

Lavoro e scuola nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò dal primo dopoguerra alla Carta della Scuola (1939)

Evelina Scaglia

Scuola Internazionale di dottorato "Formazione della persona e mercato del lavoro"
Università di Bergamo

Abstract

Giovanni Calò (1882-1970) wrote his first reflections on the relationship between school and work at the end of World War I, in the debate on school reform for economic, social and cultural renaissance of Italy. At that time, he followed the theory of an Italian economist, Filippo Carli, who emphasized the moral value of vocational education for young people. Calò supported that position also in Italian Parliament, with his several speeches to promote vocational education. During Fascism, Calò furthered those ideas linking them to the aim of spreading in Italy the principles of Arbeitsschule, developed by Georg Kerschensteiner. Calò identified in Arbeitsschule an important connection between Activism and Humanism, that represented an alternative to the corporatist school outlined by Bottai's reform.

Una scuola per il dopoguerra

Le prime riflessioni di Calò sul tema del rapporto fra scuola e lavoro furono formulate in concomitanza della fine del primo conflitto mondiale, quando il nuovo contesto economico, sociale e politico venutosi a creare aprì ulteriori fronti di dibattito sul tema della promozione di una scuola per il dopoguerra. Furono numerosi gli studiosi che espressero il proprio punto di vista, confidando nel valore educativo della scuola quale strumento per risollevare le sorti della nazione. Per Calò¹, la riforma della scuola rappresentava un «interesse nazionale urgente» ispirato dall'«esigenza permanente di un'educazione umana, vivificatrice e socialmente utile per tutti i figli della nazione»². La scuola, in altre parole, doveva collaborare per prima all'«opera di rinnovamento e di consolidamento nazionale [...] una scuola che penetri dappertutto, che abbia organismo, che tutto vivifichi e che rivolga con insistenza i suoi sforzi a ciò che

¹ G. Calò, *Per la scuola del dopoguerra*, in «Marzocco», n. 7, a. XXIII, 17 febbraio 1918, pp. 2-3 e Id., *Un pericolo del dopoguerra*, in «Marzocco», n. 8, a. XXIII, 24 febbraio 1918, p. 3, successivamente ripubblicati in un unico saggio, dal titolo *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, Bemporad, Firenze 1919, pp. 193-220. Calò sosteneva istanze vicine a quelle discusse nel dibattito "Per la ricchezza e la civiltà del paese, promosso in quei mesi sulle pagine de «La coltura popolare».

² Id., *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 194-195.

prima pareva dovesse essere non fine diretto, ma conseguenza mediata e lontana dell'opera sua: "far degl'italiani ciò che devono essere"³. Secondo Calò, nonostante tutti i paesi occidentali dell'Intesa avessero dibattuto il tema della scuola, il *Comitato italiano per il dopoguerra*⁴ non si mosse lungo questa linea di azione, ostacolando la nascita di forme di interlocuzione fra i tecnici dell'educazione e dell'insegnamento, i rappresentanti del mondo del lavoro, degli affari, della politica, ecc., per tenere conto dei bisogni reali del paese. Per questo motivo, occorre prima di tutto «mettere in valore tutte le energie di cui il paese dispone», secondo un progetto reso possibile solamente dalla risoluzione della *question de formation*⁵. Sulla scorta di quanto illustrato da Georges Hersent e da altri autori francesi⁶, la rinascita economica e produttiva di un paese come l'Italia era possibile se si costruiva un sistema educativo che favorisse l'introduzione del lavoro manuale⁷ in tutti i gradi e i tipi di scuola, la diffusione delle scuole nuove (sull'esempio dell'*École des Roches* e di *Abbotsholme*), una stretta connessione fra scuola ed attività economiche e sociali, l'organizzazione completa dell'insegnamento professionale, la scuola popolare come *préapprentissage*⁸ per i giovani delle classi popolari⁹ e la valorizzazione dell'educazione fisica soprattutto nei suoi aspetti ludici e sportivi¹⁰. Erano tutte istanze già presenti nel dibattito scolastico prima del

³ Id., *L'Italia e il mondo nuovo delle Nazioni (14 febbraio 1919)*, in A. Tanzella, *L'album della vittoria*, (1920), Alfieri & Lacroix, Roma 1923, pp. 224-228, ora ripubblicato in R. Pertici, *Intellettuali, politici e soldati nell'Album della vittoria di Angelo Tanzella (1920)*, in AA.VV., *Culture e libertà. Studi di storia in onore di Roberto Vivarelli*, Edizioni della Normale, Pisa 2006, pp. 315-316.

⁴ Cfr. G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., G. Calò, *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 193.

⁵ «Le meilleur outillage, les plus belles ressources naturelles peuvent n'être utilisés qu'avec mollesse, s'ils ne trouvent pas de caractères pour leur faire rendre le maximum: *question de formation*. Si nos méthodes, si l'esprit public ne sont pas orientés vers une infatigable volonté de produire, nous regresserons: *question d'éducation encore*» (cfr. G. Hersent, *Problèmes d'après guerre. La réforme de l'éducation nationale*, Hachette, Paris 1917, p. 197).

⁶ Cfr. C. Montaudoin, *Contribution à la Réforme de l'Enseignement*, éd. Attinger, Neuchatel, Paris 1916; P. L. D'Arc, *Pour l'après guerre. I. L'éducation française*, II ediz., Grasset, Paris 1917; M. Roger, *Il progetto di legge per l'educazione degli adolescenti in Francia*, in «La cultura popolare», n. 5, a. VII, 28 aprile- 15 maggio 1917, p. 254 e segg.

⁷ Sull'introduzione del lavoro manuale nella scuola dagli 11 anni in avanti Calò mostrava di essere vicino alle posizioni di Pasquale Villari, per il quale il lavoro era fonte di formazione dell'uomo a tutte le necessità della vita. Cfr. P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, in Id., *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891, poi ripubblicato in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, vol. 1, *De Sanctis, Villari, Gabelli*, Unione tipografico-editrice torinese, Torino 1973, pp. 362-400; P. Villari, *Le scuole di lavoro manuale e la Svezia*, in «Nuova Antologia», vol. 97, a. XXIII, 1° gennaio 1888, pp. 60-87.

⁸ Sulla questione del *préapprentissage* si veda quanto riportato nel volume di L. Andreoni, *L'educazione professionale e l'istituto industriale delle Calabrie*, Tipografia del Corriere di Calabria, Reggio Calabria 1915.

⁹ Calò propose che ogni comune aprisse tutte le classi corrispondenti al percorso scolastico obbligatorio, facendo sì che tutti le potessero frequentare, con la possibilità di prolungare eventualmente la permanenza dei giovani nella scuola anche oltre i limiti d'età imposti dall'obbligo. Chiese, inoltre, di aumentare la durata del corso popolare e di affiancare a questo anche la scuola professionale di primo grado. Sosteneva anche quelle forme di insegnamento ambulante già sperimentate nella zona dell'Agro romano, così come l'adozione di un calendario scolastico speciale, che consentisse di contemperare le esigenze dello studio con quelle del lavoro.

¹⁰ G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 197-198.

conflitto, ma che vennero ora riprese da Calò per sottolinearne il carattere imprescindibile, allo scopo di risolvere le questioni economiche, sociali ed educative scaturite dallo stesso conflitto.

Calò ricordava che chi intendeva affrontare il problema scolastico del dopoguerra in Italia non poteva fare a meno di tener conto che il nostro paese non aveva avuto il medesimo sviluppo industriale di altri stati europei, e aveva vissuto una minore diffusione del sistema di insegnamento professionale. Ci si ritrovava, così, di fronte a un dilemma: «O preparare la gran massa degli italiani a divenire al più presto, e col massimo di lavoro di cui ognuno è capace, creatori di ricchezza, o rassegnarsi a perire». A giustificazione di questa sua tesi, Calò elaborò una posizione, definita «originale» da Giuseppe Tognon, per via della rilettura del caso italiano in una prospettiva di «nazionalismo economico produttivo»¹¹, allo scopo di promuovere lo sviluppo di una coscienza nazionale attraverso una maggiore diffusione dell'istruzione e l'aumento della produzione economica¹².

Nello specifico, Calò faceva riferimento ad alcuni dati elaborati dall'economista nazionalista Filippo Carli¹³ sulla situazione del mercato del lavoro italiano, che vedeva in quel periodo la presenza di un gran numero di disoccupati o sottoccupati, la mancanza di un'adeguata preparazione di numerosi operai qualificati, e una «proporzione anormale di lavoro infantile e giovanile» rispetto alla media degli altri paesi europei. Lo sfondo economico-sociale su cui si innestavano le riflessioni di Carli era costituito dal processo di transizione da un'economia di guerra ad un'economia di pace, secondo un piano di riassorbimento della manodopera impiegata negli anni del conflitto dalle industrie belliche. Secondo Carli, solamente un programma di governo per l'incremento dell'insegnamento professionale sarebbe stato in grado di garantire lo sviluppo di quelle capacità e abilità tecniche necessarie per realizzare al meglio la potenza produttiva italiana¹⁴. Queste sue considerazioni riprendevano alcune teorie dell'economista tedesco Friedrich List, nello specifico la teoria delle «forze produttive», che rappresentavano «fattori spirituali nella creazione della ricchezza» in uno stato industriale, poiché, a loro volta, erano prodotte dall'incremento dell'istruzione e della formazione professionale¹⁵. Va sottolineato come Carli, al pari di Calò, concepiva il lavoro

¹¹ G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, La Scuola, Brescia 1990, p. 81.

¹² Si tratta di una tesi già contenuta nella circolare per la convocazione del I Congresso nazionalista italiano, tenutosi a Firenze nel 1910.

¹³ Filippo Carli (1876-1938), ferrarese di nascita, dottore in giurisprudenza, iniziò la sua carriera come segretario della Camera di Commercio di Brescia, ma fin dai primi anni Dieci si batté a favore di un ammodernamento dell'«educazione tecnica» allo scopo di aumentare la produttività del lavoro (cfr. *Carli Filippo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XX, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1977, pp. 152-175, voce curata da A. Padoa Rizzo). Nel volume *L'altra guerra* (1916), Carli prospettò, tra le varie soluzioni possibili, anche quelle a favore di una «formazione delle capacità attraverso l'insegnamento», e la ricostituzione di un «discepolato» corporativo attraverso «la disciplina giuridico-statale del contratto di tirocinio e la scuola complementare di carattere professionale» (cfr. F. Carli, *L'altra guerra*, Treves, Milano 1916, p. 30 e p. 105).

¹⁴ Cfr. F. Carli, *Il reddito nazionale e i compiti di domani*, Treves, Milano 1917, p. 15.

¹⁵ Cfr. T. Maccabelli, *Fondamenti nazionalistici e sociologici nel pensiero economico di Filippo Carli riflessi nel "germanesimo economico"*, in V. Gioia, H. Kurz (a cura di), *Science, institutions and economic development: the contribution of "German economists" and the reception in Italy (1860-1930)*, Atti del Convegno tenuto a Macerata nel 1998, Giuffrè, Milano 2000, pp. 205, 208-210.

non come «lavoro muscolare misurato dalla quantità di tempo», ma come lavoro nazionale in tutte le sue manifestazioni, dalle mansioni dell'operaio a quelle del contadino e a quelle del libero professionista. Emergeva, così, lo stretto legame fra insegnamento professionale e miglioramento qualitativo del lavoro, con il quale si auspicava la riduzione delle soluzioni di continuità fra scuola e officina esistenti a quel tempo in Italia, come era già accaduto nella Germania pre-bellica¹⁶. Secondo Carli, il sistema educativo avrebbe dovuto garantire la formazione di «lavoratori qualificati», e non semplicemente di «lavoratori manuali», poiché solo una buona istruzione professionale era in grado di favorire una produzione economica efficiente, come dimostrato dalle ricerche di Freeman e di Keeling nel Regno Unito.

Rimanendo in tale prospettiva, Calò pensava alle possibili conseguenze positive, a livello economico e morale, dell'introduzione di un'intensa e diffusa «educazione professionale della nazione» con l'applicazione del taylorismo¹⁷. Egli affermava di non intravedere quelle antitesi o incompatibilità fra taylorismo e istruzione professionale o tirocinio che Carli¹⁸ aveva rilevato, poiché, a suo dire, la coordinazione scientifica ed economica dei movimenti che stava alla base del taylorismo¹⁹ andava valorizzata anche ai fini della preparazione professionale dell'operaio. Inoltre, tra le possibili soluzioni al problema dell'istruzione professionale e dell'istruzione popolare in rapporto al sistema economico e produttivo italiano, Calò mostrava interesse per il modello tedesco, che a fianco del sistema di tirocini presso le industrie (*Reichsgewerbeordnung*) prevedeva anche una scuola di complemento o di perfezionamento (*Fortbildungsschule*)²⁰. A partire da queste premesse, Calò aveva elaborato una sua proposta di «scuola che accompagnasse [i giovani] abbastanza innanzi negli anni e che in forma più agile, più libera e con orario di molto ridotto, continuasse l'educazione etico-civile della scuola popolare e insieme fecondasse di un più vivo esercizio di riflessione, di una più varia istruzione, di un più ricco corredo di conoscenze tecniche la progressiva pratica del lavoro»²¹, per far imparare ai giovani un mestiere. Si trattava di una scuola che non correva il pericolo di offrire una formazione generica (come nel caso della scuola popolare), né quello opposto di una formazione specifica (come nel caso

¹⁶ «La Germania, con un sistema di educazione che accompagnava il ragazzo futuro lavoratore dall'età di sei o sette anni fino all'età di diciotto anni, era riuscita a sopprimere ogni soluzione di continuità tra l'educazione e il rendimento del lavoratore; mediante l'insegnamento professionale obbligatorio era riuscita a ridurre al minimo il periodo necessario per l'apprendimento del mestiere [...]» (cfr. F. Carli, *Il reddito nazionale e i compiti di domani*, cit., p. 41).

¹⁷ Calò faceva riferimento, nello specifico, all'articolo di P. Bovet, *Il rendimento del lavoro scolastico. Taylorismo ed educazione*, in «Psiche»- rivista di studi psicologici, n. 2, a. III, 1914, pp. 146 e segg.

¹⁸ Cfr. F. Carli, *L'altra guerra*, cit., p. 203. In particolare, Carli faceva riferimento ad alcuni pericoli legati al taylorismo, come la meccanicizzazione dell'uomo e la sua regolazione come fosse un cronometro, secondo quel sistema quantitativo che non teneva conto della dignità dell'operaio in quanto *homo faber* dominatore della materia.

¹⁹ Sul taylorismo in campo scolastico si rimanda a: E. Goblot, *Taylorismo scolastico*, in «La cultura popolare», n. 9, 28 agosto -15 settembre 1918, pp. 668-670.

²⁰ In questo tipo di scuola, veniva impartito un insegnamento teorico corrispondente a quello pratico di officina, più elementi di istruzione generale; l'apprendista aveva la libertà, fino a 18 anni, di frequentare dalle 4 alle 9 ore settimanali di scuola, su 56 ore settimanali di lavoro di officina.

²¹ G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 205-206, nota n. 1.

della scuola professionale). Per il suo modello di scuola, Calò aveva pensato alla scuola popolare come scuola di umanità su cui aveva riflettuto Vidari²²: si trattava di una scuola che non coincideva con la scuola professionale, ma che aveva fra le proprie finalità quella di «dare un orientamento generale, etico-economico, e un complesso d'abilità pratiche, che sono necessari, per varie ragioni, come preparazione a un *dressage* professionale»²³. L'auspicata coordinazione fra scuola popolare e scuola professionale doveva così essere garantita dall'inserimento, nell'ultimo anno o negli ultimi due anni di scuola popolare, di insegnamenti pratici, manuali e legati all'acquisizione di tecniche di lavoro. Sarebbe sorta, in questo modo, una scuola che grazie al concorso armonico delle discipline letterarie e di quelle scientifiche sul terreno comune del lavoro manuale «diventava veramente educatrice dell'uomo-operaio, cioè non dell'uomo genericamente e astrattamente inteso, ma dell'uomo inteso nella sua piena e precisa determinatezza di persona appartenente alla classe operaia della società moderna svolgentesi in mezzo alle molteplici influenze delle industrie e dei commerci, destinato a portare in quel mondo il contributo della propria attività già pronta e matura per assumervi le particolari specificazioni»²⁴.

Se trova riscontro, a tal proposito, il rilievo mosso da Tognon alla evasività della definizione data da Calò di una scuola popolare «formativa e realistica, cioè idealisticamente utilitaria e praticamente umanizzatrice», non trova parimenti riscontro quanto scritto sempre da Tognon riguardo alla posizione antitetica delle proposte di Calò rispetto ad istanze di stampo umanistico in senso lato²⁵. Infatti, anche la scuola popolare, così come la scuola

²² Cfr. G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», nn. 17-18, a. VI, 1916, pp. 788-800. In particolare, Vidari sottolineava come la scuola popolare avesse acquisito dalla sua stessa genesi la configurazione di «scuola di formazione umana sulla base del lavoro», ovvero di scuola finalizzata a formare l'uomo nell'operaio. Il lavoro veniva inteso da Vidari non in senso utilitaristico, ma alla Kerschensteiner, ovvero mezzo per la «rivelazione dell'umanità nell'alunno, cioè [volto] a creare o svegliare in lui, con l'esercizio di tutti i poteri che il lavoro stesso richiede e involge, la coscienza del suo valore concreto di uomo, o di membro della società a cui egli appartiene e in cui inserisce l'opera propria». Il carattere educativo del lavoro consisteva, in tal modo, nell'espressione e nell'irrobustimento della coscienza umana, poiché esso doveva avere un legame stretto con la vita reale del ragazzo e con il suo ambiente sociale ed economico (Cfr. G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», cit., pp. 789-790). Per Vidari, la scuola popolare si trovava in una posizione intermedia fra la scuola professionale in senso stretto, con scopi di addestramento nelle arti e nei mestieri, e la scuola di cultura, fondata sulla parola (nel senso di *lógos*). In questo modo, si spiega perché nella scuola popolare «il lavoro della mano forma la cultura o ne promuove la formazione nell'atto medesimo che svolge le attività proprie della classe operaia» (Cfr. G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», cit., p. 792).

²³ G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 207.

²⁴ G. Vidari, *Il corso popolare come scuola di preparazione generica alla vita operaia*, in «La coltura popolare», cit., p. 797.

²⁵ «Antitetica alla preoccupazione idealistica e genericamente umanistica, era quella di Giovanni Calò, il quale orientava l'ipotesi della riforma della scuola alle esigenze della produzione e della ricchezza nazionale, introducendo anche in Italia tendenze di pensiero e opzioni politiche già note e discusse all'estero» (cfr. G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, cit., p. 81). Sebbene Calò avesse mostrato, fin dal 1907, la sua netta opposizione al neoidealismo in campo filosofico e pedagogico, questo non significava, però, che fosse venuta meno in lui qualsiasi istanza umanistica. Essa era presente nella prospettiva dello spiritualismo realistico, di matrice lotziana ed herbartiana, che aveva potuto

professionale in senso stretto, rappresentavano per Calò lo strumento principale per lo sviluppo in ogni individuo del senso della dignità del lavoro, ove l'abilità tecnica si coniugava con l'educazione morale e civile (intesa come coscienza dei doveri e dei valori umani implicati nella vita economica e sociale), secondo quella concezione di scuola di lavoro elaborata da Kerschensteiner anni prima e diffusa grazie all'opera *Begriff der Arbeitsschule* (1911). Va anche sottolineato che per Calò l'inserimento nella scuola di problemi pratici inerenti la vita della nazione, come poteva avvenire, per esempio, grazie all'introduzione di un insegnamento di tipo economico, non faceva venir meno quell'istanza umanistica a cui intendeva ispirare l'educazione delle giovani generazioni, comprese quelle che frequentavano la scuola classica. «[...] Così l'attività economica come quella fisica sono idealizzabili, sono, ad ogni modo, elementi dell'armonia e dell'equilibrio della personalità umana; e come tali e in tal senso devono far parte d'ogni educazione umanistica»²⁶. Del resto, Calò affermava di essere consapevole del rischio di far scadere le istanze di educazione nazionale in forme di educazione utilitaristica fine a se stessa. «Ciò che si può temere è una materializzazione di tutta quanta l'educazione nazionale o almeno una tendenza a farvi tutto dipendere senz'altro da fini d'utilità, sia pure d'utilità nazionale, perdendo di vista ogni elevata e generosa finalità umana, ogni idea di perfezione interiore»²⁷. Per questo motivo, Calò era convinto che la scuola italiana dovesse far fronte a un duplice compito: difendersi dalle tendenze utilitaristiche e, nel contempo, assumersi la responsabilità di quelle funzioni sociali essenziali per lo sviluppo di «un'umanità spiritualmente più alta e più pura»²⁸, anche all'interno di un sistema di istruzione professionale, in cui veniva data priorità all'educazione. Ad avvalorare ulteriormente le finalità umanistiche attribuite da Calò alla scuola popolare vi era anche un riferimento, seppure implicito, alle considerazioni espresse a suo tempo da Pasquale Villari all'interno degli *Scritti pedagogici* (1868), e, soprattutto, ne *La scuola e la questione sociale in Italia* (1892). Calò aveva recuperato da Villari l'ideale di una scuola radicata nella vita del popolo e, nel contempo, focolaio di cultura e di elevazione morale, forza promotrice della prosperità economica e collaboratrice dell'attività industriale del paese, per sostenere il suo progetto di riforma della

sperimentare fin dai suoi iniziali studi di filosofia presso il gruppo di ricerca di Francesco De Sarlo al Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze.

²⁶ G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., p. 213.

²⁷ *Ivi*, p. 215. Nello specifico, Calò rilevava la presenza del pericolo dell'utilitarismo fine a se stesso nello scritto di Georges Hersent: «L'école doit être le vestibule de l'institut technique et de la profession. Nous ne pourrions pas compter sur un développement sérieux de l'instruction professionnelle, tant que l'instruction générale n'acheminera pas à la profession» (Cfr. G. Hersent, *Problèmes d'après guerre. La réforme de l'éducation nationale*, cit., p. 74). Il medesimo problema veniva riscontrato da Calò anche nell'esperienza tedesca, a proposito dell'esaltazione dell'utilitarismo nazionalistico, che allontanava dalla scuola ogni idealità umana, cioè tutto ciò che non era tedesco e che non era utile alla lotta tedesca per la vita e per il dominio (cfr. V. H. Friedel, *Pédagogie de guerre allemande*, Fischbacher, Paris 1917; G. Gaillard, *Il Germanesimo e le culture antiche*, in «Rivista delle Nazioni latine», II, 1° dicembre 1917, pp. 423 e segg.).

²⁸ Cfr. G. Calò, *La (o per la) scuola del dopoguerra*, in Id., *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 218-219. L'importanza di non confondere il fine economico con i fini ideali della società futura, così come la mancata subordinazione della scuola e della cultura umanistica agli scopi economici vennero ribaditi anche in: F. Carli, *L'altra guerra*, cit., p. 156.

scuola italiana nell'immediato dopoguerra. Si tratta di una tesi che non concedeva spazio a quella avanzata dal neoidealista Vito Fazio Allmayer²⁹, che identificava la scuola popolare con la scuola elementare, poiché Calò era a favore di una differenziazione dell'istruzione post-elementare che sapesse rispondere alle esigenze specifiche delle varie classi sociali, secondo quanto sostenuto da Pasquale Villari e da Alfred Fouillée. «Educazione umana non implica necessariamente identità e comunanza di educazione. E se un periodo di convivenza delle varie classi sociali nella scuola è certamente base indispensabile d'una educazione umana di tutte le classi, ciò non vuol dire che a una separazione non si debba, a un certo momento, venire. [...] La scuola del popolo deve e può educare il popolo a essere umanità»³⁰. Con queste sue argomentazioni, egli intendeva rispondere non solamente alla proposta di Fazio Allmayer per una scuola popolare di sei anni comune a tutti, ma anche ad alcune puntualizzazioni avanzate da Sergio Panunzio³¹.

La proposta di Calò non può essere colta del tutto nella sua originalità, se non è riletta anche alla luce della prospettiva emersa nel corso del II Convegno nazionalista di Roma (1919), vicina alla linea programmatica discussa da Filippo Carli al I Congresso nazionalista di Firenze (1910), con cui il carattere «nazionale» della scuola era qualificato dalla presenza di alcune istanze, volte a «rinvigorire e purificare l'italianità della nostra scuola e della nostra educazione [...] in ogni forma e in ogni mezzo»³². Quelle maggiormente affini alle argomentazioni addotte da Calò erano la necessità di una preparazione del maestro meno enciclopedica ma più formativa e classica, e l'istituzione di una scuola elementare, compreso il corso popolare, preservata dai tentativi di una tecnicizzazione precoce e di una confusione con le scuole speciali che la dovevano seguire e completare, per farle mantenere un carattere formativo e di istruzione generale³³. Per raggiungere tale scopo e per promuovere una migliore preparazione delle classi lavoratrici, il consesso romano auspicava l'istituzione di numerose scuole industriali, agricole, commerciali, di arti e mestieri, che rispondessero alle esigenze locali e che fossero obbligatorie. L'obbligatorietà di tali scuole nasceva da una duplice esigenza: migliorare la preparazione professionale dei giovani e favorire la formazione di una coscienza nazionale (di cittadini italiani), nella lotta contro l'analfabetismo e l'abbandono scolastico.

Le riflessioni elaborate da Calò sul ruolo della scuola nel primo dopoguerra sottendevano una concezione organica di società secondo l'ordine borghese, che venne ripresa anche nei suoi interventi parlamentari in veste di deputato fra le fila dei combattenti negli anni dal 1919 al 1922. In particolare, nel sostenere la funzione dell'istruzione tecnica quale *conditio sine qua non* dell'intensificazione della produzione economica, della preparazione delle maestranze e dell'aumento della ricchezza del Paese, Calò non esitava a

²⁹ Cfr. V. Fazio-Allmayer, *La scuola popolare e altri discorsi ai maestri*, Battiato, Catania 1914.

³⁰ G. Calò, *Dalla guerra mondiale alla scuola nostra*, cit., pp. 207-208, nota n. 1.

³¹ Cfr. S. Panunzio, *Il massimo problema politico di domani: la scuola*, in «La cultura popolare», n. 7, a. VII, 28 giugno – 15 luglio 1917.

³² AA.VV., *Il nazionalismo e i problemi del lavoro e della scuola*, Società Editrice "L'Italiana", Roma 1919, p. 130.

³³ *Ibidem*.

illustrare la sua concezione di Stato liberale ispirata alla prospettiva spiritualistica di stampo giobertiano, e non a quella di matrice hegeliana avanzata da Bertrando Spaventa e, in anni successivi, da Giovanni Gentile. In una sua interpellanza parlamentare al ministro dell'Industria e del Commercio Giulio Alessio nella seduta del 12 luglio 1920, Calò colse l'occasione per discutere della necessità di incrementare l'insegnamento professionale per la sua valenza educativa e, nel contempo, per la sua stretta relazione con gli interessi vitali delle classi lavoratrici e dell'intera Nazione, soprattutto in termini di miglioramento delle condizioni economiche e morali del Paese. Per Calò non si trattava di apportare modifiche incisive, quanto di predisporre appositi organi (da lui non specificati), che sapessero dare uno stimolo vivificatore a quel settore. La scuola professionale doveva diventare un istituto in cui il futuro operaio poteva elevare anche la propria coscienza morale, realizzando, in questo modo, un'auspicata armonizzazione fra preparazione economica, tecnica, sociale e morale³⁴.

Con queste sue considerazioni, Calò iniziava ad abbozzare alcuni temi di discussione che avrebbe trattato anche in occasione del IV Congresso della Società Italiana di Filosofia (settembre 1920), come, ad esempio, la «malintesa interpretazione» dell'autonomia³⁵ delle scuole professionali industriali da parte degli enti locali a cui spettava la loro gestione. Egli era convinto della necessità di un intervento statale per garantire il coordinamento, la giustizia distributiva e il «disciplinamento regolare» di queste scuole. Tali compiti si erano rivelati più difficoltosi a causa della mancanza di un organismo unico, in cui accentrare il controllo dell'istruzione in ogni suo campo, per evitare che essa facesse riferimento per alcune tipologie di scuole al Ministero della Pubblica Istruzione e per altre ad altri Ministeri (come quello dell'Agricoltura e quello dell'Industria, Commercio e Lavoro).

La risoluzione delle questioni di amministrazione scolastica avrebbe contribuito a chiarire la concezione stessa di istruzione professionale e il rapporto fra scuola industriale e istruzione professionale, poiché la prima, secondo Calò, sembrava interessarsi solamente alla produzione economica e ai suoi risvolti. In particolare, l'opera di revisione e di riforma degli organi della scuola professionale e di quella industriale avrebbe dovuto tener conto anche del conflitto di tendenze che vedeva, da un lato, la prevalenza esclusiva degli aspetti tecnici, e, dall'altro lato, la prevalenza esclusiva di quelli educativi. Per i tecnici che lavoravano nell'istruzione professionale, essa doveva essere organizzata solamente dai tecnici, dagli ingegneri, ecc. e in vista delle esigenze tecniche di una determinata forma di lavoro. Per altri, come lo stesso Calò,

³⁴ G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», Legisl. XXV, tornata 12 luglio 1920, p. 3195.

³⁵ «E' evidente che questa autonomia è molto male intesa; perché una delle due: o voi volete che i singoli enti, le singole amministrazioni locali provvedano secondo il bisogno e l'opportunità alle loro scuole, ed allora dovrebbero assumerne da sole la responsabilità; o voi volete intervenire come organo centrale, e allora avete il dovere della coordinazione, della distribuzione, avete il dovere di armonizzare con l'opera del Governo le autonomie locali, di provvedere ad una giustizia distributiva, alla regolarità dell'amministrazione e della direzione con un disciplinamento sia pure elastico, ma regolare, di queste scuole. Altrimenti, per rispettare la cosiddetta autonomia, ci troveremo di fronte al più mostruoso degli accentramenti, costituito dall'arbitrio individuale di una esigua minoranza di burocrati» (G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», cit., p. 3200).

l'istruzione professionale andava considerata come un vero e proprio organismo educativo, i cui problemi dovevano essere risolti dal punto di vista pedagogico. Si tratta di due tendenze antitetiche da armonizzare, allo scopo di creare una scuola professionale dall'assetto organico e redditizio, perché la formazione al lavoro non doveva prescindere dalla formazione dell'uomo, ma doveva andare di pari passo, contemperando il lavoro fisico con il lavoro mentale, gli insegnamenti di cultura generale con quelli manuali. «Si tratta anche, oltre che di un problema di formazione tecnica, d'un problema di educazione implicito necessariamente nel primo: poiché l'uomo non si può spezzare in due; e non è possibile formarlo come operaio, se non lo si educa insieme come uomo»³⁶.

In questo modo, il «risorgimento» della scuola professionale italiana avrebbe garantito il «risorgimento» economico e morale della Nazione, come del resto già discusso da Calò nel dibattito durante e dopo la guerra sulla riforma della scuola italiana, facendo tesoro di quanto presentato dall'economista Filippo Carli. Una posizione che non aveva trovato in sede parlamentare una condivisione completa da parte dell'onorevole Piccoli, che presentò un'interpellanza subito dopo quella di Calò, sostenendo che la risoluzione del problema dell'insegnamento professionale non poteva ridursi ad una questione di ritocchi amministrativi, ma doveva prendere in considerazione la situazione di «analfabetismo tecnico» in cui si trovava l'Italia del dopoguerra.

La valorizzazione dei fondamenti pedagogici e culturali della scuola del lavoro di Georg Kerschensteiner

L'avvento del fascismo e l'entrata in vigore della riforma Gentile spinsero Calò ad una revisione della sua prospettiva pedagogica neoherbartiana³⁷, interessandosi allo studio delle principali esperienze riconducibili all'attivismo pedagogico, al fine di maturare una posizione alternativa all'attualismo gentiliano, e, negli anni successivi, alla pedagogia «fascista» di Volpicelli e Padellaro. In tale contesto va collocata la prima edizione in lingua italiana dell'opera di Georg Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, uscita nel 1935 nella collana «Educazione nuova» curata da Calò per l'editore fiorentino.

Il principale merito di Kerschensteiner risiedeva, secondo Calò, nell'aver elaborato il concetto, gli ideali e i metodi della scuola di lavoro, sottraendoli sia al senso comune, sia all'empirismo didattico in cui era caduta la pratica del lavoro manuale a scuola. Quest'ultimo era divenuto, con Kerschensteiner, «una

³⁶ G. Calò, *Interpellanza*, in «Atti Parlamentari, Camera dei Deputati», *cit.*, p. 3204.

³⁷ Sulla presa di posizione di Giovanni Calò nel Ventennio fascista, si rimanda ad alcuni lavori di Giorgio Chiosso: Id., *Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936)*, in «Pedagogia e vita», n. 4, serie 46, aprile-maggio 1985, pp. 411-434; Id., *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista pedagogica»*, in «Quaderni del Centro Studi C. Trabucco», n. 7, Torino 1985, pp. 115-152; Id., *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 287-357.

categoria psicologica e pedagogica fondamentale», all'interno di un processo educativo inteso come processo di cultura e di formazione spirituale, ove lo «sforzo speculativo» si intrecciava con l'«opera pratica rinnovatrice»³⁸, tipica dell'*homo faber*. Il lavoro pratico in Kerschensteiner rappresentava, infatti, un insegnamento che cercava di coniugare il *learning by doing* con la promozione dell'educazione civica del fanciullo. Per questo motivo, Calò sottolineava i limiti di quell'interpretazione che vedeva in Kerschensteiner «[...] il fautore dell'insegnamento del lavoro manuale, non l'organizzatore d'un sistema dominato da un fine educativo, morale e civico, rispetto a cui il lavoro non era, nella scuola popolare, che un mezzo»³⁹. Dai filosofi della cultura, come Dilthey, Spranger, Litt e Freyer, Kerschensteiner aveva ripreso la teoria della struttura per utilizzarla nell'ambito della teoria del lavoro come processo di cultura e, soprattutto, nella definizione del concetto di educazione, con particolare riguardo a quanto esposto da Spranger a proposito di *Berufsbildung und Allgemeinbildung* (formazione professionale e cultura generale). L'educazione era per Kerschensteiner la «formazione dell'essere individuale, acquisita mediante gli influssi della cultura, unitaria, articolata, evolutiva, e che rende l'individuo stesso capace di servire alla cultura con un lavoro fornito di valore obiettivo, e capace di partecipare spiritualmente ai valori obiettivi della cultura». Nei fondamenti psicologici ed assiologici della teoria dell'educazione elaborata da Kerschensteiner, Calò individuava anche l'influsso di autori differenti, come Simmel, Husserl, ma anche Freud, Adler, Jung e Kretschmer. Fondamentali erano rimasti, però, i riferimenti a Pestalozzi⁴⁰ e al *Wilhelm Meister* di Goethe: «pensiero e azione, azione e pensiero, questa è la somma di tutta la saggezza». La via della formazione dell'uomo ideale passava per l'uomo utile; l'azione era l'essenziale, il sapere era il mezzo; ciascuno doveva essere educato secondo la tendenza della propria natura.

La peculiarità della proposta pedagogica di Kerschensteiner, che Calò contrapponeva a quella soggiacente alla concezione di scuola corporativa, andava ricercata nell'intreccio fra l'agire educativo e la cultura intesa come prospettiva sulla vita dello spirito, evitando di cadere in una sorta di «feticismo del lavoro manuale»⁴¹. Il lavoro non rappresentava nella scuola di Kerschensteiner un insegnamento in più, o un esercizio applicativo di nozioni

³⁸ G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, (1911), tr. it., Bemporad, Firenze 1935, p. XXVII.

³⁹ Id., *Giorgio Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. II, Sansoni, Firenze 1940, p. 192.

⁴⁰ Secondo Giorgio Chiosso, Kerschensteiner mutuò la concezione del lavoro come strumento educativo più da Dewey che da Pestalozzi (cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 135-136). Rispetto a tale questione, occorre ricordare la differenza che Antimo Negri ha sottolineato fra il lavoro in Pestalozzi, quale strumento per la preparazione professionale delle classi più povere a trovare da sole i mezzi di sussistenza, e il lavoro in Froebel, Kerschensteiner e anche Dewey. Questi ultimi avevano concepito il lavoro come uno strumento educativo, perché «l'uomo costruendo le cose formava se stesso» (cfr. A. Negri, *Filosofia del lavoro*, vol. VII, Il Novecento, Marzorati, Milano 1981, pp. 234-359).

⁴¹ Si rimanda anche a quanto scritto, in anni più recenti, da Hermann Röhrs, a proposito del fatto che il concetto di scuola di lavoro di Kerschensteiner non era centrato esclusivamente né sul lavoro manuale, né sulla spiritualizzazione del lavoro, ma si manteneva su una posizione intermedia frutto dell'interconnessione fra aspetti pratici ed aspetti teoretici (cfr. H. Röhrs, *Georg Kerschensteiner (1852-1932)*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», vol. XXIII, n. 3/4, 1993, pp. 807-822).

ricavate da altre materie, ma una «forma essenziale», una «legge del processo di cultura». Questo valeva anche per il lavoro manuale: esso andava inteso come un «lavoro pedagogico», poiché era finalizzato all'elevamento dello spirito di ciascuno. «Ciascun individuo non si educa se non in quanto fa suoi quei beni di cultura in cui lo spirito umano si è realizzato ed espresso; e questo assimilare, questo appropriarsi, questo identificarsi col bene di cultura è sempre un'esperienza di valore, un rivivere interiormente il valore realizzato nell'oggetto, sentendone con gioia accresciuta e insieme ordinata la propria capitale energia»⁴². La riflessione sulla pratica del lavoro come mezzo educativo, che Kerschensteiner aveva maturato a partire dalla sua esperienza personale, lo condusse all'elaborazione di una riflessione pedagogica e filosofica originale, che aveva il proprio fulcro nel legame fra lavoro, formazione del carattere ed educazione civica, per raggiungere quell'armonia fra principi, volontà ed azione di cui aveva scritto anche Förster. Come ricordato da Calò, «la preparazione professionale non solo non è separabile dalla formazione del carattere, ma ne fa parte integrante ed è sostanzialmente una con essa»⁴³.

Il «fare» promosso dalla scuola del lavoro non era il «fare» degli attivisti puri, degli spontaneisti o degli autonomisti puri, ma era un «fare» consapevole che la libertà di esperienza e la libertà di azione avevano di fronte a sé un limite. A partire da tale riconoscimento, era possibile lo sviluppo di un'autonomia responsabile che avesse come piano di riferimento il culto dei valori. «Tutte le qualità che sono condizioni dello sviluppo del carattere, volontà, chiarezza del giudizio, sensibilità, slancio interiore (questa la distinzione fatta dal Kerschensteiner), non si esercitano e non si sviluppano che in una scuola concepita come comunità di lavoro, perché in questa, e in questa soltanto, l'energia che scaturisce dall'interno trova il modo di soddisfarsi negli oggetti che le corrispondono, non solo, ma di estendersi, di disciplinarsi, di organizzarsi, insieme, traverso i problemi che quegli oggetti presentano nel processo di elaborazione e di assimilazione interiore, di disciplinarsi, anche, nei limiti determinati dalla comunità stessa in cui vive»⁴⁴. In questo modo, Kerschensteiner venne presentato da Calò come l'emblema dell'educatore che aveva potuto effettuare una «continua trasfusione del pratico nel teorico e del teorico nel pratico», accogliendo il pragmatismo di Dewey e la filosofia dei valori di Windelband⁴⁵ e di Rickert. «I problemi pedagogici egli li ha anzitutto sentiti, l'insufficienza e il falso di certi metodi egli li ha anzitutto sperimentati, la via buona e i principi rigeneratori egli li ha anzitutto intravisti, li ha caldeggiati e

⁴² G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. XXII. Occorre ricordare che per Kerschensteiner ogni bene di cultura era energia psicologica che aveva una data forma che il suo creatore (individuo, società o Stato nazionale) aveva trasfuso in esso. Grazie al lavoro educativo, questa energia «latente» veniva trasformata in energia «cinetica», dando avvio, così, al processo educativo. Si tratta di considerazioni che Giovanni Calò affermava di aver tratto da G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Forderungen für die Schulorganisation*, Union Deutsche Gesellschaft, Berlin 1917, p. 7 e segg.

⁴³ G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, II vol., cit., p. 200.

⁴⁴ Ivi, p. 201.

⁴⁵ Di Windelband, Kerschensteiner riprese una delle leggi dell'interesse, secondo cui tutto ciò che in una rappresentazione era collegato con un oggetto di valutazione finiva, con il tempo, per essere assoggettato alla stessa valutazione (cfr. G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, II vol., cit., p. 197).

seguiti per virtù d'istinto e di buon senso pratico assai prima che per convinzione scientifica o filosofica»⁴⁶.

Il nodo critico attorno al quale Calò legò la sua lettura del pensiero di Kerschensteiner era rappresentato dal concetto di cultura, in quanto realtà dinamica⁴⁷, «sistema di attitudini, disciplina di potenze e di energie miranti all'azione: disciplina avente la sua base in un complesso di cognizioni, ma di cognizioni che da una parte chiariscano il soggetto a sé stesso e lo rendano padrone di sé [...] dall'altra costituiscano strumento al fare, alimento di quelle abilità onde l'uomo riesce non solo a contemplare e intendere il mondo, ma a costituire un suo mondo [...]»⁴⁸. L'inserimento della scienza nel novero delle discipline che costituivano la cultura generale, o formativa, aveva favorito, per Calò, il processo di «integrazione» della cultura con il lavoro. Per Calò, non si poteva parlare di cultura se con essa non si intendeva anche lo sviluppo di attitudini al fare, che avevano per oggetto l'utilizzo e la manipolazione della materia e delle forze della natura. Fare scienza significava sperimentare, «provocare la natura», in altre parole lavorare, cioè esercitare una tecnica. Questa precisazione consentì a Calò di porre le basi per il superamento dell'antitesi fra lavoro direttivo e lavoro esecutivo, fra uomini «che pensano» e uomini «che eseguono», secondo i termini del dibattito che da Platone fino a Spengler⁴⁹ aveva impegnato gli studiosi a discettare sui danni del divorzio fra pensiero speculativo e lavoro manuale, fra cultura come sapere teoretico e attitudini tecniche ed esecutive. Il richiamo a questo problema mise Calò nelle condizioni di giustificare la sua concezione di scuola di lavoro come soluzione che attuasse il desiderato connubio fra pensiero e lavoro, affinché quest'ultimo non venisse concepito in maniera riduttiva secondo un «pregiudizio servile»⁵⁰, ma venisse considerato «indispensabile prosecuzione del pensiero e strumento di pensiero», superando, così, la distinzione fra cultura e civiltà. L'allievo che misura, esplora, semina e raccoglie prodotti della terra, lavora su materiali di vario genere, dipinge, plasma, ecc. veniva assunto da Calò come paradigma antropologico dell'uomo formato secondo una cultura armonica. Calò precisava anche che il lavoro, l'addestramento professionale e, ancor più, la scuola professionale non erano di per sé educativi perché preparavano all'esercizio di una data forma di lavoro. «Altro è il lavoro inteso come elemento di cultura e di educazione, altro è il lavoro propriamente professionale: come in genere altro è la *cultura*, nel suo vero preciso significato, altro è il *sapere* indispensabile a una

⁴⁶ Ivi, p. 196.

⁴⁷ Si veda, a tal proposito, quanto scritto da Iclea Picco sul pensiero di Georg Kerschensteiner, caratterizzato dal passaggio da una concezione meccanica della conoscenza ad una concezione dinamica (cfr. I. Picco, *La scuola del lavoro*, Viola, Milano 1951, p. 732).

⁴⁸ Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in «Vita Scolastica», n. 4, a. IX, aprile 1938, poi ripubblicato in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, La Scuola, Brescia 1939, p. 290, nella versione qui citata.

⁴⁹ Cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, (1931), tr. it., Corbaccio, Milano 1931, pp. 1-50. La grandezza e il destino dell'uomo risiedevano per Spengler nell'essere creatore della tattica della sua vita, cioè della tecnica. «E la forma intima di questa vita creatrice noi chiamiamo civiltà, coltura; la chiamiamo possedere coltura, creare coltura, soffrire della coltura. Le creazioni dell'uomo sono espressioni di questa esistenza in forma *personale*» (O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 51).

⁵⁰ Cfr. G. Bertagna, *Dal paradigma servile al paradigma signorile*, in A. Bramanti, D. Odifreddi (a cura di), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 39-58.

professione»⁵¹. Si tratta di una distinzione che venne sottolineata anche da Sergej Hessen a proposito della differenza esistente fra il lavoro come *trud*, in quanto strumento di sviluppo della personalità di ciascuno e di socializzazione, e il lavoro come *robot*, cioè fatica⁵². Solo il primo sarebbe divenuto il fulcro attorno al quale costruire la scuola del lavoro, secondo quanto già fatto emergere da John Dewey e da Georg Kerschensteiner, entrambi concordi nel negare «ogni finalità esclusivamente utilitaristica o tecnica imposta al lavoro manuale [...] I lavori manuali (in legno o in metallo, di cucitura o di tessitura, ecc.; anche in Dewey si tratta di lavoro artigianale) vanno utilizzati come strumenti mercé i quali la scuola è destinata a diventare una forma schietta di attiva vita in comune, anziché un luogo appartato dove si apprendono lezioni»⁵³. Ne derivava che il lavoro assumeva una valenza educativa⁵⁴ nel momento in cui esso fosse esplicitazione di un precedente «lavoro spirituale»⁵⁵, inteso come riflessione sulla pratica effettuata allo scopo di far emergere quei valori culturali essenziali per la formazione della volontà⁵⁶. Valenza educativa che coincideva, in Kerschensteiner, con un processo di elevamento spirituale, di crescita libera della personalità (*Erziehung*) e di formazione armonica (*Bildung*)⁵⁷, secondo una linea di pensiero che sarebbe stata diffusa anche in Italia grazie alle riletture operate, secondo diverse modalità, da Antonio Banfi⁵⁸, Raffaele Resta⁵⁹ e Giovanni Calò.

Il processo che aveva condotto nel corso dei decenni da una concezione empirica della formazione professionale allo sviluppo di scuole professionali vere e proprie in cui acquisire cultura, seppure concentrata attorno a finalità specifiche e pratiche, nascondeva dietro di sé un «*passage à la limite*» essenziale per Calò. Esso consisteva nella progressiva consapevolezza del fatto che «la via la quale conduce alla cultura generale di grado superiore passa

⁵¹ Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 295.

⁵² Cfr. S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, (1923), tr. it., III ediz., vol. 1, Avio, Roma 1961, p. 131.

⁵³ Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando, Roma 1968, pp. 145-146.

⁵⁴ Si vedano i *distinguo* riportati da Giorgio Chiosso in *Novecento pedagogico*, cit., p. 134.

⁵⁵ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 34.

⁵⁶ «Solo quando l'attività manuale serve al conseguimento di sicuri valori culturali, come strumento sistematico di formazione della volontà e di affinamento del giudizio, e, naturalmente, solo quando essa sia applicata là dove sembra necessario e possibile secondo la natura delle cose, solo allora essa fornirà un elemento educativo rimasto estraneo finora alla nostra scuola» (cfr. S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, (1930), tr. it., Avio, Roma 1954, p. 38).

⁵⁷ Sul legame presente in Kerschensteiner fra la promozione dell'istruzione professionale e la *Bildung* ha scritto di recente Christopher Winch, in un articolo intitolato *Georg Kerschensteiner- founding the dual system in Germany*, pubblicato dalla «Oxford Review of Education», vol. XXXII, no. 3, July 2006, pp. 381-396. Winch riprende la concezione di lavoratore che incarna una serie di valori eterni, legati alla pratica della virtù e dell'*expertise* tecnica. In relazione a quest'ultima, viene ribadita la presenza in Kerschensteiner di riferimenti diretti a pagine del *Wilhelm Meister* di Goethe e al *Der grune Heinrich* di Gottfried Keller, ma anche l'influsso di autori come Aristotele (con le categorie di *téchne* e di *phronesis*), di Rousseau (con il concetto di amore di sé) e di Pestalozzi (con la centralità dell'attività pratica nei processi di apprendimento).

⁵⁸ Cfr. A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca*, in «Levana», nn. 4-5, luglio-ottobre 1925, pp. 41-67, e n. 6, novembre-dicembre 1925, pp. 135-148.

⁵⁹ Cfr. R. Resta, *Il lavoro e la scuola di lavoro*, Soc. Dante Alighieri, Milano 1928, p. 205.

per la professione e soltanto per la professione»⁶⁰, dimostrando di aver accolto la lezione di Eduard Spranger riguardo la circolarità esistente fra «preparazione professionale» e «educazione generale» nella formazione di un cittadino professionalmente al servizio (*Weltbürger*) dell'intera umanità. Contro il rischio dell'unilateralità professionale, Spranger mise al centro della sua riflessione il concetto di *Beruf*, da intendersi sia come professione, sia come vocazione e missione. Calò lo riprese per dimostrare come esso rappresentasse la forza della scuola professionale, poiché offriva una cultura che rispondeva ad un interesse centrale, nel caso specifico con finalità di carattere professionale. Calò avvertì, però, il rischio di scambiare la centralità del *Beruf* con il predominio dell'interesse per una specializzazione professionale nell'età adolescenziale, confondendolo con quella fase del processo di sviluppo umano che comportava anche l'emergere di interessi pratici, secondo quanto riscontrato da Kerschensteiner nelle sue esperienze di insegnamento⁶¹. «Se ben presto tanta parte della nostra cultura scolastica – purtroppo – finisce, spesso, col lasciare il giovane indifferente e, talvolta, addirittura refrattario od ostile, non è perché egli sia precocemente dominato, dall'interno, da una preoccupazione naturale e incoercibile di specializzare la propria cultura, di darle un orientamento personale in vista d'un fine pratico, professionale, ma perché noi non sappiamo o non ci curiamo di trarre da ogni elemento di cultura un significato e un sapore di umanità, di metterlo in intimo, vitale rapporto con un interesse vivo dello spirito del giovane [...]»⁶². Calò riprendeva, a tal proposito, alcune sue considerazioni sulla centralità della cultura generale già espresse ad inizio '900 nel dibattito sul valore formativo della scuola classica e di quello della scuola moderna, in particolare quelle relative al valore soggettivo della cultura⁶³ in quanto attuazione concreta e piena dello spirito in tutte le sue attività. Ora egli recuperava questa sua presa di posizione per giustificare il valore formativo della scuola di lavoro, che consisteva nel superamento dei limiti della cosiddetta «cultura vocazionale» grazie al riconoscimento del primato della «cultura multilaterale» di ispirazione herbartiana. «Nessuna scuola professionale può sostituire, propriamente, la scuola di cultura. Essa la presuppone così come il ragioniere o l'ingegnere presuppongono l'uomo, come la vocazione, che è particolare, contingente e variabile determinazione dell'umanità, presuppone l'universale natura umana o presuppone, se volete, la prima fondamentale vocazione da sviluppare colla cultura, la *vocazione di uomo* [...]»⁶⁴. Con questa affermazione, Calò volle sgombrare il campo da quella concezione di scuola professionale in antitesi alla scuola di cultura generale, per sostenere un'altra prospettiva, che rispondesse ad una concezione di

⁶⁰ Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 297.

⁶¹ Cfr. G. Calò, *Georg Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., pp. IX-XIV.

⁶² Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 301.

⁶³ Per Kerschensteiner, lo scolaro ricavava dalla formazione culturale, o *Bildung*, il valore oggettivo incorporato nei beni di cultura e li «riviveva» (cfr. M. Laeng (a cura di), *Georg Kerschensteiner. L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1961, p. XXXIII).

⁶⁴ Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 305.

educazione generale dello spirito promossa attraverso la «cultura delle individuali disposizioni e vocazioni»⁶⁵, ispirata alla «multilateralità degli interessi» (*Vielseitigkeit des Interesses*).

Calò si collocava, in questo modo, lungo quel filone di pensiero che, passando da Goethe a Spranger e a Kerschensteiner, sottolineava la centralità della dialettica fra individuale e universale, fra professione e *Bildung* nella formazione di ogni individuo. Per questo motivo, il processo di cultura che animava una scuola professionale nella concezione di Calò doveva rispondere ad almeno due requisiti: ogni disciplina studiata doveva stimolare e coltivare il maggior numero possibile di interessi spirituali; inoltre, andavano promossi altrettanti centri o focolai di esercizio di interessi e di attività spirituali⁶⁶, tutti finalizzati all'acquisizione di una cultura armonica, in cui teoria e pratica, sapere e lavoro fossero strettamente intrecciati. In questo, Calò era vicino a quanto avrebbe scritto Sergej Hessen su Kerschensteiner: «la cultura generale si fonda non sull'aspetto materiale del sapere, ma su quello formale. Ogni disciplina, la cucina come la grammatica latina, può essere insegnata in quanto oggetto di cultura generale o come speciale apprendimento artigiano. La cultura generale è, per sua natura, qualitativa, e tale qualità dell'insegnamento, per cui ogni particolare contenuto assume il valore di un bene formativo, sta nell'arte dell'insegnante di rappresentare la sua specialità nel microcosmo di una totalità. [...] La giusta via non corre dal cosiddetto uomo fornito di cultura generale all'uomo adibito ad una professione specifica, sebbene dall'uomo professionalmente inquadrato all'individuo fornito di cultura generale»⁶⁷.

L'incremento della cultura, cioè dell'umanità, non poteva non giovare per Calò all'esercizio più compiuto e perfetto, cioè umano, di qualsiasi abilità professionale. La scuola professionale si collocava, in questo modo, al cuore del processo di acquisizione di una cultura formativa, e il suo contributo specifico era identificabile con la promozione del processo di inserimento di ciascun individuo nel sistema produttivo del paese. «Compito, tra gli altri, della scuola professionale è appunto quello di prendere in particolare considerazione, orientare, dirigere e affinare la coscienza economica dell'individuo. Ma non si tratta solo di questo: si tratta, in genere, di porre in valore le sue particolari attitudini, di far emergere più nettamente la sua individualità, impegnandola in un'attività produttiva che assume il carattere d'un vero *servizio sociale* e che perciò costituisce il complemento necessario della sua educazione, perché la trasforma in personalità consapevole della sua vera missione: quella di

⁶⁵ Per Calò, che partiva da una concezione antropologica di tipo realistico, lo spirito non era tutto in ogni cosa, ma era costituito da una molteplicità di aspetti e dimensioni distinte ed irriducibili; il loro sviluppo armonico necessitava di una cultura multilaterale, anche se elementare, come discusso da Herbart. In questo modo, parlare di cultura vocazionale o di cultura formale rigidamente intesa equivaleva, secondo lui, a cadere in un errore comune, cioè quello dell'«unilateralità dello sviluppo umano». Ne conseguiva che nessuna cultura o scuola professionale poteva raggiungere il suo scopo se non si radicava prima su una base di cultura generale, acquisita nel corso di una formazione precedente.

⁶⁶ Si veda, a tal proposito, quanto specificato da John Dewey riguardo al ruolo svolto dalle occupazioni attive, compreso il lavoro, nel rappresentare «centri di approfondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali» (cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, tr. it., (1899), II ediz., La Nuova Italia, Firenze 1950, p. 13).

⁶⁷ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., pp. 35-36.

produrre, cioè di farsi organo attivo della vita collettiva, del soddisfacimento dei suoi molteplici bisogni, del suo progresso»⁶⁸. Nessuna cultura umana era completa se non era anche cultura professionale.

Un'ulteriore precisazione di Calò chiariva che una scuola professionale non era scuola, cioè non educava, se non contribuiva allo sviluppo di una particolare coscienza etica della propria professione, anzi, se non promuoveva una vera e propria morale professionale, che evitasse un processo di «degenerazione» dell'agire professionale in una forma di «utilitarismo egoistico». In questo senso, Calò auspicava che l'esercizio professionale assumesse il carattere di un servizio civile⁶⁹, secondo il quale l'operaio non solo pensava al soddisfacimento del proprio interesse economico, ma agiva consapevole e responsabile del fatto di svolgere anche un servizio a favore della comunità e della patria⁷⁰. Calò trovava una giustificazione di carattere teoretico a quest'ultimo compito, facendo riferimento al concetto di sviluppo della tecnica come esperienza religiosa per via della solidarietà che stringeva tutti gli uomini nello svolgimento delle loro attività lavorative, presentato da Friedrich Dessoer nella sua *Filosofia della tecnica*⁷¹. «In ogni forma di lavoro l'uomo può e deve arrivare a vedere un compito morale, un contributo alla sempre maggiore perfezione, non solo materiale, ma morale della vita e della società umana; più ancora, egli può addirittura trasfigurarne la dignità in un senso religioso, vedendovi come una missione affidatagli da Dio per

⁶⁸ Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 311.

⁶⁹ Calò dimostrava, in queste sue considerazioni, di voler riprendere il pensiero di Georg Kerschensteiner, secondo il quale la scuola di lavoro non doveva solamente rispondere a esigenze legate alla formazione professionale degli allievi, ma anche alla loro formazione come buoni cittadini, che sapessero inserirsi in maniera attiva e con alto senso civico nella vita adulta, favorendo in questo modo l'integrazione dei ceti popolari nella vita dello Stato (cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 133). Kerschensteiner attribuiva all'educazione la priorità della formazione del cittadino a servizio dello Stato, da cui conseguiva la formazione della sua personalità, al contrario di quanto sostenuto da Hugo Gaudig, che considerava il fine principale dell'educazione la promozione della personalità di ciascuno.

⁷⁰ «Anzitutto è chiaro che nessuno può essere cittadino utile d'uno Stato [...] se non compia una funzione in questo organismo, se, quindi, non fornisca un qualche lavoro [...]; anche il lavoro di uno spazzino può acquistare un valore morale, se è compiuto colla coscienza della necessità di tale lavoro per la collettività» (cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 19).

⁷¹ Per Dessoer la tecnica era una scienza dei valori, era legata all'esistenza degli uomini, ai loro fini, bisogni ed azioni, pur condividendo con le scienze della natura la possibilità di un'esperienza oggettiva. Con le macchine «si possono valutare e si possono con esse creare valori, cioè dischiudere nuovi regni, trasferire nella sfera del possibile nuovi problemi» (cfr. F. Dessoer, *Filosofia della tecnica, Filosofia della tecnica*, (1926), tr. it., II ediz., Morcelliana, Brescia 1945, p. 159). L'essenza della tecnica risiedeva nella realizzazione dell'idea, cioè nel suo compimento. Dessoer si dichiarava contrario ad una concezione secondo cui la tecnica sarebbe eticamente indifferente ed estranea a Dio; inoltre, riteneva che la disposizione di un oggetto tecnico a produrre una sensazione estetica derivava dalla spiritualizzazione della forma nella visione dello scopo. La spiritualizzazione dell'opera tecnica nasceva, per Dessoer, dalla consapevolezza che esisteva anche un aspetto interiore della tecnica, non riducibile a quello esteriore (suo impiego per ogni genere di scopi). «La familiarità coll'essenza della tecnica e l'osservazione dello sviluppo delle sue forze autonome nell'umanità debbono condurre alla conclusione che la tecnica possiede un suo valore etico, che essa ha un valore religioso immanente, che, usando il linguaggio religioso, essa non è estranea a Dio, bensì tale da condurre al trono di Dio». L'essenza della tecnica, per Dessoer, non coincideva con la forza etica secondo la concezione sostenuta da Paul Natorp: la tecnica, infatti, non era solamente un «mezzo per l'etica» (cfr. F. Dessoer, *Filosofia della tecnica*, cit., p. 166).

l'attuazione dell'ordine da lui voluto e per la fraterna unione di tutti gli uomini in lui»⁷².

La scuola del lavoro come proposta alternativa alla scuola corporativa negli anni del ministero Bottai

La ripresa del pensiero di Kerschensteiner nel pieno del dibattito scolastico italiano dei tardi anni Trenta consentì, a Calò, di entrare anche nel merito della proposta di una riforma della scuola italiana, che rispondesse alla necessità di armonizzare il più possibile i principi dell'umanesimo, con quelli della tecnica e del lavoro. Significativo, in tal senso, fu il fatto che anche in occasione di una sua lezione tenuta per il ciclo di conferenze dedicato al ruolo del lavoro produttivo nella Carta della Scuola e organizzato nel 1939 presso la Regia Università di Roma, Calò ripropose la sua rilettura di Kerschensteiner. La scuola di lavoro (*Arbeitschule*) rappresentava, per Calò, una valida alternativa alla scuola libresca (*Buchschule*), grazie al fatto che superava i pericoli del verbalismo e dell'enciclopedismo mettendo al centro una cultura che scaturiva dalla pratica. La scuola di lavoro si presentava, infatti, come una scuola popolare, finalizzata alla formazione della coscienza nazionale del popolo⁷³, «al di là di qualsiasi deriva demagogica». Nel clima storico e politico che aveva portato all'adozione della Carta della Scuola (1939), la scuola professionale rappresentava per Calò il centro di promozione di una coscienza economica, che nel contempo era coscienza etico-religiosa e coscienza politica, facendo leva su una cultura generale (umanistica) che ogni allievo doveva già possedere.

La proposta di una scuola del lavoro su modello di quella di Kerschensteiner non trovò un riscontro positivo nelle modalità con cui Luigi Volpicelli, «anima pedagogica» della riforma Bottai, affrontava l'introduzione del lavoro nelle scuole di ogni ordine e grado come problema di cultura e problema spirituale, per la promozione della coscienza dell'uomo moderno e del lavoro moderno⁷⁴. La lettura di Volpicelli, che si avvantaggiava di temi politici, sociali e pedagogici, era incentrata sulla qualificazione «produttiva» attribuita al lavoro dalla V Dichiarazione della Carta della Scuola⁷⁵, e si concentrava sulla sua

⁷² Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, cit., p. 314.

⁷³ Cfr. L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 93.

⁷⁴ Una delle cifre caratterizzanti la riflessione pedagogica che Volpicelli mise al servizio della riforma Bottai era la consapevolezza della necessità di superare lo scollamento fra l'organizzazione scolastica, l'organizzazione sindacale-corporativa e il mondo del lavoro. Il principale nodo critico da affrontare era il ruolo dell'umanesimo, inteso come «tradizione e modernità, storia ed avvenire», che veniva sempre più a qualificarsi quale paradigma culturale connotato dall'attributo di modernità (cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli. Un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009, pp. 57-114).

⁷⁵ «Il lavoro, che sotto tutte le sue forme intellettuali, tecniche e manuali, è tutelato dallo Stato come un dovere sociale, si associa allo studio e all'addestramento sportivo nella formazione del carattere e dell'intelligenza. Dalla scuola elementare alle altre di ogni ordine e grado, il lavoro ha la sua parte nei programmi. Speciali turni di lavoro, regolati e diretti dalle Autorità scolastiche, nelle botteghe, nelle officine, nei campi, sul mare, educano la coscienza sociale e produttiva propria dell'ordine corporativo» (*V Dichiarazione*, in *Carta della Scuola: principi, fini e metodi della Scuola fascista*, riportata in

presenza nelle scuole di cultura, più che in quelle professionali. La natura e l'efficacia educativa del lavoro nella scuola erano tali da non poterlo ridurre, per Volpicelli, ad un'ulteriore materia di insegnamento o a un metodo («attivo») per favorire l'insegnamento di determinate discipline; semmai, esso portava con sé un nuovo spirito e un nuovo concetto di scuola. Allo scopo di evitare i rischi dello scolasticismo e del «pressapochismo» insito in una certa «interpretazione vocabolaristica» dei principi contenuti nella Carta della Scuola, Volpicelli sottolineava il legame fra il lavoro produttivo a scuola e il momento storico in cui avveniva tale connubio, cioè la rivoluzione sociale del fascismo, chiarendo, in questo modo, la linea di continuità fra la Carta del Lavoro⁷⁶ e la Carta della Scuola. Il lavoro produttivo non era né un mezzo di espressione creativa, né un lavoro artigianale, ma un lavoro che esaltava l'essenza e le norme costanti del lavoro: oggettività, rigorosa disciplina e volontà di raggiungere una maggiore perfezione tecnica. Il lavoro nella scuola non era nemmeno uno «spasso», né, tantomeno, una formula riducibile al cosiddetto «lavoro educativo»: il suo intento, infatti, andava al di là della «riesumazione» di tutte le teorie precedenti sul lavoro manuale, compresa la «grammatica del lavoro» esaltata da Aristide Gabelli⁷⁷ nell'Ottocento. Esso corrispondeva a quanto dichiarato nella Carta del Lavoro, a proposito di un lavoro come «valore sociale» e «dovere sociale», frutto della «solidarietà fra i vari fattori della produzione, mediante la conciliazione degli opposti interessi dei datori di lavoro e dei lavoratori», all'interno di un sistema corporativo finalizzato all'«unità morale, politica ed economica» della nazione⁷⁸.

Fra lavoro produttivo, uomo moderno e vita sociale esisteva una stretta equivalenza, che condusse Volpicelli a rivedere il concetto stesso di scuola ottocentesca, investita di una missione morale e sociale, a favore di una concezione di scuola come «fatto sociale», «momento culturale, critico e meditativo della società». Quest'ultima rappresentava la base dalla quale Volpicelli formulò la propria critica al binomio «scuola e vita», poiché quest'ultimo rappresentava, a suo dire, in una formula «generica» l'ideale educativo e il compito principale della scuola del recente passato, degenerata in forme di scolasticismo. In questo senso, la proposta di una scuola di lavoro riletta da Calò alla luce del pensiero di Kerschensteiner risultava anacronistica, poiché non corrispondeva né alla concezione di scuola elaborata dal fascismo, né tantomeno alle necessità del sistema economico italiano, ormai caratterizzato dal primato delle attività industriali su quelle di carattere artigianale. La società italiana era avviata a divenire società di massa, non società di individui. In questo senso, il lavoro produttivo rappresentava un «guadagno spirituale» per la scuola, che doveva così «accettare il problema etico della rivoluzione sociale contemporanea», insito nella formazione di una

appendice a: Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi, Firenze 1941, p. 899).

⁷⁶ Nell'interpretazione data da Volpicelli, la Carta della Scuola concepiva e raffigurava il lavoro produttivo nella complessità di un problema unitario di cultura, in cui rientrava quello politico-sociale quale suo momento qualificante.

⁷⁷ Cfr. A. Gabelli, *Del lavoro manuale nelle scuole di Germania*, Bencini, Roma 1886; Id., *Rapporto sul lavoro manuale nelle scuole estere*, Roma 1888.

⁷⁸ Cfr. F. Turati, G. Bottai, *La carta del lavoro: illustrata e commentata*, Edizioni del diritto del lavoro, Roma 1929.

coscienza moderna⁷⁹. Anche la questione del dualismo centro-periferia nel campo dell'istruzione doveva ora fare i conti con la società di massa e la conseguente necessità di rispondere all'«uguaglianza del bisogno», organizzandosi sul piano orizzontale delle abilità lavorative in un contesto dominato dal corporativismo⁸⁰. Volpicelli rifiutava un concetto di umanesimo coincidente con la cosiddetta «cultura contemplante»⁸¹, al centro della scuola borghese ottocentesca, che fondava l'elevazione del mondo del lavoro su un piano in cui il lavoro non c'era più e che cercava di risolvere il problema della «zavorra» svalutando l'attività manuale e la dignità stessa del lavoratore. La polemica attorno alla «tradizione aristocratica della cultura» era presente anche nella riflessione pedagogica cattolica, come dimostrato da quanto asserito nel 1937 da Vittorino Chizzolini: «pesa su di noi [...] un umanesimo letterario che ignora le masse e quindi soffre una carenza di umanità ed è destinato a mummificarsi nelle biblioteche e nelle accademie. Il nuovo umanesimo, che non è né classico, né romantico, ma semplicemente cristiano e italiano, ha da consistere nella coscienza dei doveri del proprio tempo e del proprio mondo intimamente congiunta con la fede in una vocazione soprannaturale dell'uomo»⁸².

Volpicelli proponeva una risoluzione dell'antitesi fra mondo del lavoro e mondo della cultura sia dal punto di vista etico, sia da quello pratico, poiché dietro di essa si celava anche un'antitesi fra individuale e collettivo⁸³. Il processo di «rispiritualizzazione» della tecnica doveva fare i conti con il fatto che la tecnica trasferiva il problema dall'individuo libero e spirituale alla totalità libera e spirituale: la scuola doveva saper dare una risposta a quel travaglio del mondo moderno, facendo i conti con il lavoro e con la necessità di costruire un «umanesimo moderno». Di conseguenza, introdurre il lavoro produttivo nella scuola non serviva ad altro che a portare in essa tutti quei problemi sociali,

⁷⁹ Cfr. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della Scuola*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, G. D'Anna, Messina 1940, pp. 204-206; Id., *La Carta della Scuola. Verso un nuovo umanesimo: b) il lavoro*, in «Civiltà Fascista», n. 7, a. VI, luglio 1939, pp. 610-626; Id., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941.

⁸⁰ Lo stato corporativo aveva sostituito ai diritti ascritti (come quelli di origine familiare o di censo) la centralità delle competenze professionali (cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 199).

⁸¹ Le osservazioni di Volpicelli erano in linea con quanto affermato da Bottai in occasione della presentazione della Carta della Scuola al Gran Consiglio del Fascismo nel febbraio 1939: «la tecnica ha trasformato e ha reso sommamente difficile anche il lavoro manuale». Per Scotto di Luzio, la linea di ragionamento soggiacente alla proposta di Bottai, oltre a polemizzare con la formazione letteraria e umanistica contrassegno del carattere elitario della scuola liberale, metteva in evidenza che «il contenuto innovativo del lavoro manuale contesta la sua segregazione dalla sfera intellettuale sulla quale tradizionalmente si basa la separazione dei circuiti formativi delle élite. Al tempo stesso, Bottai legittima la disuguaglianza come trascrizione sociale della gerarchia delle abilità tecniche certificate dai titoli di studio [...]» (cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 196).

⁸² [V. Chizzolini], *Scuola corporativa*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 9, novembre 1936, p. 133.

⁸³ «E' compito della nuova scuola sanare questo dissidio risolvendo la problematicità in lavoro o la concezione del sapere in quella del saper fare. In tal senso, il problema assume profondi aspetti morali, e la tecnica avvia decisamente il mondo moderno verso una nuova etica. E nasce tutto un problema di nuovi rapporti tra individuo e collettività» (cfr. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della Scuola*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, cit., p. 213).

spirituali, empirici, etici, pratici e tecnici che si concentravano attorno al lavoro⁸⁴. Il «guadagno spirituale» del lavoro produttivo nella scuola consisteva, quindi, nel promuovere un'educazione politico-sociale dei giovani⁸⁵, un'intuizione unitaria della vita, un principio e un «pegno di cultura nuova».

Da qui scaturiva, ancora una volta, la critica di Volpicelli all'interpretazione «riduttiva» del lavoro produttivo come lavoro artigiano sostenuta da Kerschensteiner e ripresa in Italia da Calò, perché avrebbe comportato il permanere in un ordine spirituale e sociale che non corrispondeva a quello della società moderna, caratterizzata dal dominio della tecnica e dal tentativo di trovare un punto di conciliazione fra tecnica e umanesimo. «Se ci limitiamo al lavoro artigiano, facciamo l'arcadia e la reazione del lavoro, e, soprattutto, non metteremo mai i giovani in condizione di vivere quell'esperienza di lavoro, di lavoro tecnico industriale, necessaria per trovare le vie atte ad elevarsi ad una cultura unitaria»⁸⁶. Il lavoro artigiano era proprio di una società individualistica; quello industriale, caratterizzato dall'«anonimia», era proprio di una società collettivistica. In questa seconda tipologia di lavoro, la vita sociale si affermava in senso unitario e rendeva necessaria la riconquista della spiritualità del lavoro facendo riferimento ad un principio etico-sociale. «Se il lavoro dovesse rimanere come nel Kerschensteiner, mezzo generico di formazione civica, non solo noi non avremo fatto nulla per rinnovare e rinvigorire l'educazione politica della Scuola; ma oggi che il mondo, tutto il mondo, vive in una tragica lotta intorno al lavoro, oggi che il problema del lavoro, con tutti i suoi connessi, è il problema che sconvolge la società degli Stati e il mondo della cultura, noi scolasticamente ci presenteremmo ai nostri ragazzi parlando loro di lavoro che addestra l'intelligenza, che dà il senso della misura, che abitua all'ordine, seleziona il temperamento, [...] ma c'è di più [...] c'è il mondo dei poveri a contatto con l'esperienza dei ricchi [...] Se il lavoro dovesse essere solo elemento di una esperienza del mondo dei poveri a vantaggio dei ricchi, quale valore potrebbe avere per i poveri? Solo un valore professionale di abilità. E sarebbe scuola, questa?»⁸⁷. La posizione di Volpicelli dimostrava, in questo modo, di mettere al centro una concezione di scuola come mezzo per formare e rinnovare i quadri del Partito nazionale fascista, e strumento per dare nuova linfa alla «rivoluzione fascista»⁸⁸, secondo quanto sostenuto da Giuseppe Bottai.

⁸⁴ Ivi, p. 215

⁸⁵ «[...] Con il lavoro manuale e produttivo che si presenta a prima vista, proprio perché manuale e produttivo, come fatto manuale, è un grande fatto spirituale che entra nella Scuola: il principio di educazione sociale e politica»; si tratta di un principio che è storicamente rinvenibile nella tradizione politica della scuola italiana, soprattutto quella che ha recepito i principi del Risorgimento federalista» (Cfr. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della Scuola*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, cit., p. 217).

⁸⁶ Ivi, p. 221.

⁸⁷ Ivi, p. 228.

⁸⁸ Si rimanda, a tal proposito, a quanto scritto da Adolfo Scotto di Luzio riguardo l'accentuazione delle funzioni politiche dell'istruzione tecnico-professionale sul finire degli anni '30 e il conseguente sviluppo del linguaggio delle competenze come linguaggio ufficiale della politica scolastica italiana. «Questo linguaggio riflette un mito sociale: l'idea che la gerarchia dei titoli di studio corrisponda alla complessità dei contenuti cognitivi e delle abilità richiesti dal sistema in trasformazione dei mestieri e delle professioni» (cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., pp. 192-193).

Il connubio fra scuola di lavoro e umanesimo: una nuova prospettiva per gli anni a venire

In Calò, la proposta di una scuola di lavoro rappresentò non solo un tentativo di risoluzione dei problemi del sistema scolastico italiano, ma anche una delle tappe di quel percorso teoretico che in quegli stessi anni lo stava conducendo vicino a correnti pedagogiche di stampo cattolico. *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro* non era solamente il titolo di una raccolta di saggi di storia dell'educazione⁸⁹ pubblicata da Calò nel 1940 per la «Biblioteca Italiana» della Sansoni⁹⁰, ma era l'emblema di quel connubio fra istanze umanistiche e istanze attivistiche che caratterizzò la prospettiva pedagogica di Calò negli ultimi anni del ministero Bottai. Si veda, a tal proposito, quanto da lui discusso nella conferenza su *Rinascimento storico e Umanesimo eterno*, tenuta a Firenze presso il salone Pucci il 29 gennaio 1939 su invito delle Associazioni Universitarie Cattoliche, ad inaugurazione del nuovo anno di attività culturale e in presenza dell'arcivescovo Elia Dalla Costa. «Di un nostro umanesimo noi abbiamo bisogno, qualunque sia per essere, precisamente, l'ideale che potrà fiorire da una nuova matura rinascita. Ne abbiamo bisogno perché esso è un'esigenza immanente di ogni cultura, di ogni educazione umana, di ogni civiltà. Ne abbiamo bisogno, se non altro, per correggere i difetti e le angustie o per evitare i pericoli inerenti alla nostra civiltà odierna, per elevare il tono della vita spirituale, senza di che non sono da sperare non dirò rinascite, ma neppure progressi»⁹¹. Questo umanesimo, proposto anche ai lettori del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna» del maggio 1939⁹², non disdegnava il legame con la tecnica e con il lavoro, grazie al riferimento ad uno sfondo antropologico comune, rappresentato dalla concezione di *homo artifex fortunae suae*, secondo le precisazioni già illustrate da Oswald Spengler nella sua opera *L'uomo e la macchina* (1931). L'uomo è un essere vivente divenuto creatore

⁸⁹ Il primo volume comprendeva i saggi: *Rinascimento storico e umanesimo eterno*; *La genesi del primo trattato pedagogico dell'Umanesimo*; *Campanella e gli Scolopi. A proposito dell'Apologia delle Scuole Pie*; *Giovanni Amos Comenio*; *Francke e il pietismo nella storia della pedagogia*; *Un umanista educatore. Paolino Chelucci delle Scuole Pie*; *Rousseau*; *L'illuminismo pedagogico italiano: De Felice, Pilati, Carli, Gorani, Gioia, Gozzi, Torri, Genovese, Filangieri, Delfico, De Cosmi, Romagnosi*. Il secondo volume era costituito dai saggi: *Pedagogia rivoluzionaria e programmi autarchici alla fine del '700*; *Vincenzo Cuoco*; *Leopardi e l'educazione*; *Francesco De Sanctis educatore*; *Il Liceo primigenio di Firenze dopo l'annessione e una lettera inedita di R. Lambruschini*; *Educatori italiani in terra straniera. Gioberti e l'Istituto Gaggia a Bruxelles*; *De Sanctis, Pascoli e «Il Fanciullino»*; *Carducci e gli Scolopi*; *Il pensiero e l'opera filosofico-pedagogica di G. Vidari*; *Giorgio Kerschensteiner e la Scuola di lavoro*

⁹⁰ Si trattava della medesima collana nella quale venne pubblicata nel 1939 *La scuola dell'uomo* di Guido Calogero. La scelta di Calò di fare uscire la sua raccolta per Sansoni era dettata da diversi motivi: la sua vicinanza al Centro Nazionale di Studi sul Rinascimento e l'amicizia con il giovane Eugenio Garin, allievo di Ludovico Limentani e di Giorgio Pasquali a Firenze, e già coinvolto nella nuova Sansoni di Gentile. Non va, inoltre, dimenticato che in quell'anno Calò figurava tra i membri dell'Accademia d'Italia, in cui erano confluiti tutti quegli studiosi che come lui erano appartenuti all'Accademia dei Lincei.

⁹¹ Cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 28.

⁹² Cfr. G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 7, maggio 1939, pp. 206-209.

(*artifex*) con la mano⁹³, con l'arma e con il pensiero: l'azione è ciò che fa la mano pensante, e l'uomo è l'unico che pensa (fine e mezzo) un determinato procedimento tecnico (o arte). Al centro della nascita della civiltà vi è l'intrapresa, da intendersi come sistematica azione collettiva, che ha come presupposto l'esercizio del *lógos*: ogni parlata è di natura pratica, perché parte dal pensiero della mano. Come chiarito da Spengler, è nell'intrapresa guidata dal linguaggio che si è consumata la separazione delle attività del pensiero da quelle della mano, della meditazione dall'esecuzione, del lavoro direttivo da quello esecutivo. Di conseguenza, è venuto meno quel concetto di «intraprendere come *lavoro*, che rende possibile il lavoro manuale»⁹⁴ e sul piano antropologico si è affermata una teoria che vede la presenza di due «generi di uomini», che si differenziano per il possesso delle doti necessarie all'una o all'altra tecnica (del dirigere o dell'eseguire).

A partire da tali presupposti, Calò formulò una sua rivisitazione dell'umanesimo storico e dell'umanesimo come categoria ideale, in un contesto storico e culturale in cui vari intellettuali avevano preso posizione per far fronte all'esigenza di una formazione umana multilaterale del produttore, all'interno di un sistema economico e politico dominato dal corporativismo fascista. Riferimenti a tale problematica erano già rinvenibili nell'intervento di Giuseppe Bottai al Congresso internazionale dell'istruzione tecnica (Venezia, 1937): «Noi fascisti, noi romani [...] crediamo nell'uomo integro, pieno, assoluto contro l'uomo economico, e, posso aggiungere, contro l'uomo tecnico, perché crediamo che l'economia e la tecnica debbano servire all'uomo e non l'uomo servire alla tecnica ed all'economia. La tecnica, secondo noi, secondo la nostra fede nell'uomo, deve integrarsi in un ordine sociale superiore. [...] Attraverso la tecnica, noi otteniamo un arricchimento dello spirito umano [...] Signori: Voi tutti intendete, che io ho toccato nel vivo il dramma dell'uomo moderno, che deve sì tecnicizzarsi, che deve sì acquistare le esperienze particolari in ogni ramo della tecnica, ma non deve per questo disumanizzarsi; deve essere un buon tecnico, un buon operaio specializzato, ma deve pur rimanere uomo integro, capace d'intendere e di risolvere nel profondo della sua coscienza i problemi del nostro tempo, che non sono solo problemi di tecnica ma sono anche problemi di fede, di religione, di alta fiducia nel destino dell'uomo». Anche nel testo del discorso pronunciato in occasione della sua visita al Centro Nazionale di Studi sul Rinascimento, pubblicato sulle pagine «Rinascita» dell'estate del 1940⁹⁵, Bottai sottolineava la mancata identificazione dell'umanesimo con la tecnica classica e con la prassi manualistica, poiché esso rappresentava quella *vis unitiva* che sola poteva reggere una concezione di ordine universale. La «Carta della Scuola» aveva contribuito a creare l'unità culturale dell'Italia fascista, perché aveva articolato sul principio dell'umanesimo le istanze del mondo moderno. In questo senso, si spiegava perché «come l'Umanesimo fu una concezione di ordine universale, ove l'uomo è superiore a tutto il resto, il Fascismo è una

⁹³ Per Spengler la mano dell'uomo si aggiungeva all'occhio (tipico dell'animale feroce, come del resto era l'uomo) in qualità di dominatrice pratica: l'uomo non era solo orientato verso la preda, ma anche verso la potenza.

⁹⁴ Cfr. O. Spengler, *L'uomo e la macchina. Contributo ad una filosofia della vita*, cit., p. 94.

⁹⁵ G. Bottai, *L'umanesimo nella scuola italiana*, in «Rinascita», nn. 13-14, a. III, giugno-agosto 1940, pp. 335-362.

concezione di ordine politico, che mette al punto di partenza la totalità del concreto, ma al punto di arrivo l'uomo d'una cultura, d'una patria»⁹⁶. Le affermazioni di Bottai si collocavano in un frangente storico in cui il regime restituiva alla scuola un'attenzione centrata sul ruolo dei linguaggi centrali, umanistici, che in Italia erano connessi con la strutturazione della sfera statale nazionale. Come spiegato da Michel Ostenc, alla Carta della Scuola⁹⁷ era sottesa la volontà di creare una cultura fascista «autentica» nella prospettiva di un «nuovo umanesimo di regime», rispetto al quale le innovazioni introdotte dalla riforma Gentile risultavano anacronistiche. «Ci si può dunque chiedere se la Carta della scuola non sia stata la vera riforma fascista della scuola, proprio nella misura in cui essa cercò, al di là dell'autoritarismo amministrativo e del militarismo dei suoi predecessori, d'introdurre nell'insegnamento un umanesimo fascista. La più fascista delle riforme sarebbe dunque quella di Bottai»⁹⁸. Si tratta di un'osservazione sviluppata già nel gennaio 1939 in un quaderno speciale del «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna»⁹⁹, da esponenti del mondo pedagogico cattolico come Aldo Agazzi, Vittorino Chizzolini e Marco Agosti.

La prospettiva di un umanesimo fascista non trovava riscontro nella proposta culturale di Giovanni Calò, perché il pedagogista pugliese si era concentrato sull'approfondimento del nuovo umanesimo come esigenza immanente di ogni cultura, civiltà ed educazione umana, trovando un punto di convergenza fra l'umanesimo eterno di Villari e l'umanesimo integrale cristiano. «Poiché d'ogni progresso, anzi, d'ogni forma d'attività e di lavoro, sia d'armi o di macchine, di pensiero o di scalpello, d'aratro o di scuola, artefice è pur sempre l'uomo, e il risultato dipende sempre, in sostanza, da quello che l'uomo intimamente è, dal contenuto e dalla forma della sua vita spirituale da quel ch'egli è capace di essere e crede di dover essere, prima di mettersi a un qualsiasi lavoro»¹⁰⁰. Umanesimo e centralità del lavoro rappresentavano, in questo modo, due istanze inscindibili, che spinsero Calò, di fronte al divenire troppo piccolo dell'uomo «nella grandiosità dell'edificio, dell'ingranaggio, del

⁹⁶ Ivi, p. 360.

⁹⁷ La Carta della Scuola venne presentata per la prima volta dal ministro Bottai al Gran Consiglio del Fascismo il 15 febbraio 1939, allo scopo di «aggiornare la scuola al regime», secondo quei principi cardine riportati nelle 29 dichiarazioni della Carta. «Nell'unità morale, politica ed economica della Nazione italiana, che si realizza integralmente nello Stato fascista, la Scuola, fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alle Corporazioni e al Partito, forma la coscienza umana e politica delle nuove generazioni» (*I Dichiarazione*, in *Carta della Scuola. Principi, fini e metodi della scuola fascista*, riportata in appendice a: Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, cit., p. 898). La finalità principale della scuola fascista consisteva nel promuovere una «cultura del popolo», attraverso l'esercizio di una funzione integratrice, che coinvolgeva anche la famiglia e le organizzazioni fasciste giovanili (la GIL, o Gioventù Italiana del Littorio, e i GUF, Gruppi Universitari Fascisti). In altre parole, le organizzazioni fasciste dovevano essere talmente radicate nella scuola, tanto da costituire, insieme ad essa, un servizio obbligatorio per i giovani dai primi anni di vita fino alla maggiore età. In tale prospettiva, andava letta anche la concezione di «scuola per la vita», che con la ricerca di un'interconnessione fra studio, allenamento fisico e lavoro manuale pratico, potesse contribuire a radicare il sistema scolastico nella vita di ciascun individuo e della nazione.

⁹⁸ M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, (1980), tr. it., Laterza, Bari 1981, p. 229.

⁹⁹ Cfr. *Dalla riforma scolastica del 1923 alla riforma del 1939*, quaderno speciale, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al fasc. n. 12, gennaio 1939.

¹⁰⁰ G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 206.

lavoro sociale in cui egli è preso» nella società moderna, ad appellarsi alla rinascita dell'umanesimo per promuovere nell'uomo «il gusto, la possibilità e l'orgoglio di essere un mondo dentro di sé stesso», «di conquistare a sé un valore totale, diverso da ciò che è solito fare e che la società gli chiede». Come già ricordato, lo scenario entro cui si collocavano queste sue riflessioni era quello di una conferenza sul tema *Rinascimento storico e Umanesimo eterno*, tenuta per le Associazioni Universitarie Cattoliche fiorentine. L'umanesimo di cui discuteva Calò era un umanesimo centrato sulle dimensioni spirituali, poiché veniva dato rilievo al fatto che l'individualità, nell'affermarsi e nel realizzarsi, avvertiva l'impossibilità e il pericolo di un isolamento totale, e, nel contempo, il bisogno di una *religio*, di un'unità con l'essere trascendente. Si veda, a tal proposito, la critica di Calò al concetto di individuo come unità frazionaria presentato nell'*Emilio* di Rousseau quale cifra caratteristica della società moderna. Per Calò, un individuo concepito in questo modo era volto quasi del tutto alla periferia, alle cose più che all'uomo, «all'*agibile* più che all'*agendum* che all'agente, il che significa, spesso, più al fine che ai mezzi: causa non ultima, spesso, di quel cinismo che è arbitrio o culto della forza incurante della giustizia!»¹⁰¹. Anche i riferimenti a Schiller, a Leopardi e a Huizinga¹⁰² vennero riletti da Calò nell'ottica dell'uomo cristiano, che aveva realizzato appieno la sua unificazione interiore e che era in grado di distaccarsi dal compito specifico del suo lavoro e di esercitare su di esso un dominio tecnico ma soprattutto morale, perché era un uomo formato nella pienezza della sua umanità.

Di fronte ai timori causati dallo spettro della tecnocrazia, Calò si affidava ancora una volta alla tesi del cattolico Friedrich Dessauer, che nella sua *Filosofia della tecnica* aveva sancito la necessità di «spiritualizzare la tecnica»¹⁰³ e di scoprire in essa la possibilità di attuare valori etici, affinché l'uomo *faber* si avvicinasse al Creatore supremo, «fino al contatto con quel mondo religioso da cui viene ogni potenza». In tale prospettiva, per Calò l'antidoto ad ogni primato del criticismo era la formazione di una coscienza umana, frutto di un rinnovato umanesimo, che aveva per motto il *nihil humani a me alienum puto* di Terenzio e che non si limitava a riaffermare il valore della storia, dell'armonia, della bellezza, della compattezza e della solidità virile celebrate dall'umanesimo quattrocentesco. «Una forma nuova ci occorre, in cui siano condensati valori più nostri: la nostra *charitas* cristiana, i nostri ideali sociali, il nostro culto del lavoro, i valori della tecnica, la coscienza nazionale, quale noi, oggi, dobbiamo e possiamo sentirla»¹⁰⁴. A causa dei suoi risvolti immanentistici, l'«umanesimo puramente storicistico, declamato dal neoidealismo» rischiava di far perdere di vista l'essenza profonda ed eterna dell'uomo, identificata da Calò con il mistero che vi è nell'uomo, e ancor prima

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Cfr. J. Huizinga, *La crisi della civiltà*, (1935), Einaudi, Torino 1937.

¹⁰³ Friedrich Dessauer (1881-1963) sosteneva che nell'opera del tecnico i fini umani e le leggi di natura si fondevano in un'unica cosa. Ciò che contrassegnava la tecnica umana era l'elemento finalistico, che non si esauriva nel prodotto della tecnica, ma nel lavoro che con tale prodotto si doveva compiere. L'essenza della tecnica si poteva cogliere mettendo in opera la tecnica; quest'ultima, per l'elemento spirituale da essa contenuto, educava l'uomo alla devozione completa all'opera: in questo risiedeva il suo valore pedagogico (cfr. F. Dessauer, *Filosofia della tecnica*, cit., pp. 16-32).

¹⁰⁴ G. Calò, *Verso il nuovo umanesimo*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 208.

in Dio. «Da una ad altra sua determinazione storica, concreta, finita, egli non passa mai se non passando attraverso una partecipazione dell'eterno, attraverso l'esigenza d'una verità o d'una bontà che sono fuori del tempo»¹⁰⁵. La religione assumeva, così, un ruolo centrale nell'ideale umanistico di Calò: essa non era più qualcosa di giustapposto alla centralità dell'umano, ma ne diveniva parte essenziale, senza la quale l'umanesimo avrebbe perso il suo valore e sarebbe decaduto¹⁰⁶. Calò ricordava come questa sua considerazione fosse stata suffragata anche dal protestante Lothar Helbing nel volume *Der dritte Humanismus* (1935), a proposito del fatto che l'umanesimo potesse trasformarsi da forza educativa in forza di vita, solamente quando andasse incontro alle esigenze religiose dello spirito. Il medesimo concetto aveva trovato riscontro anche nelle riflessioni del cattolico Jacques Maritain, che definì l'umanesimo cattolico come «umanismo della *grazia*, quindi umanesimo integrale»¹⁰⁷. «L'ideale umanistico è rimasto troppo a lungo o sospeso nella indifferenza religiosa d'un malinteso liberalismo o rinchiuso nei cancelli d'uno storicismo per il quale l'umanesimo non può avere altro contenuto e altra forma che quella stessa dell'uomo storico, relativi e passeggeri. Dobbiamo ravvivare la coscienza di verità eterne, di ideali eterni in cui solo si compie e si acquieta l'umana natura»¹⁰⁸. L'insegnamento che Calò traeva dal Rinascimento storico e che intendeva diffondere con le sue riflessioni era sintetizzabile nel monito che «ad ogni opera grande di vita o d'arte o di pensiero occorrono insieme libertà e norma, impeto e freno, ricchezza e misura, creazione e tradizione. Solo da questo umanismo noi possiamo attenderci la maturazione d'un nuovo rinascimento, cioè una nuova giovinezza del mondo»¹⁰⁹.

La trasposizione sul piano pedagogico delle idee di Calò sull'umanesimo si giustificava sulla scorta del *continuum* fra umanesimo e scuola di lavoro, che egli aveva individuato nella connessione fra la concezione del processo educativo secondo Kerschensteiner e la concezione di umanesimo eterno mutuata da Vico e da Villari. «In fondo, ciò che v'è di propriamente educativo, per il Kerschensteiner, è il rifar nostri i beni di cultura, cioè i prodotti dell'attività spirituale umana, mediante un lavoro personale che è sostanzialmente identico a quello ond'essi storicamente sono nati, un ricreare soggettivamente ciò che è storicamente divenuto; che è appunto quel che sostanzialmente diceva il Vico, cioè intendere il mondo umano perciò appunto che l'uomo stesso l'ha fatto»¹¹⁰.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ «[...] Umanismo, questo, che a noi italiani è più facilmente attuabile, quanto un ideale è mai attuabile dall'uomo; perché lo spirito italiano è veramente il più universale, il più adatto a farsi, pur nella vivente e concreta personalità del singolo, oltre che nell'indole delle istituzioni, tramite di verità eterne, organo di leggi universali: perché esso è insomma il meglio capace di accogliere, pur nello stampo dell'individualità inconfondibile e geniale, quella cattolicità onde Roma fu unificatrice del mondo e poi meritò che Cristo fosse e sia romano» (cfr. G. Calò, *Umanesimo eterno e rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 35).

¹⁰⁷ Cfr. J. Maritain, *Umanesimo integrale*, (1936), tr. it., Borla, Roma 1980, pp. 65-86.

¹⁰⁸ G. Calò, *Umanesimo eterno e Rinascimento storico*, in Id., *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro. Studi e saggi di storia dell'educazione*, vol. I, cit., p. 34.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ G. Calò, *Giorgio Kerschensteiner*, in G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, cit., p. XXVI. La considerazione espressa sul lavoro come momento per realizzare il principio di Gian Battista Vico «*verum ipsum factum; verum et factum convertuntur*» venne ripresa anche da Aldo Agazzi nel 1940, per

Da qui Calò sarebbe partito per formulare una prospettiva pedagogica nuova, che l'avrebbe visto protagonista nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra, avvicinandosi alla pedagogia personalistica di Aldo Agazzi e dei principali esponenti del gruppo pedagogico bresciano di «Scuola Italiana Moderna».

spiegare la sua concezione di «lavoro educatore integrale» (cfr. A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 251).