



Anno III, Numero 7 – Marzo 2013

Il rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell'opera educativa di pedagogisti del Novecento

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: Anna Gavazzi, Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione: Valentina Arcomano, Mabel Giraldo, Andrea Rega, Silvia Scandurra, 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, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D'Alonzo, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati quattro.

INDICE

Introduzione (E. Scaglia)	5
SAGGI	
La relazione capo-ragazzo negli scritti di Baden Powell (P. Dal Toso)	9
Il rapporto maestro-allievo nel confronto Casotti e Gentile (G. Mari)	23
Eugène Dévaud: vita, opere, ricezione italiana (D. Pisoni – E. Scaglia)	34
Educazione, maestro e allievo nei manuali di pedagogia di Giovanni Calò (E. Scaglia)	57
Alexander Sutherland Neill quarant'anni dopo: la relazione educativa tra ambiguità e messaggio (M. Aglieri)	70
Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomeno logicamente fondata (M. Ubbiali)	84
Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi (M. Musai)	100
Gesualdo Nosengo: spiritualità professionale del docente e relazione educativa (A. Rega)	112
Il rapporto Maestro/allievo in Don Gino Corallo (M.T. Moscato)	126
RECENSIONI	
Michele Aglieri, Evelina Scaglia, <i>Scrivere per l'educazione: le opere di Cesare Scurati. Bibliografia e commento</i> (A. Rega)	135
Claudio Rozzoni, <i>Per un'estetica del teatro. Un percorso critico. Testi di Simmel, Merleau-Ponty, Fink, Deleuze</i> (M. Giraldo)	138
Giulio Alfano, <i>Luigi Gedda. Protagonista di un secolo: biografia e spiritualità</i>	

(A. Rega)

140

Francesco Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie 1942-2012*

(M. Ubbiali)

143

Introduzione

Evelina Scaglia

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

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

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

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

3. All'interno dell'articolo intitolato *La relazione capo-ragazzo negli scritti di Baden-Powell*, Paola Dal Toso recupera alcuni principi educativi alla base della formazione scout, rileggendoli all'interno della relazione educativa fra il capo e la sua pattuglia. Emergono, nello specifico, gli accenti posti sul processo di autoeducazione, sulla formazione del carattere, sulla responsabilizzazione di ciascun ragazzo, che va conosciuto nella sua individualità attraverso l'ascolto e l'identificazione con il suo mondo. «È necessario che il capo si ponga nella posizione di un fratello maggiore, cioè che veda le cose dal punto di

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

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

vista dei ragazzi e sappia animare, guidare e infondere entusiasmo nella giusta direzione. Come il vero fratello maggiore» (p. 16).

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

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

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

7. L'educatore scozzese Alexander Sutherland Neill, di cui ricorre quest'anno il quarantesimo dalla morte, è oggetto del contributo di Michele Aglieri, intitolato *Alexander Sutherland Neill quarant'anni dopo: la relazione educativa tra ambiguità e messaggio*. L'esperienza educativa di Summerhill (1924), «segnale di una nuova ispirazione libertaria – o neolibertaria – fondata alla luce delle più moderne acquisizioni psico-pedagogiche» (p. 77), è sottoposta a una riflessione in chiave critica, attenta a far emergere i limiti della concezione antropologica e filosofica veicolata da Neill e la possibile attualità di alcuni aspetti di un'esperienza scolastica intesa in chiave anti-istituzionale.

8. Nel contributo intitolato *Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomenologicamente fondata*, Marco Ubbiali

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

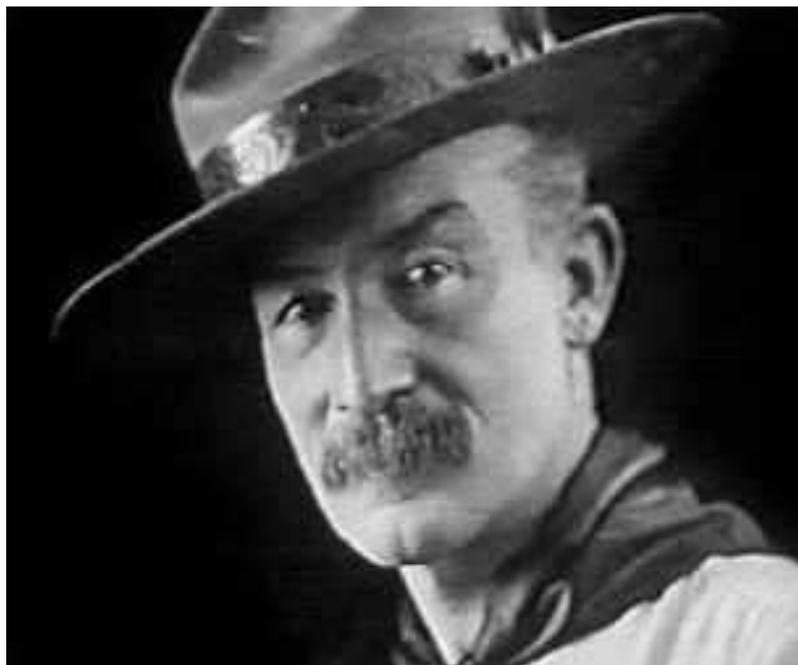
9. All'interno dell'articolo *Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi*, Marisa Musaio ripercorre dal punto di vista teoretico alcune dimensioni della prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi, articolandole attorno al nodo critico del rapporto fra umanità, educazione ed interiorità,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

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

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

Evelina Scaglia

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



Robert Baden Powell

(Londra, Inghilterra, 22 febbraio 1857; Nyeri, Kenya, 8 gennaio 1941)

La relazione capo - ragazzo negli scritti di Baden-Powell

Paola Dal Toso

Abstract

Interesting thoughts on the educational relationship emerge from the writings of the founder of Scouting, Baden-Powell. To promote it, the scout leader is asked to know the guy, give him confidence and responsibility, to be able to listen, understand their interests, burned load of his desire for adventure, to relate to him as a "big brother", without neglecting the effective value assumes that his testimony.

Premessa

Il fondatore dello Scouting³, Baden-Powell⁴, «si guarda bene dal proporsi come un teorico dell'educazione ed insiste a più riprese, nei suoi scritti, sull'origine e sulla valenza eminentemente pratica della sua stessa proposta»⁵. Oltre a questa precisazione, va tenuto presente che, per delineare come intende la relazione educativa tra l'educatore scout ed il ragazzo, è necessario rileggere in modo critico gli scritti dello stesso B.-P.⁶ che non tratta il tema in maniera sistematica, ma lo sviluppa a più riprese. Un attento esame porta ad individuare numerosi riferimenti alla questione, a partire da qualche approfondimento di termini quali: istruzione, educazione, autoeducazione alla definizione delle caratteristiche che definiscono la identità del capo scout.

Istruzione, educazione, autoeducazione

Baden-Powell distingue i termini: educare, insegnare, istruire, autoeducazione, offrendone, a partire dalla riflessione sull'esperienza vissuta in prima persona, una sua interpretazione unitamente ad alcune sintetiche definizioni. Secondo lui «I principali sistemi di formazione sono due:

1) tramite l'educazione cioè il "tirar fuori" le qualità di ogni singolo ragazzo ed il dargli l'ambizione e l'entusiasmo di imparare da sé;

³ Baden-Powell intende risollevare le sorti dei quartieri disagiati di Londra offrendo una proposta formativa ai ragazzi dagli 11 ai 18 anni, caratterizzata dall'educazione fisica-tecnica e dalla formazione morale del carattere. Per approfondimenti si rimanda a M. Sica, *Storia dello Scouting in Italia*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma, 2006 e D. Sorrentino, *Storia dello Scouting nel mondo. Fatti, protagonisti, avventure (1907-1957)*, Nuova Fiordaliso, Roma 1997.

⁴ Robert Stephenson Baden-Powell, Lord of Gilwell (1857-1941), è il fondatore del Movimento Scout, oggi diffuso in tutto il mondo. Le prime esperienze sono condotte nel 1907 in Inghilterra; trovano subito diffusione con la pubblicazione nel 1908 del famoso manuale: *Scouting per ragazzi*. Per un breve profilo di Baden-Powell, cfr. P. Arcangeli, *Baden-Powell*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, volume I, coll.1390-1398.

⁵ E. Bardulla (a cura di), *Scouting dal passato al futuro*, Anicia, Roma 2008, p. 77.

⁶ Le iniziali "punte" del cognome Baden-Powell costituiscono il nomignolo con cui gli scouts di tutto il mondo chiamano il loro fondatore.

2) tramite l'istruzione, ossia imprimendo e inculcando nozioni nel ragazzo»⁷. «Tutto l'addestramento militare è *istruzione*, cioè viene inculcato dall'esterno; in nessun caso esso può considerarsi *educazione*, cioè qualcosa che il ragazzo impara da sé»⁸.

Attraverso la sua esperienza militare, Baden-Powell, venuto a contatto con migliaia di giovani, si rende conto che l'"educazione-istruzione" del suo tempo offerta da famiglia, scuola, esercito non è sufficiente ed adatta allo sviluppo del soggetto. In particolare, «l'addestramento militare lo plasma fino a renderlo simile ad un modello predeterminato ed a farne un pezzo di meccanicismo, mentre lo scopo dello Scautismo è anzitutto di sviluppare il carattere personale e lo spirito d'iniziativa del singolo»⁹. Anzi, quest'ultimo dà ad ogni singolo ragazzo l'ambizione e l'entusiasmo di imparare da sé, lo appassiona alla propria formazione, lo incoraggia ad educarsi da sé. «Uso il termine "educare", anziché "insegnare", per mettere in rilievo che dobbiamo ispirare ogni singolo ragazzo a sviluppare da sé quelle proprie qualità, invece di limitarci ad imporgli un'istruzione esterna»¹⁰. Del resto, «il segreto di ogni sana formazione è di *far sì che ogni allievo impari da sé, invece di istruirlo convogliando dentro di lui una seria di nozioni in base ad un sistema stereotipato*»¹¹.

Nello Scautismo l'educazione diventa così autoeducazione, di cui protagonista e responsabile in prima persona è l'educando stesso. «L'*autoeducazione*, cioè quando un ragazzo impara da sé, è ciò che gli rimane impresso e che lo guiderà in seguito nella vita, molto più di qualsiasi cosa impostagli da un insegnante attraverso l'*istruzione*»¹². Apprendere da sé, far da soli, sapersi arrangiare è un altro principio tipico del metodo scout¹³, ribadito così da Baden-Powell: «Il metodo scout sveglia nel ragazzo il desiderio di imparare da sé»¹⁴. «Il sistema migliore è far sì che i ragazzi imparino da soli, dando loro

⁷ Tacchino. *Scritti sullo scautismo 1907-1940*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2009, p. 73, già in «Headquarters Gazette», ottobre 1913. Nel presente contributo si fa riferimento ai testi scritti da Baden-Powell, pertanto, si è tralasciato di indicarlo come autore.

⁸ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2006, p. 79.

⁹ Tacchino. *Scritti sullo scautismo 1907-1940*, cit., p. 113, già in «The Times», 14 luglio 1918.

¹⁰ *Ibidem*, p. 54, già in «The scouter», ottobre 1936.

¹¹ *Ibidem*, p. 92, già in «Headquarters Gazette», gennaio 1912.

¹² *Scautismo per ragazzi*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2006, pp. 314-315.

¹³ Per una presentazione in generale della proposta educativa scout, cfr. P. Bertolini, *Educazione e scautismo*, Editore Giuseppe Malipiero, Bologna, 1957; P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scautismo*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001. Questo libro è più completo ed aggiornato rispetto al precedente: P. Bertolini, V. Pranzini, *Scautismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, Cappelli, Bologna 1981. Inoltre, si indicano: R. Nicolini, *L'abc dello scautismo. Uno stile di vita per tutti*, Paoline, Milano 1996; R. Nicolini, *Scautismo. Un metodo al passo coi tempi*, La Sfera Celeste, Rimini 1994; F. Robbiati, M. Del Giudice, *L'avventura dello Scautismo. Il successo di una proposta per i giovani*, Nuova Editrice Fiordaliso, Roma 1993; E. Ripamonti, *Lo Scautismo. Una proposta educativa e di vita*, Ancora, Milano 1989; E. Ripamonti (a cura di), *Sperimentare il metodo scout*, Cappelli, Bologna 1987; P. Ripa, *Lo Scautismo cattolico in Italia*, in A. Favale (a cura di), *Movimenti ecclesiali contemporanei. Dimensioni storiche teologiche-spirituali ed apostoliche*, LAS, Roma 1991, pp. 58-100; G. Basadonna, *Agesci un cammino di speranza*, Borla, Milano 1979. Sono interessanti anche i seguenti contributi sullo Scautismo: R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001; P. Lucisano, *Scautismo*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, cit., volume VI, coll. 10346-10356; E. Bardulla, *Lo scautismo: una pedagogia dell'avventura*, in R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1989, pp. 93-117; E. Ripamonti, *Esperienze nello scautismo: guerre stellari*, in R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, cit., pp. 203-210; P. Bertolini, *L'associazionismo educativo nel sistema formativo: il caso dello Scautismo*, in F. Frabboni (a cura di), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 155-165; R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977, pp. 76-104. R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, (a cura di P. Bertolini), Edizioni Scout Agesci / Nuova Fiordaliso, Roma 2001.

¹⁴ *Scautismo per ragazzi*, cit., p. 24.

attività che li interessano, anziché inculcar loro nozioni sotto forma di arida e scheletrica istruzione»¹⁵. Baden-Powell torna a ripetere: «Il principio su cui lavora lo Scouting è quello di venire incontro alle idee del ragazzo e di incoraggiarlo ad *educarsi da sé* invece di *venire istruito*»¹⁶. Ed ancora precisa: «È qui dunque lo scopo più importante della formazione scout: educare. Non istruire, si badi bene, ma educare; cioè spingere il ragazzo ad apprendere da sé, di sua spontanea volontà, ciò che gli serve per formarsi una propria personalità»¹⁷.

«Uno degli obiettivi originari dello Scouting è stato quello [...] di mostrare che dando ai ragazzi attività interessanti, essi potevano essere condotti ad acquisire da sé gli elementi fondamentali del carattere, della salute e della abilità manuale. [...] Il successo dei risultati è interamente dovuto allo studio del ragazzo ed alla utilizzazione delle sue tendenze – quali che possano essere – per il suo stesso sviluppo. [...] Il modo precipuo per riuscire è di sviluppare, anziché reprimere il carattere del bambino, e contemporaneamente, e soprattutto, di non trattarlo da bambino. Egli vuole *fare* le cose, perciò incoraggiamolo a farle nella giusta direzione e lasciamogliele fare a modo suo. Lasciamogli fare i suoi sbagli: è attraverso di essi che egli si fa un'esperienza»¹⁸.

Baden-Powell è particolarmente convinto dell'importanza che l'educando impari a far da sé, da ripetere tale concetto in vari modi: «Il capo educa il ragazzo incoraggiandone l'espressione di se stesso, anziché disciplinarlo con metodi polizieschi di *repressione*»¹⁹. «A tal fine il sistema migliore è di far sì che i ragazzi imparino da soli; dando loro attività che li interessino, anziché inculcare loro nozioni sotto forma di arida e scheletrica istruzione»²⁰.

Provocare nel ragazzo l'impegno personale di crescita è un'altra capacità che contraddistingue la figura del capo scout: «Credo fermamente nella possibilità di rendere la formazione interessante per gli allievi, in modo che essi siano incoraggiati a imparare da sé dal loro stesso entusiasmo e il lavoro divenga perciò con loro un processo di *autoeducazione*, invece di infliggere loro gli aridi rudimenti di una *istruzione*»²¹.

Dar fiducia e responsabilità

Da tutti gli scritti di Baden-Powell traspare una positiva e fiduciosa visione dell'uomo. Ne è talmente convinto che ritiene arte educativa scoprire anche nel peggior carattere quanto di buono sicuramente esiste, magari in misura ridotta se non addirittura minima e svilupparlo al massimo. «Anche nel peggior carattere il 5% di buono. Il gioco consiste nel trovarlo e quindi nello svilupparlo fino ad una proporzione dell'80 o 90%»²². «Il compito del capo [...] è quello di far esprimere liberamente ciascun ragazzo scoprendo ciò che vi è dentro, e quindi di prendere ciò che è buono e di svilupparlo, escludendo ciò che è cattivo»²³.

«Vedere il peggio, ma guardare al meglio»²⁴: è questo lo spirito che dovrebbe animare l'intenzionalità educativa. Il capo scout crede nei "suoi" ragazzi, nelle loro

¹⁵ Taccuino. *Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 40, già in «Headquarters Gazette», maggio 1910.

¹⁶ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 41.

¹⁷ Ivi, p. 55; cfr. anche p. 108.

¹⁸ Taccuino. *Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., pp. 109-110, già in «Headquarters Gazette», gennaio 1916.

¹⁹ *Ibidem*, p. 52, già in «The scouter», agosto 1934.

²⁰ *Ibidem*, p. 40, già in «Headquarters Gazette», maggio 1910.

²¹ *Giocare il Gioco. 750 citazioni tratte dagli scritti del Fondatore del Movimento scout*, Edizioni Scout Nuova Fiordaliso, Roma 2003, p. 69.

²² *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 21.

²³ *Ibidem*, p. 21.

²⁴ Taccuino. *Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 147, già in «The scouter», agosto 1929.

potenzialità, magari nascoste, che dovrebbe scoprire per promuoverne lo sviluppo. Inoltre, come suggerisce Baden-Powell, chiede loro il massimo impegno possibile a livello personale: «Attendetevi molto dai vostri ragazzi, e in genere l'otterrete»²⁵. Del resto, si dice che occorre “puntare alto” nel conseguire gli obiettivi, che comunque, vanno commisurati alle reali possibilità del singolo educando, nei confronti del quale va espressa fiducia: «Il segreto per ottenere buoni risultati nella formazione [...] è quello di *aspettarsi* molto da lui e di affidargli delle responsabilità. [...] Occorre dargli fiducia nelle proprie capacità aiutandolo a svilupparle, educandolo»²⁶. Al riguardo ecco come Baden-Powell approfondisce il tema: «Lo scout pone il suo onore nel meritare fiducia. Primo articolo della Legge scout. Il capo deve fidarsi di lui interamente. Dovete mostrargli con il vostro operato che lo considerate un essere responsabile. Dategli qualche incarico, temporaneo o permanente che sia, ed *aspettatevi* da lui che lo porti scrupolosamente a termine. Non sorvegliatelo per vedere come egli lo compie. Lasciatelo fare a modo suo, lasciate che prenda delle cantonate, se è il caso, ma in tutti i modi lasciatelo solo e fate affidamento su di lui perché faccia del suo meglio. La fiducia deve essere la base di tutta la nostra formazione morale»²⁷.

Ne consegue un altro principio fondamentale nella relazione educativa: proprio perché nutre grande fiducia in ogni ragazzo, il capo scout lo responsabilizza: «Incoraggiamo il ragazzo a sentirsi personalmente responsabile del proprio sviluppo fisico e della propria salute»²⁸. Baden-Powell aggiunge: «Dare al ragazzo delle responsabilità, fidarsi di lui come persona d'onore perché faccia del suo meglio per compiere il suo dovere, e trattarlo con rispetto e con stima, senza con questo arrivare a viziarlo»²⁹. Con fine intuito, Baden-Powell precisa che «in genere il ragazzo ha un'estrema fiducia nelle sue forze. Per questo non ama sentirsi trattato da bambino e sentirsi dire ciò che deve fare e come farlo»³⁰. Meritare fiducia ed imparare ad assumersi progressivamente delle responsabilità in prima persona sono altri principi caratterizzanti la pedagogia scout. Baden-Powell è tanto convinto che «il valore della formazione scout consiste per una buona metà nel porre una responsabilità sulle giovani spalle del ragazzo»³¹, da giungere ad affermare: «L'affidare delle responsabilità è la chiave del successo con i ragazzi, specie coi più turbolenti e difficili»³².

Dal punto di vista metodologico, «la responsabilità è affidata al ragazzo soprattutto mediante il sistema delle pattuglie»³³. Baden-Powell precisa: «Ogni individuo nella pattuglia è reso responsabile, [...] di un suo contributo ben preciso al buon funzionamento d'insieme»³⁴. «Dando responsabilità alla persona si compie un passo di valore inestimabile per l'educazione del carattere, ed è ciò che si ottiene immediatamente affidando al capo pattuglia il *comando responsabile* della sua pattuglia. Spetta a lui comprendere e sviluppare le qualità di ciascun ragazzo nella sua pattuglia. Sembra un compito troppo difficile, ma in pratica questo sistema funziona.

²⁵ Ivi, p. 43, già in «Headquarters Gazette», settembre 1911.

²⁶ Ivi, p. 46, già in «Headquarters Gazette», maggio 1915.

²⁷ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 60.

²⁸ Ivi, p. 42.

²⁹ Ivi, p. 72.

³⁰ Ivi, p. 27.

³¹ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 18, già in «Headquarters Gazette», aprile 1910.

³² *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 60.

³³ Ivi, p. 59.

³⁴ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 21, già in «Headquarters Gazette», agosto 1922.

[...] Ogni ragazzo della pattuglia si rende conto di rappresentare egli stesso una unità responsabile, poiché sa che l'onore del suo gruppo dipende in una certa misura dalla sua abilità nel "giocare il gioco"»³⁵.

«Lo scopo principale del sistema delle pattuglie è quello di dare una vera responsabilità al maggior numero possibile di ragazzi. Il sistema porta ogni ragazzo ad accorgersi che ha una responsabilità personale per il bene della sua pattuglia. Porta ogni pattuglia ad accorgersi che ha una responsabilità precisa per il bene del reparto»³⁶. «Ma il punto principale è questo: *la pattuglia questa è una scuola di carattere per l'individuo*. Per il capo pattuglia essa è l'occasione per mettere continuamente in pratica il principio della responsabilità e le sue doti di leader. [...] Tuttavia, per ottenere risultati di prima qualità con questo sistema bisogna dare ai capi pattuglia un'ampia responsabilità effettiva; dando solo una responsabilità parziale si otterranno solo risultati parziali. Lo scopo principale infatti non è tanto di risparmiare fatica al capo, ma di dare responsabilità al ragazzo, in quanto questo è di gran lunga il miglior mezzo per formarne il carattere»³⁷. «Bisogna dare al capo una responsabilità reale e generosamente ampia; dando solo una responsabilità parziale si ottengono solo risultati parziali»³⁸.

Conoscere il ragazzo

Il successo dell'applicazione dei principi dello Scouting, secondo Baden-Powell, dipende dall'educatore e dal modo con cui li mette in pratica³⁹. Infatti, «una formazione scout riuscita è il risultato dell'azione del capo, non della scienza pedagogica. [...] Le qualità che formano il capo sono alquanto difficili da definire. Si dice spesso che capi – come pure poeti – si nasce, non si diventa. E tuttavia molte delle doti del capo possono essere acquisite»⁴⁰.

Baden-Powell delinea la figura dell'educatore scout indicando alcune caratteristiche. Una delle principali, se non addirittura fondamentale, riguarda l'attenzione al singolo ragazzo, la conoscenza della sua psicologia. «La prima cosa per riuscire nell'educazione è di sapere qualcosa sui ragazzi in genere, e poi sul vostro ragazzo in particolare»⁴¹.

Ciò implica cercare di osservarne accuratamente le caratteristiche soggettive: «Il [...] primo passo è dunque di studiare il ragazzo, di scoprire ciò che a lui piace o dispiace, le sue buone qualità e le cattive, e di dirigere la sua formazione sulla base dei risultati di questo studio»⁴². L'attenzione al singolo ragazzo è determinante nella relazione educativa. Rivolgendosi agli adulti educatori, Baden-Powell chiarisce che «il segreto del nostro metodo [...] è di studiare il ragazzo. Per giungere al cuore del ragazzo, dovete voi stessi avere il cuore di un ragazzo»⁴³. E conclude: «Questo studio praticamente si risolve in una specie di gioco di tracce: si tratta [...] cioè di osservare con un atteggiamento di simpatia ogni dettaglio del temperamento del ragazzo»⁴⁴.

³⁵ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 46.

³⁶ Ivi, p. 48.

³⁷ Ivi, p. 48.

³⁸ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 19, già in «Headquarters Gazette», maggio 1914.

³⁹ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 49.

⁴⁰ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 51, già in «The scouter», novembre 1932.

⁴¹ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 26.

⁴² *Manuale dei Lupetti*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2006, p. 296.

⁴³ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 232, già in «Headquarters Gazette», ottobre 1922.

⁴⁴ Ivi, p. 50, già in «Jamboree», luglio 1928.

Saper penetrarne le aspirazioni e mettersi dalla sua parte è tutto ciò che è chiesto ad un capo scout che «deve rendersi conto delle esigenze, delle prospettive e di desideri delle differenti età della vita del ragazzo; deve occuparsi di ciascuno dei suoi ragazzi individualmente, piuttosto che della massa»⁴⁵. Dunque, il primo requisito per educare è conoscere la specificità caratteristica di ogni singolo ragazzo: lo studio accurato della sua psicologia assume ancor più rilevanza se teniamo presente il fatto che in quegli stessi anni la ricerca scientifica in questo settore muove i primi passi.

Non potendo dare per acquisita da parte di tutti gli educatori scout una competenza in tale ambito, Baden-Powell suggerisce: «È bene che voi cerchiate di ricordare, per quanto possibile, le vostre idee di quando eravate ragazzi. In tal modo sarà possibile comprendere assai meglio i sentimenti ed i desideri del vostro ragazzo»⁴⁶. È dunque necessario che il capo si spogli della sua mentalità e dei propri gusti di uomo maturo, per accogliere e far propri quelli di chi intende educare. In altre parole, «l'arte dell'educatore deve consistere nel saper rendere educativo tutto quello che al ragazzo piace e interessa o che sente il bisogno di fare»⁴⁷.

Originale risulta anche il tentativo di descrivere le caratteristiche tipiche del ragazzo, che Baden-Powell elenca proprio a partire dalla propria esperienza diretta⁴⁸. Oltre alla conoscenza del singolo ragazzo, condizione necessaria per un'efficace azione educativa, Baden-Powell avverte che «è solo conoscendo l'ambiente in cui vive al di fuori delle attività scout che si può sapere che lavoro conviene fare su di lui»⁴⁹. Il primo è quello familiare che va osservato con attenzione, come suggerisce: «Anche nelle vostre visite ai

⁴⁵ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 20.

⁴⁶ *Ivi*, p. 26.

⁴⁷ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scouting oggi. Il segreto di un successo educativo*, cit., p. 22.

⁴⁸ Ecco la descrizione psicologica di Baden-Powell: «Nel ragazzo sono da tener presenti le seguenti qualità:
Spirito: dobbiamo ricordarci che per natura il ragazzo possiede il senso del comico e che, anche se talora può peccare per superficialità, sarà sempre in grado di apprezzare una battaglia spiritosa e di vedere il lato buffo delle cose. Ciò dà immediatamente un aspetto piacevole e simpatico al lavoro di chi si occupa di ragazzi, poiché gli permette di divenire un compagno allegro invece di essere un sorvegliante, a condizione di saper partecipare al loro divertimento.

Coraggio: il ragazzo di solito trova modo di avere anche del coraggio. Non è per natura un brontolone, anche se può diventarlo in seguito, se perde il rispetto di se stesso a forza di stare in compagnia di persone scontente e sfiduciate.

Fiducia in se stesso: in genere il ragazzo ha un'estrema fiducia nelle sue forze. Per questo non ama sentirsi trattato da bambino e sentirsi dire ciò che deve fare e come deve farlo. Egli preferisce di gran lunga tentare da sé, anche se ciò può condurlo a commettere errori marchiani. Ma è proprio sbagliando che un ragazzo acquista esperienza a forma il carattere.

Acume: un ragazzo di solito è penetrante come un ago. È assai facile educarlo alla percezione ed osservazione di fatti ed alla deduzione del loro significato.

Attrazione verso l'eccitante: il ragazzo di città di solito è più agiato del suo fratello di campagna, a causa degli episodi che avvengono continuamente nella città. [...] Siccome ha il gusto dei cambiamenti, non riesce a persistere in un'attività per più di un mese o due.

Responsività: quando un ragazzo scopre che qualcuno s'interessa di lui, gli risponde seguendolo ovunque lo conduca; ecco dove il "culto dell'eroe" di cui abbiamo parlato s'inserisce come una grande forza in aiuto dal capo.

Fedeltà: questo tratto del carattere del ragazzo deve ispirarci una speranza senza limiti. I ragazzi sono di solito amici fedeli tra loro, e per questo la disposizione amichevole verso gli altri è una dote quasi naturale nel ragazzo. È il dovere che comprende meglio. Talora egli può sembrare esternamente egoista, ma in fondo, di solito, è disposto ad aiutare il prossimo; ecco dove la nostra formazione scout trova un buon terreno su cui lavorare.

Se si considerano e si studiano queste differenti qualità del ragazzo, si è assai meglio in grado di adattare la proposta educativa in modo da venire incontro alle varie tendenze. Tale studio è il primo passo verso il successo nell'educazione», in *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., pp. 26-28.

⁴⁹ *Ivi*, p. 30.

genitori non andate con l'idea di convincerli del valore dello Scouting; cercate invece di raccogliere qua e là qualcosa delle loro idee sull'educazione del loro ragazzo e di ciò che si attendono dallo Scouting, oppure dei lati in cui lo trovano carente»⁵⁰.

Ask the boy

Il successo della proposta educativa scout dipende anche dalla capacità di saper rispondere alle esigenze del ragazzo, accolte pienamente e punto di partenza per l'elaborazione e programmazione dell'itinerario formativo.

Questa finalità viene tradotta da Baden-Powell nella proposta di un originale principio pedagogico: chiedere, domandare, interrogare il ragazzo per scoprire ciò che lo interessa di più. «Quando siete incerti circa il modo migliore per trattare col ragazzo ai fini della sua formazione, risparmierete tempo, preoccupazioni, pensieri e vista se, invece di studiare trattati di psicologia, consulterete la migliore autorità sull'argomento, ossia il ragazzo stesso»⁵¹.

Se la conoscenza del ragazzo non può in alcun modo essere solo di tipo teorico, limitata esclusivamente a nozioni acquisite, appunto, tramite lo studio della psicologia o della psicologia dello sviluppo, Baden-Powell, animato da innato senso di concretezza e ricordando la personale esperienza militare, propone: «L'ascolto è il mezzo con cui si procura gran parte delle informazioni sulle mosse del nemico. Ugualmente, quando il capo è al buio per quanto riguarda le tendenze o il carattere dei suoi ragazzi, l'ascolto è per lui risorsa assai importante. Ascoltando, si farà una conoscenza profonda della personalità di ciascun ragazzo e si renderà conto del modo migliore per conquistarne l'interesse. [...] Facendo dell'ascolto e dell'osservazione la vostra principale occupazione otterrete dai vostri ragazzi una quantità di informazioni assai maggiore di quella che potreste dare loro coi vostri discorsi [...]. In linea generale, quando siete a corto di idee non cercate di imporre ai vostri scouts attività che, secondo voi, essi dovrebbero apprezzare, ma scoprite, ascoltandoli od interrogandoli, quali sono le attività che li interessano di più, e poi vedete in che misura potete metterle in pratica (il che equivale a dire, in che misura esse potranno giovare alla crescita dei vostri ragazzi)»⁵².

Vedere l'avventura in una pozzanghera di acqua sporca

Baden-Powell è convinto che «per essere un buon capo [...] deve vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo e deve essere in grado di porsi [...] su un giusto piano rispetto ai ragazzi»⁵³. L'educatore scout è in grado di penetrarne le aspirazioni, proprio perché sa «calarsi nei loro panni», senza per questo scimmiettarli o comportandosi come uno di loro. Accetta l'identificazione con il loro mondo e sa rivivere lo spirito della sua infanzia nel cameratismo con i ragazzi. Per questo «è necessario che il capo si ponga nella posizione di un fratello maggiore, cioè che veda le cose dal punto di vista dei ragazzi e sappia animare, guidare e infondere entusiasmo nella giusta direzione»⁵⁴. Di nuovo Baden-Powell puntualizza: «Per il capo nello Scouting, il primo passo è di conquistare il cuore, la fedeltà e l'entusiasmo del ragazzo dimostrandogli simpatia e comprensione umana, come

⁵⁰ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 43.

⁵¹ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., pp. 47-48, già in «Headquarters Gazette», ottobre 1922.

⁵² *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 43.

⁵³ *Ivi*, p. 20.

⁵⁴ *Ivi*, p. 21.

pure proponendogli cose che si impongano alla sua ammirazione. Allora il ragazzo segue quasi automaticamente l'esempio datogli dal capo»⁵⁵.

Inoltre, l'educatore scout dovrebbe essere costantemente preoccupato di proporre qualcosa che piaccia così che «per mezzo delle attività scout che interessano il ragazzo, sviluppa in lui le qualità che desidera»⁵⁶. Insomma, «l'unico sistema è [...] quello di proporre loro qualcosa che veramente li attragga e li interessi. [...] Per acquisire un ascendente sui vostri ragazzi dovete diventare loro *amici*»⁵⁷. E per esplicitare ulteriormente il suo pensiero, Baden-Powell propone un'efficace immagine. Paragona l'educatore ad un pescatore che cerca usa come esca il genere di cibo che più può piacere al pesce. «Con i ragazzi è la stessa cosa; se cercate di far loro una predica su ciò che voi considerate edificante, non sarete mai accettati da loro.

Chiunque si presenti apertamente come una persona "tutta per benino" farà fuggire spaventati i più vivaci tra di essi, cioè proprio quelli che è importante "agganciare"»⁵⁸.

Per entrare in relazione con il ragazzo è necessario immedesimarsi, avere il medesimo spirito, coltivare i suoi sogni, essere capaci di fantasia, creatività. B.-P. ne è convinto quando afferma: «Se il capo stesso ha egli stesso, almeno in certa misura, un animo di ragazzo e riesce a vedere tutto ciò dal punto di vista del ragazzo, non gli sarà difficile, con un po' di fantasia, inventare nuove attività e cambiarle spesso, per venire incontro alla sete di novità che hanno i ragazzi. [...]

I ragazzi sono capaci di vedere l'avventura in una comune pozzanghera di acqua sporca, ed il capo, se è veramente un "uomo-ragazzo", deve poterla vedere anche lui»⁵⁹. «La chiave del successo nella formazione scout risiede nello sviluppo e nell'applicazione pratica della vostra fantasia»⁶⁰.

Questa capacità di inventiva è riproposta con altre parole: «L'uomo adulto che voglia ottenere il massimo dai ragazzi deve tornare all'atmosfera della fanciullezza. In ciò che per lui è un semplice frutteto dovrà invece vedere una foresta popolata da Robin Hood coi suoi Allegri Compagni. In ciò che gli sembra un comune porticciolo deve riconoscere i mari della Spagna coi loro pirati e corsari»⁶¹.

Il capo è un fratello maggiore

L'educatore è chiamato a porsi nella pelle del ragazzo, vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo, vedere il mondo con gli occhi del ragazzo, cioè dal suo punto di vista il che implica guardarlo con empatia⁶².

Famosa è la seguente definizione che Baden-Powell dà dell'educatore scout: «Con il termine "fratello maggiore" intendo una persona che si sappia mettere su un piano di cameratismo con i suoi ragazzi, entrando egli stesso nei loro giochi e nelle loro risate, conquistandosi con ciò la loro confidenza e mettendosi in quella posizione che è

⁵⁵ Taccuino. *Scritti sullo scautismo 1907-1940*, cit., p. 51, già in «The scouter», novembre 1932.

⁵⁶ Ivi, p. 52, già in «The scouter», agosto 1934.

⁵⁷ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., pp. 33-34.

⁵⁸ Ivi, p. 33.

⁵⁹ Taccuino. *Scritti sullo scautismo 1907/1940*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 24; cfr. *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 42.

⁶⁰ Taccuino. *Scritti sullo scautismo 1907/1940*, cit., p. 24.

Ivi, p. 25.

⁶² «La loro immaginazione ed esperienza, il loro spirito fanciullesco e la simpatia per l'animo dei bambini saranno le guide migliori»: è quanto scrive Baden-Powell in *Manuale dei Lupetti*, op. cit., p. 310; Taccuino. *Scritti sullo scautismo 1907/1940*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 36.

essenziale per insegnare, cioè conducendoli, con il proprio esempio nella giusta direzione»⁶³.

«È necessario che il capo si ponga nella posizione di un fratello maggiore, cioè che veda le cose dal punto di vista dei ragazzi e sappia animare, guidare e infondere entusiasmo nella giusta direzione. Come il vero fratello maggiore»⁶⁴. Questa raccomandazione è più volte ripetuta da Baden-Powell all'educatore scout, proprio perché la ritiene condizione irrinunciabile per la relazione.

«Per essere un buon capo [...] egli deve semplicemente essere un 'uomo - ragazzo'; cioè [...] deve vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo e deve essere in grado di porsi fin dall'inizio su un piano giusto rispetto ai ragazzi»⁶⁵. In riferimento all'auspicata identificazione, alla consonanza, all'adesione dell'educatore al "mondo del ragazzo", Riccardo Massa precisa: «Parlerei piuttosto di "simpatia", che però non può mai essere obbligatoria, e soprattutto di "sintonia"»⁶⁶. Anche Piero Bertolini, nella sua prima organica riflessione sullo scautismo, scrive: «La prima qualità, dunque, che si richiede per essere un buon capo scout, appare quella di simpatizzare con il ragazzo»⁶⁷. Aggiunge poi «un fiuto psicologico che in sostanza è la premessa indispensabile per poter agire con tatto. [...] Fiuto psicologico e tatto, poi, nel senso che, non essendoci un tipo standard di ragazzo, ognuno richiede un particolare modo di essere avvicinato»⁶⁸.

La forza dell'esempio

I fatti incidono più di tante chiacchiere, con le quali si rischia di "vendere fumo". E niente vale più dell'esempio. «Non c'è alcun dubbio che agli occhi di un ragazzo conta ciò che un uomo fa, non quello che dice»⁶⁹.

Un modello affascinante esercita una grande attrazione, il desiderio di assomigliare, di essere uguale. Per di più i ragazzi sono terribili imitatori. Ne consegue che l'educatore deve essere consapevole di quanto il suo modo di comportarsi costituisca per i ragazzi un punto di riferimento che può essere particolarmente incisivo. E questo soprattutto in quel periodo dello sviluppo evolutivo nel quale sono alla ricerca della propria identità, che costruiscono anche grazie ai modelli esemplari con i quali si confrontano, guardando, appunto, a chi ha già realizzato alla sua maniera quegli ideali verso i quali anche loro tendono. Tali processi sono naturali ed è necessario non solo che l'educatore ne prenda coscienza e sia coerente con il suo stile di vita, con il comportamento, ma anche esamini continuamente in modo critico il proprio modo di essere e agire. Afferma Baden-Powell: «I ragazzi sono dei terribili imitatori ed uso l'aggettivo terribile deliberatamente, perché ci riempie di terrore quando pensiamo a quanto male o a quanto bene possiamo fare ai ragazzi con l'esempio che diamo loro»⁷⁰. Ne consegue che «il successo nell'educazione del ragazzo dipende in larga misura dall'esempio personale del capo. È facile diventare

⁶³ *Manuale dei Lupetti*, cit., pp. 296-297; *Taccuino. Scritti sullo scautismo 1907/1940*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 35.

⁶⁴ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 21.

⁶⁵ Ivi, p. 20.

⁶⁶ R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, cit., p. 161.

⁶⁷ P. Bertolini, *Educazione e scautismo*, p. 177.

⁶⁸ Ivi, pp. 180-181.

⁶⁹ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 69.

⁷⁰ *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2006, p. 253.

l'eroe personale di un ragazzo, e al tempo stesso il suo fratello maggiore. Crescendo, si tende a dimenticare le riserve di ammirazione dell'eroe che esistono nel ragazzo»⁷¹.

In vario modo Baden-Powell ribadisce la necessità che l'educatore scout prenda consapevolezza del fatto che «[i ragazzi] sono pronti a cogliere le sue più piccole caratteristiche, siano esse virtù o vizi. Il suo modo di fare diviene il loro [...]: tutto ciò è non solo notato, ma copiato»⁷². «Per i ragazzi, la vostra attività concreta ed il vostro esempio sono meglio di tanti consigli»⁷³. E torna a ripetere con insistenza: «Nessun insegnamento vale quanto l'esempio. Se è chiaro che il capo è lui stesso il primo ad osservare la Legge scout in tutte le azioni, i ragazzi non tarderanno a seguirne l'esempio»⁷⁴. «Ciò che il capo fa i suoi ragazzi faranno. Il capo si riflette sui suoi scouts»⁷⁵. «La forma migliore di istruzione che può dare un capo reparto è con la forza dell'esempio. È essenziale, per riuscire a dare ai ragazzi la giusta formazione del carattere, che egli stesso metta in pratica ciò che predica. I ragazzi imitano, e ciò che esce fuori dal capo essi lo raccolgono e lo riflettono»⁷⁶.

«In ultima analisi il carattere dello scout riflette in larga misura quello del suo capo»⁷⁷. «L'esperienza dei reparti ha dimostrato che il carattere del capo si riflette esattamente in quello dei suoi ragazzi. Un buon capo se non ha un numero eccessivo di ragazzi e può quindi, personalmente seguire la personalità di ciascuno di essi, è perfettamente in grado di influenzarli senza il metodo usuale, ma scarsamente efficace, delle regole e dei divieti»⁷⁸.

Oltre ad essere un modello, il capo scout può esercitare un ascendente. Infatti, secondo Baden-Powell, «quando il ragazzo scopre che qualcuno s'interessa di lui, gli risponde seguendolo ovunque lo conduca; ecco dove il "culto dell'eroe" [...] s'inserisce come una grande forza in aiuto del capo»⁷⁹. E chiarisce ulteriormente: «Il capo che è l'eroe dei suoi ragazzi tiene in mano una leva possente per il loro sviluppo, ma al tempo stesso si addossa una grande responsabilità. Essi sono pronti a cogliere le sue più piccole caratteristiche, siano essere virtù o vizi. Il suo modo di fare diviene il loro; la cortesia di cui dà prova, i suoi malumori, la sua gioia sorridente o il suo cipiglio impaziente, la padronanza di sé che egli si impone o le sue eventuali cadute morali: tutto ciò è non solo notato, ma ricopiato dai suoi ragazzi.

Perciò, [...] il capo deve egli stesso mettere in pratica scrupolosamente i dettami in ogni occasione della sua vita. Allora, quasi senza bisogno di una sola parola di spiegazione, i suoi ragazzi lo seguiranno»⁸⁰.

Riprendendo la necessità di una coerenza di comportamento, Baden-Powell raccomanda all'educatore scout: «Data la grande responsabilità che porta sulla spalle, si esamini accuratamente, sopprima tutti i suoi minori difetti che egli può avere (anzi, avrà di sicuro), e si eserciti a mettere in pratica ciò che predica, così di dare un giusto esempio ai

⁷¹ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 22.

⁷² *Ivi*, p. 22.

⁷³ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2009, p. 103, già in «Headquarters Gazette», luglio 1914.

⁷⁴ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 60.

⁷⁵ *Giocare il Gioco. 750 citazioni tratte dagli scritti del Fondatore del Movimento scout*, cit., p. 75.

⁷⁶ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 210, già in «Headquarters Gazette», luglio 1910.

⁷⁷ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907-1940*, cit., p. 51, già in «The Scouter», novembre 1932.

⁷⁸ *Taccuino. Scritti sullo scouting 1907/1940*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 64.

⁷⁹ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scouting*, cit., p. 27.

⁸⁰ *Ivi*, p. 22.

suoi ragazzi ed aiutarli a formarsi la loro vita, la loro personalità e le loro scelte professionali»⁸¹.

In conclusione, «un capo dunque ha un'enorme responsabilità sulle sue spalle; deve fare ciò che è bene, e farlo per motivi buoni; deve lasciare che i ragazzi vedano ciò che fa, senza per questo farne esibizione. Anche qui è l'atteggiamento del fratello maggiore, non quello dell'insegnante, che ha maggiore efficacia»⁸².

La crescita, un gioco divertente ed appassionante

La più grande aspirazione di un bambino, di un ragazzo, è il sogno, l'ambizione, il desiderio, l'attesa, la tensione naturale di diventare grande, di affermare se stesso, di essere riconosciuto. La proposta educativa scout accoglie quest'aspirazione naturale e realizza il suo sogno di diventare grande aiutandolo a crescere in una dimensione adatta all'età.

Uno dei principi base della pedagogia scout consiste nell'appassionare il ragazzo alla propria crescita, facendone l'agente attivo della sua educazione. Richiede, perciò, una partecipazione attiva, l'impossessarsi della "propria" pista⁸³, sentiero⁸⁴ e strada⁸⁵, un coinvolgimento graduale nella gestione della stessa crescita personale, nella scelta di obiettivi, nella progressiva e sempre più cosciente assunzione di responsabilità in modo adatto, via via sempre maggiore e gradualmente più impegnativo. Scrive al riguardo Baden-Powell: «Il compito del capo [...] è quello di entusiasmare il ragazzo nella giusta direzione»⁸⁶. «Il capo dà al ragazzo l'ambizione e il desiderio di imparare da solo, suggerendogli attività che lo entusiasmano e a cui egli si dedica finché, provando e riprovando, riesce ad eseguirle correttamente»⁸⁷.

In questo modo il ragazzo senza accorgersene impara ad essere protagonista, a tenere in mano le "redini" della propria esistenza, a guidare la sua canoa, è incoraggiato ad autoeducarsi, a dirigere la propria crescita in modo libero e partecipato, cercando di dare il meglio di sé, di scoprire se può andare ancora più in là. Insomma, il gioco scout giocato bene fa divertire un mondo i ragazzi e li educa, li fa diventare grandi senza quasi che se ne accorgano.

In questo modo, «il capo scout, per mezzo di attività scout che interessano il ragazzo, sviluppa in lui le qualità che desidera. Il capo educa il ragazzo incoraggiandone l'espressione di se stesso»⁸⁸. «Il compito del capo [...] è quello di entusiasmare il ragazzo nella giusta direzione»⁸⁹.

⁸¹ Taccuino. *Scritti sullo scautismo 1907-1940*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2009, pp. 210-211, già in «Headquarters Gazette», luglio 1910.

⁸² *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 69.

⁸³ La pista rappresenta l'itinerario formativo per i bambini/e tra gli 8 e gli 10/11 anni, chiamati lupetti/e e coccinelle.

⁸⁴ Il sentiero è il cammino di crescita proposto a ragazzi/e tra gli 11 ed i 15 anni, cioè degli esploratori e delle guide.

⁸⁵ La strada simboleggia il percorso di formazione dei giovani tra i 16 ed i 20 anni, che prendono il nome di rover e scolte.

⁸⁶ *Manuale dei Lupetti*, cit., p. 295.

⁸⁷ *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, cit., p. 38.

⁸⁸ Taccuino. *Scritti sullo scautismo 1907-1940*, cit., p. 52, già in «The scouter», agosto 1934.

⁸⁹ *Manuale dei Lupetti*, cit., p. 295.

Qualche considerazione conclusiva

Gli aspetti caratterizzanti la figura del capo delineati da Baden-Powell portano a concludere che «l'educatore scout, come qualunque altro educatore, deve diventare un esperto in questioni di rapporti interpersonali»⁹⁰. Del resto, la «metodologia lo pone continuamente in grado di suscitare campi relazionali e dinamismi interpersonali caratterizzati dalla significatività dell'esperienza attuale per l'altro, piuttosto che sue opportunità manipolative»⁹¹.

Oltre a questo fatto, la lettura degli scritti di Baden-Powell solleva alcune questioni problematiche. La descrizione del capo scout come "fratello maggiore" può costituire una sfida, dato che nell'attuale contesto storico e sociale i ragazzi, in numero ormai sempre più crescente, sono figli unici e non hanno più fratelli e sorelle. Rischiano di essere privati o limitati nelle relazioni con i pari; in non pochi casi, abbandonati a se stessi dagli adulti, soffrono di solitudine. La figura dell'educatore scout come "fratello maggiore" oggi più che mai può essere un riferimento davvero significativo nell'esperienza concreta di fraternità, nel rapporto di ascolto e condivisione, nello stabilire un'autentica relazione con un adulto.

Per crescere il ragazzo ha naturalmente bisogno di figure con cui confrontarsi e in cui identificarsi per poter costruire positivamente il proprio sé. Un modello può esercitare un'eccezionale attrattiva per la forza dell'esempio e della testimonianza. Ancora alla fine degli anni Cinquanta, in riferimento alla figura del capo scout, Piero Bertolini scrive: «Il ragazzo ha bisogno di trovare nell'adulto prima di tutto il fratello, l'amico e il compagno, pieno del suo stesso interesse e dei suoi stessi gusti»⁹². Convinto della straordinaria importanza educativa del capo nello scautismo, Bertolini precisa che «non soltanto si presenta come il necessario realizzatore del metodo, ma anche come il modello utile e più concreto dal quale il ragazzo possa trarre insegnamento esser spinto verso la realizzazione in sé di quelle stesse capacità e qualità»⁹³. Forse, mai come oggi, la cosiddetta "emergenza educativa" trova tra le cause l'incapacità da parte degli adulti di assumere il ruolo educativo con la consapevolezza di essere "punti di riferimento" per bambini, ragazzi, giovani.

Ognuno di loro ha necessità di essere riconosciuto, di sentirsi accolto, amato, di trovare qualcuno che gli voglia bene, che sia disposto a scommettere su di lui. Fargli assumere piccole grandi responsabilità e dargli fiducia sono caratteristiche del metodo scout. Il capo scout nutre un grande rispetto per il singolo, ha una profonda fiducia nel fatto che sia in grado di cambiare in meglio, apprezza ogni piccolo progresso, lo incoraggia, riconosce i successi raggiunti. Inoltre, trasmette la tensione al miglioramento, il desiderio di mettersi alla prova nel conquistarsi le cose, suscita la volontà di dare il meglio di sé, di essere esigenti con se stessi, innesca il desiderio entusiasmante di essere un ragazzo davvero in gamba, perché ne vale la pena.

Se l'educando ha bisogno di relazionarsi con un adulto che lo comprenda, lo incoraggi, sia capace di instaurare rapporti solidali, ci si potrebbe interrogare sulla reale possibilità di incontrare un adulto che a sua volta dovrebbe conquistarsi la confidenza e meritare la fiducia.

Ask the boy implica anche il conoscere ed il farsi carico delle esigenze del ragazzo, delle domande, di quelle che sono le sue paure, i timori, gli interrogativi. Quanto espresso da Baden-Powell sollecita gli educatori a cercare di conoscere le crisi, le ansie, le

⁹⁰ R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, cit. p. 116.

⁹¹ Ivi, p. 115.

⁹² P. Bertolini, *Educazione e scautismo*, cit., p. 178.

⁹³ Ivi, pp. 180-181.

sofferenze profonde tante volte così nascoste dei “loro” ragazzi, tenendo conto del fatto che sono piuttosto riservati, non ne parlano con facilità. Ne consegue la necessità di costruire con ognuno una relazione vitale, stabilire un rapporto significativo, emotivamente ed affettivamente carico, nel quale coinvolgersi in modo autentico. Ancor valido risulta il suggerimento di entrare in sintonia con il mondo dei minori, imparare a guardarlo con i loro occhi, conoscendo il linguaggio che parlano, la loro “parlata”. Ciò implica la necessità di instaurare legami di simpatia, usare “esche” giuste, aprirsi alla relazione personale e non solo comunitaria, dove più sfuggente può diventare l’incontro con il singolo.

Per prendere sul serio ogni ragazzo, cercare di comprendere le vere, autentiche e profonde esigenze, tentare di penetrare le sue aspirazioni, i suoi desideri, i suoi sogni, è necessario che gli educatore siano capaci di fare silenzio per ascoltare di più la voce dei ragazzi, spesso così timida, lasciando spazio perché possano esprimere ciò che hanno da dire, gli interessi reali, i bisogni autentici e non materiali, anche quelli inespressi.

Obiettivo ultimo della proposta scout è quello di promuovere l’autonomia attraverso una relazione interpersonale, che secondo Piero Bertolini è capace di «stimolare nel ragazzo un vero e proprio *impegno autonomo* dove la funzione dell’identificazione con la figura dell’educatore passa attraverso le “cose che si fanno insieme”»⁹⁴.

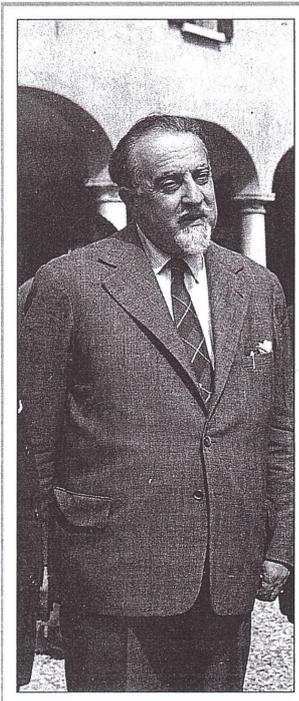
Paola Dal Toso

(Professore aggregato – Università degli Studi di Verona)

⁹⁴ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scoutismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, cit., p. 8.



Giovanni Gentile (Castelvetrano, Trapani, 30 maggio 1875; Firenze, 15 aprile 1944)



Mario Casotti (Roma, 10 giugno 1896; Marina di Pietrasanta, Lucca, 12 luglio 1975)

Il rapporto maestro - allievo nel confronto tra Casotti e Gentile

Giuseppe Mari

Abstract

Educational relationship is very important from the pedagogical point of view. Mario Casotti was one of Giovanni Gentile's disciples, but he changed the way of interpreting the educational relationship. In fact, according to Gentile's Pedagogy, it identifies the teacher and the student because they both are reduced to the Spirit, the only being actually living; on the contrary, according to Casotti's mind, the teacher and the student are different subjects because Casotti's Pedagogy is inspired from the Thomist Metaphysics.

Il XX secolo, sul piano pedagogico, è stato rilevante per quanto concerne la messa a fuoco del concetto di relazione educativa. Infatti, questo tema è stato fatto oggetto di analisi specifiche, sollecitate anche dal costituirsi – tra fine Ottocento e inizio Novecento – dell'attivismo, al cui cuore si trova proprio la relazione educativa assunta come la sfida di un rapporto che sappia rendere attivo l'allievo.

Oggi il contesto pedagogico restituisce la medesima sfida, tenuto conto anche delle molteplici novità che si sono prodotte negli ambiti comunicativo e didattico. Basti pensare ai mutamenti introdotti dalla telematica che, mentre rende più facile l'accesso alle informazioni e la loro diffusione, espone al rischio di una riduzione tecnicista della relazione educativa. Del resto, il problema stesso dell'“emergenza educativa” si configura anche come il problema della efficacia della relazione maestro-allievo, pur in presenza del cospicuo apparato tecnologico connotante la nostra civiltà.

Per questa ragione penso che sia essenziale focalizzare l'attenzione sulla relazione educativa e che rapportarsi a figure che l'hanno avvicinata in chiave critica, confrontandosi con essa sul piano teoretico, possa costituire un utile contributo. Vorrei, in proposito, soffermarmi su un confronto che ha avuto grande rilevanza all'interno della pedagogia italiana del XX secolo, quello tra Casotti e Gentile. In realtà, si è trattato di una riflessione nella quale sono rifluiti temi e problemi di più ampia circolazione perché il primo ha espresso una tendenza pedagogica – quella neotomista – che ha connotato una stagione della pedagogia occidentale tributaria dell'enciclica leonina *Aeterni Patris* (1879), mentre il secondo ha attinto alla ricca parabola del neoidealismo occidentale. L'accostamento dei due studiosi intercetta una rilevante circolazione pedagogica che permette – lo farò in sede conclusiva – di trarre utili spunti anche per raccogliere la sfida educativa odierna.

Dal “fatto” positivistico al “farsi” idealistico: genesi e profilo del rapporto maestro-allievo in Gentile

Il confronto tra le concezioni del rapporto maestro-allievo in Casotti e in Gentile non può che partire dalla presa in considerazione di quest'ultimo. Alla sua scuola, infatti, si era formato lo stesso Casotti, il cui confronto critico con la concezione idealistica rispecchia un percorso di conversione personale oltre che di messa a fuoco nella ricerca.

L'originalità della concezione gentiliana si manifesta in tutta la sua grandezza nel confronto con la pedagogia positivistica. Quest'ultima – mette conto sottolinearlo – ha

giocato un ruolo di primo piano nella promozione dell'educazione per quanto attiene in particolare all'innalzamento delle condizioni igieniche, alla promozione della cultura scientifica e alla diffusione dell'istruzione. Tra l'altro, per quanto concerne i positivisti italiani (a cominciare dal maggiore tra loro ossia Roberto Ardigò), va tenuto presente l'alto sentire culturale, connotato sia dalla sensibilità patriottica (con attiva militanza all'interno del Risorgimento) sia dalla formazione classica. Il positivismo non è stato un arido movimento culturale e pedagogico connotato in chiave strumentale e funzionale, ma un orientamento di pensiero e d'azione che ha saputo operare con efficacia in favore dell'educazione, mostrando spiccata attenzione alle masse popolari.

Senonché l'ingenuo avvaloramento della scienza ("ingenuo" nel senso che ne ratificava le conoscenze senza cogliere la complessità del processo ad esse sotteso, come ha messo in luce soprattutto la critica popperiana a partire da *La logica della scoperta scientifica* del 1934) ha guidato il costituirsi di un pensiero pedagogico improntato a una misurabilità gravida di conseguenze soprattutto sul piano antropologico. Al centro dell'impresa conoscitiva positivista c'è il "fatto" ossia un tipo di conoscenza che viene considerato – dai suoi assertori – come descrittivo, obiettivo e definitivo.

Il positivismo, erede della moderna "riforma del sapere" condotta alla luce della "rivoluzione scientifica", professa la convinzione che la conoscenza scientifica – l'unica reputata degna di circolazione pubblica – sia strettamente correlata alla descrizione offerta dai moderni dispositivi euristici, validati dal riscontro osservativo-sperimentale. Questo spiega la considerazione del "fatto" come descrizione obiettiva, indiscutibile, comune, che però – è il punto critico dalla prospettiva dell'antropologia pedagogica – risulta costitutivamente impersonale. Infatti, la replicabilità (condizione essenziale del riscontro sperimentale) non mette capo ad una conoscenza "personale", nel senso che riguarda la singolarità di ciascuno (quella che Riccardo di San Vittore associa alla "incomunicabilità" della persona⁹⁵). Accade l'esatto contrario: ciò che viene conosciuto è comune a tutti e tutti omologa su uno standard ritenuto "scientifico" per questa medesima ragione. Non è casuale che l'epistemologia positivista – come obietano i sostenitori della "complessità" (da Morin a Prigogine) – opacizzi il vettore temporale che, invece, in ragione dei suoi tratti di contestualità e contingenza, rende attenti alla originalità del fenomeno, accostato in chiave idiografica, non nomotetica, secondo la nota distinzione che Windelband ha codificato – rispettivamente – tra le scienze che riguardano l'agire singolare dell'essere umano e quelle aventi per oggetto i fenomeni naturali.

Sul piano pedagogico, l'agire educativo acquista tratti di spiccata meccanicità. Lo mostra bene la dottrina di Roberto Ardigò per quanto concerne l'educazione della virtù, basata su una interpretazione della psicologia in chiave meccanicistica (*La psicologia come scienza positiva*, 1870), dove la ripetizione alimenterebbe una disposizione etica eteronoma, scarsamente ricettiva della originalità personale. Precedentemente, ritroviamo la stessa attitudine in Gaetano Filangieri quando redige *La scienza della legislazione* (1780) che interpreta l'educazione in chiave fondamentalmente imitativa: «L'educazione essendo quasi interamente fondata sull'imitazione, il legislatore non avrebbe da far altro che ben dirigere i modelli per formare le copie. Queste non sarebbero, è vero, tutte ugualmente simili; molte rimarrebbero inferiori all'originale, alcune forse lo supererebbero; ma la maggior parte avrebbe almeno alcuni tratti di somiglianza, e questi tratti formerebbero appunto il *carattere nazionale*»⁹⁶. La fiducia in un dispositivo connotato dal nesso causa-effetto appare del tutto impropria se la confrontiamo con la costitutiva libertà

⁹⁵ Riccardo di San Vittore, *La Trinità*, II, 12, Città Nuova, Roma 1990, pp. 111-112.

⁹⁶ G. Filangieri, *La scienza della legislazione*, in AA.VV., *Opere dei riformatori napoletani*, II Sole-24 ore, 2006, pp. 464-465.

della persona. Qui il vettore che emerge è quello illuministico, accomunato all'indirizzo positivistico dalla stessa matrice moderna, ma – rispetto a questo – sicuramente più astratto.

Gentile, erede della riflessione ottocentesca d'ispirazione spiritualistica (nella più ampia accezione del termine, che include anche l'idealismo), ispira il suo approccio al riconoscimento della libertà come tratto peculiare dell'essere umano. Per questa ragione osserva che – essendo l'essere umano costitutivamente libero – sul piano antropologico non è corretto affidarsi al “fatto” che – in realtà – è un “farsi” ossia l’“atto” connotante la persona come soggetto agente. Alcuni passi, tratti dal suo *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-14), illustrano bene il suo pensiero: «ogni fatto psichico esiste non propriamente come *fatto* (qualcosa di già compiuto, precostituito), ma come *atto*. Niente accade nell'animo nostro, e niente c'è, se non per opera nostra. Siamo sempre noi a sentire quel che sentiamo, ad amare quel che amiamo ecc. Nella coscienza, con cui sappiamo qualche cosa, c'è sempre l'autocoscienza, per cui si sa pure che siamo noi a sapere quella tal cosa. E pertanto ogni fatto psichico, in quanto atto, non è se non una certa determinazione di quell'atto permanente che è l'io. (...) Noi siamo dunque a questo bivio: o negare lo spirito, il pensiero, il soggetto, noi stessi che dovremmo fare la negazione; o negare la materia. Non occorre dire che la scelta ci è imposta dall'impossibilità di un atto che per non farsi dovrebbe farsi: quel negare il pensiero, che è pensare, cioè affermare il pensiero. Porre, quindi, l'uomo come soggetto, in quanto anima, è porre l'uomo come soggetto, assolutamente: soggetto, cioè, e nient'altro che soggetto. (...) ché la caratteristica dell'anima questa è: di farsi, laddove il corpo è fatto, ossia è, come si dice, dato dalla natura»⁹⁷.

Le conseguenze di questa concezione sulla relazione educativa sono nette e rilevanti: «Che significa un'azione spirituale che lega insieme due spiriti? Due spiriti, come due, non sono spirito; e come spirito, non sono due, se è vero quello che si disse della materia e dello spirito. E allora conviene dire che gli spiriti concorrenti nell'atto dell'educare o non sono spirito, o sono uno spirito unico. Possono non essere spirito? Se guardiamo l'educare dal lato dell'educatore, che cosa egli fa, per esempio, insegnando a parlare, se non parlare egli stesso, e compiere un atto spirituale? Che se guardiamo dal lato dell'educando, che altro fa questi imparando a parlare, se non cominciare a parlare, e compiere anche lui un atto spirituale? E non abbiamo noi dimostrato che l'uomo, qualunque cosa faccia e per qualunque verso si consideri, è spirito? Cioè, si tenga sempre bene a mente, processo autocreativo? L'educatore, educando, si fa educatore: e questa è opera spirituale; l'educando, profittando dell'educazione, si fa educando. La spiritualità dei termini educativi, adunque, è incontestabile; si può discutere soltanto della loro dualità. (...) Nell'atto reale della educazione, che ha luogo, poniamo, quando un maestro spiega una materia d'istruzione a uno scolaro, in guisa che, adempiendosi tutte le condizioni opportune, lo scolaro intenda perfettamente e segua in tutti i suoi momenti la spiegazione del maestro, quella base materiale, su cui si appoggia la concezione dualistica, vien meno»⁹⁸. L'elemento fondamentale è riconosciuto nella comunione profonda tra maestro e allievo che giustifica e guida la loro comunicazione.

L'interpretazione gentiliana della dinamica educativa risulta apprezzabile per più di una ragione. Anzitutto, permette di restituire l'intensità della relazione maestro-discepolo perché la collega non alla dimensione puramente imitativa – come accade nel positivismo – né a quella che si avvale di rinforzi – sempre ben presente tra i positivisti – ma a una comunicazione profonda che trae origine dalla comune identità umana dei soggetti

⁹⁷ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1954⁵, vol. I, pp. 26, 93, 99.

⁹⁸ Ivi, pp. 126-127.

coinvolti. In questo modo Gentile eredita la tradizione dell'umanesimo occidentale (quella – non caso – a cui si ispira per correggere il baricentro metodologico della preparazione degli insegnanti come la concepiva il positivismo) perché mette al centro della relazione educativa la libertà come condizione spirituale ossia eccedente rispetto alla somma dei condizionamenti endogeni ed esogeni.

Un'altra classica questione pedagogica viene illuminata da questa interpretazione: mi riferisco al paradosso dell'apprendimento. Dall'antico quesito sofistico (in realtà, già presente nei poeti arcaici) in merito alla insegnabilità della virtù, passando attraverso le interpretazioni medievali (quelle di Agostino e Tommaso in particolare), l'atto d'insegnamento pone il problema di come accordare la dualità dei soggetti coinvolti e l'unità implicata nella comunicazione. Dalla prospettiva gentiliana la questione non si pone perché – secondo lo studioso di Castelvetrano – dietro l'apparenza della trasmissione delle conoscenze dal maestro all'allievo, quello che si verifica è che lo stesso e unico Spirito conosce se stesso.

Un ulteriore elemento va rilevato, tenuto conto anche dell'attenzione oggi riservata al tema della motivazione all'apprendimento. L'approccio immanentistico della interpretazione gentiliana, la convinzione che in gioco ci sia essenzialmente l'autocoscienza dello Spirito a cui corrisponderebbe l'autoeducazione dell'essere umano, procura una saldatura stretta tra i contenuti formativi e le aspirazioni conoscitive personali. In altre parole: la cultura viene interpretata da Gentile anzitutto come fonte di risposte alle domande che la persona si pone su sé oltre che sul mondo. Così si spiega, del resto, la svalutazione gentiliana della didattica (intesa come dispositivo metodologico) in favore della delineazione di un docente anzitutto colto e – per questa stessa ragione – capace di trasmettere conoscenza ai suoi allievi. Infatti, «occorre – sottolinea Gentile – che tutto ciò che insegniamo rifletta entro di sé la natura dell'uomo, così, ad esempio, la storia naturale dovrà apparire la descrizione della natura in cui viviamo (...) e nello studio della civiltà della scienza, di tutto ciò che fu prodotto dal pensiero umano, dobbiamo far sentire all'alunno che potrà godere dell'eredità del passato»⁹⁹. Ne discende che la relazione maestro-discepolo assume il profilo del comune attingimento alla cultura come patrimonio di umanità e vettore di umanizzazione.

Giunti a questo punto, dopo aver posto in evidenza molteplici pregi della interpretazione gentiliana, sorge il quesito di quale sia il problema che essa solleva per quanto attiene al rapporto maestro-scolaro. Casotti lo coglie in maniera nitida: l'annientamento della individualità e identità personale. La relazione educativa – nella prospettiva di Gentile – si risolve in una monistica esplorazione di sé da parte dello Spirito, rispetto alla quale le singole individualità sono pura apparenza. In realtà, non si trattava di una concezione assolutamente inedita: Casotti lo mise ben in luce evocando il parallelismo tra l'averroismo latino e l'idealismo.

Mario Casotti: dalla formazione idealistica alla “conversione” tomista

Nell'opera di Casotti non mancano gli interventi (soprattutto le *Lettere sulla religione*, 1925) che permettono di ricostruire come il giovane studioso mise in discussione la sua formazione gentiliana e attualista proprio a partire dal totale assorbimento di quell'indirizzo filosofico e pedagogico che peraltro lo aveva condotto, a soli 25 anni, a diventare redattore capo delle riviste idealistiche *La nuova scuola italiana* e *Levana*. In lui non venne mai meno la venerazione per l'antico maestro né si trova traccia – in Casotti – di disprezzo nei confronti della cultura idealistica. Piuttosto egli si rese conto della intrinseca contraddizione

⁹⁹ G. Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Le Lettere, Firenze 2001, p. 117.

di questa che contemporaneamente professava la libertà come proprio riferimento fondamentale, ma conduceva alla passività dell'allievo, costretto ad assentire al maestro perché guidato in un tipo d'insegnamento che si concepiva come lo "svolgimento" della vita dello Spirito in se stesso. In un articolo, risalente a pochi anni prima della morte (avvenuta nel 1975), Casotti, ricordando i suoi inizi da insegnante dopo la laurea in filosofia conseguita sotto la direzione di Gentile, scrive: «Riuscii un insegnante ottimo e pessimo insieme: ottimo per la passione, la laboriosità, la dedizione al dovere, la scrupolosa preparazione; pessimo perché parlavo solo io ed esigevo mi si ripettesse scrupolosamente quanto avevo detto»¹⁰⁰. L'autoreferenzialità della magisterialità espressa dal giovane discepolo di Gentile rispecchiava l'interpretazione dell'atto d'insegnamento come manifestazione monistica dello Spirito che diviene cosciente di sé attraverso il movimento dialettico nel quale si fondono docente e discente.

Come si può notare, il superamento dell'orizzonte gentiliano avviene dall'interno di questo medesimo orizzonte. L'attualismo infatti – lo sottolinea Casotti stesso in un altro passo – continuamente richiama la condizione "attiva" dell'alunno che però si trova – in pratica – "costretto" all'interno della dialettica intraspirituale. Questo spiega perché altrove, in prossimità della morte, Casotti affermi della sua conversione dall'attualismo al cristianesimo: «Non ho trovato nessuna difficoltà!»¹⁰¹. Prosegue: «Come non convertirsi, infatti, da un sistema qual è l'attualismo gentiliano, fondato già, per se stesso, sulla conversione? Ove si asserisce, dunque, che il vero è sempre di là, sempre oltre i cancelli del morto passato e pensato, nella fiamma del pensante, cioè dell'atto che mira sempre più in là»¹⁰². In sostanza: proveniente da una filosofia/pedagogia che professava l'oltrepassamento dell'esistente come suo proprio orizzonte attraverso l'esercizio della libertà nell'azione, Casotti si rese conto della incoerenza del risultato concretamente raggiunto, non solo vincolato all'assenso passivo nei confronti dell'insegnamento professato dal maestro, ma anche racchiuso in una immanenza nociva per la stessa aspirazione all'oltrepassamento.

Tocchiamo qui un altro tema importante nella messa a fuoco della conversione di Casotti – ad un tempo esistenziale e culturale – rispetto all'idealismo gentiliano, gravido di conseguenze rilevanti sul piano epistemologico. Una delle critiche più aspre che Casotti muove a Gentile riguarda la ri(con)duzione della pedagogia alla filosofia. «La mia (o qualunque altra) pedagogia – afferma Casotti – non può (...) esser "dedotta" dalla filosofia, senza, in pari tempo, essere "indotta" verso la filosofia: indotta, dico, dall'esperienza pedagogica»¹⁰³. Casotti, che condivide la critica gentiliana al positivismo e alla descrittività "obiettiva" di questo, lamenta il carattere "monistico" dell'accostamento di Gentile alla realtà, a cui contrappone – da aristotelico, come precisa – «un concetto più ragionevolmente (...) "pluralistico"»¹⁰⁴.

La declinazione "plurale" dell'approccio conoscitivo è conseguente all'abbandono di una concezione monistica della realtà che, riconducendo tutto all'unico Spirito, non permette di riconoscere la varietà dell'esistente, a cominciare – sul piano della relazione educativa – dalla effettiva "dualità" di maestro e discepolo. Questa convinzione è sottolineata dal decisivo rifiuto dell'autoeducazione, costituente – al contrario – uno dei riferimenti portanti dell'attualismo gentiliano, in coerenza con quanto ho già osservato circa il monismo rispecchiantesi nella conoscenza di se stesso da parte dell'unico Spirito.

¹⁰⁰ M. Casotti, *Novissima lectio*, «Pedagogia e vita», 6, 1970-71, p. 567.

¹⁰¹ Id., *Ricordi di un neoscolastico*, «Rivista di filosofia neoscolastica», 1, 1975, p. 60.

¹⁰² Ivi, p. 61.

¹⁰³ Id., *È ancora permesso dirsi "neotomisti"?*, «Rivista di filosofia neoscolastica», 4-5, 1969, p. 537.

¹⁰⁴ Ivi, pp. 537-538.

«Autoeducazione – precisa Casotti, richiamando la concezione gentiliana – vuol dire (...) che lo scolaro 'digerisce se stesso': ossia ch'egli, in quanto soggetto e in quanto oggetto, trova in se stesso tutto quanto gli occorre per la sua educazione: studia se stesso, vuole se stesso, ammaestra se stesso»¹⁰⁵. Perché questa interpretazione è discutibile? Perché implica la contraddizione tra chi «non può al tempo stesso esser maestro e scolaro, possedere la scienza e la virtù in atto e non possederle»¹⁰⁶. La radice della critica è nella concezione analogica e pluralistica della metafisica aristotelica, ripresa e ricompresa da Tommaso; particolarmente nella critica mossa da questi alla concezione averroistica dell'«Intelletto agente unico» come solo protagonista dell'atto di apprendimento e dell'atto di insegnamento. A questa dottrina – nel *De unitate intellectus contra averroistas* – l'Aquinate obietta: «Questo singolo uomo conosce (*hic homo intelligit*)». Similmente Casotti osserva che, nell'atto di apprendimento (come in quello d'insegnamento) un ruolo essenziale è giocato da ciò che singolarmente identifica il discepolo oppure – nel secondo caso – il maestro. Attraverso le categorie critiche approntate dal tomismo per affrontare la sfida averroistica, Casotti fa i conti con Gentile e imposta un tipo di interpretazione del rapporto maestro-alunno che permette contemporaneamente di salvaguardare la comunicazione tra i due (quindi la comunione – anche intensa – che si costituisce tra di loro) e la incancellabile dualità di questo rapporto.

Casotti, lettore e critico di Gentile per quanto concerne la relazione educativa

La stima di Casotti per Gentile, «grande filosofo e incomparabile maestro»¹⁰⁷, non è mai stata messa in discussione da lui. Ma questo sincero sentimento di ammirazione – misto di riconoscenza e affetto – non gli ha impedito di fare i conti con lo studioso di Castelvetro (un'esigenza che evidentemente prendeva forma dalla stessa aspirazione di Casotti a fare i conti con l'idealista che era stato in gioventù) e questa aspirazione condusse lo studioso della Cattolica a identificare proprio nella relazione educativa il tema saliente della prospettiva pedagogica.

Questo è l'oggetto di *Maestro e scolaro*, il ponderoso volume pubblicato nel 1930 (ma elaborato nel quinquennio precedente), nel quale la critica di Gentile è esplicitamente presente sin dalla introduzione dove Casotti pone il problema del rapporto tra pedagogia e filosofia respingendo le concezioni sia idealistica sia positivista perché introducono una separazione impropria tra le dimensioni empirica e razionale. Ad esse egli contrappone come esemplare la concezione del «realismo scolastico» per il quale «fra scienze e filosofia non vi è differenza gnoseologica sostanziale»¹⁰⁸ in quanto entrambe si implicano e la pedagogia – rispetto alle une e all'altra – presenta uno statuto scientifico originale. Questa concezione epistemologica è importante ai fini del tema che sto trattando. Infatti, l'autonomia del sapere pedagogico permette di evitare le secche sia dell'accostamento positivista alla relazione docente-discente che la contrae all'interno di anguste dinamiche causa-effettuali sia di quello idealistico che la dissolve all'interno della vita dell'unico Spirito. All'autonomia epistemologica della pedagogia corrisponde l'esistenza dell'educazione come relazione tra maestro e scolaro nella quale entrambi sono presenti come singole individualità, ma accomunate dalla comunicazione che trae origine dal sapere come fattore condiviso e trascendente l'uno e l'altro.

¹⁰⁵ Id., *L'educazione e il rapporto all'essere*, «Pedagogia e vita», 1, 1957, p. 10.

¹⁰⁶ Ivi, p. 10.

¹⁰⁷ Id., *Ricordi di un neoscolastico*, cit., p. 65.

¹⁰⁸ Id., *Maestro e scolaro*, La Scuola, Brescia 1953³, p. 22.

L'architettura dell'opera è tanto ampia quanto articolata. Dal concetto di educazione (focalizzato secondo una modalità che oggi definiremmo "complessa" nel senso di multifattoriale) Casotti passa a considerare la conoscenza nell'ampio spettro del suo costituirsi e trasmettersi, respingendo l'autoeducazione a cui contrappone la comunicazione tra maestro e scolaro nella quale le caratteristiche individuali entrano dialogicamente in relazione insieme alla "scienza" (nel senso più ampio del termine) a cui entrambi attingono. Nel testo di Casotti si può riconoscere la presenza sia della dottrina agostiniana relativa al Maestro "interiore" che permette la comunicazione come "condivisione" sia di quella tomista secondo cui il maestro "mondano" è effettivamente causa del passaggio del sapere dalla potenza all'atto. La maggiore preoccupazione di Casotti è mostrare che l'unità non va assunta come alternativa alla pluralità, ma che entrambe le dimensioni – come la sistole e la diastole per il cuore – modulano in generale la comunicazione umana, in particolare la relazione educativa e la conoscenza che la connota.

Questo permette di identificare i due passaggi fondamentali del testo ossia quello in cui sono illustrati i diversi significati del termine "unità" e quello in cui Casotti focalizza "Maestro e scolaro nell'atto dell'educazione" criticando "L'errore dell'autodidattica". Li accosto sinteticamente, perché consentono sia di chiarire i termini del confronto con Gentile sia di riconoscere il contributo che a Casotti giunge dalla tradizione aristotelico-tomista.

Il tema del nesso uno-molti è tra i primi ad affacciarsi sulla scena della filosofia occidentale, sin dall'inizio identificando vettori diversi e divergenti. Da una parte Parmenide e la sua lettura univocistica dell'essere, dall'altra Eraclito fautore di una interpretazione plurale. Platone, pur essendo molto suggestionato dal *Poema* parmenideo, ne tempera gli esiti prospettando l'esistenza del "non essere" come "diversità", quindi accostando l'uno e i molti come l'"originario" e la varia declinazione di esso. È tuttavia Aristotele a formulare una dottrina – quella della "multivocità dell'essere" – che, percorrendo l'intera filosofia occidentale, riconosce l'originarietà del pluralismo degli enti, contemporaneamente ponendo la loro analogia nella condizione di esistenza. Chi divulga questo approccio, ricomprendendolo alla luce della fede cristiana come fede in «Colui che è» (Es 3,14) il quale – per Sua volontà – fa esistere anche il "mondo", è Tommaso d'Aquino. A lui dobbiamo anche la codificazione della dottrina dell'analogia, a cui attinge Casotti quando precisa che «uguaglianza o somiglianza non voglion dire unità»¹⁰⁹. Evidentemente nulla più del mistero della "somiglianza" tra Creatore e creatura (Gn 1, 27) esprime la paradossalità della comunicazione interpersonale che non comporta l'annullamento dei soggetti coinvolti. Lo studioso della Cattolica, traendo spunto anche da questo modo di intendere le cose, respinge la concezione platonica che – l'immagine è efficace – contrae sull'"idea" di frutta i singoli concreti frutti di cui ci si ciba¹¹⁰.

Occorre distinguere tra la varietà concreta degli enti e l'unità correlata alla loro assunzione in forma astratta. Questo è il medesimo approccio che occorre tenere nei confronti del nesso maestro-scolaro. Che questa dinamica possa essere non solo colta intellettualmente, ma anche esperita sensorialmente come "unitiva", non significa l'annullamento delle singole individualità che la compongono. Casotti – da docente appassionato qual era – sa che «il maestro quando veramente insegna, e nell'atto che insegna, non si accorge punto di essere diverso dai suoi scolari»¹¹¹; egli sa però che questo coinvolgimento riguarda solamente l'identificazione emozionale dei soggetti in

¹⁰⁹ Ivi, p. 125.

¹¹⁰ Ivi, p. 135.

¹¹¹ Ivi, p. 181.

campo perché la continua interazione – sul versante spirituale – fa sì che – attraverso domande, obiezioni, interazioni di vario tipo – emerga chiaramente la differenza tra i soggetti coinvolti nella lezione, a partire dalla magisterialità del docente (connotata dal «controllo su di sé», come Casotti scrive in un testo dedicato alla didattica¹¹²) nella quale si specchia la sua responsabilità di educatore.

Giungiamo così all'ultimo passaggio che vorrei mettere in evidenza, quello del rifiuto dell'autoeducazione. Certo, ci può essere anche un apprendimento che non scaturisce dall'insegnamento di altri, perché deriva da una ricerca condotta in proprio. Non si tratta tuttavia di autodidattica in senso stretto dal momento che «nessuno può imparare ad usare nemmeno i più semplici elementi del pensiero e del linguaggio, senza l'opera di un maestro umano»¹¹³. In altre parole: prossimo o remoto che sia, l'intervento del maestro c'è sempre perché l'essere umano non basta a se stesso. Evidentemente c'è un abisso tra questa e la concezione gentiliana secondo cui ogni educazione – in realtà – è autoeducazione: la differenza è conseguente al riconoscimento (attualista) dell'immanenza della verità coincidente con l'unico Spirito, mentre – per Casotti – essa è trascendente e va oltre la singola, empirica individualità.

L'ispirazione tomista della concezione relativa al rapporto maestro-allievo in Casotti

Come si è potuto cogliere nella esposizione precedente, la critica di Casotti a Gentile è alimentata dalla sua adesione al tomismo nella quale si è identificata – sul piano culturale – la conversione di Casotti al cattolicesimo. L'ammirazione di questo studioso per Tommaso è esplicita soprattutto nel suo saggio dedicato alla *Pedagogia di San Tommaso* (1931), testo nel quale ampio spazio è dedicato al rapporto maestro-allievo. Il problema sottolineato – ancora una volta – è quello dell'autodidattica, rispetto alla quale Casotti ricorda che «di dottrine che potevano concludere in qualche modo ad un sistema di autodidattica S. Tommaso ne aveva presenti due»¹¹⁴. Il riferimento va non solo all'averroismo – come già ricordavo – ma anche all'agostinismo. Merita considerare questa riflessione perché il pensiero di Agostino è coerente con l'ortodossia cattolica; inoltre – non bisogna dimenticarlo – questi e lo Pseudo-Dionigi sono le maggiori autorità teologiche riconosciute dall'Aquinate.

Qual è la dottrina agostiniana che avalla l'autoeducazione? Casotti la identifica, all'interno del dialogo *De Magistro*, nella svalutazione delle parole in quanto puri segni sensibili. Al contrario – osserva Casotti – «la scienza non è un segno o una cosa sensibile, ma un atto interno della mente, alla quale appare la verità o la falsità delle nozioni che le vengono date»¹¹⁵. In pratica, la dottrina agostiniana comporta la svalutazione dell'azione del maestro “mondano” in favore di quella del Maestro “interiore” (Dio) che infonde direttamente il sapere nello spirito umano.

Questa osservazione è tutt'altro che estranea, rispetto a quello che ho esposto fino ad ora, perché l'approccio agostiniano (e bonaventuriano) alla conoscenza ossia l'avvaloramento di un “itinerario” che dalla osservazione del mondo giunge a Dio attraverso uno scavo interiore è tutt'altro che estranea alle sensibilità gentiliana. Leggiamo, ad esempio, in un frammento di Gentile relativo alla filosofia italiana a lui contemporanea: «la dualità che sia dualità e non sia unità, basta pensarci su per veder che è un'assurdità

¹¹² Id., *Didattica*, La Scuola, Brescia 1973¹⁵ [1938], p. 159.

¹¹³ Id., *Maestro e scolaro*, cit., p. 291.

¹¹⁴ Id., *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, La Scuola, Brescia 1931, p. 17.

¹¹⁵ Ivi, p. 20.

(...). E in realtà non i soli cattolici modernisti del nostro tempo, ma i teologi cristiani di tutti i tempi hanno creduto di poter salvare la trascendenza venendo a patti colla non-trascendenza, e chiedendo almeno un 'metodo dell'immanenza', che fa trovare nell'uomo il bisogno, almeno, e il sentore di Dio; e tutti cercando la divinità nel petto dell'uomo, e nella umana mente la base per salire dalla mente mutabile, di cui parlava Agostino, alla immutabile, facendosi insomma dei gradi della mente l'itinerario infallibile a Dio. Che è – conclude – postulare l'unità come radice della dualità»¹¹⁶. Non intendo entrare nel merito della correttezza di questo approccio critico, ma osservare che – su questo riferimento – si gioca un confronto importante tra Casotti e Gentile che coinvolge direttamente il tema del rapporto maestro-allievo.

Circa l'obiezione averroista, ho già ricordato la controobiezione tomista: è sempre il singolo uomo a conoscere, mai un "Intelletto" generale. Casotti si rifà al pensiero dell'Aquinate, ma come rapportarsi alla concezione agostiniana che effettivamente – al di là della ripresa gentiliana – svaluta il ruolo del maestro (mondano) nella relazione educativa? La tesi di Agostino appare a Casotti solo incompleta, a differenza di quella averroista (per Casotti, l'«idealismo del Medio Evo»¹¹⁷) che egli giudica totalmente falsa. Il cuore della riflessione riguarda la comunicazione tra maestro e scolaro. Se quest'ultimo non ha già in se stesso la scienza, come può riceverla dall'esterno? È l'antica obiezione sofistica che ritorna: se uno sa già qualcosa, non occorre insegnargliela; se la ignora, non può impararla. Tommaso – osserva Casotti – nega però il dilemma perché in gioco non c'è qualcosa che «c'è o non c'è; ma un processo che si svolge per gradi e si può considerare sotto diversi aspetti»¹¹⁸. L'apprendimento si configura gradualmente a partire da premesse (come l'attività conoscitiva umana in generale) che sono già presenti in chi conosce, per questa ragione è possibile identificare un intervento effettivo del docente sul discente senza negare il loro reciproco coinvolgimento in una più ampia trama relazionale.

L'interpretazione di Casotti, nutrita dalla metafisica classica così come si è espressa lungo il vettore aristotelico-tomista, mostra una spiccata capacità di penetrare la complessità del nesso maestro-allievo che, senza misconoscere la ricchezza del contributo gentiliano (relativamente alla intensità di questo rapporto), evita di dissolverlo in un monismo che rende irricognoscibile la libertà personale esattamente come rende irrilevante l'originalità della conoscenza pedagogica rispetto a quella filosofica. La critica gentiliana alla pedagogia come "concetto empirico" (già esplicita in *Educazione e scuola laica*, 1908) viene salvata per quanto attiene al riconoscimento della pedagogia come «scienza della formazione dello spirito»¹¹⁹, ma nel senso che il richiamo allo spirito sia anzitutto il richiamo alla singolarità concreta dello spirito di ciascuno e non a uno Spirito universale e impersonale. È una lezione che torna utile oggi.

Che cosa ci giunge, oggi, dal confronto tra Casotti e Gentile in merito alla relazione educativa?

Il XX secolo è percorso, com'è noto, da una nutrita schiera di autori i cui studi sono dedicati all'analisi del linguaggio: si tratta di una corrente che non dà segno di crisi e ancora oggi tiene banco. Da dove prendono forma queste riflessioni? Dalla messa in discussione del paradigma positivista. Infatti, com'è esemplare nella parabola personale

¹¹⁶ G. Gentile, *Di alcuni caratteri della più recente filosofia italiana*, in Id., *Frammenti di filosofia*, Le Lettere, Firenze 1994, p. 96.

¹¹⁷ M. Casotti, *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, cit., p. 26.

¹¹⁸ Ivi, p. 37.

¹¹⁹ G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, Le Lettere, Firenze 1988, p. 27.

di Wittgenstein, l'iniziale convinzione che fosse praticabile un'analisi puramente formale del linguaggio umano si è scontrata con la sua ricchezza dei significati, impossibili da ricondurre a dispositivi meccanici oppure convenzionali perché sono costantemente generati dalle concrete relazioni interpersonali. Del resto, è facilmente constatabile che le principali scienze umane, costituite tra Ottocento e Novecento (mi riferisco a psicologia, sociologia e antropologia culturale), dopo essere state tenute a battesimo dal positivismo, se ne sono allontanate – in certe correnti ben riconoscibili e tutt'altro che marginali – perché ne hanno colto il profilo artificioso rispetto alla realtà. Questo passaggio, ad esempio, marca la differenza tra comportamentismo e Gestalt oppure cognitivismo in psicologia, tra Durkheim e Weber in sociologia, tra Tylor e Malinowski in antropologia culturale... che cosa ne possiamo trarre per quanto concerne le riflessioni ispirate dal confronto tra Casotti e Gentile?

Tra le espressioni del variegato pensiero analitico, si trova anche un ricco filone tomista¹²⁰. Ha preso forma principalmente all'interno dell'analisi semantica della parola "essere", rispetto alla quale riemerge tutta la ricchezza degli approcci ontologici di Aristotele e di Tommaso che, pur mostrando indubbia originalità l'uno rispetto all'altro (soprattutto perché nel secondo si riconosce anche un influsso platonico correlato alla dottrina della partecipazione), convergono inequivocabilmente sulla impostazione multivoca secondo cui – come Aristotele scrive sia nella *Fisica* sia nella *Metafisica*¹²¹ – l'essere "si dice in molti sensi". Questa affermazione, sul piano pedagogico, è essenziale almeno per due ragioni.

La prima: pone una originarietà della pluralità (pur correlandola alla categoria unificante di sostanza in quanto concerne qualcosa che esiste) che risulta strategica per identificare sia la singolarità di ciascuno sia la relazione come incontro tra "alterità". Tutto il Novecento, spinto soprattutto dall'esigenza di respingere la tragica omologazione delle ideologie, ha sottolineato l'importanza della relazione come incontro tra alterità. Sappiamo come Aristotele, a causa del suo profilo "greco", tenga in scarsa considerazione la relazione, ma è comunque dal novero di questa tra le categorie che Tommaso – forte delle conseguenze introdotte dal cristianesimo su questo punto specifico grazie alla messa a fuoco del concetto di persona¹²² – parte per mostrare la strategicità – sui piani sia teologico sia antropologico – della relazione. Questo fa sì che la teorizzazione aristotelico-tomista sia in linea – senza rinunciare alla sua originalità – con l'avvaloramento novecentesco della relazione, condotto sia dalla fenomenologia sia dall'ermeneutica. Del resto, figure come Edith Stein e Romano Guardini incarnano chiaramente questo tipo di approccio il cui vantaggio, a mio avviso, consiste nel configurare una metafisica che sa dialogare con la complessità contemporanea. Da questo punto di vista, la riflessione pedagogica è stimolata a non smarrire la dimensione fondativa, essenziale per garantire l'ancoraggio nell'umanesimo occidentale, concretamente reagendo rispetto alle tendenze postumanistiche che vanno respinte anche per assicurare la tenuta civile delle società avanzate.

Se questo è un elemento che va tenuto ben in conto dal punto di vista soprattutto pratico, ad esempio per quanto concerne la bioetica il cui profilo pedagogico è ormai riconosciuto, c'è almeno un secondo elemento che merita prendere in considerazione dal punto di vista teoretico. Si tratta della sostituzione del paradigma della semplicità (tipico della riduzione moderna della ricerca scientifica al "metodo unico" matematico e formale)

¹²⁰ Cfr. M. Micheletti, *Tomismo analitico*, Morcelliana, Brescia 2007 e G. Ventimiglia, *To be o esse? La questione dell'essere nel tomismo analitico*, Carocci, Roma 2012.

¹²¹ Aristotele, *Fisica*, I, 2, 185a 20-25 e *Metafisica*, IV, 2, 1003a 30-35.

¹²² Cfr. il mio saggio introduttivo nel volume *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 2013.

con quello della complessità. Non è casuale che quest'ultimo abbia avuto origine con l'essenziale contributo delle ricerche di ambito biologico perché, come la modernità (nella forma che ha prevalso) si è ispirata a un approccio meccanicistico di tipo "tecnomorfo", così la stagione che l'aveva preceduta aveva coltivato – per quanto attiene sia alla civiltà pagana sia a quella cristiana – un approccio di tipo "biomorfo". Del resto, quest'ultimo – confrontandosi con la natura nel suo concreto manifestarsi – respinge il riduzionismo meccanicistico perché coglie l'eccedenza della vita concreta – per quanto riguarda l'essere umano – rispetto a qualunque sua interpretazione puramente funzionale. Si spiega così oggi l'istanza di allargare la razionalità, condotta innanzi non solamente dalla cultura cattolica (nel solco dei ripetuti richiami di Benedetto XVI), ma anche da una parte tutt'altro che trascurabile di quella laica¹²³. Alla radice di questo atteggiamento c'è un preciso richiamo aristotelico, quello secondo cui occorre "evitare di ricercare la precisione in egual maniera in tutte le cose, bensì bisogna in ciascuna cosa procedere secondo la sua materia e per quel tanto che è opportuno a ciascuna ricerca"¹²⁴.

Si tratta di un principio epistemologico pienamente coerente con il paradigma della complessità e che ha l'indubbio vantaggio di avallare una pluralità di metodi. Insieme al riconoscimento della originaria varietà di ciò che esiste, introduce in un modo di concepire la relazione educativa – a partire da quella che si configura tra maestro e allievo – come un incontro tra libertà che, mentre sanno esprimere comunione, mantengono intatto il loro peculiare profilo personale.

Giuseppe Mari

(Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

¹²³ Cfr. AA.VV, *Emergenza antropologica*, a cura di G. Vacca, P. Barcellona, M. Tronti e P. Sorbi, Guerini e Associati, Milano 2012.

¹²⁴ Aristotele, *Etica nicomachea*, I, 7, 1098a 25-30, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1979², vol. VII, p. 15.

Eugène Dévaud: vita, opere, ricezione italiana

Debora Pisoni – Evelina Scaglia

Abstract

This paper focusses on the figure of Eugène Dévaud, with particular attention to his life, his main works and the reception of his thought in Italy between the Thirties and the Fifties. He is well-known as one of the most important scholar who tried to reach a point of convergence between Activism and Catholic Pedagogy, through the proposal of an active school according to the Christian order.

Parte I- La vita e le opere

Debora Pisoni

Eugène Dévaud nasce il 17 maggio 1876 a Villaz-Saint Pierre, nei dintorni di Friburgo, più precisamente nel villaggio Granges-la-Battiaz da una famiglia di agricoltori¹²⁵. Dévaud frequenta le classi elementari nella scuola del villaggio natale, le secondarie a Romont e compie la sua educazione nel Collegio Saint-Michel di Friburgo. Questo primo periodo della sua vita, trascorso prevalentemente in campagna, ha avuto un'influenza decisiva nell'orientare gli interessi del futuro pedagogista verso «*l'école de campagne* e la *formation paysanne*»¹²⁶ dei suoi alunni.

A ventuno anni, nel 1897, entra nel Seminario di Friburgo; nel 1901 viene ordinato sacerdote, e contemporaneamente si iscrive all'Università della stessa città. Dopo quattro anni, nel 1904, ottiene il dottorato in lettere, discutendo una tesi dal titolo: *La scuola primaria friburghese sotto la Repubblica Elvetica (1798-1803/5)*, che diventerà la sua prima pubblicazione¹²⁷.

Terminati gli studi universitari, Dévaud compie una serie di viaggi pedagogici; in uno di quei viaggi, e precisamente a Iena, nel dicembre del 1905 studia il metodo euristico di due herbartiani: Wilhelm Rein (1847–1929), discepolo di Karl Volkmar Stoy (1815-85), e Tuiskan Ziller (1817-82). Il 13 giugno 1906, Dévaud soggiorna in una classe delle *Fondazioni Francke* a Halle e, come resoconto di questa sua esperienza, scrive alcuni articoli¹²⁸, nei quali si può intravedere un primo abbozzo della pedagogia dell'ambiente che si svilupperà poi nella sua maturità.

¹²⁵ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, in AA.VV., *Enciclopedia pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, vol. I, La Scuola, Brescia 1989-2003, col. 3709.

¹²⁶ Id., *Dévaud*, [1959], La Scuola, Brescia 1967, p. 5.

¹²⁷ Id., *Dévaud, Michel Eugène*, in AA.VV., *Enciclopedia pedagogica*, vol. I, cit., col. 3711.

¹²⁸ E. Dévaud, *Pédagogie du Cours supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoises*, Librairie de l'Université, Fribourg 1935, p. 80; Id., *L'activité de l'écolier à l'école*, «Semaine catholique de la Suisse Romande», LIII, 35, 1936; Id., *L'adaptation de l'enseignement au milieu villageois*, «Semaine catholique de la Suisse Romande», LIII, 37, 1936; Id., *L'adaptation de l'enseignement au travail paysan*, «Semaine catholique de la Suisse Romande», LIII, 38, 1936; Id., *Programme d'une école*

Ritornato in patria nel 1906, è nominato ispettore delle scuole primarie di Friburgo, carica che mantiene fino a quando nel 1910, ancor giovanissimo, diviene professore di pedagogia generale e didattica all'Università di Friburgo, presso la quale diventa Rettore anziano nell'anno accademico 1936 - 1937.

Dal 1910 al 1931 tiene i corsi di pedagogia nel Seminario maggiore della sua città. Nel 1921 inizia l'insegnamento anche nella scuola Normale dello Stato del Cantone di Friburgo, a Hauterive, che dal 1923 al 1931 regge in qualità di direttore¹²⁹. La sua operosità, e molte delle sue ispirazioni pedagogiche e didattiche, si riconnettono alla tradizione friburghese di padre Girard¹³⁰.

È anche redattore del «Bulletin pédagogique» di Friburgo succedendo al can. Horner dal 1904 fino al 1932, quando è sostituito in tale funzione da Jules-Amédée Barbey (1808-1889), allora professore all'École Normale di Hauterive¹³¹. In quello stesso anno, Dévaud soggiorna per tre settimane all'École dell'Ermitage, dove si intrattiene a lungo con Ovide Decroly; grazie a questa esperienza, inizia ad affermare che il sistema Decroly non è inconciliabile con il Cristianesimo. Un primo resoconto della visita è riportato in un articolo¹³² apparso sul «Supplemento Pedagogico» a «Scuola Italiana Moderna», il cui testo originale, in francese, costituisce la prima parte dell'opuscolo *Le système Decroly et la Pédagogie chrétienne*, in cui Dévaud propone di ricercare un punto di convergenza fra il metodo Decroly e i valori cristiani¹³³.

Dévaud si spegne a Friburgo la sera del 25 gennaio 1942¹³⁴, dopo una dolorosa malattia.

Eugène Dévaud: un pedagogista nel microcosmo culturale svizzero

La riflessione pedagogica di Dévaud va riletta alla luce di due principali ambiti di interesse: il primo riguarda la scuola popolare e rurale come quella friburghese, in funzione della quale ha elaborato i principi che la devono ispirare e la didattica delle materie che ne costituiscono i contenuti essenziali. Il secondo, invece, è riferito al movimento della scuola attiva, affermatosi in quel periodo in campo internazionale e, soprattutto, a Ginevra¹³⁵.

Sergio Salucci¹³⁶ ha scritto, all'interno di una sua monografia dedicata a Dévaud, che quest'ultimo può essere annoverato tra gli "ambientalisti", per via della sua attenzione al contesto culturale e sociale in cui si inserisce la scuola. La sua "pedagogia topografica", tuttavia, ha giustificazioni che trascendono quelle meramente pedagogico-didattiche, per attingere motivi addirittura teologici, fondata com'è sul riconoscimento e sull'accettazione della provvidenzialità delle circostanze di tempo e di luogo in cui ciascun essere umano è chiamato all'esistenza. Queste circostanze, insieme con le doti native, costituiscono la "vocazione personale"¹³⁷ che l'essere umano deve scoprire e realizzare in sé.

campagnarde, «Semaine catholique de la Suisse Romande», LIII, 36, 1936; Id., *La préparation de la jeune fille à son rôle de femme*, Dépôt du matériel scolaire, Fribourg 1941, p. 178.

¹²⁹ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., coll. 3710-3711.

¹³⁰ Per approfondimenti, si veda: G. Girard, *Rapport sur l'Institut de Mr. Pestalozzi à Yverdon*, Piller, Fribourg 1810.

¹³¹ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., col. 3711.

¹³² E. Dévaud, *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (prima parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», IV, 2-3, 1935, p. 36.

¹³³ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., col. 3711.

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ E. Dévaud, *La scuola affermatrice di vita*, [1938], tr. it., IV ed., La Scuola, Brescia 1956, pp. 23-24; 26.

Nel 1938, Dévaud scrive: «Il paese è l'angolo di terra racchiuso da un ristretto orizzonte al quale ci siamo adattati sin dalla nostra infanzia, perché i nostri occhi sono stati pieni, da quando si sono aperti, delle sue immagini; perché i suoi usi e le sue tradizioni hanno influito sulle nostre prime azioni»¹³⁸. Con questo breve racconto, Dévaud intende valorizzare il contesto storico-culturale dove l'uomo nasce, si forma e vive, che è decisivo alla formazione della mente (dell'intelligenza), alla condotta personale e professionale del fanciullo che diventerà l'uomo di domani. È attraverso la lettura dei testi di Charles-Ferdinand Ramuz che Dévaud sviluppa la sua concezione di terra paterna riferita alla Svizzera. Patria deriva da *pater*: «essa è paterna anche perché entra nella generazione dell'uomo; genera il corpo mediante le condizioni di clima e di alimentazione, di statura e di comportamento cui sottomette; genera l'intelligenza mediante i dati dei sensi da dove derivano le idee; genera la nostra volontà [...]»¹³⁹.

Il fanciullo, secondo Dévaud, viene al mondo con alcune disposizioni già sue, e, successivamente, acquista abitudini che formano il suo temperamento; in questo modo, aggiunge alla prima natura, comune a tutti gli individui, una seconda natura che lo conforma alla vita del luogo e dell'ambiente in cui vive¹⁴⁰. L'appartenere a quell'ambiente non è un effetto fortuito del caso, ma è: «la Provvidenza che ha deciso così»¹⁴¹; il paese è un luogo denso di significato che racconta una storia naturale e una storia di patria insieme. Il paese permette all'essere umano di essere ciò che poi diventerà. La sua azione (paterna) viene subito dopo quella dei genitori; anzi, la famiglia è parte intrinseca dell'ambiente patrio; è la casa di ognuno, è quel punto vitale in cui ogni bambino si inserisce nella terra natale e nel suo primo microcosmo sociale.

Le riflessioni che Dévaud fa nei confronti del paese sono importanti alla luce del rilievo dato dall'autore alla concretezza e all'incisione del luogo nativo sull'uomo; sono le circostanze personali, ma anche e soprattutto la proiezione nell'universo, ad incidere sull'uomo: «se tu strappi dalla siepe un fiore, l'universo rimane meno bello di quello che era prima»¹⁴².

Per cogliere al meglio la prospettiva maturata da Dévaud, occorre ricordare che è nato in un cantone svizzero abitato prevalentemente da cattolici, nel quale ha conosciuto la tradizione pedagogica ed educativa dell'abate Girard¹⁴³ (1765-1850), una tradizione locale, ma nello stesso tempo aperta ad un piano di larga apertura europea. Si legge che padre Girard era solito organizzare passeggiate con i fanciulli nelle campagne di Friburgo, per metterli in contatto con quella che lui chiama «teologia degli occhi e del cuore», poiché «si darà loro la conoscenza della natura, non per farne degli scienziati, bensì per renderli migliori»¹⁴⁴. Secondo Padre Girard, l'insegnamento deve sviluppare quella tendenza all'infinito, propria dell'uomo, cioè il bisogno di Dio, a cui tuttavia vanno condotti i fanciulli senza forzature.

¹³⁸ Ivi, pp. 20-30.

¹³⁹ Ivi, p. 30.

¹⁴⁰ Ivi, pp. 30-31.

¹⁴¹ Ivi, p. 40.

¹⁴² Id., *L'insegnamento della storia naturale*, [1909], tr. it., Il ed., La Scuola, Brescia 1963, p. 117.

¹⁴³ Ivi, pp. 16-17.

¹⁴⁴ Ivi, p. 16.

Di ritorno dai numerosi viaggi svolti in Europa¹⁴⁵, Dévaud scrive relazioni, dalle quali si intravede un primo abbozzo della sua pedagogia dell'ambiente¹⁴⁶; l'esperienza guadagnata durante i viaggi gli permette di inviare a Friburgo un certo numero di studi e di articoli, pubblicati su riviste locali. Nella sua città natale è nominato a partire dal 1906 sovrintendente della scuola primaria e popolare, che raccoglie, attraverso tre corsi, i fanciulli dai 6 ai 14 anni. Questa scuola costituisce l'unica effettiva preparazione culturale e pre-professionale per la quasi totalità dei giovani delle classi popolari. Come sottolineato da Roberto Mazzetti¹⁴⁷, la Repubblica di Friburgo all'inizio del '900 è costituita da una società prevalentemente agricola, artigiana e pre-industriale, assai poco diversa da quella conosciuta da Padre Girard all'inizio dell'800. Per questo motivo, la scuola primaria e la scuola postelementare preparano circa l'80% dei ragazzi alla pratica del lavoro manuale¹⁴⁸. A conferma di quanto detto, Dévaud scrive: «Ciò che io propongo non è che una ripresa, una continuazione, una rielaborazione della nostra pedagogia friburghese, quella di Padre Girard, od anche del canonico Horner, i quali coordinano i pensieri e la lingua al cuore e alla vita»¹⁴⁹.

Dietro l'opera di padre Girard vi sono sia la tradizione filosofica agostiniana e francescana, sia un cattolicesimo che non rifiuta il dialogo con il protestantesimo e che accoglie l'istanza più liberale e democratica dei metodi del mutuo insegnamento. Come Padre Girard, anche Dévaud si interessa della causa del popolo e della sua scuola, come dimostrato da quanto espresso all'interno de *La scuola affermatrice di vita*¹⁵⁰, in cui sottolinea l'insufficienza dell'educazione se questa tace le difficoltà che i lavoratori incontrano e i pericoli che corrono, nel vero ambiente in cui si compie il loro destino.

Dévaud, come Girard, sostiene che l'educazione deve coordinare gli affetti, i pensieri e la lingua al cuore e alla vita, dando così a tutti una identica formazione umana e universale di fondo, ma ritiene che l'uomo è sempre definito e operante in una società determinata, per cui l'educazione deve assumere sfumature diverse a seconda delle condizioni dei luoghi e delle circostanze particolari¹⁵¹.

Anche nel piccolo contadino e nel piccolo operaio è l'uomo che si deve educare, non l'essere ideale, l'uomo astratto¹⁵² dalle circostanze che l'hanno visto nascere e dal luogo in cui la Provvidenza l'ha posto. Una considerazione del genere ha sostenuto Dévaud anche nel momento in cui ha voluto scorgere in altre prospettive, come quella di Decroly, i valori universali comuni a tutti gli esseri umani.

Un altro ispiratore della pedagogia popolare di Dévaud è stato il canonico Raphaël Horner, che dal 1921 al 1932 gli è succeduto come redattore capo del «Bulletin pédagogique» di Friburgo¹⁵³. Horner ha sostenuto l'importanza di fornire ai tre gradi della scuola elementare svizzera un libro di lettura unico e centrale, per ogni corso, contenente

¹⁴⁵ A tal proposito, Roberto Mazzetti ricorda i numerosi viaggi affrontati da Eugène Dévaud: a Parigi alla Sorbona, a Lovanio, a Jena ed a Halle. A Jena, nel dicembre del 1905 studia il metodo euristico del prof. Rein, discepolo di Stoy e Ziller, a loro volta discepoli di Herbart; l'influenza herbartiana si avverte soprattutto nella sua opera di didattica, la quale contribuisce a diffondere nel Cantone di Friburgo la conoscenza del metodo herbartiano: E. Dévaud, *Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique*, [1917], II ed., Fragnière Frères, Fribourg 1917, p. 79.

¹⁴⁶ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., coll. 3710-3711.

¹⁴⁷ R. Mazzetti, *Eugène Dévaud*, Armando, Roma 1965, p. 7.

¹⁴⁸ E. Dévaud, *La scuola affermatrice di vita*, cit., p. 29.

¹⁴⁹ Id., *Pédagogie du cours supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoises*, Librairie de l'université, Fribourg 1935, p. 75.

¹⁵⁰ Id., *La scuola affermatrice di vita*, cit., p. 36.

¹⁵¹ G. Girard, *Rapport sur l'Institut de Mr. Pestalozzi à Yverdun*, Piller, Fribourg 1810, p. 186.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., col. 3711.

capitoli di storia naturale e di catechismo. La trattazione fornita dal testo ha una struttura a sfere concentriche sempre più larghe: il villaggio, la parrocchia, il Comune, il Cantone di Friburgo, la Svizzera e via via. Anche Dévaud, come il canonico Horner, ritiene che l'insegnamento della lettura è un mezzo comune ed efficace con il quale gli uomini partecipano alla cultura e al dialogo sociale del proprio tempo. La scuola deve, per Dévaud, porsi come fine particolare quello di insegnare agli alunni a leggere, perché possano partecipare, attraverso la lettura, alla vita intellettuale, artistica, sociale, morale, religiosa. Devono «saper leggere per apprendere cognizioni, per ricrearsi, per elevare l'anima e il cuore e diventare migliori»¹⁵⁴. Anche per Horner, il leggere, lo scrivere e il far di conto sono strumenti che servono per vivere meglio e per essere persone migliori.

Eugène Dévaud e il confronto con l'attivismo svizzero

Come già menzionato, un secondo ambito di interesse di Dévaud è quello legato al movimento della scuola attiva, andato affermandosi in campo internazionale grazie anche alle attività del BIE di Ginevra e dell'Istituto Jean Jacques Rousseau. Dévaud sottopone a vaglio critico i principi e le attuazioni dell'*éducation nouvelle* e della *école active*, per cui, da questo punto di vista, la sua opera può essere assimilata a quella compiuta, qualche anno dopo in Italia, da pedagogisti cattolici quali Mario Casotti e Aldo Agazzi¹⁵⁵.

Dal momento in cui è stato chiamato ad insegnare pedagogia all'Università di Friburgo (1906), Dévaud inizia a viaggiare attraverso l'Europa per visitare i nuovi centri educativi ed è sollecitato ad approfondire quello che vede e a valutarne il valore. Il suo giudizio tocca sia le nuove scuole comunitarie tedesche, sia la scuola sovietica, sia quella che, con un termine proposto da Bovet¹⁵⁶ nel 1917, viene definita *scuola attiva*. In che cosa consiste l'educazione nuova, proposta da diverse parti e in condizioni culturali e politiche diverse? Dévaud rileva in questa nuova educazione, come sottolineato da Mazzetti, una minaccia alla scuola cattolica tradizionale¹⁵⁷.

Giorgio Chiosso¹⁵⁸ riporta il pensiero del gesuita Padre Mario Barbera a proposito delle riserve cattoliche nei confronti dell'educazione nuova, secondo la quale l'uomo non è che un essere naturale e, in quanto tale, determinato dalle e nelle proprie leggi biologiche secondo ritmi prefissati, da cui scaturisce il principio pedagogico per il quale i processi educativi devono essere scanditi sui ritmi di sviluppo del fanciullo. Secondo «La Civiltà Cattolica» è inammissibile la pretesa di far discendere i fini educativi soltanto dal patrimonio naturale di ciascun soggetto; accettare questa soluzione significa ritenere che la crescita dell'uomo è legata solamente agli impulsi fisio-biologici e alle regole della vita sociale.

Ciò che preoccupa la Chiesa nei primi anni del '900, al di là delle specifiche questioni (coeducazione, educazione sessuale, indebolimento del principio di autorità, ecc.), è il fatto che i centri più influenti dell'attivismo pedagogico sono per lo più di cultura protestante, dunque innervati di una sensibilità religiosa che tende a smorzare principi fondamentali come il peccato originale (con la conseguente visione ottimistica del fanciullo), a valorizzare le capacità dell'uomo fino al punto di concepirlo come autosufficiente e a confinare l'educazione religiosa all'interno delle coscienze personali. Il

¹⁵⁴ E. Dévaud, *L'insegnamento della storia naturale*, [1909], tr. it., II ed., La Scuola, Brescia 1963, pp. 44-45.

¹⁵⁵ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., col. 3711.

¹⁵⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2006, p. 85.

¹⁵⁷ R. Mazzetti, *Eugène Dévaud*, cit., p. 11.

¹⁵⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 213.

naturalismo attivistico è, dunque, percepito dal mondo cattolico come una grave minaccia verso cui è necessario ricompattare e rilanciare i principi dell'educazione cristiana¹⁵⁹.

È proprio a questo lo scopo che nel 1929 l'enciclica di Pio XI *Divini illius magistri* si propone di richiamare le comunità cattoliche alla fedeltà ai valori dell'educazione cristiana, invitandole a reagire contro due avversari ugualmente temibili: le forme educative impregnate di naturalismo¹⁶⁰ e i tentativi, messi in atto da molte politiche governative, di realizzare forme più o meno esplicite di monopolio statale (contro cui l'enciclica ribadiva i diritti educativi delle famiglie e della Chiesa). Nel medesimo tempo, l'enciclica *Casti connubii* (1930) rilancia il valore del sacramento del matrimonio, saldando in tal modo scuola, famiglia e società in un unico progetto¹⁶¹.

Chiosso chiarisce che secondo la *Divini illius magistri* l'unica educazione perfetta ed adeguata è quella cristiana e soltanto la Chiesa è in grado di farla conoscere e di attuarla. L'educazione naturalistica e le pedagogie non cristiane sono giudicate parziali ed imperfette, quando non erronee e dannose. Per Aldo Agazzi risentono, a vario titolo, di un «naturalismo» che limita la possibilità di fornire valide risposte pedagogiche ai bisogni specificamente spirituali dei minori¹⁶². Educare cristianamente significa, anzitutto, «educare l'uomo nel cristiano, cioè preoccuparsi della sua maturazione umana»; in secondo luogo, significa: «educare nell'uomo il battezzato, la nuova creatura soprannaturale che è in lui e che ha bisogno di crescere e maturare in modo analogo a quella naturale»¹⁶³.

La dimostrazione della tesi si fonda su una teologia della Chiesa che ne sottolinea la dimensione «societaria». La Chiesa, in altre parole, ricevendo da Cristo la suprema autorità di magistero infallibile e il dono della maternità sovranaturale, possiede nei confronti di tutti gli uomini, e dei cristiani in particolare, una speciale missione educativa sia per quanto riguarda l'oggetto proprio di questa missione (che si riconduce al dovere dell'educazione cristiana dei figli), sia per quanto riguarda i mezzi necessari per adempierla¹⁶⁴.

Agazzi¹⁶⁵ sottolinea che, proprio dal 1926 al 1933, Dévaud conduce una polemica serrata contro la scuola attiva propugnata da Claparède e da Ferrière, con una serie di saggi ed articoli pubblicati nel 1934 in un volume dal titolo *Pour une école active selon l'Ordre Chrétien*¹⁶⁶.

In questo modo, Dévaud delinea un panorama storico-polemico del movimento europeo dell'educazione nuova, nel quale identifica una luce nuova solo nell'opera del Manjón¹⁶⁷, per poi cercarla, successivamente, anche nel sistema educativo di Decroly. È

¹⁵⁹ Ivi, p. 214.

¹⁶⁰ «Non si deve mai perdere di vista che il soggetto dell'educazione cristiana è l'uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura, in tutte le sue facoltà naturali e sovranaturali» (G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 214).

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² AA. VV., *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, Atti del XXXVIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2000, p. 30.

¹⁶³ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 241.

¹⁶⁴ Ivi, p. 214.

¹⁶⁵ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, [1934], tr. it., IX ed., La Scuola, Brescia 1969, p. 190.

¹⁶⁶ Id., *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, Desclée de Brouwer, Paris-Bruges 1934, p. 238.

¹⁶⁷ Id., *Pédagogie à ciel ouvert. A la mémoire vénérée de don Andrés Manjón, pour le cinquantenaire des Écoles de l'Ave Maria*, «Nova et Vetera», XIV, 2, 1939, pp. 23-53. L'articolo è stato tradotto in italiano e inserito nel testo: Id., *Andrés Manjón*, [1939], tr. it., Armando, Roma 1959, pp. 23-71.

attraverso quest'ultimo¹⁶⁸ che Dévaud riesce ad accogliere alcune istanze dell'educazione nuova ed a verificarle nelle scuole di Friburgo.

Eugène Dévaud: per un attivismo secondo l'ordine cristiano

Anche Eugène Dévaud, per i motivi sopra ricordati, rientra nel novero di quegli autori cattolici da Frans De Hovre a Raymond Buyse, Jacques Maritain, Mario Casotti, Luigi Stefanini e Gesualdo Nosengo, che si muovono intorno ad una base unitaria ed organica, il cui fulcro è rinvenibile nel concetto di persona umana come essere individuale di natura spirituale e razionale. Il comportamento della persona non può essere ridotto al puro e semplice adattamento all'ambiente e il suo destino, a questo punto, non può essere soltanto di ordine sociale, ma anche personale e religioso.

Sulla base di quanto appena sostenuto, per gli autori in questione è insufficiente in educazione esercitare solo le funzioni umane, occorre ricondurle al loro fine, cioè alla perfezione della persona umana nel suo rapporto con il mondo e con Dio¹⁶⁹. L'uomo da loro prospettato è l'uomo «sintesi di naturalità e spiritualità», capace di intelligenza (intesa come conoscenza della verità e non soltanto come strumento di comprensione delle relazioni tra le cose) e di volontà¹⁷⁰ (in grado di distinguere il bene dal male e pronta a seguire il primo piuttosto che il secondo)¹⁷¹.

Eugène Dévaud si inserisce in tale dibattito con gli scritti raccolti nel volume *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*¹⁷² (1934), nel quale afferma più volte che una scuola può dirsi attiva solo se ha un contenuto e un fine trascendenti. Egli scrive: «noi apprendiamo per meglio vivere, per meglio essere»¹⁷³; per vivere meglio, gli uomini devono fondare la propria condotta sul vero. L'educazione alla vita deve avvenire attraverso il vero, se la scuola vuole essere veramente una scuola affermatrice di vita, cioè una «scuola che traduce sé medesima in vita e conduce insieme a una vita post-scolastica secondo gli ideali e gli abiti perseguiti nella scuola»¹⁷⁴.

Dévaud critica le varie forme di riduzionismo (spontaneismo, funzionalismo, naturalismo, pragmatismo, ecc.) che si sono affermate nella storia, per ribadire l'attualità dei principi pedagogici cristiani e il significato di una presa di posizione neo-tomistica. La rilettura dell'attivismo operata da Dévaud è illuminata dalla dottrina di S. Tommaso, che considera l'agente principale dell'atto di apprendere l'attività propria di colui che apprende. L'educatore è, al pari del medico, *minister naturae*¹⁷⁵: come il medico non può prendere su di sé i rimedi al posto dell'ammalato, così l'insegnante non può pensare al posto dell'allievo. Come il medico, anch'egli lavora «per rendersi inutile», affinché ad un certo

¹⁶⁸ La critica di Eugène Dévaud non è mai fine a se stessa, ma è una critica costruttiva; a questo proposito, si legga quanto l'autore friburghese scrive dopo aver incontrato per la prima volta Ovide Decroly: «non ho incontrato il Decroly che una volta, il 21 aprile 1932 [...]», meno di cinque mesi prima della sua morte. «L'inizio dell'incontro fu gentile ma freddo. Lo ringraziai della benevola accoglienza e dell'ospitalità che mi erano state riservate alla scuola dell'Ermitage. Gli dissi ciò che mi era piaciuto [...]. Signor abate, voi accusate il mio sistema di essere materialista. Signor Dottore, ho l'impressione che si potrebbe interpretare nel senso della mia fede. Il suo viso si schiarì e parve aprirsi [...]» (E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 162-163).

¹⁶⁹ E. Dévaud conia la felice espressione «vivere il vero» (E. Dévaud, *La scuola affermatrice di vita*, cit., p. 81).

¹⁷⁰ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 41.

¹⁷¹ Id., *La scuola affermatrice di vita*, cit., p. 99.

¹⁷² Id., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 190.

¹⁷³ Id., *La scuola affermatrice di vita*, cit., pp. 40-41; 81.

¹⁷⁴ Ivi, p. 99.

¹⁷⁵ Ivi, p. 89.

punto l'alunno non abbia più bisogno di lui. Il maestro incarna l'autorità (nel senso di *actor*, che a sua volta deriva da *augere*, aumentare)¹⁷⁶: è, perciò, in grado di accrescere la persona dell'alunno affidato alle sue cure. La personalità del fanciullo, per Dévaud, non è formata né dalla scuola né dal maestro, ma dal lavoro interiore del fanciullo nel suo sforzo di appropriarsi del vero, di conformarsi al vero¹⁷⁷.

Nell'interpretazione data da Mario Mencarelli¹⁷⁸, la critica rivolta da Dévaud alle varie forme di riduzionismo ha il valore di una rivendicazione di spazio nell'impegno di rinnovamento della scuola e dell'uomo, come nel caso della sua polemica con le pedagogie di Ferrière, Claparède e Decroly. La scuola attiva propugnata da questi autori, nonostante i pregi di applicazione pratica, è per molti aspetti la conclusione di una corrente positivista e «naturalistica», fondata sull'interesse-istinto (Ferrière), sull'interesse-bisogno (Claparède), o su concezioni che ignorano Dio e il sovrannaturale (Decroly). Dévaud non nega l'esigenza generale di partire dai «bisogni» interiori e connaturali al fanciullo, ma osserva che, a suo parere, i maestri dell'attivismo conoscono soltanto un gruppo limitato e inferiore di «bisogni» umani. Anch'egli parte dal principio dell'attività secondo i bisogni e gli interessi del fanciullo, perfino più di loro, osserva Agazzi¹⁷⁹, per la sua attenzione a *tutti* i bisogni ed interessi dell'uomo, siano essi fisici, intellettuali, morali o religiosi.

Claparède e Decroly dimenticano, secondo Dévaud, che l'uomo ha anche aspirazioni e slanci ai valori spirituali. Per questo motivo, per conoscere l'uomo non basta la psicologia dell'anima bio-psichica, occorre anche una psicologia dell'anima spirituale, nella quale soltanto l'uomo è umano e in cui alberga la sete del vero e la vita con Dio; l'uomo appartiene, infatti, all'ordine della grazia¹⁸⁰.

I concetti di interesse e di bisogno di Ferrière, Claparède e Decroly hanno una accezione limitata e chiusa; conseguentemente, il loro attivismo risulta agli occhi di Dévaud soffocato e soffocante. Una pedagogia così impostata è, per Dévaud, un edificio senza tetto che va reintegrato¹⁸¹ nella visione totale del mondo, in cui quella creatura di Dio, che è il fanciullo, può aprirsi all'influsso del Creatore, guidata secondo fini e in ordine a valori a cui l'intelligenza e la volontà libera aspirano secondo interessi teleologici¹⁸².

Eugène Dévaud rivendica la spontaneità razionale e la volontà proprie dell'uomo, riassunte nella massima del «vivere il vero», ed avverte la necessità di integrare (forse superare) la stessa «scuola attiva»¹⁸³. Il vero è l'oggetto da dare all'intelletto che, spinto da un interesse naturale, vi tenderà in modo spontaneo¹⁸⁴.

Le critiche rivolte da Dévaud agli «innovatori»¹⁸⁵ della scuola attiva sono costruttive; questo lo si coglie nel tono severo, ma mai giudicante, che utilizza quando argomenta le loro tesi. Nelle sue critiche si avverte la volontà di non fermarsi a queste, ma di continuare il cammino di ricerca intrapreso, secondo la condotta di chi ha compreso che quando

¹⁷⁶ Per approfondimenti, si rimanda a: E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 88-105.

¹⁷⁷ E. Dévaud, *La scuola affermatrice di vita*, cit., p. 90.

¹⁷⁸ M. Mencarelli, *Il movimento dell'attivismo*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III: *Dal positivismo all'età contemporanea*, La Scuola, Brescia 1977, p. 438.

¹⁷⁹ A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi*, [1948], La Scuola, Brescia 1954, p. 156.

¹⁸⁰ Id., *Scuole nuove e attivismo*, in AA.VV., *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, p. 991.

¹⁸¹ Id., *Educare*, vol. III: *Il pensiero filosofico e pedagogico dall'idealismo postkantiano all'esistenzialismo*, La Scuola, Brescia 1947, p. 432.

¹⁸² Id., *Panorama della pedagogia d'oggi*, cit., p. 155.

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ S. Salucci, *Dévaud, Michel Eugène*, cit., col. 3712.

¹⁸⁵ E. Dévaud, *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, cit., p. 238.

l'oggetto della riflessione è la persona umana, nulla e niente può essere detto e fatto una volta per tutte. Dévaud è rispettoso del pensiero degli altri autori, in lui si percepisce la volontà di oltrepassare, di andare oltre, di riscattare. Eccone un esempio: «vi è gran differenza tra il modo di concepire la scuola attiva del Ferrière e il nostro: la differenza che esiste tra la nozione confusa e indifferenziata dell'istinto e la nozione distinta e precisa dell'anima spirituale, "forma" dell'essere umano»¹⁸⁶.

L'emblema di tale atteggiamento è rappresentato dalle modalità adottate da Dévaud nel suo incontro, nell'estate del 1932, con Décroly. Rispondendo al medico psicologo belga, Dévaud scorge la possibilità di interpretare la pedagogia di Decroly secondo la fede cristiana; Decroly con Dévaud conviene sul fatto che esistono bisogni più elevati rispetto a quelli biologici. Questa semplice ammissione rappresenta, per Dévaud, il diritto accordatogli di interpretare in senso cristiano il sistema e l'opera di Decroly. I centri d'interesse dell'Ermitage, infatti, sono legati ai bisogni fondamentali dell'umanità; sono universali, oggettivi, propri della comune condizione umana, quindi rappresentano una verità che si impone a tutti gli uomini e che si può, per conseguenza, portare ai fanciulli dal di fuori.

Debora Pisoni

(corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche - Università degli Studi di Bergamo)

Parte II - La ricezione italiana: il «caso bresciano»

Evelina Scaglia

Il successo dei contributi di Eugène Dévaud, pubblicati nel corso degli anni Trenta sul «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna»¹⁸⁷, si spiega con il fatto che Dévaud ha rappresentato una figura in sintonia con i bisogni formativi degli allievi maestri e dei neodiplomati degli istituti magistrali italiani. «Dévaud faceva confronti, ma non polemiche velenose, né prediche (pur essendo un monsignore); non dava l'impressione di voler vincere o schiacciare qualcuno, ma di sforzarsi a raggiungere la chiarezza concettuale intorno all'argomento trattato, e non per convincere altri, ma per mettere

¹⁸⁶ Id., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 65.

¹⁸⁷ Dévaud ha pubblicato un totale di 21 articoli sul «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna» dal 1934 al 1951; di essi vanno annoverati: E. Dévaud, *La scuola attiva e l'interesse*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», II, febbraio, 1934, pp. 67-68; Id., *Svizzera. Il centenario di una scuola di educatori*, *ivi*, p. 91; Id., *La scuola attiva e l'interesse*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», II, aprile, 1934, pp. 109-110; Id., *Variazioni sulla pedagogia ginevrina*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», III, 1, 1934, pp. 23-24; Id., *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (prima parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», IV, 2-3, 1935, pp. 36-40; Id., *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (seconda parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», IV, 4, 1935, pp. 103-104; Id., *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (terza parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», IV, 5, 1935, p. 129; Id., *Il fondamento della formazione del carattere*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», V, 3, 1936, pp. 55-58; Id., *I centri di studio nella nostra scuola*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», V, 5, 1936, pp. 101-103; Id., *La nostra scuola attiva (parte prima)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», VI, 2, 1937, pp. 65-67; Id., *La nostra scuola attiva (parte seconda)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», VI, 3, 1937, pp. 135-140.

ordine dentro di sé»¹⁸⁸. Una chiarezza e un ordine, espressi senza particolari rimandi bibliografici o disquisizioni di carattere accademico, che giustificano la scelta del redattore Vittorino Chizzolini di far diventare Dévaud un “amico” dei maestri italiani¹⁸⁹, attraverso le pagine del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna». Una rivista nata con lo scopo di consentire una prima verifica delle esperienze pedagogiche e didattiche sorte in Italia nell'alveo della scuola attiva, concepita come «scuola serena» di ispirazione cristiana¹⁹⁰. Lungo questo tracciato, l'opera di Dévaud mette a disposizione una critica ai limiti naturalistici e deterministici di molte correnti del movimento attivistico, per fondare una «scuola attiva secondo l'ordine cristiano» in stretta continuità con l'esperienza educativa e scolastica plurisecolare prodotta dal pensiero e dalla pratica cristiana¹⁹¹.

Come affermato da Chizzolini alla XVIII Settimana sociale dei cattolici d'Italia (1934), l'apprezzamento per le innovazioni introdotte dall'attivismo sul piano metodologico, didattico ed organizzativo non può andare di pari passo con quello per alcuni presupposti teorico-antropologici di derivazione naturalistica¹⁹². Per questo motivo, si rende necessaria un'opera di revisione, come quella inaugurata in Svizzera da Dévaud, che trova in autori italiani come Mario Casotti elementi di comunanza nella volontà di proporre una rilettura critica dell'attivismo, a partire da una concezione tomista dell'educazione e da una trascrizione cristiana dell'umanesimo classico.

Una teoria dell'educazione e della scuola per la persona

¹⁸⁸ 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*, La Scuola, Brescia 2009, p. 125. L'interpretazione offerta da Orizio è diametralmente opposta alla tesi diffusa da Roberto Mazzetti nel suo *Eugène Dévaud*, Armando, Roma 1965, pp. 25-49.

¹⁸⁹ Si rimanda alla ricostruzione di: 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. 124-133.

¹⁹⁰ La scuola elementare italiana del periodo non ha mutuato, secondo Vittorino Chizzolini, la propria paternità teoretica e sperimentale dalle idee filosofiche e pedagogiche che hanno ispirato all'estero la scuola attiva; per questo motivo, mostra quel senso di equilibrata serenità elogiato anche da Adolphe Ferrière, frutto della centralità accordata alla religione e all'arte nei processi di insegnamento-apprendimento (V. Chizzolini, *La nostra scuola serena e il movimento dell'“educazione nuova”*, «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 12, 1934, p. 60). Una lettura più ampia del contesto in cui si colloca tale proposta nella linea d'azione perseguita dall'Editrice La Scuola è presente in: F. De Giorgi, *Negli anni del fascismo*, in L. Pazzaglia (a c. di), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 42-59.

¹⁹¹ All'interno della sua relazione al II Congresso Internazionale dell'Insegnamento medio cattolico (L'Aja, 31 luglio - 7 agosto 1933), Casotti fa riferimento alla tradizione educativa cattolica sviluppatasi nel corso dei secoli, da Vittorino da Feltre fino a don Giovanni Bosco e alle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, perché in essa sono già rinvenibili i principi che costituiscono «la parte più sana della scuola attiva» (M. Casotti, *Educazione “nuova”. Relazione presentata al [Secondo] Congresso Internazionale dell'Insegnamento medio cattolico-L'Aja, 31 luglio - 7 agosto 1933*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 3, 1933, p. 5). La medesima argomentazione è stata ripresa nelle pagine introduttive al volume: M. Casotti, *Scuola attiva*, La Scuola, Brescia 1936, pp. 14-30.

¹⁹² V. Chizzolini, *Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico*, in AA.VV., *La moralità professionale*, Atti della XVIII Settimana sociale dei cattolici, Vita & Pensiero, Milano 1935, pp. 321-337, successivamente ripubblicata in: E. Giammancheri (a c. di), *Cinque interventi*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 7-21. La posizione del «distinguere-e-assimilare», ricorda Elio Damiano, è tenuta anche da altri due studiosi cattolici, come Raymond Buyse ed Émile Planchard, nell'ambito della definizione del concetto di sperimentazione in campo educativo (cfr. E. Damiano, *Ripresa*, in Id., a c. di, *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 261).

Sono più d'uno gli elementi che accomunano il pensiero di Dévaud e la prospettiva maturata dal gruppo pedagogico bresciano riunito attorno a «Scuola Italiana Moderna», a partire dall'attenzione alla cosiddetta «pedagogia dell'oggetto»¹⁹³, secondo la quale il presupposto per una buona educazione consiste nel presentare all'allievo un oggetto corrispondente al suo interesse, tale da provocare in lui una reazione e un movimento di conquista. Favorire il rapporto tra l'oggetto e l'attività dell'alunno non significa, per Dévaud, avallare l'idea che il bisogno, da solo, possa fornire una spiegazione esauriente della nascita del processo educativo. L'educazione è una preparazione del fanciullo alla vita secondo il vero. È la spinta alla ricerca della verità, e non la spinta a soddisfare un bisogno, il motore che conduce alla piena realizzazione della scuola attiva secondo l'ordine cristiano. Il rapporto educativo si sostanzia, in questo modo, di istanze spirituali volte a favorire l'educazione integrale della persona umana.

Dévaud lega la sua idea di scuola ad alcuni principi cardine della lettura tomista del concetto di educazione e del compito del maestro, allo scopo di sostituire il principio psicologico del desiderio-piacere, presente nella «pedagogia ginevrina» di Ferrière e Claparède, con il principio della buona volontà e della ricerca della verità¹⁹⁴. In questo modo, è in grado di elaborare un attivismo di carattere cristiano, la cui principale espressione è la «scuola affermatrice di vita, che traduce sé medesima in vita e conduce insieme a una vita post-scolastica secondo gli ideali e gli abiti perseguiti nella scuola»¹⁹⁵. Si tratta di una visione di scuola non lontana da quella veicolata, in quello stesso periodo, da Mario Casotti sulle pagine del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna»¹⁹⁶ e all'interno del suo volume *Scuola attiva* (1936). «[...] Solo il cattolicesimo può, oggi, nel suo equilibrato concetto dell'uomo, peccatore sì, ma redento in Cristo ed a lui incorporato nella grazia, - fondare una scuola veramente "serena": dare allo scolaro una libertà che non sia quella del vecchio uomo, condannato a morte in Adamo, ma quella dell'uomo nuovo destinato alla vita eterna con Cristo. La libertà della vita, non quella della

¹⁹³ A. Baroni, *Prefazione*, in E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, [1934], La Scuola, Brescia 1940, pp. 5-24. Un breve anticipo dei temi è stato pubblicato da Baroni nel saggio: Id., *Il pensiero di un grande pedagogista cattolico*, «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 12, 1936, pp. 7-9.

¹⁹⁴ Sul tema si rimanda a: E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 56-73; Id., *Variazioni sulla pedagogia ginevrina*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 23-24, successivamente ripubblicato in: Id., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 181-205. Di Claparède, Dévaud critica l'incapacità del suo funzionalismo di dare una spiegazione soddisfacente del processo di affermazione della personalità, nei suoi caratteri di libertà (M. Mencarelli, *Il movimento dell'attivismo*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III, La Scuola, Brescia 1977, p. 425).

¹⁹⁵ «L'intelligenza non sa rispondere alla domanda che sorge dal profondo della personalità: dammi un oggetto da amare» (E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 44). E ancora: «— S. Tommaso dice: amore; Claparède dice: bisogno. — La differenza è notevole; e la tattica del nostro insegnamento cambierà a seconda che metteremo alla radice dell'attività l'amore o il bisogno» (E. Dévaud, *Variazioni sulla pedagogia ginevrina*, in Id., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 187). Non da ultime, sul tema della verità si vedano anche le seguenti affermazioni: «abbiamo bisogno della verità, non semplicemente per conoscerla ma per viverne: ora, non si vive che ciò che si ama. Il bisogno di conoscere è vivo e reale in noi; nondimeno è comandato dal bisogno di vivere secondo il vero, quindi dal bisogno di amare», secondo l'insegnamento di S. Caterina da Siena sviluppato all'interno dei suoi *Dialoghi* (E. Dévaud, *La nostra scuola attiva*, in Id., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 348).

¹⁹⁶ A tal proposito, si rimanda a: M. Casotti, *Educazione "nuova". Relazione presentata al [Secondo] Congresso Internazionale dell'Insegnamento medio cattolico- L'Aia, 31 luglio - 7 agosto 1933*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 2-5; Id., *La "scuola attiva" e i suoi principi (prima parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 9-10; Id., *La "scuola attiva" e i suoi principi (seconda parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 130-131.

morte: ecco, ieri come oggi, il programma della nostra scuola»¹⁹⁷. Casotti, al pari di Dévaud, non intende contrapporsi al movimento delle scuole attive, bensì distinguersi, a partire da una pedagogia di diversa ispirazione teorica ed antropologica come quella cristiana¹⁹⁸.

Un altro punto di incontro fra Dévaud e il gruppo pedagogico bresciano è rappresentato dalla centralità educativa della vocazione come espressione della volontà¹⁹⁹. Sul piano dell'allievo la vocazione si esplica lungo tre versanti (l'io, la società e il tempo del suo vivere, il piano divino), mentre sul piano dell'insegnante la vocazione coincide con il concetto di «maturità magistrale», sostenuto da Agosti e da Chizzolini come fulcro di una professionalità magistrale in cui il principio di integralità si coniuga con una «nota spirituale», una «nota tecnica» e una «nota espressiva»²⁰⁰.

Un ulteriore elemento di richiamo è costituito dal fatto che la «scuola affermatrice di vita» di Dévaud, in quanto scuola popolare, può essere assunta ad emblema della scuola rurale italiana, finalizzata a promuovere lo sviluppo della coscienza umana secondo la vocazione del lavoro, lontana dall'«equivoco borghese» e dall'«equivoco marxista». Essa, infatti, rivendica il lavoro come opera inerente la natura dell'uomo, mezzo per vivere, servizio ed opera di carità, riprendendo alcune suggestioni già presenti, peraltro, nella scuola di lavoro di Georg Kerschensteiner. Inoltre, risponde alle istanze di quel popolarismo cattolico di cui è intrisa la concezione di scuola elementare come scuola popolare sostenuta da Marco Agosti, per il quale la scuola rappresenta l'unica reale possibilità per realizzare lo sviluppo integrale delle potenzialità dell'allievo in quanto persona e cittadino²⁰¹.

Contro le derive individualistiche e psicologiche di molte correnti dell'attivismo naturalistico, Dévaud privilegia la dimensione comunitaria dell'apprendimento scolastico, centrata sulla lezione come attività collettiva e solidale, all'interno di una comunità fondata su un legame interiore d'amore, in cui l'acquisizione del sapere diviene una vera e propria

¹⁹⁷ Id., *Educazione "nuova". Relazione presentata al [Secondo] Congresso Internazionale dell'Insegnamento medio cattolico- L'Aia, 31 luglio - 7 agosto 1933*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 5.

¹⁹⁸ Sulla comunanza di idee fra Mario Casotti ed Eugène Dévaud nella ripresa del pensiero tomista in funzione dei problemi e delle esigenze ad essi contemporanee, è utile riprendere quanto scritto da Sergio Salucci: «mentre nel Casotti la battaglia è diretta anche e soprattutto contro la confusione dell'idealismo, nel Dévaud essa è diretta contro le insufficienze del naturalismo. Così l'opera del Casotti, stimolata dall'idealistica identificazione di filosofia e pedagogia, è riuscita ad una sistemazione teoretica e storica della pedagogia stessa, che è mancata invece nell'opera del Dévaud, restata piuttosto sul piano di un ripensamento critico ed integrativo dei motivi dell'attivismo e della riaffermazione di alcuni grandi principi educativi, che, se vogliamo, possiamo centralizzare intorno ad uno solo: la scuola affermatrice di vita [...]» (S. Salucci, *Eugène Dévaud*, La Scuola, Brescia 1959, p. 195).

¹⁹⁹ Il tema della vocazione è presente sulle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» anche attraverso la figura di Friedrich Schneider, che lo affronta in relazione alla sua teoria dell'autoeducazione.

²⁰⁰ Sul tema si rimanda ad alcuni primi articoli di Marco Agosti comparsi nel corso degli anni Trenta sul «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»: M. Agosti, *La riforma e la preparazione del maestro*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 12, 1933, pp. 55-59; Id., *La formazione degli educatori. Una iniziativa nostra*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVI, suppl. al n. 9, 1936, pp. 47-56. Il concetto di «maturità magistrale» rappresenta il «volto sociale» della professionalità dell'insegnante, di cui l'arte è il volto tecnico; in particolare, essa si esplica come fierezza di appartenere ad una comunità, senso di dignità della propria figura sociale, integralità e unità di virtù.

²⁰¹ M. Agosti, *La nostra scuola. Programmi d'insegnamento e l'anima dell'educazione nazionale. Note di orientamento per la preparazione della prova scritta dei concorsi magistrali e direttivi*, La Scuola, Brescia 1933. Si veda il commento sviluppato in: C. Scurati, *Marco Agosti*, in L. Pazzaglia (a c. di), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., p. 113.

attività personale²⁰². L'alunno deve, quindi, operare come una persona inserita in una classe organizzata secondo il modello di una comunità di lavoro condotto in cooperazione. Si tratta di un'argomentazione che non può non richiamare alla mente quanto sperimentato, in quegli stessi anni, da Marco Agosti con il suo «sistema dei reggenti»²⁰³, il cui fulcro è rappresentato dall'avvio progressivo degli allievi a una gestione responsabile dell'autogoverno della scuola come piccola *polis* in collegamento con le altre comunità presenti sul territorio.

Per queste ragioni, i contributi di Dévaud al «Supplemento pedagogico» rientrano appieno all'interno di quell'operazione culturale condotta da Vittorino Chizzolini sulle pagine della «sua» rivista, finalizzata a favorire il progresso didattico nazionale dalla cosiddetta «fase romantica» (corrispondente alle iniziative personali intraprese da maestri d'avanguardia) alla «fase classica», in cui ciascun insegnante è chiamato a confrontarsi con la tradizione scolastica italiana e con la perenne validità del principio del «metodo come espressione dell'individualità del maestro»²⁰⁴.

Tra Decroly e l'educazione cristiana

Tra i vari interventi di Dévaud sulle pagine del «Supplemento pedagogico», vale la pena di concentrarsi sul saggio intitolato *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana*, pubblicato in tre «puntate» nel corso del 1935²⁰⁵. Si tratta di un lavoro che esemplifica²⁰⁶ il *modus*

²⁰² «La classe è una piccola società, ma una vera società, cioè un raggruppamento stabile, tendente a conseguire un bene comune sotto la direzione di una autorità. Comprende il maestro e gli alunni. Il fine comune è, nella scuola, la formazione intellettuale dei ragazzi; questo fine è comune a tutti i membri della società; gli allievi vengono a scuola per comprendere e apprendere; il maestro viene in classe perché gli allievi comprendano e apprendano; questo scopo è il legame che unisce il maestro agli alunni e gli alunni al maestro» (E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 145-146).

²⁰³ Sul sistema dei reggenti si rimanda a quanto puntualizzato in anni successivi da Marco Agosti all'interno delle seguenti opere: *Il sistema dei reggenti. Breve profilo e note critiche*, La Scuola, Brescia 1952; Id., *Verso la scuola integrale: il sistema italiano dei reggenti*, La Scuola, Brescia 1953.

²⁰⁴ «Il metodo dunque deve stare alla tradizione didattica, come l'opera d'arte sta alla tradizione linguistica e letteraria: è necessario creare, non si dice un esperanto didattico, ma un «linguaggio comune» alla scuola nazionale. Ebbene: tale linguaggio fatto di parole e di cose, fatto della nostra cultura pedagogica e dei nostri sussidi didattici, della nostra sensibilità nazionale e della nostra organizzazione scolastica, si deve ormai considerare l'antecedente e la condizione del metodo, il quale sarà più personale quanto più originale e viva sarà l'impronta che ogni maestro avrà saputo dare alla sintesi di quegli elementi [...]. Questa concezione classica di un metodo che incorpori in sé l'esperienza didattica nazionale e ad un tempo abbia l'impronta personale include una esigenza. Allo stesso modo che non si può formare una lingua comune dove non vi sia esperienza comune e quindi commercio spirituale fra i membri di uno stesso popolo, così non vi può essere l'unità dell'esperienza didattica nazionale se non vi è lo scambio delle esperienze didattiche dei maestri che sanno imprimere all'insegnamento il suggello della propria anima e il volto della propria personalità» ([Vittorino Chizzolini], *Tradizione e progresso didattico nazionale*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 1, 1935, pp. 1-2).

²⁰⁵ E. Dévaud, *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (prima parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 36-40; Id., *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (seconda parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 103-104; Id., *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (terza parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 129. Nel 1936 Dévaud pubblica il testo integrale sotto forma di volume dal titolo: *Le système Decroly et la Pédagogie chrétienne*, La Procure, Namur-Bruxelles 1936, pp. 84, successivamente disponibile in traduzione italiana con il titolo *Il sistema Decroly e la Pedagogia cristiana*, in E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 225-269. Per Mencarelli, la lettura sviluppata da Dévaud attorno all'opera di Decroly rappresenta «un momento essenziale per la storia dell'attivismo» (M. Mencarelli, *Il movimento dell'attivismo*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III, cit., p. 428).

operandi adottato da Dévaud per rileggere in ottica cristiana alcune istanze dell'attivismo, da estendere, secondo il redattore Chizzolini, ad un più ampio processo di considerazione critica del movimento delle scuole nuove, con il fine di distinguere ciò che è «vitale» da ciò che è solo «romantica illusione».

Dévaud esamina la possibilità di organizzare secondo il sistema Decroly una scuola pienamente cristiana che non contraddica in nulla i principi della *Divini illius magistri*. Per far questo, sviluppa la sua riflessione a partire dal soggiorno presso la scuola dell'Ermitage, avvenuto nell'aprile 1932, nel corso del quale ha avuto la possibilità di colloquiare con Decroly attorno a tale questione.

Alcuni postulati del metodo Decroly, come la neutralità della scuola e il principio di coeducazione, sono respinti da Dévaud alla luce della dottrina cattolica. Non per questo, a suo dire, risulta intaccato il carattere inedito ed originale del metodo, identificato nei centri di interesse e nelle tre fasi (osservazione, associazione ed espressione) dell'attività intellettuali²⁰⁷. In prima battuta, afferma Dévaud, «può sembrare paradossale l'introduzione di uno spirito cristiano in un programma fondato sui bisogni materiali dell'uomo»²⁰⁸. A suffragio della sua tesi, però, richiama il prologo del Vangelo secondo Giovanni, in cui si manifesta il mistero dell'incarnazione, per ricordare che anche il nostro corpo è «pesante e terreno».

«Molte e lunghe pagine sarebbero necessarie per esaminare questo programma nei particolari; ciò che ne ho detto non ne lascia supporre la scorrevole adattabilità e l'ingegnosità, la ricchezza e la varietà. Altro però è il mio assunto: ciò che la pedagogia cristiana deve pensarne. Essa pensa anzitutto che il Dr. Decroly suppone una verità oggettiva che si impone a tutti e che si può per conseguenza portare ai fanciulli dal di fuori. I novatori dell'educazione ci hanno invece predicato da trent'anni che l'educatore non ha altro compito all'infuori di quello di lasciar crescere e sbocciare dal di dentro al di fuori gli istinti del fanciullo, che detto educatore non deve avere per guida che gli interessi dei fanciulli espressi dai suoi desideri; da cui, si dovrebbe concludere, e parecchi l'hanno fatto, che si dovrebbe insegnare agli allievi soltanto ciò che il fanciullo ha piacere di sapere, che gli si dovrebbe far fare soltanto ciò che domanda di fare»²⁰⁹.

Dévaud riconosce al sistema Decroly il vantaggio di proporre un programma valido per tutti, poiché risponde ai bisogni dell'uomo in quanto uomo, che sono in sé universali e quindi estendibili a tutte le realtà e a tutte le circostanze²¹⁰. «Per il fatto che ha concepito un programma valevole per tutti, il D.r Decroly, forse senza nemmeno dubitarne, si separa dai suoi amici in due punti essenziali: ci sono verità oggettive valevoli per tutti e che possono, per conseguenza, essere insegnate con un insegnamento collettivo. Nel qual punto il pedagogo di Bruxelles si avvicina singolarmente ai pedagogisti cristiani»²¹¹.

²⁰⁶ Come ricordato da Elio Damiano, la rappresentazione e l'apprezzamento dell'esperienza delle scuole nuove sulle pagine del «Supplemento Pedagogico» vedono il prevalere del criterio della «esemplarità» e della «significatività» su quello del «controllo sperimentale» e della «riproducibilità» (E. Damiano, *Ripresa*, in Id., a c. di, *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 265). Sempre Damiano, definisce come «approccio integrativo» la critica interna e senza sconti di Dévaud nei confronti delle radici pedagogiche ed antropologiche dell'attivismo, di cui recupera, però, le applicazioni metodologiche e didattiche, influenzando, in questo, l'atteggiamento tenuto da Vittorino Chizzolini sulle pagine del «Supplemento pedagogico» (E. Damiano, *Ripresa*, in Id., a c. di, *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 260).

²⁰⁷ E. Dévaud, *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (prima parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 38.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 39.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ *Ivi*, p. 40.

²¹¹ *Ibidem*.

Dévaud riprende, a tal proposito, la questione 102 articolo 2 *Pars prima* della *Summa Theologica* di S. Tommaso, dove trova un riferimento a quattro bisogni universali che impongono la loro disciplina a ogni uomo sulla terra e che corrispondono ai quattro centri di interesse di Decroly: il bisogno di nutrirsi, di lottare contro le intemperie, di proteggersi contro i pericoli, di lavorare in mutua intesa e solidarietà. Nell'analisi fatta da Dévaud, emerge che il lavoro sopravanza tutti gli altri tre bisogni. Ne consegue che la scuola, per prima, dovrebbe mettere in grado il ragazzo di adempiere al programma dell'attività cristiana riassunto nella regola benedettina dell'*ora et labora*, un programma in cui l'educazione è preparazione alla vita ed essa stessa vita. È in questa direzione che Dévaud ripensa i corsi superiori della scuola popolare, per assolvere il compito di preparare i giovani a diventare buoni lavoratori manuali cristiani, «nel luogo naturale e nell'ambiente sociale nei quali la Provvidenza li ha posti»²¹².

Dévaud e la scuola dell'Italia del dopoguerra

Il pensiero e l'opera di Dévaud hanno continuato a rappresentare in Italia, anche negli anni del secondo conflitto mondiale, un punto di riferimento per quel processo di «sviluppo della coscienza dei problemi pedagogici nella visione cristiana dell'educazione», di cui si è fatto promotore, tra gli altri, il «Paedagogium»²¹³, Istituto per gli studi sull'educazione cristiana costituito nel 1942 per volere di padre Gemelli presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, in collaborazione con il gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna». Lo scopo principale che anima l'attività del Paedagogium è quello di promuovere ricerche empiriche, opere di carattere teoretico e sperimentazioni in campo educativo-didattico, per un rilancio della pedagogia cattolica italiana. È, del resto, nel clima da guerra civile del biennio 1943-1945 che iniziano ad attecchire la prospettiva di un riassetto democratico della società italiana e la conseguente revisione, da parte dei cattolici, del proprio progetto educativo, alla luce del principio della centralità della persona umana nell'ordine politico e sociale sostenuto da Pio XII²¹⁴.

Sul fronte pedagogico, la crisi ormai irreversibile dell'attualismo gentiliano e la sempre più accentuata necessità di definire, dal punto di vista epistemologico, una «moderna scienza dell'educazione cristiana»²¹⁵ comportano anche la revisione dei caratteri della scuola serena propugnata da «Scuola Italiana Moderna» e dal «Supplemento pedagogico», per aprire la strada alla scuola integrale²¹⁶. La riproposizione della concezione di scuola «dei fini»²¹⁷, elaborata da Dévaud e diffusa in Italia con la

²¹² E. Dévaud, *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (seconda parte)*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 104.

²¹³ Sul ruolo del Paedagogium nel corso degli anni Quaranta si rimanda a: A. Gemelli, *Una iniziativa ricca di promesse per l'educazione cattolica: «Paedagogium»*, «Vita e Pensiero», XXIX, 7, 1942, pp. 207-214; 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.

²¹⁴ 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, p. 383.

²¹⁵ [V. Chizzolini], *Compito inesauribile*, «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 5.

²¹⁶ A. Agazzi, *Motivi essenziali per una verifica cristiana dell'attivismo*, «Pedagogia e Vita», XIV, 6, 1954, pp. 468-479.

²¹⁷ «La prima condizione dunque perché il fanciullo si interessi della scuola, mi pare sia questa: che il fanciullo ascolti parlare a scuola dei fini per i quali è stato creato, ai quali ha dato il suo assenso profondo e

ripubblicazione nel 1950 delle due sue opere principali²¹⁸ presso l'Editrice La Scuola, va collocata nell'alveo della ricerca di un percorso teoretico e metodologico-didattico alternativo alla scuola gentiliana. Emblematica è, in tal senso, la concezione della pedagogia di Dévaud quale «dottrina cristiana dell'educazione nel senso più pieno»²¹⁹, espressa da Aldo Agazzi all'interno del suo *Panorama della pedagogia d'oggi* (1948).

Nel gruppo pedagogico bresciano trova nuova linfa, in particolare, la distinzione proposta da Dévaud fra l'agire e il fare, dove l'agire indica l'attività dell'uomo in quanto si raccorda al suo fine ed è diretta al suo perfezionamento, mentre il fare è l'azione considerata in rapporto all'opera prodotta e alla perfezione di quest'ultima²²⁰. «Ciò che il fanciullo esegue in classe, problemi, riassunti, disegni, oggetti fabbricati con carta o legno, non interessa l'educatore se non in quanto egli viene così a dirigere l'esercizio di una qualità della persona, un'attitudine; l'agire dev'essere sopra tutto educato»²²¹. La scuola dovrebbe, di conseguenza, porre al centro delle sue attività, dei suoi programmi e dei suoi metodi il fanciullo, non solo e soltanto per rispondere ai suoi bisogni e alle sue esigenze, ma, soprattutto, per elevarlo al vero. In questo senso, si può parlare della presenza in Dévaud di una «pedagogia dell'agire»²²², che offre un modello di riferimento per la pedagogia cattolica italiana sul finire degli anni Quaranta.

Tale linea di azione, pienamente appoggiata da Aldo Agazzi, si pone in continuità con un commento pubblicato sul «Supplemento pedagogico» anni prima da Vittorino Chizzolini, in occasione dell'uscita della prima edizione dell'opera *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. «La pedagogia cattolica respinge la concezione educativa liberale per cui tutto si lascia scoprire all'allunno al pari di quella propugnata dal collettivismo scolastico, secondo la quale il maestro non è che il compagno più anziano, e tanto meno accoglie quella del caporalismo scolastico che riduce l'allievo a timido suddito dell'insegnante autoritario. Essa afferma che nella classe il maestro è attivo, e l'allunno altrettanto, ambedue sottomettendosi alla verità»²²³. Inoltre, la pedagogia cattolica del secondo dopoguerra non può evitare di confrontarsi con la negazione di qualsiasi contrapposizione fra *école active* ed *école assise*²²⁴, sostenuta già anni prima da Dévaud

la parte migliore del suo cuore, senza i quali pensa, giustamente, che la vita non vale la pena di essere vissuta» (E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 77).

²¹⁸ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, [1934], tr. it., II ed., La Scuola, Brescia 1950; Id., *La scuola affermata di vita*, [1938], tr. it., II ed., La Scuola, Brescia 1950. Entrambe le opere sono uscite nella collana "Meridiani dell'educazione", nata nel 1950 e diretta da Aldo Agazzi, allo scopo di raccogliere opere di pedagogisti stranieri contemporanei di ispirazione cristiana.

²¹⁹ A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi*, [1948], IV ediz., La Scuola, Brescia 1970, p. 155. Sulla falsariga di questa interpretazione si pone quanto scritto sempre da Agazzi su Dévaud all'interno di altre due opere: Id., *Educare*, vol. III: *Il pensiero filosofico e pedagogico dall'idealismo postkantiano all'esistenzialismo*, La Scuola, Brescia 1947; Id., *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, vol. III: *Storia della filosofia e della pedagogia dall'idealismo post-kantiano alle filosofie ed alle manifestazioni educative odierne*, La Scuola, Brescia 1955, p. 545.

²²⁰ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 45.

²²¹ Ivi, pp. 45-46.

²²² L'espressione «pedagogia dell'agire» compare in: A. Baroni, *Prefazione*, in E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 18.

²²³ Lector [Vittorino Chizzolini], *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», II, 1, 1934, p. 31. Chizzolini ricalca quanto espresso da Dévaud in questo punto del suo volume: «Noi respingiamo l'individualismo liberale che lascia tutto scoprire al fanciullo favorendo il massimo la pigrizia del maestro; noi respingiamo il collettivismo scolastico che riduce il maestro al ruolo di un compagno più anziano, e così pure il caporalismo pedagogico che riduce l'allunno a registrare le esplicazioni autoritarie dell'istitutore» (E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., pp. 117-118).

²²⁴ Si tratta di una contrapposizione introdotta da Briod, secondo quanto riportato in: E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, cit., p. 118.

a partire dalla consapevolezza che nella scuola l'intelligenza deve essere attiva in qualunque momento. Ritenere che gli alunni sono passivi e assisi quando ascoltano, equivale ad affermare che un sapere possa essere acquisito per semplice audizione passiva.

Dévaud sottolinea l'importanza di avere un maestro che sappia guidare ed osservare intelligentemente il fanciullo, coordinarne la riflessione, prepararne l'atto vivente e spontaneo dell'apprensione, evitando di abbandonarlo all'interesse istintivo se viene negata alla classe la proposta di un oggetto di studio collettivo. *Docens confortat intellectum addiscentis*; c'è bisogno di un insegnante che guidi l'allievo a pensare con metodo, perché l'intelligenza non può esercitarsi senza metodo. Riallacciandosi al *De magistro* di S. Tommaso, Dévaud propone come figura di maestro quella del *minister naturae* (= servitore della natura), il cui compito consiste «[...] nel sostenere, nel favorire l'azione della natura, cioè l'assimilazione intellettuale, seguendo scrupolosamente le leggi della natura, sottomettendosi con docilità alle loro esigenze, quali si presentano nell'individuo concreto, della tale età, delle tali attitudini, della tale educazione anteriore, sospingendolo dolcemente nella sua lenta evoluzione»²²⁵, senza per questo cadere in forme di spontaneismo fini a se stesse.

Tutte queste suggestioni vengono recepite dal gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» e dal neonato gruppo dei maestri sperimentatori di Pietralba come nodi critici attorno ai quali articolare una nuova centralità nella scuola, non più quella del bambino esaltata dall'attivismo, ma quella dell'Amore, secondo una concezione integrale dell'uomo, dell'educazione e della scuola²²⁶. «Gli amici del convegno 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, no, al centro della scuola, ma al centro dell'amore del suo maestro: amato dal maestro, che ama il suo maestro, in scambievole amore con i suoi compagni, 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»²²⁷. Con queste parole, Agazzi sintetizza il nocciolo della sua proposta di andare «oltre la scuola attiva» e, nel contempo, mostra di riprendere alcuni aspetti del pensiero di Dévaud, come l'importanza di vivere ed agire le innovazioni introdotte dall'attivismo sul piano pedagogico e didattico, rileggendole alla luce del principio della centralità dell'amore, vero motore di una scuola attiva secondo l'ordine cristiano.

È nella duplice ottica della scuola affermatrice di vita di Dévaud e della pedagogia perenne²²⁸ di Chizzolini ed Agosti, che occorre rileggere la seguente affermazione di Agazzi, da cui prenderà avvio un percorso di riflessione che nel corso degli anni Cinquanta condurrà alla teorizzazione della scuola integrale: «la centralità dell'Amore, superandole, si differenzia quindi dalla centralità del maestro e del programma, caratteristica della scuola "tradizionale" del passato, e dalla centralità dell'alunno, caratteristica della scuola

²²⁵ Ivi, p. 127.

²²⁶ La filosofia neoscolastica, a cui Dévaud ha ispirato la sua teoria della scuola attiva secondo l'ordine cristiano, è accostabile alla cosiddetta «filosofia perenne», a partire dalla quale Chizzolini ed Agosti hanno elaborato la loro prospettiva pedagogica centrata sui principi di organicità, integralità, armonia e coerenza tra realtà, pensiero e azione (E. Damiano, *Ripresa*, in Id., a c. di, *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 243).

²²⁷ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1, 1948, p. 35.

²²⁸ Per Chizzolini ed Agosti, la pedagogia perenne e l'attivismo cristiano sono uniti da un legame stretto: l'attivismo cristiano non sarebbe altro che la pedagogia perenne da sempre praticata dal Creatore nei confronti degli uomini e testimoniata da Gesù nel Vangelo (E. Damiano, *Ripresa*, in Id., a c. di, *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 245).

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»²²⁹.

Evelina Scaglia

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

²²⁹ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 35.

Parte III - Bibliografia essenziale delle opere di Eugène Dévaud

a cura di Debora Pisoni

1904

L'école primaire fribourgeoise sous la République Helvétique, [1798 - 1803], Saint-Paul, Fribourg 1904, pp. 208.

1909

À propos de la motion Wettstein: réflexions sur l'éducation patriotique, l'Œuvre de Saint-Paul, Saint-Paul 1909, pp. 73.

L'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire: l'étude des êtres, Payot & Cie, Lausanne et Paris 1909, pp. 220.

1910

«Annuaire de l'Instruction publique en Suisse»

Etat actuel de l'Enseignement scientifique dans les Ecoles primarie et secondaires (con Joie), in «Annuaire de l'Instruction publique en Suisse», a. I, 1910, s.n.p.

1911

La correction des déficiences du parler de nos élèves, Payot & Cie, Lausanne et Paris 1911, pp. 16.

1913

Notice sur quelques Collections de Tableaux intuitifs d'enseignements religieux, Saint-Paul, Fribourg 1913, s.n.p.

1914

La lecture intelligente à l'Ecole primaire. Essai de technique pédagogique, Bloud et Gay, Paris 1914, pp. 300.

1917

Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique. Didactique générale, II ed., Fragnière Frères Éditeurs, Fribourg 1917, pp. 170²³⁰.

1923

Etudes d'étymologie Copte, Ancienne Librairie Ad. Rody, Fribourg 1923, pp. 72.

1928

«Annuaire de l'Instruction publique en Suisse»

L'enseignement de la lecture, in «Annuaire de l'Instruction publique en Suisse», a. XIX, 1928, pp. 164- 173.

1930

L'école et la préparation de la jeunesse à la vie du milieu villageois, s.e., s.l. 1930, pp. 16.

1931

«Annuaire de l'Instruction publique en Suisse»

De l'Ecole communautaire, in «Annuaire de l'Instruction publique en Suisse», a. XXII, 1931, pp. 45, 59.

1932

La pédagogie scolaire en Russie soviétique: la doctrine, Desclée de Brouwer, Paris-Bruges 1932, pp. 224.

«La Vie Intellectuelle»

²³⁰ I riferimenti bibliografici dell'opera del 1917 non contengono il numero della prima edizione, si è deciso quindi di riportare gli estremi rintracciati nel volume dell'*Enciclopedia pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, vol. II, La scuola, Brescia 1989-2003, col. 3714.

La pédagogie bolchéviste, in «La Vie Intellectuelle», a. V, 1932, snp.

1934

Pour une école active selon l'ordre chrétien, Desclée de Brouwer, Paris-Bruges 1934, pp. 238.

«L'Éducation»

L'Éducation préscolaire en Russie soviétique, in «L'Éducation», 1934, snp.

«Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»

La scuola attiva e l'interesse (1), in «Supplemento pedagogico», n. 3, serie I, a. XLIII, 1934, pp. 67-68.

La scuola attiva e l'interesse (2), in «Supplemento pedagogico», n. 4, serie I, a. XLIII, 1934, pp. 109-110.

Svizzera. Il centenario di una scuola di educatori, in «Supplemento pedagogico», n. febbraio, serie I, 1934, p. 91²³¹.

Variazioni sulla pedagogia ginevrina, in «Supplemento pedagogico», n. 1, serie II, 1934, pp. 23-24.

1935

Lire Parler Rédiger. Procédés d'Enseignement Actif applicables à des classes à plusieurs degrés, Librairie de l'Université, La Procure, Namur-Bruxelles Fribourg 1935, pp. 120.

Pédagogie du Cours supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoises, Librairie de l'Université, Fribourg 1935, pp. 80.

«Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»

Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (1), in «Supplemento Pedagogico», nn. 2-3, serie IV, 1935, pp. 36-40.

Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (2), in «Supplemento Pedagogico», n. 4, serie IV, 1935, pp. 103-104.

Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana (3), in «Supplemento Pedagogico», n. 5, serie IV, 1935, p. 129²³².

1936

Berthold Otto. Un précurseur de la pédagogie de la Race: discours, Fragnière frères, Fribourg 1936, pp. 28.

Le système Decroly et la Pédagogie chrétienne, La Procure, Namur-Bruxelles 1936, pp. 84.

Notre attitude à l'égard des principes et des pratiques de l'école active, Imprimerie Franz Von Muysewinkel, Bruxelles 1936, pp. 14.

«Annuaire de l'Instruction publique en Suisse»

La lecture silencieuse aux degrés intermédiaire et supérieur primaire, in «Annuaire de l'Instruction publique en Suisse», a. XXVII, 1936, p. 113.

«Semaine catholique de la Suisse Romande»

L'activité de l'écolier à l'école, in «Semaine catholique de la Suisse Romande», n. 35, a. LIII, 1936, snp.

Programme d'une école campagnarde, in «Semaine catholique de la Suisse Romande», n. 36, a. LIII, 1936, snp.

L'adaptation de l'enseignement au milieu villageois, in «Semaine catholique de la Suisse Romande», n. 37, a. LIII, 1936, snp.

²³¹ Per gli articoli pubblicati all'interno di Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna si è deciso di inserire nella bibliografia quanto è stato ritrovato consultando le fonti a disposizione e dove è stato possibile aggiornando l'elenco consultando le fonti rese note nelle note tecniche. Alcuni di questi articoli sono mancanti del numero del S.P., altri del numero della rivista a cui il S.P. si riferisce. Altri ancora non riportano il numero di serie oppure non contengono una numerazione di pagina. Poiché non è stato possibile identificare con esattezza le parti mancanti a causa di lacune nella conservazione delle riviste, si tiene in considerazione quanto ri-ordinato anche se lacunoso.

²³² Per gli articoli pubblicati all'interno di Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna si è deciso di inserire nella bibliografia quanto è stato ritrovato consultando le fonti a disposizione e dove è stato possibile aggiornando l'elenco consultando le fonti a disposizione ed elencate nelle note tecniche. Alcuni di questi articoli sono mancanti del numero del S.P., altri del numero della rivista a cui il S.P. si riferisce. Altri ancora non riportano il numero di serie oppure non contengono una numerazione di pagina. Poiché non è stato possibile identificare con esattezza le parti mancanti a causa di lacune nella conservazione delle riviste, si tiene in considerazione quanto ri-ordinato anche se lacunoso.

Si informa il lettore, che gli articoli che hanno per titolo: *Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana* (1), (2), (3) sono stati dettati e pubblicati appositamente nel «Supplemento Pedagogico»; in seguito alla pubblicazione sul periodico, sono stati raccolti nel saggio: *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*, Librairie de l'Université, Namur-Bruxelles 1936, pp. 84.

L'adaptation de l'enseignement au travail paysan, in «Semaine catholique de la Suisse Romande», n. 38, a. LIII, 1936, snp.

«Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»

I centri di studio della nostra scuola, in «Supplemento pedagogico», n. 5, serie III, 1936, pp. 101-103.

Il fondamento della formazione del carattere, in «Supplemento pedagogico», n. 3, serie V, 1936, pp. 55-58.

Prefazione, in G. Cuisenaire, *Leçons-Promenades*, Duculot-Roulin, Taminés 1936, p. 95.

1937

Les branches de connaissances au Cours supérieur des écoles de campagne, Librairie de l'Université, Librairie Saint-Paul, Fribourg 1937, pp. 39.

Quarante exercices de lecture silencieuse aux Degrés Moyens et Supérieurs Primaires, La Procure, Namur-Bruxelles 1937, pp. 95.

«L'Oratoire de France»

La pédagogie du National-socialisme, in «L'Oratoire de France», 1937, snp.

«Supplemento pedagogico a Scuola italiana moderna»

La nostra scuola attiva (1), in «Supplemento pedagogico», n. 2, serie VI, 1937, pp. 65-67.

La nostra scuola attiva (2), in «Supplemento pedagogico», n. 3, serie VI, 1937, pp. 135-140.

La lettura personale e silenziosa, in «Supplemento pedagogico», n. 5, serie VI, 1937, pp. 290-293.

1938

L'école affirmatrice de vie, Librairie de l'Université, La Procure, Namur-Bruxelles 1938, pp. 87.

L'emploi des fiches à l'école primaire, Imprimerie Saint Paul, Fribourg 1938, pp. 16²³³.

«Revue Belge de Pédagogie»

L'emploi des fiches à l'école primaire, in «Revue Belge de Pédagogie», a. IX, 1938, pp. 210-214; 268-272; 335-338²³⁴.

«Supplemento pedagogico a Scuola italiana moderna»

Attivismo fisico e attività interiore, in «Supplemento pedagogico», n. 4, serie VI, 1938, pp. 199-203.

1939

Les leçons de pédagogie d'un manuel de lecture américain, Payot, Lausanne 1939, pp. 216.

«Nova et Vetera»

Pédagogie à ciel ouvert: à la mémoire vénérée de don Andrés Manjón, pour le cinquantenaire des Écoles de l'Ave Maria, in «Nova et Vetera», n. 2, a. XIV, 1939, pp. 23-53.

Pédagogie à ciel ouvert: le Chanoine Manjon et les Écoles de l'Ave Maria de Grenade, in «Nova et Vetera», n. 2, a. 1939, pp. 106-132.

«Revue Belge de Pédagogie»

Des nouveautés pédagogiques qui ont ... 50 ans, in «Revue Belge de Pédagogie», a. X, 1939, p. 59.

«Supplemento pedagogico a Scuola italiana moderna»

Una nuova tecnica didattica, in «Supplemento pedagogico», n. 1, serie VII, 1939, pp. 34-38.

Prefazione, in L. Fourneau, *Conditions d'une école chrétienne*, La Procure, Namur et Bruxelles 1939, pp. 198.

1940

Mon premier livre de lecture: degré inférieur des écoles primarie du Canton de Fribourg, Imprimerie Saint-Paul, Fribourg 1940, pp. 128.

«Supplemento pedagogico a Scuola italiana moderna»

Una nuova tecnica didattica, in «Supplemento pedagogico», n. 3, serie VIII, 1940, pp. 118-119.

Spagna. Pedagogia a cielo aperto (1), in «Supplemento pedagogico», n. 4, serie VIII, 1940, pp. 188-192.

Pedagogia a cielo aperto (2), in «Supplemento pedagogico», n. 5, serie VIII, 1940, pp. 238-240.

1941

Dieu a l'école: leçon faite aux Cours de Sciences Religieuses, Librairie de l'Université, Fribourg 1941, pp. 38²³⁵.

²³³ All'interno dell'opera il lettore troverà gli articoli pubblicati nella «Revue Belge de Pédagogie», a. IX, 1938, pp. 210-214; 268-272; 335-338.

²³⁴ Gli articoli sono stati poi raccolti in un opuscolo che ha per titolo: *L'emploi des fiches à l'école primaire*, Imprimerie Saint Paul, Fribourg 1938, p. 16. Questa precisazione è stata estratta dal testo di R. Mazzetti, *Eugène Dévaud*, Armando, Roma 1965.

La préparation de la jeune fille à son rôle de femme, Dépôt du matériel scolaire, Fribourg 1941, pp. 178.
«Risveglio Ticinese»

Dieu à l'École, in «Risveglio Ticinese» a. XLV, 1941, p. 37²³⁶.

«Supplemento pedagogico a Scuola italiana moderna»

La "Carta della Scuola" giudicata dai pedagogisti stranieri (1), in «Supplemento pedagogico», n. 1, serie VIII, 1941, pp. 3-6.

La "Carta della Scuola" giudicata dai pedagogisti stranieri (2), in «Supplemento pedagogico», n. 2, serie VIII, 1941, pp. 60-63.

1942

Lettre du 23 octobre 1941 a Ferrière, in A. Ferrière, *Nos enfants et l'avenir du pays, appel aux parents et aux éducateurs*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1942, pp. 74-77.

1945

Mon Premier Livre de lecture: Degré inférieur des écoles primarie du Canton de Fribourg, Dépôt central du matériel d'enseignement et des fournitures scolaires, Imprimerie Saint-Paul, Fribourg 1945, pp. 198.

1951

«Supplemento pedagogico a Scuola italiana moderna»

L'insegnamento della storia naturale nella scuola elementare, in «Supplemento pedagogico», n. 2, serie XII, 1951, pp. 167-174.

1953

«Pedagogia e Vita»

Il fine e le forme didattiche della composizione, in «Pedagogia e Vita», n. 4, serie II, 1953, pp. 297- 307.

ULTERIORI INFORMAZIONI

Numerosissimi sono gli articoli pubblicati da Dévaud su diverse riviste.

Collaborò alle seguenti riviste svizzere: «Bulletin Pédagogique», Fribourg; «Nova et Vetera», Fribourg (in questa rivista pubblicò la commemorazione del cinquantenario delle scuole dell'Ave Maria del Manjón, vari articoli sulla pedagogia tedesca, ecc.); «La Patrie valaisanne», Sierre; «Les Echos de Saint-Maurice», Saint-Maurice; «Le Monat», Rosen; «Annuaire de l'Instruction publique en Suisse», Lausanne; «Risveglio Ticinese», Fribourg; «Revue de Fribourg», Fribourg; «Suisse latine»; «LEducateur», Lausanne; «Revue de la Suisse catholique», Fribourg²³⁷.

Collaborò alle seguenti riviste straniere: «La Revue belge de pédagogie» (articoli sul *Bilan de l'école active* e il *Bilan de l'école nouvelle*); «L'Education familial», Bruxelles; «L'Enseignement secondaire français»; «La vie intellectuelle»; «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», Brescia²³⁸.

²³⁵ Nel testo di S. Salucci, *Dévaud*, II ed., Officine Grafiche La Scuola, Brescia 1967, p. 218, si informa il lettore che l'opera sopra citata è stata pubblicata anche a puntate, nel decimo anniversario della morte, dalla rivista per i docenti del Canton Ticino «Risveglio Ticinese».

²³⁶ Nel testo di S. Salucci, *Dévaud*, II ed., cit., p. 218, si informa il lettore che l'opera sopra citata è stata pubblicata anche a puntate, nel decimo anniversario della morte, dalla rivista per i docenti del Canton Ticino «Risveglio Ticinese».

²³⁷ I nomi delle seguenti riviste svizzere sono state estratte da: S. Salucci, *Eugène Dévaud*, cit., p. 218. Si informa il lettore che gli estremi di alcuni articoli pubblicati non specificano il luogo della casa editrice.

²³⁸ I nomi delle seguenti riviste straniere sono state estratte da: S. Salucci, *Eugène Dévaud*, cit., p. 218. Si informa il lettore che gli estremi di alcuni articoli pubblicati non specificano il luogo della casa editrice.

Manoscritti inediti

In possesso di Mgr Emmenegger, Rettore del Grand Séminaire di Fribourg, esecutore testamentario di Dévaud, vi sono le seguenti opere inedite²³⁹:

Corsi universitari dal 1910 al 1942 e, in particolare: *Cours de Pédagogie générale*, 1933-34, 1935-36, 1937-38, 1939-40 (97 cartelle, formato cm. 17x22): il contenuto è simile a quello del volume: *Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique*. - *Pédagogie* (71 cartelle, f.to cm. 17,5x22): si tratta di un altro corso di pedagogia generale. - *Varia*: 25 + 68 fitte cartelle f.to cm. 14x22,5; comprendenti i seguenti capitoli: *La famille familiale*; *Eveil des sens: le toucher*; *Education de l'oeil et de l'oreille*; *L'immagination enfantine*; *Les jeux des enfants*; *Le langage de l'enfant*; *La logique des enfants*; *Les Idées des enfants*. - *La psychologie*, 142 pagine. - *La pédagogie nationale-socialiste*. - *L'Encyclopédie et les Encyclopédistes*. - *Spezielle Didaktik*. - *Kunstunterricht*. - *Les idées maîtresses du temps présent*. - *Pestalozzi*. - *Didaktik*. - *Préparation de la femme à sa mission vivantes*. - *Eggersdorfers Jugendbildung* (quaderni I e II). - Fogli sparsi senza titolo.

Debora Pisoni

(corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche - Università degli Studi di Bergamo)

²³⁹ Il resoconto dei "manoscritti inediti" è presente nel testo di S. Salucci, *Eugène Dévaud*, cit., p. 220.



Giovanni Calò

(Francavilla Fontana, Brindisi, 24 dicembre 1882; Francavilla Fontana, Brindisi,
25 maggio 1970)

Educazione, maestro e allievo nei manuali di pedagogia di Giovanni Calò

Evelina Scaglia

Abstract

*The paper deals with the relation between teacher and student, analyzed by Giovanni Calò in his handbooks of Pedagogy for initial teacher education. In particular, it focusses on some elements of contiguity between *L'educazione degli educatori* (1914) and *Corso di pedagogia* (1946-1948), even though they were written in two different historical periods. This contiguity is strictly connected to a realistic perspective on education, far from Gentile's theories in the early Twentieth Century and close to Catholic Pedagogy after World War II. Calò developed his educational thought from three concepts: the dualism between teacher and student; the heteronomy in educational processes; the refusal of self-education.*

All'interno della produzione bibliografica pluridecennale di Giovanni Calò trova particolare riscontro il tema del rapporto fra maestro ed allievo, in particolare nei due manuali di pedagogia per la formazione degli insegnanti dell'allora scuola elementare, pubblicati rispettivamente alla metà degli anni Dieci e nell'immediato secondo dopoguerra.

Il volume *L'educazione degli educatori*²⁴⁰ uscì per l'editore napoletano Francesco Perrella nel 1914, pensato almeno inizialmente come primo tomo di un corso integrale di pedagogia, con cinque ristampe nel giro di sette anni. Il secondo manuale, il *Corso di pedagogia*²⁴¹ diviso in tre tomi, venne pubblicato nel biennio 1946-1948 presso Principato e godette di due edizioni e svariate ristampe fino agli anni Sessanta.

²⁴⁰ Cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento per i maestri*, vol. 1: *I- parte generale; II- le attività umane e il loro sviluppo*, Francesco Perrella, Napoli 1914, da ora in avanti citato nella versione della terza ristampa corretta con nuovo indice analitico, uscita nel 1915.

²⁴¹ Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, 3 voll., Principato, Milano-Messina 1946-1949. Il primo tomo, intitolato *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, uscì nel 1946; il secondo tomo, dal titolo *La scuola, la sua organizzazione e i suoi compiti, con un'appendice sul problema cosmologico e sul problema estetico*, venne pubblicato nel 1947, mentre il terzo tomo, intitolato *La didattica*, uscì nel 1949. Nel 1952 vi fu una seconda edizione dell'intero manuale, con undici ristampe fino al 1968. Il *Corso di pedagogia* venne interamente redatto seguendo le linee contenute nel programma B proposto agli Istituti Magistrali dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1945. Il programma B prevedeva la presentazione dei contenuti di filosofia e di pedagogia secondo un metodo sistematico, per problemi, discostandosi dai programmi De Vecchi del 1936. Per quanto riguarda l'insegnamento della pedagogia, in classe seconda era previsto lo studio dell'educazione individuale e sociale, nonché quello del problema conoscitivo; in terza venivano approfonditi i principali problemi della scuola in generale, il problema della realtà e il problema estetico; in quarta ci si concentrava sui problemi specifici della disciplina e sui problemi specifici dell'insegnamento, oltre che sull'esame dei programmi della scuola elementare allora in vigore, sull'esame di alcune delle principali esperienze didattiche dal Pestalozzi in avanti e sullo studio del problema morale (D.L.L. n. 34 del 7 settembre 1945, *Modificazioni all'ordinamento della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico, con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante*; Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari d'insegnamento per gli Istituti magistrali*, Libreria dello Stato, Roma 1945, pp. 9-10).

Le due opere, pur essendo state concepite in contesti storico-culturali profondamente diversi, erano espressione di una scelta unitaria nella trattazione della questione educativa e del ruolo del maestro, lungo una linea di continuità che univa idealmente il Calò giovane avversario dell'ascesa del neoidealismo gentiliano negli anni Dieci²⁴², con il Calò maturo difensore della tradizionale *paideia* classico-umanistica negli anni della rinascita democratica italiana e della sua collaborazione alla riforma Gonella²⁴³.

Il contrasto con le tesi del neoidealismo gentiliano

Giovanni Calò iniziò a dare forma compiuta al proprio pensiero pedagogico all'inizio degli anni Dieci, in concomitanza con la sua nomina a docente straordinario di Pedagogia alla Sezione di Filosofia e Filologia del Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze²⁴⁴. In quel periodo, pubblicò a distanza di poco tempo due raccolte di saggi (*Fatti e problemi del mondo educativo* e *Il problema della coeducazione ed altri studi pedagogici*²⁴⁵) e un manuale intitolato *L'educazione degli educatori*. Quest'ultimo venne pensato per gli allievi maestri della Scuola normale, per gli studenti dei Corsi biennali magistrali istituiti dal ministro Credaro nel 1911 e per i maestri iscritti alle Scuole Pedagogiche (fra le quali quella di Firenze, in cui insegnava Calò)²⁴⁶.

La prospettiva pedagogica comune a questi primi lavori si reggeva su tre pilastri²⁴⁷: il riconoscimento della dualità fra educatore ed educando; l'eteronomia quale momento precipuo dell'atto educativo; la negazione del concetto di autoeducazione. Grazie ad essi, Calò impostò la propria critica in senso neoherbartiano alle tesi neoidealistiche espresse

²⁴² E. Giammancheri, *I primi critici di Gentile*, «Pedagogia e vita», 5, serie XXIV, 1975, pp. 485-510.

²⁴³ G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 80-81; Id., *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 416-417.

²⁴⁴ Calò risultò secondo al concorso per la cattedra di Pedagogia indetto dalla Regia Università di Catania per il 1911, vinto da Giuseppe Lombardo Radice, con una commissione composta da Gentile, Fornelli (presidente), Tarantino, Benzoni e Varisco (cfr. *Relazione della commissione giudicatrice del concorso alla cattedra di Pedagogia nella Regia Università di Catania*, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 10, vol. I, a. XXXIX, 1912, pp. 887-890).

²⁴⁵ Cfr. G. Calò, *Fatti e problemi del mondo educativo. Saggi*, Mattei e Speroni, Pavia 1911; Id., *Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici*, Ed. Soc. Dante Alighieri (Albrighi e Segati), Milano-Roma-Napoli 1914. Entrambi i volumi raccolsero saggi già pubblicati da Calò su riviste come «La Cultura filosofica», la «Rivista pedagogica», «Atene e Roma», «Psiche» e «Il Marzocco», nonché relazioni presentate in occasione di alcuni connessi, come il Convegno fiorentino per la scuola classica del 1907 e il VII Congresso Nazionale della FNISM del 1909.

²⁴⁶ Giovanni Calò insegnava in quel periodo Pedagogia anche presso il corso di perfezionamento biennale per i diplomati delle scuole normali («Scuola Pedagogica»), istituito nel 1906 presso il Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento di Firenze ai sensi del R.D. 30 del 1° febbraio 1906. In tale contesto, Calò ebbe modo di confrontarsi con le esigenze culturali e pedagogiche dei circa 200 insegnanti elementari iscritti ogni anno, per i quali intese promuovere «una maggiore attitudine a considerare i problemi educativi da un punto di vista non così empirico com'è proprio di chi non ha altra preparazione che la pratica della scuola; un interesse maggiore per lo studio delle connessioni fra l'educazione e gli aspetti diversi della cultura [...]» (cfr. G. Calò, *La Scuola Pedagogica di Firenze*, «Rivista Pedagogica», 1, a. II, 1908, pp. 104-105). Per una ricostruzione storica ed archivistica delle principali vicende dell'istituzione fiorentina, si rimanda a: T. Bertilotti, *La Scuola Pedagogica di Firenze*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», 10, a. X, 2003, pp. 263-288.

²⁴⁷ G. Calò, *Per una scienza dell'educazione*, «La Cultura filosofica», 1, a. I, 1907, pp. 13-18. L'articolo nacque come commento al volume *Die Elemente der Erziehung- und Unterrichteslehre. Auf Grund der Psychologie der Gefenwart*, pubblicato nel 1906 dal neoherbartiano Paul Barth.

da Gentile fin dal 1900 con il saggio *Del concetto scientifico di pedagogia*²⁴⁸, partendo dal presupposto che la dualità fra educatore ed educando fosse garanzia di eteronomia, senza la quale l'educazione si sarebbe confusa o con i fenomeni fisici (di per sé meccanici), o con i fenomeni etici (di per sé autonomi). L'eteronomia si manifestava, innanzitutto, dal punto di vista psicologico come diversità nel grado di sviluppo e di azione dell'io educatore e dell'io educando, secondo quanto discusso da Calò all'interno del saggio *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa*²⁴⁹, con cui nel 1907 ottenne la libera docenza in Pedagogia a Firenze.

Una riflessione di questo tipo era presente, in quel periodo, nelle proposte avanzate da Giovanni Vidari²⁵⁰, allievo di Carlo Cantoni a Pavia, che ne *I dati della pedagogia* (1916) ricordò come il monadismo psicologico e la conseguente etero-educazione erano conformi ai dati certi e universali dell'esperienza. L'esistenza di una polarità dei termini educatore ed educando era, perciò, costitutiva ed essenziale al processo educativo²⁵¹.

La consonanza di idee con Vidari collocava il contributo di Calò all'interno di una «terza via»²⁵² filosofica e pedagogica rispetto al positivismo ormai in crisi e al neoidealismo in ascesa, percorsa in quel periodo anche da Felice Tocco, docente di Storia della filosofia e incaricato di Pedagogia al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. Fu, infatti, con Tocco che Calò ebbe modo di approfondire il pensiero herbartiano e di puntualizzare una concezione di pedagogia come scienza pratica ed autonoma da tutte le altre, benché in rapporti stretti con l'etica (che aveva il compito di segnalare il fine morale dell'azione educativa) e con la psicologia filosofica (attenta allo studio della natura spirituale dell'uomo)²⁵³.

Tale concezione fu al centro dei primi articoli pedagogici pubblicati da Calò nella rivista «La Cultura filosofica», nata nel 1907 come espressione della scuola filosofica fiorentina di Francesco De Sarlo, e, successivamente, rappresentò il fulcro del manuale *L'educazione degli educatori*. La produzione giovanile di Calò contribuì, in questo modo, alla diffusione di un certo «eclettismo del concetto herbartiano della pedagogia», contro cui si scagliò Giovanni Gentile nel primo volume del suo *Sommario di pedagogia*²⁵⁴ (1912). Tracce di eclettismo erano presenti, per esempio, nella definizione di educazione data da Calò all'interno del suo manuale: «non v'è educazione se non mediante un rapporto fra spirito e spirito. Diciam meglio: anche considerata nell'uomo, l'educazione si può prendere

²⁴⁸ Il saggio *Del concetto scientifico di pedagogia* venne pubblicato, per la prima volta, «Rendiconti dei Lincei: classe di scienze morali, storiche e filologiche», serie V, vol. IX, fasc. 11, seduta del 18 novembre 1900, pp. 366 e segg., poi ripubblicato in Id., *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Sandron, Milano-Palermo-Napoli 1908, pp. 3-36. La versione qui citata è quella contenuta nel volume: G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, [1921], V riveduta e accresciuta, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 1- 37.

²⁴⁹ Cfr. G. Calò, *La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa*, Tipografia Cooperativa, Firenze 1907.

²⁵⁰ Per un primo inquadramento della figura di Giovanni Vidari dal punto di vista pedagogico si rimanda a: G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia 1984.

²⁵¹ G. Vidari, *I dati della pedagogia*, Hoepli, Milano 1916, p. 19.

²⁵² G. Chiosso, *La questione educativa nel neokantismo italiano*, «Idee», 7-8, a. III, 1988, pp. 41-54.

²⁵³ Sullo studio della psicologia filosofica quale «funzione fondamentale per costruire ogni dottrina etica, gnoseologica, estetica, quindi, da ultimo metafisica», effettuato da Calò negli anni della sua formazione con la guida di Francesco De Sarlo, si rimanda alle seguenti opere: G. Calò, *L'interpretazione psicologica dei concetti etici*, in S. De Sanctis (a cura di), *Atti del Congresso internazionale di psicologia*, Tipografia Forzani e C., Roma 1906, pp. 413-426; F. De Sarlo, G. Calò, *Principii di scienza etica*, Sandron, Palermo 1907. Una testimonianza posteriore riferita a quel periodo è riportata in: G. Calò, *L'ultimo discorso a Matera*, «Il Centro», fasc. doppio, a. XIX, 1970, p. 26.

²⁵⁴ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. 1: *Pedagogia generale*, [1912], V edizione riveduta, Le Lettere, Firenze 2003, p. 118.

in un senso largo e in un senso stretto e proprio. In senso largo, essa è lo sviluppo e il perfezionamento continuo dell'individuo umano dalla nascita fino alla morte [...]. In senso stretto, dunque, l'educazione è sviluppo spirituale promosso, però, in maggiore o minor misura, intenzionalmente da uno spirito già formato, implica cioè un *rapporto educativo*. Sicché, se subiettivamente, cioè dal punto di vista dell'educando, essa è processo di sviluppo e di formazione, obiettivamente essa è azione d'uno spirito formato che cerca trarre a sé, cioè fino al livello della maturità spirituale, uno spirito non ancora formato. E nessuno dei due aspetti va dimenticato»²⁵⁵. In affermazioni come queste, Gentile intravedeva la presenza di un «pregiudizio monadistico», dovuto a un «concetto misterioso dell'educazione come azione inter-spirituale [che] si fonda sulla intuizione dello spirito come individualità particolare»²⁵⁶. Si trattava di un rilievo già espresso nel 1907 nella polemica innescata da Calò, con la sua critica all'idea gentiliana di educazione come sintesi a priori fra educatore ed educando²⁵⁷. Partendo dalle tesi ispirate allo spiritualismo realistico di Francesco De Sarlo, Calò considerava la libertà e la spiritualità come frutto dell'incontro di un io psichico e morale con un altro io psichico e morale²⁵⁸. Nonostante questa divergenza, nella comune lotta all'empirismo positivista, Calò condivideva con Gentile la necessità di considerare il reale nella sua duplice dimensione dell'essere («l'uomo qual è») e in quella del dover essere («l'uomo quale dev'essere»), a cui era legata anche la duplice configurazione del problema educativo nella sua «realità meccanica» e nella sua «realità teleologica»²⁵⁹. In questo senso, anche il suo manuale contribuì al superamento dei limiti della riflessione pedagogica di stampo positivista diffusa dalle *Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri, secondo i vigenti programmi governativi* (1897) di Fausto Saverio De Dominicis, opera *in auge* da più di un decennio nella formazione dei maestri italiani.

Lo sviluppo di una coscienza pedagogica per essere un buon maestro

Fin dal titolo, *L'educazione degli educatori* incarnava l'idea secondo la quale «non si riesce a educar veramente se non anche educandosi»: per Calò, non bastavano le doti naturali per essere un buon maestro, ma occorreva, invece, collocarsi all'interno di un percorso di perfezionamento continuo, sul piano professionale e sul piano umano, basato sull'esercizio delle conoscenze e delle norme acquisite, sulla risoluzione dei propri errori e sulla ricerca di nuove modalità di azione. Anch'egli, al pari di Lombardo Radice, intendeva combattere la retorica sviluppatasi attorno alla «vocazione magistrale, quasi fosse una disposizione innata, un oscuro appello della natura dell'individuo alla missione di maestro:

²⁵⁵ G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento per i maestri*, vol. 1: I- parte generale; II- le attività umane e il loro sviluppo, cit., pp. 28-29.

²⁵⁶ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. 1: *Pedagogia generale*, cit., p. 120.

²⁵⁷ Ivi, p. 135.

²⁵⁸ Lo spiritualismo realistico nacque dall'incontro fra la psicologia filosofica e la filosofia spiritualista italiana di tradizione bonatelliana; esso poneva al centro il concetto di esperienza così come sviluppato da Kant in avanti (cfr. G. Calò, *Le ragioni dello spiritualismo*, «Rivista di filosofia», 4, a. II, 1910, pp. 468-486). Tale prospettiva filosofica venne criticata da Benedetto Croce, che tra il 1907 e il 1908 innescò una diatriba con Francesco De Sarlo, con uno scontro incrociato sulle pagine de «La Critica» e de «La Cultura filosofica».

²⁵⁹ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. 1: *Pedagogia generale*, cit., pp. 115-116; G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento per i maestri*, vol. 1: I- parte generale; II- le attività umane e il loro sviluppo, cit., pp. 22-23.

una predestinazione»²⁶⁰, condividendo l'idea che la preparazione professionale del maestro concernesse l'integrale sviluppo delle attività spirituali, senza però identificarla *in toto*, come fece il pedagogista siciliano, con l'acquisizione di una cultura disinteressata, umana.

Lo sviluppo di una coscienza pedagogica nell'insegnante andava, in Calò, di pari passo con la sua concezione neoherbartiana della pedagogia come scienza pratica: l'attività dell'educatore non poteva, infatti, essere descritta in maniera compiuta paragonandola esclusivamente a quella dell'artista, per il quale aveva un ruolo imprescindibile l'intuizione geniale nell'affrontare il nuovo e l'imprevisto. Se l'educazione fosse stata esclusivamente una questione di «tatto pedagogico», secondo una nota espressione utilizzata da Herbart, non sarebbe stato possibile parlare di una scienza dell'educazione, perché tutto si sarebbe risolto nell'arte, cioè in un agire basato sull'intuizione. L'educazione andava, invece, intesa come un'azione intenzionale rivolta a un essere caratterizzato da una natura umana unitaria e comune, soggetta a leggi costitutive invariabili da individuo a individuo²⁶¹ e, in quanto tali, passibili di studio da parte di una vera e propria scienza dell'educazione.

In tale prospettiva, l'insegnante doveva ispirare la sua azione ad alcune leggi fondamentali dell'educazione, come il rispetto della personalità, della spontaneità e della libertà dell'educando, la conformità alla natura (nel senso sia di natura umana in generale, sia di natura individuale), l'armonia (come conseguenza dell'unità dello spirito umano), la gradazione (al fine di garantire la massima continuità), la storicità (da non confondere con lo storicismo neoidealista) e la nazionalità²⁶². «L'educatore, se è veramente tale, deve sviluppare tutte le facoltà dell'uomo, e in maniera armonica, così da evitare deficienze o unilateralità dannose o squilibri: ed è ciò che si dice *perfezionamento*, dal quale poi dipende in gran parte la possibilità per l'uomo adulto, di servirsi delle sue facoltà in un senso o nell'altro, destinandosi ad una o ad altra occupazione, ad una o ad altra funzione sociale; che codesto sviluppo deve soprattutto servire a svolgere la coscienza morale e contribuire al raggiungimento del fine ultimo, fuori del quale tutto il resto non ha valore, e che è la formazione del *carattere morale*»²⁶³. Tutti i principi sopra menzionati dovevano diventare convinzioni intime e sicure di ogni educatore, frutto dell'esperienza diretta personale e della riflessione su di essa, così da poter maturare una piena coscienza pedagogica. «Il primo dovere di chiunque voglia dirigere e formare delle coscienze infantili è quello di formarsi una coscienza pedagogica, che trae, certo, alimento dalla scienza, ma è qualcosa di più, perché è fatta anche di sentimento profondo, di devozione al proprio ministero, d'entusiasmo, di fede, d'abnegazione nell'adempimento del proprio dovere»²⁶⁴.

Era importante, per un buon maestro, coltivare l'interesse per i fanciulli e la capacità di intuizione e di penetrazione nel loro universo²⁶⁵; si trattava di doti naturali presenti in

²⁶⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, [1912], III ediz., Sandron, Palermo 1917, p. 56.

²⁶¹ G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento per i maestri*, vol. 1: *I- parte generale; II- le attività umane e il loro sviluppo*, cit., pp. 47-48.

²⁶² Ivi, pp. 66-74.

²⁶³ Ivi, pp. 36-37.

²⁶⁴ Ivi, p. 75.

²⁶⁵ Idee simili, ma partendo da presupposti filosofici e pedagogici differenti, vennero espresse da Giovanni Gentile all'interno del primo volume del suo *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, a proposito della «necessità di entrare nell'anima del fanciullo», per intenderne la vera indole, i bisogni, la vita, seguendolo nel suo processo spirituale e realizzando, così, un vero e proprio processo educativo (cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. 1: *Pedagogia generale*, cit., p. 135).

molti adulti, che potevano essere migliorate grazie allo studio della scienza psicologica e alla pratica educativa quotidiana.

Un altro requisito consisteva nella «virtù comunicativa», che doveva rendere l'insegnante una realtà viva, in grado di condurre i suoi allievi con il proprio esempio alla ricerca della verità e del bene. «Tutto in lui dev'essere chiaro, non solo, ma tutto in lui deve rivelare sincerità di sentimento, spontaneità nell'esprimerlo, sicurezza nell'azione e nel tratto, fermezza di volontà quando sia il caso di farla valere»²⁶⁶. Risultava indispensabile, in tal senso, una conoscenza adeguata della realtà sociale, economica e culturale all'interno della quale il maestro si trovava ad operare, per venire incontro ai bisogni e alle condizioni delle classi sociali più povere, al cui miglioramento era chiamato a contribuire. «Solo così egli eviterà di ridurre la sua azione a un gretto mestiere, solo così potrà intendere il legame fra la scuola e la vita, solo così avrà la coscienza di compiere una funzione sociale d'importanza capitale e sarà in grado di dare agli uomini quel beneficio che solo da lui è lecito attendersi»²⁶⁷. Con queste sue considerazioni, Calò mostrava di condividere quanto illustrato da Giuseppe Lombardo Radice all'interno delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1912), a proposito della raccomandazione, fatta al maestro, di non chiudersi in sé come «gelido professionista»²⁶⁸, ma di aprirsi alla conoscenza del mondo extrascolastico dell'alunno e del suo sapere attuale come condizione essenziale di esercizio dell'insegnamento²⁶⁹.

L'ultimo requisito, ma non in ordine di importanza, concerneva la maturazione della consapevolezza che per educare occorre educarsi, «poiché nessuno di noi sbaglia non solo per inesatta applicazione di regole pedagogiche o per ignoranza, ma anche per le imperfezioni intellettuali e morali della sua propria personalità». Per insegnare bene, sosteneva Calò, bisognava «[...] saper di più di quel che s'insegna [...] ed esercitare continuamente la propria intelligenza per esser capaci di svolger l'altrui, ma bisogna anche continuamente migliorare sé stessi per migliorar gli altri; perché, oltre al resto, non può sentir sinceramente il desiderio dell'altrui perfezionamento morale chi non lo desidera e non l'opera anzitutto in sé stesso»²⁷⁰.

A giustificazione del fatto che la finalità ultima dell'educazione consisteva nel perfezionamento reciproco, Calò richiamava il pedagogista tedesco Christian Gotthilf Salzmann e *Il libretto delle formiche* (1806), per rammentare agli allievi maestri che ogni educatore aveva il compito di cercare la ragione in se stesso degli errori e dei difetti dei propri allievi, per sforzarsi di diventare migliore non solo come educatore, ma anche come

²⁶⁶ G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento per i maestri*, vol. 1: I- parte generale; II- le attività umane e il loro sviluppo, cit., p. 77.

²⁶⁷ Ivi, p. 78.

²⁶⁸ «Invece di cercare di ottenere disciplina, il maestro veda di disciplinare se stesso, procurando di dominare con chiare intime leggi tutta la sua vita; non chiudendosi in sé, gelido professionista, ma mescolandosi alla vita, a tutta la vita degli uomini del suo paese, e costringendosi a prendere sempre una posizione netta come attore e come giudice, a raggiungere una più completa conoscenza dell'uomo e dei suoi bisogni morali, una più illuminata simpatia per la vita di tutti gli esseri che gli si agitano attorno» (cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 72).

²⁶⁹ Lombardo Radice suggeriva, nello specifico, lo svolgimento di «lezioni minime», intendendo con questa espressione quelle «lezioni in cui il maestro deve prendere in considerazione la cultura multiforme degli alunni, [...] che non rientra nei quadri del sapere scolastico, perché fatta di consuetudini domestiche, di usanze, di tradizioni, di verità e di pregiudizi della "scienza popolare", di discorsi sentiti dalla gente che li circonda e di spettacoli veduti con occhi attenti ed avidi d'esperienza altrui e propria» (cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 99).

²⁷⁰ G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento per i maestri*, vol. 1: I- parte generale; II- le attività umane e il loro sviluppo, cit., p. 78.

uomo. «Una personalità intimamente buona e virtuosa esercita, anche senza volerlo, una suggestione benefica, diffonde sempre intorno a sé un'atmosfera più pura, rendendo gli altri in qualche modo migliori. E soltanto una personalità cosiffatta può dare anima all'opera del maestro e renderla veramente educativa»²⁷¹. Lo sviluppo di un'elevata coscienza morale costituiva, perciò, la base di partenza per la promozione di una buona educazione, così come lo studio della scienza morale forniva punti di riferimento per l'elaborazione di una scienza pedagogica.

In linea di continuità con il passato: la dualità educatore-educando come *conditio sine qua non* del processo educativo

Seppure a più di quarant'anni di distanza, lo sfondo teoretico entro il quale Giovanni Calò discusse nel primo volume del suo *Corso di pedagogia* (1946) il tema del rapporto fra maestro ed allievo presentava linee di continuità con quanto illustrato nel manuale *L'educazione degli educatori* (1914). Questa scelta di impostazione era segno della volontà di riproporre alcuni capisaldi del suo pensiero pedagogico elaborato negli anni giovanili, all'interno di un contesto storico, sociale e culturale completamente mutato, come verrà qui illustrato.

Calò intendeva avviare i maestri della nuova Italia repubblicana allo studio dell'educazione concepita come processo che si estendeva per tutto l'arco della vita, grazie al quale l'uomo, secondo i principi del neokantismo e del neoherbartismo di inizio Novecento, sviluppava il proprio carattere morale e la multilateralità dell'interesse²⁷². L'educazione trovava piena realizzazione nel rapporto fra educatore ed educando, poiché si presentava come un'azione umana finalizzata a condurre l'individuo «[...] alla conquista dei valori universali, ultraindividuali, mediante la quale egli supera i suoi limiti, entra in un mondo spirituale, e con ciò diventa *persona*»²⁷³. Per questo motivo, l'educazione era sia di natura individuale, dato che agiva su singoli individui, sia di natura sociale²⁷⁴, dato che l'educatore operava non solamente come singolo, ma come rappresentante di una società che aveva dato vita a una propria cultura.

Calò riprese, a tal proposito, l'accezione di educazione elaborata da Georg Kerschensteiner: essa consisteva in un processo che consentiva all'uomo di appropriarsi dei valori universali della cultura, senza per questo rinunciare ai caratteri imprescindibili di individualità e soggettività²⁷⁵, che insieme all'universalità costituivano i poli della vita dello spirito, ricondotti ad unità all'interno della persona. Egli concepiva la persona non più esclusivamente nel senso morale e psicologico approfondito nel corso dei suoi studi giovanili con De Sarlo²⁷⁶, ma in una prospettiva di umanesimo cristiano²⁷⁷. Erano

²⁷¹ Ivi, pp. 78-79.

²⁷² G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1: *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, cit., p. 37.

²⁷³ Ivi, p. 41.

²⁷⁴ Ivi, p. 63.

²⁷⁵ Si rimanda a: G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, [1911], tr. it., Bemporad, Firenze 1935, p. XXVI.

²⁷⁶ Cfr. F. De Sarlo, G. Calò, *Principii di scienza etica*, Sandron, Palermo 1907.

²⁷⁷ Tracce di umanesimo cristiano sono rinvenibili, in Calò, fin dalla fine degli anni Trenta, come dimostrato dai seguenti contributi attorno alla prospettiva dell'umanesimo eterno: G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 7, a. IV, 1939, pp. 206-20; Id., *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in G. Calò, *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, Sansoni, Firenze 1940, pp. 1-35. Per una trattazione più compiuta, si rimanda a: G. Calò, *Natura e grazia nell'educazione per un umanesimo cristiano*, in AA.VV., *La pedagogia*

emblematici, in tal senso, alcuni passi dei primi capitoli del *Corso di pedagogia*: «persona chiamiamo, appunto, più propriamente l'individuo fatto consapevole degli ideali umani, delle sue responsabilità verso di essi, e quindi operante, più o meno, dal punto di vista di valori universali e di principi universali, in cui tutti gli spiriti s'incontrano»²⁷⁸. E ancora: «[...] noi non conosciamo esistenza spirituale se non sotto la forma dell'*io*, del soggetto distinto, individuale, che riconosce la realtà di altri *io*, di altri soggetti molteplici, coi quali è in grado di entrare in un rapporto speciale – di reciproca intelligenza e compenetrazione – che non è quello che passa tra due esseri fisici, l'uno spazialmente esterno all'altro. L'educazione non ha senso se non in quanto s'ammette la realtà di questi soggetti distinti e la loro capacità di mettersi in rapporto fra loro, di agire l'uno sull'altro, cioè di costituire una *società spirituale*»²⁷⁹. L'azione dall'esterno da parte dell'educatore suscitava la spontaneità dell'educando e la trasformava, gradualmente, «[...] in vera e propria *libertà*, cioè in iniziativa, in potere razionale e volitivo che dà legge a sé stesso, che da sé si propone dei fini e opera per raggiungerli, senza che nulla dall'esterno lo determini a proporseli e lo guidi nel raggiungimento di essi»²⁸⁰.

La prospettiva antropologica rappresentata dalla personalità umana intesa come coscienza dell'*io* costituì il *trait d'union* fra la pedagogia di Calò e la pedagogia cattolica di ispirazione personalista, in un frangente storico caratterizzato dalla rinascita democratica italiana e dalla crisi irreversibile dell'attualismo gentiliano. Lungo questa direzione andrebbe, perciò, riletta la riproposizione nel primo volume del *Corso di pedagogia* dei tratti principali della critica pluridecennale maturata da Calò nei confronti dell'attualismo, a partire dal riconoscimento della imprescindibile dualità dei soggetti del rapporto educativo. Quest'ultima era al centro della svolta "realistica" dei pedagogisti cattolici riuniti attorno alla rivista bresciana «Scuola Italiana Moderna»²⁸¹, impressa in particolare da Mario Casotti, che insieme ad Agazzi, Calò, Flores d'Arcais, Nosengo e Stefanini, diede avvio al processo di fondazione di una «moderna scienza dell'educazione cristiana», nell'ambito delle iniziative del Centro Studi Pedagogici di Scholé²⁸² avviate nel corso degli anni Cinquanta.

Il buon maestro per la scuola dell'Italia repubblicana

Sempre all'interno del primo volume del *Corso di pedagogia* (1946), Calò illustrò i requisiti necessari²⁸³ per diventare un buon maestro, sintetizzandoli in quattro punti già in parte menzionati nel manuale *L'educazione degli educatori* (1914): possesso di un'attitudine

cristiana, Atti del I Convegno di Scholé- Centro di Studi pedagogici fra docenti universitari cristiani, Gargnano, 9-10-11 settembre 1954, La Scuola, Brescia 1955, pp. 221-230.

²⁷⁸ G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1: *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, cit., p. 41.

²⁷⁹ Ivi, p. 65.

²⁸⁰ Ivi, p. 67.

²⁸¹ Sul tema si rimanda a: L. Caimi, *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 428-447; P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a Scuola Italiana Moderna (1929-1958)*, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 76-100.

²⁸² Sulla fondazione di Scholé e sul ruolo svolto da Calò si vedano: *Caratteri del Centro di Studi pedagogici fra docenti universitari*, in AA.VV., *La pedagogia cristiana*, cit., pp. 5-6; Aldo Agazzi, *Scholé*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* vol. VI, La Scuola, Brescia 1994, coll. 10417-10421; G. Mari (a cura di), *I Convegni di Scholé 1954-2004. Indici*, La Scuola, Brescia 2004; AA.VV., *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, XLIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2005.

²⁸³ G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1: *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, cit., pp. 68-70.

pratica e idealistica, intesa come sincera aspirazione all'attuazione di valori spirituali che sono il fine dell'educazione; autorità (come sinonimo di fermezza del volere, decisione, sicurezza nel comportamento); simpatia (capacità di leggere dentro l'animo del fanciullo e di comprenderlo); amore (come desiderio del bene del fanciullo, posto sopra ogni cosa, anche ai propri interessi e alle proprie preoccupazioni).

In particolare, Calò considerava l'amore come la *conditio sine qua non* per chiunque volesse intraprendere la professione magistrale, in linea con la prospettiva adottata dal gruppo pedagogico bresciano guidato da Vittorino Chizzolini²⁸⁴, e con quanto da lui stesso precisato all'interno della sua introduzione all'antologia *L'anima del fanciullo*²⁸⁵ (1944). Per Calò, infatti, non bastava amare il proprio mestiere per essere buoni insegnanti e buoni educatori nell'Italia repubblicana, ma era fondamentale amare i fanciulli, cioè aspirare alla realizzazione del loro bene e imparare a conoscere la loro realtà interiore. La pratica educativa doveva essere animata da una concezione di bambino inteso non più come «adulto in germe», bensì come «piena umanità» riconosciuta nella sua ricchezza spirituale e nel valore dei suoi specifici interessi, bisogni e punti di vista, secondo la migliore lezione di Jean Jacques Rousseau e la più recente concezione funzionale dell'anima infantile elaborata da Édouard Claparède²⁸⁶.

Calò auspicava che ogni educatore potesse sviluppare un atteggiamento etico unitamente ad un atteggiamento psicologico²⁸⁷, intrecciando il compito di promuovere la costituzione di personalità morali con la necessaria attenzione alla psicologia infantile²⁸⁸ e alla sua interpretazione, secondo i dettami dei nuovi programmi per l'istituto magistrale entrati in vigore nel 1945²⁸⁹. «Onde veramente educatore è colui che, con un'attività

²⁸⁴ Fra i vari interventi sul tema svolti da Vittorino Chizzolini, va menzionato quello in ricordo del giovane insegnante e collaboratore Emiliano Rinaldini, «ribelle per amore» morto per la causa della libertà nei mesi della Resistenza, e da lui assunto quale esempio del buon maestro per la nuova Italia democratica: «Tu rappresentavi vicino a noi, anzi dinanzi a noi l'ideale del maestro. Slancio d'azione ed equilibrio di pensiero; gusto didattico e amicizia per i fanciulli; amore, al di sopra delle cose periture, dei valori universali e perenni per viverli e farli vivere; ricerca delle anime e del regno di Dio; visione della scuola *sub specie aeternitatis*: ecco il maestro. Ecco l'ideale che la tua giovane vita ha vissuto e cantato con una potenza più alta della poesia» (V. Chizzolini, *Il sigillo del sangue*, «Scuola Italiana Moderna», 1, a. LIII, 1945, p. 37).

²⁸⁵ G. Calò, E. Garin, *L'anima del fanciullo. Antologia, con un'introduzione sulla psicologia infantile e un'appendice per gli istituti magistrali*, Marzocco, Firenze 1944, pp. IX-X. L'antologia, compilata insieme a un giovane Eugenio Garin (all'epoca docente di liceo, laureatosi con Ludovico Limentani e studioso del pensiero di filosofi spiritualisti come Sciacca e Castelli), tenne conto dei nuovi programmi dell'Istituto Magistrale proposti dalla commissione Washburne, che prescrivevano agli allievi maestri la lettura di autobiografie o di passi autobiografici e lo studio di opere rappresentative della vita infantile. I brani vennero organizzati nel volume dividendoli in tre sezioni, corrispondenti a tre atteggiamenti fondamentali distinguibili nella vita spirituale: quello conoscitivo, quello immaginativo e quello affettivo-pratico. Calò volle inserire una breve introduzione (pp. IX-XX), con alcuni riferimenti ai concetti principali della psicologia infantile e alle linee essenziali di sviluppo dell'anima infantile, e un'appendice (pp. 252-265) sulla letteratura per l'infanzia, allo scopo di completare la formazione fornita attraverso lo strumento antologico.

²⁸⁶ Ivi, p. XII.

²⁸⁷ Ivi, p. X.

²⁸⁸ Cfr. G. Calò, *Elementi di psicologia ad uso degli istituti magistrali*, Principato, Milano-Messina 1946. Il manuale venne redatto secondo il programma A delineato dal D.L.L. n. 34 del 7 settembre 1945, che prevedeva lo studio in classe seconda della psicologia come scienza, della psicologia del fanciullo e delle principali dimensioni del suo sviluppo psicologico, mentre in classe terza ci si concentrava sullo studio del temperamento e del carattere, del gioco e del lavoro umano.

²⁸⁹ «L'introduzione della psicologia scientifica, come materia avente programma a sé, risponde soprattutto alla necessità di accentuare l'indirizzo professionale degli Istituti Magistrali e alla necessità di dare come premessa comune ad ogni preparazione pedagogica e filosofica le nozioni scientifiche relative all'alunno, considerato come realtà viva, cioè come unità somato-psichica» (cfr. D.L.L. n. 34 del 7 settembre 1945, *Modificazioni all'ordinamento della scuola media, istituzione di classi di collegamento col liceo scientifico*,

pratica più o meno consapevole del suo fine e dei mezzi adeguati a raggiungerlo, mira a realizzare i valori spirituali non in una sfera puramente sociale [...] ma proprio in una sfera personale, cioè promuovendo lo sviluppo d'altre personalità così che diventino esse stesse, entro di sé, realizzatrici di quei valori spirituali come oggetto e, infine, modo di essere del loro stesso pensare, volere, sentire e operare; e mira a ciò con una continua amorosa comprensione dell'anima infantile e con una sempre simpatetica comunicazione con essa»²⁹⁰.

Calò raccomandava agli insegnanti di perfezionare le proprie attitudini attraverso un continuo esercizio della propria professione e l'acquisizione di un'appropriata cultura pedagogica, psicologica e didattica, che per gli allievi maestri doveva avvenire all'interno di un percorso di tirocinio fin dagli anni dell'istituto magistrale. Si trattava di una linea di azione sostenuta da più parti anche in ambito cattolico fin dai tardi anni Trenta, quando in nome dell'«ora della concretezza» si fece avanti la necessità di introdurre nell'istituto magistrale il tirocinio come avviamento all'attività didattica, seppure lontano dal modello previsto per gli allievi delle scuole normali prima della riforma Gentile²⁹¹. Tale linea divenne più marcata a seguito dell'introduzione delle «esercitazioni pratiche di tirocinio» nell'istituto magistrale con l'entrata in vigore dei programmi Washburne²⁹² (1945) e del successivo dibattito sull'istituzione di un liceo magistrale quinquennale negli anni della riforma Gonella²⁹³.

Per Calò, il tirocinio rappresentava «una prima esperienza, guidata, illustrata e fecondata da maestri più esperti, come una prima presa di contatto colla vita reale della scuola, messa in rapporto continuo colla conoscenza pedagogica e colla teoria che si va conquistando, allo scopo di evitare che l'esperienza diretta, fatta dal maestro abbandonato a sé stesso, e senza alcuna preparazione pratica, lo obblighi a più incerti e tortuosi erramenti e riesca di danno non lieve agli scolari»²⁹⁴. Il tirocinio costituiva, perciò, l'occasione per l'insegnante in formazione di mettere in atto un «fare preparatorio», con la guida e il commento critico di un maestro di provata esperienza, allo scopo di acquisire una sempre maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza, nonché dei risultati buoni e dei risultati cattivi della propria azione didattica. Inoltre, l'allievo insegnante durante il tirocinio aveva la possibilità di conoscere dal vivo la psiche infantile nei suoi caratteri fondamentali e, soprattutto, di trovare nei processi

con l'istituto magistrale e con gli istituti tecnici e disposizioni per il personale direttivo e insegnante; Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari d'insegnamento per gli Istituti magistrali*, cit., pp. 12-15).

²⁹⁰ G. Calò, E. Garin, *L'anima del fanciullo. Antologia*, cit., pp. X-XI.

²⁹¹ Il «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna» sostenne, in diverse occasioni, l'importanza di recuperare la tradizione pedagogica di carattere spiritualista, in cui «risfavilla l'idea di una preparazione dei docenti sul fondamento di una cultura polarizzata verso il problema educativo, incarnata nelle abilità, armonizzata con la vita della scuola» (cfr. [V. Chizzolini], *La formazione degli educatori*, «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 14, a. XLVI, 1938, p. 2).

²⁹² Cfr. C.M. n. 40 del 12 novembre 1945, *Esercitazioni didattiche degli studenti degli Istituti magistrali*; C.M. n. 9049 del 12 novembre 1946 e C.M. n. 8290/82 del 3 dicembre 1947; Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi e orari d'insegnamento per gli Istituti magistrali*, cit., pp. 15-16.

²⁹³ Sulla questione del tirocinio nella formazione degli insegnanti di scuola elementare si rimanda ad alcuni contributi: G. Calò, M. Agosti, A. Tacchinardi, O. Berlioli, *Opinioni sull'istituto magistrale*, in «La riforma della scuola», n. 16, a. III, 1949, pp. 56-58; G. Modugno, *La preparazione degli educatori*, La Scuola, Brescia 1950; M. Agosti, *Concetto di tirocinio*, «Pedagogia e Vita», 3, serie XIV, 1953, pp. 177-181. In particolare, Agosti sostenne la tesi, già avanzata da Sergej Hessen, che il maestro maturasse una cultura professionale specifica, frutto del possesso di una cultura generale, della formazione di una coscienza pedagogica e dell'acquisto di una normale abilità didattica. In tale direzione, il tirocinio aveva una triplice valenza: teorico/teoretica, pratica e critica.

²⁹⁴ G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1: *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, cit., p. 70.

psichici infantili il fondamento metodologico per intraprendere azioni educative positive, attraverso l'esercizio combinato dell'intuizione e della sperimentazione, accompagnato dalla continua introspezione personale. L'osservazione personale delle attività educative quotidiane e la lettura di opere su fanciulli rappresentavano «[...] un sussidio potentissimo alla propria capacità di comprensione dell'anima infantile, evitando il pericolo di cadere nell'astrattismo o nello schematismo dell'analisi scientifica»²⁹⁵.

Calò raccomandava, inoltre, agli educatori di mantenere sempre strettamente connessi l'interesse pratico e morale con l'interesse scientifico, evitando così di cadere in forme unilaterali di educazione, appiattite ora sul piano dell'arte, ora su quello della scienza. Sebbene sul piano epistemologico Calò non volesse mettere in dubbio che l'educazione fosse anche arte, cioè opera di intuizione e di ispirazione, sul piano dell'azione educativa egli non identificava *tout court* il maestro con l'artista²⁹⁶. Quest'ultimo creava l'opera con le sue mani, il primo no, a meno di non ritenere che l'educazione coincidesse con la forgiatura dell'anima dell'educando.

Calò riprese, a sostegno della sua tesi, il concetto aristotelico di *téchne*, per descrivere l'educazione come attività che utilizza mezzi rispondenti al fine, con la consapevolezza riflessa di tale corrispondenza e della reciproca interdipendenza di teoria e pratica²⁹⁷. «Lo prova il fatto che ogni educatore si pone continuamente il problema del come gli sia dato raggiunger meglio i fini educativi che si propone, quali siano i metodi che per esperienza si sono rivelati o presumibilmente possono risultare meglio fondati per portare il fanciullo a formarsi una cultura e un carattere morale»²⁹⁸. La preparazione del maestro sul piano della *téchne* non poteva, però, essere disgiunta da quella sul piano umano, in linea con la prospettiva della «rinascenza didattica» sostenuta dai pedagogisti cattolici raccolti attorno a «Scuola Italiana Moderna»²⁹⁹.

Tale obiettivo era realizzabile a partire da uno studio più approfondito della pedagogia, della filosofia e della psicologia (quest'ultima introdotta nell'Istituto magistrale con i programmi del 1945), così che il maestro potesse attingere a quel patrimonio di conoscenze e di esperienze accumulato nel corso dei secoli, senza il quale rischiava di limitarsi all'improvvisazione. Con richiami impliciti a Kerschensteiner, Calò raccomandava agli allievi maestri di tener fermo il principio secondo cui «la teoria è per la pratica». «L'educatore non deve diventare un pedante, il quale creda di ricavare ogni suo atto e gesto educativo come corollario da una premessa scientifica, da una legge offertagli dalla teoria [...] Fondere e nascondere la teoria nella pratica, la scienza nell'arte, sarà sempre il

²⁹⁵ G. Calò, E. Garin, *L'anima del fanciullo. Antologia*, cit., p. XVII.

²⁹⁶ Si tratta di una critica approntata da Calò due decenni prima, in occasione dell'applicazione della riforma Gentile: cfr. G. Calò, *Il maestro artista, cioè una nuova retorica*, «Il Marzocco», 20, a. XXIX, 18 maggio 1924, p. 1.

²⁹⁷ «Non c'è buona teoria – quando si tratti di una qualsiasi attività pratica umana – che non parta dalla pratica e non si costruisca come riflessione su di essa, e non c'è buona pratica che non implichi una teoria. Ogni operare umano, in quanto sia veramente umano, cioè superi l'istinto e il meccanismo dell'imitazione o dell'abitudine, non può non essere consapevole, cioè permeato più o meno di pensiero e di riflessione: non può, cioè, essere fondato sulla comprensione della natura del fine cui mira e della rispondenza dei mezzi al fine, cioè, in conclusione, delle leggi cui esso operare deve ubbidire» (cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1: *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, cit., p. 56).

²⁹⁸ Ivi, p. 52.

²⁹⁹ P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a Scuola Italiana Moderna (1929-1958)*, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., pp. 76-100.

segreto d'ogni vero educatore»³⁰⁰, consapevole del fatto che la teoria è sempre universale e generale, mentre ogni suo allievo è particolare e individuale.

Alcune delle considerazioni sopra ricordate ispirarono la stesura della *Relazione finale*³⁰¹ presentata da Calò al termine dei lavori della Consulta didattica nazionale (1951), nominata dal ministro democristiano Guido Gonella per stendere i programmi della nuova scuola italiana. In essa si legge che l'insegnante «[...] deve essere ed imparare ad essere – quando non è ancora – il vero artefice della sua scuola, invece che l'applicatore cieco e meccanico di un programma e il pedissequo schiavo della falsariga ch'esso gli traccia, dev'essere l'educatore che sappia con sufficiente libertà servirsi della sua materia di insegnamento, che non è se non strumento nelle sue mani, graduando, approfondendo, integrando, sorvolando, adattando secondo le circostanze, secondo l'indole e la capacità della scolaresca, secondo il suo stesso tipo di cultura, persino secondo la linea più rispondente ai suoi interessi spirituali, e perciò per lui educativamente più efficace [...]»³⁰².

Giovanni Calò mostrò, in tale circostanza, di voler mettere a disposizione le sue idee per promuovere un nuovo modo di fare educazione, alternativo a quello attuato negli anni del Ventennio fascista e in grado di rispondere alle esigenze della scuola democratica, in cui gli insegnanti dovevano essere messi nelle condizioni di esercitare una libertà didattica e una responsabilità educativa maggiori, secondo quanto auspicato dallo stesso Gonella³⁰³.

Evelina Scaglia

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

³⁰⁰ G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1: *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi, con un'appendice sul problema conoscitivo*, cit., p. 59.

³⁰¹ 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. Il testo della relazione venne ripubblicato, con il titolo *I programmi proposti dalla Consulta Didattica*, in G. Calò, *Per il rinnovamento della scuola (scritti e discorsi)*, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, Firenze 1955, pp. 43-81.

³⁰² *Ivi*, p. 19.

³⁰³ A titolo esemplificativo, si rimanda ad alcuni discorsi tenuti da Guido Gonella lungo i cinque anni del suo dicastero, ora raccolti in: G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, vol. 1, *La rinascita della Scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Giuffrè editore, Milano 1981, pp. 35, 38, 110.



Alexander Sutherland Neill

(Forfar, Scozia, 17 ottobre 1883; Leiston, Inghilterra, 23 settembre 1973)

Alexander Sutherland Neill quarant'anni dopo: la relazione educativa tra ambiguità e messaggio

Michele Aglieri

Abstract

The article celebrates the figure of Alexander Sutherland Neill 40 years after his death happened on 23rd September 1973. Passionate educator, he founded Summerhill, the most famous and discussed example of anti-authoritarian school in the twentieth century. The contribution analyzes in critical key the relationship between Neill and the young people frequenting his school, emphasizing its theoretical and methodological limits but also valorizing its messages and provocations.

Nato a Forfar, in Scozia, nel 1883, il 23 settembre 1973 moriva a Leiston, in Inghilterra, Alexander Sutherland Neill, fondatore di Summerhill: un'impresa educativa – divenuta famosa per l'eco prodotta tra studiosi di tutto il mondo, tra le università e tra i movimenti sociali soprattutto dagli anni Sessanta³⁰⁴ – tutt'oggi esistente come istituzione scolastica che veicola le finalità del suo fondatore per interesse e volontà di Zoe Neill, la figlia avuta dalla seconda moglie Ena³⁰⁵. A distanza di quarant'anni, il presente contributo intende ricordare l'opera di uno degli educatori più discussi³⁰⁶ del secolo scorso, con l'obiettivo di porre l'accento, in chiave problematizzante, sulla visione del rapporto educatore-educando all'interno della dimensione scolastica e con l'intento di contribuire a vivificare gli studi italiani su una figura che, negli ultimi decenni, appare poco valorizzata dalla nostra pedagogia.

Summerhill venne fondata nel 1924 in una struttura affittata da Neill a Lyme Regis, nel Dorset, ma si trasferì presto nel Suffolk, vicino a Londra. La sua apertura era stata preceduta dalle sperimentazioni educative (rese difficili per motivi politici, economici e culturali) di Hellerau, in Germania (alla codirezione della Scuola Internazionale), e in

³⁰⁴ Antonio Santoni Rugiu ci ha ricordato che fu soprattutto il movimento di contestazione del '68 a dare una spinta alla fama di Neill, la cui opera più famosa, *Summerhill*, proprio in quel periodo era il libro di cose pedagogiche più letto al mondo. Si rimanda a: S. Santoni Rugiu, *Summerhill nella storia*, in E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione. Le teorie e le esperienze di A.S. Neill analizzate da R. Laporta- M. Rafferty- J.M. Culkin- F.M. Hechinger- L. Bates Ames- J. Holt-B. Bettelheim- M. Rossman- P. Goodman- N.W. Ackerman- E. Fromm- A. Santoni Rugiu*, Franco Angeli, Milano 1975, pp. 186-187). In una pubblicazione del 1979, su cui ritorneremo, Francesco Gatto informava che alle opere di Neill sono stati dedicati circa 200 corsi universitari negli Stati Uniti (F. Gatto, *Neill e Summerhill. Il neolibertarismo educativo*, Peloritana Editrice, Messina 1979, p. 8). Lo stesso Neill dichiarava che «il posto dove Summerhill è più conosciuta è la Scandinavia. Per trent'anni abbiamo avuto allievi norvegesi, svedesi, danesi, a volte venti per volta. Abbiamo avuto anche allievi australiani, neozelandesi, sudafricani, canadesi. I miei libri sono stati tradotti in diverse lingue, fra cui il giapponese, l'ebraico, l'hindostano. Summerhill ha avuto una certa influenza in Giappone. Più di trenta anni fa ricevetti una visita di Seishi Shimoda, un famoso educatore. Le sue traduzioni dei miei libri hanno avuto un ottimo successo di vendita; e so che a Tokyo gli insegnanti si riuniscono per discutere i nostri metodi [...] Il preside di una scuola nel Sudan mi ha scritto che Summerhill interessa profondamente diversi insegnanti laggiù» (A.S. Neill, *Summerhill*, tr. it., Forum Editoriale, Milano 1970, p. 106).

³⁰⁵ In Rete: <http://www.summerhillschool.co.uk>, si trova il sito di Summerhill.

³⁰⁶ Al fine di apprezzare la varietà dei contributi critici, tra tutte, si legga l'opera: *Summerhill in discussione* curata da Egle Becchi nel 1975, da cui trarremo più di uno spunto nel corso del testo (E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione*, cit.).

Austria, sulle cime del Sonntagsberg, dove l'educatore scozzese aveva diretto un gruppo internazionale di ragazzi³⁰⁷. Sono note le seduzioni teoriche e operative – la cui trattazione approfondita esula dagli obiettivi di questo contributo – che portarono Neill a impostare un certo tipo di realtà scolastica, perfettamente «radicale» nel suo orientamento³⁰⁸: da un lato, l'influenza del pensiero di Sigmund Freud, l'amicizia con Wilhelm Reich e l'esperienza del Little Commonwealth di Homer Lane³⁰⁹; dall'altro lato, la storia di vita dello stesso Neill, segnata da un modello familiare e scolastico rigido e autoritario che l'educatore aveva fortemente odiato. La stessa carriera di maestro che Neill aveva intrapreso sin dal 1902 per volontà del padre, lo portò a disdegnare ogni forma di istruzione e di imposizione:

il mio lavoro è senza speranza, perché la scuola dovrebbe mirare a crescere una generazione nuova, migliore della precedente. Ma il sistema attuale è fatto in modo da produrre lo stesso tipo di uomini che si vedono oggi³¹⁰.

Dal punto di vista della ricomposizione pedagogica, Neill, citato nelle voci *Spontaneismo*, *Naturalismo* e *Tradizionalismo* (in quest'ultima come oppositore) all'interno del *Dizionario di scienze dell'educazione*³¹¹, viene contemplato, seguendo la lettura che ne dà per esempio Hervé Cavallera³¹², fra i protagonisti dell'attivismo pedagogico, ma il suo contributo andò ben oltre l'apporto dell'attivismo stesso («Neill capovolse ogni cosa, adottò modelli del tutto nuovi, non sulla linea delle cosiddette 'scuola nuove' né della educazione progressiva, ma in modo globale, direi totalitario», avvisa Antonio Santoni Rugiu³¹³) e anticipando aspetti che si sarebbero manifestati con la Contestazione del '68. Nel «secolo del fanciullo e dell'istruzione», Neill è stato il riferimento di uno dei tre grandi «tagli» della pedagogia: quello «innovatore» di Dewey, quello «impositivo» di Makarenko e quello «libertario» di Neill appunto³¹⁴.

In realtà, l'opera di Francesco Codello «*La buona educazione*»³¹⁵ chiarisce che del movimento libertario – storicamente riferibile ai due «filoni», l'uno di derivazione «illuministico individualista» (a cui appartiene Summerhill) e l'altro di tipo collettivista³¹⁶, l'esperienza neilliana costituisce il segnale di una «nuova ispirazione libertaria»³¹⁷ – o neolibertaria, rifacendosi all'opera di Francesco Gatto³¹⁸ – fondata «alla luce delle più moderne acquisizioni psico-pedagogiche»³¹⁹.

³⁰⁷ Per un sintetico *excursus* storico si veda, per esempio: A.S. Neill, *Il fanciullo difficile*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 193-203.

³⁰⁸ Così, crediamo, si possa collocare l'opera di Neill per esempio nella sintesi offerta da Cesare Scurati in *Profili dell'educazione* (C. Scurati, *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici del pensiero contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1991, pp. 60-63, § *Elementi di pedagogia radicale*; pp. 87-100, § *Alexander S. Neill – L'uomo naturale*).

³⁰⁹ Ivi, pp. 87, 90.

³¹⁰ A.S. Neill, *Autobiografia*, tr. it., Mondadori, Milano 1974, p. 287.

³¹¹ J.N. Prelezzo, C. Nanni, G. Malizia (a c. di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi-L.A.S.-S.E.I. Torino 1997, pp. 738, 1052-153, 1136-1137.

³¹² H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 163.

³¹³ A. Santoni Rugiu, *Summerhill nella storia*, cit., p. 191.

³¹⁴ H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, cit., p. 178.

³¹⁵ F. Codello, «*La buona educazione*». *Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, FrancoAngeli, Milano 2005.

³¹⁶ Ivi, pp. 20-21.

³¹⁷ Ivi, p. 22.

³¹⁸ F. Gatto, *Neill e Summerhill. Il neolibertarismo educativo*, cit.

³¹⁹ F. Codello, «*La buona educazione*». *Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, cit., p. 640.

Gli scritti di Neill hanno una forma pseudodiaristica efficace e densa di spunti che ne fanno uno degli interlocutori della cultura educativa del Novecento più interessanti, come cercheremo di sottolineare nelle pagine che seguono.

La vita a Summerhill

Summerhill nacque come scuola privata autofinanziata che accoglieva principalmente ragazzi «difficili», figli della borghesia e provenienti da vari Paesi dai 5 ai 16 anni. Dopo alcuni anni, Neill decise di trasformare Summerhill in una «scuola per bambini normali»³²⁰:

un tempo i nostri bambini erano ladruncoli, vagabondi ecc. Questo avveniva perché noi eravamo, praticamente, l'unica scuola che non rifiutasse di avere a che fare con casi come questi, ma pian piano cominciammo ad avere bambini normali [...] È stato per una ragione egoistica: io ho fatto la mia parte nell'educazione dei delinquenti, e ora desidero che qualcun altro faccia la sua [...] oggi gli allievi di Summerhill sono per la maggior parte bambini i cui genitori desiderano ch'essi vengano educati senza una disciplina restrittiva dall'alto³²¹.

Ripercorriamo in forma sintetica, servendoci dei racconti dello stesso Neill, alcuni elementi fondamentali relativi all'organizzazione e alla vita di Summerhill³²² e innestiamo alcune righe di lavoro critico.

La vita quotidiana. Summerhill era una piccola comunità-scuola che accoglieva non più di una sessantina di ragazzi. Essi alloggiavano suddivisi per età (5-7 anni; 7-11 anni; 11 fino a 16 anni). Ciascun gruppo era seguito da una assistente, ma i ragazzi venivano lasciati sostanzialmente liberi di fare ciò che volevano, senza alcuna forma di controllo o di ispezione. Alle 8.15 c'era la colazione insieme agli insegnanti, alle 9.30 iniziavano le lezioni, che erano facoltative. A Summerhill troviamo di fatto ribaltata una logica ben radicata nella nostra cultura formativa: l'allievo non aveva doveri (di frequenza, di orario, ecc.) nei confronti dell'insegnante; solo l'insegnante ne aveva nei confronti dell'allievo. Dopo il pranzo, il pomeriggio era di libertà per tutti («non so cosa facciano i ragazzi al pomeriggio»³²³ affermava Neill): si giocava o ci si dedicava alle passioni. Dopo il té, alle 17 riprendevano le attività più strutturate, nello spirito di Summerhill:

i libri, a scuola, sono la cosa meno importante. Un bambino deve solo saper leggere, scrivere e far di conto; il resto deve essere tutto teatro, giocattoli, creta, pittura, sport, libertà³²⁴.

Summerhill era un luogo in cui soprattutto si stava bene, si organizzavano gruppi di lettura, si faceva sport, ci si dedicava alla meccanica, ci si organizzava per andare al cinema. Il tutto secondo il criterio che ciascuno potesse seguire le proprie inclinazioni: Neill, per esempio, organizzava conversazioni di psicologia a cui normalmente partecipavano i colleghi e i ragazzi più grandi. Grande interesse era suscitato dalla musica e dal ballo, dal teatro e dai lavori manuali.

³²⁰ A.S. Neill, *Nota dell'Autore per l'edizione italiana*, in Id., *Questa terribile scuola*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1956, p. XIII.

³²¹ Id., *Questa terribile scuola*, cit., p. 7.

³²² Per ripercorrere in forma sintetica la vita di Summerhill facciamo riferimento all'opera: A.S. Neill, *Summerhill*, cit., essendo stata pubblicata in un periodo di piena maturazione dell'esperienza.

³²³ Ivi, p. 20.

³²⁴ Ivi, p. 33.

L'autogoverno. Profondamente affascinato dall'incontro, avvenuto nel 1917, con le idee e le realizzazioni di Homer Lane, terapeuta e educatore che per alcuni anni aveva accolto bambini e ragazzi difficili figli della povertà nel Little Commonwealth praticando l'autogoverno, Neill fondò all'interno di Summerhill una piccola società democratica amministrata tramite l'Assemblea generale, a cui partecipavano tutte le persone della scuola. Ogni decisione relativa alle regole e agli stili sociali della comunità, anche la più scomoda, veniva presa all'interno dell'Assemblea³²⁵, nelle cui riunioni «ogni membro del corpo insegnante ed ogni allievo, senza riguardo per l'età, dispongono di un voto»³²⁶. L'Assemblea generale e, più vastamente, la vita comunitaria erano i luoghi delle regole: nulla poteva essere imposto, a meno che non fosse la convivenza e la necessità di rispettare i bisogni di tutti a deciderlo.

Quando pensiamo a Summerhill come a un mondo in cui le regole e le sanzioni erano assenti, dobbiamo ricrederci: la rivoluzione neilliana consistette non tanto nell'aver abolito le regole, quanto nell'averle messe nelle mani della comunità educativa. Valga un esempio tra i tanti:

Per gli allievi non c'è alcun obbligo di frequenza ma se Jimmy segue una lezione il lunedì e poi non si fa più vedere fino al venerdì della settimana successiva, gli altri obiettano con ragione che lui rallenta lo svolgimento del programma, e possono escluderlo dal corso³²⁷.

La differenza, dunque, rispetto a una tradizionale impostazione educativa, stava tutta nello spostamento del soggetto decisore: l'Assemblea o comunque il gruppo, e non l'educatore, aveva il diritto di decidere se e come sanzionare i ragazzi.

Gli insegnanti. Neill riferisce di alcune verifiche eseguite nel 1949 dagli Ispettori del Ministero dell'Educazione. Nel merito di una valutazione sostanzialmente positiva dell'operato della scuola, gli Ispettori lamentavano una «scarsa qualità dell'insegnamento in genere»³²⁸, la mancanza di orientamento e la mancanza di spazi per studiare in tranquillità. Non si discutevano le competenze in ingresso degli insegnanti, qualificati e sicuramente motivati, trovandosi in un contesto non semplice e con uno stipendio di 8 sterline al mese più vitto e alloggio. Mancavano, però, secondo gli Ispettori, momenti di aggiornamento³²⁹.

A Summerhill la didattica – intesa nella sua accezione di istruzione, insegnamento – non costituiva una priorità. Neill – utilizziamo qui non le sue parole, bensì quelle della pedagogia e della didattica attuali – riteneva che fosse la “significatività” il motore di un apprendimento. Da qui l'opposizione fra la volontà di imporre delle conoscenze ai ragazzi e la loro libera espressione attraverso il piacere, il gioco e la fantasia³³⁰. Evidentemente questa visione manichea nasceva da un'avversione profonda nei confronti di qualsivoglia forma istituzionale di scuola: dalle lezioni, agli orari rigidi, agli esami.

Tanto io quanto il corpo insegnante odiamo profondamente ogni tipo di esame. Per noi gli esami di ammissione all'Università sono una maledizione, ma non possiamo rifiutarci di insegnare ai ragazzi le materie richieste. Ovviamente, finché gli esami esisteranno ci imporranno la loro volontà. Di

³²⁵ Neill, per esempio, racconta di quando l'Assemblea Generale, su proposta dello stesso direttore, si riunì per vietare che i minori di 16 anni fumassero. L'Assemblea votò contraria e si continuò a fumare (*Ivi*, p. 54).

³²⁶ *Ivi*, p. 55.

³²⁷ *Ivi*, p. 21.

³²⁸ *Ivi*, p. 93.

³²⁹ *Ivi*, pp. 89-103.

³³⁰ *Ivi*, pp. 32-37.

conseguenza ogni insegnante a Summerhill ha le qualifiche necessarie per insegnare le materie tradizionali³³¹.

Non occorre argomentare a lungo su questo punto: la mancata riflessione sugli aspetti didattici e il conseguente disinteresse per l'aggiornamento degli insegnanti costituiva un limite di Summerhill. Allo stesso tempo ne cogliamo un'utile provocazione per la scuola di oggi, poggiata sulle fragili fondamenta degli "strumenti": il buon insegnante è colui che mostra un atteggiamento di incontaminato servizio ai "bisogni" (anche se forse nel caso di Summerhill dovremmo più propriamente parlare di "interessi", o quantomeno sovrapporre i due termini) degli studenti.

Le lezioni private. Uno degli strumenti educativi di Neill era la lezione privata, un incontro informale e personalizzato con i ragazzi allo scopo di «facilitare loro il processo di adattamento alla libertà»³³². Sul piano attuativo, «le lezioni private erano conversazioni informali al caminetto. Io sedevo con la pipa in bocca, e anche il ragazzo poteva fumare, se voleva, la sigaretta spesso era un mezzo per rompere il ghiaccio»³³³. Inizialmente le lezioni private assorbivano buona parte del "metodo" di Summerhill e assumevano una forma simile a quella di sedute terapeutiche, anche se Neill sosteneva di non praticare la psicanalisi. Col passare del tempo, questi interventi diverranno meno strutturati e meno frequenti: semplici percorsi di aiuto richiesti dai ragazzi in momenti di particolare difficoltà («la circostanza ideale in cui è bene dare delle lezioni private è quella in cui il bambino stesso le vuole»³³⁴), in cui Neill incontrava le vite e l'intimità dei giovani. Citiamo, a titolo di esempio, un passaggio tra i tanti racconti consegnati alla memoria: l'incontro con Sylvia, una ragazza socievole a scuola che non andava d'accordo con la sua famiglia.

Sylvia aveva un padre severo che non la lodava mai, la criticava e la sgridava in continuazione. L'unico suo desiderio nella vita era quello di ottenere l'amore del padre. Piangeva amaramente mentre, seduta nella sua camera, mi raccontava la sua storia. Nel suo caso era difficile aiutarla: l'analisi psicologica della figlia non avrebbe cambiato il padre. Non ci fu nessuna valida soluzione per Sylvia finché non fu abbastanza grande per andarsene di casa. La misi in guardia sul pericolo che potesse sposare un uomo sbagliato al solo scopo di sfuggire dal padre. "Che tipo di uomo?" mi chiese. "Un uomo come tuo padre, uno che ti tratterà sadicamente", le dissi³³⁵.

I rapporti scuola-famiglia. Un capitolo vasto, all'interno degli scritti di Neill riguarda il ruolo dei genitori, a cui egli invia più di un messaggio. Leggiamo per esempio tra le righe di *Summerhill*:

Il bambino deve vivere la *sua* vita, non quella che i suoi ansiosi genitori pensano che dovrebbe vivere e nemmeno una vita che segue i precetti di un educatore che pensa di sapere dove stia il suo bene. Le interferenze ed i tentativi di guida da parte degli adulti producono solo generazioni di automi³³⁶.

Non è questa la sede per discutere il tema, a cui si potrebbe dedicare un intero altro contributo, ma dal punto di vista della scuola, un aspetto interessante – e terribilmente attuale – della trattazione di Neill è il rapporto scuola-famiglia.

³³¹ Ivi, p. 14.

³³² Ivi, p. 44.

³³³ *Ibidem*.

³³⁴ Ivi, p. 46.

³³⁵ Ivi, p. 47.

³³⁶ Ivi, p. 19.

Da un lato, il direttore difendeva il suo progetto e la sua idea di scuola fino ad arrivare a rifiutare l'iscrizione di un bambino qualora i suoi genitori non avessero colto in profondità il senso di Summerhill («ai genitori dico sempre con tutta franchezza qual è il mio metodo; li avverto sempre che è questione di accettarlo o no, perché nella mia scuola non si danno casi di compromesso. La mia vittoria morale, naturalmente, è più grande della mia vittoria finanziaria»³³⁷). Ciò appare ancor più interessante qualora si consideri che Summerhill era una scuola privata che si autofinanziava grazie alle iscrizioni e agli aiuti materiali, anche degli stessi genitori («Summerhill ha dato al mio Jimmy l'educazione che volevo per lui»: così un genitore ha motivato la donazione di denaro a Neill e alla sua scuola³³⁸). Neill, per quanto possibile³³⁹, lavorava sempre a difesa del criterio educativo di fronte a qualsivoglia richiamo burocratico-amministrativo.

Dall'altro lato, «è essenziale per lo sviluppo e la felicità del fanciullo che famiglia e scuola abbiano un unico scopo»³⁴⁰ secondo un principio di coerenza e di crescita reciproca. Si potrebbe affermare che, *ante litteram*, Neill aveva compreso tutto ciò che occorreva sapere sulla comunicazione scuola-famiglia.

Insomma, cose da imparare, di nuovo, in tempi di crisi e di rapporti sempre più problematici.

Il rapporto educativo tra psicanalisi, amicalità e libertà

Ho insegnato per molti anni nelle scuole di tipo tradizionale. Ne conoscevo bene i metodi. Sapevo che erano completamente sbagliati. Erano sbagliati perché si basavano sulla concezione che avevano gli adulti di ciò che un bambino dovrebbe essere e di quel che dovrebbe imparare. Questo metodo risaliva ai tempi in cui la psicologia non era ancora una scienza conosciuta³⁴¹.

La "pedagogia" di Neill è indubbiamente e dichiaratamente impostata su base psicanalitica, tanto che lui stesso a Summerhill organizzava momenti di aggiornamento sulle questioni psicologiche. Tenendo presente questo presupposto fondamentale, su cui torneremo, sinteticamente ripercorriamo le indicazioni con cui, nella prefazione a *Summerhill*, Erich Fromm ci aiuta a rintracciare i «principi che caratterizzano i metodi di Neill»³⁴²:

- il bambino è buono per natura, ciascun bambino nasce «provvisto di un atteggiamento potenzialmente ricco di amore e di interesse per la vita»³⁴³;
- «lo scopo dell'educatore [...] è quello di lavorare con gioia e di trovare la felicità [...] L'educazione deve rivolgersi sia alla sfera emotiva che a quella intellettuale»³⁴⁴;
- «l'educazione deve adattarsi alle capacità e alle necessità psicologiche del fanciullo»³⁴⁵;
- «l'indottrinamento disciplinare continuo è nocivo per i fanciulli e ne blocca lo sviluppo psichico»³⁴⁶;

³³⁷ A.S. Neill, *Il fanciullo difficile*, cit., pp. 169-117.

³³⁸ Id., *Summerhill*, cit., p. 24.

³³⁹ Neill si rammarica, per esempio, del fatto che «non ci è però mai stato possibile ospitare bambini delle classi povere. E' un peccato perché abbiamo dovuto limitare i nostri studi ai rampolli delle classi borghesi e, spesso, riesce difficile capire la vera natura di un bambino se questa si nasconde dietro il denaro e i vestiti costosi» (*Ibidem*).

³⁴⁰ Id., *Il fanciullo difficile*, cit., p. 124.

³⁴¹ Id., *Summerhill*, cit., p. 10.

³⁴² E. Fromm, *Prefazione di Erich Fromm*, in A.S. Neill, *Summerhill*, cit., pp. VI-IX.

³⁴³ Ivi, p. VI.

³⁴⁴ *Ibidem*.

³⁴⁵ Ivi, p. VII.

³⁴⁶ Ivi, p. VII.

- «libertà non significa licenza. Questo importantissimo principio sottolineato da Neill, significa che il rispetto per l'individuo deve essere reciproco. Se un insegnante non ha il diritto di usare la forza nei confronti del fanciullo, questi, da parte sua, non ha il diritto di usarla nei confronti dell'insegnante. Un bambino non deve imporsi ad un adulto solo perché è un bambino, né deve usare i molti mezzi di pressione a sua disposizione»³⁴⁷;
- «strettamente congiunta a questo principio è la necessità di una sincerità assoluta da parte dell'insegnante. L'autore dice di non aver mai mentito ad un bambino in quarant'anni di attività»³⁴⁸;
- il bambino «dovrà imparare ad affrontare il mondo da individuo [...] deve servirsi di ogni sua capacità per trovare un rapporto con il mondo, più che per trovare la sicurezza nella sottomissione o nel dominio»³⁴⁹;
- «i sentimenti di colpa hanno soprattutto la funzione di sottomettere il bimbo all'autorità [...] fanno nascere la paura; e da questa nascono l'ostilità e l'ipocrisia»³⁵⁰. A Summerhill le pulsioni e gli istinti (ampia e discussa è, per esempio, la trattazione sulle pulsioni sessuali³⁵¹) non dovevano mai venire frustrati o venir posti su un piano morale.

La sintesi di Fromm costituisce già un secondo sguardo sull'opera dell'educatore scozzese, che non manca di qualche contraddizione interna e spunto problematico che proveremo a sottolineare nelle pagine che seguono, a partire dalla lettura diretta delle opere di Neill e da materiale paratestuale di taglio critico.

Tra teoria e pratica: le ambiguità di Neill

Georges Snyders, in una delle critiche più interessanti alla pedagogia di Neill, osserva che «in una parola, il solo ostacolo alla libertà del ragazzo, per Neill, è l'intervento dell'adulto; ogni intervento dell'adulto diventa un ostacolo alla libertà del ragazzo. Non vengono neppure prese in considerazione le altre cause di asservimento, e tanto meno gli interventi con i quali l'adulto potrebbe aiutare il ragazzo a prendere coscienza delle proprie aspirazioni, a dar loro quella forma e quella coerenza che egli stesso desidera»³⁵².

Ciò che, da un punto di vista educativo, colpisce il lettore che si cimenti nella lettura delle sue opere è, tra le altre cose, quella sorta di principio di "naturalità", quell'"amicalità" che avrebbe governato i rapporti tra Neill e i suoi ragazzi, per cui l'apporto di mediazione "implicita", che sappiamo poter intervenire attraverso quelle che oggi chiameremmo "esperienze formative non dichiaratamente intenzionali", fatte anche di positive omissioni e mascheramenti, sarebbe stato sostanzialmente assente: l'adulto viveva a Summerhill in un rapporto perfettamente simmetrico e spontaneo con il giovane?

In realtà, giova riconoscere che la "menzogna" (una menzogna del tutto educativa) accompagnata da una certa intenzionalità esisteva anche a Summerhill. Non tanto nelle riflessioni scritte da Neill, ma piuttosto nel racconto delle sue stesse azioni. Lo stesso Snyders parla di un «adulto complice», che riassume il proprio ruolo nel «creare

³⁴⁷ *Ibidem.*

³⁴⁸ *Ibidem.*

³⁴⁹ *Ivi*, pp. VII-VIII.

³⁵⁰ *Ivi*, p. VIII.

³⁵¹ L'argomento, ampiamente trattato o richiamato in tutte le opere di Neill, come, per esempio: *Id.*, *Summerhill*, cit., pp. 235-249, fu oggetto delle critiche più negative all'operato di Neill: su tutte, basti la lettura del saggio di Max Rafferty, sovrintendente per l'istruzione pubblica dello Stato della California che chiosava: «parlando il più spassionatamente possibile, ma con completa sincerità, dichiaro che preferirei iscrivere mio figlio in un bordello, piuttosto che a Summerhill» (M. Rafferty, *La valenza antieducativa di Summerhill*, in E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione*, cit., pp. 50-54). Il contributo di Rafferty è tratto da: H. Hart (ed.), *Summerhill: For & Against*, Hart Publishing Co., New York 1970.

³⁵² G. Snyders, *Le pedagogie non direttive*, tr. it., Editori Riuniti, Roma 1975, p. 50.

un'atmosfera di accettazione, purificata dalle minacce e dalle paure [...] Approvare qui significa aiutare il ragazzo a vivere ed accettare i suoi desideri moltiplicandogli le situazioni in cui potrà soddisfarli. Per quanto negativa e meschina sia questa prospettiva, essa si trasformerà man mano che verrà appagata. Il giovane delinquente, al quale verrà data l'occasione di far danni, di demolire, di distruggere, scoprirà a poco a poco gioie più fondate»³⁵³.

Evidentemente le sollecitazioni neilliane vanno ricomposte, in termini pedagogici, all'interno di una matura riflessione sull'antinomia autorità-libertà e nel principio che qualsivoglia situazione educativa corrisponda a un contesto fortemente artificiale, mai naturale, e strutturalmente asimmetrico, progettato, costruito e gestito da un educatore nell'interesse di un educando. Sebbene Neill pericolosamente qualche volta negasse tale condizione, non poteva rifiutarla nella pratica. Lui e i suoi collaboratori si affermano, dunque, come educatori che perseguivano un obiettivo e che lavoravano nell'interesse di un'introduzione alla vita dei ragazzi, gestendo e incanalando anche le loro pulsioni.

In molti passaggi (e forse in una lettura complessiva dell'opera di Neill) è evidente – peraltro – la presenza di un'autoritarità forte. Si è portati, infatti, a concordare con Marcel Crahay, quando si chiede: «ma Neill ha veramente costruito la teoria della sua pratica? I suoi dialoghi con i suoi allievi, riferiti da lui stesso, rivelano un adulto che segue risolutamente a ritroso le loro opinioni e dunque dichiara con fermezza il suo punto di vista e, in particolare, i suoi valori. Esaminando i suoi scambi con gli adolescenti, si scopre un adulto che erige a regola morale il rispetto degli altri, la reciprocità in un rapporto equalitario»³⁵⁴.

Giova domandarsi anche se alcune questioni, quali, per esempio, quelle legate alla sicurezza dei bambini e dei ragazzi, non venissero normate dall'alto, anche quando Neill scrive che:

a Summerhill, tuttavia, libertà non significa mancanza di buon senso. Prendiamo ogni precauzione per la sicurezza dei bambini. I bambini fanno il bagno solo quando c'è un salvagente ogni sei persone almeno; nessun bambino che abbia meno di undici anni può andare da solo in bicicletta lungo la strada³⁵⁵.

Per quanto immediatamente Neill avvisi che «queste regole sono state proposte dagli stessi allievi e sono state votate dall'Assemblea generale»³⁵⁶, sorge il legittimo dubbio che a Summerhill le regole degli adulti, sebbene talvolta ben mascherate, fossero tutt'altro che assenti; e che esse fossero dettate più dal buon senso che dalla teoria neilliana poco importa: Summerhill, nella realtà, era questa.

Vi sarebbero, allora, almeno due piani di interpretazione: quello dell'intento, che rimanderebbe a un libertarismo e a uno spontaneismo pressoché assoluti e che è rintracciabile nei discorsi di secondo sguardo dell'educatore scozzese, e quello dell'educazione vissuta e raccontata nelle pagine diaristiche delle sue opere, che mostrerebbe un educatore più equilibrato, che faceva un uso piuttosto saggio della dimensione eteronomica.

Certo non cade l'idea di una scuola che si basava negli intenti e nelle azioni sulla libertà del bambino, sul suo bisogno di autodeterminarsi. Non possiamo, peraltro, neanche dimenticare la figura concreta di Neill, davanti ai suoi allievi spesso un adulto più saggio piuttosto che un vero e proprio insegnante, e proprio in quest'ultima considerazione si

³⁵³ Ivi, p. 45.

³⁵⁴ M. Crahay, *Psicopedagogia*, tr. it., La Scuola, Brescia 2000, p. 68.

³⁵⁵ A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 28.

³⁵⁶ *Ibidem*.

situa uno degli elementi più problematici: nella sua clandestinità operativa, Summerhill sopravviveva grazie alla presenza costante e al carisma del suo direttore. Come ha scritto Annalisa Pinter, «Neill vive gli ultimi anni della sua vita circondato dall'entusiasmo di tanti ammiratori che vedono in Summerhill il punto di partenza per una nuova qualità nei rapporti tra generazioni [...] muore prima di rendersi conto che si tratta solo di uno sprazzo di entusiasmo, il quale non avrà di fatto un seguito a vasto raggio [...] Summerhill, anche da parte di molti ammiratori, viene considerata un'esperienza irripetibile, sia per la difficoltà di attuazione, sia perché la figura del suo direttore pare essere indispensabile in un simile contesto»³⁵⁷.

Forse non sarebbe stata possibile un'altra Summerhill senza la personalità di Neill, forte ed emotivamente accattivante tanto da determinare, più che probabilmente, un rapporto di "potere occulto" (inteso come rapporto di influenza) fra l'educatore e i suoi ragazzi. Neill stesso sembra porsi la domanda quando afferma:

A questo punto qualcuno dirà: 'Sono tutte storie. Non ci può essere una vera uguaglianza: Neill resta il padrone. È più grande, e più bravo'. E certamente è vero. Io sono il capo, e se la casa prendesse fuoco i ragazzi correrebbero da me. Essi sanno che io sono grande e che so più cose di loro, ma questo non conta quando ci troviamo sul loro terreno, il campo di patate³⁵⁸, per intenderci³⁵⁹.

Sul fronte dell'analisi critica degli aspetti psicologici, traiamo spunto da una disamina di Bruno Bettelheim: «egli [Neill] non si rende conto che Summerhill funziona non perché sia in assoluto l'ambiente più adatto all'educazione dei bambini, ma perché è l'estensione della sua personalità. Tutto nella sua scuola è espressione di Neill. Dal momento in cui arrivano a Summerhill, i bambini sono avviluppati da Neill, da ciò che egli rappresenta e per cui vive. Dovunque opera il potente influsso della sua persona e in particolare del suo senso della convenienza sociale. Così, presto o tardi, i bambini arrivano a identificarsi con lui, anche se con riluttanza [...] Poiché i mutamenti che Neill provoca nei suoi alunni si basano sull'identificazione, egli ha successo soltanto con quelli che possono identificarsi con lui. E ciò riesce facile a molti, semplicemente perché Neill è uno degli uomini più grandi che si possano mai conoscere»³⁶⁰.

Lo stesso Bettelheim richiama anche l'evidente «base filosofica [...] ingenuamente rousseauiana»³⁶¹ di Neill propria di una gestione "didattica" quotidiana che, basandosi sulla "liberazione" dell'iniziativa e delle modalità espressive individuali – e cadendo nello stesso inganno in cui è incorsa nel tempo molta pedagogia attivista e antiautoritarista – finisce per far divenire Summerhill una scuola fortemente elitaria, agevolata dall'essere forzosamente dedicata ai figli (seppur spesso problematici) di famiglie agiate, materialmente e culturalmente predisposti ad accogliere la grande libertà di scelta offerta da Summerhill e capaci di trovare, comunque, una strada nella propria vita. Con il rischio, in ogni caso, di conformarsi a un sistema di valori e di comportamenti propri del carismatico direttore.

All'interno di tre passaggi – scelti tra i molti possibili – Neill, altresì, rivela ingenuamente un forte innatismo e tutti i limiti della sua concezione educativa:

³⁵⁷ A. Pinter, *La pratica educativa di A.S. Neill*, in A.S. Neill, *Il fanciullo difficile*, cit., p. 5.

³⁵⁸ Neill ha, poco prima, raccontato un aneddoto riferito al furto delle patate che lo stesso direttore aveva piantato tempo prima.

³⁵⁹ A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 15.

³⁶⁰ B. Bettelheim, *Considerazioni di uno psicanalista*, in E. Becchi (a cura di), *Summerhill in discussione*, cit., p. 108. Anche il contributo di Bettelheim è tratto da: H. Hart (ed.), *Summerhill: For & Against*, cit.

³⁶¹ Ivi, p. 106.

A mio avviso, il bambino è di natura leale e provvisto naturalmente di atteggiamento realistico. Se viene lasciato a se stesso si svilupperà fin dove ne sarà capace. Logicamente, a Summerhill le persone dotate di qualità innate che vogliono diventare degli studiosi lo diventeranno; mentre chi è solo adatto a scopare le strade, scoperà le strade. Ma finora non ci è mai capitato di produrre uno spazzino. Non dico questo con un senso di snobismo, perché ritengo preferibile che una scuola produca uno spazzino felice piuttosto che uno studioso nevrotico³⁶².

E ancora:

chi ha capacità creative impara quel che vuole imparare per fornirsi quegli strumenti che la sua originalità e il suo genio richiedono. Non si può sapere quali capacità creative vengono distrutte nella scuola dando tutta l'importanza all'istruzione³⁶³.

Infine:

alcuni vecchi allievi, bisogna riconoscerlo, non hanno mostrato spirito di iniziativa. Per ovvie ragioni non mi è possibile parlare di loro. I ragazzi con cui abbiamo avuto successo sono stati quelli che avevano a casa una buona situazione familiare, Derrick, Jack e Larry avevano genitori che approvavano totalmente i metodi della scuola, cosicché non ebbero mai occasione di porsi il dilemma: 'Chi ha ragione, la scuola o la famiglia?'³⁶⁴.

Dove porta, allora, l'educazione di Summerhill? Su quali basi poggia? Il rischio è che Summerhill sia un contesto in cui possano facilmente entrare il conformismo, l'individualismo, la ripetizione culturale e dei rapporti sociali, sostanzialmente l'assenza delle idee degli strumenti di base per vivere liberamente nel mondo.

Non abbiamo motivo di dubitare delle parole di Neill quando racconta che Bunny, David, Gordon, Michael, Robert e Sonia, ragazzi passati da Summerhill e protagonisti del racconto *L'ultimo uomo al mondo*³⁶⁵, «sono tutte persone prive di aggressività che non potrebbero mai essere né fasciste né antisemite»³⁶⁶, ma alcune domande restano.

Educare l'uomo di Neill: quali approdi?

Le provocazioni teoriche di Neill, di cui abbiamo già citato i principali interlocutori, per la verità mostrano fondamenta fragili. Neill non è uno psicologo, ma viene affascinato dalla psicologia; Neill si affida ai suoi maestri psicologi, ma è pronto a rivedere ogni presupposto teorico sulla base delle evidenze date dall'esperienza quotidiana. Scrive in *Summerhill*:

Oggi, all'età di sessantasei anni, non credo che scriverò altri libri sull'educazione, perché ho ben poco da dire di nuovo. Ma quello che ho da dire va in un certo senso a mio merito; non ho passato gli ultimi quarant'anni ad elaborare teorie sui bambini. La maggior parte di quello che ho scritto è basata sull'osservazione diretta dei bambini e sulla vita in comune. È vero, molte delle mie idee derivano da Freud, Homer Lane, e altri; ma, gradualmente ho lasciato perdere le teorie, quando la pratica le dimostrava errate³⁶⁷.

È comunque certa la sua devozione per la psicanalisi, elevata a discorso chiave, in un periodo in cui la psicologia e la pedagogia si contendevano il primato regolativo sulle questioni educative, anche se le asserzioni spesso appaiono più entusiaste che fondate.

³⁶² A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 11.

³⁶³ Ivi, p. 35.

³⁶⁴ Ivi, p. 42.

³⁶⁵ A.S. Neill, *L'ultimo uomo al mondo*, tr. it., Emme Edizioni, Martellago s.d.

³⁶⁶ Ivi, p. 204.

³⁶⁷ Ivi, p. 104.

Un contributo critico di Raffaele Laporta ci aiuta, a questo punto, a contornare l' "antropologia" neilliana: «l'essere umano, visto da Neill, è un organismo che appare nel mondo come un atto di natura, al pari di ogni altro organismo non umano, senza connotazioni morali, e quindi senza deficienze da questo punto di vista. È provvisto di un patrimonio genetico ed è soggetto ad un necessario e inevitabile condizionamento ambientale, costituito in primo luogo dalla presenza e dall'influenza dei genitori e dell'ambiente familiare, con la specifica cultura che lo segna»³⁶⁸. Inoltre, la storia di un individuo è un percorso attraverso la repressione sociale delle pulsioni – prima fra tutte quella sessuale – e la conquista della libertà corrisponderebbe al «risultato di un processo di liberazione dalle repressioni subite nell'infanzia, e quindi come un ritorno a una concezione originaria dell'essere umano»³⁶⁹.

Laporta rimanda ad una concezione di libertà in senso contrattualistico, utilitaristico e individualista³⁷⁰: il bambino, egoista per natura, scopre crescendo che ciascuno nutre degli interessi, e dunque dei diritti, in un gioco di "dare e avere" la cui lealtà può essere deviata solo dalle frustrazioni indotte dal mondo adulto. L'adulto, a Summerhill, per una volta si mette "dalla parte" del bambino, permettendone una buona crescita in senso innatamente autoregolativo.

L'opera neilliana, coraggiosa e indubbiamente appassionata, si situa quindi in una certa casistica di modelli educativi psicologisti, in cui ad essere oltremodo fragile sarebbe la questione antropologico-filosofica: domandarsi quale idea di uomo, al di là di un maldestro riferimento rousseauiano (peraltro mai esplicitato), si celi dietro al "bambino buono per natura", non è retorico ed, anzi, va domandato ogni qualvolta una "pedagogia" (da un punto di vista teoretico il virgolettato è d'obbligo) si riferisca unicamente ad accenti di stampo psicologico. Può bastare un'idea psicologista di uomo? Può bastare il riferimento a un generico principio di bontà o forse occorrerebbe una definizione più razionalmente e filosoficamente fondata? Come si colloca l'uomo neilliano dinanzi all'idea di persona?

Gli elementi fin qui trattati denotano allora una fragilità epistemologica – da un punto di vista pedagogico, evidentemente – che nulla toglie all'impegno di un grande educatore e alle questioni – da quelle metodologiche a quelle "microdidattiche" – che ha saputo porre, ma che punta involontariamente a una silenziosa normalizzazione della vita, fuori da utopie umane forti e necessarie all'educazione dell'uomo. Neill intende formare il carattere dei bambini, vuole vedere la felicità nei loro occhi, disinteressandosi però degli aspetti culturali e morali.

La stessa questione della libertà, che Neill ha fortemente a cuore, si arresta nel momento in cui non riesce ad andare oltre i riferimenti della coltivazione democratica, della felicità e del rispetto altrui: «la libertà per Neill non è una nozione filosoficamente definita [...] Per lui l'ostacolo fondamentale all'esercizio di una volontà libera non è metafisico, ma psico-sociale»³⁷¹. Educare uomini buoni e onesti probabilmente non basta. Evitare «i danni emozionali e i malanni sociali»³⁷² è segno di una "clinicizzazione" educativa che Neill, anche quando avrà tralasciato gli eccessi delle sue "lezioni private", non abbandonerà mai.

³⁶⁸ R. Laporta, *Teoria e prassi*, in E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione*, cit., p. 13.

³⁶⁹ Ivi, p. 16.

³⁷⁰ Ivi, p. 17.

³⁷¹ Ivi, p. 16.

³⁷² A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 37.

Summerhill oggi: ritorno alla scuola?

Come accennato in apertura di questo contributo, la figura di Neill – valorizzata ma anche per certi versi demistificata lungo gli anni Settanta – meriterebbe un ritorno di interesse sulla scia di numerose pubblicazioni, in particolare in lingua inglese³⁷³, che attendono una traduzione o valorizzazione. In questo contributo abbiamo voluto soffermarci sulla visione neilliana della relazione educatore-educando in chiave pedagogica, ma – a distanza di anni – i tempi appaiono maturi per riprendere temi – in alcuni casi già dibattuti in passato – di sicuro interesse, quali, per esempio, il coinvolgimento culturale dell’opera dell’educatore scozzese nel Sessantotto³⁷⁴, i rapporti con l’attuale Summerhill di Zoe Neill che, nel professarsi scuola che protegge e conserva lo spirito dell’istituzione fondata da Alexander, in parte smentirebbe l’idea che Orange Peel (così veniva soprannominato e amava definirsi l’educatore scozzese³⁷⁵) si collocasse in un rapporto “demiurgico”, esclusivo e non esportabile con la sua creatura scolastica, o comunque la chiarirebbe; non ultimo, una diffusione in chiave critica delle esperienze “di nicchia” che, anche in Italia, stanno ripercorrendo le tracce dell’educazione libertaria³⁷⁶. In termini più generali, sarebbe, altresì, interessante una rimodellizzazione del macro-tema dell’antiautoritarità³⁷⁷ e dei possibili punti di incontro con la categoria della non-direttività³⁷⁸.

Alla stregua di tutte le figure di grandi educatori e pedagogisti, Neill – riteniamo – va letto, tenendo conto dei limiti e delle condizioni di un’impresa educativa che, comunque, con i dovuti accorgimenti tiene il confronto con la realtà attuale. Ma è soprattutto in un esercizio di “estrazione” e di discussione dei temi e degli strumenti operativi che un autore come Neill può, oggi, dare il suo contributo.

Può apparire paradossale che la figura di riferimento di un modo di intendere la scuola anti-istituzionale in senso radicale possa dire qualcosa di utile agli educatori e agli insegnanti di oggi. Ma proprio la lettura di Neill è indubbiamente un invito a ritornare in maniera non troppo faticosa³⁷⁹ su questioni relazionali e didattiche ormai dimenticate fra gli interstizi di una “iperburocrazia” imperante.

³⁷³ Citiamo alcuni volumi pubblicati negli anni Duemila: M. Vaughan, Z. Neill Readhead, T. Brighouse, I. Stronach, *Summerhill and A.S. Neill*, Open University Press, Maidenhead 2006; S. Müller, *Freedom and Authority in Alexander S. Neill's and Jean Jacques Rousseau's Philosophy of Education*, Tectum Verlag, Marburg 2010; H. Lucas, *After Summerhill. What Happened to the Pupils of Britain's Most Radical School?*, Herbert Adler Publishing, Bristol 2011.

³⁷⁴ G. Chiosso, *Dalla pedagogia all'antipedagogia fra utopia e nuovi scenari*, in Rete: <http://sciform.rettorato.unito.it/sciform/cultura/archivio/68/chiosso.pdf>.

³⁷⁵ *Neill! Neill! Orange Peel* è anche il titolo originale del volume: A.S. Neill, *Autobiografia*, cit.

³⁷⁶ Citiamo il caso della Piccola Scuola Libertaria “Kether” (in Rete: <http://www.kether.it>) di Avesa (VR), e la “Rete per l’educazione libertaria” (in Rete: <http://www.educazionelibertaria.org>) fondata e ispirata da Francesco Codello, di cui citiamo il recente: F. Codello, I. Stella, *Liberi di imparare: le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2011.

³⁷⁷ A titolo di proposta di lettura, si vedano, per esempio: L. Lumbelli, *Pedagogia non autoritaria*, FrancoAngeli, Milano 1973; F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico radicale*, CLUEB, Bologna 1987; J. Spring, *L’educazione libertaria*, tr. it., Elèuthera, Milano 1992; F. Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano 2004.

³⁷⁸ A questa tesi, per esempio, fa riferimento l’opera: P. Riggio, *Educazione libertaria*, Francisci Editore, Abano Terme 1979.

³⁷⁹ La personale esperienza di chi scrive – docente di pedagogia presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, la Scuola Superiore di Scienze dell’educazione S. Giovanni Bosco di Firenze-Massa e l’Istituto Superiore di Scienze Religiose di Crema-Cremona-Lodi – ha portato a maturare la consapevolezza che lo studio di un autore come Neill muove emozioni e interrogativi sia dal punto di vista dell’educazione scolastica, sia di quella familiare. La lettura delle opere e del materiale paratestuale è catalizzata dalla facilità discorsiva e dall’immediatezza dei temi.

Insieme ad altri grandi spiriti della cultura educativa novecentesca, la lettura e la discussione di Summerhill e delle altre opere dell'educatore scozzese potrebbero costituire quantomeno una parte di un proficuo aggiornamento degli insegnanti oggi generalmente asfissati da imperialismi tecno-culturali di vario tipo. L'opera educativa di Neill (in quanto esperienza concreta) muove, senza dubbio, da un'intelligenza progettuale e da un'attenzione ai contesti, alle opportunità e alle situazioni che dovrebbero caratterizzare la professionalità di ciascun insegnante. L'attenzione a tenere sempre aperto, per esempio, nel segno della vicinanza e della chiarezza in ordine alle ragioni delle sue azioni, il canale comunicativo con i ragazzi e – come abbiamo accennato – anche con i genitori, è un aspetto che andrebbe ampiamente e positivamente considerato. La considerazione delle potenzialità di apprendimento, anche in senso autoregolativo e autovalutativo, dei singoli e dei gruppi in una situazione comunitaria costituisce un impegno che la scuola di oggi fatica a considerare proficuamente. L'idea di una scuola del gioco, dell'esperienza e dell'interesse porta con sé dei richiami pedagogici che oggi gioverebbe vedere rinforzati. Il tutto mosso da una innegabile sicurezza professionale e da una passione che nessuna nota critica potrebbe permettersi di negare.

Anche gli aspetti che in precedenza abbiamo richiamato come “negativi”, o quantomeno problematici, dell'esperienza di Summerhill potrebbero essere messi sul piatto di una riflessione che tocchi, per esempio, il controllo degli aspetti psicologici del lavoro scolastico e la riflessione attorno agli studi sui condizionamenti sociali delle *performance*. Neill probabilmente non aveva capito quanto potere mettessero in campo il suo carisma e la sua personalità forte. In quali contesti di potere e di condizionamento abitano i nostri studenti?

Con Cesare Scurati, se è vero che «sul lato delle perplessità ricorrenti si possono allineare l'edonismo, il presenzialismo assoluto, un certo qual semplicismo scientifico, l'esagerato antistoricismo e antiintellettualismo, l'eccesso di sicurezza e il manicheismo critico, l'ottimismo preconetto, l'emotivismo, il sentimentalismo [...] sul terreno positivo, d'altronde, non bisogna dimenticare la testimonianza di un'autentica vocazione pedagogica, il non inesistente equilibrio, il sostanziale pacifismo, il richiamo al valore dell'integrità personale, la difesa dei diritti dell'individualità, la sottolineatura dell'impronta delle relazioni e delle reazioni autenticamente umane nel rapporto educativo. Sotto molti profili, non si può negare a Neill il merito di avere intravisto chiaramente ed avere testimoniato con semplicità e coerenza alcuni temi che l'umanesimo contemporaneo ha ripreso e sviluppato con impegno ed ampiezza»³⁸⁰.

In mezzo a qualche motivo di perplessità, quindi, Neill ci dà tante opportunità per pensare una scuola più viva. E di ricordare – oggi più che mai – che la relazione educativa si fonda e trova i suoi migliori significati in una forma d'amore: quella di un uomo che c'è, esiste in quel tipo di rapporto, per gli altri.

Michele Aglieri

(Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

³⁸⁰ C. Scurati, *Profili nell'educazione*, cit., p. 97.



Edith Stein (Breslavia, Polonia, 12 ottobre 1891; Auschwitz, Polonia, 9 agosto 1942)

Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di *Bildung* fenomenologicamente fondata

Marco Ubbiali

La pedagogia costruisce castelli in aria se non trova una risposta alla domanda "chi è l'uomo?"³⁸¹

Abstract

The paper presents a research in the teacher-pupil relationship through the thought of Edith Stein, Husserl disciple born in Breslau 1891 and died in Auschwitz 1942. Analyzing her pedagogical essays treating this special relationship, it tries to expose a complete vision of education founded on a solid philosophical basis.

The teacher-pupil relationship needs to be founded on a clear anthropological vision, phenomenologically described as the real essence of human being, constituted by living body, psyche, spirit; expressed in the sexual "species" and in the radical individual form.

But empathy is also the necessary "instrument" to build a respectful educative relationship: so the teacher has to know anthropology and has to live the meeting with his/her pupil in a radical form of empathy, i.e. in the total respect of the alterity of every person.

*The natural place of human education, which Edith Stein inscribes within the important tradition of German *Bildung*, needs a community context and the mediation of symbolical-cultural systems, but always inscribed in a confident relationship similar to the mother-son one.*

Un pensiero sull'essenza della *Bildung*

Il pensiero di Edith Stein³⁸² sta guadagnando negli anni una fortuna crescente, quale fonte ispiratrice di diversi percorsi di filosofia teoretica e applicata, così come di riflessione teologica e mistica. Testimone è l'elevato numero di contributi (articoli, saggi, monografie) dedicati all'Autrice dall'anno della sua morte (1942)³⁸³, rari però gli studi sulla sua filosofia dell'educazione: piuttosto tardivi, sono soprattutto numericamente scarsi. È pur vero che questa è solo una piccola parte dell'opera omnia: la Stein si interessa infatti principalmente di antropologia filosofica (la struttura ontologica della persona e le sue relazioni comunitarie), di filosofia teoretica (una "ontologia formale", raffinando il metodo fenomenologico husserliano), di ontologia (nel rapporto tra la fenomenologia e la filosofia

³⁸¹ E. Stein, *Der Aufbau der menschlichen Person*, ESGA 14, tr. it. di M. D'Ambra, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 54.

³⁸² E. Stein nasce a Breslavia il 12 ottobre 1891, da famiglia ebreo-prussiana. Studente di filosofia alla prima scuola di Edmund Husserl, ne diventa assistente nel cosiddetto Circolo di Gottinga. Non riuscendo a ottenere l'abilitazione alla libera docenza universitaria, in quanto donna e ebrea, si dedica all'insegnamento. Nel frattempo la conversione al cristianesimo rappresenta una rivoluzione nell'esistenza e nel pensiero della filosofa fino ad allora indifferente alle questioni religiose. Nel 1933 veste l'abito monastico nel Carmelo di Colonia. Trasferita ad Echt (Olanda) per sfuggire alle persecuzioni naziste viene invece deportata a Auschwitz dove muore il 9 agosto 1942. Giovanni Paolo II la canonizza nel 1998 e nel 1999 la proclama compatrona d'Europa.

³⁸³ F. Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie 1942-2012*, Echter, Würzburg 2012: ne enumera ben 2855.

cristiana, in particolare attraverso il contributo di Tommaso d'Aquino e di Duns Scoto), di filosofia della mistica. Ma tutte le opere, dal primo testo su *Il problema dell'empatia*³⁸⁴ fino all'incompiuto *Scientia crucis*³⁸⁵ mostrano la centralità dello studio della persona umana nel lavoro steiniano. E siccome la persona umana «è e diviene» l'Autrice non può non occuparsi di formazione (e insieme di educazione e istruzione). Dunque la riflessione sulla formazione umana e sull'educazione è un tema centrale e strategico nella produzione steiniana, in quanto mette alla prova tutte le riflessioni dedicate all'uomo, come persona individuale, relazionale, creaturale. C'è anche un'altra ragione biografica che induce la Stein ad occuparsi di educazione e formazione: negli anni tra il 1922 e il 1933 in modo particolare l'Autrice dedica molte energie allo studio della *Bildung* in quanto insegnante presso la scuola superiore delle suore domenicane di s. Maddalena a Spira (1922-1931) e poi per due semestri presso l'Istituto di Pedagogia scientifica di Münster (1932-33). Ma sono anche anni di intensa attività di conferenziera, in molte città tedesche e anche fuori dai confini nazionali. Sono cioè gli anni dell'esperienza in prima persona della problematica pedagogica: ella, che anche dopo la conversione e lo studio degli autori medievali continua ad essere radicalmente fenomenologa, cioè fedele al motto husserliano del «tornare alle cose stesse», non può fare a meno di occuparsi di formazione e educazione quando tale *Sache* (Cosa) le si fa viva «in carne e ossa» nell'esperienza diretta.

L'opera fondamentale, ultima in termini cronologici, in cui ritrovare la filosofia dell'educazione della Stein, è il testo delle lezioni all'Istituto di Münster tenute nel semestre invernale 1932-33: pubblicato per la prima volta in tedesco nel 1994, ha titolo *La struttura della persona umana*³⁸⁶. La parte di esplicito riferimento pedagogico corrisponde in modo particolare ai primi due capitoli: in essi è dichiarata a chiare lettere la necessità di un'antropologia che si ponga quale fondamento della pedagogia e dell'opera educativa. Viene poi descritta la struttura della persona umana composta da:

Corpo: non solo *Körper*, corpo tra i corpi, ma soprattutto *Leib*, corpo vivente o proprio, vivificato da un sentire che lo rende presente a chi lo è/ha: è il corpo di cui si fa esperienza, corpo vissuto, oggetto diverso da tutti gli altri oggetti in quanto *mio* corpo;

Psyche come dimensione dell'essere umano che descrive le dinamiche causali del sentire (in tutte le sue forme dal percepire fino al pensare);

Spirito, Geist: il mondo del senso, ciò che contraddistingue l'esperienza umana come propriamente umana. È il regno dei valori, dei beni, dell'intersoggettività; è la dimensione che genera una "connessione di senso" tra le esperienze vissute che chiamiamo "motivazione"; è il regno della libertà.

Se ogni uomo è microcosmo di corpo-psyche-spirito, l'umanità appare come divisa in due vere e proprie specie (ben diverse dai generi intesi come una costruzione sociale, culturale, ambientale, e di conseguenza mutabile al mutare delle situazioni e delle condizioni esterne): la sessualità, l'essere maschio e femmina.

Ma la caratteristica fondamentale della struttura della persona umana è l'individualità: l'umanità si rivela nel dato empirico (ontico) sotto forma di individui unici e irripetibili, modalità unica di espressione di una umanità generale e di una specie sessuale. Scrive la Stein: «All'essere umano appartiene l'individualità e, quindi, non lo si comprende se non la si guadagna»³⁸⁷.

³⁸⁴ E. Stein, *Zum problem der Einfuehlung* (1916) in *Edith Steins Gesamtausgabe* [ESGA], vol. 5, tr. it. di M. Nicoletti, *L'empatia*, FrancoAngeli, Milano 1986.

³⁸⁵ Id., *Kreuzeswissenschaft. Studien über Johannes vom Kreuz* (ms. 1942), ESGA 18, tr. it. di C. Dobner, *Scientia crucis. Studio su san Giovanni della croce*, OCD, Roma 2002-2003².

³⁸⁶ Id., *La struttura della persona umana*, tr. it. sulla base di ESW-*Edith Steins Werke*, cit.

³⁸⁷ Ivi, p. 60.

Altra opera organica e strutturata è il testo delle lezioni del semestre estivo precedente (1932): per tale occasione le fu richiesto di trattare i *Problemi della formazione delle ragazze oggi*³⁸⁸, pubblicato vivente la Stein tra il 1932 e il 1933. In questo lavoro l'Autrice riordina le riflessioni sulla donna elaborate in numerosi interventi precedenti, sul suo ruolo nella società, oltre a quelle sul senso e significato dell'educare e dell'educazione della gioventù femminile nello specifico. In queste pagine si delinea una "antropologia del femminile" e la sua conseguente pedagogia. Per essere più precisi, in queste pagine si delinea una vera e propria antropologia/pedagogia del femminile e del maschile, con quella nota teoretica interessante circa la necessaria reciproca definizione di quel modo di realizzarsi della natura umana che è la forma sessuata.

*Sull'idea di formazione*³⁸⁹ (1930) è il testo centrale in cui la Stein definisce il fenomeno *Bildung*, affrontando in esso tutte le tematiche inerenti: la questione della "materia" da formare, della "forma", dell'"immagine", del modello "archetipico" cui ispirarsi; nell'attenzione ai mezzi per la formazione dello spirito all'interno di quel delicato equilibrio tra formazione eterodiretta e auto-formazione, forma a cui tendere e libertà, essere persona umana in generale e individualità di ciascuno; archetipo cristologico e unicità dell'anima di ogni persona.

Altri saggi particolarmente significativi di filosofia dell'educazione sono raccolti nel volume n. 16 della collana ESGA (*Edith Stein Gesamtausgabe*): *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag*³⁹⁰. Altri dedicati alla donna e alla sua formazione sono raccolti nel vol. 13 *Die Frau. Fragestellungen und Reflexionen*³⁹¹.

Un'ultima opera offre uno sguardo antropologico completo per l'educazione: il manoscritto predisposto per il secondo anno di insegnamento all'Istituto di Münster, mai affrontato con gli studenti in quanto le leggi razziali le impedivano di insegnare. In esso l'Autrice delinea una antropologia di tipo teologico: il testo, incompleto, è pubblicato solo in tedesco nel volume ESGA 15: *Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie*³⁹².

La relazione formativa

Molti sono i testi della Stein che possono accompagnarci a delineare la relazione tra maestro e allievo; molte sono le modalità di ricerca che potremmo intraprendere per descriverla. Innanzitutto si potrebbe rileggere tale relazione come una declinazione particolare di quel rapporto umano fondamentale, che la Stein ben descrive nella sua prima opera: *Il problema dell'empatia*³⁹³. L'empatia (*Einfühlung*) è quell'«atto che è originario in quanto esperienza vissuta presente, benché non sia originario rispetto al suo

³⁸⁸ Id., *Probleme der neueren Mädchenbildung*, (1932-1933), tr. it. di O. Nobile (rivista): *Problemi della formazione delle ragazze oggi*, in Id., *La donna. Questioni e riflessioni*, Città Nuova-OCD, Roma 2010, pp. 173-283.

³⁸⁹ Id., *Zur Idee der Bildung*, ESGA 16, tr. it. di T. Franzosi (sulla versione ESW 12) in *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, Città Nuova, Roma 1990-1999², pp. 21-36.

³⁹⁰ Solo alcuni saggi sono tradotti in italiano: la maggior parte si trova nel volume *La vita come totalità*, cit., versione della precedente edizione (interrotta) ESW 12.

³⁹¹ ESGA 13, tr. it di O. Nobile (rivista), *La donna*, cit.

³⁹² La traduzione italiana è prevista nel vol. 15 delle *Opere complete* (ed. Città Nuova-OCD), *Antropologia teologica. Lezioni e annotazioni*.

³⁹³ *Ibidem*. La descrizione che la Stein ne offre è ancora oggi ritenuta tra le migliori indagini filosofiche sull'empatia.

“contenuto”»³⁹⁴, ovvero che sta alla base della conoscenza di un altro soggetto personale³⁹⁵.

Si potrebbe altrimenti declinare il rapporto educativo commentando la concezione di *Bildung* che la Stein espone in alcuni saggi, in modo molto chiaro, e in particolare nel già citato *Sull'idea di formazione* del 1930.

Si potrebbe argomentare tale relazione anche come una conseguenza della sua impostazione filosofica, e antropologica in primis, rileggendo il rapporto maestro-allievo come determinazione di una visione dell'umano “personalistica”, microcosmo sintesi di tutti i regni del creato, aperto al trascendente, dentro relazioni interpersonali e istituzionali.

Sono tutte vie che si è tentato di approfondire, ma che portano a ben superare lo spazio concesso da questo articolo³⁹⁶.

Scegliamo qui una via più analitica, quasi filologica: una sorta di breve “bibliografia ragionata” (in ordine cronologico di redazione) che fondi fenomenologicamente – trattando i testi steiniani come un fenomeno – le nostre considerazioni conclusive attorno alla questione del rapporto maestro-allievo.

Insegnare per formare le persone. Una bibliografia ragionata

La filosofia dell'educazione di Edith Stein si pone come una filosofia della *Bildung*, ovvero di quel campo semantico che traduciamo con ‘formazione’, consapevoli della lunga storia (che trova in Goethe il suo massimo cantore) e della tradizione di spessore che connota in modo peculiare gli autori ebreo-tedeschi. Afferma Anna Kaiser: «Ciò che armonizza le significazioni raggiunte dagli ebrei tedeschi è l'umanesimo che intride l'idea di *Bildung*: un umanesimo che non trascura il mistero del trascendente, un umanesimo che è consapevole dei rischi verso cui la modernità sospinge prepotentemente il soggetto, un umanesimo che sussume la formazione quale categoria dell'essere-autenticamente-umano»³⁹⁷.

Il primo saggio in cui la Stein analizza la questione dell'insegnamento è *Verità e chiarezza nell'insegnamento e nell'educazione*³⁹⁸. Tale pratica è descritta come una parte dell'educazione (*Erziehung*), in particolare dell'intelletto, che deve contribuire alla «formazione dell'essere umano nel suo complesso, con tutte le sue forze e tutte le sue capacità»³⁹⁹, affinché «il giovane che ci è affidato divenga un essere umano autentico e autenticamente se stesso»⁴⁰⁰. Fini e mezzi di tale opera, paradossalmente, coincidono: sono la verità e la chiarezza. Certo esse non appartengono pienamente all'uomo, ma sono di Dio: dunque è da lui che il docente deve apprenderele. Ma il docente può e deve umanamente allenarsi per diventare competente secondo il fine e il mezzo della verità e della chiarezza. Opinioni chiare e vere sono un mezzo efficace per educare, e una persona chiara e vera ne è il fine. Ma con delicatezza: certamente fine dell'educazione e

³⁹⁴ Id., *L'empatia*, cit., p. 62.

³⁹⁵ Si potrebbe leggere tutta l'opera della Stein con la chiave interpretativa dell'empatia, e utilizzarla come strumento pedagogico fondamentale: R. Cerri Musso, *Pedagogia dell'Einfühlung. Saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia 1995.

³⁹⁶ M. Ubbiali, *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie per la pedagogia attraverso la vita e l'opera di Edith Stein*, in appendice *Apprendere a chiedere perché. Colloquio con Roberta De Monticelli*, Aracne, Roma 2010.

³⁹⁷ A. Kaiser (a c. di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 1999, p. 76.

³⁹⁸ E. Stein, *Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung* (1926), ESGA 16, tr. it. in Id., *La vita come totalità*, cit., pp. 36-44.

³⁹⁹ Ivi, p. 40.

⁴⁰⁰ Ivi, p. 41.

dell'insegnamento è formare una persona che possieda principi chiari e saldi, dalla personalità genuina, ma non si deve correre il rischio di pretendere che un allievo divenga così chiaro da risultare trasparente: l'anima non è scrutabile fino in fondo, è – e deve restare – un mistero.

La relazione maestro-allievo chiede mezzi raffinati e affinati nella verità e nella chiarezza, chiede ricerca continua nell'incontro con l'individualità di ciascuno, ma sempre nel rispetto del mistero che ciascuno cela.

In *I fondamenti teorici dell'opera di educazione sociale*⁴⁰¹ Stein riprende le sue riflessioni sulle forme sociali, e in particolare quelle sulla comunità⁴⁰², traducendole in termini pedagogici. Persona e comunità godono di un legame reciproco: la persona forma la comunità e la comunità forma la persona. Analizzando le diverse teorie sociali che spesso oscillano tra un individualismo esasperato o una massificazione annullante, la Stein ci ricorda che solo l'insegnante che possiede una corretta teoria dell'individuo e della comunità può educare bene. L'educazione sociale ha un fine chiaro: «*la riconduzione delle comunità al loro senso originario attraverso un'opportuna azione volta a plasmare i membri della comunità*»⁴⁰³. I mezzi sono dunque conseguenze della teoria dei fondamenti. Primo mezzo essenziale è la grande spiritualità dell'insegnante. Secondo: l'attenzione alle individualità, a ciascun bambino, con conseguente personalizzazione dell'insegnamento e valorizzazione delle specificità, che permette di costruire vera comunità, tra soggetti autentici. La personalizzazione, infatti, non forma monadi isolate o piccoli sovrani individualisti: il buon maestro fa vivere l'esperienza comunitaria agli alunni come mattone di comunità. In questo lavoro di attenzione e valorizzazione si baderà alle capacità di ciascuno in tutti i campi, anche in quelli che spesso la scuola accantona, stimolando la condivisione e il servizio tra compagni. «Se si lascia che queste capacità si facciano valere, si sviluppa una vita vivace e lieta. Si sviluppano piccole personalità contraddistinte da un'individualità ben marcata e da un forte senso della comunità. Ognuno sente di possedere proprie capacità e apprezza quelle altrui. Ognuno si sa membro di un tutto che abbisogna dei suoi, e che egli serve di buon animo»⁴⁰⁴.

La relazione maestro-allievo è dunque una relazione dentro la comunità e per la comunità. Una relazione che si inserisce dentro il contesto di relazione da soggetto a soggetti⁴⁰⁵.

Il tema di nostro interesse viene poi sviluppato anche in diversi saggi dedicati alla donna e al suo compito «secondo la natura e la grazia»⁴⁰⁶. In essi si parla sempre della maestra al femminile, proprio per questa contingenza, e di questo è importante tener conto. Se infatti la professione educativa si addice particolarmente alla natura femminile ciò non preclude tale missione all'uomo, il quale evidenzia alcuni tratti differenti, anche nell'insegnamento. C'è poi un modo sempre individuale di vivere l'atteggiamento materno e l'atteggiamento educativo che, seppure resta aspetto di accoglienza tipicamente femminile, viene colorato in modo maschile dalla personalità del singolo uomo-maestro.

⁴⁰¹ Id., *Die theoretischen Grundlagen der sozialen Bildungsarbeit* (1930), ESGA 16, tr. it. in Id., *La vita come totalità*, cit., pp. 49-70.

⁴⁰² Sviluppate nel fondamentale: Id., *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften* (1922), ESGA 6, tr. it. di A. M. Pezzella, *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione psicologica*, Città Nuova, Roma 1999.

⁴⁰³ Id., *I fondamenti teorici dell'opera di educazione sociale*, cit., pp. 65-66.

⁴⁰⁴ *Ibidem*.

⁴⁰⁵ Secondo la definizione in *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., pp. 159s.

⁴⁰⁶ Utilizzando un'espressione che ritorna nei testi.

In *Il valore peculiare della donna e la sua importanza per la vita del popolo*⁴⁰⁷ la Stein delinea le caratteristiche tipiche dell'essere donna e descrive come tale stile possa/debba essere vissuto e agito a beneficio della comunità intera, sviluppando le professioni femminili e vivendo con stile femminile altre professioni strategiche per il bene comune. Tra queste le professioni sociali si addicono pienamente all'anima femminile. Le donne, la cui vocazione primaria è quella alla maternità, hanno una tendenza naturale alla pienezza e alla completezza, da realizzare in sé e da far crescere negli altri. La relazione educativa dunque si colora dei tratti della ricerca di pienezza, di armonia, di sviluppo globale di tutte le facoltà personali: insegnanti e educatrici sono persone complete che aiutano gli altri a diventare persone complete. Dal punto di vista personale la maestra «deve essere solida»⁴⁰⁸, cioè convinta di ciò che insegna, educata dalla verità, attraverso una formazione che Stein definisce «dogmatica», riferendosi chiaramente alle verità di fede, ma che non difficilmente possiamo estendere al bisogno di una chiara descrizione eidetica dell'essere umano, delle sue forme personali, sociali, etiche ecc. La formazione deve essere poi «ascetica», ovvero disciplinata, con una sottesa capacità di discernimento («trova sempre le parole giuste, per *questa* persona e in *questa* circostanza»⁴⁰⁹).

Ogni relazione educativa non può fare a meno di costruire un legame di base solido, che ha come riferimento ideale quello tra madre e figlio. Amore e fiducia sono la base, dunque, della relazione tra maestra e allievo. In uno stile che si caratterizza come capacità di «offrire questo amore costante, materno, *a tutti*, anche agli alunni non amabili, difficili, insopportabili, e anzi a loro in particolare, perché ne hanno più bisogno»⁴¹⁰. Un legame fortissimo, che richiede grande fatica, addirittura «energie veramente sovrumane»⁴¹¹.

In *L'ethos delle professioni femminili*⁴¹² la Stein descrive il concetto di *ethos* e di *Beruf* (che semanticamente comprende i termini italiani 'professione' e 'vocazione') nella vocazione naturale e soprannaturale della donna, riprendendo il rapporto tra femminilità e professioni. In conclusione la Stein accenna alla necessità di definire anche l'anima maschile, delineando così un abbozzo di «antropologia duale»⁴¹³. Relativamente alla relazione di insegnamento si sottolinea nuovamente la necessaria capacità di sacrificio della maestra, come esercizio ascetico che consolidi il legame maestra-allievo riposizionandolo all'interno di un quadro di relazioni spirituali che sanno andare oltre la naturale relazione affettiva (tipica del rapporto madre-figlio) che può non essere spontanea verso gli allievi.

*Fondamenti della formazione della donna*⁴¹⁴ riprende e chiarisce l'idea di *Bildung* non come possesso esteriore di cognizioni, ma come forma che la personalità umana viene ad assumere in virtù dell'influenza delle molteplici forze che la plasmano, a partire dalle predisposizioni naturali ma anche dagli «oggetti» esterni (materiali, ma soprattutto spirituali) di cui si nutre lungo la vita. Molto concretamente la Stein conclude con una proposta di riforma dell'istruzione femminile dove la scuola assuma una finalità eminentemente

⁴⁰⁷ Id., *Der Eigenwert der Frau in seiner Bedeutung für das Leben des Volkes* (1928), ESGA 13, tr. it. in Id., *La donna*, cit., pp. 3-22.

⁴⁰⁸ Ivi, p. 14.

⁴⁰⁹ *Ibidem*.

⁴¹⁰ *Ibidem*.

⁴¹¹ *Ibidem*.

⁴¹² Id., *Das Ethos der Frauenberufe* (ms. 1930), ESGA 13, tr. it. in Id., *La donna*, cit., pp. 23-42.

⁴¹³ A. Ales Bello, *Del femminile. Scritti di antropologia e religione*, Città Aperta, Troina (En) 2004.

⁴¹⁴ E. Stein, *Grundlagen der Frauenbildung* (1931), ESGA 13, tr. it. in Id., *La donna*, cit., pp. 43-63.

formativa. Le insegnanti strutturano dunque la loro relazione con gli alunni su questa finalità, predisponendo un «*piano di formazione* quale è richiesto dalla natura e dalla vocazione della donna»⁴¹⁵, che coinvolga esercizio dell'intelletto, dell'intelletto pratico, della volontà, attraverso modalità attive: «l'essere umano, per sua natura, non è destinato solo ad assorbire, ma anche a *operare*, dando forma all'esterno per affermarsi. La messa in atto delle sue capacità pratiche e creative è, perciò, parte essenziale del processo formativo»⁴¹⁶.

La relazione maestra-allievo è dunque una relazione che si iscrive in un processo sistemico, organizzativo, istituzionale, che funga da mediatore e da quadro globale per la relazione stessa. Persona, persone e istituzioni: ecco il quadro sistematico in cui si inserisce la *Bildung*.

*La vocazione della donna*⁴¹⁷ affronta un tema caldo per l'epoca: il rapporto tra femminilità e vita lavorativa. È possibile conciliare il ruolo di sposa e madre con una professione? E in particolare con la professione docente? La Stein lo afferma e lo consiglia, mostrando come, pur nella fatica del doppio ruolo, la maternità possa arricchire lo stile educativo. Affronta poi la delicata questione delle maestre nubili, alcune per scelta altre per contingenza: a entrambe, che devono indirizzare le loro inclinazioni materne per il bene degli alunni, il compito di vegliare sui sentimenti che, a volte frustrati, inducono a un inaridimento personale e a un inacidimento delle relazioni con i bambini. Ci è ribadita ancora una volta una relazione che, sullo stile materno, tenga conto della natura dell'uomo in generale (come unità complessa di dimensioni corporeo, psichiche, spirituali), aperta al trascendente, ma nella forma individuale unica e specifica che ogni insegnante, come ogni buona madre, deve ricercare e favorire, attraverso gli strumenti propri della sua professione, relazionali e disciplinari.

In *Arte materna di educare*⁴¹⁸ la Stein delinea alcuni aspetti per accompagnare l'azione delle madri nella prima infanzia e negli anni della scuola. Molto significativa la dichiarazione iniziale, dove afferma che le sue parole di studiosa sono significative soltanto quando sanno scaturire dall'esperienza vissuta e non tanto dagli studi di psicologia e pedagogia: un'affermazione che va ben oltre i contenuti, richiamando la gravidanza del metodo fenomenologico che parte sempre dall'*Erlebnis* (il vissuto). La relazione educativa è dunque innanzitutto una relazione personale: un guardarsi negli occhi, un vivere in situazione, affinché ogni bambino giunga a piena realizzazione di se stesso, e non a maturare scopi posti arbitrariamente dagli adulti. Per fare questo la Stein invoca un'alleanza scuola-famiglia solida e responsabile, nella quale sarebbe auspicabile che i genitori si «consigliassero con gli insegnanti e utilizzassero le loro esperienze e le loro osservazioni per individuare le reali doti e inclinazioni, e disporre su questa base il percorso di formazione»⁴¹⁹.

Allo stesso modo i genitori devono poter contribuire alla costruzione di una scuola educativa che li veda attori corresponsabili alla relazione maestra-allievo. In una pagina di vibrante attualità⁴²⁰ la Stein condanna il non coinvolgimento delle famiglie nella costruzione della nuova scuola da parte dello Stato e degli insegnanti che si sono «appropriati della scuola»: la relazione insegnante-alunno si iscrive in una questione

⁴¹⁵ Ivi, p. 54.

⁴¹⁶ *Ibidem*.

⁴¹⁷ Id., *Die Bestimmung der Frau* (1931), ESGA 13, tr. it. in Id., *La donna*, cit., pp. 65-77.

⁴¹⁸ Id., *Mütterliche Erziehungskunst* (ms. 1932), ESGA 13, tr. it. in Id., *La donna*, cit., pp. 157-172.

⁴¹⁹ Ivi, p. 169.

⁴²⁰ Ivi, p. 166.

sistemica ampia e complessa, dentro la quale l'alleanza con la famiglia assume un ruolo strategico.

Il brevissimo *Fondazione teorica della formazione della donna*⁴²¹ contiene osservazioni molto preziose sulla necessità di un'antropologia su cui fondare la pedagogia⁴²²: possiamo trarne dunque l'esigenza per ogni docente di una solida formazione antropologica, ovvero nella chiarezza della risposta alla domanda «chi è l'uomo?». Domanda alla quale le lezioni tenute e preparate per l'Istituto di Pedagogia Scientifica di Münster provano a dare risposta chiara e ordinata. Le abbiamo già ricordate nelle pagine precedenti. Qui intendiamo sottolineare che la relazione maestro-allievo è un legame che deve tutelare lo sguardo competente sull'umano: un insegnante si relaziona al suo allievo vedendolo nella sua complessità, nella sua espressione umana più piena, attraverso un riferimento filosofico fondato sull'esperienza eidetica che lo descriva come persona, *unitas multiplex* (corpo, psiche e spirito), nella diversità della forma sessuata, e nell'irriducibile individualità.

Vogliamo qui però soffermarci ancora un poco sulle lezioni del primo semestre 1932, *Problemi della formazione delle ragazze oggi*, già ricordato. In conclusione la Stein si sofferma sulla questione dei mezzi educativi che contribuiscono alla finalità del percorso scolastico: fine della scuola è accendere la vita spirituale, ricordando che essa «si accende non solo nella convivenza con altre persone spirituali, ma anche a contatto con creazioni impersonali in cui è presente una vita spirituale particolare. Le chiamiamo "spirito oggettivo", e, nella misura in cui sono creazioni dello spirito umano, "cultura"»⁴²³.

La scuola ha come compito introdurre i giovani (qui si parla nello specifico delle ragazze) nelle varie sfere culturali in modo che esse agiscano efficacemente nella formazione della loro personalità.

Tra i percorsi di formazione Stein analizza le possibilità e i limiti dell'educazione in internato e esternato scolastico, ovvero del rapporto casa-scuola: viene descritta una relazione educativa che tenga conto degli affetti che fondano l'identità e la sicurezza personali (tipiche della famiglia), pur valorizzando la professionalità tipica dei docenti o degli educatori preparati e preposti.

La relazione maestro-allievo dunque deve porsi in buon equilibrio tra affettività e professionalità. Allo stesso modo il docente si pone dentro un sistema scolastico che deve presentarsi come il più articolato possibile, non un concentrato enciclopedico, ma una palestra formativa che offra i diversi elementi spirituali o culturali a servizio delle diverse inclinazioni e personalità individuali. Scuole diverse, con finalità diverse sono necessarie per rispondere ai diversi alunni che vi studiano. Ma sempre «prima che si lasci la scuola per entrare nella vita, [...] queste discipline devono venir utilizzate per una prospettiva solida, e di largo raggio, rispetto ai compiti della vita, cioè per un insegnamento filosofico, psicologico e sociologico semplice, chiaro e capace di dare un orientamento»⁴²⁴: la scuola deve essere una scuola per la vita. E di questa relazione esistenziale tra sapere e vita l'insegnante è mediatore responsabile.

⁴²¹ Id., *Theoretische Begründung der Frauenbildung* (1932-33), ESGA 13, tr. it. in Id., *La donna*, cit., pp. 307-309.

⁴²² Consapevoli che «nell'antropologia filosofica e teologica, alle cui problematiche si collega la pedagogia, si incontrano tutti i problemi della filosofia e della teologia e dei loro reciproci rapporti» (Ivi, p. 308).

⁴²³ Id., *Problemi della formazione delle ragazze oggi*, in Id., *La donna*, cit., p. 262s.

⁴²⁴ Ivi, p. 282.

Altra questione scottante per il suo tempo è relativa a gli *Insegnanti di formazione universitaria e insegnanti di formazione magistrale*⁴²⁵. La Stein riconosce i pregi e i difetti di ciascuna delle due opzioni: l'insegnante di formazione magistrale (maestro unico) ha uno sguardo più globale sulla formazione degli alunni, non specializzato in una disciplina che – come le scienze moderne il cui impianto ha strutturato le università – rischierebbe di diventare «privo di anima»⁴²⁶; egli è infatti capace di costruire un «*unicum* pedagogico organico» e soprattutto attento alle esigenze delle «energie degli scolari»⁴²⁷. D'altro lato, però, l'insegnante specialista (che, se è davvero esperto, ben conosce la differenza tra *formazione specialistica* e mero *sapere acquisito*) possiede una padronanza più specifica della propria disciplina, che «suscita attenzione, fiducia, spirito di emulazione»⁴²⁸ negli alunni. La Stein propone come ideale una combinazione di entrambe le posizioni: «una formazione filosofico-pedagogica, che faccia chiarezza in merito a quale sia il senso dei singoli campi dello scibile e quale la loro importanza nel complesso del sistema educativo, e una formazione specialistica mirata a un campo disciplinare in particolare»⁴²⁹.

La relazione maestro-allievo è dunque retta da un saggio equilibrio tra la specializzazione e l'attenzione globale alla persona, tra lo sguardo disciplinare (che sa offrire gli elementi culturali perché lo spirito umano si nutra e si (auto-)formi) e lo sguardo educativo più generale (che si faccia carico della formazione di tutta la persona nei suoi aspetti complessi e interrelati).

In *Tempi difficili e formazione*⁴³⁰ la Stein commenta i problemi conseguenti alla crisi economica che hanno gravato sul sistema educativo tedesco: diminuzione delle ore di apertura delle scuole, aumento del numero di alunni per classe, chiusura di istituti formativi per gli insegnanti, licenziamenti e trasferimenti dei docenti. La Stein, pur preoccupata, mette in guardia da un pessimismo inoperoso, riproponendo strumenti "economici" per la formazione: il patrimonio ambientale e culturale tedesco, già disponibile, ma soprattutto l'autentica relazione umana. «I bambini a scuola, i colleghi in difficoltà, non hanno bisogno soltanto di quello che noi *abbiamo*, ma di quel che *siamo*»⁴³¹.

La relazione educativa si basa soprattutto sull'essere, prima ancora che sull'avere; si basa sulla relazione umana autentica che, certamente mediata dai saperi, non viene mai meno però a quella sua connotazione che richiede al maestro genuinità di vita, capacità di dono, sorveglianza e cura, un giocare coinvolgente sostenuto dalla testimonianza di una vita vissuta come ricerca del bene e del vero.

Maestro e allievo, in una pedagogia della vita personale

Proviamo qui di seguito a proporre, come delle sfumature di colore, le caratteristiche che, secondo Edith Stein, informano la buona relazione maestro-allievo. Lo facciamo in modo più libero che non seguendo, come abbiamo fatto finora, una pedissequa ricostruzione bibliografica, tenendo conto dell'intero pensiero steiniano che, anche quando non si occupa espressamente di formazione o di scuola, è estremamente fecondo per la nostra

⁴²⁵ Id., *Akademische und Elementarlehrerin* (1931), ESGA 16, tr. it. in Id., *La vita come totalità*, cit., pp. 108-112.

⁴²⁶ Ivi, p. 110.

⁴²⁷ Ivi, p. 111.

⁴²⁸ Ivi, p. 110.

⁴²⁹ Ivi, p. 111.

⁴³⁰ Id., *Notzeit und Bildung* (1932), ESGA 16, tr. it. in Id., *La vita come totalità*, cit., pp. 71-80.

⁴³¹ Ivi, p. 73.

riflessione e fondamentale per un pensiero articolato e concluso attorno alla questione della *Bildung*.

Una relazione formativa

La relazione maestro e allievo si caratterizza innanzitutto come un'esperienza profondamente umana, forse una delle esperienze più radicali del rapporto interpersonale, laddove tutte le problematiche dell'umano si attualizzano in un gesto e uno stile comunicativo che non può non rispondere alla questione centrale della vita di ciascuno: il senso del vivere. Questa relazione si colloca come un'esperienza tra soggetti, ciascuno di fronte all'altro come centro di irradiazione di vissuti, e non come oggetto che riceve e viene semplicemente formato o indirizzato da altri: è dunque un'esperienza dialogica che, sebbene caratterizzata da momenti etero-direttivi, tende sempre alla capacità auto-formativa del soggetto educando; è un'esperienza dentro una relazione vera, tra persone che non dimenticano di essere tali; una relazione mediata però dall'azione, etica, che esige chiarezza di fini e mezzi affinché tale esperienza sia davvero educativa e formativa. È un'esperienza strutturata attorno a un chiaro riferimento antropologico, a un'etica (materiale, direbbe Max Scheler⁴³²) dei valori, inscritta dentro un'ontologia (un sapere del tutto), alla ricerca di mezzi e metodi che tutelino tanto le finalità che le necessarie mediazioni della storia e della contingenza, ma sempre tenendo alta l'implicazione morale del gesto.

La relazione maestro-allievo non è mera questione di insegnamento, ma traccia per la formazione umana globale. Lo stesso insegnamento non è che un aspetto della *Bildung*, e ad esso finalizzato. Lasciamo alle parole vive della Stein la definizione dei diversi termini pedagogici:

Chi si occupa professionalmente di educazione, sa che alle necessarie partizioni concettuali non corrisponde, nella concretezza della vita pratica, un altrettanto severa separazione. Definisco *insegnare* se viene introdotta la comprensione di nuovi contenuti, o una qualche potenzialità umana viene fatta divenire, coll'esercizio, capacità vera e propria. Il *guidare* e l'*educare* sono due concetti strettamente connessi l'uno all'altro, nella misura in cui in entrambi la *volontà* viene indirizzata a raggiungere uno scopo. Tuttavia, nel primo caso si tratta più di un progredire nella consapevolezza dello scopo, non ancora di un'istruzione ed elaborazione come invece ha luogo nell'educare. Ciò che più di ogni altra va in profondità è l'*attività formativa (Bildungsarbeit)* nel senso che vorrei conferire qui al termine: mentre le altre attività si rivolgono a *capacità* umane, l'attività formativa arriva a penetrare *l'anima stessa*, l'*essenza* di essa, e in modo tale da formarla, e con essa tutto l'essere umano⁴³³.

Entrambi discepoli

La relazione maestro-allievo è una relazione "a tre": il rapporto tra i due è sempre riferito alla questione della *verità*. Se certamente il rapporto educativo è un rapporto che va vissuto nel qui e ora, la sua gravidanza etica è tale da necessitare di un continuo riferimento al vero fine di ogni gesto umano, al vero fine della vita umana, alla verità sull'esperienza, alla verità della struttura della persona umana che si contribuisce a formare. La fenomenologia, di cui la Stein è maestra accreditata, insegna a stare presso le cose stesse cercandone però la verità profonda, l'essenza. Ovvero: mentre il docente agisce, cerca la verità; mentre sta presso il suo allievo, cerca di scoprirne (in empatia)

⁴³² M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik* (1913-16; 1927³), tr. it. di G. Caronello, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*, San Paolo, Milano 1996.

⁴³³ E. Stein, *Eine Meisterin der Erziehungs- und Bildungsarbeit: Theresia von Jesus* (1935), ESGA 16, tr. it. *Il magistero di Teresa di Gesù in campo educativo e formativo*, in Id., *La vita come totalità*, cit., p. 167.

l'originalità. L'insegnante è dunque prima di tutto un discente, coinvolto in una formazione continua, ma soprattutto coinvolto da quella ricerca che è la verità sulla vita dei suoi allievi. Una ricerca che non si conclude mai non solo perché le persone cambiano di continuo, ma perché le persone sono «mistero di sé a se stesse», secondo la bella espressione di Agostino che la Stein conosce e conferma. Il maestro deve mettersi innanzitutto alla scuola della verità, di Dio, l'infalibile *Bildner* dell'uomo che, solo, conosce il mistero (e la *Bild*, la forma interiore personale) di ognuno. Riscoprirsi discepoli è l'unico modo per vivere una autentica relazione con gli allievi: riconoscendosi umili lavoratori che cercano, insieme, di conquistare la pienezza della vita.

Un incontro tra persone...

La relazione maestro-allievo è una vera e propria esperienza inter-soggettiva, un'esperienza che dunque si fonda su quell'*Erlebnis* tutto umano che è l'*Einfühlung*, l'empatia. Un soggetto sta di fronte al docente: un mondo di sentimenti, sensazioni, pensieri, un centro di irradiazione di vissuti che si propongono agli occhi dell'osservatore come esperienze da decifrare e da comprendere. Da comprendere come esperienze uniche, di una alterità ineliminabile, da preservare e custodire. Non certo differenze incomprensibili o insormontabili, ma che chiedono una relazione di comprensione così vicina da saper stare anche tanto lontano, per evitare sovrapposizioni ideologiche o violenze psichiche e interpretative. La relazione maestro-allievo è una relazione empatica, capace di incontrare l'altro, di sentire l'altro, di sentire che l'altro sente (emozioni, valori, conflitti...), ma preservandone l'alterità, oltre ogni confusione unipatica (come accade nelle relazioni irriflesse) o immorale tentativo di plagio (come accade nelle forme di indottrinamento). Ogni allievo va, cioè, conosciuto, sentito "da dentro" nella sua alterità, e scoperto nella sua unicità che chiede una personalizzazione del percorso educativo, indispensabile.

In questo incontro, compito del formatore è la valorizzazione dell'unicità dell'educando, che deve essere accompagnato affinché diventi soggetto della propria formazione: diventi cioè semplicemente *soggetto*, libero, capace della costruzione di sé come persona integrale e armonica, e capace di spiegare le sue forze verso il bene, individuale e comune.

È una relazione, quella maestro-allievo, che guarda all'essere: sa bene che mezzi importantissimi per l'educazione sono i beni culturali, le discipline, le attività dell'intelletto e del corpo. Ma sa prima di tutto che «ciò che c'è di più essenziale per la formazione dell'essere umano è l'essere umano»⁴³⁴. È dunque prima di tutto una persona che si pone come persona di fronte ad una persona. Autentica. E umile, in quanto creatura.

...nella tutela della verità sulla persona

Abbiamo insistito finora sulla necessità dell'incontro vivo tra docente e discente. È il dato fondamentale di partenza, che la fenomenologia pone come chiave di accesso per la filosofia. Ma la riflessione non può fermarsi all'incontro: deve proseguire (eideticamente) verso la struttura profonda di ciò che sta conoscendo. L'incontro personale, dunque, deve andare alla scoperta dell'essenza dell'essere umano per accompagnarlo (questo lo scopo della formazione) alla piena espressione e realizzazione di sé. La relazione educativa esige una profonda riflessione antropologica: «la pedagogia costruisce castelli in aria se

⁴³⁴ Id., *Problemi della formazione delle ragazze oggi*, in Id., *La donna*, cit., p. 259.

non trova una risposta alla domanda “chi è l’uomo?”⁴³⁵. L’insegnante deve avere ben chiara la visione dell’uomo secondo verità, quella visione che la Stein descrive attraverso il metodo fenomenologico e che confronta con la proposta radicata nei testi della Scrittura: una visione che si fa missione, una guida nella conoscenza degli alunni, nella predisposizione di progetti educativi, nella pianificazione delle attività di classe, nei rapporti con le famiglie, nella costruzione di una scuola davvero per le persone e per le comunità. Un pensiero antropologico secondo verità è necessario per poter tenere sotto controllo fini e mezzi dell’educazione e per una continua valutazione del proprio operato. Tutte le prassi educative e tutte le proposte pedagogiche si fondano, in maniera implicita o esplicita, su un’antropologia⁴³⁶: la questione fondamentale è perciò se queste visioni siano rigorosamente fondate o meno, non semplici *Weltanschauung*; se siano vere o meno. La fenomenologia applicata da Stein all’antropologia, capace di rendere gli incontri occasioni filosofiche, descrive la complessità dell’essere umano come micro-cosmo costituito (dinamicamente) di un corpo proprio, di una psiche con la sua causalità, e di uno spirito capace di porre la questione del senso e che lo apre alla dimensione del trascendente. Un essere umano che è caratterizzato dal suo essere maschio o femmina; e che insieme è individuo unico e irripetibile. Un essere umano la cui visione completa si può trovare solo in Dio. Un umano che è *persona*.

Una bussola antropologica di questo tipo è la necessaria mediazione che coinvolge la relazione educativa orientata al bene (una visione etica), rendendola strumentale alla formazione completa dell’allievo secondo la verità della sua essenza personale.

Dentro una comunità

L’educatore deve avere un forte senso comunitario: deve lavorare per costruire la comunità degli educandi, stimolando tra loro relazioni cooperative e di reciproco sostegno e solidarietà. In una comunità educativa «ognuno sente di possedere proprie capacità e apprezza quelle altrui. Ognuno si sa membro di un tutto che abbisogna dei suoi, e che egli serve di buon animo»⁴³⁷.

L’educatore è egli stesso parte di questa comunità, con un ruolo certamente particolare e non simmetrico ma comunque parte della sua classe: «la maestra che è nel vero senso della parola il capo della sua piccola comunità, fa lei stessa parte della comunità. Tutti sentono che è al servizio della collettività, e che pretende solo ciò che

⁴³⁵ Id., *La struttura della persona umana*, cit., p. 54.

⁴³⁶ La Stein afferma di essere consapevole che si educa anche senza una teoria antropologica chiara e una visione metafisica coerente, ma ciò non toglie il fatto che la prassi di ciascun educatore si ispiri, consapevolmente o meno, a un modello e a una teoria antropologica e metafisica. Afferma infatti: «ogni azione educativa, tesa a formare l’essere umano, è accompagnata da una determinata concezione dell’uomo, della sua posizione nel mondo, dei suoi compiti nella vita, delle possibilità di una sua cura e formazione pratica. La teoria della formazione umana, che indichiamo con il termine *pedagogia*, è legata organicamente ad un’immagine generale del mondo, cioè ad una *metafisica*, e l’*idea di essere umano* è quella parte dell’immagine generale alla quale essa è immediatamente connessa. È possibile tuttavia che qualcuno svolga un’opera educativa senza aver elaborato una metafisica e senza una compiuta concezione dell’essere umano; tuttavia vi è sempre una concezione cosmologica e antropologica a fondamento del suo agire» (Ivi, p. 38). La questione fondamentale è dunque quella di fondarsi su una metafisica e su una antropologia vere. Il testo del secondo ciclo di lezioni a Münster è scritto per questo: dopo una iniziale confutazione delle principali antropologie contemporanee (l’Idealismo tedesco, la psicologia del profondo, la filosofia esistenziale di Heidegger: Ivi, pp. 39 ss.) e delle aporie pedagogiche da esse derivanti, Stein propone «la concezione dell’essere umano nella metafisica cristiana» (Ivi, pp. 44 ss.) e una analisi secondo il metodo fenomenologico (Ivi, a partire da p. 65 e trasversale a tutto il testo).

⁴³⁷ Id., *I fondamenti teorici dell’opera di educazione sociale*, in Id., *La vita come totalità*, cit., p. 68.

viene utile a questa»⁴³⁸. Una comunità di intenti, di destino, di progetti; ma prima di tutto una comunità di figli e di fratelli, sul modello familiare. L'autorevolezza del docente è caratterizzata da questo senso di appartenenza alla comunità: egli «troverà rispetto e ubbidienza perché non esige né l'una né l'altra, in ogni caso non le esige *per sé*»⁴³⁹, ma a servizio della comunità stessa.

La relazione maestro-allievo si inserisce dunque dentro un contesto comunitario, più ampio della semplice relazione duale: si diventa uomini solo insieme ad altri, e si è uomini davvero se capaci di vivere con e per una comunità.

Tra responsabilità e fiducia, come tra madre e figlio

Più volte nei testi presentati nelle pagine precedenti, la relazione maestra-allievo è paragonata e confrontata dalla Stein con la relazione madre-bambino. Essendo quella materna la vocazione fondamentale inscritta nella specie femminile, insieme a quella di compagna, e essendo il compito educativo un compito che si addice perfettamente all'anima femminile, è necessario che le due espressioni si incontrino⁴⁴⁰. Un incontro che ci permette di costruire una figura teleologica del rapporto educativo (quella materna, appunto) ma anche di preservarne la specificità e la differenza. La relazione educativa è una relazione che si fonda su responsabilità e fiducia: *responsabilità* è la necessaria cura che il docente deve porre vedendosi affidata una persona da accompagnare nel costruire se stessa, mediante tutti gli strumenti che l'umanità (storica e presente, la cultura e gli incontri vivi) possiede, tramanda e progetta. Una responsabilità che sente tutta la gravidanza etica del gesto educativo, che insieme è capace di stimolare responsabilità nell'educando stesso che impara a prendersi cura della propria formazione come anche dei compagni e del gruppo classe (piccola comunità) di cui è membro. Tale responsabilità è la risposta o la motivazione di un rapporto di fiducia, senza il quale non si attiverebbe alcun processo formativo. La *fiducia* su cui si basa la relazione educativa ha i tratti ontologici del fondamento che fa stare le persone nell'essere:

Di fronte all'innegabile realtà per cui il mio essere è fugace, prorogato, per così dire, di momento in momento e sempre esposto alla possibilità del nulla, sta l'altra realtà, altrettanto inconfutabile, che, nonostante questa fugacità, io sono, e d'istante in istante sono conservato nell'essere e che io in questo mio essere fugace colgo alcunché di duraturo. So di essere conservato e per questo sono tranquillo e sicuro: non è la sicurezza dell'uomo che sta su un terreno solido per virtù propria, ma è la dolce, beata sicurezza del bambino sorretto da un braccio robusto, sicurezza, oggettivamente considerata, non meno ragionevole. O sarebbe «ragionevole» il bambino che vivesse con il timore continuo che la madre lo lasciasse cadere?⁴⁴¹

Il paragone può sembrare azzardato, ma l'immagine è così forte che non può essere taciuta. La relazione madre-bambino è il sicuro (non scientificamente certo, ma fiduciosamente sentito) appoggio che rende ragionevole il vivere, che struttura una forma di vita vivibile, e che rende l'uomo consapevole della propria fragilità, ma insieme della propria possibilità di vivere con una certa sicurezza. Allo stesso modo la relazione educativa offre questa sicurezza di contenimento, di un punto di riferimento del quale

⁴³⁸ *Ibidem.*

⁴³⁹ *Ibidem.*

⁴⁴⁰ Id., *Problemi della formazione delle ragazze oggi*, in Id., *La donna*, cit.

⁴⁴¹ Id., *Endliches und ewiges Sein: Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins* (ms. 1934-1936), ESGA 11-12, tr. it. di L. Vigone, *Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, Città Nuova, Roma 1988, pp. 95-96.

fidarsi, al quale affidarsi e nel quale confidare come autentico compagno di viaggio verso la formazione personale.

Maestro: tra professione e vocazione

Essere insegnante coinvolge interamente la persona, come un modo d'essere, appunto, come un *habitus* che caratterizza l'*ethos* personale, che chiede una vita conforme a ciò che si professa (ovvero alla propria professione). Se *ethos* (*habitus* per la scolastica) è una «*forma interiore, un atteggiamento permanente dell'anima*», con «*ethos professionale* (*Berufsethos*) intenderemo quell'atteggiamento permanente dell'anima, o quell'insieme di *habitus*, che nella vita professionale di una persona si presenta come un principio strutturante interiore»⁴⁴². Si può parlare di questo tipo di *ethos* solo nel caso in cui la vita professionale abbia un carattere unitario e esso non sia solo richiesto dall'esterno, ma sorga dal profondo del soggetto; solo, in ultima istanza, se si vive la professione come una vocazione, come qualcosa a cui ci si senta chiamati: «Chi considera il proprio lavoro solo come una fonte di guadagno o come un modo per riempire il tempo, lo svolgerà in maniera del tutto diversa da chi lo considera un'autentica "vocazione", qualcosa a cui, cioè, si sente chiamato»⁴⁴³. Sentirsi chiamati, sentirsi coinvolti fino in fondo da una professione che è un vero e proprio modo d'essere.

La relazione maestro-allievo non dimentica gli strumenti della professionalità, ma è vissuta come una forma personale, un modo d'essere che è il vero veicolo dell'incontro e della formazione: un vero e proprio coinvolgimento esistenziale.

Una relazione mediata dai sistemi simbolico-culturali

L'altro lato della medaglia, rispetto all'insistenza precedente sul *Beruf* docente come vocazione è quello del suo aspetto professionale. Professionalità che non è solo saper fare, ma radicale competenza, ovvero modo d'essere capace di accompagnare gli allievi alla formazione di sé attraverso i sistemi simbolico-culturali che l'insegnante predispone e ai quali introduce. Le conoscenze, le discipline, i sistemi di valori, i beni artistici e culturali in genere sono beni tipicamente umani, per dirla con la Stein beni *spirituali*. Lo spirito, abbiamo già ricordato, è quella dimensione autenticamente umana che rappresenta il mondo del senso. È il regno dei valori, dei beni, dell'intersoggettività: «lo *spirito* è un emergere da se stessi, un'apertura in una duplice direzione, verso il mondo oggettivo, che viene *esperito*, e verso la soggettività estranea, lo spirito estraneo, *assieme* al quale si esperisce e si *vive*»⁴⁴⁴. Nutrita di spiriti "soggettivi" (le altre persone) e di "spirito oggettivo" (i beni, ovvero oggetti dotati di senso⁴⁴⁵), la persona umana in quanto tale si forma. Allo spirito appartiene certo la libertà: ma la sua scelta, la sua libertà è sempre una risposta all'*offerta* che le cose fanno di sé. Le cose, i valori, il bene e il male si offrono alla libertà dell'uomo e egli sceglie.

La relazione maestro-allievo è una relazione a volte immediata, squisitamente interpersonale, ma caratterizzata, a differenza delle altre professioni o vocazioni educative (le professioni sociali o l'esperienza genitoriale), dallo specifico della mediazione culturale. Non però una cultura che sia la semplice coltivazione dell'intelletto (o di qualche abilità),

⁴⁴² Id., *L'ethos delle professioni femminili*, in Id., *La donna*, cit., pp. 24 ss.

⁴⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴⁴ Id., *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p. 311.

⁴⁴⁵ È il *Gemüt* («l'animo, il complesso degli affetti e sentimenti», Id., *Sull'idea di Bildung*, cit., p. 25), che è capace di cogliere il valore degli oggetti e li interpreta come beni.

ma che sia formazione globale della persona, che contribuisca a dare forma al complesso del sentire, alla vita spirituale di ciascun allievo perché diventi capace di orientarsi verso il bene, il bello, il vero.

Ogni persona e la propria formazione. Ancora una volta, per concludere e ripartire

Abbiamo provato a ripercorrere, attraverso delle brevi incursioni nei suoi testi, il pensiero pedagogico di Edith Stein, la quale radica la propria filosofia dell'educazione in una proposta antropologica fenomenologicamente fondata e in dialogo con la metafisica cristiana: questo suo contributo ci sembra ancora oggi fecondo per una riflessione teorica e per una azione educativa rispettose della verità dell'uomo. Abbiamo provato a dare di nuovo parola a Edith Stein stessa, attraverso i suoi testi, all'interno dei quali abbiamo cercato tracce per una domanda pedagogica particolarmente significativa e ancora oggi attuale: quale relazione tra maestro e allievo risponde alla verità delle persone e alla verità del gesto educativo e formativo?

Verità e persona sono i due cardini del pensiero steiniano che qui abbiamo voluto ripercorrere cercando di mostrarne la fecondità, fecondità che si incontra con la storia e che chiede, proprio nel nome di un approccio di filosofia della persona, che anche chi legge e soprattutto chi educa ci metta del proprio, si sporchi le mani, agisca come *persona*, integrale libera e responsabile, lasciandosi interpellare dalle domande della storia presente, con uno sguardo all'essenza di verità celata e rivelata dalle Cose stesse. Riportare, con Edith Stein e la fenomenologia, il tema della verità al centro del dibattito filosofico e pedagogico non è questione secondaria. Così come è urgenza etica, filosofica e pedagogica riportare al centro del dibattito contemporaneo la questione dell'antropologia come scienza rigorosamente fondata⁴⁴⁶, capace di fornire una descrizione dell'essere umano nella sua completezza, nel suo essere persona. Particolarmente prezioso e originale il contributo della Stein perché, sebbene attraverso lo studio della regione dell'essere 'persona' giunga a conclusioni molto simili a quelle della "scuola" personalista, lo fa attraverso una via originale (la fenomenologia) offrendo spunti di dialogo fecondi tra il pensiero del Novecento e la filosofia medievale, e tra la filosofia a-tea (secondo la nota definizione di Husserl) e la teologia cristiana, contribuendo pure all'elaborazione di una filosofia cristiana⁴⁴⁷.

Ma tutto ruota attorno ad una vera visione della persona umana, la quale cerca la propria *Bild* per dare forma e realizzazione alla propria esistenza, che si realizza come una vera e propria *Bildung* nel palmo di storia che ci è donato di vivere.

Marco Ubbiali

(Ph.D. in Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo)

⁴⁴⁶ E. Husserl, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, (1911), tr. it. di C. Sinigaglia, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari 1994; P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988-2004.

⁴⁴⁷ Stein elabora una sintesi significativa in diverse opere, e soprattutto nella sua fatica maggiore *Essere finito e essere eterno*, cit. In un aforisma potremmo riassumere la ricerca (esistenziale, di fede e filosofica) steiniana con una sua frase lapidaria (forse la più conosciuta), scritta ad una condiscipola in occasione della morte di Husserl: «Dio è la verità. Chi cerca la verità, cerca Dio, che ne sia cosciente o no» (E. Stein, lettera datata 23 marzo 1938, tr. it. in Giovanna della Croce, *Edith Stein. Vita, antologia, preghiere*, ed. OCD, Roma 1991, p. 124).



Sperandio Aldo Agazzi

(Bergamo, 12 settembre 1906; Bergamo, 10 dicembre 2000)

Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi

Marisa Musaio

Abstract

The article examines the concepts of humanity, education and interiority as pedagogical foundations of the educational relationship. This triadic relation is traced in the pedagogy of person of Aldo Agazzi, who affirmed a theoretical perspective into educational concretizations and school. His attention to the processes of growth and human fulfillment, suggests that the purpose of educational relationship is to educate people to be more and more men, to be ever more deeply themselves.

L'educare tra disorientamento e bisogno di fondamenti

All'interno della relazione educativa si tratta oggi di ritrovare quei principi di carattere *essenziale* che rinviano alle esigenze intrinseche degli esseri umani e del loro perfezionamento in umanità. Non è sufficiente ricercare cose o condizioni, né aspetti o qualità particolari da riconoscere, ma ragioni in base alle quali pensare il nostro modo di educare e di entrare in relazione. In virtù di questi principi possiamo situare e radicare meglio l'educazione nel fatto che gli esseri umani si incontrano e vivono la loro vita nel mondo, creano qualcosa che li lega a chi li ha preceduti e a chi verrà dopo di loro, sentono e hanno la padronanza interiore delle proprie esperienze. In quanto attività intenzionale che si svolge in un determinato ambiente, l'educazione è legata alle persone, ai luoghi e alle situazioni nelle quali gli uomini pongono in essere le proprie esperienze e tendono a lasciare delle tracce significative di se stessi. Il motore peculiarmente umano è quello interiore della trasmissione culturale che si attiva nell'esperienza in cui i genitori trasmettono ai propri figli, i maestri e gli educatori ai propri allievi. L'educazione viene a situarsi dove si instaura quel *tramite* che permette di mantenere ciò che è stato fatto, le conquiste, la cultura, il patrimonio che ogni generazione aggiunge con il proprio contributo, esattamente lì dove nasce qualcosa di nuovo che prima non c'era. La filosofa Hanna Arendt a ragione ha rilevato che gli esseri umani «*vengono messi al mondo*»⁴⁴⁸, e che l'essenza dell'educare risiede nel «*dare inizio ad un mondo nuovo partendo da esseri "nuovi" per nascita e per natura*»⁴⁴⁹. Attraverso l'attenzione all'unicità di ogni essere umano, l'educazione raccoglie al suo interno la componente della *novità*, perché ogni uomo non è, fa rilevare la Arendt, «*uno straniero nel mondo ma qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora*»⁴⁵⁰. L'oggetto dell'educazione, il bambino, il motivo nel quale risiede la speranza che nutriamo in ogni nuovo essere umano che viene al mondo, si manifesta sotto due componenti peculiari: l'essere «*un uomo nuovo*» e l'essere «*un uomo in divenire*»⁴⁵¹. Se sul piano del divenire l'uomo condivide la condizione con tutte le cose viventi e rispetto alla *vita* e ai processi di sviluppo è un uomo in corso di formazione, in rapporto al *mondo* è un uomo nuovo rispetto ad una realtà preesistente e che continuerà ad esistere dopo di lui. Come si ha modo di riscontrare nei richiami ad una pedagogia della persona, l'uomo non solo viene al mondo, ma viene nel mondo con una intrinseca

⁴⁴⁸ H. Arendt, *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, tr. it., *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991, p. 229.

⁴⁴⁹ *Ivi*, p. 232.

⁴⁵⁰ *Ivi*, p. 246.

⁴⁵¹ *Ivi*, p. 242.

esigenza di educazione. A tale proposito il pedagogista Aldo Agazzi faceva rilevare che ognuno:

viene nel mondo per così dire in *educatione*, educando ed educatore nato; come persona che ha bisogno di educazione e che sente il bisogno di educare, perché l'educazione si riceve e si dà⁴⁵².

Alcune semplici ma incisive parole dalle quali ci sembra non si possa prescindere nella relazione educativa riguardano pertanto il rapporto tra *umanità*, *educazione* e *interiorità*; parole che hanno a che fare sia con l'ambito della relazione con l'altro in quanto essere umano, sia con la nostra relazione con la conoscenza, con il mondo e noi stessi. L'attenzione per questi tre nuclei tematici permette di afferrare alcuni degli aspetti fondamentali che guidano i processi di crescita e di compimento umano. Poste in connessione fra loro le istanze dell'*umanità*, dell'*educazione* e dell'*interiorità* formano una triade pedagogica utile per rintracciare il senso dell'educare di contro al disorientamento con cui l'educazione risulta oggi vissuta a tratti come sfida, a tratti come problema irrisolvibile, in alcuni casi come impresa del tutto impossibile. Tuttavia, il legame triadico che connette l'educazione all'essere sempre più uomini (richiamo all'*umanità*), per poter riuscire ad essere sempre più profondamente noi stessi (richiamo all'*interiorità*), appare in un certo senso attenuato, come se il legame si fosse atrofizzato per via di una cultura che tende ad esaltare aspetti quali il conseguimento del successo e dell'efficienza, la riuscita e l'accento posto sulle capacità e sull'essere sempre in grado di rispondere alle richieste esterne, mentre tutto ciò non fa che accentuare un'inclinazione esasperata del soggetto per se stesso e per un'auto-centratura che gli impedisce di relazionarsi realmente con la parte più profonda di sé e di stabilire delle relazioni autentiche con gli altri.

Tali rilevazioni suggeriscono di ricercare riflessioni e spunti per attuare una *riconnesione pedagogica* in grado di abbracciare gli aspetti fondamentali della vita umana con la specificità dell'educazione, nella convinzione che si possa così fondare un punto di vista pedagogicamente adeguato per pensare e vivere l'esperienza umana non in senso meramente strumentale ma come un intreccio tra potenzialità umane, conoscenze, relazioni personali tra educatori ed educandi, tra insegnanti e ragazzi.

Motivi e impegno della pedagogia di Aldo Agazzi

In un momento di crisi e di ripensamento culturale, acquista ancor più rilevanza rintracciare nel pensiero e nel contributo di quanti ci hanno preceduto il richiamo agli aspetti di natura essenziale dell'educazione. L'impegno sia riflessivo, sia concreto, sociale e istituzionale di coloro che hanno animato la ripresa della riflessione pedagogica sin dalla seconda metà del Novecento, si profila ai nostri occhi come testimonianza di un autentico spirito pedagogico che ha contribuito a richiamare la centralità del problema educativo in un particolare momento della riflessione pedagogica. Il secondo dopoguerra esponeva ad una situazione nella quale tutto era da rifare: la ricostruzione imponeva certamente di ricominciare a partire da una ricostruzione materiale ma, ancor più, da una ricostruzione morale, sociale, esistenziale. Basta ricordare che tra le questioni di estrema urgenza vi era la piaga dell'analfabetismo, un problema certamente reale e primario, che richiedeva di essere affrontato in una prospettiva nuova pensando ad una scuola che fosse realmente *per tutti e per ciascuno*. Proposte di riforma, indicazioni pedagogiche e didattiche,

⁴⁵² A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1950, p. 65.

programmi scolastici, diventano espressione sintetica di una pedagogia che cercava in tutti i modi di stare al passo con i tempi.

Nel quadro della pedagogia d'ispirazione personalista il presente contributo ritrova nel pensiero di Aldo Agazzi la testimonianza⁴⁵³ di un impegno educativo vissuto in maniera sempre più centrale e determinante ai fini della *promozione in umanità* dei soggetti coinvolti.

Una rilettura del pensiero pedagogico di Agazzi ritengo si riveli utile allo studioso di pedagogia per verificare la tenuta di un'elaborazione di pensiero, qual è quella del personalismo, da rivisitare con adeguato spirito scientifico per poter identificare ciò che ancora di valido manifesta ai fini di un'interpretazione della persona in rapporto alla sua *educabilità* e alla *relazionalità* che la costituisce.

Nell'affermare il valore di un'educazione e di una scuola rivolta a *tutti e a ciascuno*⁴⁵⁴, Agazzi sviluppa un discorso che si estende progressivamente al più ampio scenario della pedagogia come scienza, teoria e arte dell'educare, in un delicato momento di ripresa della nostra storia politica, sociale, economica, etica e religiosa, che richiedeva di coniugare sempre più l'educazione all'interno delle condizioni e delle successioni del tempo, della storia, dello spazio, ossia in un'ottica di universalità. Si ha modo di poter rivisitare non solo uno scenario ed un momento difficile e al tempo stesso fecondo della nostra riflessione pedagogica, ma di venire a contatto con un pensiero dall'ampio respiro culturale, per via della presenza di una *sensibilità* e *idealità* pedagogica di cui spesso oggi si avverte la mancanza. L'educazione non appare come mera pratica ridotta ad empirismo e a sperimentazione, ma trova giustificazione in specifiche determinazioni antropologiche che la precedono, anche se, parallelamente, è chiamata a coniugare l'affermazione dei principi con la *vita*, ad abbracciare e vivere i medesimi problemi che la vita pone, e a rispecchiare la concretezza di quelle esperienze in grado di consentire la promozione di tutte le *potenzialità* del soggetto.

Priorità pedagogiche anteriori alla relazione

Le argomentazioni e le elaborazioni teoretiche proprie della pedagogia della persona di cui Agazzi fu rappresentante, e che seppe affermare non solo teoricamente ma anche interpretare e rappresentare all'interno di corrispondenti concretizzazioni educative, scolastiche e progettuali, lasciano intravedere a mio avviso alcune *priorità pedagogiche* che dovrebbero agire anteriormente all'avvio di ogni relazione educativa:

- a) la precisazione del *punto di vista* dell'educazione;
- b) il richiamo all'*umanità*;
- c) il *fondamento interiore* dell'educare.

⁴⁵³ Ho avuto modo di conoscere Aldo Agazzi durante il periodo di dottorato di ricerca e di raccogliere dalla testimonianza diretta del pedagogo bergamasco utili suggerimenti per impostare un'analisi sul personalismo pedagogico che contemplasse le innumerevoli voci di quella "pedagogia della persona" che aveva animato il complesso ed articolato quadro pedagogico del secondo Novecento. Cfr. M. Musaio, *Il personalismo pedagogico nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2001, 2009².

⁴⁵⁴ Richiamando con orgoglio le sue radici popolari ed il contatto diretto con gli studenti lavoratori durante gli anni dell'insegnamento presso le scuole serali, Agazzi elaborò quelle esperienze che gli permisero di riconoscere nella persona e nel popolo "il vivaio dell'intelligenza" di una nazione. Dal contatto diretto con le nuove esigenze sociali e culturali che inducevano ad elevare l'istruzione obbligatoria, egli maturò la riflessione che confluisce nel volume *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958.

• a) L'educazione è fatto, atto ed evento da identificare nei suoi aspetti peculiari e fondanti. Nel *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori* del 1950, Agazzi esplicita quelle proposizioni iniziali in grado di restituirci i tratti specifici dell'educazione. Tra questi risiedono i motivi che fondano quel «nucleo primigenio e ontologico» dell'uomo e della sua essenza, vale a dire di quella spiritualità in forza della quale oltre ad essere *della* e *nella* natura, egli è soggetto di civiltà e di cultura, quindi spiritualità e persona.

L'originalità dell'elaborazione personalista è rintracciabile nel legame di fondo che viene instaurato tra il concetto di persona ed il concetto di *educabilità*. Ed è esattamente a motivo dell'attuazione e dello svolgimento della persona in quanto essere educabile che è possibile parlare di un personalismo che dal piano speculativo rivolge la sua attenzione alla realtà umana concreta e all'educazione, così come viene esplicitandosi nelle diverse situazioni storiche, sociali e politiche.

Possiamo educare ispirandoci ad una qualsiasi teoria o prospettiva sull'uomo, ma se manca il richiamo all'educazione è come se si soffocasse quel *richiamo originario* che è l'uomo. L'interpretazione della specificità propria del fatto educativo e delle sue componenti, una volta compiuta, tenderà poi a rifluire all'interno di *una relazione* che si manifesta distinta e diversa da ogni altra interazione.

Uno dei principi fondamentali del personalismo risiede esattamente nel richiamo all'educazione il cui centro non è il metodo con cui si educa, non è il programma da seguire, non sono gli ordinamenti né le tecnologie o la didattica e nemmeno gli educatori o i docenti, ma è *l'educando*, perché è esattamente in lui che si rintraccia l'essere *persona*. Da qui alcune sollecitazioni in ordine alla tematizzazione di una centralità educativa che non significa esclusivamente richiamarsi ad una teoria pedagogica o un indirizzo di pensiero, ma rinviare ad una *prospettiva antropologica* che, seppur contraddistinta da un ampio universo tematico, da suggestioni e istanze differenti, cerca in tutti i modi di fare sintesi su un comune denominatore: il concetto di persona e la sua rilevanza ai fini dell'educazione.

Se, come faceva notare Agazzi, l'educazione è dimensione intrinseca dell'uomo poiché «L'educazione [...] è un fatto solo dell'uomo. Correlativo al suo essere spirito, e, più precisamente, proprio al suo essere storia, cultura, civiltà»⁴⁵⁵, in quanto aspetto specifico dell'essere umano, per essere ben impostata essa esige «la nozione piena, esatta e preliminare di *chi* è colui che si deve o si intende educare»⁴⁵⁶, esige cioè la determinazione del profilo d'uomo da educare al quale deve corrispondere una scienza propria, che si serve dell'insieme delle scienze per consentirgli di strutturarsi adeguato di tutte le funzioni dell'uomo e che ha come fondamento la filosofia in quanto concezione dell'essere, dell'esistenza, dell'uomo in generale.

Ma pur manifestando la necessità intrinseca di conoscere preliminarmente l'uomo che è oggetto dell'educazione, vale a dire colui che ne è il «fattore o agente principale, il soggetto primario»⁴⁵⁷, e pur avendo bisogno di conoscere i fini e i valori trascendenti e trascendentali della vita, l'educazione prende avvio proprio là dove la riflessione filosofica termina il suo compito, quando cioè dopo aver esplicitato la conoscenza di ciò che è l'uomo nel suo essere integrale e la conoscenza dei valori ai quali va interiormente orientato, passa ad affrontare il piano dell'azione e avvia quella che di fatto costituisce *l'opera e la relazione educativa* come «l'opera specifica intesa ad attuare effettivamente e

⁴⁵⁵ A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1950, p. 20.

⁴⁵⁶ *Ivi*, p. 12.

⁴⁵⁷ *Ibidem*.

la pienezza nell'uomo della sua umanità, e l'adempimento dei suoi compiti e i suoi conseguimenti teleologici»⁴⁵⁸. Come si può rilevare le precisazioni in ordine alla specificità dell'educazione non appaiono riflessioni teoriche staccate dalla realtà, ma concorrono a chiarire un unico problema, quel problema di fondo che attraversa l'intera produzione agazziana: *chi è colui che si educa? qual è il profilo d'uomo di colui che vogliamo educare?*

• **b)** Nella particolare attenzione riconosciuta all'uomo all'interno della teoresi pedagogica, Agazzi rispecchia la dimensione del *che cosa*, cioè dell'oggetto specifico di studio della teoria e della scienza pedagogica. La dimensione espressiva ed esterna del pensare obbliga però a passare dal *che cosa* alla sottolineatura del *come*. Ed è la relazione educativa che viene ad incarnare il passaggio verso la parte più propriamente pratica dell'educazione, che trova i suoi fondamenti nelle determinazioni teoretiche che la precedono e che hanno a che vedere con la precisazione via via più dettagliata di *quell'uomo che ognuno di noi è*. Un uomo che Agazzi ci insegna a riconoscere come *singularità individuale* e come *individuazione*, assolutamente altro rispetto ad ogni altro essere. Se poniamo in dubbio che l'uomo è se stesso, rischiamo di porre in dubbio e di negare quel sentimento fondamentale che egli ha di se stesso, del suo essere e della sua coscienza:

L'uomo, prima di tutto, [...] come vero soggetto assoluto ed attivo di tutto ciò che egli è, sente, vuole, fa, opera, pensa – dice (o sottintende) sempre: *io*⁴⁵⁹.

Conseguentemente l'umanità alla quale attinge ogni nostro relazionarsi non è un qualcosa di astrattamente inteso, ma si compone concretamente di io, di tanti io effettivi che sono di fronte ad altri *io*, anch'essi sentiti non come cose o oggetti di fronte alla propria coscienza, ma come altre persone le quali nella relazione «tengono noi davanti a loro, come noi teniamo loro davanti a noi»⁴⁶⁰. Questa relazione che possiamo definire come *relazione tra differenti io in legame di umanità*, è andata incontro, ricorda Agazzi, ad innumerevoli errori di impostazione pedagogica, come l'aver considerato il fatto educativo in quanto processo di azione del maestro e dell'educatore sull'educando, oppure, come processo interiore di autosviluppo dell'educando assunto in entrambi i casi come un'individualità in sviluppo chiusa in se stessa. La relazione educativa che ne è derivata è stata intesa come se si trattasse di una relazione tra elementi separati da coordinare soltanto successivamente in unità, scambiando l'essenza originale dell'educazione per un «modo di presentarsi e di attuarsi» qualsiasi, successivo all'educazione stessa, oppure come un semplice processo a due. Si tratta di precisazioni che Agazzi compie relativamente all'essenza relazionale dell'educazione che non può essere equivocata nella sua originalità e originarietà, né scambiata con qualcosa d'altro.

In quanto espressione di una relazione tra alterità, rispetto ad altre forme e modalità di relazione, essa è finalizzata all'inserimento della persona nel flusso della civiltà e costituisce un «atto di inserimento» del nuovo arrivato nella tradizione dei padri⁴⁶¹. Le relazioni, delle quali l'educazione si alimenta, si pongono lungo quello che è il cammino tracciato dagli uomini ed hanno il compito di attingere la piena umanità della persona come esserci nella «pienezza nel proprio tempo e nel proprio luogo, al "proprio punto"»

⁴⁵⁸ *Ivi*, p. 13.

⁴⁵⁹ *Ivi*, p. 38.

⁴⁶⁰ *Ivi*, p. 39.

⁴⁶¹ *Ivi*, p. 48.

dell'itinerario civile del genere umano»⁴⁶². Come conseguenza la relazione educativa non si compie semplicemente all'interno di un iter di sviluppo e di compimento, attraverso inizi, passaggi e traguardi da raggiungere come avviene solitamente all'interno di un processo necessario e deterministico. La relazione educativa trova il suo habitat connaturale all'interno di uno sviluppo che non si limita ad essere un compimento, ma che fa addivenire a qualcosa di più. L'educazione è:

un "diventare qualcosa di più", un superarsi accrescitivo, un maturare alla libertà», nelle prove della libertà e del fare, qualcosa di proprio e in proprio⁴⁶³.

Ad essa appartiene non solo il *compimento*, perché se fosse soltanto questo, essa seguirebbe un disegno ed uno schema preordinato come avviene per il compimento della vita animale. L'educazione, al contrario, anche se opera nell'uomo il compimento del suo sviluppo, tende a porsi sul piano della *vocazione* dell'educando:

entra, cioè nella sua spiritualità, che è essenzialmente, in quanto libertà, novità nel mondo, la perpetua novità dell'universo, e quindi storia, quindi civiltà; è lì essa si caratterizza, e da lì assegna i suoi compiti all'alunno, al maestro, alla scuola, alla cultura [...]; indica i mezzi ed addita i valori ed i fini⁴⁶⁴.

Nella relazione educativa il maestro è chiamato a seguire le linee dello sviluppo umano, la forza, le potenzialità e la natura nella quale si esprime; non deve esserci, rilevava Agazzi, difformità tra l'intenzione educativa e le linee del divenire e dello sviluppo, perché è proprio qui che si inserisce la funzione del maestro ai fini di una «educazione per lo sviluppo», affinché avvenga secondo natura e nei confronti della quale egli è chiamato a svolgere il ruolo di «*ministro della natura*»⁴⁶⁵ conducendola verso il suo svolgimento esplicativo e progressivo perfezionamento.

Avendo primariamente a cuore un'educazione rivolta a compiere e orientare lo sviluppo dei soggetti in crescita, un'educazione capace di seguire e di allinearsi a quel ritmo di sviluppo che, al di là di riduzioni naturalistiche, fa trasparire quello che Agazzi indicava in ogni personalità come «il ritmo dello sviluppo in moto dall'interiorità profonda all'espansione»⁴⁶⁶, egli era solito esprimersi ricorrendo alla forza del linguaggio per immagini, all'impiego di metafore per descrivere l'attenzione allo sviluppo personale del bambino che il maestro è chiamato ad esercitare. Appaiono efficaci per il loro significato rivelativo, tra le tante che si possono rintracciare nei suoi scritti, alcune metafore come quella dello stampo, il richiamo all'acqua che scorre, la figura del giardiniere. Attraverso il ricorso all'esempio dello stampo, Agazzi metteva in guardia l'educatore dal procedere in maniera rigida seguendo una propria idea su ciò che l'educando dovrebbe essere e diventare, senza preoccuparsi di verificare se tale idea corrisponda o meno alle peculiarità, alle esigenze effettive della personalità ancora in fieri dell'educando, ai ritmi e agli itinerari propri del suo sviluppo. Procedere in tale maniera è come attuare una «solidificazione dell'educando come dentro uno stampo»⁴⁶⁷, una costrizione di potenzialità e di energie attinenti ad una vita all'interno di uno stampo che potrà essere anche bellissimo, ma che non si addice all'uomo:

⁴⁶² *Ivi*, p. 93.

⁴⁶³ *Ivi*, p. 45.

⁴⁶⁴ *Ivi*, p. 46-47.

⁴⁶⁵ Agazzi, *Educazione e sviluppo*, «Scuola di base», V, 1-2, 1958, p. 18.

⁴⁶⁶ *Ivi*, p. 7.

⁴⁶⁷ *Ivi*, p. 4.

nessun uomo è fatto per essere stampato dal di fuori, è stato fatto per mostrare al di fuori quello che egli è in sé, interiormente, per via di espansione, esplicazione ed espressione⁴⁶⁸.

L'immagine di un bambino da rispettare e promuovere secondo la legge del suo sviluppo, attuato spesso attraverso il richiamo implicito al confronto e all'interpretazione pedagogica del montessorismo, avveniva anche attraverso la similitudine tra la libertà del bambino e l'acqua che scorre in un canale o in un fiume: nel caso del canale si ha l'illusione che l'acqua scorra, mentre in realtà scorre in un modo predeterminato; diversa è la situazione del fiume che in natura scorre nel suo letto, scavandolo attraverso il tempo, senza avere un corso precostituito ma costruendolo in divenire, come effetto della sua azione. In tal modo veniva rivendicato il senso di uno sviluppo del bambino da interpretarsi non deterministicamente come la risultante di una serie di fattori e la prescrizione di tracciati preventivamente stabiliti: «La natura umana, infatti, si lascia interpretare, non si lascia prescrivere»⁴⁶⁹, ricordava Agazzi. La dimensione della *creatività* naturale della persona, non riducibile alla semplice affermazione che il bambino è libero, implica riconoscerlo come essere capace di manifestare e costruire creativamente se stesso. Mentre l'immagine del giardiniere che con cure e interventi sbagliati può anche causare la morte della pianta, veniva impiegata per rimandare al ruolo dell'educatore che deve sapere ben interpretare il suo ruolo, non può creare egli stesso quello che è il «germe» dell'educazione⁴⁷⁰, ossia la libertà dell'educando, ma deve piuttosto saper riconoscere e rispettare la natura e i suoi dinamismi, difendere e promuovere la libertà dell'educando.

L'educazione al senso di una piena umanità si avvantaggia di quella linea di congiunzione tra educazione-uomo-sviluppo-apprendimento-educabilità che Agazzi concorre a tracciare, spiegando come l'educazione sia un evento esclusivamente umano a ragione del fatto che in senso vero e proprio essa esiste solo tra gli uomini, perché solo essi sono dotati di una particolare forma di sviluppo e di apprendimento che consente loro di fare proprie le esperienze altrui. Questa dotazione e attitudine coincide per Agazzi con quel carattere tipicamente umano che egli indica col termine *educabilità*⁴⁷¹. La persona «ha l'educabilità come attributo costitutivo, vale a dire l'educazione come implicanza necessaria»⁴⁷².

Un prerequisito e una dimensione anteriore alla relazione educativa che definisce l'insieme di possibilità che gli esseri umani hanno non solo di svilupparsi, ma di apprendere, di attingere e di interiorizzare l'altrui esperienza, di trasmetterla e assumerla in maniera aperta e diventare qualcosa di più rispetto a se stessi. È a questo punto che si interseca la relazione educativa come *esigenza* di quel rapporto tra soggetto singolo e altri soggetti, tra soggetto e umanità da cui scaturisce esattamente il *proprium* dell'evento educativo.

Leggiamo direttamente dalle parole di Agazzi:

L'educazione non si evince, pertanto, immediatamente dall'indagine del soggetto umano in sé, ma solo considerando il *rapporto* fra il soggetto umano singolo con le sue note costitutive e la specie umana, ossia l'umanità, vista come comunità storica, umanamente connotata, [...], di apertura e di progresso⁴⁷³.

⁴⁶⁸ *Ibidem*.

⁴⁶⁹ *Ivi*, p. 10.

⁴⁷⁰ *Ibidem*.

⁴⁷¹ A. Agazzi, *La mia pedagogia*, in Aa.Vv., *La mia pedagogia*, Liviana Editrice, Padova 1972, p. 37.

⁴⁷² *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, cit., p. 64.

⁴⁷³ *La mia pedagogia*, p. 37.

Contribuendo a far uscire il personalismo da un certo vago carattere filosofico, Agazzi ci testimonia una relazione educativa che si rivolge alla persona come realtà incarnata e determinata nella realtà, sia dal punto di vista sociale e culturale come concretezza e vita, sia dal punto di vista esistenziale come specifica forma di correlazione, come rapporto interpersonale tra soggetti nel quale il *senso* che abbiamo *dell'altro* non è l'esito o la risultante delle nostre capacità percettive o delle nostre facoltà conoscitive, ma di una relazione nella quale sentiamo l'umanità altrui, siamo sospinti da quel senso pascaliano del *cuore* che ci fa partecipare alla realtà dell'altro in noi e della nostra umanità nell'altro.

L'educazione come *evento* di natura *relazionale* apre a qualcosa di più, ad un miglioramento, è un'apertura verso il nuovo. «Ogni uomo – affermava Agazzi - è una novità nel mondo, è la novità del mondo»⁴⁷⁴.

Alla base di questa sottolineatura vi era la preliminare concezione dell'uomo che, a motivo della sua spiritualità e libertà, si delinea come attore e autore, soggetto di civiltà e di cultura, con le conseguenti implicazioni sia di carattere ontologico sia di carattere pratico:

- sul piano ontologico, in quanto essere non strutturato deterministicamente secondo una ripetizione naturale, egli risulta capace di esprimere il nuovo e di porsi di conseguenza come «fonte di progresso e di superamento», come essere dotato della possibilità di attuarsi in quanto «compito» sempre aperto a nuove possibilità e, quindi, come principio autenticamente creativo⁴⁷⁵;

- sul piano pratico, in quanto soggetto libero, è capace di scelta autonoma e di decisione nell'attuazione di se stesso. Traspaiono qui ispirazioni e implicazioni di chiaro tenore kantiano ad un'educazione pensata in funzione della *possibilità* di ogni singolo uomo di procedere alla determinazione via via più puntuale della propria natura umana, e quindi, al valore universale e umano dell'opera educativa che trova la sua giustificazione, e al tempo stesso la sua grandezza, nell'esplicare *ciò che l'uomo è*, al fine di condurlo verso *ciò che egli deve essere* in vista di un accrescimento di se stesso.

La fiducia nelle possibilità dell'educazione e nelle suggestioni che essa può contenere ai fini di un'umanità migliore, certamente può dare adito a prospettive utopiche, e Agazzi ne era ben consapevole, anche se, come evidenziava, bisogna pur avere «fede» nell'educazione⁴⁷⁶ per non rischiare di ridurla ad una triste negazione che impedirebbe ogni sforzo di miglioramento sia delle singole persone sia di interi popoli. Il richiamo all'umanità non può che tradursi nel riconoscimento della *dignità* di persona di ogni educando, ha il valore di richiamo a quel *carattere intrinseco* e fondante dell'uomo, a quella dignità legata alla sua natura ed essenza sulla base della quale si impone il rispetto dei diritti, a prescindere e al di là dei caratteri individuanti e delle situazioni psicologiche, sociali e storiche che possono contraddistinguerlo, per strutturare la relazione in modo tale da riconoscerle una posizione di centralità e di preminenza nel prefigurare un'educazione che non segue logiche esterne al soggetto, che non scade in logiche massificanti e omologanti ma che rivaluta all'interno della relazione il momento personale, ossia quello che Mounier indicava come *movimento di personalizzazione*⁴⁷⁷.

• **c)** Il nostro discorso a questo punto si apre alla considerazione di un'ulteriore priorità che dovrebbe rispecchiare la relazione educativa, vale a dire il *fondamento interiore*.

⁴⁷⁴ Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori, cit., p. 26.

⁴⁷⁵ Ivi, p. 21.

⁴⁷⁶ A. Agazzi, *Il lavoro: dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 9.

⁴⁷⁷ E. Mounier, *Il personalismo*, tr. it., Ave, Roma 2004, p. 47.

Agazzi sottolineava come il personalismo che aveva ispirato la sua riflessione e il suo impegno a favore dell'educazione e di una fondata sulla piena *valorizzazione di ognuno*, sull'attenzione per lo *sviluppo personale* e la formazione ai *valori*, fosse un progetto che attingeva le sue motivazioni alle radici stesse del personalismo e, in particolare, a quella prima radice che era per lui rappresentata dal richiamo all'interiorità di chiara ispirazione agostiniana.

Nell'andare a fondo sul discorso attinente alle radici del personalismo pedagogico richiamava inevitabilmente il pensiero di Sant'Agostino e la sua influenza nell'aver posto il fondamento dell'educazione nell'interiorità della persona. In uno studio del 1941 sulle *Confessioni*, l'autore manifestava il suo apprezzamento per quella che è definita «un'opera di vita e di speculazione»⁴⁷⁸ insieme, un'opera nella quale si rimane colpiti dal richiamo alla pienezza di umanità e alla potenza espressiva manifestata da Agostino nel dare voce soprattutto ad quel modo umano di essere, di sentire, di soffrire, di ricercare. Più che come semplice autobiografia, le *Confessioni* valgono sul piano pedagogico come esempio di «atteggiamento di un'esistenza»⁴⁷⁹ che fa della ricerca della verità il senso della propria vita, pur nella difficoltà. Come Agazzi rilevava, Agostino era «uno di coloro che vedono sempre le ragioni intime della realtà, era una natura spirituale»⁴⁸⁰ che si proponeva di andare alla ricerca della ragione ultima di tutti i problemi. Le *Confessioni* non sono infatti una forma qualsiasi di narrazione, ma un'autobiografia in cui ci si rivolge solo e sempre a Dio. Ciò che si impone non è tanto l'uomo ma gli argomenti e i grandi problemi avvertiti da Agostino e che sono propri di ogni uomo in generale perché riguardano l'essenza di Dio, l'origine del male, la memoria, il tempo, la creazione, l'anima umana, la natura dell'amore. Accostandosi alle *Confessioni*, Agazzi compie una reinterpretazione di quel principio fondamentale dell'*interiorità* per il quale il punto di partenza dell'educare è da ritrovare nella coscienza:

essa potrebbe ingannarmi in tutto, - rileva Agazzi – ma non può ingannarmi in questo: che io sono, io esisto, perché - anche se sbaglio - io che sbaglio e m'inganno sono. Ecco che l'anima umana, quindi, indubitabilmente esiste⁴⁸¹.

La coscienza che conosce di esistere e conosce il vero è principio di discernimento che individua nell'interiorità quella verità che è Dio. Dal principio dell'autocoscienza traggono ragione e fondamento anche tutti gli altri problemi, compreso quello della *relazione tra maestro e allievo* intesa nella concezione agostiniana come un insieme di sollecitazioni attraverso quei "segni" che sono le parole, i gesti, le indicazioni tese ad aiutare l'educando a riconoscere quel principio interno della verità che porta dentro di sé.

Nulla apprendiamo dalle parole e dai segni: anzi sono proprio essi ad assumere, se mai, significato dalla nostra comprensione: [...]. E se non intendiamo le cose dalle parole, chi ci insegna le cose non è il maestro che ne parli, ma quell'interiore *Veritas* [...]. Quell'imparare che per Platone non era che *ricordare* – ricordo evocativo delle "idee" già contemplate dall'anima nella sua vita anteriore alla nascita – per sant'Agostino diventa *riconoscere* per l'evocazione che si viene promuovendo di quella Verità-Cristo che ha la sua trascendente oggettiva presenza nell'anima di chi apprende⁴⁸².

Agazzi avverte e fa sua quella profondità ed intensità con cui il problema della relazione tra maestro e allievo era sentita da Agostino, seppur all'interno di quella teoria

⁴⁷⁸ A. Agazzi, *Le "Confessioni" di S. Agostino*, La Scuola, Brescia 1941, p. 5.

⁴⁷⁹ *Ivi*, p. 37.

⁴⁸⁰ *Ivi*, p. 40.

⁴⁸¹ *Ivi*, p. 12.

⁴⁸² *Ivi*, p. 26.

dell'illuminazione secondo la quale le idee sono già nell'anima dell'educando per illuminazione divina e che il maestro richiama attraverso le sue parole alla mente dell'allievo, non potendo comunicare alcun insegnamento. Pur all'interno di una visione che si limita ad identificare il ruolo del maestro soltanto come colui al quale spetta più che altro risvegliare, evocare e far risuonare dall'interno l'interiore verità, l'accento cade sulla rilevanza che ha il rapporto tra maestro interiore e maestro esteriore, insieme al riconoscimento di quel luogo simbolico interno ad ognuno, al quale vanno ricondotte le radici più profonde dell'anima umana.

Agazzi fa presente come sia stato proprio Agostino ad aprire la questione inerente al ruolo esercitato dal maestro umano, che si sarebbe poi proiettata lungo i secoli fino a giungere alla ripresa di attenzione per la relazione tra maestro e allievo attuata da San Tommaso ribadendo in ogni caso il principio interiore dell'apprendere, ma sottolineando il ruolo indispensabile svolto dal maestro in quanto sollecitatore delle potenze interiori dell'educando.

Il *richiamo all'interiorità* risulta congeniale all'interno della riflessione agazziana alla sottolineatura dell'educazione come ciò che rintraccia la sua sede originaria nell'interno dell'uomo, e che comporta tutta la difficoltà implicita nell'arrivare all'anima di ognuno, a quello che è e rimane il *mistero* rappresentato *dalla persona*, che è ben altra cosa dall'inconscio freudiano o psicologico della vita istintiva della persona. È il richiamo piuttosto a quella profondità della persona che Agazzi indica come *abisso irraggiungibile* alla stessa autocoscienza e dal quale scaturiscono le potenzialità del pensiero, della volontà e dell'amore⁴⁸³. Tale accostamento al problema dell'educazione in rapporto al fondamento interiore lo portava a riconoscere come gran parte delle indagini compiute dalla scienza psicologica, pur essenziali per la conoscenza della persona e dei suoi dinamismi evolutivi, in fondo rimanessero senza alcun valore nel momento in cui non erano in grado di considerare quel mistero che è l'anima, perché è proprio lì, come diceva S. Agostino, che ognuno di noi si constata mutevole, prende atto della componente di insondabilità della propria natura ed è allora sollecitato a trascendersi continuamente per accedere al vero. Da qui l'esortazione che Agazzi rivolgeva al maestro di esercitare il richiamo all'interiorità in una sintesi di *conoscenza* e di *vita*:

chi vuol educare veramente insegni a cercare la verace scienza: non pensi, cioè, che il suo scolaro debba solo sapere le cose da lui insegnate, ma ottenga da lui che le viva e le mostri in atto⁴⁸⁴.

A corollario di quella concezione educativa poggiata sulla persona come proprio centro, che ne fa il proprio perno e fine, il compito del maestro comporta due conseguenze fondamentali:

- 1) *essere «uno che sa»*, perché quando al contrario, il maestro ignora e non è in grado di trasmettere l'esperienza del genere umano al suo allievo, è come se lo ingannasse al suo interno, come se attuasse un furto all'allievo e alla civiltà stessa;
- 2) *rispettare l'individualità dell'allievo* nelle sue peculiarità, senza presumere di sapere ad ogni costo qual è il suo bene; deve certamente conoscere come maestro il suo allievo, ma al fine di fare in modo che egli sia sé. Come si può rilevare le implicazioni della relazione tra maestro e allievo vanno nella direzione di pensarla e viverla come «un *servizio all'uomo*, rispetto al *suo* essere, a quella che è la sua destinazione sociale, civile, [...], e al suo dover-essere»⁴⁸⁵. Relazione pensata in ordine a quella necessaria implicanza di

⁴⁸³ Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori, cit., p. 62.

⁴⁸⁴ A. Agazzi, *Le "Confessioni" di S. Agostino*, cit., p. 29.

⁴⁸⁵ *Educazione e sviluppo*, cit., p. 4.

educazione che ci costituisce e per la quale siamo tutti «educatori-nati e ancora di più naturalmente educatori dell'uomo»⁴⁸⁶.

Lo sguardo retrospettivo alla pedagogia di Aldo Agazzi permette di identificare precisi riscontri intorno a quel rapporto di natura essenziale tra *educazione, idea di umanità, interiorità*, che avevamo ipotizzato come fondante per elaborare una prospettiva intorno alla relazione educativa

Si tratta, potremmo dire, di priorità da rintracciare anteriormente alla relazione educativa; idee-guida che dovrebbero muovere l'intenzionalità e le modalità di chi educa e di chi entra in relazione avendo prima di tutto operato una puntualizzazione intorno alle dimensioni che la costituiscono.

I presupposti che abbiamo accostato, rintracciandone la presenza e la ricorrenza nel pensiero di Aldo Agazzi, ci dicono che per essere maestri ed educatori si tratta di avere una chiara consapevolezza della fisionomia propria di chi si educa, una visione reale e concreta che converga parallelamente con una consapevolezza di carattere psicologico, valoriale e spirituale intorno ai fini che l'uomo è chiamato a perseguire per diventare sempre più uomo. Ma la prospettiva agazziana ci dice anche, come messaggio attuale per riscoprire il senso di un impegno educativo che coinvolga tutti, che

ognuno, ogni uomo, nasce maestro, per essere, in tutto, in molto o in qualcosa, maestro: nasce educatore per umana natura; perché la storicità in cui si è costituiti trasmissori e insieme costruttori di nuovo, lo impone come principio inerente dinamico e profondo della persona, come condizione *sine qua non* della civiltà, che della persona è l'attuazione⁴⁸⁷.

Marisa Musaio

(Professore aggregato – Università Cattolica di Milano)

Riferimenti bibliografici

Oltre a quelli citati nelle note:

Di A. Agazzi,

Panorama della pedagogia oggi, La Scuola, Brescia 1948;

La formazione degli insegnanti (a c. di), Editori Laterza, Bari 1964;

Educazione integrale e orientamento, «Rivista di psicologia applicata», II, 5, 1966, pp. 3-12;

Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi, La Scuola, Brescia 1968;

Le nuove problematiche dell'educazione, UCIIM, Roma 1971;

Il discorso pedagogico: prospettive attuali del personalismo educativo, Vita e Pensiero, Milano 1975;

I problemi dell'educazione e della pedagogia, ivi 1985.

G. Bertagna, E. Gennaro, L. Pagani, G. Vico, S. Macchietti, L. Corradini, C. Scurati, L. Pazzaglia, G. Chiosso, *Aldo Agazzi, Maestro e testimone*, (pref. di E. Giammancheri), La Scuola, Brescia 2001;

M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano* (pref. di A. Agazzi), ivi 1951;

C. Scurati (a c. di), *Educazione, società, scuola: la prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia 2005;

G. Vico (a c. di), *Aldo Agazzi: l'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica. Convegno di studio nel centenario della nascita (1906-2006)*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

⁴⁸⁶ *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, cit., p. 64.

⁴⁸⁷ *Ivi*, p. 65.



Gesualdo Nosengo

(S. Damiano d'Asti, Asti, 20 luglio 1906; Roma, 13 maggio 1968)

Gesualdo Nosengo: spiritualità professionale del docente e relazione educativa

Andrea Rega

Abstract

This article sets out to describe some aspects of Gesualdo Nosengo's commitment to the professional training of Italian Catholic teachers in the context of the post-Second World War period. For this purpose it is necessary to analyze his considerations about the relationship between spirituality and teachers' professionalism. Within this pedagogical perspective, it emerges that school education must be structured in close association with God's creative plan to be able to serve the need for truth in the student. This project, from a historical viewpoint, failed as far as creating the teaching structure for Italian public schools, but it can be recovered and enhanced in its fundamental parts with regard to the spiritual and pedagogical preparation of teachers in Catholic schools.

Premessa

Il presente contributo mira a sviluppare il tema della relazione educativa all'interno della spiritualità professionale del docente come servizio alla Verità inteso sia per il maestro che per l'allievo, pur considerando la diversità complementare dei rispettivi doveri, quale adesione libera e volitiva dell'integralità della persona al fine singolare della propria vocazione che è ravvisabile nella totale sintonia, spirituale e operativa, con quanto si è in grado di discernere, in qualità di *Cristifideles*, rispetto al proprio ruolo nel mondo per farsi collaboratori del piano creativo di Dio.

Occorre, fin da subito, precisare che questo scritto non ha alcuna pretesa di presentare un approfondimento storico-critico sulla figura di Gesualdo Nosengo – quale protagonista del dibattito religioso, politico, sindacale, culturale ed editoriale del suo tempo – bensì si limiterà ad un primo sguardo su alcuni aspetti della sua riflessione e del suo impegno per la formazione docente rilevando qualche possibile implicazione circa il rapporto maestro-allievo.

Il saltuario imbattersi in veloci ricostruzioni degli scenari storici dovrà, pertanto, essere inteso al solo fine di migliorare la comprensione – talvolta facilitata dal ricorso alla contestualizzazione storica – dell'oggetto di ricerca e dei fatti ad esso connesso. In questa sede, infatti, l'interesse non è tanto nell'intendere la portata storica di ciò che verrà discusso, quanto di saggiarne la rilevanza pedagogica.

Questo lavoro, lungi dal sommarsi all'importante massa critica degli studi storici sull'impegno per la scuola del mondo cattolico del secondo dopoguerra, intende, abbracciando una prospettiva ermeneutica⁴⁸⁸, lasciare aperto un interrogativo in merito ad

⁴⁸⁸ Questa prospettiva persegue un'analisi ad ampio spettro dell'oggetto di ricerca interessandosi delle sue possibili interconnessioni in termini globali, al fine di maturare una visione organica e comprensiva visione. Per questa ragione se, a prima vista, un approccio ermeneutico può apparire poco pragmatico è, a ben intendere, passibile, di esiti contrari: «[...] fino ai tentativi più impegnati di interpretazione, che non si contentano più di una presentazione, per quanto accurata, dei fatti, ma tendono a suggerire, in modo più o meno scoperto, indirizzi di intervento e quindi di modifica del reale presente, in virtù della loro precedente analisi interpretativa. Non vi appartengono perciò soltanto coloro che si preoccupano di analizzare i fatti del passato o la relativa letteratura a scopo 'culturale', ma anche tutti quelli che, puntando decisamente su tentativi di rinnovamento educativo, prendono l'avvio da esperienze e teorie storiche» (B. M. Bellerate,

una possibile riconsiderazione, magari per coloro che operano in contesti formativi confessionali, di una serie ordinata di riflessioni che giace, ormai, sullo sfondo storico.

Sempre, propedeuticamente, è parimenti giusto evidenziare – in rispetto all'ampio approfondimento del tema della relazione educativa, svolto da Gesualdo Nosengo⁴⁸⁹ (d'ora in poi: GN), all'interno della sua opera omnia⁴⁹⁰ – che il percorso, qui proposto, non è l'unico percorribile qualora si voglia sondare la struttura del rapporto maestro-allievo all'interno della riflessione del Nostro. È, infatti, possibile analizzare, con grande profitto, questo stesso aspetto secondo diverse prospettive evidenziando, ad esempio, l'aspetto filosofico⁴⁹¹ o didattico⁴⁹². Inoltre, sul piano, pedagogico, non si può non ricordare l'importante impegno di GN a favore di una sistematizzazione teorica dell'attivismo pedagogico, in chiave cristiana, dedotto sia dal concetto di persona che dagli insegnamenti del Dottore Angelico⁴⁹³.

Ciononostante la scelta di strutturare questo studio, secondo la direzione accennata all'inizio, deriva dal fatto, già discusso altrove⁴⁹⁴, di pensare la riflessione pedagogica del

Tipologia della ricerca pedagogica, in D. Antiseri, B. M. Bellerate, F. Selvaggi, *Epistemologia e ricerca pedagogica*, Las, Roma 1976, p. 136).

⁴⁸⁹ Per un primo approfondimento sui principali aspetti della biografia di GN, vedi: UCIIIM, *Gesualdo Nosengo (1906-1968)*, Le Monnier, Firenze 1969; C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo. L'impegno di una vita per la Chiesa e per la scuola*, UCIIIM, Roma 1988; M. Pagella, *Gesualdo Nosengo. Una vita per la scuola*, UCIIIM, Roma 1969; O. Dal Lago, *Gesualdo Nosengo. Una vita al servizio dell'educazione*, Elledici, Torino 2005; L. Corradini, *Introduzione*, in G. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 7-27.

⁴⁹⁰ Concentrandosi sui soli testi editi di cui GN è unico autore - tralasciando, pertanto, i numerosi volumi in collaborazione, i molti articoli scientifici e i testi dattiloscritti delle lezioni universitarie - è opportuno menzionare, sempre in merito all'approfondimento del rapporto maestro-allievo, i seguenti scritti: G. Nosengo, *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1937; Id., *Il lavoro a squadre nell'insegnamento e nell'educazione*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1940; Id., *Direttive ed esperienze nell'insegnamento della religione*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1939; Id., *Sette lezioni di attivismo catechistico*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1940; Id., *Formazione cristocentrica*, AVE, Roma 1942; Id., *La verità nella scuola*, UCIIIM, Roma 1953; Id., *Il profilo dell'insegnante*, MCD, Roma 1960; Id., *Il Pastore buono e l'insegnante*, UCIIIM, Roma 1962; Id., *L'arte educativa di Gesù Maestro. Saggi di commenti pedagogici alla condotta educativa di Gesù*, AVE, Roma 1967; Id., *La persona umana e l'educazione*, La Scuola, Brescia 1967.

⁴⁹¹ A. Rigobello, *I fondamenti teoretici e l'educazione della persona*, in A. Agazzi, A. Beccaria, C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo maestro di vita*, Fondazione Nosengo, Roma 1971, pp. 8-29; A. Porcarelli, *Il ruolo di S. Tommaso d'Aquino nel pensiero pedagogico di Nosengo*, in L. Corradini (a c. di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, Elledici, Leumann-Torino 2008, pp. 173-189.

⁴⁹² R. Coletti, *I suoi orientamenti didattici*, in A. Agazzi, A. Beccaria, C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo maestro di vita*, cit., pp. 76-94; G. Cavallotto, *La vocazione e l'arte educativa dell'insegnante. Spigolatura*, in Id. (a c. di), *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, Urbaniana University Press, Roma 2000, pp. 336-355.

⁴⁹³ «È noto che Nosengo fu uno dei primi, in Italia, ad impegnarsi nella giustificazione e nelle applicazioni dell'attivismo pedagogico e didattico: attivismo che, diversamente da quanto si verifica all'estero, egli deduceva appunto dalla sua concezione della persona, considerata nel rapporto educativo e nell'educando. Egli lo attingeva dai concetti tomistici del *de Magistro* (alunno "agente primario", maestro agente sussidiario dell'educazione) in un felice incontro con le tesi dello spiritualismo, specie stefaniniano, che esaltava l'originalità e la creatività della persona stessa» (A. Agazzi, *Gesualdo Nosengo, maestro di vita*, in A. Agazzi, A. Beccaria, C. Checcacci, *Gesualdo Nosengo maestro di vita*, cit., p. 6).

⁴⁹⁴ «La sua ampia realizzazione di teoria pedagogica è, se così si può dire, un puntuale riesame di ciò in cui lui, per primo, credeva e che lui, per primo, viveva. Una pedagogia costruita sull'esperienza di vita realmente agita, gomito a gomito, tra i giovani e fondata su un'armonica circonferenza esistenziale al cui centro, come perno portante, c'è la spiritualità rappresentata dall'esempio di Gesù. È questo il centro di vita vera da cui il Nostro, forte della preghiera quotidiana, di una salda vita sacramentale e dalla continua meditazione del Vangelo, traeva la capacità di agire un amore oblativo che si irradiò a favore delle persone incontrate nei diversi ambiti del suo impegno: chiesa, educazione, politica, impegno sindacale, associazionismo e esperienza scout. Perdendo di vista questa convinta, quasi caparbia, convinzione cristocentrica difficilmente

Nostro scaturente, nella forma in cui si struttura sia nelle opere edite⁴⁹⁵ che negli scritti inediti⁴⁹⁶, da una previo scandaglio spirituale che iniziando dalla ricerca vocazionale, in età adolescenziale, caratterizzerà tutto il successivo impegno pedagogico, sociale e civile di GN⁴⁹⁷.

Per poter giungere, in questa prospettiva, a trattare il tema della relazione educativa bisognerà cercare di esplicitare, all'interno dei successivi paragrafi, qualche aspetto specifico della personalità, dell'operato e del pensiero di GN. Invero, solo affrontando alcuni tratti distintivi, peraltro strettamente connessi al progressivo perfezionamento della sua vita religiosa, si potrà arrivare a distinguere, con maggiore chiarezza, la specificità della sua idea di relazione educativa e, più in generale, la singolarità del suo apporto: sia all'interno del personalismo pedagogico italiano⁴⁹⁸ che nell'associazionismo professionale di categoria.

Teoria, operatività e spiritualità

GN ha contrariamente ad altri pensatori, con i quali condivideva i medesimi riferimenti valoriali e teoretici, una riflessione che, pur se ascrivibile all'interno dell'esperienza del personalismo pedagogico, prende avvio da diverse fonti talune delle quali del tutto originali.

si potranno intendere le scelte del Nosengo totalmente proiettate verso l'altro, senza barlume alcuno di tornaconto personale. Nella vita vissuta da laico, consacrato al celibato, ha saputo mantenere lo sguardo fisso verso l'Assoluto pur implicandosi in prima persona nelle umane vicende. È rimasto integro e coerente rifiutando, a favore di altri, diversi incarichi prestigiosi e remunerativi, restando, fino alla morte, docente universitario non di ruolo all'Urbaniana e fedele all'invito dell'Apostolo delle genti. Solo attraverso la comprensione di questa premessa, il lettore, interessato alla storia del Nosengo, saprà darsi ragione delle scelte di una vita [...] così fortemente vissuta in termini di amore gratuito e di impegno per il prossimo» (A. Rega, *Gesualdo Nosengo: la luce della Verità nell'impegno civile*, «Le Nuove Frontiere della Scuola», VIII, 24, 2010, pp. 130-131).

⁴⁹⁵ Per quanto concerne la bibliografia completa delle opere di GN, vedi: G. Ruta, *Ricerca bibliografica sulle opere di Gesualdo Nosengo (1906-1968) educatore, pedagogista e catecheta*, «Salesianum», LV, 4, 1993, pp. 751-775; Id., *Un invito alla lettura e all'approfondimento. Rassegna bibliografica tematica su Gesualdo Nosengo*, in G. Cavallotto (a cura di), *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, cit., pp. 361-374.

⁴⁹⁶ La quasi totalità del materiale inedito di GN è custodito nell'omonimo fondo presso l'ASE (Archivio per la storia dell'educazione in Italia - Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Brescia). Il Fondo Gesualdo Nosengo è nato, almeno formalmente, l'11 Settembre del 2002 a seguito di un accordo - tra l'allora Presidente nazionale dell'Uciim Prof. Luciano Corradini e l'attuale Direttore scientifico dell'ASE Prof. Luciano Pazzaglia - regolante il comodato d'uso del materiale d'archivio dell'Uciim. Di particolare interesse, all'interno del citato fondo, è la Serie Personale che raccoglie gran parte degli scritti inediti di GN: *Diari spirituali* (01/09/1925-31/12/1965) e *Annotazioni quotidiane* (1963-1968). Cfr. *Comodato d'uso Fondo Gesualdo Nosengo 11 settembre 2002 - Brescia*, Archivio Centrale UCIIM, Prot. n. 28 M. del 21.01.2013.

⁴⁹⁷ «Ma egli, oltre che per le sue scelte di vita, deve essere ricordato anche per la sua coraggiosa testimonianza di laico cristiano, impegnato con Dio con un patto di fedeltà ai consigli evangelici di castità, povertà ed obbedienza, patto, noto a pochi, perché egli non lo ostentava, pur vivendolo intensamente. Questo suo segreto era alla radice della sua spiritualità e del suo straordinario impegno nella realtà professionale e sociale italiana ed anche straniera» (C. Checcacci, *La spiritualità di Gesualdo Nosengo: alla scuola di Gesù Maestro*, in G. Cavallotto (a cura di), *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, cit., p. 259).

⁴⁹⁸ GN assieme ad altri studiosi, tra i quali A. Agazzi e L. Stefanini, promosse nel 1954, grazie al significativo apporto dell'editrice La Scuola, il Centro Studi Pedagogici di Scholé che, con i suoi convegni annuali, rappresentò il luogo, per eccellenza, della pedagogia personalistica italiana del secondo dopoguerra ed è a tutt'oggi importante punto di incontro e riflessione dei pedagogisti d'ispirazione cristiana. Per ulteriori approfondimenti, vedi: M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano del secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 87-93.

Il problema, in tal senso, non è tanto nello stabilire se GN protenda, maggiormente, per la matrice tomista o per quella spiritualistica agostiniana. Il Nostro, in diverse opere, si dimostra capace di superare questo dissidio prendendo, al variare degli argomenti esaminati, i riferimenti conoscitivi dalle fonti patristiche più idonee⁴⁹⁹. Sarebbe, tuttavia, erroneo non affermare come, nelle opere di maggiore sistematizzazione pedagogica⁵⁰⁰, emerga, con più vigore, la radice tomistica mutuata, fin dai tempi dell'Università Cattolica, dalla speculazione di Mario Casotti⁵⁰¹.

Tuttavia, come si diceva poc'anzi, l'aspetto principale è un altro. Nell'opera di GN vi sono diversi riferimenti, del tutto singolari all'interno del panorama del personalismo, che egli non condivide con altri studiosi, perché maturati nella sua esperienza di vita da laico consacrato. Con ciò si vuol dire che nella speculazione pedagogica di GN entrano, a pieno titolo, i temi del laicato, l'agiografia, la spiritualità paolina, le lunghe 'istruzioni' dei superiori, le meditazioni a seguito degli esercizi spirituali. Una serie di riflessioni sfaccettate, rintracciabili in ampi stralci degli scritti personali inediti.

Un altro punto, fortemente caratterizzante la personalità di GN, è rintracciabile guardando al suo mobilitazione nell'Uciim. Un impegno attraverso il quale ha evidenziato la sua capacità di saper associare alla fase teorica quella dell'impegno civile per lo sviluppo del sistema scolastico italiano e per la formazione docente.

Bisognerà cercare di integrare tutti questi aspetti, solo apparentemente disgiunti, all'interno di un unico quadro armonico che ha per sfondo una forte spiritualità cristocentrica, se si vuol intendere la specificità dell'apporto di GN a favore della pedagogia, della scuola e del movimento cattolico italiano: «Mi è molto difficile pensare a Nosengo e separare in lui vita, scritti, attività e fede. Tutte queste componenti in lui erano una sola cosa. Esprimevano la sua personalità ricca di idee, di iniziative, di slancio apostolico. In lui, uomo di fede, il pensiero era per l'elevazione. E il pensiero e l'elevazione erano per l'impegno e l'azione»⁵⁰².

Il nobilissimo ufficio dell'educare

Un primo elemento che, nella prospettiva di significati brevemente delineati al paragrafo precedente, necessita di un rapido approfondimento è, sicuramente, il concetto di lavoro e nella fattispecie il sottoinsieme proprio delle professioni educative.

Non si può affermare, infatti, che GN intenda il lavoro, quale esso sia, nella sola accezione contrattualistica⁵⁰³ e tantomeno quello inerente le professioni educative⁵⁰⁴. Con

⁴⁹⁹ Si veda, ad esempio, nel volume *La verità nella scuola*, come GN riesca a richiamarsi, al variare degli argomenti all'interno della medesima trattazione, sia alla matrice agostiniana, segnatamente allo sviluppo della tesi per la quale chi vive iniquamente non può essere in possesso della verità; sia alla matrice tomista, allorché spiegherà la necessità del progressivo adeguarsi della mente alla *res*. G. Nosengo, *La verità nella scuola*, UCIIM, Roma 1953, pp. 8-11; pp. 21-24.

⁵⁰⁰ G. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, cit., pp. 71-141.

⁵⁰¹ «[...] a conferma del crescente interesse verso i problemi educativi e didattici, dobbiamo dire che su di lui esercitò particolare incidenza Mario Casotti, titolare di Pedagogia. I suoi corsi, dedicati al pensiero pedagogico della Scolastica (con in primo piano san Tommaso), all'educazione cristiana, al movimento della 'scuola attiva', furono per Nosengo di fondamentale importanza. Gli consentirono, infatti, sia di mettere a fuoco le linee salienti della visione educativo-cattolica (principalmente interpretata in chiave tomistica) sia di accostare da vicino gli esiti più significativi della pedagogia contemporanea» (L. Caimi, *Gesualdo Nosengo: Formazione e vocazione apostolico-educativa*, L. Corradini (a cura di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, cit., p. 63).

⁵⁰² G. Cavallotto (a c. di), *L'educatore: pedagogia e arte educativa di Gesualdo Nosengo. Intervista ad Aldo Agazzi*, in Id. (a c. di), *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, cit., p. 99.

⁵⁰³ «Il lavoro non è una merce, ma una delle espressioni più nobili della persona. Esso, pertanto, ha la dignità che compete ad ogni atto umano compiuto secondo leggi etiche. Pur avendo un aspetto ed un effetto

questa affermazione non si vuole, certamente, dimenticare il lungo impegno del Nostro alla presidenza del Gruppo presindacale della corrente cristiana e la conseguenziale appartenenza al SNSM (Sindacato Nazionale Scuola Media)⁵⁰⁵. Una militanza impegnativa, intenzionata a migliorare l'allora condizione giuridica ed economica dell'insegnante, tanto sentita da portare GN, nell'aprile del 1951, a foraggiare, anche attraverso le pagine della rivista *La scuola e l'uomo*⁵⁰⁶, un lungo sciopero nazionale che sancì la definitiva rottura dei rapporti con l'allora Ministro dell'Istruzione Guido Gonella⁵⁰⁷. Nella scia di questo stesso impegno occorre, inoltre, annoverare la netta contrapposizione di GN, a metà degli anni '50, ad una proposta governativa tesa a equiparare lo stato giuridico dell'insegnante a quello degli altri dipendenti pubblici⁵⁰⁸. Una polemica aspra sostenuta da ampie riflessioni, maturate da GN e di cui l'Uciim si fece portavoce, circa l'idea della professionalità dell'insegnante la quale non può essere ricondotta entro le strettoie dell'esercizio, per quanto complicato, di una serie di prassi, ma doveva esser considerata un caso a sé stante perché concernente: l'arte, personale e pratica, di educare⁵⁰⁹.

economico, esso non si esaurisce tutto nella sua economicità. Infatti mediante il lavoro personale l'uomo: provvede alle necessità della vita sua e della famiglia; rende un servizio ai fratelli e collabora al bene comune; promuove la sua perfezione personale» (G. Nosengo, *L'educazione sociale dei giovani*, in C. Santonocito, *Il pensiero educativo e pedagogico di Gesualdo Nosengo. Antologia di scritti*, UCIIM, Roma 1974, p. 345).

⁵⁰⁴ «Le vere vocazioni educative sono una cosa diversa dai risultati positivi dei giudizi dati sul trattamento economico e sui benefici della carriera di insegnante. Le buone condizioni economiche servono solo a non soffocare, nei più deboli, le sorgenti interiori di vocazione. Le vocazioni autentiche sorgono all'interno, sulla base delle attitudini, delle inclinazioni, degli appelli di natura sociale e spirituale, sulla valutazione della nobiltà della missione educativa» (G. Nosengo, *Una scuola nuova per una società nuova*, UCIIM, Roma 1964, p. 89).

⁵⁰⁵ R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum, Macerata 2012, pp. 542-552.

⁵⁰⁶ Redazione Uciim, *I primi obiettivi dell'azione*, «La scuola e l'uomo», VIII, 3, marzo 1951, p. 1.

⁵⁰⁷ Per approfondimenti, vedi: A. Rega, *Il provvedere la scuola a chi non l'ha: l'Istituto professionale nel Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951. Analisi delle cause dell'insuccesso e valorizzazione di un'importante eredità pedagogica*, «CQIA Rivista. Formazione, persona, lavoro», III, 5, Luglio 2012, pp. 75-79.

⁵⁰⁸ «Il primo Presidente dell'Uciim era, profondamente, consapevole del fatto che se l'insegnamento è ridotto a mera attività di lavoro, reso soltanto una questione sindacale, rischia di perdere il senso profondo di quello che è l'educare e il fare scuola. Nosengo ribadirà più volte questo concetto e ciò è da intendersi all'origine della rottura, a metà degli anni '50, con la classe dirigente della DC. Il Governo, in quel periodo, andava discutendo la Legge Delega per la riforma della pubblica amministrazione all'interno della quale doveva entrare anche la riorganizzazione dello stato giuridico degli insegnanti. In questo scenario si vedrà l'Uciim di Nosengo in posizioni di fortissima polemica nei confronti delle scelte dell'allora Governo. La maggioranza, infatti, si rendeva disponibile a superare la logica dell'insegnante come figura a sé, al fine di ridiscutere il concetto dell'autonomia della figura degli educatori. Apprendo, di fatto, la via ad un discorso per il quale si sarebbe dovuto equiparare l'insegnante a qualsiasi altro dipendente pubblico. L'Uciim rifiuta questo assunto - contrariamente all'Aimc che per questioni di impiego della categoria appoggiava il Governo - ribadendo, con fermezza, che la posizione degli insegnanti è posizione autonoma perché investita, rispetto agli altri lavoratori della pubblica amministrazione, di una funzione educativa legittimamente uno stato giuridico a sé. Era il tentativo, nel cuore degli anni '50, di preservare la specificità della funzione docente. Una specificità che, malgrado gli sforzi dell'Uciim, si andrà perdendo negli anni successivi fino ad arrivare ai nostri attuali standard» (R. Sani, *Aimc e Uciim nella politica scolastica del secondo dopoguerra*, in A. Rega (a c. di), *50 anni di scuola media: 1962-2012*, «La scuola e l'uomo», LXIX, 11-12, dicembre 2012, p. 22).

⁵⁰⁹ «[...] ai tempi dell'artigianato anche l'insegnare era opera di liberi artisti, oggi in un gran numero di casi esso è divenuto l'oggetto di un faticoso contratto di lavoro con lo Stato e, per molti l'opera, anzi la fatica, di un impiegato "di ruolo". È giusto e doveroso che tutti abbiano l'istruzione e che lo Stato prenda a questo proposito tutte le iniziative che gli competono, ma più bello sarebbe stato se anche in questa situazione gli insegnanti avessero tutti conservato l'animo di apostoli e lo stile di artisti» (G. Nosengo, *La verità nella scuola*, cit., p. 6).

Trattasi, appunto, del «nobilissimo ufficio dell'educare»⁵¹⁰ che, al di là di qualsiasi altra occupazione, è per antonomasia implicato nel promuovere il maggior grado di perfezione nella persona umana del discente. È, propriamente, dall'esercizio di questo compito avvertito, in responsabilità e dignità, dall'insegnante-educatore che discende la possibilità diretta dell'avanzamento della civiltà. Un avanzamento che, nell'alimentare il progredire delle conoscenze, si interessa della totalità della persona promuovendo, al contempo, lo sviluppo degli aspetti introspettivi e spirituali per un migliore equilibrio societario⁵¹¹. In tal senso, dietro a questa idea del mandato educativo dell'insegnante, persiste un concetto classico di *Bildung* che non disgiunge, in alcun caso, l'acquisizione dei saperi e delle tecniche dalla formazione dello spirito.

Tuttavia, nella prospettiva contraddistinguente il pensiero di GN e il suo operato alla presidenza dell'Uciim, non erano soltanto questi ultimi gli aspetti principali per i quali non si sarebbe dovuto procedere al declassamento della specificità della professionalità docente accomunandola a qualsiasi altro impiego statale. Tutti gli insegnanti - in particolar modo coloro i quali decidevano di sposare le finalità dell'Uciim o, ancor più sentitamente, di farsi membri della CGM (Compagnia di Gesù Maestro) - rispondevano ad una singolare chiamata di Dio per farsi partecipi: «[...] dei medesimi uffici di Colui che sulla terra amò di essere chiamato Maestro»⁵¹².

Un nuovo profilo docente

Nell'immediato secondo dopoguerra il peso dell'eredità di una scuola realizzata, all'indomani dell'Unità, secondo i propositi governativi dell'Italia liberale e successivamente riformata, con non poche continuità, durante il Ventennio era divenuto ormai insostenibile.

Occorre ricordare – senza addentrarsi in queste tematiche e rimandando a più puntuali studi in merito⁵¹³ – che tra i primi ad avvertire la necessità di un drastico cambiamento degli indirizzi programmatici della scuola pubblica, soprattutto nei termini di democratizzazione dell'accesso all'istruzione, furono, non a caso, i cattolici.

Già durante l'esperienza del fascismo, infatti, sia negli ambienti della Fuci che dell'Università Cattolica – vissuti da GN nel corso della sua formazione – andrà, progressivamente, maturando la posizione del legittimismo antifascista. Una posizione suggerita da una visione finalistica della storia per la quale il fascismo era da considerarsi, soprattutto a causa dei suoi stessi limiti dai quali scaturiva la soppressione delle libertà personali, una parentesi destinata ad esaurirsi per autoimplosione⁵¹⁴. Appariva, in tal senso, poco proficuo, a discapito della propria e dell'altrui incolumità, sfidare apertamente

⁵¹⁰ Presidenza Nazionale UCIIM (a cura di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, UCIIM., Roma 1956, p. 15.

⁵¹¹ «[...] gli uomini ascendono dal livello del puro bisogno sociale naturale e dal piano della socievolezza interpersonale occasionale o preordinata a quello dell'attività sociale razionale, volontaria e regolata da leggi e acquistano quel sapere e quelle virtù che riguardano "lo stare insieme" con giustizia. Essi diventano "societari". La loro socialità originaria e la socievolezza amicale, compiendo un notevole avanzamento spirituale, anche mediante l'azione educativa, divengono socialità societaria, razionale e volontaria» (G. Nosengo, *L'educazione sociale dei giovani*, in C. Santonocito, *Il pensiero educativo e pedagogico di Gesualdo Nosengo. Antologia di scritti*, cit., pp. 324-325).

⁵¹² Presidenza Nazionale UCIIM, (a c. di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, cit., p. 16.

⁵¹³ Per approfondimenti, vedi: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 17-51; L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, I.S.U. - Università Cattolica, Milano 1992; F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. I cattolici e l'educazione alla democrazia nel secondo dopoguerra*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, 8, pp. 9-42.

⁵¹⁴ A. Del Noce, *Il cattolico comunista*, Rusconi, Milano 1981, pp. 71-76.

un regime così violento. Era, invece, preferibile, in attesa dello spontaneo declino della dittatura fascista, prepararsi, attraverso l'impegno culturale ed educativo, alla successiva svolta democratica così come avvenne, ad esempio, in occasione dei lavori di Camaldoli⁵¹⁵.

Soprattutto dopo il '36, infatti, diviene pressoché insostenibile attardarsi a considerare, come si pensava qualche anno addietro, la marcia su Roma quale evento che dissolga la Roma laicista e liberale approdasse al rinvenimento della Roma cristiana⁵¹⁶. Si farà, pertanto, strada una posizione che pur muovendosi nel rispetto formale dell'autorità politica di Mussolini andava, però, nettamente, distanziandosi, sul piano culturale e pedagogico. A favore di un'educazione cattolica – per niente partecipe dell'estetica muscolare e dell'esibizionismo dell'ONB⁵¹⁷ – capace di guardare oltre il fascismo stesso, quale ultimo epifenomeno distruttivo del secolarismo, avendo contezza di una necessaria attività propedeutica per una futura transizione sociopolitica della Nazione.

In questa prospettiva di significati, nel 1944, a seguito di importanti riflessioni durante l'esperienza fascista⁵¹⁸, iniziarono la loro militanza, pur con afferenze diverse all'interno dell'allora mondo cattolico, due associazioni professionali di categoria Aimc e Uciim che si fecero, fin da subito, importanti interpreti degli andamenti della politica scolastica dell'Italia repubblicana. Le battaglie di queste due associazioni, pur se segnate da profonde divisioni non ultima quella in merito alla scuola 11-14 anni, avevano un chiaro e comune denominatore sintetizzabile nella necessità di ridiscutere dalla radice l'impostazione gentiliana per avviare una nuova stagione che, congiuntamente, ad una riforma strutturale della scuola italiana si facesse interprete di una rinnovata consapevolezza pedagogico-didattica più attenta agli aspetti psicologici e sociali della singolarità della persona dello studente.

⁵¹⁵ Per approfondimenti, vedi: G. Chiosso, *Nosengo il Codice di Camaldoli e gli anni della ricostruzione*, in L. Corradini (a c. di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*, cit., pp. 129-146; F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. I cattolici e l'educazione alla democrazia nel secondo dopoguerra*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 11-15.

⁵¹⁶ «Nel corso degli anni '30, tuttavia, apparve sempre più evidente che i regimi totalitari, anche quando erano disposti a compromessi con la Chiesa, rappresentavano una gravissima minaccia per la religione cristiana, perché tendevano a sostituirsi a essa oppure a utilizzarla per fini esclusivamente politici. Pio XI, che nel 1926 aveva già condannato il movimento di destra *Action française*, intervenne dunque nel 1931 (enciclica *Non abbiamo bisogno*) e nel 1937 (enciclica *Mit brennender sorge*) riprovando gli aspetti più apertamente totalitari del regime fascista italiano e tedesco, ma ribadendo nello stesso tempo anche la condanna solenne del 'comunismo ateo'» (P. Marangon, *La Chiesa cattolica contemporanea*, in F. De Giorgi (a c. di), *Approfondire il Novecento. Temi e problemi della storia contemporanea*, Carocci Editore, Roma 2002, p. 229).

⁵¹⁷ «Poco fa la piazza davanti alla mia finestra era piena di bimbi, balilla e piccole italiane, promiscui a fare ginnastica, con gambe e vesti all'aria. Vanitosi capi comandavano il passo e la ginnastica, quadro in miniatura di una costruzione idolatra e fragile di una educazione statolatra. Passerà tutto, non c'è un'anima dentro tutto questo, case sulla sabbia, che crolleranno. Poveri bimbi cantano già così piccoli e innocenti "ai nemici in fronte il sasso...". Ma il Vangelo di Gesù che amava i bimbi e i nemici? Bimbi che vanno al passo per combattere e odiare» (G. Nosengo, *Quaderno 14, 23 maggio 1931*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

⁵¹⁸ «È il famoso tema che, già nella seconda metà degli anni '30, si svilupperà all'interno di alcuni rami dell'Azione Cattolica, Movimento Laureati Cattolici e la Federazione degli Universitari Cattolici Italiani, inerente la relazione tra vita professionale e animazione cristiana della società. Aimc e Uciim, all'interno di questa ampia riflessione, affronteranno, però, preoccupazioni particolari, frutto di esigenze del tutto nuove, connesse ai mutamenti che di lì a poco avrebbero investito il sistema scolastico» (R. Sani, *Aimc e Uciim nella politica scolastica del secondo dopoguerra*, in A. Rega (a c. di), *50 anni di scuola media: 1962-2012*, cit., p. 13).

All'interno di questo insieme di impegni – destinato a rimanere, perlopiù, inevaso a seguito della caduta del disegno riformatore di Gonella – è forte l'entusiasmo di GN⁵¹⁹ che, su invito di Montini, prenderà, a partire dal '44 e per i ventiquattro anni successivi, la presidenza della neonata Uciim⁵²⁰. Il Nostro, a capo di questa nuova realtà, con tutte le difficoltà annesse al periodo postbellico, inizierà a dar vita – unitamente ad un importante gruppo dirigente e attraverso diverse attività convegnistiche ed editoriali – alle proprie idee per un cambiamento effettivo della scuola pubblica in quanto agenzia formativa destinata alla maggior parte della popolazione che, indipendentemente dalla professione di fede cattolica, era, per tutta una serie di diverse e complicate ragioni, destinata ad iscrivere i propri figli alla scuola statale⁵²¹.

Tuttavia, di poco rilievo sarebbe stato il promuovere interventi di politica scolastica atti a costruire nuovi ordinamenti e nuovi programmi, per l'istruzione italiana costituzionale e repubblicana, se dentro il corpo docente, nella mentalità di ciascun insegnante di ogni ordine e grado, persisteva il precedente modo di intendere la scuola quale luogo, già all'inizio della formazione postelementare, della dura selezione della classe dirigente⁵²². GN intese questo aspetto in tutta la sua incisività e si impegnò in una radicale opera di formazione degli insegnanti⁵²³ che, nella prospettiva Uciim, erano chiamati a sentire tutto

⁵¹⁹ «La scuola dovrà avere come compito supremo il potenziamento e la perfezione della persona umana in ordine al suo fine ultimo, nel rispetto dei suoi legittimi fini intermedi e terreni. La scuola pertanto non dovrà mai servirsi dell'uomo per il conseguimento di un fine che non è ordinato al fine della vita stessa; non dovrà mai più la scuola essere asservita e umiliata alla esaltazione di una dittatura, non dovrà essere asservita a qualunque realtà statale proclamata trascendente, quasi che lo stato potesse assorbire l'uomo e il suo fine. [...] Il fine dell'uomo trascende tutti questi fini terreni, e merita pertanto che tutti siano subordinati al suo conseguimento» (G. Nosengo, *Un titolo e un programma*, «La scuola e l'uomo. Supplemento per gli insegnanti al Bollettino di Studi», Luglio 1944, p. 1).

⁵²⁰ «L'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, nascendo col proposito primario di aiutare gli insegnanti nella loro formazione professionale, fissò fin dall'inizio, come uno dei principali punti del suo programma di attività, lo studio accurato dei temi e dei problemi riguardanti la educazione, la scuola e la professione educativa di insegnante. [...] Una associazione come la nostra in Italia non era mai esistita. Pertanto, per fondarla solidamente anche nelle sue strutture interiori, non sarebbe bastato provvedere ad attrarre in essa un alto numero di Soci e a darle buone strutture organizzative. Era ancor più necessario enucleare e definire i principi di pensiero e di azione ai quali ispirarsi, e questi in forma non generica ma specifica, e cioè professionale, della professione di insegnante, vista nella luce del pensiero cristiano» (G. Nosengo, *Prefazione*, in Presidenza Nazionale UCIIIM (a cura di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, cit., p. 3).

⁵²¹ «Mettere la scuola libera in condizioni tali da non renderla accessibile che ai ricchi significa costringere le famiglie non abbienti ad accettare anche loro malgrado una scuola di Stato sgradita. La finanza pubblica viene alimentata dal denaro di tutti, tutti di conseguenza devono poterne beneficiare anche in ordine all'istruzione dei figli. Chi non può consentire a mandare i figli alla scuola di Stato ha diritto di ricevere dallo Stato un sussidio in misura uguale di quello concesso ai giovani che frequentano le scuole di Stato, almeno per le classi che la legge obbliga a frequentare e per i migliori» (G. Nosengo, *Sintesi cordiale sulla "Scuola libera"*, «La scuola e l'uomo», IV, 2, febbraio 1947, pp. 1-4).

⁵²² «Basti pensare agli esiti dell'inchiesta Gonella del '47. Gli insegnanti, di ogni ordine e grado e specialmente i maestri, alla domanda su quale fosse il problema più grave della scuola italiana non esitarono, unanimemente, a rispondere che le difficoltà erano dovute al fatto che troppa gente andava a scuola e, quindi, bisognava essere più selettivi. Ciò mostra come gli insegnanti di quella scuola dei secondi anni '40 si mantenessero ancorati ad un'idea gentiliana. Per la quale l'istruzione è riservata soltanto ai migliori e perciò serve sfrondare ed espungere dal corpo scolastico coloro che non sono all'altezza. Vi è, in quegli anni, una logica selettiva, malgrado l'alta evasione dell'obbligo e l'importante tasso di analfabetismo intorno al 15-18% della popolazione. All'interno di questa mentalità molto chiusa, segnata da logiche reazionarie e classiste, Nosengo chiese di riformare culturalmente la professionalità degli insegnanti congiuntamente ad un rinnovo della loro spiritualità» (R. Sani, *Aimc e Uciim nella politica scolastica del secondo dopoguerra*, cit., p. 22).

⁵²³ «Volgendo la sua attenzione più a questo studio raccolto e proficuo che non alle manifestazioni esteriori, che meno si addicono a uomini di cultura e di azione educativa profonda, l'Unione tra Consigli, Convegni e

l'onere della loro professionalità tanto da segnare, in netta discontinuità con i retaggi del recente passato, il nuovo profilo docente rinnovato nel profondo della sua spiritualità e, finalmente, aggiornato e competente in termini psicologici, didattici e pedagogici.

Oltre un'idea di scuola neutra

Il rinnovamento del profilo docente passava, come accennato al precedente paragrafo, da un drastico ripensamento di quanto di distorto si era andato disseminando durante il Ventennio. Bisognava, liberandosi da un'idea di scuola come strumento di propaganda statolatra, riscoprire l'autenticità di una professionalità che, soprattutto in merito alla formazione dei giovani, riparasse agli errori del passato trasformando, dal di dentro, la scuola per piegarla non più alla retorica politica, ma agli interessi superiori della formazione integrale della persona umana⁵²⁴.

Prima della struttura e dei programmi, quindi, occorre occuparsi dei docenti che, fino a poco tempo prima, avevano alimentato il progetto di fascistizzazione degli italiani⁵²⁵. Il programma di GN, in questo scenario, è davvero audace e per nulla semplice. Si trattava di investire nel fondo comune della cattolicità italiana, pur vivo malgrado le minacce fasciste, riscoprendolo, soprattutto all'interno dell'esercizio della professionalità docente, come tratto di discontinuità qualitativa.

Un proposito destinato a scontrarsi, indipendentemente dal fatto che la maggioranza degli italiani di quegli anni confidasse nella fede cristiana, con l'idea, foraggiata dalle forze laiciste e socialiste, per la quale, visto il recente asservimento della scuola pubblica all'ideologia totalitaria, si faceva necessario pensare ad un'istruzione neutra. Secondo questa opinione era opportuno che l'istruzione pubblica si limitasse ai soli contenuti disciplinari elidendo, al contempo, ogni possibile riferimento a quanto connesso con l'ideologia per non ricadere negli errori del recente passato.

Così posti i termini del discorso apparivano tanto incontrovertibili quanto gravi. Infatti, per le allora rappresentanze politiche laiciste e socialiste, anche la religione cattolica

Congressi promossi all'interno o attraverso Movimenti da essa suscitati, si è impegnata in una "cinquantina" di sessioni di studio, convinta che l'approfondimento e la soluzione cristiana dei problemi relativi alla professione e alla azione apostolica costituissero la premessa e il fondamento per lo svolgimento di tutta la sua azione culturale e sociale nella scuola e nella comunità. Questa attività di studio mentre rappresentava l'assolvimento di un caratteristico dovere dell'Unione connesso col proprio ideale sociale, veniva anche a colmare una lacuna, la lacuna lasciata negli insegnanti e nella scuola dagli ordinamenti universitari che non prevedono una particolare formazione professionale degli studenti che si preparano all'insegnamento» (G. Nosengo, *Prefazione*, in Presidenza Nazionale UCIIM (a cura di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, cit., p. 4).

⁵²⁴ «Tutta la storia della scuola italiana, fino al fascismo compreso, è quella di una scuola atta alla formazione del buon italiano. La preoccupazione, principale, del ceto dirigente, a partire dall'Unità in poi, è quella di costruire il cittadino leale, fedele e consapevole di far parte di una patria che ha i suoi valori. Un'educazione del cittadino che, durante il Ventennio, si estremizzerà e nazionalizzerà, fino a totalizzarsi, tanto da arrivare a forme di imperialismo. Infatti, la coltivazione dell'ambizione di diventare una grande potenza portò l'Italia verso i conflitti coloniali che si concluderanno, drammaticamente, nella seconda guerra mondiale. La precedente riflessione è utile per non dimenticare il notevole scarto che si realizzerà, sul piano valoriale e culturale, tra un modello di scuola pensato in funzione della nazione, della forza e della coesione dello Stato e un modello di scuola, invece, centrato sul primato della persona umana» (G. Chiosso, *Una scuola per tutti a misura di ciascuno*, in A. Rega (a cura di), *50 anni di scuola media: 1962-2012*, cit., p. 12).

⁵²⁵ «Difetta in loro l'idea esatta della libertà come dignità essenziale tolta la quale è distrutto lo stesso bene comune [...] mancano poi assolutamente della più elementare distinzione tra libertà e licenza. Neppure possono immaginare che un partito vincitore possa rispettare le minoranze e rassegnarsi domani a diventare a sua volta minoranza. [...] I giovani ci osservano e ci seguono in questi primi passi di vita libera, esigono un saggio persuasivo di questa nuova democrazia. Sapremo dargliela?» (A. Bobbio, *Crisi spirituale dei Balilla II*, «La scuola e l'uomo», III, 9, settembre 1946, p. 3).

doveva entrare nell'albo di quelle ideologie da allontanare dai banchi scolastici. Ritornava pertanto in auge un, mai sopito, spirito neo-risorgimentale anticattolico che, passata oramai la minaccia fascista, ricominciava a dar lotta all'antico nemico con la pretesa, mai celata, di ricacciarlo, come ai tempi del *non expedit*, all'interno delle sagrestie. È, cosa nota, che la storia contemporanea nostrana prese un binario totalmente alternativo. Tuttavia in quegli anni, dopo il lungo esilio risorgimentale che aveva visto i cattolici fatti stranieri in casa propria, non fu affatto semplice, reduci dai disastri di due sanguinose guerre, riconquistare la scena pubblica apportando alla giovane Italia repubblicana quell'importante contributo che i principi fondamentali della nostra Costituzione ancora ricordano.

GN, dal canto suo, si opporrà con fermezza a quest'idea di scuola neutra evidenziandone l'assurdità intrinseca⁵²⁶. Caduta, a seguito dei lavori della Costituente, l'opportunità di dare avvio ad un serio sviluppo della scuola libera atto a riscoprire il senso reale del concetto di servizio pubblico⁵²⁷, si faceva ancora più pressante la necessità di non perder terreno, almeno, sul versante della scuola statale.

In questo senso, GN, fortemente contrario allo statalismo burocratico in tema d'istruzione ed educazione⁵²⁸, intraprese una vera e propria battaglia, con annessa unanime mobilitazione della dirigenza Uciim, per ribadire, all'opposto delle pretese di chi auspicava la neutralità dell'istruzione, il ruolo imprescindibile dell'insegnamento della religione nella formazione dei giovani. Un insegnamento che, contrariamente alle critiche laiciste, era inteso da GN a garanzia della libertà di coscienza quale elemento, tra i più significativi, per servire l'esigenza profonda di verità nell'educando⁵²⁹.

È, in questa prospettiva di significati, contro un «mondo e una mentalità impregnati di laicismo ed ostilità allo spirito cristiano»⁵³⁰, che si fa ancor più pervicace la convinzione di GN di riformare la scuola italiana a partire da una propedeutica quanto radicale trasformazione della professionalità docente derivante dall'approfondimento degli aspetti spirituali connessi all'esercizio dell'insegnamento.

⁵²⁶ «Non è dunque per il fatto che la religione abbia prodotto del male o perché violi la libertà delle coscienze dei giovani che si vuole bandire la religione dalle scuole dello Stato. È per altri meno chiari motivi. [...] È chiaro che quando non si serve l'uomo è perché ci si vuol servire dell'uomo. Per servirsi dell'uomo la prima diga da abbattere è quella costituita da una forte coscienza religiosa come quella eretta dal cristianesimo che ha rivendicato più alta di tutti la dignità della persona umana ed ha affermata la trascendentalità del suo destino» (G. Nosengo, *L'insegnamento della religione*, «La scuola e l'uomo», III, 4, aprile 1946, p. 3).

⁵²⁷ A. Bobbio, *La scuola come servizio pubblico*, «La scuola e l'uomo», III, 9, settembre 1946, p. 1.

⁵²⁸ «Lo Stato deve limitare il suo controllo se vuole stare nei limiti della sua competenza e non invadere il terreno altrui [...]. Nessuno può contestare che l'eccessivo intervento dello statalismo burocratico abbia livellato insegnanti, scuole e scolari fino a spegnere ogni fiamma d'interesse e a mortificare le migliori personalità. Lo statalismo nella scuola deve essere diminuito e non accresciuto. Altrimenti, invece di un'elevazione, avremo un ulteriore abbassamento di tono» (G. Nosengo, *Sintesi cordiale sulla "Scuola libera"*, «La scuola e l'uomo», cit., p. 4).

⁵²⁹ «Se si vuol dire che la scuola non deve essere settaria, che non deve essere legata ad un partito, siamo tutti d'accordo e siamo noi i primi a chiedere che sia neutra. Ma se questa frase volesse significare che la scuola deve ignorare la religione e cioè una grande zona della verità, della verità riconosciuta dai più come la fondamentale per la vita, non siamo e non possiamo più essere d'accordo. Una scuola che ignori deliberatamente o, peggio, nasconda la verità, proprio quella che, invece, ha il dovere d'insegnare, non può più portare con diritto il titolo di educativa» (G. Nosengo, *L'insegnamento della religione*, «La scuola e l'uomo», cit., p. 3).

⁵³⁰ G. Nosengo, *Prefazione*, in Presidenza Nazionale UCIIM (a cura di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, cit., p. 3.

La spiritualità professionale alla luce del principio della concausalità umana

GN nel contesto storico dell'immediato secondo dopoguerra – là dove, come detto in precedenza, non poche erano le tendenze laiciste – inizierà, attraverso l'Uciim e l'assidua collaborazione con Don Tullio Piacentini, l'opera di formazione spirituale degli insegnanti cattolici di scuola media. Il punto centrale del discorso, attorno alla spiritualità professionale, consisteva nell'intendere la vera natura del lavoro come collaborazione al piano creativo di Dio: «[...] deve essere posta la considerazione approfondita della universale attività di Dio Creatore alla quale Egli, creando l'uomo cosciente, capace di volere e di fare, lo ha chiamato a cooperare per un fine magnifico e trascendente»⁵³¹.

Non che Dio, in quanto Causa prima, necessiti di alcuna cooperazione, tantomeno umana, per la realizzazione dei suoi disegni. Tuttavia il paradosso logico di un Infinito assoluto e trascendente che, dopo essersi già rilevato ad Abramo, intese radicalizzare a tal punto la sua relazionalità tanto da entrare attraverso la finitezza umana nella storia, ha accentuato, ancora di più, la vicinanza di Dio all'uomo. Una prossimità capace di cambiare, profondamente, la struttura del rapporto uomo-Dio collocandola all'interno di un'inedita prospettiva di orizzontalità nella quale si vedrà: l'umanizzazione del divino e la divinizzazione dell'umano. È, quindi, la novità del Cristianesimo - come religione fondata sull'incarnazione e sulla redenzione - che chiama i fedeli ad un necessario interessamento per tutti gli aspetti concernenti la secolarità, riabilitando, al contempo, lo stesso concetto di lavoro che perderà la sua aura punitiva, scomoda eredità della 'caduta', per diventare possibile strumento di santificazione personale.

In tal senso, GN, proprio a partire dalla riflessione sulla discontinuità tracciata nella storia umana dalla venuta del Cristo, evidenzierà l'opportunità per la persona umana di servirsi, nell'esercizio della sua professione, dei tesori della redenzione per attuare pienamente il principio della concausalità umana: «Dio ha voluto benevolmente condividere con noi la sua potenza causale. Tutto deve così ricondursi alla causalità prima e creatrice. Dio non è soltanto il fine è anche la Causa prima che ha voluto noi come *cause seconde*»⁵³². Tutte le persone, pertanto, attraverso il loro lavoro, possono farsi liberi strumenti della Provvidenza, allorché riescano nelle loro azioni ad uniformarsi al volere di Dio che può, anche attraverso l'uomo, giungere al compimento della sua opera⁵³³.

Si mostra, così, alla persona umana una possibile ascesa, tramite la sua stessa occupazione, verso la santificazione che, in questa accezione, è implosione della consapevolezza della strumentalità del proprio lavoro per i fini della Causa prima. Un tale esercizio spirituale e perfetto della professione, sostiene GN, si pone a garanzia di un sicuro implemento del bene della società perché uniformato alla volontà del *Summum Bonum* che ha sua volta, come ricorda Sant'Alfonso Maria de' Liguori, nel nostro bene ha collocato la sua gloria.

Tuttavia, pur se all'uomo è data la possibilità di render gloria a Dio con il proprio lavoro e di cercare, addirittura, la santificazione personale attraverso le opere, se queste si uniformano al piano creativo di Dio tanto da diventarne concausali; bisognerà, comunque, continuare ad intendere il lavoro nella sua intrinseca deperibilità come cosa, terrestre,

⁵³¹ G. Nosengo, T. Piacentini, *La spiritualità professionale dell'insegnante*, in C. Santonocito, *Il pensiero educativo e pedagogico di Gesualdo Nosengo. Antologia di scritti*, cit., pp. 45-46.

⁵³² G. Nosengo, T. Piacentini, *La spiritualità professionale dell'insegnante*, cit., p. 46.

⁵³³ «Il modo migliore di procurare la gloria di Dio è quello di operare secondo la Sua volontà nel nostro ordinario lavoro. Anche l'unione con Dio non si fa col solo pensiero o principalmente col pensiero, ma con la volontà e con l'amore che si alimentano delle opere e si traducono in esse» (Ivi, p. 47).

agita dall'uomo per l'uomo⁵³⁴. Dio, infatti, non abbisogna, *strictu sensu*, delle opere umane. Qualsiasi cosa realizzata perfetta da un'infinità di uomini potrebbe essere creata, in un solo istante, più mirabilmente da Dio. L'interesse principale della Causa prima, quindi, non è tanto il lavoro in sé quanto la possibilità che ha l'uomo attraverso questo di unirsi a Dio e crescere nella sua perfezione. La venuta di Cristo, in tal senso, si offre, nella riflessione di GN, a completamento di questa prospettiva, che in seguito indicherà come «Mistero educativo», in quanto è offerta per l'uomo del più alto modello di vita cristiana che è, al contempo, educatore esemplare e fonte inestimabile di atti didattico-magistrali⁵³⁵.

Se il Cristo, pertanto, è il riferimento da seguire, nella propria vita come nell'attività magistrale, e se Egli, nella sua natura umana, arrivò a fare sacrificio di sé pur di render testimonianza e realizzare la volontà del Padre, non può non trovarsi, in questo orizzonte di significati, il senso più profondo della vocazione educativa dell'insegnante. Quest'ultimo, secondo GN, non solo è chiamato da Dio a collaborare per far sì che ciascuna persona realizzi, attraverso l'opera educativa, la pienezza del suo stato potenziale, ma anche e soprattutto, ad imitazione di Colui che accettò di esser chiamato Maestro, deve entrare nella conoscenza di Dio e rivolgergli il suo amore per rendere giusta testimonianza della Verità⁵³⁶.

Relazione educativa come servizio alla Verità

L'insegnante, come detto al precedente paragrafo, trova le motivazioni fondamentali della vocazione educativa⁵³⁷ quando è capace di intendere l'esercizio della sua professione come un operare concausale che docilmente, in libertà e volontà, si armonizza al piano creativo di Dio. Da un tale assunto si è, inoltre, rilevata la necessità per l'insegnante - proprio al fine di realizzare in sé e, di riflesso, nel suo operato il maggior grado di concausalità - di prendere come riferimento della propria azione magistrale il modello esemplare di Gesù Maestro che ha saputo servire, obbediente fino alla morte di croce, la Verità.

L'insegnante, lungi dall'attuare un così grande sacrificio, è però chiamato, secondo gli auspici di GN, ad una medesima fedeltà che per farsi tale abbisogna di essere

⁵³⁴ GN, come si legge dai suoi diari, sentiva particolarmente, soprattutto in riferimento alla sua attività speculativa, il disagio per il carattere deteriorabile dell'attività umana. Questa pagina del diario del '38, diversi anni prima degli scritti sulla spiritualità professionale, mostra *in nuce* alcuni aspetti fondamentali della sua successiva riflessione: «Morirò e di me sparirà lentamente, tutto tutto, anche i libri, anche le idee, il nome, il ricordo.. Se avessi lavorato per questo, sarebbe il fallimento, la desolazione.. eppure un po' è così.. La pedagogia sia quindi solo a servizio di Cristo e non a servizio di me. Alla morte non resterà che il mio amore» (G. Nosengo, *Riflessioni pedagogiche. Esercizi 1938, 9 ottobre 1938*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

⁵³⁵ Cfr. G. Nosengo, *L'arte educativa di Gesù Maestro. Saggi di commenti pedagogici alla condotta educativa di Gesù*, cit., pp. 17-21.

⁵³⁶ «Io, laico, impegnato nelle cose di scuola, procuro questo bene anche per vie indirette, le vie della cultura, della Verità bene insegnata, offerta a tutti, con rispetto e aiuto delle persone, con orientamento verso la Verità suprema. E questo con misericordia verso i colleghi, gli alunni e le loro famiglie» (G. Nosengo, *Esercizi 1960, 14 ottobre 1960*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

⁵³⁷ «Il risveglio e lo sviluppo vocazionale sono stimolati e alimentati innanzitutto da una fondamentale educazione sociale, da una libertà morale, da una crescita della generosità e del contatto con educatori capaci di innamorare altri della loro propria missione e, al di sopra di tutto, da un appello divino che risuona nell'animo e al quale la creatura risponde affermativamente per bisogno di amore» (G. Nosengo, *Una scuola nuova per una società nuova*, cit., p. 89).

direttamente alimentata, attraverso la preghiera⁵³⁸, dal rapporto personale con Dio. Un incontro attraverso il quale giungere all'ottenimento delle grazie attuali indispensabili per la formazione cristiana dell'educando. In questa prospettiva, il rapporto maestro-allievo, anche nelle fasi che appaiono esclusivamente aspetti istruttivi legati ai processi di insegnamento-apprendimento, è da considerarsi sempre relazione educativa che, pertanto, non potrà esaurirsi alla sola comunicazione di contenuti disciplinari⁵³⁹, ma dovrà, a partire da questi, rispondere all'esigenza di Verità insita nell'uomo.

Se è vero, infatti, che il fine dell'azione educativa sta nell'emergere del perfetto cristiano dalla persona dell'alunno⁵⁴⁰, occorrerà far sì che questi riconosca la gradualità ascendente delle forme delle realtà al pari di verità parziali nelle quali individuare un'utile progressione per la contemplazione della Verità suprema⁵⁴¹: «Quando egli riesce a vedere in ogni cosa e in ogni legge un riflesso del pensiero divino e attraverso la scienza e la fede riesce a vedere ogni verità parziale come un aspetto della verità totale di Dio Creatore e Padre, vien preso da viva passione per la ricerca della verità e Iddio gli si rivela adagio adagio»⁵⁴².

La relazione educativa, pertanto, ha per fine ultimo il servizio alla Verità nell'educando. L'insegnante, a partire dai mezzi umani⁵⁴³ e dai doni spirituali, ha l'obbligo di testimoniare quanto egli stesso già conosce e vive per non rientrare tra i: «poveri uomini immaturi e vinti, carenti di certezze che, come massimo dono, passano ad altri la propria incertezza rivestendola delle sgargianti penne dello spirito critico»⁵⁴⁴.

Andrea Rega

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro -
Università degli Studi di Bergamo)

⁵³⁸ «La preghiera è necessaria. È benefica, perché essa è un colloquio che unisce a Dio e trasforma in Lui. Pregare è stare a conversare con Lui. Questa conversazione è la cosa più dolce e amabile che si possa pensare. [...] La salvezza di molti si può ottenere con la preghiera e la penitenza di pochi. L'uomo si converte a Dio per opera della Grazia di Dio, ora la grazia di ottiene con la preghiera. Questo è inconfutabile. Perché non lo mettiamo maggiormente in pratica?» (G. Nosengo, *Esercizi 1956, 15 Ottobre 1956*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

⁵³⁹ «Nell'esercizio quotidiano del vostro ufficio sarete così padri di anime, più che propagatori di sterili cognizioni. Padri, cioè, tali, che, possedendo la vita nel suo pieno vigore, sanno suscitare intorno a sé altre a sé somiglianti» (Presidenza Nazionale UCIIM (a c. di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, cit., p. 18).

⁵⁴⁰ Ivi, p. 15.

⁵⁴¹ «Tutte le cose che esistono sono disposte in una gerarchia che ascende fino al sommo di un vertice dove si trova la Verità che non solo è qualcosa, ma *Qualcuno*, Uno, il Sommo, l'Origine, l'Essere, l'Assoluto: Dio. L'ascesa mentale lungo la scala delle verità oggettive fa giungere l'uomo, attraverso le verità particolari, fino alla Verità assoluta e suprema, fino alla Verità-Qualcuno» (G. Nosengo, T. Piacentini, *La spiritualità professionale dell'insegnante*, cit., p. 61).

⁵⁴² Ivi, p. 62.

⁵⁴³ «Io, laico, impegnato nelle cose di scuola, procuro questo bene anche per vie indirette, le vie della cultura, della verità bene insegnata, offerta a tutti, con rispetto e aiuto delle persone, con orientamento verso la Verità suprema. E questo con misericordia verso i colleghi, gli alunni e le loro famiglie» (G. Nosengo, *Esercizi 1960, 14 ottobre 1960*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

⁵⁴⁴ G. Nosengo, *La verità nella scuola*, cit., p. 13.



Gino Corallo

(Randazzo, Catania, 11 ottobre 1910; Pedara, Catania, 12 dicembre 2003)

Il rapporto Maestro/allievo in Don Gino Corallo

Maria Teresa Moscato

Abstract

The A. traces the definition of the relationship Master / Disciple in the pedagogical theory of Gino Corallo, weaving together the text analysis, the personal memory of her academic discipleship and some suggestions of the archetypal figure of the Master designed in Dante's Virgil. In the original Corallo's design, we can become really a Teacher expressing solidarity between the human generations, who agree in pursuit of the value of humanity, in search of the Good, in a shared horizon of meaning that goes beyond even the limits of any human "love one another." Authority (the Master) and freedom (the Disciple) bind functionally in this constraint (and do not approach in terms of possible negotiation or compromise), expressing a precise anthropological vision, which is also the root of the educational theory in Corallo.

Il tema del rapporto Maestro/Allievo costituisce un nodo teorico essenziale nello sviluppo di qualsiasi prospettiva pedagogica. Affrontare questo nodo nel pensiero di Gino Corallo assume per me un significato particolare, in qualche misura esistenziale, dal momento che quel rapporto io l'ho vissuto, piuttosto che studiato, nella relazione con colui che per anni e anni è stato per me "il Professore" per antonomasia, il mio maestro accademico.

Il disegno teorico assume sempre uno spessore diverso nel corso di una esperienza: per un verso l'esperienza diretta presenta anche caratteri di "opacità", per la sua dimensione emozionale, che non ci sono nella "trasparenza" della pagina. Ma, per l'altro verso, l'esperienza diretta del discepolo, una volta ripensata alla distanza, è in grado di autenticare la pagina del Maestro oltre i limiti della razionalità e coerenza della teoria. Posso affermare che le idee di Corallo sul rapporto maestro/ discepolo non erano solo razionalmente coerenti: esse erano esistenzialmente e spiritualmente autentiche, e per questo hanno potuto rigenerarsi, modellando in parte anche l'antica allieva che sono stata, con quella "causalità esemplare arricchita dall'efficacia valorizzante" che Corallo attribuiva alla magistralità.

Nell'analizzare quindi la teoria pedagogica, quale emerge dai testi dell'autore, io non potrò prescindere dalla mia personale esperienza.

In uno dei primissimi convegni dedicati a Corallo dopo la sua morte, nel 2004, Edda Ducci, che l'esperienza del discepolato con lui aveva compiuta prima di me, sottolineava come Corallo "non volesse e non potesse avere seguaci" (2005, p.68). Nei discorsi fra noi antichi allievi spesso si è dato per certo questo suo "non volere allievi", per quanto da noi sempre positivamente messo in rapporto al suo rispetto per la libertà dell'allievo, che deve seguire un proprio personale itinerario, assai più di quanto non debba "seguire le orme" del proprio Maestro. Questa rispettata libertà dell'allievo sottolineava appunto Edda Ducci nel testo del 2005, e la stessa sottolineatura si può ritrovare anche nella bella riflessione di Carmelina Di Agresti (2012). Anche per la Di Agresti, l'analisi del pensiero di Corallo si intreccia con l'esperienza del discepolato diretto, rimeditato sulla lunga distanza⁵⁴⁵.

⁵⁴⁵ La prima raccolta di studi sull'opera di Gino Corallo (1910-2003) è: C. NANNI, M.T. MOSCATO (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, Roma, LAS, 2012. Il volume ha origine dai contributi presentati al Convegno, organizzato dall'UPS di Roma nel centenario della nascita di Corallo, e

In effetti, noi allievi abbiamo avuto per anni l'impressione che ci fosse nel Professore una specie di resistenza all'idea di una propria "scuola", e addirittura una sorta di "allergia" alla rigenerazione di quelli che egli chiamava ironicamente "parrocchie" o "cortili" accademici. Non amava neppure venire citato nei nostri lavori. Oggi capisco che piuttosto egli non amava le citazioni "obbligate" e ingiustificate. Ma certo non ci ha mai mostrato che lo scopo del suo lavoro e della sua ricerca fosse la costruzione di una scuola, evidenziando piuttosto come il servizio alla verità, che restava per lui unico compito degno di una costante dedizione (per lui come per noi), non coincidesse affatto – di per sé - con la creazione di una scuola accademica. Non si trattava però di un rifiuto di avere allievi, ma piuttosto della sua più profonda modalità di rappresentarsi e di perseguire una relazione allievo/ maestro, che per lui fu sempre sostanzialmente fondata su un desiderio e su un amore condiviso verso il bene riconosciuto come tale. Per Corallo, quindi, non è tanto una reciprocità di sentimenti, a generare e mantenere il reciproco riconoscimento fra maestro e discepolo, ma è piuttosto la condivisione progressiva e dinamica di significati e valori che determina e mantiene il vincolo solidale fra di loro. Non si tratta, perciò, di un "volersi bene", ma soprattutto di un reciproco e parallelo "volere il bene" (entro cui può riconoscersi anche "il bene per l'allievo", il suo "destino/vocazione", di cui il maestro può farsi custode). Si capisce quindi perché la nostra giovanile percezione che il nostro Professore "non volesse allievi" fosse imprecisa – allora - per difetto di autentica comprensione del significato che egli attribuiva al suo esserci maestro.

In primo luogo, la posizione teorica di Corallo deve essere compresa alla luce della sua idea del processo educativo: nell'educazione si deve riconoscere sempre la presenza di due soggettività fra loro concorrenti, sia pure in una asimmetria strutturale della loro relazione⁵⁴⁶. Se uno dei due soggetti coinvolti è il cosiddetto *educatore*, l'altro è sempre l'*educando*, che diventa progressivamente corresponsabile della propria educazione. L'asimmetria iniziale della relazione educativa è dinamica, e l'autorità dell'educatore esiste fin dall'inizio in funzione della mancanza di autonomia dell'educando. Per Corallo, l'educatore è uno che "fa, nel bambino, le veci dell'adulto che questi diventerà"; o ancora, detto con altre parole, "l'educatore è sempre uno che lavora per rendersi superfluo". Insomma, in un gioco ideale del "tirare la fune", l'autorità dell'educatore decresce fino a sparire, in rapporto alla progressiva autonomia dell'educando. Così Corallo leggeva il "crescere" (dell'educando) e il "diminuire" (dell'educatore), i verbi con cui il testo evangelico esprime il rapporto fra il Cristo e la "voce nel deserto" di Giovanni che ne prepara le vie. Come è noto, è Giovanni il Battista che nel testo evangelico si attribuisce la necessità di "diminuire" di fronte al Cristo riconosciuto. Ma Corallo affermava che l'espressione "Bisogna che egli cresca e che io diminuisca" ogni educatore dovrebbe in realtà applicarla a se stesso e alla propria relazione con un educando: non si tratta infatti di una "diminuzione" oggettiva della persona dell'educatore, ma di una progressiva riduzione della sua presenza nella relazione, della sua autorità/autorevolezza, di un

include alcuni studi successivi, un inedito di Corallo del 1975, la biografia e la bibliografia completa degli scritti (dell'autore e sull'autore). Esistono tre raccolte precedenti: Moscato, 1988, volume di studi in onore per il pensionamento; Zanniello, 2005 e Trebisacce, 2005, che raccolgono prevalentemente memorie e testimonianze nell'anno successivo alla morte. In tutte e tre queste raccolte la dimensione celebrativa immediata non apre ancora ad uno studio sufficientemente accurato. Nel complesso Corallo appare un autore poco studiato fra i pedagogisti del Novecento italiano.

⁵⁴⁶ Il testo più importante di Corallo, utilizzato in queste pagine, ed essenziale per il nostro tema, è: *Pedagogia*, Vol. I, *L'educazione. Problemi di Pedagogia generale*, Torino, SEI, 1961, pp. 511. Nel 2010 le Edizioni Armando hanno pubblicato una ristampa anastatica di questo, e del successivo volume del 1967, a cura di G. Zanniello. Esiste anche un'edizione antologica, tratta prevalentemente dal volume succitato (G. CORALLO, *Educare la libertà*, scelta antologica a cura di M.T. Moscato, Bologna, CLUEB, 2009).

diventare progressivamente “superflui”, via via che l’autonomia dell’educando si afferma e diventa libertà etica in atto. E questa mi pare tutt’ora la sola legittimazione possibile dell’autorità educativa e del suo esercizio in tutti i suoi livelli: l’autorità educativa è determinata dalla immaturità inerme del piccolo dell’uomo, ed sempre un’autorità che “umanizza”, che “fa crescere”, che “promuove”, che in qualche misura “accompagna” l’emergere e lo svilupparsi di quella personale autonomia/ libertà che segnerà la fine del processo educativo.

Vorrei sottolineare che questa lettura dell’educazione ne descrive in primo luogo la fenomenologia: prima o poi l’educando, raggiunta la sua soglia di autonomia, divenuto “capace di libertà”, si sottrae all’autorità educativa. Il diventare pienamente umani, per Corallo, coincide con il diventare “capaci di seguire una norma in maniera autonoma e costante” (e quindi anche di trasgredirla e/o modificarla). Perciò, in un momento successivo, questa capacità umana di autonomia si rivelerà identica alla libertà etica personale.

Ogni persona diventa umana dentro un orizzonte socio-storico, dentro una cultura e nei suoi confini. La pedagogia può individuare la “forma” essenziale dell’educazione, la sua struttura universale, o almeno trasversale, e tale forma essenziale ultima è appunto la libertà. Per contro, indagare gli infiniti contenuti che i processi educativi hanno perseguito nello spazio-tempo (o potrebbero perseguire) disperde al riflessione pedagogica in frammenti e rivoli infinitamente moltiplicabili: tutto così diventerebbe “pedagogia”, con la conseguenza dell’autodistruzione del sapere pedagogico.

Solo in un secondo passaggio logico, l’indagine sulla forma essenziale dell’educazione umana può definire anche il “dover essere” dell’educazione in termini desiderabili, e ipotizzare la posizione corretta, razionalmente ed eticamente del problema pedagogico: per Corallo, in estrema sintesi, non solo l’umanità inevitabilmente educa i propri immaturi, ma essa deve necessariamente educare, e proprio perché i soggetti immaturi diventino capaci di libertà.

Il ruolo della libertà nella relazione educativa

Alla luce di questa concezione pedagogica, diventa chiaro il rispetto massimo della libertà personale dell’allievo, e a maggior motivo quando questi è già un giovane adulto, quali noi eravamo in rapporto a Corallo nei primi anni dopo la laurea. Parlare della libertà come “capacità umana” significa anche che essa cresce e si sviluppa, non solo nei primi anni di vita, ma anche nel corso della giovinezza. Perciò la libertà/autonomia⁵⁴⁷ nel discepolo non può essere solo rispettata: deve piuttosto essere sollecitata, stimolata, ed anche continuamente “messa alla prova”.

La personale libertà che abbiamo sempre sperimentato nella relazione con lui veniva dunque sollecitata da un confronto continuo, spesso severo ed esigente. Corallo amava ripetere – citando la madre, cui era stato molto legato anche nel compimento della sua vocazione salesiana, che “del panno fino, ce n’è sempre del più fino”, e si riconosceva perfezionista fino alla pignoleria anche nei più piccoli dettagli (che si trattasse della scrittura di un saggio come della formulazione di una lettera), perché nelle azioni umane

⁵⁴⁷ Per spiegare meglio il concetto direi, oggi, che l’autonomia è la condizione psicologica ed esistenziale dell’esercizio della libertà in atto, perciò, personalmente, preferisco parlare dell’autonomia come termine e scopo del processo educativo, piuttosto che di libertà. Ciò dipende anche dal fatto che l’uso comune del linguaggio permette di comprendere che l’autonomia non può essere data fin dall’inizio al piccolo dell’uomo, mentre si tende a presupporre la libertà come già data, anche nel lattante, in quanto sua qualità spirituale.

non ci sono dettagli tanto irrilevanti da non esigere la disciplina dell'intelligenza, del cuore e della mano.

Perciò con Corallo l'allievo era sempre un "iniziando messo alla prova", ma anche concretamente sollecitato a "farsi avanti" e a mettersi alla prova da se stesso. Nei primi anni del mio discepolato accademico non mi sono mai sentita "pronta", quasi per nessuna delle cose che mi venivano richieste di volta in volta da lui (che si trattasse di attività didattiche, di esami e tesi di laurea, di conferenze e partecipazioni a convegni). Né riescivo a comprendere, per evidente giovanile inesperienza, la sua sapiente ed attenta regia, la presenza vigile che manteneva nei miei confronti dietro un apparente proporre e "lasciar fare". In altri momenti, al "lasciar fare" si sostituiva poi l'ascolto attento, l'obiezione misurata, la domanda verificante: che si trattasse di una ricerca o di una iniziativa accademica di qualsiasi natura, riuscire a rispondere alle sue obiezioni in termini convincenti ha comportato per me, per molti anni, una certezza rassicurante. A posteriori, devo riconoscere in lui una magistralità che è passata attraverso una miriade di singoli interventi mirati e concreti (da una ricerca bibliografica alla conduzione di un esame) generando e accompagnando la mia professionalità (di ricerca e di insegnamento) ancora in gestazione. Nel tempo, osservando altri accademici e i loro allievi in relazione fra loro, ho sempre più riconosciuto la mia esperienza con lui nei termini di un privilegio difficilmente riproducibile.

Andando oltre questa rapida memoria esperienziale, e completare la definizione della relazione Maestro-Discepolo nella pedagogia di Corallo, oserei direi che in lui il Maestro aveva in primo luogo una "figura" privilegiata già nell'immaginario, e questa figura era certamente il Virgilio dantesco. In quegli anni perceivamo, nelle citazioni del Professore, la presenza dell'amato e padroneggiato testo della *Commedia* di Dante. Ma oggi, alla distanza, posso riconoscere anche i caratteri archetipici del Virgilio dantesco, e riesco a comprendere meglio come la figura letteraria di Virgilio potesse dare corpo e parola alle convinzioni profonde di Corallo. Fra tutte le figure di maestro che la tradizione letteraria ha messo in scena, Virgilio presenta la singolare capacità di essere presente, affettuoso e severo con il discepolo Dante, e nello stesso tempo distante da lui e solidale con lui. Virgilio sottolinea spesso con parole e atteggiamenti la necessaria autonomia che Dante deve conquistare, e alcune di queste espressioni erano spesso citate da Corallo nelle sue lezioni, e appaiono nei suoi testi: "Messo t'ho innanzi: ormai per te ti ciba" (Par. X, 25). Oppure "Non aspettar mio dir né più mio cenno:/ libero, dritto e sano è tuo arbitrio/ ... per ch'io te sovra te corono e mitrio" (Purg. XXVII, 139-142)

Nel personaggio del Virgilio dantesco è sempre presente la consapevolezza che il Maestro non accompagnerà per sempre il suo discepolo, che il cammino comune è un percorso a termine, oltre il quale ci saranno per Dante altre guide, in un itinerario ulteriore da cui Virgilio è comunque escluso. E d'altro canto, all'opposto, Virgilio è venuto a guidare Dante "chiamato" da potenti forze provvidenziali, non per affetto, non per affinità biologica ed etnica, e neppure per vicinanza storica e appartenenze di scuola, di ideologia e di politica. Virgilio è metafora letteraria di una magistralità umana che viene generata da una carità solidale fra generazioni, capace di oltrepassare il tempo e lo spazio, e quindi veramente "gratuita" (e perciò profondamente libera). Nessuna umana ragionevolezza e opportunità può spingere Virgilio a ripercorrere con Dante i regni infernali al solo scopo di favorire e proteggere il viaggio del discepolo: neppure la speranza di una rinnovata umana "gloria" personale. La carità di Virgilio, che sollecita e sostiene il pellegrinaggio di Dante, vivrà ancora – senza connotazioni identificanti – solo nel nuovo traguardo di Dante, metafora letteraria di un discepolo sempre esposto al rischio di disumanarsi e di perdersi, eppure chiamato continuamente alla visione beatifica attraverso il cammino tortuoso della condizione umana (nell'una e nell'altra dimensione di vita). La metafora letteraria

introduceva quindi, attraverso la narrazione, alla comprensione della specificità della condizione umana, dentro cui Corallo iscriveva l'inevitabilità dell'educazione, ma anche la sua specifica potenza nel "fare l'uomo", e non nel "fare qualcosa dell'uomo" (1961, p. 131).

La vera esperienza è data dal ritrovamento del vero nelle sue molte forme, che è poi l'unica base che rende possibile il rivestimento del vero in nuove forme che non lo travisino. Per ogni generazione che passa, molte cose cambiano in una società: processi di maturazione, di decadimento e di rinnovamento sono continuamente attivi [...] La capacità educativa di una generazione è misurata dalla sua capacità di farsi accettare come 'esperienza' dalla generazione seguente. E allora si tratterà di trasmetterle delle forme vive di un contenuto umano e vitale. [Il giusto equilibrio si ottiene] nella trasmissione educativa della vera esperienza degli uomini, di quella esperienza che ne scrive la storia. L'educazione allora si può chiamare, come la manzoniana storia, una guerra contro il tempo, combattuta per perpetuare ed estendere i valori dell'umanità. [In ogni generazione gli individui invecchiano e muoiono, in poco tempo molte cose nascono e altrettante spariscono, in un perenne movimento, e le cose passano 'quasi con la velocità di un racconto']. Ma l'umanità resta, e vive di quei valori che gli uomini sono riusciti a creare in sé e che sono le sole eredità che possono trasmettere: *non omnis moriar* può veramente asserirlo di sé solo chi, arricchendo la sua umanità, ha fatto veramente più ricchi gli uomini tutti (1961, pp. 131- 135).

Questa citazione, che ho qui riproposta in termini necessariamente ridotti, nelle pagine originali sviluppava il tema della solidarietà umana intergenerazionale, attraverso una scrittura intessuta di riferimenti letterari: non solo Manzoni e il celebre verso di Orazio; è una citazione di Dickens, in inglese nel testo originale, che le cose "passano con la velocità di un racconto", e così sono citati Esiodo e Teognide in greco. La letteratura documenta la condizione umana, depositando nelle sue pagine l'esperienza della storia umana, e Corallo rende spesso concrete le sue riflessioni attraverso una citazione letteraria⁵⁴⁸.

Nel passo sopra citato, il "non morirò del tutto" di Orazio implica che ogni maestro umano viva in generazioni di allievi, divenuti a loro volta maestri, anche quando il suo nome sarà stato del tutto dimenticato. In questa chiave l'autentica magistralità umana insegna all'uomo come "etternarsi"⁵⁴⁹, non nel senso della gloria letteraria o scientifica, e non nella memoria di un nome personale. Sotto questo aspetto, la riflessione vale dunque per ogni relazione educativa e per ogni atto di insegnamento, per tutti gli uomini e in ogni tempo.

L'amore per il valore, che permette agli uomini di sottrarsi all'oscurità di un passato senza storia, è quello che spinge ogni generazione a trasmettere, sempre più vivida, alla generazione seguente, la "fiaccola della vita": *et, quasi cursores, vitae lampada tradunt*. Così, e così soltanto l'umanità ha una storia, che, prima di essere il racconto delle sue opere, è l'opera sua stessa, opera delle sue mani, creatura dei suoi sudori, dei suoi desideri, delle sue illusioni, delle sue disillusioni, delle sue sconfitte e delle sue vittorie: opera che veramente costituisce un monumento *aere perennius* [più durevole del bronzo], perché rimane con il suo eterno valore anche quando il bronzo e il granito si siano disfatti e il tempo abbia spazzato anche le ultime rovine del mondo (1961, p. 363).

Si osservi, nel passo appena citato, il riferimento a un verso di Lucrezio (*De rerum natura*, II, 79), che ritraduce in latino l'immagine platonica dei tedofori che si scambiano la fiaccola

⁵⁴⁸ La sua formazione era stata linguistico letteraria prima ancora che filosofica: non solo le lingue latina e greca, ma anche inglese e tedesco. La sua competenza linguistica era leggendaria (quasi mitica) e ben nota ad allievi e confratelli. Potrei osservare che la passione per la letteratura, e il suo uso a supporto della riflessione pedagogica, sono forse anche una caratteristica culturale generazionale: l'ho osservata direttamente negli scritti, ad esempio, di Aldo Agazzi (classe 1906) e di Giovanni Maria Bertin (classe 1912).

⁵⁴⁹ Il riferimento è ancora a Dante, che si rivolge alla "cara immagine paterna" di Brunetto Latini.

nel buio dello stadio (Platone, *Leggi*, 776b), e di nuovo ai versi di Orazio (Odi, III) *Exegi monumentum aere perennius*, in cui appare anche il verso già citato *non omnis moriar*.

Si comprende quindi come, per Corallo, nessun Maestro può cercare per sé, e trattenerne accanto a sé i propri discepoli, nell'implicito presupposto di una sopravvivenza culturale (o accademica) attraverso di essi: egli deve piuttosto "riceverli in affido", e accettarli come tali per il tempo di un percorso a termine (e in questo senso il Virgilio dantesco rimane emblematico). Ma d'altro canto il discepolo non può tanto "cercarsi un maestro da seguire": egli deve piuttosto "riconoscere" il Maestro nella persona che ha incontrato, e farsi guidare in funzione di questo riconoscimento. Una reciproca volontà di possesso, per quanto affettivamente connotata, nella logica di Corallo diventa eticamente illecita. E ritengo adesso di dover leggere in questa chiave quella mantenuta "distanza" affettiva, che ho sempre attribuito al suo temperamento riservato, oltre che ad uno stile relazionale e ad una sensibilità congruenti con la sua vocazione sacerdotale.

In realtà, i giovani cercano tendenzialmente profondità affettive, riconoscimenti intellettuali, "primogeniture" accademiche; bisogna diventare vecchi per riconoscere piuttosto profondità spirituali, entro le quali i riconoscimenti e le primogeniture si rivelano irrilevanti ...

Le riflessioni sviluppate fin qui, intrecciandole anche alla mia esperienza diretta, ci permettono di meglio comprendere anche una concettualizzazione più rigorosa, e anche più "tecnica", della relazione maestro/allievo. Corallo affronta il tema in maniera specifica nel quinto capitolo del suo volume del 1961 (pp. 321-400), sviluppando e precisando la riflessione già operata del rapporto autorità/libertà in educazione, e dunque dell'eteronomia in educazione (1961, pp. 243-266).

Il primo aspetto significativo è la definizione dell'autorità educativa, distinta da ogni altra forma di autorità giuridica/ sociale/ politica, come specifica forma di *autorità a termine*, legittimata solo dalla mancanza di autonomia dell'educando, e definita come autorità che promuove e "fa crescere", e per questo destinata a "diminuire". La relazione maestro allievo si colloca dentro questa prima definizione dell'autorità in educazione, legittimata dalla sua stessa funzione promozionale.

Il concetto di autorità educativa, in Corallo, presuppone però quello di libertà come "capacità umana", e della generazione progressiva della libertà entro la stessa relazione educativa. Se la libertà dell'educando fosse assunta come esistente fin dall'inizio (alla nascita) e come componente costitutiva (ontologica) della persona, non ci sarebbe mai spazio di legittimazione per l'autorità, che potrebbe tutt'al più giocare un ruolo funzionale, tecnico, per certi periodi della vita, ad esempio in chiave di pura istruzione. Corallo ha precisato spesso – nel corso del volume – come l'educazione non possa essere ridotta nei confini dell'istruzione o della pura "trasmissione" della conoscenza.

Tuttavia anche l'azione di insegnamento in senso stretto sarebbe eticamente illegittima, se non si configurasse, nell'educando, una iniziale mancanza di autonomia, che comporta anche un difetto di esperienza e di conoscenza. Tutte queste cose, e quindi l'umanità stessa dell'educando, sono all'inizio una pura potenzialità, che la relazione educativa e magistrale farà venire progressivamente in atto, in un tempo relativamente lungo.

Rimane però da comprendere il tipo di causalità che si instaura nella relazione educativa, ad evitare anche il fraintendimento che in essa si configuri una forma di determinismo, più o meno meccanicistico.

La vera formulazione del problema non è, quindi, «come conciliare, nell'atto educativo, l'autorità del maestro con la libertà dell'allievo», supponendo così che i due elementi giungano all'atto educativo ancora tesi antinomicamente, e suscettibili quindi di una pura conciliazione di compromesso, o di

alternativa: la formulazione del problema è questa: «qual è il principio metodologico generale per cui l'autorità educativa, che è già di per sé stessa perfettamente consona e alleata con la libertà dell'educando (in sede teorica) possa tradursi e asserirsi nella pratica educativa senza snaturare se stessa e senza fallire il suo scopo essenziale, che è di far nascere e crescere la libertà dell'educando?» [...] L'indagine si deve quindi rivolgere alla ricerca del principio supremo del metodo [...] cui ci si avvierà con una precisazione sulla natura della «causalità» intercorrente fra educatore ed educando nell'atto di educazione (1961, p. 333).

Nel percorso successivo, sviluppando e precisando originalmente un impianto teorico che è già in Tommaso, Corallo concluderà che la causalità educativa è una causalità di natura formale (non efficiente né materiale) nella tipica forma della “esemplarità”, connotata di “efficacia valorizzante”. In realtà, pur nella coerenza dell'argomentazione, e per quanto le pagine di Corallo evidenzino la concretezza della sua esperienza di educatore salesiano, cosa che le rende ancora pienamente leggibili, a mio parere manca, a questa parte della sua riflessione, una adeguata teoria psicologica a supporto dell'impianto filosofico che abbiamo sinteticamente esposto. Tuttavia è questo il nucleo pedagogicamente vitale della sua riflessione sulla relazione Maestro/ Allievo, con cui vale tuttora la pena di confrontarsi, senza escluderne ulteriori articolazioni e sviluppi.

Maria Teresa Moscato

(Professore Ordinario – Università di Bologna)

Riferimenti Bibliografici

- G. CORALLO, *Pedagogia*, Vol. I, *L'educazione. Problemi di Pedagogia*, Torino, SEI, 1961, pp. 511. Ristampa anastatica con introduzione di G. Zanniello, Roma, Armando, 2010.
- G. CORALLO, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Bari, Adriatica, 1966, pp. 230.
- G. CORALLO, *Pedagogia*, Vol. II, *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Torino, SEI, 1967, pp. 350. Ristampa anastatica con introduzione di G. Zanniello, Roma, Armando, 2010.
- G. CORALLO, *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo*, in: G. TREBISACCE, B. SERPE (a cura di), *La mia pedagogia*, Cosenza, Ionia Editrice, 1988, pp. 17-43. Ristampato in: G. ZANNIELLO (a cura di), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, Roma, Armando, 2005, pp. 144-167.
- G. CORALLO, *Un nuovo pedagogista per una nuova pedagogia* (1985), in: AA.VV., *Problemi di scuola e di formazione*, “Quaderni della Facoltà di Magistero dell'Università di Bari”, Ediz. Puglia Grafica Sud, 1988, pp. 237-263. Ristampato in: G. ZANNIELLO (a cura di), *La prepedagogicità della sperimentazione*, Palermo, Palumbo, 2003, II ed. pp. 55-74.
- G. CORALLO, *Educare la libertà*, Scelta antologica a cura di M. T. MOSCATO, Bologna, CLUEB, 2009, pp. 293.

Studi su Gino Corallo:

- M. CAPUTO (2005), *Il “sapere pedagogico” in Gino Corallo: fondamenti epistemologici e problemi teoretici*, “Itinerarium”, a. 13, n. 29, gennaio- aprile, pp. 43-62.
- M. CORSI (2012), *Gino Corallo: un ‘profeta’ dei nostri tempi*, in: C. NANNI, M.T. MOSCATO, cit., pp. 29-43.
- R. D'AMELIO (1988), *Umanesimo e letteratura nella pedagogia di Gino Corallo*, in: M. T. MOSCATO, *Educazione e libertà. Scritti in onore di Gino Corallo*, op. cit., pp. 115-134.
- R. D'AMELIO (2005), *Gino Corallo e la letteratura giovanile*, in: G. ZANNIELLO, *Educazione e libertà in Gino Corallo*, Roma, Armando. pp. 17-26.
- C. DI AGRETI (1988), *Corallo interprete del Progressivismo*, in: M. T. MOSCATO, *Educazione e libertà. Scritti in onore di Gino Corallo*, op. cit., pp. 181-194.
- C. DI AGRETI (2005), *Corallo educatore*, in: G. ZANNIELLO (a cura di), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, op. cit., pp. 38-43.
- C. DI AGRETI (2012), *L'educazione tra autorità e libertà in Gino Corallo*. Impegno di un pensare tradotto in vita, in: C. NANNI, M.T. MOSCATO, cit. pp. 44- 59

- E. DUCCI (2005), *Libertà e rapporto interpersonale nell'eredità di Gino Corallo*, in: G. ZANNIELLO (a cura di), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, op. cit., pp. 67-72.
- S.S. MACCHIETTI (2012), *Gino Corallo e la pedagogia salesiana degli anni Cinquanta*, in: C. NANNI, M.T. MOSCATO, cit. pp. 19-28.
- M. T. MOSCATO 1988 (a cura di), *Educazione e libertà. Scritti in onore di Gino Corallo*, Catania, Facoltà di Lettere, pp. 430 (contiene la bibliografia completa al 1988).
- M. T. MOSCATO (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola, pp. 56-68.
- M. T. MOSCATO (2005a), *La pedagogia cristiana: Gino Corallo nella prima stagione di Scholé*, in: AA.VV. *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, Brescia, "La Scuola", pp. 309-320.
- M. T. MOSCATO (2005b), *Pensiero e verità in Gino Corallo*, in: G. ZANNIELLO (a cura di), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, op. cit., pp. 87-99.
- M. T. MOSCATO (2010), *Una pedagogia cristiana fra anticipazioni e "sentieri interrotti": Don Gino Corallo*, "Orientamenti Pedagogici", vol. 57, n. 4 (340), lu.-ago., pp. 561-579.
- M. T. MOSCATO (2009), *Introduzione*, in: G. CORALLO, *Educare la libertà*, cit. pp. 7-31.
- M.T. MOSCATO (2012), *Gino Corallo: una pedagogia fra anticipazioni e nuove direzioni di lavoro*, in: C. NANNI, M.T. MOSCATO, cit. pp. 115-129.
- C. NANNI (2004), *Gino Corallo, pedagogista della libertà nell'uomo. Un profilo, con un inedito in appendice*, "Orientamenti Pedagogici", 51 (2004) 2, pp. 295-311.
- C. NANNI (2005), *Gino Corallo. Sfondi esistenziali e pedagogici della pedagogia della libertà*, in: G. ZANNIELLO (a cura di), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, op. cit., pp. 100-116.
- C. NANNI (2005), *Gino Corallo e la pedagogia della libertà*, "Itinerarium", a. 13, n. 29, gennaio- aprile 2005, pp. 25-33.
- C. NANNI, M. T. MOSCATO (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, Roma, LAS, 2012.
- A. PORCARELLI, *Tommaso nella formazione della pedagogia di Gino Corallo*, in: C. NANNI, M. T. MOSCATO, cit. pp. 146-166.
- J. M. PRELLEZO, *Don Gino Corallo nell'Istituto Superiore di Pedagogia (1952-53)*, in: C. NANNI, M.T. MOSCATO, cit. pp. 60-71.
- G. ZANNIELLO (2005) (a cura di), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, Roma, Armando, pp. 191.

RECENSIONI

Michele Aglieri, Evelina Scaglia, *Scrivere per l'educazione: le opere di Cesare Scurati. Bibliografia e commento, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 281*

Il volume ha per scopo quello di offrire al lettore, assieme ad un interessante saggio introduttivo, la bibliografia completa di Cesare Scurati, nell'arco di tempo che intercorre dal 1960 al 2011, ulteriormente aggiornata con l'inserzione degli scritti postumi. Per queste ragioni occorre, fin da subito, sottolineare l'importanza del testo quale sussidio per l'avvio di ulteriori studi: sia sull'opera di Scurati, sia per quanto concerne, più in generale, la storia della pedagogia e della scuola italiana.

Nell'approfondimento iniziale, propedeutico alla puntuale sistematizzazione di ben 2.289 titoli, viene efficacemente presentata la figura del pedagogista meneghino ripercorrendo le tappe più significative del suo lungo e fruttuoso impegno. Emerge, così, il profilo di uno studioso capace di convogliare all'interno di una significativa sintesi: la pedagogia pensata all'università con quella agita, direttamente, nelle aule scolastiche e, legislativamente, nelle commissioni ministeriali.

Il Nostro, infatti, prima di giungere a ricoprire ruoli accademici, aveva alle spalle un'importante esperienza scolastica in qualità di maestro e direttore didattico di diverse scuole dell'hinterland milanese. L'attività scolastica che Scurati portò avanti, parallelamente, al perfezionarsi del suo iter formativo, durante gli anni degli studi e dell'assistentato alla Cattolica, divenne personale fonte d'ispirazione a favore di una produzione scientifica lontana dalle speculazioni sognanti di una pedagogia chiusa in sé e poco o per nulla attenta alle esigenze della scuola e della società: «[...] presso Cesare si era fatta strada la convinzione che il sapere pedagogico andasse predisposto in presa diretta con l'attività educativa, non solo perché la teoria avrebbe tratto sostanzioso alimento dall'interpretazione della pratica, ma anche perché essendo la pedagogia un sapere poetico, essa, a suo giudizio, avrebbe dovuto fornire agli operatori pedagogici una precisa e rigorosa professionalità, capace di rispondere agli effettivi bisogni educativi nei concreti contesti socio-ambientali»⁵⁵⁰.

Scurati nella consapevolezza che la pedagogia debba connotarsi come scienza pratica, capace di guidare e progettare l'azione educativa, intraprenderà, proprio in questo orizzonte di significati, decisive scelte per la progressione della sua carriera accademica. A partire dall'adesione al gruppo dei giovani maestri sperimentatori di Pietralba, per passare all'ampio impegno con l'editrice La Scuola fino all'interesse, in tempi ancora non sospetti, per la *media education* e da questa, sempre in largo anticipo, per le modalità di formazione a distanza. Il tutto con sguardo internazionale e con particolare interesse al mondo angloamericano che, come noto, in tema di educazione e non solo, si contraddistingue per maggiore praticità e attenzione ai problemi del *management*.

Proprio in considerazione di questa sua particolare perizia venne chiamato, in qualità di esperto, a prender parte a diversi lavori ministeriali che, a cavallo tra gli anni '80 e '90, diedero avvio ad un'importante stagione di trasformazioni per l'istruzione italiana conclusasi, per la scuola primaria, con la riforma dei programmi e l'organizzazione modulare e, per la scuola dell'infanzia, con la revisione degli orientamenti.

Ben oltre queste prime suggestioni, sempre all'interno dell'iniziale saggio critico, è presente una puntuale speculazione sulla riflessione e sull'operato di Scurati organizzata ed esplicitata con il ricorso a schede tematiche, quattordici per la precisione, attraverso le

⁵⁵⁰ L. Pazzaglia, *Profilo biografico di Cesare Scurati*, in A. Antonelli, P. Traiani (a c. di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. xxvii, cit. in, M. Aglieri, E. Scaglia, *Scrivere per l'educazione: le opere di Cesare Scurati. Bibliografia e commento*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 72.

quali sono descritte altrettante piste di ricerca perseguite dallo studioso nel corso del suo lungo impegno per la ricerca pedagogica.

Volendosi limitare a ripercorrere, brevemente, solo alcuni degli aspetti nodali della pedagogia di Scurati - ben analizzati nella loro progressione filologica all'interno delle schede tematiche - non si può non ricordare l'approfondimento sul curriculum.

Scurati in concomitanza al, già ricordato, impegno per la riforma dei programmi scolastici porterà avanti il suo interesse per la didattica formativa. Una didattica, basata su un assetto culturale interdisciplinare, capace di differenziarsi qualitativamente dai programmi tradizionali attraverso il ricorso al curriculum. Uno strumento innovativo che chiamava la scuola a rendersi capace di tradurre le richieste di partecipazione provenienti dalla società promuovendo, al contempo, un significativo sviluppo della professionalità docente soprattutto in merito agli aspetti legati alla progettazione.

Il Nostro, quindi, congiuntamente all'impegno ministeriale, diventerà uno dei principali interpreti del dibattito pedagogico italiano intorno al tema del curriculum facilitato dalla lunga e attenta frequentazione di una serie di autori (Stenhouse, Taylor, White, ecc..) studiati in lingua originale con largo anticipo rispetto alla traduzione in lingua italiana delle loro opere. L'interesse di Scurati per questa modalità di organizzare il fare scuola non si esaurì neppure durante i lavori dell'importante stagione riformistica di inizio secolo. Là dove era chiaramente esplicitata la necessità di avvicinare la programmazione curricolare con i piani di studio personalizzati.

Giuseppe Bertagna in un suo interessante rilievo critico⁵⁵¹, proteso ad intendere le ragioni sottese all'imperturbabile fiducia di Scurati per le risorse e per il ruolo strategico della scuola e dell'extra-scuola, traccia il profilo di un pedagogista che, partendo dal presupposto per il quale l'autenticità dell'educazione è ravvisabile nel suo interesse per il dover essere, non ha mai cessato di nutrire grandi speranze per il domani. Il suo era un entusiasmo non postmoderno, condiviso dalla sua generazione che, con risorse proprie, aveva saputo brillantemente rialzarsi dalle rovine del secondo dopoguerra per giungere al benessere diffuso del post boom economico. Una fiducia incurante dell'ineluttabilità ontologica e dell'imperscrutabilità del futuro che riversava nella sola scuola e negli insegnanti l'onere, reso meno pesante attraverso il ricorso alla strumentalità progettuale, di squarciare le ombre del domani realizzando il *melius esse* di ciascuno.

Ritornando, in conclusione, all'organizzazione della rassegna bibliografica dell'opera di Scurati, immediatamente successiva all'ampio saggio introduttivo, bisogna evidenziare la meticolosità della sua strutturazione che seguendo un ordine cronologico, di anno in anno entro raggruppamenti decennali, presenta il succedersi dei titoli suddivisi a loro volta in: opere individuali (OI); opere con altro autore (OAA); opere con più autori (OAI); opere a cura (CUR); edizioni italiane di opere straniere o di classici della pedagogia (EI); introduzioni, presentazioni, prefazioni, conclusioni (IPC); saggi in volume (SV); articoli in periodici (AP); articoli in quotidiani (IQN); recensioni (REC).

Inoltre, assieme all'elenco bibliografico, vi sono ulteriori sezioni che raccolgono le voci enciclopediche, le interviste e alcuni riferimenti che, malgrado l'ampia ricerca, sono rimasti incompleti.

Si auspica, in conclusione, che gli autori diano seguito a questo lavoro magari sfruttando oltre alle opere edite, già ottimamente indicizzate e commentate nel volume qui presentato, le tante risorse documentarie elaborate da Scurati, nell'esercizio delle sue

⁵⁵¹ Cfr. G. Bertagna, *Educazione permanente e pedagogia del lavoro*, comunicazione audio-registrata, Convegno: *Ricordando un maestro. In memoria di Cesare Scurati*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 19 ottobre 2012.

attività di docenza e di ricerca, indagando, così, alcuni scenari di approfondimento, tracciati dal pedagogo nel corso del suo lungo impegno accademico, che nella loro significatività intrinseca potrebbero rilanciare l'interesse per una pedagogia della scuola, in chiave italiana, maggiormente ancorata alle riflessioni dei maestri contemporanei.

Andrea Rega

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo)

Claudio Rozzoni, *Per un'estetica del teatro. Un percorso critico. Testi di Simmel, Merleau-Ponty, Fink, Deleuze, Mimesis, Milano 2012, pp. 129*

Parlare di estetica teatrale è una questione delicata che riguarda un panorama, quello della riflessione teoretica attorno al fenomeno della macchina teatrale, che, essendo stato estremamente frammentario e provvisorio, ricerca da sempre una propria dignità filosofica, una definizione di “estetica” di un ambito che da sempre dibatte sul proprio statuto⁵⁵². Il volume *Per un'estetica del teatro. Un percorso critico. Testi di Simmel, Merleau-Ponty, Fink, Deleuze* di Claudio Rozzoni si muove proprio in questa direzione: attraverso la problematizzazione e la presentazione di alcuni dei testi più importanti che nello scorso secolo si sono interrogati sulla realtà e sulle possibilità dell'esperienza teatrale, tenta di fornire il proprio contributo in quell'arduo sentiero che è l'estetica del teatro. Rappresenta, quindi, un ottimo strumento con cui si cercano di restituire, attraverso le parole degli autori, le coordinate del fragile terreno su cui poggia la questione teatrale.

Tuttavia, la parte centrale e ricca di spunti non viene affidata alla sezione antologica – che raccoglie appunto passi di *L'attore e la realtà* di Georg Simmel, *L'esperienza d'altri* di Maurice Merleau-Ponty, *Maschera e coturno* di Eugen Fink e *Sull'evento* di Gilles Deleuze ai quali si aggiunge in appendice il testo di Julien Berthaeu *La genesi del personaggio* – piuttosto al saggio introduttivo con cui lo stesso autore decide di “aprire il sipario”. Infatti, è proprio in questo percorso critico che Rozzoni, servendosi delle parole e delle categorie di Ortega y Gasset cerca di restituire non solo un quadro di insieme dei testi presenti in antologia, ma soprattutto propone quelli che nella storia del teatro si sono delineati come i “temi e i problemi” di una riflessione estetica sul teatro stesso.

A partire dalla domanda, tanto classica quanto poco scontata, “Che cosa è il teatro?” si può affermare che dalla definizione stessa che Ortega y Gasset ne dà, l'autore tocca principalmente tre nodi problematici che da sempre hanno concentrato gli sforzi degli addetti ai lavori: la questione dell'essenza del teatro; la difficile convivenza con il tema della finzione, che il medio della rappresentazione impone, e il tema dell'irrealtà del teatro così come presentato dalle parole del filosofo spagnolo.

Sebbene «la cosa teatro [...] è [...] innumerevoli cose differenti che nascono e muoiono, variano, si trasformano sino al punto di non rassomigliarsi, a prima vista, per niente fra loro»⁵⁵³ esiste un'idea di teatro che raccoglie tutte queste manifestazioni diverse e divergenti. Un'idea che ne è l'essenza e la verità. Un'idea che, secondo Ortega y Gasset, è trovata nel fatto che il teatro è *essenzialmente* visione: se Deleuze ci dice che a teatro prima di tutto ascoltiamo, il filosofo spagnolo afferma, probabilmente memore della lezione aristotelica del *De Anima*, che il teatro è principalmente un “vedere” e un “farsi vedere”, un teatro, pertanto, in cui la parola è certamente secondaria rispetto alla rappresentazione e allo spettacolo. Con ciò Ortega y Gasset non fa altro che ribadire quanto stabilito dall'etimologia stessa della parola greca *theatron* come “luogo dello sguardo”. Tuttavia, un luogo che si configura come spazio duale: come sala, quindi uno spazio che diventa luogo dello sguardo spettatoriale; e come palcoscenico, uno spazio che prende forma grazie all'agire dell'attore. Dunque, un “luogo” in cui, da entrambi questi punti di vista, qualcosa *accade*. Ed è proprio la riflessione sulla natura di ciò che accade che ci introduce alla seconda questione: questo qualcosa che accade a teatro ha sempre a che fare con l'inganno, con un “vedere doppio” e con un “vedere un doppio”. Tuttavia, secondo Ortega y Gasset tale dichiarazione non implica che «ciò che mi reco a vedere nella caverna teatrale sia una semplice finzione, qualcosa di “ontologicamente inferiore”

⁵⁵² M. Mazzocut-Mis, E. Tavani (a c. di), *Estetica dello spettacolo e dei media*, LED, Milano 2012, p. 7.

⁵⁵³ J. Ortega y Gasset, *Idea del teatro. Un accenno* [1946], tr. it. di A. Fantini, Medusa, Milano 2006, p. 22.

alla *realtà* che ritrovo all'uscita. [...] Non si tratta nemmeno di appiattare le due realtà – quella esterna la luogo teatrale e quella sperimentata attraverso quest'ultimo – una sull'altra. Me se nel celeberrimo mito platonico, si esce dalla caverna per ritrovare un mondo non ingannevole, pare che l'*idea di teatro* possa non di meno suggerire la possibilità di un'esperienza che faccia trovare una sua verità *entrando* nella caverna, una "verità d'ombra" che potrebbe condividere insospettatamente parentele con la luce che ci aspetta all'esterno»⁵⁵⁴. Tale affermazione trova il suo corrispettivo nell'idea di quadro come *realtà immagine* espressa da Fink: perché se, come afferma il filosofo tedesco, l'immagine appare come un insieme unitario di un portatore reale e di un mondo dell'immagine che esso porta con sé, anche il teatro non presentifica qualcosa di assente, bensì presenta in maniera originaria le proprie immagini, un «essere *come* non è l'essere reale, ma un *come-essere*, un quasi-essere: è l'*irrealtà come tale*»⁵⁵⁵. Ed è questo *come se* proprio del teatro che conferisce al teatro stesso, secondo Ortega y Gasset, un *potere magico*, un potere che Rozzoni rintraccia in altri due fortunati parallelismi: il concetto di gioco, in quanto esso, così come lo spettacolo teatrale, non appartiene semplicemente alla sfera dell'irrealtà, ma rappresenta un momento in cui l'uomo decide di giacere in un modo irreal; e il mondo del romanzo, che offre poi al nostro autore lo spunto per interrogarsi anche su un'ulteriore questione interessante, quella relativa al rapporto tra pièce scritta e pièce letta. Pur non entrando nel merito in tal sede di questi due nodi critici, basti prenderli come esempi preliminari per addentrarci nel terzo grande problema affrontato nel testo da Rozzoni, ovvero quello dell'irrealtà del teatro. Sebbene il termine stesso possa sembrare infelice, in quanto presupporrebbe alcuni fraintendimenti sulla natura stessa dell'esperienza teatrale – fraintendimenti che si giocherebbero tutti sull'accezione negativa data alla stessa particella "ir" – Ortega y Gasset si domanda in che cosa consista l'esistenza di questo mondo irreal, o meglio se questa comunità irreal e immaginale, che è il teatro, esiste. Rozzoni cerca di rispondere a questa domanda attraverso le riflessioni di Fink sul gioco: così come il mondo del gioco non è né un fenomeno esclusivamente soggettivo né qualcosa di totalmente esterno all'individuo, bensì «non è in nessun luogo e in nessun tempo e tuttavia possiede, nello spazio reale, uno spazio di gioco e, nel tempo reale, un tempo di gioco»⁵⁵⁶, così anche sul palcoscenico si trova un uomo reale che è, poi, un attore. Pertanto, l'irrealtà di cui il filosofo spagnolo parla, non sta oltre la realtà, bensì è qualcosa che co-esiste con la realtà.

Proprio alla luce di questo continuo procede nella direzione di un maggior approfondimento dell'evento teatrale, della sua realtà ed essenza, il pensiero del filosofo spagnolo diventa, quindi, per Claudio Rozzoni pretesto e occasione per cercare di compiere un ulteriore passo nella direzione della verità del teatro, alla quale, però, si giunge non facendo epoché, bensì analizzando punto per punto il fenomeno teatrale. Un passo che certamente non ha la pretesa di essere esaustivo, ma che, tuttavia, si impone come necessario, soprattutto alla luce dell'originalità dei testi presentati in antologia.

Mabel Giraldo

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo)

⁵⁵⁴ C. Rozzoni, *Per un'estetica del teatro. Un percorso critico. Tesiti di Simmel, Merleau-Ponty, Fink, Deleuze*, Mimesis, Milano 2012, pp. 19-20.

⁵⁵⁵ J. Ortega y Gasset, *Idea del teatro*, cit., p. 47.

⁵⁵⁶ C. Rozzoni, *Per un'estetica del teatro*, cit., p. 45.

Giulio Alfano, Luigi Gedda. Protagonista di un secolo: biografia e spiritualità, Edizioni Solfanelli, Chieti 2011, pp. 135

Luigi Gedda è solitamente ricordato quale carismatico animatore dei Comitati Civici. Una prodigiosa organizzazione che, all'alba dell'elezioni del '48, seppe scongiurare la minaccia del blocco social-comunista rispondendo, attraverso la mobilitazione elettorale dell'allora mondo cattolico, agli oltre quattro milioni di voti raccolti dai comunisti alle elezioni per l'Assemblea Costituente. Il Nostro, in quella occasione, dimostrò grande attivismo e genialità nella programmazione che si rifletté nell'importante vittoria dello schieramento di De Gasperi. Un sicuro successo elettorale scaturente dal propedeutico e straordinario lavoro dei Comitati Civici proteso, attraverso la promozione dei valori della cristianità e della democrazia, a scongiurare la forte minaccia di astensionismo.

Il presente volume oltre a ricostruire, con dovizia di particolari, questo importante capitolo della storia nazionale, persegue l'obiettivo di presentare integralmente la figura di Luigi Gedda ripercorrendone la spiritualità, la professionalità e l'impegno civile. Il Nostro, invero, non è stato semplicemente un uomo politico, bensì un'importante personalità poliedrica. Proprio grazie a tale caratteristica seppe prodigarsi, con successo, in diverse attività restando, peraltro, brillantemente fedele alla professione medica. Non a caso, si distinse, all'interno della comunità scientifica internazionale, per approfonditi studi sui gemelli tanto da farne una branca della ricerca medica da egli stesso denominata gemellologia. Massimo esperto di genetica, in odore di nobel, fondò l'Istituto G. Mendel e, assieme alla Serva di Dio Madre Luigia Tincani, contribuì alla nascita dell'Università "Maria SS. Assunta"; ideando, inoltre, l'Associazione Cattolica Medici Italiani (A.M.C.I.) e la rivista *Acta geneticae medicae et gemellologiae*.

Senza indugiare nella ricapitolazione breve dei tanti meriti ascrivibili a Gedda per i quali occorrerebbero svariate pagine, è bene, però, ricordarlo soprattutto come uomo di grande spiritualità e fedeltà alla Chiesa. Fin da giovanissimo, a seguito della scomparsa della madre, aderirà alla Gioventù Cattolica e, in un crescendo di responsabilità ed intelligente attivismo, verrà notato prima da monsignor Francesco Olgiati e poi da padre Agostino Gemelli. Quest'ultimo, particolarmente entusiasta del volume *Gioventù pura*, lo inviterà a prender parte al sodalizio, avviato dallo stesso Gemelli fin dal '28, dei Missionari della regalità di Cristo. Un'adesione alla causa del cattolicesimo che si espresse, inoltre, nel profondo impegno per l'Azione Cattolica Italiana per la quale rivestì le cariche di: Presidente centrale, dal 1934 al 1946, della Gioventù Italiana di Azione Cattolica; Presidente, dal 1946 al 1949, degli Uomini di Azione Cattolica e Presidente Generale dell'ACI dal 1952 al 1959. Luigi Gedda, proprio attraverso la mobilitazione nell'ACI, divenne importante attore di quella volontà pastorale che lavorava per un'esplosione della cristianità nelle maglie più interne della società. Già dal '42, infatti, diede inizio alla Società Operaia per l'evangelizzazione dei Laici. Un felice sodalizio ispirato dalla spiritualità del Getsemani e, quindi, dall'agonia e dal sacrificio di Cristo. L'operaio di Cristo è, perciò, chiamato ad unirsi a questa sofferenza che libera, redime e salva impegnandosi attivamente nell'apostolato e nel realizzare opere *ad majorem dei gloriam*.

Il libro con l'intersezione di un interessante parte di approfondimento sulla spiritualità geddiana, scaturita da una riflessione dell'autore dopo un'attenta rilettura del volume *Getsmani* e giustapposta allo scandaglio del profilo biografico, si rileva, anche dal punto di vista metodologico, di particolare interesse per gli studi storico-critici sul cattolicesimo italiano. È in tal senso pregevole l'aver approntato il lavoro di ricerca tenendo assieme, all'interno di un unico e coeso orizzonte di significati, la dimensione della partecipazione sociale e quella della riflessione religiosa. L'autore, attraverso questa unità di significati,

restituisce un'immagine completa della personalità di Gedda, facendosi carico di spiegare le ragioni del suo operato null'affatto disarcionabili dalla matrice profonda della sua spiritualità getsemanica: «La nostra presenza sulla terra serve a prepararci alla vita eterna, quasi si trattasse di un'infanzia da cui dipende tutta la vita dell'uomo. [...] Chiediamo allora al Signore che ci aiuti a prepararci alla beatitudine del cielo con la fede, la speranza e la carità, perché ogni salute è frutto di un giusto equilibrio. Siamo, infatti, formati da due parti, una inferiore e sensibile, una superiore e spirituale. [...] Tuttavia la parte sensibile è assai piccola e flebile, mentre quella spirituale è assai forte»⁵⁵⁷.

Alfano, nel perseguire questa prospettiva e attraverso l'approfondimento della figura di Gedda, riesce, inoltre, nel decodificare efficacemente la complessità dei rapporti Stato-Chiesa nel secondo dopoguerra esplicitandone le ragioni di fondo e gli aneliti spirituali. Mentre, quindi, viene offerto al lettore, smarcato da una certa storiografia settaria, un ricco profilo di Luigi Gedda, si fa ulteriore chiarezza su non poche e rilevanti vicende della recente storia nazionale.

All'interno del libro viene, solo per fare un esempio, ampiamente trattato il tentativo, durante le amministrative capitoline del 1952, di istituire la cosiddetta lista civica del 'Cupolone'. Un raggruppamento che avrebbe dovuto unire in un unico blocco: DC, MSI e monarchici contro il fronte della sinistra laicista di Francesco Saverio Nitti. Lo sforzo di dar vita al Partito Romano venne, tuttavia, fortemente osteggiato da Alcide De Gasperi e da tutti i maggiori rappresentanti, tranne Gedda, dei rami dell'Azione Cattolica. L'esperimento finì, quindi, per venir meno malgrado il diretto interessamento di Pio XII. Un Pontefice capace, soprattutto nel momento del vuoto politico istauratosi nel periodo che intercorse tra l'armistizio e la liberazione di Roma, di esercitare un'importante autorità politica sull'Urbe tanto da esser definito il *defensor civitatis*. Un Papa applaudito, a Piazza San Pietro agli inizi del giugno del '44, da un'enormità di gente come il 'Salvatore di Roma' per aver avuto l'abilità di mediare tra le forze occupanti affinché si risparmiasse la Città eterna dalla rovina totale dei bombardamenti. Queste le ragioni di fondo per le quali, nei mesi precedenti le votazioni comunali di Roma, Pio XII, sentì l'obbligo, malgrado la forte emergenza postbellica fosse passata, di suggerire la nascita del Partito Romano, acciocché venisse scongiurata la presa di potere dei comunisti. Tuttavia, era già chiaro in quel periodo che si dovesse andar realizzando, pur se a fasi alterne, quel drammatico scollamento - a tutt'oggi, ampiamente, caratterizzante l'attuale iniziativa sociale e politica dei cattolici - che vedrà contrapposti, dal veto dell'ingerenza, da una parte l'associazionismo e la politica di stampo cattolico e dall'altra la gerarchia ecclesiastica. Scollamento che troverà uno dei suoi culmini nella cosiddetta 'scelta religiosa' dell'ACI. L'esaurirsi dell'operazione Sturzo', oltre ad evidenziare alcuni limiti della politica degasperiana, non porterà la DC, degli anni successivi alla fine del centrismo, a cercare, al fine di mitigare gli attriti interni, aperture diverse di quelle alla sua sinistra: «[...] dal fallimento dell'operazione Sturzo" credo che sia derivato nei decenni successivi l'irreversibilità della linea politica democristiana, che si è di fatto tradotta in una reale mancanza di alternativa che potesse consentire alla stessa DC di comportarsi come un partito che comunque avrebbe negli anni, avvertito la mancanza di una parte destra consistentemente democratica ed è, credo, il motivo che avrebbe spinto Aldo Moro (1916-1978) a cercare una via d'uscita al blocco del sistema elettorale negli anni Settanta con la formula dell'unità nazionale, ma anche con l'attenzione alla non ancora sufficientemente studiata scissione del Movimento Sociale Italiano di Democrazia Nazionale nel dicembre 1977»⁵⁵⁸.

⁵⁵⁷ G. Alfano, *Luigi Gedda. Protagonista di un secolo: biografia e spiritualità*, Chieti 2011, p. 127.

⁵⁵⁸ G. Alfano, *Luigi Gedda. Protagonista di un secolo: biografia e spiritualità*, cit., pp. 46-47.

Ben oltre l'approfondimento sui Comitati Civici e sul Partito Romano, qui brevemente esposti a solo titolo esemplificativo, il testo è un'ottima occasione per fermarsi a ripensare alcuni passaggi della nostra storia recente spesso obnubilati da una storiografia partigiana e faziosa. Emerge, in questa prospettiva, l'interesse dell'Editrice Solfanelli nel dar voce a studiosi che, come il Prof. Giulio Alfano, si prodigano, nel segno della carità cristiana, a redigere contributi atti al disvelamento della verità storica.

Un lavoro necessario strettamente connesso agli oneri della professionalità docente. L'insegnante, infatti, senza rinunciare al proprio orientamento morale e religioso, è chiamato a saper riconoscere, tra i testi utili alla sua azione didattica, quanto scaturisce da ideologie e non da scienza. Il docente, di ogni ordine e grado, nella consapevolezza di questo aspetto fondamentale della sua deontologia dovrebbe, come affermava Gesualdo Nosengo, avere l'obiettivo primario di servire la verità per una buona educazione dei suoi alunni. Il libro qui presentato è, in tal senso, un sicuro servizio alla verità capace di restituire, privo di ombre, l'immagine vera di Luigi Gedda quale autentico testimone di un secolo vissuto, senza tornaconti personali, in prima linea dalla parte della Chiesa.

Andrea Rega

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo)

Francesco Alfieri, *Die Rezeption Edith Steins. Internationale Edith-Stein-Bibliographie 1942-2012*, Echter, Würzburg 2012, pp. 516

Chi studia la figura e l'opera di Edith Stein (1891-1942), la filosofa ebreo-tedesca discepolo di E. Husserl e poi monaca nel Carmelo fino al martirio ad Auschwitz, non può non appassionarsi a lei, al mistero che abita la sua vita e alla profondità del suo pensiero che attraversa diversi campi della filosofia. Appassionarsi a lei è scoprire il gusto di far parte di una comunità di pensiero, di uomini e donne che cercano la verità, come accadde negli anni di Gottinga ai fenomenologi, come accade ai tanti studiosi che negli anni si sono dedicati alla stessa Stein.

È in questa comunità che Francesco Alfieri (cfr. *Einführung*) ci introduce attraverso le lunghe pagine di ricostruzione della bibliografia steiniana: primaria, con un quadro esaustivo degli scritti dell'Autrice e delle diverse traduzioni; e secondaria (e questa è la vera novità del lavoro), ovvero di saggi, articoli, monografie e recensioni che fino al 2012 sono state prodotte nella letteratura internazionale. Di quest'ultime impressionante il numero: 2855 opere, solo 15 delle quali redatte vivente la Stein (del 1919 è la *Raccomandazione per l'Abilitazione* scritta da Husserl, del 1930 una recensione di S. Vanni Rovighi).

Questa raccolta bibliografica presenta i contributi secondari suddivisi per anno di pubblicazione: non è dunque una "bibliografia ragionata", ma nemmeno un semplice elenco d'archivistica. Attraverso il procedere degli anni si nota infatti il crescere dell'interesse filosofico (e del numero di contributi) attorno alla figura della Stein, come anche l'approfondimento dei diversi temi che l'Autrice affronta: si è messi di fronte alla generatività del suo pensiero che, se in origine colpisce per la vicenda spirituale, si impone poi per le riflessioni sulla donna («secondo la natura e la grazia») e per i «tentativi» di confronto tra la fenomenologia e il pensiero di Tommaso d'Aquino. Solo in seguito si riscopre il tema attorno al quale ruota tutta la produzione steiniana: la persona umana; ma colto e compreso il suo contributo straordinario all'antropologia filosofica esplodono (letteralmente) studi su tutti gli ambiti che, a partire dalla questione dell'umano, l'Autrice affronta: le relazioni intersoggettive, la fondazione delle scienze dello spirito e delle scienze della natura, il diritto, la teologia, la mistica, la filosofia dell'educazione.

I percorsi che gli studiosi hanno intrapreso dentro l'opera steiniana (e che si possono intraprendere anche attraverso la bibliografia secondaria) sono numerosi e originali. Dato l'oggetto culturale di cui si occupa la nostra Rivista pare interessante scorrere le pagine di Alfieri alla ricerca di percorsi attraverso la filosofia dell'educazione della Stein. Amara è la constatazione che pochi sono i lavori dedicati: una quarantina e per lo più articoli brevi. La prima monografia è della brasiliana J. Turolo Garcia del 1987; segue nel 1995 la prima in italiano di R. Cerri Musso; con il 1997 si inaugura la produzione di A. M. Pezzella; l'ultimo lavoro, il più voluminoso, del sottoscritto è del 2010. La filosofia dell'educazione è una parte piccola dell'opera steiniana, ma strategica perché se l'uomo è tale in quanto «è e diviene», la sua *Bildung* è la realizzazione nel tempo della sua struttura ontologica personale, e la pedagogia il banco di prova di tutte le teorie antropologiche.

Il volume è impreziosito da un saggio di Angela Ales Bello, tre le maggiori studiose a livello internazionale della Stein, che riflette sul suo contributo alla possibilità di una filosofia cristiana nel dialogo tra Husserl e Tommaso.

Il grazie, sincero, a F. Alfieri perché con questo lavoro contribuisce ad allargare una comunità di pensiero e di ricerca, e fa nascere in chi cerca la verità possibili percorsi di ulteriore approfondimento e, soprattutto, di passione. Ci auguriamo un continuo aggiornamento dell'opera e la realizzazione di bibliografie tematiche che invitino ancor di

più gli studiosi a confrontarsi con una proposta di ricerca feconda, rigorosa e fenomenologicamente fondata.

Marco Ubbiali

(Scuola internazionale di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo)