



Anno IV, Numero 10 – Aprile 2014

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INDICE

Introduzione
Introduction
(Evelina Scaglia)

5

SAGGI

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

9

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

34

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

43

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

59

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

70

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

86

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

95

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

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

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

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

Evelina Scaglia

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

Le radici di un'iniziativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Finalità e scopi di una «comunità fraterna»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³¹⁹ *Ivi*, p. 13.

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

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

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

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

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

³²² *Ibidem*.

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

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

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

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

³²⁷ Sul tema si rimanda a: R. Sani, «Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a c. di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, cit., pp. 265-319; P. Todeschini, *I maestri e la*

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

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

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

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

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

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

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

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

³³⁰ Ivi, p. 23.

³³¹ Ivi, p. 26.

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

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

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

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

Al cuore di una proposta

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

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

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

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

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

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

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

³³⁹ Ivi, pp. 13-17.

³⁴⁰ Ivi, p. 13.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴⁶ Ibidem.

³⁴⁷ Ibidem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁵⁷ [V. Chizzolini], *Ai lettori*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 1; Id., *La nostra scuola serena e il movimento dell'educazione nuova*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 12, 1934, p. 60.

³⁵⁸ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, in AA.VV., *Pedagogia della persona*, cit., p. 110.

persona e di amore come principio «sostanziale» ed «essenziale» all'atto educativo³⁵⁹. Emergeva, in questo modo, uno stretto legame fra la "pedagogia perenne" e l'attivismo, identificabile nel concetto di libertà: l'attivismo risultava essere una componente intrinseca ed ineliminabile della persona umana.

In tale direzione, si spiega l'insistenza nel ribadire che la relazione educativa fra maestro e allievo all'interno della "scuola integrale" era, innanzitutto, una relazione interpersonale, descrivibile come un «movimento a spirale» in cui «[...] ascendono insieme l'allunno e il maestro, orientati ad un centro di altezza infinita che coincide col vertice del supremo Amore, da cui discendono la luce e la forza per l'ascesa superumana»³⁶⁰. La ricerca di una posizione di equilibrio nel rapporto educativo, frutto della complementarità fra l'autocritica di Gentile e l'*élan vital* di Ferrière, comportò la *rivendicatio* del ruolo attivo del maestro tanto sul piano teorico, quanto su quello pratico³⁶¹, contro i pericoli di uno spontaneismo fine a se stesso.

Chiaro era, ancora una volta, il riferimento al pensiero di Dévaud, per il quale nella "scuola attiva secondo l'ordine cristiano" l'attività del maestro doveva essere ordinata a quella dell'allievo, mentre l'attività dell'allievo doveva essere ordinata alla ricerca del vero (cioè a «vivere il vero»)³⁶², lungo la strada tracciata dal maestro "*exemplum*".

La medesima prospettiva fece da sfondo al secondo convegno pietralbino (1949), che vide una prima articolazione delle attività di studio e di ricerca sperimentale proposte ai giovani convenuti all'interno di due sezioni appositamente destinate. Confermati i "7 punti per la scuola integrale", furono precisate le finalità, gli obiettivi particolari e qualche norma pratica per guidare l'opera del pietralbino, affinché muovesse da una «dominante preoccupazione educativa e da un vivo impegno di apostolato»³⁶³.

A chi dirigeva una scuola, venne proposta una ricerca basata su indagini dirette (visite alle famiglie) e indagini indirette (documentali) per studiare le strutture, i rapporti, le istituzioni interne della scuola, le forme di "attivismo" scolastico, l'allunno e l'ambiente in cui vive. Il tema comune di sperimentazione proposto a tutti gli insegnanti del gruppo fu, invece, lo studio del «preludio quotidiano alla scuola culminante nella preghiera», considerato come un momento specifico della scuola integrale da dedicare alle «operazioni preparatorie» o «azioni di vita», che comprendevano: l'adunata, la visita di pulizia, l'ingresso e la preparazione degli oggetti d'uso dello scolaro, le comunicazioni, l'autoappello con le osservazioni sugli assenti e sui ritornati, il raccoglimento e la preghiera³⁶⁴.

I concetti di persona, educazione e scuola costituirono le istanze teoriche che fecero da collante fra le diverse proposte di compito assegnate ai pietralbini. In particolare, Agosti si soffermò sulla centralità della persona, con i suoi caratteri di sostanzialità, individualità, razionalità, religiosità, perfettibilità ed educabilità³⁶⁵, presentandola quale

³⁵⁹ Ivi, p. 113.

³⁶⁰ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 16.

³⁶¹ Ibidem.

³⁶² E. Dévaud, *La scuola affermatrice di vita*, [1938], tr. it., IV ediz., La Scuola, Brescia 1956, p. 81.

³⁶³ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 22.

³⁶⁴ M. Agosti, *Il sistema dei reggenti. Verso la scuola integrale*, [1950], III ediz., La Scuola, Brescia 1961, pp. 37-38.

³⁶⁵ Le medesime istanze furono presentate di lì a poco dallo stesso Agosti in occasione del primo Congresso Nazionale di Pedagogia. Si rimanda a: M. Agosti, *Sviluppo integrale e formazione sociale della persona*, in AA.VV., *Educazione e società*. Relazioni e comunicazioni presentate al Congresso Nazionale di Pedagogia promosso dall'Associazione "Paedagogium" presso l'Università Cattolica di Milano, 7-8-9 settembre 1949, La Scuola, Brescia 1950, pp. 49-65. Il volume era già stato pubblicato come fascicolo monografico del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 4, 1949, dal titolo: *Educazione e società. Quaderno dedicato al Congresso nazionale di Pedagogia*.

«passaporto necessario per entrare nella città degli studi pedagogici» e per effettuare il passaggio della pedagogia da una fase normativa a una fase sistematica³⁶⁶.

Il successivo incontro del 1950 contribuì a perfezionare ed aumentare la collaborazione fra i convenuti, attraverso una riproposizione dei temi già affrontati in precedenza e la continuazione del lavoro a gruppi con la presentazione di contributi teorici e la discussione di esperienze sperimentali. Largo spazio fu dato all'elaborazione di una «pedagogia fondata sul valore cristiano della persona», alla conoscenza e alla valutazione del pensiero pedagogico straniero.

Alcuni dei testi prodotti nei primi tre convegni vennero raccolti nel volume *Pedagogia della persona*³⁶⁷, con cui nel 1952 fu inaugurata la prima serie dei “Quaderni di Pietralba”. Esso contribuì a declinare le linee di sviluppo di una pedagogia personalistica, in cui la persona era concepita come «sostanza individuale di natura razionale», la scuola come «educazione (= azione educativa) organicamente preordinata» e l'educazione a parte magistri come «azione interpersonale promotrice dello sviluppo integrale della persona, secondo la sua natura individuale»³⁶⁸. Il tutto su uno sfondo teorico dominato dai principi di integralità dell'atto educativo, integralità del processo, integralità della cultura e integralità delle strutture.

La scelta di iniziare solamente nel 1952 la pubblicazione dei “Quaderni di Pietralba” ebbe una precisa motivazione: «il senso di fiducia nascente dalla considerazione del lavoro compiuto si accompagna alla coscienza della responsabilità che andiamo assumendo con questa prima manifestazione editoriale. L'impegno che, fino ad ora, era rimasto nell'ambito discreto della nostra amicizia, ora sta per avere un'eco, sia pure modesta, nella sfera più ampia di tutti coloro che, accanto a noi, lavorano nel medesimo campo e che domani a noi guarderanno chi con simpatia e desiderio di emulazione, chi con spirito diverso. Nell'uno e nell'altro caso viene appunto quella responsabilità che dobbiamo tutti condividere. Arriveremmo a dire che la coscienza di tale responsabilità è la “tessera d'iscrizione” al gruppo pietralbino»³⁶⁹.

Gli sviluppi di un'opera: la critica al globalismo e una più complessa articolazione dell'attività sperimentale

Nel triennio 1951-1953, i pietralbini furono impegnati a studiare l'educazione come azione interpersonale, attraverso contributi finalizzati a individuare la norma regolatrice dell'azione educativa dell'insegnante, che aveva il suo strumento principale nella “lezione attiva”. Di anno in anno vennero analizzati e definiti i tre momenti della “lezione attiva”, identificati da Agosti sulla scia dell'insegnamento di Casotti³⁷⁰ nella sequenza: momento globale sincretico → momento della ricerca o analitico → momento del riepilogo o sintetico³⁷¹. Il

³⁶⁶ Ivi, p. 49.

³⁶⁷ AA.VV., *Pedagogia della persona*, note di Marco Agosti, Aldo Agazzi, Mauro Laeng, Piero Viotto, Gaetano Santomauro, Matteo Perrini, La Scuola, Brescia 1952.

³⁶⁸ M. Agosti, *Principi di educazione integrale*, in ivi, p. 7.

³⁶⁹ [AA.VV.], *Pietralba. Itinerari e testimonianze. 1952: l'impegno della pubblicazione*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 18.

³⁷⁰ Per Casotti la sequenza della lezione attiva era: «orientamento iniziale → ricerca e analisi → sintesi finale» (cfr. M. Casotti, *Didattica*, [1938], I vol., *La lezione e la disciplina*, X ediz. rinnovata, La Scuola, Brescia 1956, pp. 32-53).

³⁷¹ M. Agosti, *La globalità*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, note di Marco Agosti, Giuseppe Catalfamo, Gabriele Calvi, Gaetano Santomauro, Mario Comassi, Franco Nardini, Sergio Salucci, Italo Zaina, Giuseppe Amoruso, Ugo Scardovi, La Scuola, Brescia 1952, pp. 10-11.

momento globale o sincretico era un «momento essenzialmente intuitivo: o per il tramite dell'arte letteraria e figurativa (orientamento estetico); o per l'osservazione diretta e la descrizione della realtà naturale e sociale (orientamento rappresentativo-sensoriale); o per l'indagine della propria esperienza precedente (orientamento psicologico)»³⁷². Il successivo momento della ricerca o analitico era un «momento essenzialmente operativo e inventivo (*inventio*), a cui tutta la classe collabora: o mediante incarichi per gruppi specializzati (gruppo dei piccoli storici, dei disegnatori, dei costruttori, dei collezionisti, degli esploratori, degli artisti, ecc.), oppure mediante compiti spontaneamente scelti, secondo le possibilità oggettive di ricerca e secondo le individuali tendenze, gusti, predilezioni (lavoro libero)»³⁷³. Il terzo momento, detto momento del riepilogo o sintetico, era descritto come «momento essenzialmente sistematico, avente quale protagonista il docente, per sussidio il trattato, per risultato la scienza (*doctrina*)»³⁷⁴.

Il convegno del 1951 presso Villa S. Filippo a Brescia si concentrò sul primo momento della lezione attiva: al centro del dibattito vi fu il tema del globalismo nella didattica, poi confluito nel secondo quaderno intitolato *Il globalismo nella didattica d'oggi*³⁷⁵ (1952). In quell'occasione venne avviato il superamento, sotto il profilo didattico, del “metodo globale” di matrice attivistica nel “metodo naturale” elaborato da Marco Agosti con ampi riferimenti al tomismo.

La globalità³⁷⁶, intesa comunemente come tecnica per insegnare a leggere e a scrivere (un esempio era il “metodo globale” di Decroly) fu studiata dai pietralbini nella sua portata didattica più ampia, come «[...] il modo più naturale di apprendere del fanciullo e dell'adolescente»³⁷⁷, tale da giustificare l'impostazione di tutto l'insegnamento su basi intuitive e operative. Il suo studio vide la convergenza di due linee di ricerca, una di tipo «particolare» (con riferimento alla didattica psicologica e pedagogica, alla medicina pedagogica, alla sociologia pedagogica) e una di tipo «generale» (con riferimento alla pedagogia generale, alla filosofia dell'educazione, alla storia della pedagogia e dell'educazione)³⁷⁸, con particolare riferimento alla collaborazione e all'autogoverno.

Durante i primi giorni di convegno, furono distinti i vari significati del “metodo globale” nella storia della didattica contemporanea, riferiti ora alla globalità come «tecnica per la conquista dell'alfabeto», ora alla «globalità come attività giocosa tipica del primo anno di scuola elementare» (Sergej Hessen³⁷⁹), ora alla «globalità intesa come centro di interesse» (Ovide Decroly³⁸⁰). Si giunse, così, alla definizione di globalità come «un'esperienza spontanea (sincretica) in funzione d'un interesse permanente o transitorio»: ne conseguiva che il metodo globale si identificava con «ogni applicazione sistematica della conoscenza globale all'insegnamento»³⁸¹.

³⁷² [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 28.

³⁷³ Ibidem.

³⁷⁴ Ibidem.

³⁷⁵ AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, note di Marco Agosti, Giuseppe Catalfamo, Gabriele Calvi, Gaetano Santomauro, Mario Comassi, Franco Nardini, Sergio Salucci, Italo Zaina, Giuseppe Amoroso, Ugo Scardovi, La Scuola, Brescia 1952.

³⁷⁶ M. Agosti, *La globalità*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, cit., p. 9.

³⁷⁷ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 28.

³⁷⁸ Ivi, p. 31.

³⁷⁹ F. Nardini, *Hessen e l'insegnamento globale*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, cit., pp. 97-104.

³⁸⁰ M. Comassi, *La globalità in Decroly e l'insegnamento*, in AA.VV., *Il globalismo nella didattica d'oggi*, cit., pp. 86-96.

³⁸¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 33.

In un secondo passaggio, la globalità fu accostata alla conoscenza intuitiva. Con questa operazione fu possibile, da un lato, giustificare la convenienza del “metodo globale” alla scuola del fanciullo, dove dominava dal punto di vista psicologico l’intuizione sensibile ed operativa. Dall’altro lato, si aprirono alla globalità «più ampi orizzonti», legati ai tre settori dell’intuizione: le cose naturali; l’elemento sensibile dei fatti sociali; i prodotti dell’arte³⁸². In tale contesto, la globalità venne considerata “momento emozionale” dell’insegnamento formativo, manifestazione e testimonianza dell’interesse “presente” dell’alunno, sorgente della scuola viva, insegna della didattica innovatrice, anche in riferimento all’insegnamento nella scuola post-elementare.

Infine, la globalità venne affrontata all’interno di una cornice di riferimento più ampia, in grado di presentarla come uno dei massimi problemi della cultura e della pedagogia, a partire dallo studio del dato metafisico («la realtà è unitaria e organica»), del dato scientifico («la cultura riflessa, in quanto rispecchia la realtà, è pure unitaria e organica»), del dato psicologico («il fanciullo – come il primitivo – ha una nozione globale cioè ingenuamente unitaria della realtà e degli aspetti mutevoli in cui essa gli si presenta») e del dato gnoseologico («l’ascesa dall’unità ingenua all’unità scientifica non può essere effettuata se non mediante una scala di distinzioni e di astrazioni analitiche, per effetto del carattere discorsivo della nostra ragione»)³⁸³. Questo perché ci si rese conto che se l’intuizione sensibile rappresentava il punto di partenza dell’atto conoscitivo, allora la globalità non poteva essere il punto di arrivo della scuola.

In prospettiva epistemologica, tale approfondimento consentì di rispondere a una delle questioni emergenti della cultura moderna, legata alla “caduta” da una visione unitaria del reale a una visione frammentaria³⁸⁴. Ci si rese conto che nella scuola del bambino, del fanciullo, dell’adolescente l’insegnamento non partiva mai da un elemento analitico, ma da una conoscenza spontanea (sincreti) in funzione di un interesse originario o indotto e – attraverso un’analisi delle parti caratterizzata dalla consapevolezza dell’unità – perveniva a una conoscenza riflessa (sintesi), nella quale in ogni elemento si sentiva il «palpito» del tutto³⁸⁵.

Sul fronte dell’attività sperimentale, dal convegno del 1951 vennero specificate le diverse tipologie di lavoro offerte ai partecipanti: «1) contributi di descrittiva pedagogica d’esperienze unitarie, ispirate al nostro ideale educativo della “centralità dell’Amore” (vedi, come punto di riferimento soltanto, *Verso la scuola integrale*)»; «2) contributi di descrittiva pedagogica d’esperienze particolari sia spontanee, sia predisposte e scientificamente controllate. (Vedi e ricorda, come punti di riferimento: a) *Tecnica della Scuola*, b) *Esperienza sulla drammatizzazione* di Zeno Paganelli)»; «3) contributi riguardanti le tre branche della pedagogia sistematica (antropologia, teleologia, metodologia) volti al fine di elaborare una pedagogia che s’impenna sulla persona e che, considerando il massimo potenziamento della persona nella vita cristiana, riesce per via speculativa alla giustificazione della “centralità dell’Amore”»; «4) studi intorno a problemi educativi particolari»³⁸⁶.

I maestri erano invitati a stendere le loro relazioni durante l’anno scolastico, come occasione di riflessione sistematica sulla propria attività di insegnamento, riprendendo alcune dimensioni del modello della «critica didattica» divulgato da Giuseppe Lombardo

³⁸² Ibidem.

³⁸³ Ivi, p. 29.

³⁸⁴ Ibidem.

³⁸⁵ Ivi, pp. 33-34.

³⁸⁶ Tutte le tipologie elencate sono descritte in: [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 27.

Radice³⁸⁷ nelle sue opere fin dagli anni Venti e riproposto qualche anno dopo da Vittorino Chizzolini sulle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna». La «critica didattica» era concepita, da quest'ultimo, come uno «studio scientifico della esperienza educativa quale si attua concretamente nella scuola»³⁸⁸ e, in quanto tale, si identificava con la «didattica» *tout court*. La presentazione pubblica delle relazioni avveniva durante la seconda o la terza giornata di convegno, all'interno di un'apposita sezione di discussione dedicata, rispettivamente, alle esperienze educative e alle esperienze pedagogiche³⁸⁹.

Le quattro tipologie di contributi previsti avevano vari punti in comune con le proposte rivolte agli insegnanti nelle precedenti iniziative del Paedagogium, come si può evincere dalla lettura dell'opuscolo intitolato *Ricerche ed esperienze educative e didattiche* (s.d.)³⁹⁰, che faceva esplicito riferimento allo studio e alla riflessione su «esperienze integrali»³⁹¹ (riguardanti tutta la vita scolastica) e su «esperienze speciali»³⁹² (relative a un solo aspetto della scuola). Questa comunanza di intenti era giustificata dalla presenza dei medesimi docenti conduttori: Marco Agosti, Vittorino Chizzolini, don Peppino Tedeschi (“fra Galdino”), Francesco Bettini, Aldo Agazzi, Angelo Colombo (“papà Colombo”), Gualtiero Laeng, Mario Mazza, Ettore Paganuzzi, Gherardo Ugolini (“il maestro pellegrino”), solo per citarne alcuni.

Collaborazione ed autogoverno

L'incontro del 1952, ospitato al Getsemani di Casale Corte Cerro (Novara), si concentrò sul secondo momento della lezione attiva, con alcune relazioni raccolte nel terzo quaderno pietralbino dal titolo *Collaborazione e autogoverno*³⁹³ (1954). Cavallo di battaglia del convegno fu la collaborazione educativa e didattica nella forma dell'autogoverno,

³⁸⁷ G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 6, 1926, pp. 1-6, in cui venne messo in primo piano il valore dell'esperienza didattica come «rievocazione critico-didattica», per arricchire la preparazione pedagogica degli insegnanti.

³⁸⁸ [V. Chizzolini], *Ai lettori*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1, 1933, p. 1. La sua idea era condivisa sia da Agosti, sia da Casotti, come dimostrato dai seguenti scritti: m.a., *Critica didattica*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», serie XI, 2, 1950, p. 163; M. Casotti, *Didattica*, [1938], vol. II, *Le materie di insegnamento*, X ediz. rinnovata, La Scuola, Brescia 1956, p. 96.

³⁸⁹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 27.

³⁹⁰ Paedagogium. Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Ricerche ed esperienze educative e didattiche*, Milano, s.d., p. 8, consultabile presso l'Archivio Storico Generale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, fondo Miscellanea, b. 57, f. 5, “Paedagogium: programmi 1953; Lettere di amicizia”.

³⁹¹ «Integrali saranno quelle esperienze che investono tutta la vita della scuola, dagli insegnamenti all'organizzazione disciplinare; dai rapporti con la famiglia al sistema della valutazione del progresso degli alunni; dalla biblioteca di classe al lavoro domestico; dai sussidi didattici alla preoccupazione educativa; dal modo di regolare i compiti domestici al collegamento durante le vacanze» (cfr. Paedagogium. Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Ricerche ed esperienze educative e didattiche*, cit., p. 8).

³⁹² «Speciali saranno quelle esperienze che riguardano un solo aspetto della scuola: una sola materia (ad es. il latino); o, di questa, una sola parte (ad es. la grammatica); o anche un elemento (ad es. il procedimento o sussidio per insegnare le proposizioni oggettive)» (cfr. Paedagogium. Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Ricerche ed esperienze educative e didattiche*, cit., p. 8).

³⁹³ AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, note di Marco Agosti, Gaetano Santomauro, Luigi Calonghi, Mario Comassi, Gian Carlo Sottili, Renzo Ammannati, Sergio Salucci, Zeno Paganelli, Mauro Laeng, Emanuele Bormida, Egidio Lucchini, Ugo Scardovi, Franco Nardini, La Scuola, Brescia 1954.

considerato sinonimo di “scuola attiva” o di apprendimento attivo, da non confondere con quelle forme di «espedientismo scolastico» in cui si era soliti confinarlo in quanto «tecnica ad uso del maestro per il governo della classe». L'autogoverno fu, dunque, analizzato come termine “polivalente” dal triplice significato: disciplinare, morale e politico. Per descrivere questa sua peculiarità, si ricorse alla metafora di un fiume che uno spartiacque divide in due correnti, una corrispondente all'autogoverno in senso etico (formazione dell'uomo, dominio di sé) e una all'autogoverno in senso politico (formazione del cittadino, “presenza” nella vita democratica come attore e giudice)³⁹⁴. La scuola dell'autogoverno richiedeva, perciò, la presenza vigilante dell'educatore per l'esercizio di un'autorità che palpita nella disciplina vitale, fatta di ritmi preordinati e di slanci imprevedibili.

Ai pietralbini fu portato come esempio l'opera della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti, che nelle sue scuole serene di Muzzano e di Agno diede vita a una forma di collaborazione come «segno vivente dello spirito di fraternità, che ha modo di rivelarsi, senza difficoltà, in ogni momento della vita scolastica quotidiana»³⁹⁵. Si trattava di una collaborazione che per il giovane Gaetano Santomauro contribuiva alla «precisa determinazione della coscienza sociale della persona», in grado di manifestarsi, nel suo aspetto esteriore, sotto forma di «ordinata articolazione di rapporti interpersonali» e, nel suo aspetto interiore, come «atto radicalmente cosciente e libero», espressione della personalità di ciascuno³⁹⁶. Era, soprattutto, quest'ultima caratteristica che distingueva la collaborazione messa in pratica dalla Boschetti Alberti da altre forme di collaborazione coeve, promosse in Francia da Célestin Freinet, in URSS dalla *Scuola 110* di Mosca e negli Stati Uniti da Helen Parkhurst e Carleton Washburne³⁹⁷.

La collaborazione studiata a Pietralba era di tipo educativo³⁹⁸ in quanto «causa esemplare»³⁹⁹ dello sviluppo della persona dell'educando, in un contesto di «responsabilità ineludibile» e di «corresponsabilità reciproca». Ne conseguiva la sua indipendenza dall'impiego di particolari procedimenti tecnici, come quelli introdotti da Freinet, poiché ciò che la rendeva tale era il porre la «Carità» come proprio centro, cardine ed orizzonte, che faceva di essa un'esigenza e un dovere della persona.

Una prospettiva di questo tipo non doveva, però, interessare esclusivamente la relazione educativa fra insegnante ed allievi, ma anche i rapporti interni al gruppo stesso dei docenti, chiamati a sviluppare una maggiore consapevolezza della propria professionalità e ad operare una trasformazione della struttura della scuola, così da farla diventare una vera e propria «comunità di vita e di lavoro»⁴⁰⁰. Questo rilievo critico era finalizzato, da un lato, a incentivare lo sviluppo professionale dei maestri (sostenuto anche dall'AIMC in nome della libertà di insegnamento)⁴⁰¹ e, dall'altro lato, ad evitare il fascino esercitato dallo “spauracchio comunista” del “collettivo pedagogico”. Inoltre, all'interno di questa nuova prospettiva l'autogoverno previsto dai programmi per la scuola elementare

³⁹⁴ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 34.

³⁹⁵ G. Santomauro, *Il senso della collaborazione educativa*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., p. 9.

³⁹⁶ Ibidem.

³⁹⁷ Ivi, pp. 8-9.

³⁹⁸ M. Comassi, *Collaborazione addestrativa e collaborazione educativa*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., pp. 31-52.

³⁹⁹ G.C. Sottili, *Di una collaborazione “esemplare”*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., p. 55.

⁴⁰⁰ Ivi, p. 57.

⁴⁰¹ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 79-87 e 133-134.

del 1945⁴⁰² era spogliato delle istanze di origine pragmatista, per essere rivestito di quelle dimensioni che lo rendevano atto ad avviare un processo di sviluppo dell'autonomia, dell'autoeducazione (alla Friedrich Schneider) e dell'autoperfezionamento della persona, grazie al quale gli allievi avrebbero appreso la cosiddetta «scienza della vita»⁴⁰³. Quest'ultima, nella concezione elaborata da Förster nel volume *Educazione ed autoeducazione* (1917), poi ripresa da Giovanni Modugno⁴⁰⁴, non era né un'arida precettistica, né una nuova esposizione dei concetti, ma una guida per cogliere nel «grande libro della vita umana» le intime relazioni fra le singole azioni e i massimi principii della religione e della morale⁴⁰⁵.

Risulta particolarmente significativo il richiamo che Agosti stesso fece – in chiusura al suo intervento del 1952 – alla progressiva identificazione del “governo della scuola” con la “disciplina”, nel momento in cui l'autorità del maestro, espressa come «coordinazione unitaria delle anime nell'opera didattica-educativa»⁴⁰⁶, era introiettata dall'allievo, così da farla divenire «intimo regime del suo comportamento»⁴⁰⁷. Agosti, in altre parole, sottolineò lo stretto legame fra l'«esemplarità» agita dal maestro e l'inesco di un più profondo processo di collaborazione⁴⁰⁸ reciproca fra maestro e allievi. Grazie ad esso, l'autogoverno avrebbe rappresentato la «forma naturale dell'organizzazione della scuola democratica nella civiltà della tecnica» e il «metodo della libertà», in grado di promuovere in ogni fanciullo l'esercizio della socialità, della cooperazione e della tecnica (quest'ultima in vista della formazione del produttore)⁴⁰⁹.

Il suo ritmo di sviluppo graduale, articolato nella sequenza: anomia→ nomia→ governo→ autogoverno, metteva in luce l'esistenza di un'analogia fra la vita della comunità scolastica e la vita della comunità politica. «[...] Il momento in cui si trovano e si formulano le norme della scuola democratica corrisponde al potere legislativo; il momento in cui si fanno osservare corrisponde al potere esecutivo; il momento in cui si giudica e si castiga chi le ha violate corrisponde al potere giudiziario»⁴¹⁰. Con questa argomentazione, suffragata dalla pratica pluriennale del «sistema dei reggenti», Agosti richiamò il fatto che la scuola integrale, assumendo la funzione di piccola *polis*, si costituiva quale organo sociale per lo sviluppo della personalità di ogni membro della comunità nazionale⁴¹¹.

⁴⁰² All'interno della premessa dei programmi del 1945, approvati con il DM 9.02.45 e con il D.lgt. 24.05.45 n. 549, si dichiara che: «è da rilevare che con l'educazione morale e civile si mira, più che a una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere, con un avveduto esercizio della libertà nella pratica di autogoverno. A tale fine è premessa indispensabile l'unità di insegnamento» (*Programmi per la scuola elementare*, «Bollettino del Ministero della Pubblica Istruzione», 7-8, 1945, p. 266). Nell'insegnamento dell'educazione morale e civile, considerata come vera e propria disciplina, era indispensabile introdurre una «spontanea collaborazione sulla quale deve fondarsi ogni attività di studio dello scolaro» e il «concetto di autogoverno a cui deve ispirarsi l'ordinamento disciplinare e didattico della scuola» (Ivi, p. 267).

⁴⁰³ R. Ammannati, *Autogoverno*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., pp. 74-75.

⁴⁰⁴ G. Modugno, *Azione e scienza della vita nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1948.

⁴⁰⁵ Sul legame fra «scienza della vita» e disciplina nelle riflessioni proposte dal «Supplemento pedagogico» fin dagli anni Trenta, si rimanda a: P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958)*, in E. Damiano (a c. di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, cit., p. 68.

⁴⁰⁶ M. Agosti, *Collaborazione e autogoverno*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., p. 150.

⁴⁰⁷ Ivi, p. 151.

⁴⁰⁸ Ivi, pp. 150-153.

⁴⁰⁹ Ivi, pp. 154, 157.

⁴¹⁰ Ivi, p. 155.

⁴¹¹ «Nella società democratica si riconosce il diritto naturale di ciascuno allo sviluppo integrale della propria personalità. La scuola si costituisce in funzione di tale diritto naturale, sia dal punto di veduta personale (scuola di umanità, scuola di civismo, scuola di abilità produttiva), sia dal punto di veduta sociale (scuola aperta a tutto il popolo, in tutti gli ordini e gradi, secondo le capacità e tendenze vocazionali,

Inoltre, essa contribuiva alla maturazione di quella coscienza civica, senza la quale non poteva esistere la nazione, secondo una tesi condivisa anche da Vittorino Chizzolini.

In questo modo, la scuola integrale pensata come scuola “ottennale” (con l’aggiunta al quinquennio elementare del triennio postelementare) era in grado di realizzare il diritto naturale di tutti e di ciascuno a ricevere un’istruzione per almeno 8 anni, obbligatoria e gratuita, ai sensi dell’art. 34 della Costituzione italiana. Essa avrebbe, perciò, esercitato una forza plasmatrice (= antropoplastica) in senso sociale nei confronti delle nuove generazioni, grazie all’azione educativa del maestro e all’esercizio dell’autogoverno come «tirocinio nell’azione democraticamente predisposta, eseguita e giudicata»⁴¹².

La dignità del “magistero”

Il convegno pietralbino del 1953, tenutosi nuovamente al Getsemani, si occupò del terzo momento della lezione attiva consistente nella “sintesi finale”, cioè nella conclusione sistematica della lezione stessa, in cui larga parte aveva il ruolo del docente. Proprio per questo motivo, Aldo Agazzi scelse come tema specifico per l’attività di ispezione teoretica l’analisi dell’arte di magistero. «In sostanza, gli Amici che amano la parte dottrinale potranno contribuire alla elaborazione di una sistematica trattazione del compito specifico del maestro nella trasmissione della cultura quando questa vuole essere – secondo il nostro concetto di educazione – promotrice dello sviluppo integrale della persona»⁴¹³. Con questa scelta, si intese restituire all’insegnante i caratteri di dignità dell’arte del magistero, dopo le «intemperanze del pedocentrismo esagerato» sostenuto da alcune correnti dell’attivismo.

L’individuazione dei caratteri identificativi della dignità del “magistero” avrebbe condotto alla stesura del *De magistro pietralbino*, fondato sul riconoscimento della centralità dell’Amore e massima espressione della *paedagogia perennis*. In esso avrebbero trovato spazio *nova et vetera*: «i motivi perenni dei *De magistro* di sant’Agostino e di san Tommaso, insieme con i concetti definitivi intorno al maestro, recati in luce dalla successiva ricerca pedagogica (si pensi, per es., a San Giovanni Battista de La Salle, a Otto Ernst, al Lambruschini e al Laberthonnière) o da tipiche esperienze educative (Tolstoj, “Scuole nuove”) e insieme le idee in proposito che ci vengono dalla ricerca psicologica»⁴¹⁴.

Più nello specifico, si trattava di definire una nuova figura di insegnante che, all’interno della scuola integrale, rappresentasse un *exemplum* per tutti i suoi allievi e che, nel contempo, rispondesse a quelle esigenze di autonomia e riqualificazione professionale della figura docente messe in luce in quegli anni dalla riforma Gonella⁴¹⁵. «Il “nostro” *De*

indipendentemente dal censo)» (cfr. M. Agosti, *Collaborazione e autogoverno*, in AA.VV., *Collaborazione e autogoverno*, cit., pp. 155-156).

⁴¹² Ivi, p. 158.

⁴¹³ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 39.

⁴¹⁴ Ibidem.

⁴¹⁵ Si rimanda, in particolare, alla figura dell’insegnante tracciata da Giovanni Calò, vicepresidente della Consulta didattica nazionale, nella relazione finale presentata al ministro Antonio Segni al termine dei lavori della Consulta (15 gennaio 1952): G. Calò, *Relazione del prof. G. Calò sui lavori della Consulta Didattica*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi per i vari gradi e tipi di scuola proposti dalla Consulta didattica in relazione al progetto di legge n. 2100 (Norme generali sull’Istruzione)*, Vallecchi, Firenze 1952, pp. 7-36.

magistro vuol essere una giusta rivalutazione della dignità del Magistero educativo nella scuola della centralità dell'Amore dopo le intemperanze del cosiddetto pedocentrismo»⁴¹⁶.

I giovani maestri convenuti furono, perciò, esortati a riflettere dal punto di vista teorico su una molteplicità di questioni inerenti la loro professione: «l'attitudine e la vocazione del maestro; le difficoltà iniziali dell'arte di insegnare; l'esperienza e l'autocritica quali mezzi di perfezionamento nell'arte di insegnare; il contributo fornito dallo studio della pedagogia e della didattica alla pratica del magistero; la promozione di esperienze scientificamente controllate all'interno della propria scuola; forme e aspetti originali di didattica attuati nella propria scuola, sotto forma di didattica generale, didattica speciale o tecnica magistrale; la spiritualità del maestro (come si prepara, come si perfeziona, come si esprime nella scuola); le nuove esigenze della coscienza sociale e politica del maestro; il metodo e lo stile; la cultura generale e il magistero; il metodo di disciplinare gli allievi e la disciplina spirituale del maestro; gli effetti sociali del magistero educativo; il magistero educativo e la maturazione etica del carattere; il magistero educativo, l'adesione totale (fede) ed un concetto cristiano della realtà; il magistero educativo e la manifestazione operativa della vocazione dell'alunno»⁴¹⁷.

Chi, invece, era interessato a ricerche di carattere sperimentale, poteva cimentarsi su alcuni argomenti relativi al terzo tempo della lezione attiva: «il processo di interiorizzazione del sapere attraverso le intuizioni e le percezioni globali (1° tempo) e la collaborante attività operativa (2° tempo); il terzo tempo della lezione attiva e i suoi caratteri formali, concettualità e sistematicità, rigorosità dei termini; il terzo tempo della lezione attiva e la lezione tradizionale, coincidenze e differenze; forme contratte della lezione attiva (i tre tempi della lezione attiva possono essere impliciti anche nella unità didattica costituente la lezione comunemente intesa); rapporto tra i ritmi della lezione attiva e lo schema della orazione secondo la vecchia stilistica (esordio, esposizione, dimostrazione, perorazione); l'insostituibile valore della lingua nella definizione del sapere; aspetto informativo della lezione attiva, necessità e mezzi della memorizzazione (*“Non fa scienza senza lo ritenere, l'aver inteso”*); valore formativo della lezione attiva; *docere e invenire* nella lezione attiva, l'*“apprendre de son maître”* e l'*“apprendre de soi même”*; nuova portata per il maestro della formula classica *ars imitatur naturam*, in rapporto con il rilievo dato dalla pedagogia moderna all'aspetto fisico della *natura umana* e con l'importanza della *natura individuale* in tutti i suoi irripetibili aspetti; a proposito del concetto *magister est minister naturae*, natura in senso cosmologico, natura umana e natura individuale nel Rousseau e nei fautori della scuola nuova; come preparo la lezione; come controllo gli effetti della mia azione didattica e della mia opera educativa; la lezione attiva e l'iniziazione all'autocultura e all'autoformazione; l'autocultura e l'autoformazione come traguardi dell'opera del maestro; profilo ideale del maestro della scuola di popolo; limite delle “tecniche” e dei “piani di lavoro”; funzione dei libri sussidiari e delle biblioteche di classe, nel terzo tempo della lezione attiva»⁴¹⁸.

Per quanto concerne le modalità di presentazione della sintesi, i pietralbini vennero esortati a non avere paura di riprendere «intelligentemente» lo schema della lezione tradizionale⁴¹⁹. Importante era far spazio alla parola, senza temere, per questo, di cadere nel verbalismo. Vasto era il campo di ricerca per quanto riguardava i mezzi di istruzione: grafici, quadri sinottici, espedienti mnemonici, sussidi di ogni specie e “sussidiari”. In particolare, “la teoria del sussidiario” «dimostrata con esperienze concrete, può essere un

⁴¹⁶ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 39.

⁴¹⁷ Ivi, p. 41.

⁴¹⁸ Ivi, pp. 42-43.

⁴¹⁹ Ivi, p. 40.

eccellente contributo alla formazione della coscienza professionale del maestro cui la legge riconosce il diritto-dovere di scegliere fra le colluvie di libri apprestati per la scuola quelli corrispondenti ai suoi reali interessi e ai suoi ideali»⁴²⁰.

Lo studio dell'applicazione del “metodo naturale”

Nel convegno del 1954, ospitato nuovamente a Pietralba, l'azione del maestro venne considerata nei suoi rapporti organici con l'antropologia e con la teleologia pedagogica personalistica, così da presentare una metodologia pedagogica originale in funzione dell'esercizio del magistero educativo⁴²¹. In questo modo, fu possibile definire i contorni del *De magistro* pietralbino⁴²² e andare alle fonti del “metodo naturale”, nella sua plurivalenza normativa, etica, critico-sistemica, storiografica e tecnico-sperimentale⁴²³. Oggetto precipuo della ricerca fu lo studio della “natura”, a partire dal concetto classico di arte “*ut imitatrix naturae*” e dal concetto tomistico di maestro “*ut minister naturae*”, per giungere a una concezione di magistero come arte di insegnare secondo natura (metodo naturale), in cui l'arte e la natura erano ricondotte al concetto di *ars cooperativa naturae*⁴²⁴. Il percorso così compiuto trovò una propria delineazione nel quarto quaderno pietralbino, intitolato *Dal metodo globale al metodo naturale*⁴²⁵ (1956).

Allo scopo di avviare questo processo, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini guidarono i pietralbini nella lettura del *De magistro* di S. Agostino e di quello di S. Tommaso, «per penetrare della loro luce» la pedagogia moderna e confutare, così, i limiti del naturalismo attivistico. Fra i concetti presi in considerazione, vi furono quelli di arte «*ut imitatrix naturae*» e di maestro «*ut minister naturae*»⁴²⁶, per confrontare l'idea di natura da essi veicolata con le nuove idee sulla natura del fanciullo diffuse in quegli anni dalla pedagogia *sur la mesure de l'enfant* elaborata dal cenacolo ginevrino.

In altre parole, ai pietralbini venne proposta un'operazione culturale simile a quella condotta anni prima dal pedagogista svizzero Eugène Dévaud, nel momento in cui rilessero con la guida di Agosti alcune istanze dell'attivismo a partire dalla prospettiva tomista. Il *minister naturae*, oltre a porsi al servizio della «natura umana nei suoi rapporti con la soprannatura», era chiamato a confrontarsi con «la natura del fanciullo» studiata dalla moderna pedagogia dell'interesse, con la «natura individuale» che fungeva da perno della pedagogia personalistica, con la «natura delle varie discipline d'insegnamento» e con la «natura cosmica»⁴²⁷. Per questo motivo, la formazione di una coscienza pedagogica, didattica e in senso lato professionale dell'insegnante passava necessariamente attraverso una riflessione e una rivisitazione dei temi tipici del magistero educativo.

⁴²⁰ Ibidem.

⁴²¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 55.

⁴²² M. Agosti, *Fondazione del metodo naturale*, in AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, cit., p. 25.

⁴²³ Ivi, p. 21.

⁴²⁴ Ivi, pp. 7-25.

⁴²⁵ AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, note di Marco Agosti, Sergio Salucci, Zeno Paganelli, Mauro Laeng, Matteo Perrini, Marcello Peretti, La Scuola, Brescia 1956.

⁴²⁶ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 44.

⁴²⁷ Agosti richiamò direttamente l'insegnamento di Pio XII a un gruppo di giovani dell'Azione Cattolica convenuti a Roma (cfr. M. Agosti, *La formazione linguistica*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, cit., p. 86). La plurivalenza del termine natura era stata da lui affermata anche in un contributo precedente: M. Agosti, *Fondazione del metodo naturale*, in AA.VV., *Dal metodo globale al metodo naturale*, cit., pp. 11-13.

Importanti furono i richiami a Giuseppe Lombardo Radice con la sua idea di maestro⁴²⁸ e a Sergej Hessen con il concetto di cultura professionale specifica⁴²⁹. Inoltre, venne sottolineato come nell'ottica della promozione della scuola post-elementare, la riforma interiore della coscienza professionale dei docenti dovesse andare di pari passo con la riforma delle strutture⁴³⁰, così da favorire la disponibilità di scuole per tutti al fine di assolvere l'obbligo di istruzione.

L'approfondimento della professionalità magistrale, nelle sue diverse dimensioni, consentì di introdurre una questione tipicamente "didattica", relativa alla ri-articolazione del rapporto fra asse logico e asse psicologico nei processi di insegnamento-apprendimento, in cui si esplicava il legame fra l'esercizio del magistero e l'applicazione del "metodo naturale". La riflessione attorno al concetto di natura, nel suo significato poliedrico ed antimeccanicistico, si era perciò conclusa in uno studio collegiale sull'*ars docendi* concepita come *imitatio naturae* che, in ultimo, costituiva una disciplina formativa dell'opera del maestro.

Il "metodo naturale" mise in luce fin dalla sua genesi la pluralità di riferimenti che lo ispirarono e che gli donarono un carattere peculiare. Si scoprì, infatti, che era frutto di un connubio di *nova et vetera*, dove le formule "classiche" dell'*ars imitatur naturam* e del *magister et minister naturae* furono affiancate dagli studi sulla psicologia del fanciullo condotti dal cenacolo ginevrino, dal concetto di persona come «sostanza individuale di natura razionale» (Boezio) esaltato dal personalismo e da una nuova concezione della natura delle discipline di insegnamento come «germinazione dall'esperienza», nella più ampia prospettiva dell'«ora della concretezza». Inoltre, esso si configurava quale metodo della "naturalità", perché nel contatto unitivo dell'anima del maestro con l'anima del fanciullo tutte le sue componenti convergevano verso un unico punto: la naturalità⁴³¹.

Il "metodo naturale" costituì, in questi termini, l'arma con la quale la pedagogia della persona, sotto il segno dell'integralità, combatté ogni forma di "- ismo" (pedagogismo, didatticismo, psicologismo) che trovava la propria origine nell'empirismo⁴³². Il tutto all'interno di un progetto volto a ribadire lo stretto legame fra la fondazione di una didattica normativa e la fondazione scientifica della professionalità magistrale⁴³³, perseguito lungo tutti i convegni pietralbini dal 1955 al 1960.

Fu in tale prospettiva che il sistema delle norme del metodo naturale venne eretto a pilastro portante del *De magistro* pietralbino, così da farne una sorta di "Magna Charta" della concezione del magistero. Il significato che i maestri sperimentatori attribuirono alla formula del metodo naturale diede la misura della distanza fra l'empirismo pedagogico e la pedagogia della persona umana (nata sotto il segno dell'integralità). Inoltre, diede anche la misura della distanza fra la visione tradizionale del maestro e il moderno concetto di professione come professionalità, al servizio di un ideale educativo in grado di sollevarla a «sublime missione morale e civile».

Al fine di approfondire al meglio questi aspetti, dal 1954 furono adottate modalità differenti nell'articolazione delle attività di studio e di ricerca condotte dai pietralbini nelle due sezioni separate, sulla scorta di un piano di ricerca annuale concernente il "metodo naturale". La prima sezione prevedeva attività libera di studio, di esperienza e di

⁴²⁸ In particolare alla prima parte delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913.

⁴²⁹ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, [1923], tr. it., Armando, Roma 1962, p. 143.

⁴³⁰ M. Agosti, *Verso i nuovi programmi*, «Scuola Italiana Moderna», LXI, 7, 1952, p. 1.

⁴³¹ M. Agosti, *La formazione linguistica*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, cit., p. 87.

⁴³² [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 48.

⁴³³ Ivi, p. 49.

apostolato su problemi attuali dell'educazione o della scuola (il triennio post-elementare, l'educazione degli adulti, l'evasione dell'obbligo scolastico, i mutilati, la cinematografia educativa, ecc.). La seconda, invece, era dedicata ad un'attività preordinata all'esplorazione sistematica di un "problema di base", annualmente determinato, analizzato dal punto di vista teorico dal gruppo A e dal punto di vista pratico ed esperienziale dal gruppo B. Quest'ultimo gruppo, inoltre, era suddiviso in ulteriori due sottogruppi: uno orientato verso le esperienze di carattere spontaneo e uno verso le esperienze di carattere scientificamente controllato⁴³⁴. Il "problema di base" riguardava sempre un campo di applicazione del "metodo naturale". Un importante accorgimento per tutti i partecipanti consisteva nel non confondere le comuni esperienze di scuola con le esperienze specifiche di impiego del "metodo naturale": solamente queste ultime erano fruibili ai fini del collaudo del "metodo naturale", perché rappresentavano un modo di fare scuola secondo l'*optimum* della preparazione pedagogica e didattica.

Per l'anno scolastico 1954-1955, per esempio, venne scelto come tema generale quello dell'espressione, da sviluppare nelle seguenti sotto-articolazioni: linguaggio costruttivo, plastico, grafico, pittorico (cromatico), canoro, musicale, mimico, verbale. All'interno del linguaggio verbale, era possibile analizzare la conversazione (spontanea o preordinata), la lettura (spedita, approfondita, espressiva), la grammatica (ortografia, ortoepia, morfologia, sintassi, etimologia), il lessico, la composizione (orale, sotto forma di esposizione; scritta, di tipo spontaneo come nel caso delle composizioni scritte di pensiero o di fantasia, oppure frutto di un esercizio di espressione non spontanea per "avviare al comporre", facendo attenzione ai limiti e alla loro legittimità, alle tecniche di avviamento come quelle di Payot, Porinot e del sistema dei reggenti, e ad altre ricerche)⁴³⁵. Coloro che si sarebbero occupati dell'attività di studio, si sarebbero concentrati sulla deduzione dei concetti basilari dell'insegnamento linguistico dalla natura della lingua e sulla risoluzione delle esperienze metodologiche acquisite dalla didattica moderna (come il metodo globale) nel concetto di "metodo naturale". Gli sperimentalisti, invece, si sarebbero occupati dell'insegnamento indiretto del lessico (in quali circostanze l'alunno giunge alla conquista spontanea dei vocaboli, per esempio con frequenti letture e con l'uso della lingua parlata e scritta) e dell'insegnamento diretto (attraverso la compilazione di schede del vocabolario).

Era compito specifico del capo-gruppo degli sperimentalisti compilare un elenco degli incarichi da dare sulla base dello schema di articolazione dell'argomento condiviso da tutti e aiutare i giovani a formulare ipotesi precise o problemi da verificare. Nel caso degli esperimenti scientificamente controllati, l'ipotesi doveva essere approvata da Marco Agosti e il procedimento elaborato insieme al "pietralbino" Gabriele Calvi, che in quel periodo si stava perfezionando in Psicologia sperimentale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, con la guida di padre Gemelli.

Il prosieguo di un'opera

Dal 1955 fino al 1960 compreso, i pietralbini si interessarono di studiare l'applicazione del "metodo naturale" ai vari aspetti dell'educazione, secondo le esigenze essenziali della persona (fisiche, espressive, logiche, economiche, etico-sociali, religiose)⁴³⁶. L'arte di educare venne ricondotta al metodo concepito come "*ut ratio et via*", secondo la duplice

⁴³⁴ Ivi, pp. 52-53.

⁴³⁵ Ivi, p. 52.

⁴³⁶ M. Agosti, *La formazione linguistica*, in AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, cit., p. 73.

accezione voluta da Agosti, che per *ratio* intendeva l'arte considerata nel senso della sua origine e per *via* la *ratio* medesima considerata nei suoi effetti⁴³⁷. La finalità comune di questa ricerca pluriennale fu la delineazione del tratto del maestro “*ut minister libertatis*”, capitolo centrale del *De magistro* pietralbino.

Due esempi significativi furono il convegno del 1955 presso Gazzada (Varese) e quello del 1956 al Getsemani di Casale Corte Cerro. Il primo vide la presentazione di contributi di studio e di sperimentazione sull'applicazione del “metodo naturale” nel campo dell'educazione estetica, con particolare riguardo all'espressione linguistica, poi raccolti nel quinto quaderno pietralbino intitolato *L'espressione: l'insegnamento linguistico*⁴³⁸ (1957). Nel secondo, invece, ci si concentrò sullo studio dell'educazione morale, nello specifico sulla formazione del carattere, che dal punto di vista teorico implicò l'analisi e la rielaborazione del concetto di carattere come “dato” di personalità (psicologia), dovere (etica) e aspetto della personalità integralmente formata al termine del processo educativo (pedagogia).

A partire dall'incontro di Pietralba del 1955, si rivelò necessario risolvere un inconveniente nello svolgimento dell'attività sperimentale, dovuto all'impossibilità di far procedere parallelamente le due sezioni di studio (teorico o pratico) nella ricerca sul metodo naturale, con la conseguente sfasatura fra approfondimento teorico ed esperienza pratica. Per questo motivo, si decise di adottare un ritmo di lavoro per cicli biennali, dove nel primo anno era impostata ed attuata la ricerca teorica, mentre nel secondo veniva realizzato il conseguente piano pratico⁴³⁹. In questo modo, i convegni di Pietralba dal 1956 al 1960 costituirono l'occasione in cui presentare un bilancio consuntivo delle esperienze sperimentali condotte a scuola e un bilancio preventivo degli studi teorici sui temi trattati in tali esperienze⁴⁴⁰. Per i giovani da poco aggregatisi al gruppo, vi era il vantaggio di avere già a disposizione le teorie e le esperienze presentate nei cinque quaderni di Pietralba fino ad allora pubblicati. Questo fatto permetteva loro di poter studiare e contemporaneamente sperimentare il “metodo naturale”, a testimonianza del carattere “perenne” delle ricerche sperimentali che si stavano svolgendo nell'ambito omnicomprensivo del “metodo naturale”⁴⁴¹.

Dal 1961, venne avviato un nuovo ciclo di ricerche sul tema: “approfondimento e sviluppi del metodo naturale”, partendo da uno studio teorico concernente l'individualità dell'alunno e l'insegnamento individualizzato⁴⁴². Fu a partire da queste basi che dalla metà degli anni Sessanta il maestro toscano Alfredo Giunti, entrato da poco nella redazione di «Scuola Italiana Moderna» come coadiutore di Domenica Scotti, mise a punto con la guida

⁴³⁷ Si veda la precisazione svolta da Agosti nella nota: M.A., *Aspetto storiografico*, «Pedagogia e Vita», XVII, 5, 1956, p. 449.

⁴³⁸ AA.VV., *L'espressione: l'insegnamento linguistico*, note di Marco Agosti, Mauro Laeng, Fortunato Pasqualino, Massimo Pittau, Gaetano Santomauro, Vittorio Brunelli e Carlo Piantoni, La Scuola, Brescia 1957.

⁴³⁹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 57.

⁴⁴⁰ Ecco la scansione cronologica dei convegni pietralbini dal 1956 al 1960, con l'indicazione della sede e delle date riportate all'interno del fascicolo monografico *Pietralba: itinerari e testimonianze*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 28: Montecastello, 12-18 luglio 1957; Pontedilegno, 25-30 agosto 1958; Pontedilegno, 24-29 agosto 1959; Castelnuovo Fogliani, 18-23 luglio 1960.

⁴⁴¹ [AA.VV.], *Pietralba: lettere e itinerari*, cit., p. 58.

⁴⁴² Si rimanda all'annuncio del XIII incontro annuale del “Gruppo Pietralba” (Getsemani, 22-27 agosto 1961), riportato nel fascicolo di «Scuola Italiana Moderna», LXX, 20, 1961, p. 7.

di Agosti e la collaborazione dei “gruppi di aggiornamento e sperimentazione”⁴⁴³ un’ipotesi didattica denominata scuola come “centro di ricerca”⁴⁴⁴.

Diversi furono i punti di convergenza fra questa nuova idea di scuola e la scuola integrale dei primi pietralbini: la centralità della persona; la realtà come punto di partenza e come punto di arrivo dell’educazione e della didattica; la disciplina come “germinazione” dall’incontro della persona con la realtà; la cultura come discernimento e presa di posizione; la ricerca come attività di base⁴⁴⁵. Palcoscenico di questo fronte di riflessione fu l’avvio della pubblicazione di un nuovo supplemento a «Scuola Italiana Moderna», denominato «Didattica di base». Ad esso fecero da supporto gli incontri annuali di Pietralba, passati sotto la guida dell’ex pietralbino Mario Mencarelli, che a partire dal 1970 riprese la tradizione dei Quaderni di Pietralba con la pubblicazione di una seconda serie. In questo modo, l’opera avviata nell’ormai lontano 1948 continuò a vivere come «pagina di pedagogia scritta nel quotidiano».

Evelina Scaglia

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

⁴⁴³ I “gruppi di aggiornamento e sperimentazione” erano costituiti da Alfio Zoi, Pietro Segala, Luigi Ferraresso, Ennio Draghicchio, Carlo Piantoni, Andreina Cavadi Gerardini e don Luigi Merelli, molti dei quali animatori delle pagine di «Didattica di base» fin dalle origini del supplemento.

⁴⁴⁴ G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, [1973], II ediz., La Scuola, Brescia 2012, pp. 5-19.

⁴⁴⁵ Ivi, pp. 5-10.