

Evelina Scaglia, Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico, La Scuola, Brescia, 2016

Il presente testo si iscrive, a pieno titolo, all'interno di un ampio progetto di ricerca che vede l'Autrice, da alcuni anni a questa parte, impegnata nel tratteggiare il profilo umano e culturale di alcune figure di pedagogisti italiani del Novecento. Nel 2012, tralasciando di menzionare i tanti contributi in rivista, in collaborazione con M. Aglieri, ha dato alle stampe un importante approfondimento bibliografico sul contributo di Cesare Scurati. Lavoro, nell'anno successivo, seguito da un'attenta monografia su Giovanni Calò. Un programma di studio che, per così dire, ha il sapore di un'impresa titanica quanto è nota una certa deriva, talvolta ingiustificata, di esterofilia nella terminologia, nei paradigmi e nei riferimenti presenti nell'attuale letteratura pedagogica nostrana. Si avverte, infatti, il bisogno, non solo nei contesti universitari quanto nei luoghi direttamente chiamati ad agire il sapere pedagogico, di conoscere prospettive e personaggi, geograficamente e culturalmente, più vicini. Se è vero che in educazione il salto qualitativo muove dalla forza della testimonianza personale, è parimenti certo che questa, seppur sedimentata nel tempo, è capace di dare nuova linfa a tutti coloro che, a diverso titolo, sono attualmente impegnati, come direbbe M. Ferracuti, nell'educativo. Questo è proprio il caso della traccia lasciata da Marco Agosti (1890-1983).

Oggi - come sostenuto, a più riprese, da G. Bertagna - serpeggia l'idea che: "Chi lavora lo fa perché non ha voluto studiare. Mentre chi studia lo fa per imparare a far lavorare gli altri". Ai tempi di Agosti, invece, guardando

all'interno della sua formazione giovanile e di tutta la sua esperienza di vita, il precedente assunto è, perfettamente, ribaltabile. Egli, figlio dell'entroterra rurale bresciano, lascerà, finita la terza elementare, la scuola per non entrarvi, mai più, da studente. Non che mancasse la voglia di studiare. Al contrario, in lui vi era una sete di sapere mai paga. Tuttavia, le esigenze di una vita povera, orfano di padre dall'età di cinque anni, lo spinsero, raggiunta l'autonomia nel leggere, scrivere e far di conto, a trovarsi un lavoro per aiutare la famiglia nel sostentamento. La "volontà, se non vuoi, non s'ammorza", così, spalleggiato da un compaesano, cominciò - passo dopo passo sempre lavorando al contempo - ad impegnarsi, da autodidatta, per l'ottenimento di titoli che - oltre a rappresentare la sua successiva svolta lavorativa - gli permisero di iscriversi alla Regia Università di Milano. Là dove, nel '27, conseguì la laurea in Filosofia e, nel '29, in Lettere. Agosti, in occasione di questo secondo titolo, è alle soglie dei quarant'anni. Certamente, un lungo periodo di studio, frastagliato dalle fatiche dell'autodidattica e, soprattutto, dalle vicissitudini storiche di quegli anni. L'entrata in guerra dell'Italia, lo indusse a partire volontario. Nelle vesti di ufficiale di cavalleria si impegnò, in prima linea, da bombardiere sul Grappa, fino all'armistizio. L'esperienza al fronte consentì ad Agosti di mettersi anche alla prova come insegnante. Si improvvisò, così, maestro di alcuni commilitoni, che desideravano, per mantenere contatti epistolari con i propri familiari,

imparare a leggere e a scrivere. È del 1916 una sua richiesta, all'attenzione del Comando Supremo, attraverso la quale si rendeva disponibile a svolgere servizio di insegnante elementare. La domanda non venne accolta. Egli, tuttavia, diveniva, sempre più convinto, del fatto che spendersi, in prima persona, come maestro avrebbe rappresentato un'importante opportunità per offrire un contributo all'elevazione morale, civile e intellettuale degli italiani. Finalità condivise con altri grandi maestri che, dopo la Grande Guerra, con enorme entusiasmo nell'assoluta povertà dei mezzi, hanno risollevato, attraverso la scuola, le sorti dei piccoli centri rurali di un'Italia poverissima. Si pensi all'esperienza educativa, nelle terre laziali tra stenti e malaria, del Socciarelli o alla Maltoni tra i figli dei mezzadri dell'entroterra toscano.

Ritornando al Nostro, oramai terminata la guerra, è vincitore di cattedra presso la scuola elementare "Camillo Ugoni" di Brescia. Là dove inizierà a realizzare il suo grande impegno nell'educazione dei piccoli, ininterrottamente, per oltre un ventennio.

Uno tra i pregi dell'Agosti, contrariamente ad altri insegnanti parimenti capaci, è stato quello di non chiudersi all'interno delle, seppur tanto amate, aule scolastiche. La frequenza del *milieu* culturale bresciano, animato dalle iniziative di Filippo Carli, offrì al Nostro conoscenze e strumenti necessari per delineare la sua figura di intellettuale. Si tenne, pertanto, aggiornato riguardo la nomina di Giovanni Gentile. Seguendo tutte le fasi della sua riforma e studiando i nuovi programmi per la scuola

elementare di Giuseppe Lombardo Radice. Agosti, all'impegno culturale e associativo, andrà giustappo- nendo una personale ed importante riflessione - in parte legata agli incontri e agli studi universitari - circa il rapporto fra vita morale ed esperienza religiosa. Ciò rappre- senterà il prodromo di una conversione spirituale cattolica compiutamente realizzatasi anche attraverso l'incontro con, l'allora giovane maestro bresciano, Vittorio Chizzolini. I due si trovarono nella redazione di "Scuola Italiana Moderna", una delle più importanti riviste magistrali della nostra storia, ed inizieranno, all'interno di una fucina di talenti, un rilevante sodalizio pedagogico. Chizzolini, grazie al suo ascendente, spronerà Agosti ad intraprendere un itinerario di ricerca, spirituale e scientifica, volto ad identificare i tratti di una teoria dell'educazione integrale della persona umana da promuoversi, attraverso la professionalità magistrale, a favore dell'educazione popolare. Il primo incarico affidato ad Agosti, dalla redazione di "Scuola Italiana Moderna", concerneva la stesura della rubrica: "Spunti ed appunti d'esperienza didattica". L'inserito, a partire dall'annata 1932-33, trovava spazio all'interno di una, più ampia, sezione intitolata: "Per la scuola e per la vita". La rivista, soprattutto all'interno di quest'ultimo spazio, da anni offriva indicazioni per la realizzazione di innovazioni didattiche non dimenticando, come si direbbe con linguaggio contemporaneo, di dare risalto alle *best practice*.

Con la costante partecipazione ai lavori di ricerca, sottesi alla pubblicazione di "Scuola Italiana Moderna", Agosti si vedrà impegnato a riflettere sulla propria esperienza di insegnamento. Realizzando, quello che M. Laeng,

diversi anni dopo, descriverà come impegno centrale per coloro che vogliono spendersi, con professionalità, nel mondo dell'educazione. Ovvero, l'avvio di una pratica consapevole che muove dalla continua riflessione su quanto agito, direttamente, nella relazione educativa che va affinata nel confronto con la teoria e la comunità degli esperti. In tal senso, l'inizio della pubblicazione del "Supplemento pedagogico" di "Scuola Italiana Moderna" rappre- senterà, per Agosti, la migliore occasione per presentare, ai lettori, un'attenta analisi delle sue esperienze di innovazione scolastica. Il "Supplemento pedagogico", sotto la guida di M. Casotti, pose, fin dal primo numero, l'accento su due istanze, proprie del movimento dell'educazione nuova, come: la scuola laboratorio e la critica didattica. La specificità dei contributi di Agosti, assieme agli altrettanto sistematici interventi di Chizzolini, è rintracciabile nel delineare un nuovo modello di insegnante. Un professionista pronto a considerare la classe come un laboratorio. All'interno del quale sperimentare forme di riflessione pedagogica, via via, più sistematiche. I due maestri bresciani andarono proponendo, all'attenzione di tanti colleghi, una pedagogia militante sensibile ai problemi vivi della scuola. Si trattava di coniugare - sforzo pressoché dimenticato da chi dovrebbe subirne l'onere - l'impegno giornaliero a scuola all'interno di un paradigma teoretico che ne giustificasse, pur con le dovute aperture alle risoluzioni personali agite in situazione, le premesse, le finalità e i mezzi. Chizzolini e Agosti, spalleggiati dal Casotti, intesero, in questo senso, promuovere un rilancio, come scienza sperimentale, della pedagogia cattolica nella prospettiva del realismo

neotomista per realizzare, come dirà il Nostro, uno: "Studio scientifico dell'esperienza educativa quale si attua concretamente a scuola". I commenti di critica didattica, pubblicati da Agosti dal '33 al '38, a dimostrazione di un tale progetto, presentavano, con una duplice funzione divulgativa e formativa, una forma di memoria individuale sedimentata nel tempo. I commenti riportavano episodi, desunti direttamente dall'attività scolastica, integrati con spunti ricavati da cronache degli alunni, assieme ad alcune riflessioni pedagogiche sviluppate, a posteriori, da Agosti. Questi resoconti, così sviluppati, ancora oggi rappresentano un caso di studio particolarmente interessante, nel panorama delle *Individual Written School Memories*, in quanto forniscono un esempio di pratiche scolastiche efficaci utili all'incremento professionale.

La sperimentazione del "Sistema dei Reggenti" divenne l'oggetto principale delle sue critiche didattiche per "Scuola Italiana Moderna". Agosti andò orientando il suo raggio d'azione verso un ampio disegno pedagogico volto, secondo la concezione antropologica proposta dal neotomismo, alla piena e libera maturazione, in tutte le sue dimensioni, della persona umana. Agosti perseguì l'intenzione di fare del "Sistema dei reggenti" un *exemplum* di educazione integrale, nazionale e civile dei fanciulli italiani. Tra i motivi di originalità di questa proposta pedagogica vi era, sicuramente, l'esercizio di spazi di autonomia, disciplinare ed organizzativa, affidati *in toto* agli allievi. Quest'ultimi, entusiasti da un inedito coinvolgimento nei processi di insegnamento-apprendimento, si avviavano, secondo gli auspici di Foerster, verso una salda formazione

del carattere. All'interno del "Sistema dei reggenti", di fatto, ogni bambino sperimentava, secondo una turnazione quotidiana, forme di autogoverno capaci di dare il giusto rilievo alla dimensione comunitaria dell'apprendimento. Il Nostro era convinto, nel rispetto dei singoli tempi di sviluppo, della centralità della formazione sociale. In questa prospettiva, la sua proposta scolastica era assolutamente attenta al "motivo sociale", favorendo la preparazione del fanciullo alla vita comunitaria, partendo nell'organizzare il contesto scolastico sul modello di una piccola polis. Proprio per questo intendimento, nell'impianto didattico del "Sistema dei reggenti", l'insegnamento della lingua italiana rappresentava una chiave di volta per lo sviluppo della coscienza nazionale dell'"uomo-cittadino-produttore". Dall'apprendimento dell'italiano, infatti, discendeva la possibilità per gli alunni, superato l'uso di forme dialettali, di impossessarsi delle idee del patrimonio comune. Siffatti propositi si traducevano nell'allestimento della classe come ambiente linguistico che, al di là delle sole ore dedicate all'insegnamento della lingua, promuovesse: conversazioni preordinate, varie tipologie di lettura, ricerca, preparazione di contributi alle lezioni e esposizione di piccole conferenze. Sempre all'interno del "Sistema dei reggenti", al pari della lingua italiana, anche la storia rappresentava un punto di convergenza di tutte le discipline. Alla formazione della coscienza storica contribuivano tutte le esperienze della persona. Era chiaro, per Agosti, la priorità del nesso psicologico rispetto a quello logico/cronologico. Pertanto, la storia non poteva essere presentata come materia - similmente ad un sapere preconfezionato da far assimilare

secondo un criterio quantitativo - ma quale disciplina frutto di un "modo di considerare la vita, anzi modo di vivere". La storia, quindi, prima di intrecciarsi con i grandi eventi del passato nazionale aveva, come punto di partenza, il racconto della propria vita quotidiana, svolto da ogni allievo, attraverso il ricorso a molteplici forme narrative tra loro interconnesse: diario, cronaca e conversazione.

Oltre all'interesse espressamente didattico, Agosti manifestò, fin dagli esordi della sua collaborazione con l'Editrice La Scuola, attenzione per la formazione iniziale e in servizio dei maestri. Egli - come Casotti, Calò, Modugno, Maresca ed altri - auspicava l'inserimento di forme di tirocinio nell'Istituto Magistrale. Ritendo la formula gentiliana del "sii uomo e sarai maestro" non più in grado di garantire, così come reclamato dall'istanze del realismo pedagogico cattolico, una formazione attenta alle esigenze concrete dell'azione didattica. Egli, in tal senso, si prodigò in diverse iniziative che, unitamente alla speculazione teorica, offrirono all'allora dibattito sul percorso di professionalizzazione magistrale non pochi spunti pratici. Il tirocinio andava pensato come un dispositivo in grado di garantire una buona connessione tra la cultura generale e la preparazione professionale dei futuri insegnanti: "un terreno di osservazione e di esperienza viva di problemi". Il tirocinio avrebbe dovuto offrire, agli allievi maestri, la possibilità di analizzare la propria personale esperienza didattica, allo scopo di formarsi una coscienza educativa e un'abitudine all'autoriflessione sul proprio agire. Il tirocinio, quindi, come terreno ideale nel quale avviare la preparazione di nuovi insegnanti pronti ad elevarsi dal "piano dell'esperienza a quello della

scienza". All'interno di una scuola concepita come un "vivo laboratorio" di didattica, psicologia e pedagogica. Là dove impegnarsi, in prima persona, nell'elaborazione di nuove metodologie. Il Nostro, secondo questo insieme di significati, diede avvio ad una sperimentazione presso l'Istituto parificato "S. Maria degli Angeli" di Brescia diretto da mons. Zammarchi. Venne introdotto, nel corso dei normali studi magistrali, una forma di tirocinio formativo e professionalizzante.

Un ulteriore contributo, offerto da Agosti assieme a Chizzolini, sempre a favore della causa della formazione iniziale dei maestri, riguardò la stesura del "Magistero". Un manuale in tre tomi pubblicato, fra il 1938 e il 1940, dall'Editrice La Scuola per gli allievi degli Istituti Magistrali. L'intera ideazione del testo che raccolse notevoli consensi, presentava, in prospettiva cronologica, il dipanarsi della *paedagogia perennis*, con un insieme di letture per introdurre allo studio delle opere dei grandi pensatori. Il volume seguendo un'impronta comunicativa personale, come un dialogo tra maestri ed allievi, si impregnava di realismo per rispondere alle esigenze di una cultura organica, ispirata alla neoscolastica, tesa alla promozione di una pedagogia per la vita.

Agosti, nell'anno scolastico 1941-1942, decise di abbandonare l'insegnamento, nella scuola elementare, per intraprendere nuove strade. Pertanto, nel 1942, venne nominato direttore del Centro didattico provinciale di Brescia. Al contempo, iniziò, con il supporto di Chizzolini e sotto la supervisione di Gemelli, l'iter per sostenere l'esame di libera docenza universitaria. Proposito che, a causa di varie vicissitudini, non verrà realizzato. Ciononostante, la cornice teoretica, entro la quale Agosti

diede avvio a questo suo nuovo percorso, era alquanto rilevante. Soprattutto in riferimento allo scopo di delineare una “pedagogia dell’integralità della persona umana” di chiara ispirazione neotomista, contraria a degenerazioni empiristiche e alla perdita di autonomia disciplinare. Siffatte considerazioni trovarono spazio negli ultimi fascicoli del “Supplemento pedagogico”, prima che, sempre nel ‘42, venisse interrotta la sua pubblicazione. Sospesa l’esperienza del “Supplemento pedagogico”, il suo principale spazio operativo diverrà il *Paedagogium*. L’istituto - ideato da Gemelli in collaborazione con il gruppo pedagogico di “Scuola Italiana Moderna” - nacque nell’estate dello stesso anno, per iniziativa dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, perseguendo la finalità principale di realizzare uno stretto connubio fra ricerca scientifica e attività di formazione degli insegnanti. L’orizzonte teorico, entro il quale Gemelli intese promuovere l’azione del *Paedagogium*, si caratterizzò per l’interesse ad elaborare una pedagogia cristiana con l’auspicio di riscuotere il medesimo impatto registrato, solo qualche decennio prima, dalla neoscolastica in campo filosofico.

Agosti, come già visto in relazione alla questione del tirocinio magistrale, nutriva interessi per i temi della politica scolastica. Egli, in tal senso, prese parte, nella stagione di Gonella ministro della Pubblica Istruzione, ai lavori della Sottocommissione per l’istruzione elementare. Agosti e Chizzolini, nei mesi del dibattito sull’Inchiesta nazionale, furono sodali nel sostenere le posizioni dell’AIMC. Chiedendo di affidare ai maestri elementari e non agli insegnanti medi, come avrebbe voluto l’UCIIM, un percorso triennale post-elementare per

garantire a tutti i ragazzi, soprattutto a quelli più svantaggiati, l’assolvimento dell’obbligo scolastico. I propositi dell’AIMC erano caratterizzati dalla volontà di contribuire alla risoluzione di alcune annose questioni. Tra queste, primariamente, spiccava l’elevato tasso di analfabetizzazione e di abbandono scolastico da combattere attraverso la valorizzazione della scuola elementare, come insegnamento popolare di base, pronta a promuovere lo sviluppo delle dimensioni costitutive di ogni persona. L’intento era quello di smarcarsi dall’eredità, classista e classicista, della pregressa esperienza scolastica che, in merito alla formazione dell’élite, si era mossa, in continuità, da Casati a Gentile. La specificità del contributo fornito da Agosti, durante gli anni della riforma Gonella, riguardò soprattutto la natura e la struttura di questo percorso triennale post-elementare. La scuola primaria superiore avrebbe dovuto avere la natura di una scuola di orientamento e di cultura di base. Una scuola per tutti i preadolescenti – non solo, quindi, per coloro che si dovevano preparare all’esame per l’ingresso al ginnasio - chiamata ad accertarne: le attitudini, le inclinazioni e le disposizioni. Perseguendo, con apertura ai progressi sociali, il duplice compito di orientamento scolastico e professionale. La storia della scuola italiana, nei decenni successivi, mostrerà, con il naufragio del disegno riformatore gonelliano coincidente con la fine dell’esperienza del centrismo degasperiano, un’inversione di tendenza rispetto a tutti questi propositi. Ovvero, la spunterà, con la Legge 1859/62, la prospettiva dell’UCIIM. Questo dispositivo – prima riforma scolastica strutturale, seppur parziale, dell’Italia repubblicana – concluderà l’esperienza della scuola di avviamento. Si trattava di

oltrepassare, in termini di offerta formativa, per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, il dissidio tra scuola di cultura e scuola del lavoro. Provando a convogliare, in un unico e nuovo contenitore, a carattere più marcatamente orientativo, sia la scuola media tradizionale sia l’avviamento professionale. In verità non si realizzò, affatto, una fusione tra le due esperienze scolastiche. Scomparve, più semplicemente l’avviamento, e, pian piano, con le riforme successive del ’77 e del ’79, qualsiasi richiamo utile alla valenza formativa del lavoro. Gesualdo Nosengo, in quegli anni a capo dell’UCIIM, pur battendosi tantissimo affinché venisse approvata il ricordato dispositivo, anche se desiderava, da subito, una scuola media senza latino e più forte dal punto di vista degli studi tecnici e scientifici, non porrà mai, fortemente, in discussione la valenza della scuola di avviamento. Contrariamente a Giovanni Gozzer che, dalle stesse file dell’UCIIM, la definì, senza mezzi termini, un assordo pedagogico e uno sperpero economico. In verità, contrariamente a quanto allora affermato da Gozzer, la scuola di avviamento professionale, intrapresa agli inizi degli anni ’30, aveva riscontrato un certo successo, in quanto capace di unire in sé due aspetti. Il primo consistente nel garantire alle famiglie della piccola e media borghesia urbana, senza grandi possibilità di far proseguire i propri figli negli studi, la possibilità di iscriverli all’avviamento, evitando che si arrestassero alla sola scuola elementare. Il secondo aspetto è, sicuramente, da ricercarsi nella sua organizzazione che, per il ceto sociale precedentemente ricordato, rappresentava una soluzione ideale: una scuola fino al 14esimo anno d’età che, al contempo, orientava i giovani verso

una professione per un inserimento immediato nel mondo del lavoro. Il problema, quindi, non era il tipo di scuola in sé. Piuttosto, già a partire dagli anni '50, si cominciò a pensare che l'età tra gli 11 e i 14 anni fosse, per così dire, troppo precoce per avviarsi al lavoro. Soprattutto attraverso una scuola, come quella dell'avviamento, che non permetteva, salvo rare eccezioni, di accedere ai gradi d'istruzione superiore. Quest'ottica, adesso comunemente condivisa, non riusciva al tempo, e forse ancora non riesce, a considerare che si potesse rispondere, anche attraverso percorsi scolastici densi di aspetti operativi,

all'esigenza di orientamento degli adolescenti. Per l'insieme delle precedenti ragioni la nuova scuola media del '62 nascerà sbilanciata a favore del curricolo culturale, *stictu sensu*, rendendosi incapace di immagazzinare l'eredità pedagogica dell'avviamento e ponendosi come avanguardia all'attuale fenomeno della licealizzazione di massa. Problematicità che, probabilmente, non si sarebbero verificate se l'eredità dell'umanesimo del lavoro gonelliano avesse avuto giusta attuazione, congiuntamente, ai propositi di un percorso scolastico 11-14 anni da realizzarsi, secondo la prospettiva di Agosti, su base popolare,

nel rispetto delle inclinazioni di ciascuno, tra cultura e lavoro.

Nell'avviarsi a concludere è bene dire che quanto qui ricordato, al di là di qualche personale rilievo critico, è solo una piccola parte dell'insieme di significati che la Scaglia, esaminando la figura di Agosti, ha presentato nel suo importante volume. A quanti si interessano di storia della scuola e ad altri che cercano spunti didattici e motivazioni per continuare con entusiasmo l'impegno, in prima linea, non resta che darsi alla lettura attenta dell'intero libro.

ANDREA REGA

University of Bergamo