



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. Musaio)	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>	

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 Gegenwart*, 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 richiama 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 proporsi 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.