su una frontiera di ricostruzione/interpretazione sia storica, sia teorica anche rispetto alle figure e ai modelli educativi del movimento di rinnovamento pedagogico. In continuità con lo studio condotto su Adolphe Ferrière, invero, la seconda parte del volume recupera alcune esperienze di avanguardia educativa del fronte italiano rimaste in ombra o per meglio dire “oubliés”. Lungo tale direttrice, il testo offre un contributo originale non soltanto in riferimento all’autore ginevrino, ma anche intorno alla stagione pedagogica dell’attivismo che va a delinarsi tra la fine del XIX secolo ed i primi decenni del XX in Europa, con particolare riferimento ai tratti caratterizzanti le pratiche di sperimentalismo educativo del versante italiano. A partire dalla lettura attenta degli scritti inediti di Ferrière del «Petit journal» (43 taccuini manoscritti, 1918-1960) per l’anno 1926, che consegnano resoconti dettagliati dei due viaggi compiuti in Italia dallo studioso, infatti, l’autrice ricava notizie su sperimentazioni italiane di avanguardia educativa poco note.

La ricostruzione del pensiero e dell’opera di Ferrière già ricca di spunti che, a più livelli, aprono a nuovi fronti della ricerca pedagogica, si arricchisce, dunque, di figure ed esperienze italiane considerate degne del grande lavoro di propaganda compiuto dal ginevrino sul fronte europeo. Questo ideale raccordo internazionale è funzionale a ricomporre il variegato “melting pot” della Scuola Attiva in Italia e permette di estendere lo sguardo a figure di educatori e pedagogisti “dimenticati”. L’attenzione dell’autrice è rivolta, in particolare, a David Levi-Morenos, Michele Crimi, Ida e Rina Nigrisoli, Virginia Povegliano-Lorenzetto e Maurilio Salvoni. A proposito dell’esperienza condotta a Milano da quest’ultimo, emerge un altro degli aspetti di pregio del lavoro di Gabriella D’Aprile; l’autrice, infatti, consegna agli studi pedagogici italiani un’inusitata genealogia dell’espressione “*écoles actives*”. Tale nozione, come emerge dalla recensione all’opuscolo di Salvoni apparsa nel 1917 su «L’intermédiaire des Educateurs», è coniata da Pierre Bovet proprio per descrivere l’esperienza di avanguardia educativa condotta dal maestro milanese; Salvoni è presentato come colui che utilizza «à travers les autres applications qu’il fait [...] des grands principes de “*écoles actives*”» (ivi, p. 89). Un episodio, questo, mai richiamato nelle ricostruzioni italiane sull’attivismo pedagogico, che testimonia la vivacità del contesto educativo italiano.

Il lavoro puntuale, condotto dall’autrice con approccio micro-storico, trae fuori dall’ombra dell’oblio alcune cosiddette “figure minori” del rinnovamento educativo e permette il recupero di esperienze “rimosse” di scuola attiva italiana. Lungo siffatta direzione di approfondimento, elemento di interesse e di particolare valore del volume, è la possibilità di rintracciare alcune istanze di un modello di scuola attiva con tratti identitari e peculiarità squisitamente nazionali.

Il volume offre, dunque, alla letteratura di settore, originali piste di ricerca che aprono a nuovi orizzonti promettenti di ulteriori approfondimenti. In continuità con i due grandi filoni di studio rintracciabili nel testo, tali possibili nuovi sviluppi non sono riconducibili soltanto al pensiero e all’opera di Adolphe Ferrière, ma anche al più ampio terreno degli studi di avanguardia educativo/pedagogica della corrente dell’Educazione

Nuova. In particolare, l'individuazione di tratti caratterizzanti le esperienze italiane di scuola attiva delinea percorsi di approfondimento su modelli, temi, figure ed esperienze⁶⁹³ di avanguardia educativo/didattica di significativo rilievo, affinché a partire da questi si possa promuovere una maggiore valorizzazione del contributo italiano al movimento di rinnovamento educativo di respiro europeo.

Raffaella C. Strongoli

Ph. D. student in "Studi Linguistici e di Educazione Interculturale"-
Università degli Studi di Enna "Kore"

Ph. D. student in "Linguistic studies and Intecultural Education"-
"Kore" University, Enna

⁶⁹³ M. S. Tomarchio, G. D'Aprile (a c. di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi*, «I Problemi della pedagogia», 4-6, LVI, 2010; Id., *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, «I Problemi della pedagogia», 4-6, LVII, 2011.

AA. VV. (a cura di G. Durante, A. Fraccaroli), *Il Manuale di certificazione delle qualifiche delle banche commerciali. I principi dell'European Qualifications Framework (EQF)*, Bancaria Editrice, Roma 2013

Il miglioramento dei livelli di competenza costituisce uno dei fattori fondamentali della strategia adottata a livello europeo per una crescita duratura basata sulla conoscenza per rispondere alle sfide del futuro (Europa 2020). In questi ultimi anni il processo politico avviato a livello comunitario ha, infatti, individuato nel sistema delle conoscenze, delle capacità e delle competenze i fattori favorevoli agli obiettivi di ripresa economica e di recupero dei livelli di occupazione perduti negli ultimi anni. Dal Consiglio Europeo di Lisbona (marzo 2000) si è dato seguito a un processo che ha posto al centro il concetto di “istruzione e formazione durante l'intero arco della vita”, principio guida delle politiche europee degli ultimi anni (*Lifelong learning* o apprendimento permanente)⁶⁹⁴.

All'interno di questa cornice europea si è inserito, sul piano nazionale, il recente Decreto Legislativo del 16 gennaio 2013 n. 13, riguardante la validazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze⁶⁹⁵. Questo provvedimento mira al riordino del “Sistema di qualificazione” del nostro Paese: la certificazione delle competenze comunque acquisite permetterebbe di vedere riconosciuta la dote di esperienze che ogni persona porta con sé⁶⁹⁶.

Basterebbero questi pochi riferimenti per comprendere l'interesse e l'estrema attualità di un testo, come quello in oggetto, che vuol porre «le basi metodologiche di un manuale operativo da cui le imprese potranno trarre utili spunti per la gestione delle proprie risorse umane, affinché la crescita professionale costituisca linfa vitale per lo sviluppo del business⁶⁹⁷».

La realizzazione del repertorio delle figure professionali del settore del credito correlate ai valori dell'European Qualifications Framework⁶⁹⁸ (EQF), frutto dell'indagine promossa dall'Associazione Bancaria Italiana (ABI) e dal Fondo Banche Assicurazioni (FBA), rappresenta infatti la conclusione di un articolato processo che ha visto il coinvolgimento delle aziende del credito e delle organizzazioni sindacali che hanno fornito il loro contributo propositivo al progetto.

Il sistema dell'EQF, pensato per funzionare come un vero e proprio codice comune di riferimento, consente di mettere in relazione e classificare i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri. Tra le finalità vi è quella di semplificare la comunicazione tra gli attori coinvolti dei diversi Paesi e all'interno di ciascun Paese, facilitare il matching tra i bisogni espressi dal mercato del lavoro e le opportunità di

⁶⁹⁴ In merito, *ex multis*, si veda la Comunicazione del 21 novembre 2001 della Commissione Europea “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”.

⁶⁹⁵ Si tratta del Decreto relativo alla “Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze”. (Decreto applicativo a norma dell'art. 4 comma 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92), pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 15 febbraio 2013.

⁶⁹⁶ Per un primo sintetico commento al decreto si rimanda a: G. Bertagna, M. Tiraboschi, U. Buratti, *La carta d'identità delle competenze*, Lavoce.info, 13 settembre 2013 <http://www.lavoce.info/alla-certificazione-delle-competenze-non-serve-un-sistema-burocratico/>.

⁶⁹⁷ Dalla prefazione di Giancarlo Durante, Presidente del Fondo Banche Assicurazioni (FBA), p. 8.

⁶⁹⁸ Per un primo approfondimento in materia si rimanda ai siti delle istituzioni europee, in particolare al link http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm.

istruzione e formazione nell'UE, contribuire allo sviluppo di qualifiche a livello di ogni singolo settore, fungere da punto di riferimento comune per la qualità e lo sviluppo della formazione.

Il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento (*learning outcomes*), organizzati in otto differenti livelli, indicando così ciò che, alla fine di un percorso formativo, ci si aspetti la persona conosca e sia in grado di fare (in termini di conoscenze, abilità e competenze).

Il *Manuale di certificazione delle qualifiche delle banche commerciali* si inserisce dunque in questo ampio scenario. Il cuore del testo è sicuramente costituito dalla "Libreria delle Qualifiche" (all. 1): per ogni qualifica viene definito il titolo della posizione, le altre denominazioni, le finalità, le principali responsabilità-attività, il livello di autonomia e i profili di conoscenze e capacità. Numerosissimi sono i ruoli che vengono "catalogati" e descritti: dal responsabile di filiale all'addetto titoli, dall'operatore di sportello al responsabile gestione dei patrimoni mobiliari. Sono oltre 60 le posizioni che sono state oggetto di mappatura: questi incarichi, individuati a partire dagli elenchi di tutte le posizioni presenti negli organici delle imprese che hanno partecipato all'indagine, rappresentano un ampio database che, proprio per la sua ragione dinamica e "operativa", sarà oggetto di un continuo monitoraggio, funzionale ad integrazione ed aggiornamenti.

Il testo è completato da ulteriori allegati contenenti: la libreria delle Conoscenze e la relativa tavola sinottica (all. 2 e 4); la libreria delle Capacità e la relativa tavola sinottica (all. 3 e 5).

Questo manuale costituisce dunque un agile strumento per un rapido inquadramento dei principi dell'EQF e un efficace "prontuario" per gli operatori del settore.

Francesco Magni

Ph.D. student in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" -
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -
University of Bergamo

M. Chiaia, *Donne d'Italia. Il Centro Italiano Femminile, la Chiesa, il Paese dal 1945 agli anni Novanta*, Edizioni Studium, Roma 2014, pp. 401

Il Centro Italiano Femminile (Cif) è un movimento di donne cattoliche che, sin dalla sua fondazione, nel 1944, ha avuto l'obiettivo di promuovere la condizione femminile, accompagnando ogni donna in un percorso di emancipazione attraverso il riconoscimento di pari opportunità e di diritti di uguaglianza. La solidarietà, intesa come senso del gratuito alla radice della vita civica, e l'amore per il bene comune rappresentano i valori che guidano l'operato del movimento, che ancora oggi è presente in tutte le province e in più di 400 comuni italiani.

Il volume di Maria Chiaia, Presidente del Cif dal 1989 al 1998, uscito nell'anno del XXV anniversario della *Mulieris dignitatem* di Giovanni Paolo II, racconta la storia del Cif attraverso un doppio registro narrativo: nella prima parte del testo la storia dell'associazione viene raccontata cronologicamente e inserita nelle vicende dell'Italia repubblicana; nella seconda parte è la voce del Cif a farsi sentire per mezzo degli editoriali della stessa Maria Chiaia, pubblicati dal 1989 al 1997 sulla rivista dell'associazione, "Cronache e Opinioni". Entrambe le parti sono arricchite da testimonianze e documenti che riguardano coloro che hanno contribuito alla crescita del Cif (come le lettere di Maria Chiaia ai Presidenti del consiglio Giulio Andreotti, Giuliano Amato e Romano Prodi).

Nella prima parte, suddivisa in sette capitoli, la storia del Cif è affrontata decennio per decennio, fino agli anni Novanta, mostrando quanto sia intrecciata con la storia della politica italiana a partire da una delle sue prime missioni: la campagna femminile "pro voto" per l'elezione dell'Assemblea Costituente, che voleva combattere il rischio dell'astensionismo creando una nuova consapevolezza nelle donne, che avevano appena ottenuto il diritto di voto grazie all'azione della Dc di de Gasperi contro, allora, le obiezioni socialiste e comuniste. Questa prima campagna inaugura un impegno cruciale nella vita dell'associazione, ovvero l'importanza del tema della partecipazione femminile alla vita politica, successivamente legato anche alla questione della presenza delle donne in politica. Temi che saranno sempre radicati nel desiderio di sviluppare una cultura democratica animata dai valori cristiani e che verranno concretizzati prima nei legami del movimento con la Dc – il Cif nasce infatti come cerniera di trasmissione tra la Dc e le organizzazioni ecclesiali – e poi in tutte le aperture dell'associazione al confronto con le nuove forze politiche e le realtà internazionali, con un particolare impegno in Europa (fu proprio Maria Chiaia, durante la sua presidenza al Cif, a presiedere la neonata Lobby europea delle donne, Lef, dal 1991 al 1994).

A quest'impegno, il Cif unisce una costante attenzione socio-assistenziale, che se nel dopoguerra dovette rispondere a bisogni immediati, nel corso dei decenni fa pensare sempre più a una forma di *welfare* garantita dal volontariato femminile. Alle prime attività di supplenza dell'intervento pubblico seguirono infatti modalità di integrazione dello stesso, tramite la creazione di colonie per bambini, scuole per analfabeti e adulti, scuole elementari, doposcuola, centri di assistenza e di ascolto anche per gli immigrati, consultori familiari, circoli ricreativi, strutture per portatori di handicap, centri antiviolenza, cineforum.

La parte storica del volume pone l'attenzione anche su problematiche che dal loro apparire attraversano tutta la storia del Cif, come la questione dell'aborto e del divorzio. In entrambi i casi le donne dell'associazione affermano le proprie convinzioni cattoliche proclamando con forza posizioni antiabortiste e antidivorziste – seppur con sfumature diverse a seconda del contesto storico-politico in cui si situavano –, fondate su un'idea molto forte di famiglia.

L'idea di famiglia come di un'entità che va salvaguardata è presente con nettezza in tutta la storia del movimento, che con coerenza riflette sui temi femminili che l'affiancano, come il ruolo della casalinga e la ricerca di un equilibrio tra famiglia e lavoro. Il movimento non si ferma però ad una fase unicamente riflessiva, ma presenta anche soluzioni a problemi quotidiani attraverso proposte legislative legate alla difesa della famiglia (come le proposte che confluirono nella legge sul nuovo diritto di famiglia approvato il 23 aprile 1975) e la creazione di consultori familiari (riconosciuti legalmente con la legge 405 nel 1975).

Non va dimenticato che l'azione del Cif fu sempre sostenuta dalla Chiesa, trovando un particolare sostegno in Pio XII e Paolo VI, che si appellarono alle donne e al movimento per affidare loro il compito di partecipare attivamente alla costruzione della civiltà cristiana e che sottolinearono il valore della presenza sociale della donna e la necessaria rivendicazione della sua dignità e del suo ruolo.

È a partire da questa prospettiva cristiana che si sviluppano anche le concezioni del Cif riguardo la donna e il femminismo, che viene denominato "cristiano" come ridefinizione del femminismo *tout court* nel quale le donne del movimento non si riconoscevano. Il femminismo cristiano – apparso ufficialmente nel movimento per la prima volta nel 1954 e ripreso poi anche gli anni successivi – si pose in una posizione polemica nei confronti del femminismo più che per i diritti da esso recriminati, per la mentalità ed i valori differenti su cui si fondava. Nel corso degli anni Settanta il femminismo cristiano si scontrò con forza con il femminismo radicale. Maria Chiaia ammette con lucidità il rischio in cui incorse il femminismo cristiano nel fare facili semplificazioni, nel voler identificare i caratteri specificamente femminili in contrapposizione a quelli maschili e, infine, nel rapportarsi con il femminismo radicale in genere.

Interessante, in questa prospettiva, il confronto tra Cif e Unione Donne Italiane (Udi), associazione femminile di matrice comunista con la quale il Cif si confronta sin dalla sua fondazione. Le due associazioni si impegnarono spesso sulle stesse tematiche, ma pur essendo molti i punti di contatto, le differenze ed i contrasti non mancarono, a causa della diversa visione della donna e della società presente alla base delle due. Già nel dopoguerra, uno dei punti salienti delle divergenze tra Cif e Udi si mostrò nel modo di concepire il lavoro come mezzo di emancipazione. Infatti se il Cif, da una parte, sottolineò il valore del lavoro casalingo perché, pur lottando per il diritto al lavoro delle donne, portava avanti la convinzione che la donna non potesse rinunciare alla famiglia e alla maternità, l'Udi, dall'altra, sostenne invece la corrispondenza tra emancipazione femminile e lavoro extra domestico. Prospettive evidentemente differenti, che però non impedirono di creare, nel confronto, spunti reciproci di crescita.

Un'impressione generale che si ricava leggendo il volume è che il Cif sia attraversato trasversalmente da una forte spinta pedagogica. Dalla ricostruzione delle vicende che hanno caratterizzato la storia del Cif, emerge infatti che il forte desiderio del Cif di rendere le donne consapevoli di se stesse dal punto di vista civico e politico in modo da riuscire ad affermare i propri diritti e rendersi indipendenti sia nella vita pratica che in quella individuale, trovi la sua naturale espressione nelle attività educative e formative proprie del movimento. La dimensione popolare e il radicamento sul territorio

dell'associazione hanno reso fin dall'inizio l'educazione, la formazione e l'istruzione aspetti fondamentali e centrali di tutte le sue attività.

Francesca Martinelli

Ph.D. student in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" -
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -
University of Bergamo

S. Lentini, *L'educazione in carcere. Profili storico-pedagogici della pena*, Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2012, pp. 151

Il testo si inserisce nel quadro della ricerca storico-educativa indagando un ambito di ricerca, poco approfondito dalla letteratura specialistica, di indubbia validità ed utilità. L'autore, intrecciando la storia del carcere con quella della pena e questa con la storia sociale, politica ed economica, intende affermare la centralità del momento educativo nella prevenzione e nel recupero di coloro che deviano dalle regole socialmente condivise; sostenere il diritto alla formazione di quanti vivono situazioni di esclusione sociale e la necessità di ripensare il trattamento rieducativo realizzato in carcere come esperienza capace di orientare, costruire, ricostruire e consolidare l'autonomia e l'indipendenza del pensare e dell'agire dell'uomo.

La prima parte del testo è dedicata all'analisi, dal punto di vista storico e teorico, del ruolo del carcere e del carattere pubblico della pena. L'autore traccia, a suo avviso, le principali tappe della trasformazione del concetto di pena: «considerata inizialmente come uno strumento per garantire la sicurezza e la difesa del gruppo, poi come mezzo per propiziarsi la divinità adirata, ed in seguito come risarcimento, anche pecuniario allo Stato o direttamente al privato offeso. A partire dal XVI secolo, la centralizzazione della gestione del potere giudiziario nelle mani degli Stati, ed il carattere inquisitorio dei processi, hanno trasformato la giustizia in uno strumento di dominio. [...] Solo nel corso del Settecento, in seguito alle rivoluzioni civili e culturali che hanno caratterizzato il secolo dei Lumi, l'istituzione carceraria ha assunto per la prima volta una funzione riabilitativa e recuperatrice» (ivi, p. 129). Il XIX secolo sarà dominato dalla contrapposizione di due diverse scuole di pensiero criminologiche: quella classica, caratterizzata dal principio di retribuzione della pena e fondata sulle teorie illuministiche del libero arbitrio secondo cui il comportamento umano sarebbe una scelta libera e responsabile del soggetto; e quella positiva, «secondo la quale il comportamento umano è il risultato di fattori sociali, psicologici e biologici che riducono la forza del libero arbitrio dell'uomo, assegnando alla pena un ruolo di prevenzione, da infliggere per la reale pericolosità del criminale, e non per la gravità del reato commesso» (ivi, pp. 49-50).

Attraverso la ricostruzione effettuata, l'autore intende mettere in risalto il legame esistente fra l'individuo, l'educazione, la cultura e la struttura sociale intesa come intreccio necessario, e necessitante, tra l'ideologia dominante, il sistema di potere prevalente, la visione legale e consuetudinaria dei diritti e dei doveri, il complesso sistema delle istituzioni e dei rispettivi apparati (ivi, p. 76).

Saranno tali considerazioni ad anticipare la Riforma penitenziaria del 1975, avviata attraverso la promulgazione della legge n. 354 del 26 luglio 1975: *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà* (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale del 9 Agosto 1975 n. 212, S.O.). In questa legge, il legislatore assume come oggetto delle proprie attenzioni la persona intesa nella sua integralità e intende attuare la trasformazione dell'istituto carcerario da luogo di mera custodia in istituzione finalizzata alla promozione della persona e alla sua riabilitazione personale e sociale. Novità fondamentale della Riforma penitenziaria del 1975 è l'attribuzione alla figura dell'educatore del compito di programmare e gestire i percorsi ri-educativi individuali o di gruppo e il reinserimento sociale attraverso la stesura di un progetto pedagogico ovvero di un patto-progetto educativo.

Per definire e chiarire in modo rigoroso il nesso esistente tra devianza, controllo sociale e processi formativi, nella seconda parte del testo l'autore analizza la relazione che

intercorre tra l'organizzazione sociale, i modelli culturali ed i processi formativi. Attraverso un'analisi delle categorie citate si comprende che «La strada della legalità, i meccanismi del comportamento conforme (etica sociale) devono essere perseguiti, preventivamente, all'interno della famiglia, della scuola, della città, della chiesa, della politica, delle associazioni, che coprono una parte importante di responsabilità "nel porsi dentro o fuori la logica del diritto e della legalità". È in quelle sedi che deve essere costantemente perseguita la sistematica, spesso silenziosa, lotta contro la corruzione del sistema democratico e delle sue leggi. E bisogna farlo attraverso "un'educazione costante, sistematica, critica: critica nel significato più radicale ed originario di distinzione, giudizio, scelta. La scelta e l'opzione definiscono la capacità di orientarsi e di auto-orientarsi, adeguando i mezzi (legali) ai fini (etici). Sollecitando un tipo di formazione che insista sulla dimensione della criticità, della razionalità, della consapevolezza, può essere raggiunto l'obiettivo di un'etica sociale come risultato di un percorso democratico alla legalità in quanto scelta responsabile" In questo senso l'educazione assume una funzione preventiva rispetto al fenomeno della devianza» (ivi, pp. 69-70). Nella prospettiva presentata, in evidente sviluppo delle analisi storico-critiche di A. Criscenti, l'educazione viene a configurarsi, quindi, come un processo storico la cui importanza risiede nella capacità, non solo di riprodurre quanto ereditato dalla precedente generazione, ma anche di proseguire, modificare e trasmettere i risultati del proprio agire. L'educazione così intesa «assegna un ruolo attivo all'individuo, rendendolo capace di reagire al condizionamento sociale e partecipe della costruzione di nuovi valori e nuove norme. In tal modo, l'educazione promuove l'attitudine a reagire di fronte all'influenza sociale, e promuove l'impegno critico che stimola l'intervento sulle condizioni date: "le influenze così diventano reciproche, delle condizioni sull'individuo e dell'individuo sulle condizioni"» (ivi, p. 69).

La terza parte del testo si concentra sulla realtà del carcere e del trattamento penitenziario in Italia, sull'importanza attribuita dalla Circolare n. 3593/6043 del 9 Ottobre 2003 (Le Aree educative degli Istituti), alla figura dell'educatore e sulla necessità, per il reinserimento sociale consapevole ed efficace del reo nella società civile, della collaborazione tra le diverse agenzie di controllo e di intervento sociale. Tali provvedimenti permettono di tutelare l'integralità dell'uomo e consentono alle istituzioni penali di operare in funzione dell'affermazione, dello sviluppo e del recupero della dignità di ogni persona: la formazione, globalmente intesa, può e deve essere considerata strumento necessario a trasformare il carcere da «residuo marginale» a luogo ove la persona abbia la possibilità e gli strumenti di scegliere criticamente la propria peculiare forma nella quale realizzarsi in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità e divenire quindi strumento utile alla società per recuperare risorse essenziali alla democrazia.

Silvia Annamaria Scandurra

Ph.D. student in "Formazione della persona e mercato del lavoro"-
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -
University of Bergamo

S. Spennati, *L'Unione Europea e la formazione, cominciamo a parlarne*, Ed. Insieme, Terlizzi 2013, pp. 128

La nostra società è segnata sempre di più da una continua e vorticiosa evoluzione: di fronte a sfide sempre nuove appare sempre più necessario un altrettanto continuo aggiornamento e un impegno formativo senza sosta. Non a caso il concetto di istruzione lungo tutto l'arco della vita è ormai divenuto un riferimento costante per le politiche d'istruzione e di welfare in tutto il mondo.

Il lavoro di Spennati s'inserisce in quest'ottica globale, permettendo una rapida rassegna di quanto fatto negli ultimi anni dalle istituzioni europee in materia di educazione e formazione: ne emerge un quadro ricco, variegato e, soprattutto, in continua trasformazione. Come ha scritto Maria Luisa De Natale nella prefazione al testo, quello tratteggiato dall'autore «è un itinerario educativo ancora tutto da percorrere, ma è quello che ci consente di prospettare l'educazione all'Europa quale educazione alla speranza in un rinnovato umanesimo» (ivi, p. 21). Il testo rappresenta dunque l'occasione non solo per volgere lo sguardo verso il recente passato (con particolare riferimento al programma *Long Life Learning* 2007-2013 appena conclusosi), ma innanzitutto verso il prossimo futuro e gli obiettivi posti dalla Strategia Europa 2020⁶⁹⁹ (Horizon 2020⁷⁰⁰).

Il nuovo Programma, denominato *Erasmus+*⁷⁰¹ e in vigore dal 1 gennaio 2014 fino al 31 dicembre 2020, costituisce un notevole avanzamento, sia in termini qualitativi sia quantitativi, dell'azione delle istituzioni europee nel sostegno alle politiche d'istruzione. *Erasmus+*, infatti, racchiuderà in sé tutti i precedenti programmi della formazione permanente (*Lifelong Learning Programme*, *Erasmus Mundus*, *Youth in Action*, *Tempus*, *Alfa*, *EduLink*, oltre ai programmi di cooperazione internazionale) con l'introduzione per la prima volta anche di azioni specificamente rivolte al settore dello sport⁷⁰². Innanzitutto una riorganizzazione, dunque, ma anche un notevole incremento di risorse economiche: *Erasmus+* vede un budget complessivo di 14,7 miliardi, con un incremento del 40% rispetto alla precedente programmazione⁷⁰³. Tali fondi saranno così ripartiti nell'arco dei prossimi sette anni⁷⁰⁴: il 77,5% andrà ai progetti legati all'istruzione e alla formazione⁷⁰⁵; il

⁶⁹⁹ Per un aggiornamento su come i singoli Stati membri stanno attuando politiche volte al raggiungimento dei traguardi individuati da Europa 2020, si può consultare la recente pubblicazione *European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Eurydice Report. Brussels: Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf.

⁷⁰⁰ <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>.

⁷⁰¹ Il testo contenente il regolamento UE n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 dicembre 2013 che istituisce "Erasmus+" è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 20 dicembre 2013

(cfr. <http://www.istruzione.it/allegati/regolamentoerasmus2014.pdf>).

⁷⁰² L'introduzione dello sport all'interno della programmazione europea è dovuta all'entrata in vigore del Trattato di Lisbona.

⁷⁰³ *European Commission, Erasmus+, Programme Guide*, p. 18. Per il budget annuale si visiti il link http://ec.europa.eu/budget/documents/budget_current_year_en.htm. Per quanto riguarda il 2014 sono stati stanziati ben 1507,3 milioni di Euro, così suddivisi: 1305,3 milioni di Euro per azioni nell'ambito dell'Istruzione e della formazione; 174,2 milioni di Euro per il settore della gioventù, 16,6 milioni di Euro per il settore dello Sport e 11,2 milioni di Euro per le azioni Jean Monnet.

⁷⁰⁴ Cfr. art. 18 del regolamento UE n. 1288/2013.

⁷⁰⁵ Di questi, il 43% all'istruzione superiore, il 22% all'istruzione e alla formazione professionale, il 15% all'istruzione scolastica, il 5% all'apprendimento degli adulti.

10% alla gioventù; il 3,5% allo strumento di garanzia per i prestiti destinati agli studenti; l'1,9 all'iniziativa Jean Monnet; l'1,8% allo sport; infine, il 5,3% andrà a coprire le spese di funzionamento destinate alle agenzie nazionali e ulteriori spese amministrative.

Tra gli obiettivi primari che *Erasmus+* intende raggiungere vi sono innanzitutto la lotta alla disoccupazione giovanile, il contrasto alla dispersione scolastica e l'ampliamento del numero di cittadini europei con un'istruzione di livello terziario, così come previsto dagli obiettivi di Europa 2020⁷⁰⁶.

Con questo intervento s'intende offrire opportunità per oltre 4 milioni di cittadini Europei: oltre ai premi individuali, il programma mira a sostenere partnership tra istituzioni e organizzazioni nell'ambito educativo e formativo, per collegare il mondo dell'istruzione con quello del lavoro per abbattere il gap di competenze che ostacola e rallenta la crescita europea⁷⁰⁷. *Erasmus+* viene infatti avviato in un momento in cui nell'UE quasi 6 milioni di giovani sono disoccupati, con livelli che in taluni paesi superano il 50%. Nello stesso tempo si registrano oltre 2 milioni di posti di lavoro vacanti e un terzo dei datori di lavoro segnala difficoltà ad assumere personale con le qualifiche richieste. Ciò sembrerebbe dimostrare il sussistere di importanti deficit di competenze in Europa. *Erasmus+* affronterà questi deficit fornendo opportunità di studio, di formazione o di esperienze lavorative o di volontariato all'estero. Emerge quindi un quadro di grande impegno e interesse da parte delle istituzioni europee nella formazione e nella crescita professionale di quelli che sono e saranno i cittadini dell'Unione.

Come si legge nel regolamento e nell'invito a presentare proposte emanato dalla Commissione Europea il 12 dicembre 2013 (atto 2013/C 362/04), il programma *Erasmus+* comprende:

- 1) azioni riguardanti la *mobilità individuale ai fini dell'apprendimento*⁷⁰⁸ (mobilità individuale nel settore dell'istruzione, della formazione e della gioventù; diplomi di laurea magistrale congiunti; eventi di ampia portata legati al Servizio volontario europeo);
- 2) azioni riguardati la *cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone prassi*⁷⁰⁹ (partenariati strategici nel settore dell'istruzione, della formazione e della gioventù, alleanze per la conoscenza, alleanze per le abilità settoriali, rafforzamento delle capacità del settore della gioventù);
- 3) azioni a *sostegno alla riforma delle politiche*⁷¹⁰ (dialogo strutturato tra i giovani e i responsabili decisionali nel settore della gioventù);
- 4) attività *Jean Monnet*⁷¹¹ (cattedre, moduli, centri di eccellenza, reti, progetti Jean Monnet);
- 5) azioni legate allo *sport*⁷¹² (partenariati di collaborazione e eventi sportivi a livello europeo senza scopo di lucro).

⁷⁰⁶ In particolare, entro il 2020 ogni Stato membro dovrebbe riuscire a ridurre i tassi di abbandono scolastico a un livello inferiore al 10% e fare in modo che almeno il 40% delle persone di età compresa tra i 30 e i 34 anni abbia portato a termine l'istruzione terziaria o equivalente.

⁷⁰⁷ Cfr. sito internet CE http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm.

⁷⁰⁸ Cfr. artt. 7 e 13 del regolamento UE n. 1288/2013.

⁷⁰⁹ Cfr. artt. 8 e 14 del regolamento UE n. 1288/2013.

⁷¹⁰ Cfr. art. 9 e 15 del regolamento UE n. 1288/2013.

⁷¹¹ Cfr. art. 10 del regolamento UE n. 1288/2013.

⁷¹² Cfr. art. 16 del regolamento UE n. 1288/2013.

Qualsiasi organismo, pubblico o privato, operante nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport può presentare domanda di finanziamento seguendo le istruzioni e le indicazioni contenute nella guida al programma⁷¹³.

Ma il programma *Erasmus+*, pur costituendo l'iniziativa più ampia e strutturata nell'ambito delle politiche per la formazione europee, non è certo l'unica azione in questo ambito: infatti, all'interno della strategia *Horizon 2020* vi sono anche le azioni *Marie Curie*⁷¹⁴, rinnovate e rinforzate per sostenere nei prossimi anni l'istruzione terziaria e la ricerca scientifica. In particolare sono previsti numerosi interventi tra cui:

- *Innovative Training Networks* (ITN): con un finanziamento complessivo di oltre 405 milioni di euro per il solo 2014, tale programma vuole sostenere percorsi di ricerca o di dottorato, per la durata massima di 4 anni, attuati da partnership di università, istituti di ricerca, piccole e medie imprese e altri attori socio economici. Le partnership assumono la forma di *European Training Networks* (ETN), *European Industrial Doctorates* (EID) or *European Joint Doctorates* (EJD) e devono seguire i principi comunitari contenuti nel documento *Principles for Innovative Doctoral Training*⁷¹⁵.

- *Individual Fellowships* (IF): con un finanziamento di 240 milioni di euro per il 2014, vengono istituite borse di studio individuali che offrono l'opportunità di acquisire e trasferire nuove conoscenze nel contesto europeo. Il programma sostiene in particolare il rientro di ricercatori operanti attualmente in paesi extraeuropei e che in precedenza avevano già lavorato dentro l'UE.

- *Research and Innovation Staff Exchange* (RISE): con un finanziamento di 70 milioni di euro, tale azione è volta a promuovere la collaborazione intersettoriale e internazionale attraverso la mobilità dei ricercatori, favorendo lo scambio di conoscenze e idee dalla ricerca al mondo del lavoro e dell'impresa e vice-versa, coinvolgendo istituzioni accademiche e non (in particolare piccole e medie imprese).

- *Co-funding of regional, national and international programmes* (COFUND): con un finanziamento di 80 milioni (di cui 30 da destinare a programmi per dottorati), questa azione vuole stimolare programmi regionali, nazionali o internazionali finalizzati a promuovere l'eccellenza nella formazione, nella mobilità e nello sviluppo della carriera dei ricercatori.

- *European Researchers' Night*: la "notte dei ricercatori" si pone come obiettivo quello di portare l'ambito della ricerca scientifica più vicino al pubblico generale, incrementando così la consapevolezza del valore sociale delle attività legate alla ricerca e all'innovazione e incoraggiando altri giovani a intraprendere la carriera scientifica. Questo evento, per il quale sono stati stanziati 8 milioni di euro per il 2014, si svolge ogni anno, solitamente nell'ultimo venerdì del mese di settembre.

Per completare il quadro si potrebbe, infine, citare anche il programma *Creative Europe*⁷¹⁶, finalizzato a incoraggiare la creatività e a sostenere lo sviluppo della cultura negli Stati membri.

Fin da questi sintetici richiami, appare evidente come anche l'ambito dell'educazione e della formazione della persona stia entrando sempre di più al centro delle politiche comunitarie. Un impegno, quello delle istituzioni europee, volto a favorire al

⁷¹³ Consultabile al presente link http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf.

⁷¹⁴ Ora denominate Marie Skłodowska-Curie Actions.

⁷¹⁵ Si veda al riguardo il documento della Commissione Europea del 27 giugno 2011 http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf.

⁷¹⁶ Cfr. link http://ec.europa.eu/culture/creative-europe/calls/index_en.htm.

massimo la mobilità di ogni singola persona⁷¹⁷ e a incoraggiare e sostenere il virtuoso scambio di esperienze all'interno dell'Unione Europea.

Francesco Magni

Ph.D. student in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" -
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -
University of Bergamo

⁷¹⁷ Questo anche per favorire l'apprendimento, fin dalla giovane età, di almeno due lingue comunitarie oltre alla propria.

V. Chierichetti, *I ginnasi e i licei di Milano nell'età della Restaurazione. Professori, studenti, discipline (1814-1851)*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovaro 2013, pp. 357

Oggetto di questo libro è la storia dei ginnasi e dei licei nell'età della Restaurazione, un tema ancora poco esplorato nonostante gli studi che negli ultimi anni sono stati dedicati a questa materia⁷¹⁸. Attraverso un meticoloso lavoro storico-archivistico, Valeria Chierichetti ricostruisce le vicende delle scuole superiori milanesi in un arco di tempo che va dal 1814 al 1851, periodo che – osserva l'autrice – era in genere trascurato per “ragioni ideologiche legate alla valutazione critica del dominio austriaco”. Se la data di partenza è quella del ritorno degli austriaci a Milano dopo la parentesi napoleonica, la conclusione è collocata nel 1851, quando la riforma promossa dal Ministro dell'Istruzione Thun modifica in modo radicale il sistema scolastico lombardo.

Il testo è diviso in cinque parti. La prima, *L'istruzione secondaria classica dall'età teresiana alla Restaurazione*, è un ampio *excursus* introduttivo che prende le mosse dalle disposizioni ordinamentali del periodo teresiano e giuseppino e, passando per l'età napoleonica (quando il liceo diventa un mini polo universitario locale con discipline moderne e sperimentali), si addentra nei decenni della Restaurazione (Codice ginnasiale austriaco e Istruzione per l'attuazione degli studi nei licei) fino a giungere alla riforma Thun del 1851, che istituisce un Ginnasio Liceale unico di otto classi, introduce l'esame di maturità ed estende l'insegnamento per discipline già a partire dal ginnasio. Da sottolineare l'endemica carenza di fondi con cui si scontrava l'amministrazione scolastica anche in quegli anni. Nel secondo capitolo, *La storia istituzionale dei ginnasi milanesi dal Settecento all'Unità*, l'autrice entra nel cuore della ricerca, illustrando l'evoluzione delle realtà scolastiche attive a Milano a quel tempo, sia di lunga tradizione e prestigio (il ginnasio di Brera, il ginnasio-liceo di Sant'Alessandro, il liceo di Porta nuova), sia di nuova istituzione (il ginnasio comunale di Santa Marta, attivato nel 1820). Ampio spazio viene dedicato alle vicende del convitto nazionale Longone, la cui offerta formativa, rivolta a studenti residenti di elevato grado sociale, prevedeva uno strettissimo controllo sulla moralità, assidue pratiche religiose e una rigida scansione delle attività didattiche quotidiane. Da notare come molte scuole superiori statali disponessero allora di attrezzature scientifiche all'avanguardia, gabinetti scientifici, orti botanici, osservatori meteorologici e, nel caso di Brera, addirittura di un osservatorio astronomico.

Alla didattica è dedicato il terzo capitolo. Attraverso l'analisi dei dati reperibili in registri di classe, quaderni, libri, appunti, l'autrice ricostruisce le pratiche educative allora in uso. Ne emerge un quadro non imprevedibile, connotato da quegli elementi di erudizione e conservatorismo che siamo soliti associare alla cultura della Restaurazione. Compito dei docenti era quello di sostenere gli studenti migliori, mentre l'apprendimento era fondato sulla ripetizione mnemonica e avveniva per successione graduale. La centralità didattica era assegnata alle materie classico-letterarie e alle discipline religiose, e solo il tedesco era trattato come lingua viva. I libri di testo erano scelti dal governo.

⁷¹⁸ E. Pagano, *Ginnasi e licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, in A. Bianchi (a c. di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia, Veneto, Umbria*, La Scuola, Brescia 2006; A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna 1999; D. Giglio, *I ginnasi e i licei nell'età della Restaurazione*, in I. Ciprandi, D. Giglio, G. Solaro, *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, vol. 2, *L'istruzione superiore*, SugarCo, Milano 1978.

Ha un interesse particolare il quarto capitolo, *Il personale docente*, che formula un quadro descrittivo della provenienza, età, livello stipendiale, progressione di carriera degli insegnanti, di cui viene ricostruita la storia in 73 schede collocate in appendice. Il sistema dei concorsi pubblici, introdotto per migliorare il livello culturale della docenza, prevedeva anche un reclutamento affidato alle singole scuole sulle cattedre vacanti. Il corpo docente era allora molto giovane (al ginnasio il 40% degli insegnanti era sotto i 30 anni, poco più anziano il settore liceale); l'impiego era poco ambito e di scarso prestigio nei ginnasi, mentre i professori liceali beneficiavano di uno status sociale non dissimile a quello universitario. Anzi, era allora molto frequente il passaggio dal liceo all'Università di docenti spesso impegnati nella pubblicazione di autorevoli testi scientifici. Molti i nomi di spicco, fra questi Carlo Cattaneo e Cesare Cantù. In questa sezione del libro emergono altri argomenti interessanti: per esempio, la costante opera di controllo sulla moralità e sugli orientamenti politici del corpo insegnante, anche con segnalazioni alle autorità giudiziarie; l'irrilevanza della formazione pedagogica (le conoscenze in materia restano scarse anche dopo l'introduzione delle norme concorsuali del 1822, che impongono agli aspiranti docenti il possesso della certificazione pedagogica rilasciata dai corsi attivati *ad hoc* all'Università di Pavia e al liceo di Porta Nuova); o, anche, l'incidenza degli ambienti di apprendimento sulla salute spesso precaria dei professori (occorre ricordare che le aule erano scarsamente o per nulla riscaldate).

Complementare a quello precedente, il quinto capitolo è dedicato agli studenti, di cui l'autrice ricostruisce il quadro sociale anche grazie a un ricco corredo di schede e diagrammi quantitativi. Emerge che a Milano solo l'1,20% della popolazione accedeva all'istruzione secondaria (l'1,53% se si tiene conto anche degli istituti o dei precettori privati) contro il 14,62% della scuola di base, e che solo lo 0,99% dei giovani entrava all'università. Al ginnasio erano prevalenti gli allievi provenienti da famiglie di funzionari e commercianti, mentre al liceo aumentava la percentuale dei ceti intellettuali, dei funzionari di alto livello e dei possidenti, a indicare che il liceo era senza dubbio destinato alla futura classe dirigente. La formazione delle classi avveniva selettivamente in base al grado di preparazione degli alunni (a titolo di esempio, l'accesso alla 1^a ginnasio era consentito a studenti con età variabile tra i 9 e i 15 anni). In termini attuali, si potrebbe parlare di classi non anagrafiche ma di livello rispetto ai risultati di apprendimento. Requisito necessario per l'accesso al ginnasio era il superamento dell'esame elementare; il passaggio agli anni successivi avveniva attraverso un sistema di prove mnemoniche che l'autrice definisce "quasi ossessivo"; alle verifiche settimanali e mensili, seguivano accertamenti semestrali e un esame finale generale, condotto su tutte le materie, con prove sia scritte sia orali. Il clima generale delle classi era molto competitivo e l'azione didattica finiva per essere adattata all'esclusivo superamento degli esami, a scapito di una acquisizione duratura e competente degli apprendimenti. La propensione era per un insegnamento teorico e nozionistico slegato, dalla prassi.

Chiude il lavoro un'appendice con numerose schede per la ricostruzione della carriera degli insegnanti, come già detto; a seguire, un ricco apparato iconografico e una pianta di Milano per la localizzazione delle istituzioni scolastiche menzionate nel testo.

La caratteristica metodologica di questo volume sta dunque in primo luogo nella centralità assegnata a quella che l'autrice definisce "la cultura materiale scolastica" con il risultato obbiettivo di spostare il baricentro di interesse dalle politiche scolastiche governative verso l'osservazione della documentazione amministrativa (registri, schede personali) e didattica (registri di classe, libri di testo, appunti). Non siamo certo di fronte a una novità, visto che la storiografia è impegnata in ricerche di storia materiale già a partire dagli anni '50 con gli studi di Witold Kula e dell'Istituto per lo studio della storia della cultura materiale di Varsavia. Assistiamo tuttavia a un cambio di rotta interessante: gli

ordinamenti, spesso centrali in questo tipo di ricerca, restano qui sullo sfondo, per assegnare il ruolo da protagonisti alle figure di insegnanti e studenti, in quanto centro della relazione di apprendimento/insegnamento. E' un passo importante, uno spostamento di prospettiva apprezzabile, che aiuta a ricostruire da un nuovo punto di vista il quadro della scuola di quegli anni.

Alberta Bergomi

Ph.D. student in "Formazione della persona e mercato del lavoro"-
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in "Human capital formation and labour relations" -
University of Bergamo

E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 346

Il volume qui brevemente esaminato, in alcune delle sue parti più salienti, è il frutto di una lunga e appassionata ricerca storico-filologica condotta, nell'arco di un quadriennio, con assoluta dovizia di particolari protesi alla documentazione puntuale delle diverse fasi dell'impegno accademico ed istituzionale di Giovanni Calò. In tal senso, occorre evidenziare la rilevante portata dell'apparato critico, reso maggiormente fruibile da un'attenta indicizzazione dei nomi, che mostra un approfondimento dettagliato di diverse fonti ben ricondotte dalla Scaglia, nell'intreccio proficuo tra elementi biografici e bibliografici, nell'insieme dei significati contestuali all'interno dei quali è andata dipanandosi la vita del Calò.

È, pertanto, riduttivo immaginare il testo, semplicemente, come uno studio monografico chiuso nell'analisi minuta del pensiero e della vita del Calò. L'Autrice, infatti, pur perseguendo ottimamente un tale obiettivo, offre, al contempo, significativi squarci per riflettere sul dibattito culturale italiano, così come è andato strutturandosi in alcuni capitoli del primo sessantennio del Novecento.

In questa prospettiva, non si può non menzionare, seppur per grandi linee, la ricostruzione del dibattito Calò-Gentile. Un vero e proprio scontro, non solo intellettuale, che la Scaglia, anche ricorrendo a diversi carteggi, analizza, dettagliatamente, nel suo svolgersi fino a portare alla luce tutti i possibili risvolti del discorso. Pieghe di un'aspra polemica che, pur palesando, a tratti, un sicuro scadimento della querelle, hanno il sicuro merito di mostrare quale sia, talvolta, il peso specifico delle motivazioni faziose all'interno del confronto dialettico tra insigni esponenti di contrapposti paradigmi interpretativi. L'Autrice, infatti, non omettendo la narrazione di tutta una serie di passaggi che, a prima vista, potrebbero risultare secondari, stimola, seppur indirettamente, il lettore alla riflessione critica.

In tal senso, volendo fare una piccola annotazione metodologica, si ritiene che il testo si apra al passaggio dalla prospettiva storica a quella ermeneutica. La Scaglia, pertanto, mentre rileva l'incancrenirsi, già ad inizi Novecento, del dibattito accademico nazionale che, nel caso specifico, perdendo di vista la vera natura conoscitiva dell'oggetto del contendere, si altera, con non poco livore, in una contesa di importanti cattedre tra opposte scuole di pensiero, ben riesce nell'offrire utilissime suggestioni atte a meglio comprendere l'incongruità del normarsi del sistema universitario così come, per altri versi, lo si conosce a tutt'oggi.

Tornando nel merito dello scontro dialettico tra i due pensatori, protrattosi tra il 1907 e il 1914, occorre dire come questo, in verità, prenda le mosse dalla più ampia contrapposizione, tanto teoretica quanto accademica, tra Benedetto Croce e Francesco De Sarlo, mostrando il contrapporsi di due opposte concezioni della pedagogia. Da una parte l'impianto gentiliano che, come noto, da lì a poco catturerà gran parte della scena pedagogica italiana, imperniato sulla concezione della pedagogia come scienza filosofica che fonde la dualità maestro-allievo nel medesimo manifestarsi dello spirito come unico io trascendentale. Dall'altra parte, invece, la visione del Calò, che, pur mantenendo una medesima distanza dalle derive positiviste, faceva leva su un'idea di pedagogia come sapere pratico cercando, anche richiamandosi alla psicologia, di evincerla, con notevole lungimiranza, dalla connotazione restrittiva di *ancilla philosophiae*. Il Calò, quindi, sposando le tesi di Herbart, non poco invisato al Gentile, ribadirà tre idee fondamentali rispetto al caratterizzarsi dell'atto educativo: la dualità fra educatore ed educando;

l'eteronomia come elemento fondamentale della relazione educativa; la negazione dell'autoeducazione. Pilastri del discorso pedagogico inconcepibili, però, dal punto di vista antropologico e teoretico gentiliano che, maggiormente, preoccupato del dipanarsi dello spirito universale nell'azione educativa finiva per disinteressarsi dell'individualità dell'educando nella particolare progressione delle sue potenzialità rispetto ai tempi del suo sviluppo cognitivo.

Tuttavia, questa posizione del Calò non la si può ben intendere senza indagare a fondo la sua formazione giovanile. È necessario, infatti, comprendere, propedeuticamente, il formarsi del suo paradigma di riferimento: lo «spiritualismo realistico». Attraverso il quale, egli andrà distinguendosi come uno studioso sui generis rispetto al panorama nazionale. Pur decidendo, in una seconda fase della sua vita, di entrare, mantenendosi costantemente autonomo, nella schiera dei pedagogisti cattolici di Scholé. Avendo, preventivamente, abbracciato, sul finire del Ventennio, l'orizzonte di senso promosso dall'umanesimo cristiano, con significative collaborazioni con il *Paedagogium*, a progressivo sfavore del realismo neoherbartiano di cui fu, per non pochi anni, tra i maggiori interpreti nel contesto italiano.

Il giovane Calò, conclusi con ottimi profitti gli studi liceali, beneficerà, di una borsa di studio grazie alla quale lascerà la Puglia alla volta di Firenze per frequentare il Regio Istituto di Studi Superiori Pratici di Perfezionamento. Nel 1902 dopo aver conseguito, con il massimo profitto a seguito di un biennio di studi, il diploma di licenza è ormai pronto per dar compimento, nell'iter che lo porterà alla laurea in Filosofia e al successivo corso di completamento, alla sua formazione. È proprio all'interno di questo secondo biennio degli studi universitari che Calò coltiverà degli incontri decisivi per il suo futuro da studioso di filosofia e pedagogia. Egli, infatti, inizierà a frequentare, con assiduità, Francesco De Sarlo. L'illustre studioso lucano in quegli anni andava iniziando, nell'ateneo fiorentino, un fruttuoso filone di ricerca: «filosofia della realtà». A sua volta collegato all'istituzione di un laboratorio di Psicologia sperimentale atto a lumeggiare su problemi di ambito filosofico. Questioni di diversa natura (coscienza estetica, morale, volontà, emozioni, ecc..) che, grazie all'ausilio dei dati provenienti dall'esperienza diretta, sarebbero giunte a più opportune considerazioni. Una tale prospettiva d'indagine si ancorava ad una concezione della filosofia, peraltro mutuata da Renouvier, da intendersi come sapere capace di portare ad ulteriore sviluppo le leggi della conoscenza già elaborate dalle altre scienze. Sembrerebbe, ad una lettura disattenta, una ripresa speculativa tardo positivista, invece, lo spiritualismo realistico fondandosi su una psicologia filosofica si allontanava, sul piano epistemologico, dalle tesi del positivismo ammettendo, in fondo, i limiti dell'osservazione sensibile.

Inoltre, Calò, attraverso questo primo incontro con De Sarlo, riuscì ad instaurare significativi contatti con un'altra personalità dell'accademia fiorentina: Felice Tocco. Quest'ultimo inizierà il giovane studioso pugliese all'approfondimento delle tesi herbartiane e agli studi pedagogici sostenendolo, con vigore, negli esordi della sua carriera accademica. Andrà iniziando così un interesse, destinato ad accrescersi con il passare degli anni, verso la pedagogia. Disciplina di cui Calò divenne, nel 1910, professore straordinario nella medesima realtà universitaria dove aveva espletato il corso di completamento.

La pedagogia, a causa della sua stessa natura pratica, farà sì che il Calò si decida, talora lasciando il piano esclusivamente speculativo delle sue riflessioni, ad occuparsi delle reali esigenze connesse al mondo della scuola. In questa prospettiva è il caso di ricordare, seppur brevemente, le sue considerazioni in merito agli insegnanti così come vennero presentate nel volume *L'Educazione degli educatori*. La Scaglia, ben analizzando questo scritto, rileva come per Calò sia da intendersi insufficiente la sola preparazione

disciplinare dell'insegnante. Soprattutto qualora quest'ultima non riesca nel trovare un preciso ordine di significati all'interno di una consapevolezza pedagogica. Una coscienza autoeducativa che, similmente ad un costante monito, ricordasse all'insegnante la necessità del continuo perfezionamento umano e professionale. L'educazione, inoltre, doveva costituirsi su una serie di atti intenzionali. Un agire educativo che per evincersi dalla casualità necessitava di una conoscenza effettiva della leggi regolanti la natura umana dell'alunno per trarne delle norme fondamentali (rispetto della personalità, spontaneità e libertà dell'educando, gradualità, armonia, ecc..) da porre alla base della relazione maestro-allievo al fine di promuovere una corretta formazione del carattere morale di quest'ultimo. L'insegnante, per perseguire un tale scopo, doveva saper riflettere sulla sua pratica scolastica quotidiana anche grazie all'ausilio della psicologia. Mantenendo, attraverso lo scandaglio delle realtà extrascolastiche, un vivo interesse per i sistemi di riferimento giovanili. Il docente, pertanto, affinando progressivamente le sue capacità di intuizione è chiamato ad una comunicazione assertiva nei confronti degli alunni che, forti, del suo esempio, sono spronati a ricercare la verità e il bene.

Tuttavia, il tema della formazione degli insegnanti, ben lungi dall'esaurirsi con le riflessioni del ricordato volume del 1914, verrà, più volte, ripreso dal Calò. Significative, in tal senso, sono le sue proposte di metà anni '30 rispetto all'allora istituto magistrale che rappresentavano, in verità, solo una parte, di un più ampio disegno di riformulazione dell'impianto scolastico gentiliano. Calò, proprio perché persuaso della necessità di unire alla preparazione disciplinare una salda consapevolezza pedagogica, optava per l'introduzione del tirocinio diretto nelle scuole da svolgersi nel corso stesso dell'Istituto magistrale. Una scuola che per preparare, realmente, i futuri maestri avrebbe dovuto evincersi dal contrassegno gentiliano e, quindi, abbandonare tutte le resistenze verso l'esperienza da intendersi al contrario come fonte diretta d'apprendimento soprattutto se ricondotta, a posteriori, sotto la lente della filosofia. Il maestro, quindi, secondo gli auspici di Calò, già a partire dal suo percorso di formazione, corredato da un fattivo tirocinio, avrebbe dovuto intendere l'importanza dell'esperienza personale rispetto alla pratica scolastica quotidiana cogliendo come elemento profondo della sua professionalità l'esigenza, sopra ricordata, del continuo perfezionamento.

L'Autrice nel cogliere il significato di queste riflessioni del Calò individua un interessante nesso che sembrerebbe avvicinarlo, con diversi anni d'anticipo in relazione alla sua futura adesione al gruppo di Scholé, alle tesi dell'Agosti. Il pedagogista bresciano, similmente a Calò, muoveva, rispetto al medesimo tema della formazione dei maestri dal punto di vista neoidealistico, l'accusa di eccesso intellettualistico. È interessante notare come la convergenza su questo punto tra i due pedagogisti muova da retroterra assolutamente dissimili. L'Agosti, infatti, era uomo di scuola, *stricto sensu*, capace di portare a consapevolezza pedagogica esperienze dirette. Calò, invece, fin da giovanissimo coltiverà un profilo, esclusivamente, accademico tanto che Don Milani non avrebbe esitato nell'annoverarlo nella categoria dei pedagogisti universitari che non ha bisogno di guardare i ragazzi.

Il Calò, tuttavia, proprio facendo leva sulla sua giovanile formazione accademica che, come affermato precedentemente, non disdegnava di misurarsi con la realtà dei fenomeni si dimostrerà, con buona pace delle considerazioni del Priore di Barbiana, uno studioso assolutamente sensibile, similmente a coloro che formulavano le loro riflessioni pedagogiche a partire dal contatto diretto coi giovani, verso i temi caratterizzanti il fare scuola: aspetti psicoattitudinali della professione docente, diffusione del patrimonio psicopedagogico delle scuole magistrali ortofreniche, individuazione del profilo professionale dell'insegnante speciale per bambini con disabilità, approfondimento del

rapporto scuola-lavoro, studio della valenza educativa del lavoro per la formazione della volontà e del senso civico, ecc..

In questa prospettiva, facendo un balzo in avanti negli anni, bisognerà, avviandosi, velocemente, verso la conclusione, ricordare, per sommi capi, l'impegno di Calò nella politica scolastica italiana. Rimandando il lettore, per quanto concerne l'approfondimento del suo contributo per la pedagogia cristiana, direttamente alle ottime pagine, a conclusione della seconda parte, del volume in esame.

Calò, infatti, ebbe, a partire dai primi anni della storia della scuola dell'Italia repubblicana fino, almeno, ai lavori della Commissione Rossi, un avvicinarsi di importanti incarichi ministeriali. Basti, in tal senso, ricordare il suo ruolo durante il periodo di Gonella ministro dell'istruzione del primo governo De Gasperi. Egli, infatti, diventò tra gli interpreti principali della traduzione pedagogica di quell'ambizioso progetto politico atto alla smobilitazione dell'eredità scolastica dell'Italia liberale e fascista. Programma che, arenatosi a causa della mancata attuazione del Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951, fece registrare una triste battuta d'arresto del processo riformatore. Un grave blocco che ritardò non poco la fattiva democratizzazione del sistema scolastico. Attraverso la quale si sarebbe, fortemente, coadiuvata, in armonia con le direttive del Dettato costituzionale in materia d'istruzione, la piena partecipazione dei cittadini alla vita sociale e politica del Paese.

Occorre ribadire, in chiusura, che il volume della Scaglia, pur partendo dall'obiettivo principale di natura monografica rispetto alla personalità del Calò, riesce a tratteggiare ampi scenari del dibattito pedagogico italiano così come è andato strutturandosi nei primi sessant'anni del Novecento. Per questa ragione il testo ha una doppia utilità. Nel fornire, infatti, utili approfondimenti per coloro i quali nutrono interessi specifici di ricerca accademica, si offre, al contempo, come strumento per intendere temi fondamentali della riflessione pedagogica nostrana. Pertanto, nell'attuale vuoto conoscitivo rispetto ai meriti della nostra tradizione pedagogica, il volume riscontrerebbe un sicuro successo formativo se assunto come lettura complementare per gli insegnamenti universitari di ambito storico-pedagogico.

Andrea Rega

Ph.D. in "Formazione della persona e mercato del lavoro"- Università di Bergamo

Ph.D. in "Human capital formation and labour relations"- University of Bergamo

M.S. Tomarchio, G. D'Aprile (a c. di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Modelli, temi* (Atti convegno internazionale, Catania 25-27 marzo 2010) - volume I, numero monografico de «I Problemi della Pedagogia» n. 4-6 2010, Anicia, Roma

Nel più generale contesto dell'attività di ricerca svolta in ambito pedagogico dal gruppo catanese coordinato da Maria Tomarchio, risulta significativa l'organizzazione del convegno internazionale *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli, temi, figure* svoltosi a Catania dal 25 al 27 marzo 2010, che ha raccolto un confronto a più voci tra studiosi ed interlocutori internazionali che collocano i loro interessi sul terreno dei modelli di rinnovamento educativo e dell'istruzione presenti agli inizi del Novecento in Europa.

L'iniziativa editoriale curata da Maria Tomarchio e Gabriella D'Aprile raccoglie gli atti del Convegno in due volumi monografici editi dalla rivista «I problemi della Pedagogia».

Il contributo offerto, percorrendo delle piste sin ad oggi poco battute dalla ricerca pedagogica italiana, propone con occhio critico un variegato e controverso *prisma interpretativo* che, al di là delle consuete e ormai scontate formule *ipostatizzate*, scruta il contesto del rinnovamento educativo-didattico europeo riconducibile al movimento dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva. In effetti, un maggiore raccordo a livello europeo appare imprescindibile nel lavoro di recupero e di interpretazioni di fonti ad oggi trascurate. Il proficuo intreccio di prospettive, ora orientate alla disamina interpretativa per meglio comprendere gli orientamenti teorici (temi e modelli), ora orientate all'indagine di carattere storiografico (figure ed esperienze), ha consegnato un raggio di considerazioni passando a vaglio critico le tante scontate impostazioni di studio spesso inclini ad assumere forme convenzionalmente accettate, come accade in Italia nel caso dell'attivismo.

Il primo volume accoglie il contributo di Maria Tomarchio *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa. Un variegato e controverso prisma interpretativo* che intende richiamare l'attenzione intorno a recenti contributi di studio finalizzati a riportare alla luce volti di educatori e di pedagogisti europei dimenticati. Una variegata chiave di ricerca si offre a quanti volessero esplorare, in un'ottica europea, il ruolo e le prese di posizione dei protagonisti, le convinzioni entro cui maturano modelli educativi e d'istruzione, orientamenti di riforma della scuola, opzioni culturali, politiche, istituzionali e iniziative formative, espressioni delle *urgenze* pedagogiche e delle peculiarità di ciascun Paese.

Segue il contributo di Gaetano Bonetta che, incentrando l'attenzione sul paradigma storico e teorico dell'Educazione Nuova, presenta la diffusione del deweyismo e delle scuole nuove come la pagina di gran lunga più illuminante nella storia pedagogica e formativa italiana, sollecitando considerazioni epistemologiche che qualificano questo movimento come un punto di riferimento teorico per una generale rilettura della storia educativa del Paese e per un'auspicabile "grande trasformazione" dell'educazione scolastica. Particolarmente degno di nota è il contributo di Franco Cambi che, operando riferimento critico al pensiero di vari autori tra i quali Dewey e Decroly, Kilpatrick e

Kerschensteiner, permette di rileggere il movimento nella sua *struttura profonda* e nella sua *identità trasversale*, oltre che nella sua *forza teorico-pratica*.

Sul versante degli studi europei di parte tedesca, Ignazio Volpicelli propone di indicare alcuni aspetti problematici del rapporto che lega la pedagogia di Herbart all'herbartismo concepito nella varietà delle sue posizioni e articolazioni. In ambito spagnolo, offre il proprio apporto il saggio di Joan Soler Mata su *Europa en la renovación de la escuela rural en Cataluña y España* (1900-1939) che pone in rilievo le peculiarità del modello della scuola rurale catalana; tema di notevole interesse (politico, economico, sociale, culturale) nel quadro di una concezione squisitamente educativa dell'esperienza del lavoro.

A seguito si colloca il contributo di Giuseppe Spadafora che propone una rilettura del lavoro di John Dewey intorno alla scuola-laboratorio di Chicago, considerato come il più importante esperimento della "nuova educazione" all'inizio del Ventesimo secolo. L'autore, ponendo il proprio *focus* sul nesso individuo, scuola e democrazia, traccia un itinerario di riflessione per comprendere le possibili applicazioni contemporanee di quel modello originario.

Ricco di spunti significativi risulta il saggio di Stefano Salmeri che, attraverso un percorso di ricostruzione di impianto ermeneutico, approfondisce il rapporto maestro/allievo nel quadro della cultura ebraica e in particolare nella tradizione del chassidismo dell'Europa orientale. A conclusione, il saggio di Letterio Todaro che analizza la crescita di una nuova cultura dell'educazione e la diffusione di nuove forme di pratica educativa all'interno del contesto microstorico della città di Catania.

Il secondo volume (degli Atti), attraverso il recupero e l'analisi di fonti pressoché inesplorate, presenta un'interessante rassegna di figure ed esperienze particolarmente significative dell'intensa stagione di rinnovamento educativo di primo Novecento. Si tratta di volti di educatori, pedagogisti, uomini di scuola, promotori di esperienze pionieristiche che riescono a consegnare alla cultura pedagogica contemporanea pagine di storia dell'educazione dai tratti di viva attualità. Il volume viene introdotto da un saggio dedicato a Lombardo Radice che, al di là di tradizionali *clichés* interpretativi che vedono il suo ruolo confinato all'impegno profuso di una scuola cosiddetta *serena*, presenta nuove chiavi di lettura per una riconfigurazione storica del vitale contributo del pedagogo catanese al movimento dell'educazione nuova. In particolare, sembrano palesarsi piste di ricerca poco esplorate che rilevano l'inserimento dello studioso all'interno della più vasta trama di relazioni che seppe tessere su scala internazionale, nella Svizzera francofona, in quella italiana ed in Spagna. In tal senso il contributo di Francesca Pulvirenti *Intuizioni e suggerimenti di G. Lombardo Radice per una scuola attiva* richiama l'attenzione su due aspetti particolarmente significativi: l'educazione linguistica e la didattica critica considerati come chiavi interpretative per la lettura di un modello comune europeo di scuola attiva. È nel quadro di una rivisitazione critica del suo contributo che si colloca il secondo saggio dal titolo *Il carteggio inedito di A. Ferrière - G. Lombardo Radice (1924-1931)* che attingendo a fonti di documentazione fino ad oggi inesplorate, riportate alla luce presso il *Fonds Adolphe Ferrière* degli *Archives Institut J.-J. Rousseau* (AIJRR) dell'Università di Ginevra, si configura quale testimonianza dalle implicazioni non solo culturali ma soprattutto storico-educative di un vivace sodalizio scientifico tra i due studiosi che condivisero gli stessi intenti e ricoprirono il medesimo ruolo propagandistico. L'idea di un rapporto educativo fondato sul dialogo, sulla collaborazione e sul rispetto degli altri come guida all'attività didattica che alle sue riflessioni teoriche si pone al centro del saggio di Teresa Garaffo. Giuseppe Pillera attraverso il saggio *La "Rassegna di pedagogia e di politica scolastica" (1912-1913)*, come rivista di formazione alla cultura pedagogica riconsegna aspetti poco noti dell'impegno editoriale profuso in Sicilia nell'ambito della

direzione della rivista, continuazione dei «Nuovi Doveri», edita da Sandron a Palermo negli anni 1912-1913 e diretta da Lombardo Radice. Rimanendo all'interno del contesto siciliano, ricca di puntuali riferimenti è la relazione di Marisa Marino che supportata dal puntuale riferimento alle riviste pedagogiche dell'epoca, rintraccia alcuni motivi anticipatori dell'attivismo e alcuni possibili esiti nel lavoro di Emanuele Latino, primo docente di Pedagogica dell'Università di Palermo, attraverso la presentazione delle paradigmatiche vicende legate al Museo Pedagogico di Palermo, alla rivista «Archivio di Pedagogia e scienze affini», e alle Conferenze pedagogiche.

Nel quadro di una prospettiva di riscoperta del contributo di parte italiana al più ampio movimento di rinnovamento europeo, Viviana La Rosa ricostruisce l'apporto di Maurilio Salvoni (1879-1933) uno dei "dimenticati" della Scuola Attiva, maestro ed educatore milanese, definito come pioniere dell'attivismo in Italia per gli originali apporti sul terreno dell'innovazione didattica.

Nel quadro degli studi internazionali si colloca il saggio di Dominique Ottavi, dal titolo *Roger Cousinet entre tradition et modernité* che rileva gli aspetti genetico-evolutivi che caratterizzano l'itinerario dell'autore tra l'inizio della sua carriera e gli scritti degli anni 1940-1950. L'autrice individua un sottile passaggio da idee educative "tradizionali" ad assunti veramente rivoluzionari che sovvertono il rapporto bambino-adulto. Il saggio di José González Monteagudo sottopone a disamina una stagione ben precisa dell'itinerario pedagogico di Célestine Freinet, il quindicennio che va dal 1920 al 1935. Il saggio, movendo da una ricostruzione biografica, approfondisce i temi relativi alla guerra e alla pace, alla critica politica della società e della scuola; descrive la posizione di Freinet (1896-1966) figura di rilievo del rinnovamento educativo europeo per quattro decenni del secolo scorso ed erede critico della tradizione della *École Nouvelle*, analizzandone l'approccio internazionalista ed europeista alla luce della sua posizione socialista e progressista. Allo scopo di restituire adeguato rilievo alla connotazione europea di questa importante pagina del rinnovamento educativo contemporaneo, spunti interessanti sono offerti da differenti contributi: dal saggio di Marinella Muscarà su Beatrice Ensor (1885-1974), ispettrice scolastica che insieme ad amici e colleghi avviò una comunità di pratiche per fornire un contributo significativo alla formazione dei bambini e degli adulti che ebbe la sua espressione nella *New Education Fellowship*; dal saggio di María Consolación Calderón España *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y la educación*; dal contributo di Anders Svensson sul Ellen Karolina Sofia Key, scrittrice svedese autrice del paradigmatico volume *Il secolo del fanciullo* (1900), saggio sull'educazione dei bambini che ha conosciuto all'alba del Novecento grande notorietà, tanto da essere tradotto in molte lingue; dal contributo di Ariana Mellquist su Selma Lagerlöf, Tove Jansson e Astrid Lindgrén, tre delle autrici che maggiormente hanno ricalcato i motivi ispiratori dell'Educazione Nuova nella letteratura svedese per l'infanzia.

I contributi accolti forniscono al lettore una visione vivace e articolata del rinnovamento educativo e pedagogico di inizi Novecento, riconsegnando agli studi pedagogici italiani quelle che potremmo definire come radici filogenetiche delle istanze dell'educazione nuova. Ne emerge un quadro articolato e ricco di sfumature e di chiaroscuri, un panorama di tematiche composite che richiamano, con diverse declinazioni, tanto gli orientamenti teorici, le istanze di ricerca empirica in campo educativo. Le piste di ricerca seguite non esauriscono lo studio, ma contribuiscono a rinnovare e a estendere il raggio di tematiche e di questioni da approfondire in riferimento al movimento dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva in Europa. «Molteplici le possibili ricadute – commenta Maria Tomarchio – che sul terreno degli studi italiani è possibile trarre, per volgere verso quella rivisitazione critica, quasi una riscoperta dell'attivismo pedagogico, che negli ultimi decenni è stato confinato in un periodo ben

preciso e circoscritto, ma che, ancora oggi, riecheggia con tutta la sua forza teorico-pratica, nella contemporaneità con un riverbero forte per promuovere avanzate forme di progettualità pedagogica, ispirate alle istanze di un'educazione nuova» (M. Tomarchio, p. 217).

Giambattista Bufalino

Ph.D Student at Center of Educational Research and Development
University of Lincoln (UK)