

Scuola e lavoro in Italia durante il Ventennio

Giuseppe Zago

Nell'Italia postunitaria, la relazione tra scuola e lavoro affonda le sue radici negli ultimi anni dell'Ottocento. A partire da questo momento, l'autore ricostruisce le alterne vicende che hanno caratterizzato le politiche educative e gli orientamenti che hanno regolato il rapporto tra sistema scolastico e mondo del lavoro. Particolare attenzione viene riservata al periodo del ventennio fascista, che viene ripercorso segnalandone le diverse fasi e ricordando le iniziative portate avanti da alcuni tra i principali protagonisti del tempo: da Gentile a Resta a Belluzzo, a Bottai, ad altri pedagogisti che proseguiranno la loro attività nel nuovo contesto sociopolitico del dopoguerra.

In the post-unitarian Italy, the relationship between school and work has his roots in the late Nineteenth Century. From this moment on, the author reconstructs the ups and downs that have characterized the educational policies and the leanings that ruled the relationship between the school system and the world of work. In this paper, particular attention is given to the Fascist period which is retrieved, in his different stages, through the initiatives put forward by some of the main protagonists of the time: Gentile, Resta, Belluzzo and Bottai, together with other educators who will carry on their activities in the new socio-political context of the post-war period.

L'eredità ottocentesca e le innovazioni del periodo giolittiano

In Italia il problema del rapporto fra scuola e lavoro era stato affrontato, sul finire dell'Ottocento e all'inizio del nuovo secolo, da alcuni pedagogisti di ispirazione positivista ed aveva trovato una qualche traduzione nell'attività didattica. Nonostante l'entusiasmo di alcuni insegnanti, però, era penetrato ben poco nella vita della scuola. La scarsa chiarezza intorno al concetto di lavoro ha segnato inevitabilmente la modestia delle realizzazioni. Per gli stretti e reciproci legami, *lavoro manuale scolastico* (come materia, al pari di altre materie di insegnamento), *lavoro* in senso lato e *attività* in generale si sono trovati spesso fusi e confusi nelle riflessioni dei pedagogisti del tempo. Tra queste tre forme di attività, il lavoro manuale scolastico è sicuramente quella che ha preceduto le altre due nell'istituzione scolastica. Anche a questa forma però non è stato attribuito un significato univoco: con il termine *lavoro manuale* si sono indicati, infatti, tanto i lavoretti froebeliani dei Giardini d'infanzia, quanto l'apprendimento, nei Corsi Integrativi, dei principi fondamentali di un mestiere (comprese le abilità necessarie per formare la perfetta massaia), oppure un genere di lavoro oscillante tra il primo e il secondo tipo. Il lavoro manuale, ad esempio, auspicato nelle scuole elementari per combattere la eccessiva astrattezza dell'insegnamento e per avere, accanto all'educazione della mente, un mezzo per l'affinamento delle capacità sensoriali e per l'acquisto di abilità pratiche, era applicato secondo le finalità del metodo

froebeliano, ma utilizzava frequentemente materiale proprio di uno specifico mestiere. Solitamente era quindi la forma di lavoro che tendeva ad avere il sopravvento e a trasformare anche i Corsi Integrativi da professionali in senso stretto (destinati cioè a preparare a un determinato mestiere) a Corsi pre-professionali (destinati cioè a formare le abilità generali, quale base comune per l'avvio alle diverse professioni)¹.

Lo stesso ricorso al pensiero di celebri pedagogisti del passato, e in particolare a quello di Pestalozzi e di Fröbel, non riuscì a far cogliere i concetti pedagogici più profondi del problema. L'attenzione si concentrava soprattutto sulle applicazioni pratiche che erano, anche a causa delle errate interpretazioni diffuse dai seguaci, assai limitate e tali da deformare spesso il pensiero originale dei due educatori. In generale, i riferimenti teorici oscillavano tra un froebelismo depauperato dei suoi concetti fondamentali, un pestalozzismo non completamente inteso ed un herbartismo che cominciava a trovare in Italia clima favorevole di sviluppo, ma che non sempre riusciva a distinguersi dalla pedagogia positivista.

In tante esperienze scolastiche il lavoro si riduceva così ad un attivismo sterile e uniforme, basato su regole e modelli prefissati: quasi un completamento del metodo oggettivo

1. Per un primo inquadramento general, I. Picco, *Educazione popolare e scuola del lavoro*, Lucarini, Roma 1977. Inoltre, della stessa A., *Il lavoro nella scuola. Saggio di una bibliografia ragionata degli scritti pubblicati in Italia fra il 1861 e il 1948*, Ed. Il Faro, Roma 1949

o un sussidio di altre discipline scolastiche. Chiuso entro tali limiti didatticistici, si risolveva nelle attività con la plastilina, la rafia, il filo di ferro o nelle piegatura di cartine colorate o di striscioline di carta. Anche quando venne considerato come correttivo dell'igiene scolastica e come completamento della ginnastica emergevano la fragilità dei fondamenti pedagogici e l'insufficienza delle innovazioni didattiche di fronte alle necessità di una scuola che aspirava a divenire autenticamente popolare. Lo stesso Istituto di Ripatransone, fondato da Emidio Consorti e che rappresentò il principale centro di elaborazione pedagogico-didattica, non sfuggiva a questi limiti². Come ha scritto Dina Bertoni Jovine «al lavoro manuale del Consorti mancava un elemento fondamentale perché potesse inserirsi proficuamente nella vita nazionale: mancava cioè qualsiasi legame con i problemi della produzione e dell'economia, con la realtà del lavoro vero. Esso offriva a questi problemi una soluzione tutta estrinseca e quindi astratta»³. Appariva, infine, piuttosto ingenuo ritenere che la semplice introduzione del nuovo strumento educativo sarebbe bastata non solamente a rinnovare la scuola, ma anche a rendere più capaci ed onesti quanti facevano esperienze di lavoro e quindi a migliorare la società.

L'appassionata ricerca del mondo pedagogico italiano, come pure di quello europeo, non riuscì dunque ad elaborare un modello di scuola nel quale il lavoro facesse il suo ingresso non per vie secondarie o aggiuntive, ma quale parte integrante dell'esperienza educativa vissuta dagli alunni, né riuscì a trovare una conciliazione fra il carattere produttivo del lavoro e le finalità educative della scuola. Rimaneva insoluto, in altri termini, quel problema che Aristide Gabelli aveva icasticamente descritto come un insanabile contrasto fra coloro che ritenevano che la scuola dovesse servire al lavoro e coloro che ritenevano invece che il lavoro dovesse servire alla scuola.

Se su questi aspetti la scuola elementare non ebbe convincenti e durature innovazioni, trasformazioni significative emersero invece in altri settori del sistema scolastico e formativo durante la cosiddetta "età giolittiana". A partire dagli ultimi anni dell'Ottocento e fino alla prima guerra mondiale, si registrò infatti un progressivo adeguamento del sistema alle nuove richieste avanzate dal processo di modernizzazione e di sviluppo che animò il Paese. Il decollo industriale e la fase di espansione economica alimentarono una crescente richiesta di formazione, che fu sostenuta tanto dal mondo imprenditoriale (interessato a qualificare la forza lavoro) quanto dal mondo operaio, in cerca di occupazioni e retribuzioni migliori rispetto a quelle tradizionali. È bene ricordare comunque che questo processo non fu generalizzato, ma coinvolse solamente alcune regioni dell'Italia settentrio-

nale e che finì inevitabilmente per aggravare il divario fra il Nord e il Sud. In secondo luogo, occorre tener presente che anche nelle stesse aree che beneficiarono di questo sviluppo non pochi giovani provenienti dalle famiglie più povere, spesso, entravano direttamente in fabbrica senza aver avuto una precedente formazione in sede scolastica. Nonostante tali limiti, l'industrializzazione, se può aver favorito solo indirettamente la crescita dell'istruzione elementare, promosse sicuramente la nascita e lo sviluppo dell'istruzione tecnica (legata al sistema scolastico) e delle scuole professionali (legate al Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio o di iniziativa privata), cioè delle istituzioni destinate a preparare forza lavoro specializzata.

L'esigenza di conciliare la formazione culturale con quella professionale pare ispirare infatti l'articolazione degli Istituti inferiori e superiori dell'istruzione tecnica di questo periodo: quattro sezioni (comune, agraria, industriale e commerciale) nel primo grado triennale e cinque sezioni (fisico-matematica, commerciale, agrimensura, agronomia e industriale) nel secondo grado quadriennale possono confermarlo. Si tratta di un ordine di scuole e istituti alle dipendenze del Ministero della pubblica istruzione e la cui differenziazione può essere interpretata come un tentativo di organizzare il sistema scolastico in risposta alla nuova dinamica socio-economica del Paese. Alcune linee di tendenza della politica scolastica - che, sia pur timidamente, emergono in questo periodo - sembrano suffragare questa ipotesi: dalla accennata pluralità degli Istituti del settore tecnico, alla possibilità concessa anche ai provenienti dalla scuola tecnica di accedere all'università, alla istituzione del liceo moderno che - pur non volendo mettere in discussione la riconosciuta supremazia del liceo classico - lo affiancava e ne condivideva le finalità formative, fino alla considerazione delle caratteristiche economico-produttive locali nella didattica della scuola elementare. Particolarmente significativo appare questo primo timido tentativo di aprire la strada verso l'università anche a quei ragazzi che, inseriti dapprima nella Scuola tecnica, avessero frequentato poi la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico.

2. Sulla figura del Consorti e sulla sua Scuola, G. Galeazzi, *E. Consorti e il lavoro manuale educativo*, «Pedagogia e vita», 6, 1980-81, pp. 611-622. Secondo una nota formulazione del Consorti, il lavoro manuale «nella Scuola Elementare consiste in una ordinata serie di lavori di vario genere, ma tutti convenienti, belli e svariati e fatti sulla base del disegno, per mezzo dei quali coll'esercizio dei sensi e della mano, diretti dalla mente, si svolgono, si accrescono e si guidano in modo compiuto e armonico le attività tutte fisiche e psichiche, seguendo la legge di spontaneità e quella di libertà di azione a scopo direttamente educativo e come mezzo occasionalmente didascalico» (*Ibi*, p. 616).

3. D. Bertoni Jovine, *La scuola Italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1980, p. 46.

Almeno un cenno meritano infine le Scuole professionali: di origine spontanea locale, esse vennero a costituire il vero e proprio grande settore dell'istruzione professionale di base⁴. Il loro collegamento con il mondo della produzione era assicurato anche dalle Camere di Commercio, istituite fin dal 1862. Le varie Scuole professionali si distinguevano dagli Istituti di istruzione tecnica per il *metodo* (insegnamento più pratico), per la *dipendenza amministrativa* (Ministero dell'agricoltura industria commercio, non della pubblica istruzione) e per l'*ordinamento* (furono dotate infatti di personalità giuridica e di autonomia amministrativa). Andava sviluppandosi così, nel nostro Paese, un triplice canale di formazione al lavoro: il primo faceva capo al sistema scolastico (Ministero della pubblica istruzione, poi Educazione nazionale) mentre il secondo al sistema economico (Ministero dell'agricoltura, industria e commercio, poi dell'Economia nazionale e delle Corporazioni poi del Lavoro). Il terzo canale, quello delle Scuole professionali libere, comprendeva Scuole che potremmo definire "liberissime" o totalmente autonome, ossia senza riconoscimenti e senza contributi, e "libere", beneficiarie cioè di finanziamenti e soggette a controlli secondo la legislazione del tempo. Nelle regioni in cui l'industrializzazione si sviluppò maggiormente si diffusero soprattutto le Scuole libere, mentre nelle altre regioni prevalsero le Scuole governative e le sussidiate: le Governative nacquero comunque, in gran parte, come scuole "regificate", ossia come conseguenza della statalizzazione di preesistenti Scuole libere.

All'interno del settore dell'istruzione tecnico-professionale si costituiva una gerarchia formativa che poneva al vertice l'istruzione tecnica, avendo essa dignità scolastica, poi l'istruzione professionale, considerata scuola di minor valore, o anche non-scuola, e poi quella professionale, destinata ad adeguarsi con maggiore duttilità alle esigenze del sistema produttivo-distributivo e che rientrava strumentalmente più nelle preoccupazioni economiche che non in quelle educative, tanto da dipendere da un Ministero economico. Ultima nella serie si poneva infine l'Istruzione "libera" o "liberissima", lasciata alla iniziativa degli enti locali, delle opere pie, delle associazioni, dei privati, delle aziende, che lo Stato appoggiava con scarsi sussidi e poche direttive. Si tratta senza dubbio di una distinzione dai contorni non precisi, ma su di essa si è andato costruendo nel corso del tempo tutto l'edificio di norme e di ordinamenti, tanto da riproporre fino ai nostri giorni gli stessi problemi di definizione.

L'espansione dell'ordine tecnico-professionale dell'età giolittiana recava come limite la mancata conquista della dignità culturale del lavoro e della formazione professionale e manteneva le Scuole dell'ordine tecnico profes-

sionale in una posizione di inferiorità rispetto a quelle di tipo umanistico. Il sensibile spostamento dell'asse formativo verso i settori tecnico scientifici e professionali dell'istruzione, avvenuto in questo periodo, sarà destinato però a subire una brusca interruzione con la Riforma Gentile, la quale determinerà una complessiva inversione di tendenza e riaffermerà la supremazia della cultura umanistica in generale e del Liceo classico in particolare.

Gentile e la sua riforma

La confusione fra il momento educativo e quello della formazione professionale, ma anche il permanere di pregiudizi antichi nei confronti del lavoro manuale (ancora considerato squalificante e, in ogni caso, inferiore all'attività intellettuale) limitarono notevolmente la presenza del lavoro nella vita della scuola. Ulteriori ostacoli sorsero con l'affermazione nel nostro Paese del neoidealismo, indirizzo filosofico che, esaltando la dimensione spirituale dell'uomo, finiva inevitabilmente per disconoscere le attività non riconducibili direttamente al "pensiero puro" e per avvalorare una concezione aristocratica dei rapporti all'interno della società. In questa prospettiva, il lavoro manuale poteva essere accolto tra le materie di insegnamento, ma solo in funzione della futura occupazione cui era destinato il giovane.

Queste considerazioni - assai diffuse - hanno bisogno di qualche precisazione: è diventato un po' un luogo comune ritenere che l'attualismo gentiliano si limiti ad esaltare la cultura di stampo umanistico-letterario e a sottovalutare o respingere il sapere tecnico-scientifico e il lavoro. Il rapporto cultura-lavoro in Giovanni Gentile e, in genere, nel neoidealismo italiano non può essere liquidato con un giudizio schematico e sommario. Fin dall'immediato dopoguerra Gentile aveva impostato la questione sostenendo che «la vita dello spirito, in cui la cultura consiste, è sforzo, lavoro, ma non è pena. Pena il lavoro sarebbe, se già la vita dello spirito fosse realizzata prima ancora del lavoro, e senza lavoro; laddove il lavoro è appunto la natura stessa di questa vita spirituale, in cui si spiega la cultura. Il lavoro non è un giogo per la volontà, e quindi per l'uomo; è la sua libertà; esso è l'atto in cui la libertà consiste»⁵.

Dieci mesi prima dell'avvento al potere del fascismo, Gentile, in un intervento sul tema *Lavoro e cultura*, aveva operato una netta distinzione fra l'attività intellettuale e

4. Le circolari del Ministro Cairoli del 1879 e del Ministro Miceli del 1880 classificavano le libere scuole professionali in Scuole d'arti e mestieri; Scuole di arte applicata all'industria (ove prevaleva il disegno applicato); Scuole speciali di mestiere (dirette a professioni specifiche) e in Scuole femminili, aventi uno spiccato carattere pratico e un'ampia libertà organizzativa e didattica.

5. G. Gentile, *Gli attributi della cultura*, in *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, 1919, Sansoni, Firenze 1955, p. 99. Affinità e differenze

quella manuale affermando la netta superiorità della prima: il lavoro propriamente detto, infatti, “lega l’uomo alla terra, alla natura in generale”, e quindi risulta sempre strumento di un fine che lo trascende, mentre la cultura ha come suo segno la “divina libertà”, l’universalità, l’indipendenza da tutti gli elementi materiali e quindi ritrova in se stessa il suo compimento e il suo fine. Il filosofo stabiliva quindi un *dualismo* tra la attività manuale “che chiude l’uomo nel particolare” e la attività spirituale che lo eleva all’universale e che gli apre l’accesso a quel sopramondo di fini e di valori di cui la realtà materiale è solo strumento e mezzo. Si tratta di due forme di attività distinte: la prima, condizionata dai bisogni (a cominciare dai più elementari), la seconda, libera da queste necessità; l’una eteronoma e relativa, l’altra autonoma e assoluta. Nonostante questa diversità, Gentile riconosce ad entrambe il carattere di lavoro: infatti «anche il pensiero, certamente, anche la cultura, lo sforzo che l’uomo compie per l’acquisto e il progresso della cultura, è un lavoro e si deve chiamare lavoro alla pari di quello sforzo che l’uomo compie con la mano per entrare in rapporto con la terra e con la natura in generale, per l’acquisto e la produzione della ricchezza»⁶.

Questo “avvicinamento” e questa valorizzazione delle affinità non comportano comunque l’annullamento di ogni *differenza*: il mondo della cultura sovrasta ineluttabilmente quello della produzione materiale. La progressiva organizzazione e divisione del lavoro in un sempre più complesso sistema economico-giuridico è stata resa possibile dal pensiero, unica forza capace di guidare e promuovere ogni processo di sviluppo. Il lavoro della mano, infatti, «se illuminato dal pensiero, se diretto per esso al fine supremo, a quella realtà ideale in cui la vita umana si celebra in tutta la pienezza del suo sviluppo, conferisce all’uomo la coscienza e il senso che il valore non è nella ricchezza, nella immediata produzione dello stesso lavoro, ma in quella vita dello spirito di cui il lavoro prepara e rende possibile il trionfo e il compimento»⁷.

Il dualismo iniziale si attenua e sfocia così in un superiore lavoro, in cui l’attività dello spirito si attua unitariamente nella pienezza delle sue manifestazioni: «il lavoro così compenetrato di riflessione, di studio, di pensiero sbocca in una attività più alta e più propriamente umana, dove l’uomo, libero dalle preoccupazioni economiche, non stretto più da bisogni, di cui debba alla natura strappare la soddisfazione, sovrastando a tutte le limitazioni e barriere proprie del semplice mondo naturale, si rifugia beato nell’universo infinito della cultura, con l’arte, con la scienza, con la filosofia, con lo stesso sentimento religioso»⁸.

La priorità del mondo dello spirito e della cultura che caratterizza il pensiero gentiliano di questo periodo non è

comunque priva di autentiche istanze di emancipazione e di liberazione, ossia di autentiche istanze umanistiche: «il lavoratore è lavoratore - scrive Gentile - a patto di essere uomo; a patto di sentire, oltre i legami con la vita particolare in cui egli si inserisce in un angusto pezzo della natura, la propria vita come vita umana [...]. Oltre la nostra stessa persona che ha bisogno del quotidiano lavoro per avere il suo pane quotidiano, c’è la grande vita da cui ogni lavoratore come ogni uomo deve tornare sempre ad attingere la forza morale che è necessaria per vivere»⁹. Nonostante la distanza che separa l’attività intellettuale da quella manuale, l’umanesimo della cultura gentiliana sembra porre come fine una formazione integrale dell’uomo-lavoratore, tale da escludere ogni unilateralità o frammentazione, e quindi sembra voler auspicare una «scuola non del sapere tecnico e speciale, ma di tutta la cultura di cui il lavoratore ha bisogno, per essere lavoratore e per essere un uomo»¹⁰.

fra lavoro e vita dello spirito (o cultura) si delineano in modo chiaro già in questo testo, e saranno riprese nelle opere più importanti di carattere filosofico-pedagogico, come anche in opere specificamente dedicate ai problemi dell’educazione e dell’età evolutiva (si veda, ad es., quanto scrive H.A. Cavallera, *I Preliminari allo Studio del Fanciullo di G. Gentile*, «Rassegna di Pedagogia», a. 59, n° 3-4, 2001, pp. 155-169). Da non dimenticare, infine, la sostanziale identità tra gioco infantile e lavoro che Gentile sostiene, riprendendo in ciò anche il pensiero di Fröbel. Il gioco, infatti, visto da dentro, «dentro all’anima di chi giuoca, dove soltanto è la realtà del giuoco», è «il lavoro del bambino»; è il lavoro «guardato dal punto di vista di una concezione della vita, in cui quei fini particolari di esso non hanno più valore». Allora, conclude Gentile, «l’attività psichica del bambino nel giuoco è quella medesima attività dell’adulto curvo sulle sudate carte in cerca del vero, o sull’aratro faticoso in cerca del pane» (*Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I (1913), Pedagogia generale, V ed. riv., Sansoni, Firenze 1954, pp. 147-148).

6. G. Gentile, *Lavoro e cultura*, in *Fascismo e cultura*, Treves, Milano 1928, pp. 16-37. Il testo è il resoconto stenografico del discorso tenuto a Roma il 15 gennaio 1922 da Gentile, allora assessore comunale alla cultura nella Capitale, in occasione dell’inaugurazione della Scuola di Cultura Sociale (la prima ed. dello scritto è stata pubblicata direttamente dal Comune di Roma, sempre nel 1922). Questo scritto sarà ripreso polemicamente da Adelchi Baratono nel suo noto volumetto *Fatica senza fatica* (Lattes, Torino 1923). Partendo dal presupposto marxiano che «l’attività umana è sempre azione in quanto pensiero» (p. 10), il pedagogista nega che il lavoro manuale sia “bruto e dequalificante”, come gli sembra lo abbia descritto Gentile, e sostiene invece la pari dignità di attività pratiche e attività intellettuali. La cultura - nella sua visione - è sempre “pratica” e quindi lo scopo dell’educazione «non è quello del contemplare, ma del produrre, essendo la cultura e il pensiero insiti e determinati al fare, intendendo... come non-pensiero ciò che è estraneo all’azione» (p. 16). Al centro della cultura educativa viene collocato pertanto il lavoro, visto come concreto saper fare, come arte, cioè come perfetta fusione di tecnica e bellezza. Sulla base di questa *interpretazione estetica* (non estranea a suggestioni dannunziane), Baratono auspica un lavoro disinteressato, il lavoro per il lavoro (fatica senza fatica), ossia un’attività produttiva di tipo artistico, capace di liberare il lavoratore dai bisogni della vita e l’allievo dalla dipendenza del maestro. La prevalenza della componente estetica su quella economica dovrebbe togliere - sempre secondo l’autore - carattere di “servilità” al lavoro, e senso di fatica al lavoratore. La valutazione estetica doveva essere, infine, base di una riforma dell’insegnamento tecnico (R. Tumino, *A. Baratono. Maestro, pedagogista, esteta*, C.u.e.c.m., Catania 1999, in part. pp. 42-43 e 215-27).

7. *Lavoro e cultura*, cit., p. 33.

8. *Ibi*, p. 34.

9. *Ibi*, p. 35.

10. *Ibi*, p. 36.

Queste istanze non trovarono un'adeguata traduzione nella riforma scolastica varata dallo stesso Gentile nel 1923, in veste di Ministro della Pubblica Istruzione: come è noto, restarono fuori dal nuovo ordinamento le scuole dell'industria, dell'agricoltura e del commercio. Veniva così sancito un profondo divario tra le scuole del sapere e le scuole del lavoro, e veniva, indirettamente, avallata una svalutazione del lavoro e del curriculum di formazione ad una professione o ad un mestiere¹¹. La Riforma si basava su un sostanziale dualismo tra lavoro manuale (quale attività che limita inevitabilmente al particolare) e cultura spirituale, quale attività che eleva l'uomo all'universale e lo apre a quell'orizzonte di fini e di valori di cui la realtà materiale è solo strumento e mezzo.

Gentile aveva progettato una pluralità di canali scolastici separati tra una istruzione disinteressata, di tipo umanistico, e una formazione professionale, "di carattere schiettamente popolare". All'interno del ramo professionale, alcuni istituti scolastici erano collocati al livello più basso, cioè nel settore della istruzione elementare, altri invece nell'istruzione media. Nell'ordine elementare erano poste le "Classi integrative di avviamento professionale", dalla sesta all'ottava. Oltre all'insegnamento delle materie delle quarte e quinte classi elementari, "convenientemente approfondite", vi si prevedeva la scelta di "almeno tre corsi biennali di esercitazioni" in disegno meccanico, elettricità, agricoltura, arti manuali, cucina, ricamo ecc. Era collocata invece nel livello medio la "Scuola Complementare" triennale, una valvola di sfogo senza sbocchi. Anche se Gentile la definì "uno dei gangli fondamentali dell'istruzione pubblica italiana", questa scuola (come i Corsi Integrativi post elementari) rappresentò un autentico fallimento. Tutte queste scuole, come anche le Scuole d'arte, esulavano dal quadro gentiliano della vera cultura e perciò furono lasciate al Ministero dell'Economia Nazionale.

Nei nuovi Programmi per la scuola elementare, sempre del 1923, le attività lavorative assumono una finalità ricreativa ed artistica in quanto vengono considerate come creazione, come manifestazione e formazione spirituale. Il lavoro manuale assume quindi un posto secondario, limitato alla dimensione estetica, ed è collocato accanto alla ginnastica e al giardinaggio. Di esso non si fa cenno nelle Istruzioni annesse ai programmi, ma solo nel "Quadro di orientamento per la formazione dell'orario di ciascuna classe", che prevedeva "giardinaggio, lavori manuali donneschi, ginnastica e giochi".

Interessante (anche in relazione all'idea di donna e di formazione professionale femminile) quanto si scrive a proposito dei lavori donneschi: «nelle classi superiori alla terza, la maestra avrà cura di richiamare l'attenzione delle

fanciulle sui lavori di arte locale e particolarmente su quelli che possano venir rimessi in onore e diventare un'utile piccola industria. Seguano le maestre il movimento mirabile di risveglio delle piccole industrie artistiche di opere femminili, che va manifestandosi qua e là in Italia e fa ritornare in uso preziose lavorazioni, che furono già vanto delle nostre ave, e che, in confronto delle lavorazioni a macchina, quasi prive di spiritualità, hanno tanto valore, che anche i paesi più industriali ne fanno oggi avida ricerca in Italia. Basta pensare ai merletti veneti, alle lavorazioni umbre e toscane su tela a mano, ai tappeti sardi e calabresi, ai delicati e semplici ricami tarominesi e siracusani, per comprendere l'importanza nazionale del lavoro femminile. In ogni regione, anzi si può dire in ogni borgo d'Italia, esso ha le sue nobili e vetuste tradizioni» (O.M. 11/1923, in applic. R.D. 1/10/1923, n° 21/85).

In questi programmi il lavoro manuale educativo non ha dunque nessuno scopo specifico, non è caratterizzato dal criterio dell'utilità. Più che di lavoro, si potrebbe parlare, in modo più generico, di attività manuali a carattere artistico, come erano le occupazioni delle scuole fröbeliane e agazziane per l'infanzia. Questo lavoro di tipo artistico si risolveva in ritagli, piegature, applicazioni di carte colorate, modellazioni in plastilina e in creta, non per riprodurre rigide figure geometriche, ma per ottenere fiori, foglie, farfalle, ghirlande, festoni: quelle figure, cioè, nelle quali predominava la dimensione espressivo-creativa dell'alunno.

I Programmi delle elementari erano stati opera soprattutto di Giuseppe Lombardo Radice: il pedagogista catanese, pur non avversandolo, non era un convinto sostenitore del lavoro e del valore educativo del lavoro manuale, che ve-

11. La discussione sul predominio dell'indirizzo classico-umanistico e sulla marginalizzazione dell'istruzione tecnico-professionale ci porterebbe molto lontano, come pure lungo si rivelerebbe un discorso sull'evoluzione del pensiero gentiliano che dall'iniziale *umanesimo della cultura* approderà ad un autentico *umanesimo del lavoro* (nozione sviluppata in quegli stessi anni anche da Antonio Gramsci), come chiaramente emerge nella sua ultima opera, uscita postuma. «All'umanesimo della cultura - egli scrive - che fu pure una tappa gloriosa della liberazione dell'uomo, succede oggi o succederà domani l'umanesimo del lavoro. Perché la creazione della grande industria e l'avanzata del lavoratore sulla scena della grande storia, ha modificato profondamente il concetto della cultura. Che era cultura dell'intelligenza artistica e letteraria, e trascurava quella zona dell'umanità, che non s'affaccia al più libero orizzonte dell'alta cultura, ma lavora alle fondamenta della cultura umana, là dove l'uomo è a contatto della natura, e lavora. Lavora *da uomo*, con la coscienza di quel che fa, ossia con la coscienza di sé e del mondo in cui egli si incorpora». La cultura appare quindi una forma di lavoro, e il lavoro una forma di cultura. Cade così ogni distinzione o contrapposizione, anche se Gentile non manca di ribadire le peculiarità proprie di ogni forma di attività umana, e quindi le differenze fra lavoro e lavoro, o fra lavoratore e lavoratore («Il lavoratore non è semplicemente lavoratore generico. Il lavoro dell'artista è diversissimo da quello dello spazzaturaio, e perfino da quello dell'ingegnere»). Il lavoro, riconosciuto quale valore dell'uomo, è fonte della sua dignità e criterio di valutazione secondo l'attività svolta. Importanti ap-

niva da lui assimilato all'attività spontanea e doveva essere considerato come una delle espressioni dello spirito creativo del bambino. Al più, gli sembravano utili i lavori di ricerca, di sperimentazione, di raccolta, di schedatura che arricchiscono il museo didattico e che mettono il fanciullo in contatto con la natura facendogli amare la scienza. Nella "scuola serena" da lui teorizzata, il lavoro scolastico, qualunque esso fosse, doveva essere permeato dello spirito artistico, creativo dei fanciulli. La scuola, oltre ad impegnarli in questo genere di attività, doveva concedere loro, tra un lavoro scolastico e un altro, pause di riposo per godere di una sana ricreazione, consumata in letture, in racconti, in giochi di intelligenza o in giochi ginnici eseguiti in classe o nell'atrio della scuola o nei campi. Lombardo Radice raccomandava, inoltre, di condurre spesso, senza timore di perdere tempo, i fanciulli a passeggiare per porli a contatto con la natura e sviluppare in loro l'interesse scientifico.

La scuola italiana, per il suo accentuato estetismo come per la sua impostazione classica, non riuscì a conciliare di fatto l'esigenza di una cultura umanistica con quella scientifica e tecnica, il lavoro della mente con quello delle mani. Il mondo del lavoro (che pur andava rapidamente trasformandosi con il progredire delle tecniche e dell'industria) rimase molto estraneo alla scuola di cultura generale e venne relegato nelle scuole professionali e di avviamento. Quanto questo esito sia da addebitare all'autentico pensiero gentiliano o piuttosto a sue inadeguate applicazioni, appare ancora tema controverso in sede storiografica. Secondo Cavallera, infatti: «Gentile, che per vari aspetti è considerato un rappresentante dell'umanesimo letterario, è colui invece che recupera interamente il concetto di lavoro come cultura e come valore e quindi apre in sede educativa alla riformulazione del curriculum scolastico. Che poi questo non sia accaduto, anzi che sia perduto il primato dell'umanesimo letterario nell'impostazione tradizionale, ciò non è attribuibile in alcun modo agli esiti del neoidealismo italiano»¹².

Resta e il fronte anti-idealistico

L'egemonia del neoidealismo e la forte personalità di Gentile non impedirono la sopravvivenza di correnti culturali diverse e quindi di voci critiche anche in tema di educazione e lavoro. Numerosi filosofi e pedagogisti tentarono di distinguere le proprie posizioni tanto dal declinante positivismo, nel cui clima molti di loro si erano formati, quanto dal neoidealismo, la cui rapida affermazione si era estesa ben presto dal campo culturale a quello della politica scolastica. Pur con formulazioni differenti, tutti convergevano in un orientamento generale di tipo realistico, all'interno del quale possiamo riconoscere studiosi

di diversa estrazione: dagli *herbartiani* (come Luigi Cremona) ai *neokantiani* (come Vidari, Maresca e Della Valle), agli *spiritualisti* di varia tendenza (come De Sarlo, Calò, Casotti, Carlini, Stefanini o Resta), fino ai *tardo-positivisti* (come Marchesini e Tarozzi).

La varietà delle posizioni sostenute non consentì a questi pensatori di svolgere un'azione unitaria capace di influenzare le scelte in campo culturale, accademico e scolastico né di contrastare efficacemente l'egemonia neoidealistica. La storiografia pedagogica del secondo dopoguerra non ha riservato grande attenzione a questo orientamento "minoritario". Solo in anni relativamente recenti si è iniziato a guardare con interesse alle loro opere, riscoprendo in esse profondità di riflessione e motivi di grande attualità. Nonostante una forma di espressione spesso datata, queste ricerche dimostrano una sorprendente capacità di individuare i problemi più vivi della pedagogia contemporanea e di proporre delle prospettive interpretative dotate di un notevole valore teorico-epistemologico¹³.

Il tema del lavoro è stato al centro della riflessione di uno dei principali esponenti del fronte anti-idealistico, Raffaele Resta, le cui idee hanno esercitato, fra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta, una sensibile influenza sul

paiono anche le conseguenze politiche: come scrive ancora il filosofo: «Lo Stato non può essere lo Stato del cittadino (o dell'uomo e del cittadino), come quello della Rivoluzione Francese, ma deve essere, ed è, quello del lavoratore, quale esso è, con i suoi interessi differenziati secondo le naturali categorie, che a mano a mano si vengono costituendo» (*Genesi e struttura della società*, Sansoni, Firenze 1946, pp. 111, 113 e 112, ora in G. Gentile, *Opere XLII*, IX ed. riv. e accr., Sansoni, Firenze 1969. La ed. delle *Opere complete* del filosofo, iniziata dalla Sansoni, si è conclusa con l'editore Le Lettere di Firenze, a cura di H.A. Cavallera). Pochissimi anni dopo che Gentile aveva scritto queste riflessioni sul rapporto tra Stato e lavoratori, in un clima politico e culturale completamente diverso, venne elaborata la nuova Carta Costituzionale (1948) che si apre con le parole: «L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro» (art. 1).

12. H.A. Cavallera, *La fondazione dell'umanesimo del lavoro e la riforma dell'università nel neoidealismo italiano*, in C. Xodo (ed.), *I nuovi curricoli universitari. Atti della III Biennale sulla didattica universitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce 2002, p. 86.

13. Questo nuovo interesse storiografico è sorto praticamente negli anni Ottanta. Dopo il denso panorama generale tracciato da R. Fornaca, *Pedagogia italiana del '900. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Armando, Roma 1978, sono uscite le acute analisi di Chiosso e Cambi. Il primo ha ricostruito l'orientamento democratico espresso da questo gruppo di studiosi come alternativa, teorica e politica, all'idealismo gentiliano (G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983) e poi si è occupato di alcuni indirizzi e figure (*La questione educativa nel neokantismo italiano*, in "Idee", n° 7-8, Milella, Lecce, 1988; *G. Calò e il realismo pedagogico tra gli anni '20 e '30 (1923-1936)*, in "Pedagogia e vita", s. 46, n° 4, 1985, pp. 411-434; *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia*, La Scuola, Brescia 2001; in part. pp. 89-165). Il criticismo pedagogico italiano è stato approfondito in F. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antiidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Mursia, Milano 1989. Secondo l'autore, la teoresi pedagogica neokantiana rappresenta il motivo fondamentale del "fronte antiidealistico". La ripresa della "lezione critica di Kant", "l'uso di un metodo trascendentale nelle indagini di fondazione della pedagogia" e l'adesione "al realismo e al dualismo" costituiscono i motivi che accomunano studiosi tanto diversi.

mondo dell'educazione italiano. Il suo pensiero (che egli stesso definì "realismo teleologico") è organicamente esposto nelle sue opere più importanti: *Filosofia dell'educazione* (1943) e *La teoria della cultura e l'insegnamento* (1951), oltre che in *Il lavoro e la scuola del lavoro* (1928), opera che maggiormente ci interessa ai fini di questo studio.

Coerentemente con il fondamento realistico del suo pensiero, Resta si opponeva ad ogni identificazione di conoscere e fare e ad ogni interpretazione del lavoro come pura forma mentale. «L'idealismo assoluto - egli scriveva polemicamente - sforzando le conseguenze fino all'assurdo, come fa non di rado, dice senz'altro: conoscere è fare; ma se conoscere e fare sono una sola e medesima cosa, uno dei due termini deve essere evidentemente pleonastico»¹⁴.

Contro l'identificazione gentiliana, egli, in sostanza, intendeva salvare le *distinzioni* (testimoniate, a suo dire, dalla stessa coscienza, oltre che dal senso comune) di fisico e spirituale, di ideazione e di esecuzione, di lavoro mentale (o studio) e di lavoro manuale (o meccanico). Nella concreta realtà - egli osservava ancora - saper definire una retta non è la stessa cosa che saperla tracciare. Non basta quindi possedere la capacità di "pensare bene" per saper operare e saper lavorare altrettanto bene. La disposizione al lavoro (o *forma mentis* della laboriosità) è necessaria ma non sufficiente in quanto ha come presupposto il concreto esercizio, "l'impiego dei muscoli e degli organi del movimento". D'altro canto, come l'attività spirituale postula quella pratica, «così il lavoro non è mai disciplina meccanica, anzi, è se stesso in quanto ordine intelligente di movimenti, cioè, esercizio e sviluppo di pensiero» (p. 108). Momento *pratico* e momento *teorico* sono indissolubilmente legati, ma non si identificano né si risolvono in una superiore sintesi.

L'educazione, quale processo di realizzazione perfetta della autonomia personale deve diventare quindi «sintesi armonica di due peculiari avviamenti: lo studio e il lavoro» (p. 109) quali inseparabili, ma distinte, modalità della vita umana: alla "unità molteplice" dell'uomo deve corrispondere - sempre secondo il Nostro - «l'unità della scuola e nella scuola l'unità dell'educazione, delle sue forme e dei suoi procedimenti» (p. 110). Al centro di questo processo egli poneva il lavoro quale attività che coinvolge l'unità della persona nella *totalità* dei suoi elementi costitutivi, con finalità, e quindi con modalità sempre diverse, ma sempre tali da impegnare integralmente il soggetto, cioè la sua iniziativa, il suo impegno, il suo spirito inventivo, come il suo organismo fisico e le sue capacità esecutive. Il lavoro infatti «è sempre la messa in azione dell'unità della persona nella totalità dei suoi ele-

menti, sempre con vario fine e, quindi, in vario modo, ma sempre come collaborazione reciprocamente necessaria del corpo e dello spirito in ordine alla produzione», ribadiva il Nostro¹⁵.

Ciò significa allora sviluppo armonico integrale del corpo e dello spirito e pari dignità di attività manuale e di attività intellettuale. L'umanesimo del lavoro di Resta cercava di costituirsi dunque come *umanesimo integrale*: sia perché intendeva attribuire pari dignità alle due fondamentali forme dell'attività umana, sia perché riaffermava l'unità dell'uomo nell'attuazione concreta di un fine.

Resta elaborò la sua concezione pedagogica sul lavoro nella seconda metà degli anni Venti, quando all'estero cominciavano a diffondersi le teorie di Dewey, di Kerscheneiner, di Ferrière e dell'attivismo in generale. La sua opera sulla scuola del lavoro uscì pochi anni dopo l'introduzione della Riforma Gentile e a questa, come al suo autore, non mancò di rivolgere alcune critiche, anche in modo aperto. L'opposizione non si consumava solo sul piano teorico (realismo/idealismo; umanesimo del lavoro/umanesimo della cultura...), ma si estendeva anche alla considerazione degli effetti della Riforma tanto da sostenere che «urge una buona potatura della nostra legislazione scolastica»¹⁶.

L'opera di Resta era la *prima* che, in forma organica e propositiva, denunciava il divario creatosi tra le "scuola del sapere" e le "scuole del lavoro", tra quelle per la borghesia e quelle per il popolo, e lamentava la svalutazione delle scuole professionali e, indirettamente, dunque, dello stesso lavoro manuale. Resta non respingeva totalmente il modello scolastico gentiliano, ma solo in considerazione del fatto che, avendo esso elevato l'obbligo al quattordicesimo anno di età, «rende non solo possibile, ma facile ed immediato, il trapasso dalle equivocate definizioni, di norme e programmi delle scuole integrative, complementari, tecniche, operaie, alla fondazione della nuova scuola media inferiore unica» (p. 261). La sua "scuola del lavoro" proponeva comunque una diversa formazione di base, aperta alle classi popolari e non in funzione della preparazione di ristrette *élites* dirigenti. Nel momento in cui l'opposizione alla Riforma Gentile, condotta dal gruppo raccolto attorno alla credariana "Rivista Pedagogica", si era praticamente esaurita, Resta avanzava una proposta, organica e credibile, di scuola popolare sensi-

14. R. Resta, *Il lavoro e la scuola del lavoro*, Dante Alighieri, Roma 1928, p. 99.

15. R. Resta, *Il lavoro nell'unità del suo concetto*, in *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, D'Anna, Messina 1940, p. 66. Per un approfondimento sul pensiero di Resta ci si permette di rinviare a G. Zago, *La pedagogia del lavoro in Raffaele Resta*, Pensa MultiMedia, Lecce 2002.

16. R. Resta, *Il lavoro e la scuola del lavoro*, cit., p. 255.

bile alle esigenze di un mondo sociale ed economico in trasformazione¹⁷.

Il suo pensiero, pur sensibilmente impigliato negli schemi corporativistici imposti dal Regime fascista (che dal 1925 aveva scelto apertamente la soluzione autoritaria)¹⁸, delineava una formazione tecnica e professionale moderna e, in ogni caso, nettamente distinta da quella conservatrice elaborata dal neoidealismo. Il realismo metafisico e teleologico di Resta era fondato su basi ben diverse da quelle del “realismo fascista”, il quale esprimeva, più che una proposta precisa, il definitivo distacco dall’idealismo (ritenuto troppo “astratto” e quindi inadeguato rispetto ai problemi della vita sociale, politica ed economica della nazione) e l’aspirazione a qualcosa di nuovo, cioè ad una cultura capace di raccogliere, interpretare e catalizzare attese e speranze, individuali e collettive. Nonostante alcune concessioni agli ideali e alle scelte del Regime, Resta riuscì ad evitare l’identificazione totale di politica e pedagogia (comune a molti altri pedagogisti del tempo) e, anzi, a sostenere (come ha fatto, in particolare, nella *Filosofia dell’educazione*) che quest’ultima rappresenta una categoria autonoma nel sistema dei modelli finali della condotta umana. In seguito, la sua posizione, liberata da ogni inquinamento ideologico e da ogni ossequio formale, si svilupperà in modo coerente e completo.

Auspiciando la creazione di una “grande scuola, unica e politecnica”, Resta diede anche un concreto sostegno a quella politica dei “ritocchi”, avviata dal governo fascista, che finirà con il modificare sensibilmente l’originaria fisionomia del disegno scolastico gentiliano. In quegli anni, la sua posizione ha goduto di un ampio credito ed ha esercitato un’influenza anche a livello politico¹⁹. Come egli stesso ripeteva, il suo studio sul lavoro ha rappresentato «il primo canovaccio dell’esperienza legislativo del ministro Belluzzo e della ‘Carta della scuola’»²⁰.

I ritocchi del ministro Belluzzo

L’accenno all’“esperienza” avviato durante il ministero Belluzzo merita un qualche approfondimento. Ingegnere, docente al Politecnico di Milano, autorevole rappresentante degli ambienti industriali, Giuseppe Belluzzo aveva ricoperto l’incarico di ministro dell’Economia nazionale ed era Presidente del Comitato nazionale italiano per l’organizzazione scientifica del lavoro (ENIOS). Divenuto ministro dell’Educazione nazionale per volontà di Mussolini, nel 1928, egli si impegnò, da un lato, a procedere nell’attuazione della politica di fascistizzazione della Scuola voluta dal Regime e, dall’altro, a portare avanti una linea di revisione dell’ordinamento gentiliano che, una volta realizzata, l’avrebbe modificato radicalmente.

Egli era un deciso sostenitore della necessità di portare le strutture produttive nazionali ai livelli raggiunti dai Paesi occidentali più sviluppati, attraverso un maggiore sviluppo della grande industria e l’introduzione del sistema tayloristico nell’organizzazione del lavoro. Convinto che solamente una nuova alleanza fra scienza e lavoro avrebbe potuto incrementare la quantità e la qualità della produzione e fornire maestranze adatte per realizzare le necessarie iniziative di organizzazione del lavoro nei vari settori economici, tentò di conferire una impostazione produttivistica alla politica scolastica. In Italia fu tra i primi a proporre il sistema americano, teorizzato da Taylor e applicato da Ford, che traduceva nella catena di montaggio un nuovo modello di razionalità produttiva e di formazione dei dipendenti. La linea di assemblaggio Ford fu introdotta anche in alcune grandi imprese d’avanguardia italiane: dall’Ilva alla Breda alla Fiat alla Pirelli alla Cogne.

Come è noto, la teoria dello *Scientific Management* elaborata da Frederick W. Taylor sosteneva che tutto il lavoro fisico e gran parte di quello intellettuale, progressivamente ridotti nella quantità e accresciuti nella produttività, possono essere automatizzati e organizzati fino a scom-

17. «Questo libro - scrive Resta - ferma il centro delle sue indagini alla scuola di propedeutica del lavoro professionale». Si tratta di un momento fondamentale in quanto «l’educazione civile e morale del futuro lavoratore deve premere, deve essere curata e richiesta assai più della stessa formazione tecnica» (*Il lavoro e la scuola del lavoro*, cit., p. 270 e p. 276).

18. La concezione corporativa, quale dottrina politico-economica, fu elaborata dal Fascismo per organizzare l’azione dello Stato e delle Associazioni Sindacali nel campo del lavoro e della produzione. In tale concezione, gli inevitabili conflitti fra capitale e lavoro dovevano essere risolti attraverso l’intervento conciliatore e autoritario dello Stato. Venne riconosciuto un solo sindacato per ogni categoria professionale e si vietò alle forze produttive l’uso dei mezzi di autotutela (sciopero, serrata). Alle corporazioni, che il Regime provvide ad inserire nell’organizzazione amministrativa dello Stato, era affidato il potere di emettere norme giuridiche (le cosiddette “Ordinanze Corporative”) che potevano riguardare la disciplina unitaria della produzione, il regolamento dei rapporti tra determinate categorie professionali e le tariffe per le prestazioni e per i beni di consumo offerti al pubblico in condizioni di privilegio. Alla base del diritto corporativo vi era la Carta del Lavoro, emanata dal ministro Bottai nel 1927, la quale conteneva i principi fondamentali di tutto l’assetto corporativo dello Stato. Il corporativismo si proponeva, in sostanza, come sintesi e superamento del sistema economico liberale e di quello socialista. L’istanza politica appare determinante: il “mito” nazionale, affermatosi nella seconda metà dell’Ottocento, influi potentemente sulla elaborazione della nuova dottrina. Alcuni aspetti di essa, come quello autarchico, sono prettamente nazionalistici. Tutta l’economia corporativa è in funzione del massimo potenziamento della nazione, ritenuto necessario per superare il periodo storico caratterizzato dalla lotta delle nazionalità. Ancora una volta il sistema socio-economico è forgiato in funzione del “mito” politico che ne determina le caratteristiche fondamentali (per un inquadramento generale, L. Ornaghi, *Stato e corporazione*, Giuffrè, Milano 1984; per gli aspetti educativi: R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1979).

19. Una ripresa ed una “applicazione” della pedagogia restiana al particolare contesto politico degli anni Trenta sono contenute in R. Bonaccorso, *La scuola corporativa*, ed. Dante Alighieri, Roma 1936.

20. R. Resta, *I fini del lavoro nella scuola e il problema sociale*, «Rassegna italiana di Pedagogia», 5/1942, p. 313.

parire del tutto o, meglio, fino a scomparire come problema, ossia come fattore di sofferenza individuale e di conflitto sociale. Lo stesso Taylor aveva sintetizzato la sua proposta in quattro punti:

- sviluppo di conoscenze su basi scientifiche (tutta la massa di nozioni tradizionali e di esperienze sul modo di lavorare può essere tradotta in regole, leggi o addirittura in formule matematiche);
- selezione scientifica della manodopera (il carattere, la natura e il rendimento di ogni dipendente vanno studiati sia per comprenderne i limiti sia per valutarne le potenzialità; ogni soggetto va aiutato a realizzarle);
- preparazione e perfezionamento dei lavoratori su basi scientifiche (occorre coniugare scienza e lavoro, per realizzare la transizione da un tipo di organizzazione ad un altro);
- cooperazione intima e costante tra dirigenti e manodopera (essa può rappresentare un effetto di una divisione pressoché equa del lavoro tra gli operai e la direzione)²¹.

Sul piano operativo e organizzativo, il sistema di Taylor introduceva la direzione a struttura funzionale; la standardizzazione del macchinario, delle operazioni e dei metodi; lo studio dei tempi, con la indicazione del concetto di compito definito e l'applicazione delle tariffe differenziali di cottimo; l'utilizzazione di appropriati strumenti di rilevazione e di controllo (strumenti di rilevazione dei tempi, schede di istruzione, schemi per il flusso dei materiali, e così via). A fondamento di una organizzazione ottimale del lavoro esecutivo erano posti due criteri di tipo economico: specializzazione-efficienza e valutazione delle risorse.

L'organizzazione scientifica del lavoro creava un nuovo tipo di operaio: l'operaio comune, al quale non si richiedevano specifiche conoscenze tecniche o particolari abilità professionali, ma capacità di adattamento, e di collaborazione; rendimento e cooperazione costanti per mantenere la continuità del flusso produttivo e l'efficienza delle macchine. I nuovi requisiti richiesti all'operaio determinavano ovviamente nuovi orientamenti per l'istruzione professionale: occorreva cioè privilegiare gli obiettivi formativi rispetto a quelli addestrativi, tanto che sempre più frequentemente si preferiva sostituire al termine "istruzione" quello di "formazione professionale". Accanto all'operaio comune, l'organizzazione scientifica del lavoro richiedeva poi la presenza del lavoratore specializzato, chiamato a svolgere le operazioni preparatorie e complementari alla produzione. Per l'espletamento di tali mansioni, che verranno solo in seguito parzialmente automatizzate, nasceva una nuova figura, collocata in un certo senso al di fuori dalla stessa produzione. Rispetto al tradizionale sistema di fabbrica, veniva pertanto

ad invertirsi il rapporto quantitativo tra "specialisti" e "generici".

Per favorire l'introduzione in Italia del sistema "americano", secondo Belluzzo occorreva «allargare la base alla piramide dell'istruzione tecnica perché essa abbracci il maggior numero di salariati e perché il suo vertice, al quale arrivano gli eletti, possa essere spinto sempre più in alto»²². Sulla scorta di queste nuove vedute, il ministro abolì la Scuola complementare prevista da Gentile e ridisegnò il settore postelementare ipotizzando la sostituzione di tutte le Scuole di questo settore (scuole complementari, corsi integrativi, scuole operaie di avviamento al lavoro) con una nuova e unica Scuola di avviamento tecnico, destinata a rispondere ai bisogni e alle esigenze della nuova realtà produttiva. La nuova scuola avrebbe dovuto avere nei primi due anni un indirizzo formativo generico in modo da fornire agli allievi contenuti culturali e tecnici comuni alle diverse attività produttive, per offrire poi, nel terzo anno, insegnamenti specifici da inserire nell'ambito di diverse sezioni. Si sarebbe trattato di una scuola formativa, oltretutto addestrativa, aperta e non rigidamente bloccata, perché i suoi alunni avrebbero potuto cercare immediata occupazione, ma anche proseguire verso ulteriori studi. A fianco della Scuola di avviamento tecnico, Belluzzo aveva previsto anche una Scuola media unica, propedeutica a tutti gli studi superiori.

Accanto a questi provvedimenti, Belluzzo aveva programmato vari altri cambiamenti destinati a irrobustire l'intero settore degli studi tecnici, al fine di creare un percorso formativo ininterrotto e coerente. L'impegno revisionistico del ministro-ingegnere suscitò subito l'aspra reazione di Gentile e di quanti condividevano i principi della sua Riforma, tanto che lo stesso Mussolini fu costretto a intervenire e a bloccare i progetti. Al posto delle Scuole di avviamento tecnico furono varate le Scuole di avviamento al lavoro, destinate a completare l'istruzione postelementare e ad avviare ai mestieri e ai piccoli impieghi, ma non a preparare al proseguimento degli studi. Oltre alla soppressione dei corsi post-elementari e della scuola complementare, si deve al ministro Belluzzo la avocazione al Ministero dell'Istruzione Pubblica dei corsi professionali (che la Riforma Gentile aveva demandato al Ministero dell'Economia Nazionale) e la loro unificazione, nel 1929²³. Sia pur con alcuni limiti politici, il

21. F. W. Taylor, *Processo a Taylor*, D. De Masi (ed.), Olivares, Milano 1992.

22. G. Belluzzo, *Economia fascista*, in M. Bellucci-M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino 1978, p. 316.

23. Fra il 1928 e il 1929, vennero trasferite gradualmente al Ministero della Pubblica Istruzione tutte le Scuole professionali e tecniche già dipendenti dal Ministero dell'Economia nazionale. L'unificazione strutturale sarà completata con la legge 15 giugno 1931, n. 889 che diede anche una sistemazione definitiva agli

provvedimento di unificazione fu comunque il primo passo per un riordinamento dell'istruzione professionale e rappresentò il tentativo di dare una risposta alle nuove caratteristiche dell'economia nazionale, e in particolare al settore industriale che nella produzione del reddito nazionale aveva raggiunto ormai un peso superiore a quello dell'agricoltura.

La Scuola professionale non diede mai grandi prove, però - come ammettono anche gli storici più severi - occorre riconoscere che la riforma Belluzzo rappresentò un sincero tentativo di interpretare autentiche esigenze sociali. Scrive, ad esempio, Dina Bertoni Jovine che se i corsi di avviamento professionale rimasero al di sotto delle aspettative «fu dovuto in parte alla angustia politica del regime corporativo, ma anche, e bisogna porlo onestamente in risalto, alla tradizione di trascuratezza, di abbandono che pesava da mezzo secolo su questa scuola. Nella travagliata esistenza della scuola professionale la riforma Belluzzo costituisce comunque una tappa interessante, indicativa se non altro di esigenze popolari insopprimibili»²⁴.

La sostituzione di Belluzzo con il filosofo idealista Balbino Giuliano confermò la volontà del Regime di non stravolgere la riforma Gentile: si procedette infatti ad una nuova revisione della Scuola di avviamento al lavoro per accentuarne il carattere di scuola fine a se stessa e a differenziarla nettamente dalle altre scuole secondarie di cultura²⁵.

Bottai e la Carta della scuola

Durante il periodo fascista il rapporto educazione-lavoro, oltre a restare uno dei temi principali del dibattito pedagogico, occupava un posto di primo piano anche nel campo della politica scolastica: la Carta del lavoro (1927) prima e la Carta della scuola (1939) poi, rappresentano l'ambizioso tentativo del Regime di promuovere un nuovo umanesimo (il cosiddetto "umanesimo fascista") capace di porre l'attività manuale alla base della formazione di un "uomo nuovo" in una "scuola nuova"²⁶.

Come appariva sempre più evidente, il fondamento teorico non poteva provenire dall'idealismo, ma da una diversa impostazione culturale, e cioè dal "realismo", corrente significativamente in netta ascesa in tutti i congressi nazionali di filosofia a partire dalla fine degli anni Venti. Nel 1940, presentando al Duce la "Carta della scuola" il Ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai (che nel 1927 era stato autore anche della "Carta del Lavoro"), metteva in rilievo che la Riforma Gentile ormai non rispondeva più alle esigenze dello Stato fascista e che la rivoluzione industriale in corso imponeva la soluzione del problema della specializzazione tecnica e quindi del

lavoro. La "Carta della Scuola" era ispirata a due principi fondamentali: l'introduzione del lavoro nella scuola italiana (annunciata nella V Dichiarazione²⁷) e l'istituzione della media unica. Il documento prevedeva una scuola primaria articolata in due cicli: la scuola elementare (triennale) e la "scuola del lavoro" (biennale). Il secondo ciclo doveva essere all'insegna del lavoro, in modo da formare precocemente i futuri lavoratori manuali al loro ruolo, contenendo eventuali aspirazioni di ascesa sociale²⁸. Al termine della scuola primaria vi erano tre possibilità, tutte di durata triennale:

- a. la *scuola media*, quale unico indirizzo che dava accesso alla scuola secondaria e di qui all'università;
- b. la *scuola artigiana*, caratterizzata da un assetto disciplinare che privilegiava una preparazione adatta all'economia agricola, e perciò da istituire prevalentemente nei piccoli centri;
- c. la *scuola professionale*, mirata alla formazione di operai specializzati o di impiegati di basso livello, destinata a sorgere prevalentemente nei grandi centri urbani²⁹.

ordinamenti e ai programmi dei vari tipi di Istituti tecnici, destinata a durare, con lievi variazioni, fino al 1961. Per effetto di questa politica, l'Istruzione pubblica andò connotandosi come un edificio sorretto da due colonne: la prima, umanistica e di alta qualificazione per le professioni liberali, e la seconda costituita da una galassia di scuole secondarie di avviamento al lavoro e di Istruzione media tecnica.

24. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., p. 308.

25. Come già ricordato, dal 1929 le gentiliane classi e scuole post-elementari vennero unificate nella "Scuola di avviamento al lavoro", poi, con nuovo cambio di nome, "Scuola di Avviamento Professionale". A fianco di questa istruzione professionale, c'erano poi i tre Istituti Tecnici, di commercio, ragioneria e agrimensura, della durata di otto anni: nel corso inferiore quadriennale, a testimonianza del loro livello culturale "superiore", che quasi li affiancava ai licei, si insegnava anche un po' di latino.

26. L. La Rovere, "Rifare gli italiani": l'esperimento di creazione dell'"uomo nuovo" nel Regime Fascista, in "Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche", n° 9/2002, pp. 51-77

27. «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, *Carta della Scuola*, 1939). Nello stesso testo, si leggeva inoltre che la Scuola fascista «attuava il principio di una cultura del popolo, ispirata agli eterni valori della razza italiana e della sua civiltà; e la innesta, per virtù del lavoro, nelle concrete attività dei mestieri, delle arti, delle professioni, delle scienze, delle armi» (I Dichiarazione), e che «studio, esercizio fisico e lavoro forniscono alla scuola i mezzi per saggiare le attitudini» (VI Dichiarazione).

28. Scriveva Mazzetti: «La nuova riforma trasforma la quarta e quinta elementare in tipica *scuola del lavoro*: la *scuola artigiana* per i centri della campagna, conduce con *forma e metodo di lavoro produttivo*, i figli del popolo, che non abbiano *spiccate capacità* di più alti studi, a una preparazione politecnica professionale: la *scuola professionale* prepara alle esigenze di lavoro proprie delle grandi sedi mentre la *Scuola tecnica* educa i giovani agli impieghi minori e al *lavoro specializzato*» (R. Mazzetti, *Il lavoro e la scuola*, Soc. Tip. Modenese, Modena 1939, p. 62).

29. A conclusione della scuola professionale, lo studente poteva proseguire gli studi iscrivendosi alla Scuola tecnica biennale.

Tanto la scuola artigiana quanto quella professionale erano concepite come scuole “terminali”: per chi avesse frequentato uno di questi cicli di studi non era prevista alcuna possibilità di accedere al livello superiore. Da questo punto di vista, il progetto di Bottai non era molto diverso da quello di Gentile, in quanto delineava un sistema chiuso, rivolto principalmente ai ceti medio-bassi, che avrebbe dovuto concludere l’esperienza scolastica dopo il ciclo triennale costituito dalla scuola artigiana o da quella professionale. All’università avrebbero potuto accedere solo coloro che avessero scelto la scuola media. La Carta nasceva dall’ambizioso progetto di portare a nuova sintesi il rapporto tra economia e lavoro, tra società ed educazione, e di superare la contrapposizione tra umanesimo e tecnica, tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. Si cercava, in sostanza, di far rientrare scienza e tecnica nell’ambito della cultura cosiddetta “disinteressata” e di liberare l’umanesimo dal suo carattere aristocratico, allargandolo al lavoratore manuale.

Scrivendo Bottai: «Il lavoro deve entrare nella scuola con la sua dignità e i suoi metodi. È necessario che fin dalle prime classi elementari si operi il passaggio dall’attività manuale del gioco all’attività manuale del lavoro. Dalla quarta elementare fino al compimento degli studi in ogni grado e tipo di scuola, gli alunni debbono essere impegnati in turni di lavoro produttivi... e il tempo perduto fin’ora nell’acquisizione dei dati eruditi, verrà impiegato, con profitto d’una formazione integrale, nella conquista di attitudini pratiche. Il comune denominatore della scuola italiana così diverrà il lavoro»³⁰. Il lavoro non veniva presentato quindi come un’ulteriore materia di insegnamento, ma come un nuovo principio educativo o «un nuovo orientamento di tutta la formazione del fanciullo italiano». Dal punto di vista didattico, il lavoro doveva essere sviluppato tanto nel suo aspetto “informativo” (ossia come conoscenza della realtà presente e passata del mondo del lavoro), quanto in quello “attivo” (cioè come “turni di lavoro” degli allievi, previsti in due ore settimanali fuori dall’orario scolastico).

Le Istruzioni ministeriali, diramate nel dicembre del 1939, offrivano alcune indicazioni: «Le forme di lavoro, se possono essere più svariate, debbono però essere adatte sempre all’età e al sesso degli alunni, al tipo di scuola e agli aspetti emergenti dell’economia locale. Nelle botteghe, nelle officine, nei campi, sul mare, gli alunni debbono conoscere il valore morale della fatica (senza per altro che diventi per loro sforzo inutile quanto dannoso), debbono amarla per se stessa, impegnando, e quindi rivelando, quelle attitudini che la scuola deve saggiare. Il lavoro nella scuola elementare inizierà il trapasso dell’attività di giuoco ad attività interessata. Il primo contatto,

la prima conoscenza cogli strumenti di lavoro darà ai fanciulli la prima idea della possibilità dell’uomo di agire sulla materia per trasformarla». Agli insegnanti si suggerivano, in sostanza, varie possibilità pratiche: come, ad esempio, lavoro individuale presso la famiglia stessa dello studente; lavoro per gruppi, formati secondo la capacità, presso aziende locali; lavoro collettivo o di massa in lavori non richiedenti alcuna specifica abilità tecnica (lavori di sterro, di facile trasporto di materiali...).

Commenti e dibattiti sulla Carta della scuola

In un testo diretto agli insegnanti, che commentava analiticamente la Carta, così scriveva Agosti: «Le esperienze già fatte hanno fornito alcune indicazioni utili. In Lombardia, ad esempio, gruppi di alunni sono stati impegnati nella vendemmia. Gli studenti si sono comportati con molta serietà e hanno festosamente collaborato coi contadini, alleviandone le dure fatiche; il che costituisce uno dei fini più alti ed umani del lavoro educativo. A Padova è in corso tutt’ora un esperimento di lavoro. Noi stessi abbiamo visto giovinetti del locale Istituto e del Ginnasio Superiore in “tuta” a demolire un argine, trasportando il terreno con agili carriole su un campo che in breve apparve ricoperto di *humus* fresco e promettente, come la gioventù che gliel’aveva gioiosamente recato»³¹.

L’emanazione della Carta suscitò un intenso quanto breve dibattito che si soffermò principalmente su due problemi: il rapporto fra questa nuova riforma e la riforma Gentile e il significato della presenza del lavoro in un sistema scolastico rinnovato.

Nel 1941, su esplicito incarico del ministro Bottai, la Direzione Generale dell’Ordine Superiore Classico preparò un ponderoso volume di quasi mille pagine destinato a presentare il «quadro retrospettivo dell’opera che si svolge in Italia per informare l’istruzione media e particolarmente il ramo di essa che ha indirizzo umanistico ai principi politici e morali del Fascismo, da quando questo divenne Regime statale sino ad oggi»³². Due trattazioni, di carattere teoretico, aprivano e chiudevano il volume: uno studio di Mimmo Sterpa sui *Principi e sulle interpretazioni della Carta della scuola*, in cui si osservava che la «nuova scuola non è chiusa nella nebulosità di astratti schemi filosofici: ma neppure deve inseguire la miriade

30. G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939, p. 12. La seconda edizione dell’opera (1941) venne arricchita con i discorsi e i documenti successivi all’emanazione della Carta. Numerosi sono i riferimenti ai problemi del lavoro, della tecnica e della professionalità.

31. M. Agosti, *La Carta della scuola*, La Scuola, Brescia 1940, p. 91.

32. *Dalla Riforma Gentile alla Carta della scuola*, Vallecchi, Firenze 1941. Oltre ai testi delle due riforme, il volume raccoglie tutte le disposizioni legislative e regolamentari dal 1922 al 1940.

delle specializzazioni e delle pratiche contingenze della vita», ed uno studio introduttivo di Vittore Alemanni su *La Scuola Fascista*, in cui si spiegava la necessità che aveva avuto lo Stato fascista di procedere oltre la riforma Gentile, pure proclamata la più fascista delle riforme, per affermare la sua più cosciente maturità nella Carta della scuola. Per l'autore, la nuova riforma non si opponeva alla precedente: a quest'ultima non si poteva rimproverare infatti un atteggiamento essenzialmente intellettualistico, e non era, come alcuni interpreti ipotizzavano, l'epilogo e l'espressione storicamente più compiuta del liberalismo. Emergeva invece - sempre a detta dell'Alemanni - una continuità di sviluppo, e il volume intendeva essere proprio «la documentazione di questo progressivo invernarsi del Fascismo nell'anima della Scuola mercé la progressiva opera di aggiornamento della legislazione che la riguarda e che rappresenta nel suo settore la continuità, la vitalità della rivoluzione» (p. 8).

Una generica continuità fra le due riforme poteva trovarsi, ma solamente nel fatto che gli esiti della prima avevano in qualche modo contribuito alla delineazione della nuova riforma: appare difficile però negare che quest'ultima avesse una sua particolare origine e un suo particolare sviluppo, specie se si tiene conto delle scelte operate dal Regime in tema di scuola, lavoro e ordinamento corporativo. Si tratta di una profonda differenza, destinata a divenire, in alcuni punti, un'antitesi evidente: basti ricordare il tentativo di proporre un nuovo umanesimo, la funzione educativa del lavoro considerato nel suo aspetto produttivo, il valore ridato alla didattica, il nuovo metodo di valutazione della maturità degli alunni... per riconoscere quale cammino e quale trasformazione il Regime intendesse mettere in atto. In ogni caso, appare evidente l'obiettivo di Bottai di superare la cultura liberale che aveva permeato di sé la riforma Gentile e di promuovere un "umanesimo moderno" su basi fasciste autentiche. La Carta può essere quindi definita come l'espressione più matura del Fascismo in campo scolastico³³.

Il rapporto fra la Carta e la Riforma del 1923 era ampiamente discusso anche nel volume di Riccardo Del Giudice, che si apriva con una prefazione del ministro Bottai. Nello studio su *La nuova educazione fascista* l'autore precisava il carattere fascista della riforma Gentile, ma insieme giustificava la qualifica liberale-borghese che ad essa era stata attribuita. D'altra parte - egli riconosceva - quella riforma «venendo proprio all'inizio del nostro Regime, rifletté più le esigenze polemiche e culturali della filosofia allora dominante che una concezione già elaborata della dottrina fascista»³⁴. Di qui la necessità della Carta della scuola, diretta ad integrare la primitiva inadeguata concezione. Nella Carta si rispecchiava - sempre

secondo l'autore - la nuova struttura economica e sociale quale era espressa nella Carta del lavoro: «economia di massa, nel senso che la massa amorfa del lavoro viene ad articolarsi e a specificarsi nella personalità dei singoli lavoratori: educazione di massa, non nel senso del livellamento culturale, bolscevico, dei ceti dirigenti, bensì nel senso della elevazione del popolo e di una sua sempre maggiore partecipazione ai benefici della cultura e del sapere» (p. 23). Delle tre esigenze scolastiche - la culturale, la professionale e la sociale - la riforma del 1923, sempre secondo l'autore, aveva saputo soddisfare soltanto la prima, mentre era riuscita appena ad avviare l'adempimento della seconda e si era mostrata totalmente inadatta rispetto alla terza, in quanto mancava ancora quella riforma sociale che avrebbe costituito il suo presupposto indispensabile.

Affrontando il rapporto tra esigenza culturale ed esigenza professionale, Del Giudice affermava: «l'umanista moderno non può essere soltanto il letterato o il filosofante: ma deve sostanzarsi di quanto è il portato della civiltà moderna. Deve accogliere la scienza, il lavoro fisico nella duplice qualificazione di educazione fisica e di lavoro manuale, la tecnica» (p. 29). Educazione fisica e lavoro manuale rappresentano due diversi settori della personalità umana: la prima è rivolta a fornire l'uomo dei mezzi per la sua estrinsecazione; il secondo, considerato nel suo valore pedagogico, è educazione al senso della oggettività. Di questo valore educativo del lavoro l'autore trattava ampiamente nel capitolo dedicato a *Il lavoro nella scuola*, riconoscendo anzitutto il carattere pienamente autonomo e prettamente italiano del lavoro scolastico secondo la Carta, la quale veniva presentata nella sua differenziazione rispetto alla pedagogia attivistica e rispetto alla prassi dei vari "servizi del lavoro". Circa il significato dell'espressione *lavoro produttivo* chiariva l'autore: "produttivo vuole essere costruttivo; costruttivo del soggetto e dell'oggetto: fare e farsi contemporaneamente, che è la forma veramente responsabile di ogni vita morale". Di conseguenza il lavoro scolastico non può identificarsi senz'altro con il lavoro della vita economico-sociale: «Il lavoro entra nella scuola -concludeva Del Giudice - dopo essere stato rinnovato e purificato nella vita produttiva e politica, ma sarebbe egualmente esposto a cadere in sus-

33. Secondo Ostenc, sarà proprio questo carattere a condannarla ad un sicuro fallimento: M. Ostenc, *La scuola italiana durante il Fascismo*, tr. it. Laterza, Bari 1981. Si veda inoltre T. Tomasi, *Idealismo e Fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1969 e M. Bellucci-M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del Fascismo*, Loescher, Torino 1978.

34. R. Del Giudice, *La scuola al lavoro*, Macri, Bari 1941, p. 22. In appendice, con la circolare ministeriale sulle esercitazioni di lavoro per l'a.s. 1940-1941, sono riportati alcuni dati statistici su esperimenti di lavoro attuati in varie scuole.

sidio didattico, intermezzo lavorativo, succedaneo pedagogico, oppure restringersi in individuale esperienza con valore prevalentemente tecnico ancorché non professionale, se a coronamento delle esperienze fatte in classe dalle classi e dagli istituti non ci fossero i turni di lavoro come lavoro di massa tipicamente moderno, capace di dare un sentimento nuovo dell'individuo nelle sue insopprimibili relazioni con la società» (p. 71). Il lavoro quindi, mentre da una parte serve a precisare il senso dell'individualità della persona, dall'altra parte ne potenzia il valore sociale. Non dunque lavoro chiuso in se stesso, bensì lavoro vissuto nella sua mediazione, per giungere alla conoscenza di se stessi e del mondo in cui si vive.

Su questo fondamento l'autore vedeva il nuovo rapporto tra cultura e lavoro, e quindi anche tra lavoro culturale e lavoro manuale: se per cultura si intende «il raccoglimento spirituale quotidiano su quello che si chiama la propria esperienza, che considerata nella sua realtà effettuale non è altro che il proprio lavoro», non si presentava alcun divario qualitativo fra l'una e l'altra attività, perché «il lavoro manuale tende fatalmente alla cultura». E ciò si evidenziava soprattutto attraverso l'istruzione tecnica: «il lavoratore che conosce a perfezione il proprio mestiere ha già fatto il primo grande passo verso la cultura... lavoro manuale, istruzione tecnica professionale, formazione culturale sono tre momenti di uno stesso processo» (pp. 105-106). Quale elemento di cultura, il lavoro poteva svolgere dunque una funzione autenticamente formativa. La qualificazione del lavoro come “produttivo” fu discussa da altri commentatori della Carta. Fra i più acuti, da segnalare sicuramente Luigi Volpicelli, secondo il quale il lavoro produttivo di cui si parlava nella Carta come di un momento fondamentale dell'educazione non doveva in alcun modo essere confuso con quello introdotto nelle scuole elementari sul finire dell'Ottocento o nelle scuole professionali per preparare gli operai da immettere nel mondo del lavoro, ma neppure coincideva con quello auspicato dai fautori della Scuola attiva. Volpicelli riconosceva che «la scuola attiva ha di mira la personalità dell'alunno in continuo sviluppo», che essa tende a vedere il lavoro come «punto di partenza pragmatistico per una attiva conquista del sapere», nella convinzione che «si può imparare solo attraverso l'azione», e infine che il “lavoro è il campo ove la personalità si manifesta nella sua interezza e in organica relazione con tutto il mondo»³⁵. Egli però considerava queste intuizioni insufficienti a cogliere in tutta la loro portata il significato e le finalità del lavoro produttivo. A suo avviso, l'errore dell'attivismo consisteva nel considerare «piuttosto la cultura come lavoro che non il lavoro come cultura», con la conseguenza di non poter “attingere una nuova cultura» e con il rischio

«continuo di slittare nel tecnicismo, nel didatticismo e di rimanere pura metodologia» (p. 43). Sempre secondo l'autore, occorreva invece compiere un deciso passo avanti, sul terreno teorico prima che su quello pratico, al fine di elaborare un nuovo concetto di cultura. «Il superamento dell'umanità come fatto letterario - egli scrive - implica il superamento del lavoro come fatto servile e utilitario e della antitesi tradizionale segnata tra l'uno e l'altro. La risoluzione, da un punto di vista moderno, del problema della cultura e di quello del lavoro non può aversi, insomma, che in una visione di tutta la vita» (p. 44).

L'intellettualismo borghese aveva «relegato l'umanità dell'uomo nella cultura contemplante, nel sapere umanistico fissato in un contenuto storicamente definito», e aveva trascurato «tutto quanto forma il complesso mondo del lavoro». La nuova scuola doveva essere destinata a superare questo dissidio, cioè a risolvere «la problematicità del lavoro o la concezione del sapere in quella del saper fare»³⁶.

Chiarendo la definizione “lavoro produttivo” presente nella Carta, Volpicelli scriveva: «Il lavoro è produttivo in quanto porta con sé tutti i problemi sociali e spirituali, empirici ed etici, culturali e pratici e tecnici del mondo moderno»³⁷. In un'altra opera, egli affermava che il lavoro era stato considerato quale strumento educativo essenzialmente da tre punti di vista: psicologico, morale e politico. «Dal punto di vista psicologico, s'è sottolineata l'importanza del lavoro, non solo per rivelare le forme più caratteristiche dell'intelligenza e della personalità dell'alunno... ma anche per esercitare, e quindi, per educare lo spirito di osservazione del giovane, il suo carattere, la sua resistenza e il suo ritmo spirituale». «Dal punto di vista morale, l'ufficio educativo del lavoro può intendersi in più direzioni. Il lavoro prima di tutto, richiede disciplina, metodo, continuità, resistenza, più ancora che fisica, spirituale: esso, quindi, educa quelle che sono le condizioni formali di un abito morale. L'uomo che lavora, è uomo che domina se stesso... Si tratta di educazione vera e propria, e non di mera ginnastica, ... perché lo sforzo fisico è il risultato di una volontà e, quindi, di uno sforzo spirituale»³⁸. Più avanti, Volpicelli richiamava il valore del lavoro come mezzo di educazione politica e scriveva che «un'educazione al lavoro è... un'educazione politica, perché segna il raggiungimento di un ordine spirituale che

35. L. Volpicelli, *Commento alla Carta della scuola*, INCF, Roma 1940, p. 42.

36. L. Volpicelli, *Il lavoro nella Carta della scuola*, in *Il lavoro produttivo nella Carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940, p. 211 e p. 213.

37. *Ibi*, p. 215.

38. L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941, pp. 211-212.

è fondamento dello stesso ordine politico, inteso, questo, nell'interiorità della devozione dell'individuo allo Stato»³⁹.

Una posizione diversa sosteneva Calò che, dopo aver distinto "Scuola attiva" da "Scuola del lavoro", criticava la scelta - da più parti avanzata - di privilegiare gli aspetti collettivi della formazione a scapito di quelli individuali, ed esprimeva un'esplicita preferenza verso il tradizionale lavoro agricolo o artigianale ritenuto molto più formativo di quello tecnico-industriale. «Il lavoro standardizzato, dal quale è poi così facile trascendere nell'inumanità del taylorismo - egli osservava - non impegna tutte le energie, tutte le facoltà del lavoratore, non determina la adesione amorosa e vibrante di tutta la sua personalità" ed è addirittura una "espressione psicologicamente inferiore di lavoro»⁴⁰. Invece l'alunno doveva prepararsi a «sentire la gioia e il valore del lavoro come vero e proprio processo di trasformazione della materia» (p. 8) capace di coinvolgere tutte le sue energie spirituali e manuali, e quindi doveva trovare nella scuola le condizioni ideali per sviluppare e concretizzare in oggetti reali il suo bisogno di fare.

La preoccupazione principale non doveva essere pertanto quella del prodotto. Calò precisava comunque che seppure il reddito della scuola, a differenza di quello delle aziende, non si poteva misurare in termini monetari, non si poteva nemmeno prescindere dalla «realizzazione di un bene economico riprodotto nella maggior misura possibile il carattere proprio della produzione del mondo moderno». Altrimenti il lavoro avrebbe rischiato di perdere uno dei suoi tratti distintivi: la funzione di stimolo per abituare i giovani alla "disciplina di lavoro" ed alla «ricerca scrupolosa e amorosa dell'esattezza del proprio lavoro e della propria rispondenza al fine» (p. 18). In questo senso, sebbene convinto che l'essere sempre attivi ricercatori ed artefici del proprio sapere costituisse per gli alunni un'esperienza assai costruttiva, Calò auspicava anche che la scuola non si limitasse a promuovere «l'attività del fanciullo spontaneamente rivolto a soddisfare i propri interessi ed i propri bisogni». A differenza dei fautori delle scuole nuove, egli affermava che non si può, prescindendo dal contenuto della attività, considerare tutti i tipi di lavoro ugualmente utili "dal punto di vista del soggetto", e sosteneva, in polemica con Volpicelli, che non si può ridurre il valore educativo del lavoro alla sua componente spirituale, tenendo presente solo «la soggettività che si esplica e si eleva come energia di pensiero e volontà». Tanto più che era, sempre a suo giudizio, contraddittorio ammettere il diverso valore formativo delle varie discipline e poi mettere sullo stesso piano tutte le attività manuali, prescindendo tanto dalla natura, quanto dalla risonanza so-

ciale e politica di tale esperienze. Bisognava, in sostanza, operare una scelta che non poteva prescindere dalla più generale concezione della vita e dei destini dell'uomo.

Sempre sul tema del lavoro scolastico, a cura dell'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, nel 1940 venne pubblicato un denso volume che raccoglieva le conferenze tenute da noti studiosi quali De Ruggiero, Resta, Calò, Casotti, Padellaro, Mazza, Picco, Volpicelli e che si concludeva con una lezione del ministro Bottai⁴¹. I saggi consideravano il problema del lavoro sia dal punto di vista storico (anche con riferimento a varie concezioni di esponenti dell'attivismo, quali Kerschesteiner, Ferrière e Dewey), sia dal punto di vista teoretico. In relazione a questo secondo aspetto risultano particolarmente interessanti gli interventi dei già richiamati Resta e Volpicelli: il primo svolgeva, da un punto di vista filosofico, la tesi del lavoro come universale umano, ai fini dell'affermazione della legge della vita nel mondo; il secondo analizzava la problematica del rapporto scuola-lavoro.

Fra i vari interventi nel dibattito di quegli anni, da ricordare pure quello di Agazzi, il cui contributo si collocava anch'esso all'interno dell'orizzonte culturale e politico delineato dalla proposta di Bottai. Agazzi segnalava la necessità di considerare il lavoro nelle sue forme moderne, "scientificamente organizzate", anche se egli non mancava di rilevare il pericolo che potesse diventare "per molte ragioni arido e mortificatore della personalità", a differenza del lavoro artigiano di un tempo⁴². Egli concludeva auspicando una scuola del lavoro capace di educare i giovani per un futuro lavoro migliore e soprattutto capace di avviare ciascuno al proprio lavoro, in quanto espressione della sua stessa umanità, al di là delle distinzioni fra cultura umanistica e professionale.

Un bilancio "a caldo"

Come è noto, la "vita" della Carta della scuola fu assai breve e anche il dibattito si spense rapidamente. Un bilancio "a caldo" fu tentato da Giuseppe Flores d'Arcais

39. *Ibi*, p. 214.

40. G. Calò, *Educazione e scuole. Idee vecchie e nuove*, Marzocco, Firenze 1942, p. 17. Nella nuova edizione accresciuta (1947), Calò ripropose l'intervento presentandolo con queste parole: «Lo scritto che qui ripubblico, e che compare, esprimendo critiche, limitazioni e dubbi, in occasione d'una riforma, di cui pur accettava il principio informatore, è sempre di attualità. Se la riforma è caduta, com'era inevitabile e giusto, coll'impalcatura politica in cui si innestava, il problema del lavoro nella scuola è vivo in tutta la coscienza pedagogica contemporanea» (p. 65).

41. *Il lavoro produttivo nella Carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940.

42. A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 8. Con ben altra impostazione, Agazzi svilupperà il suo interesse per il lavoro in successive pubblicazioni: ricordiamo in part. *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958.

nella “Rassegna italiana di pedagogia” (di cui era condirettore con Raffaele Resta), rivista nata nel 1941 e destinata - nelle intenzioni dei fondatori - a raccogliere l’eredità della credarianiana “Rivista pedagogica”. Nel suo intervento Flores d’Arcais volle distinguere nettamente gli aspetti politici della questione da quelli pedagogici. «La annunciata soppressione della *Carta della scuola*, che - in quanto documento politico prima che educativo - la nuova situazione creatasi in Italia non può evidentemente più tollerare, egli scriveva, pone sul tappeto urgenti e gravi problemi che dovranno essere tempestivamente, ma moderatamente, risolti per non portare alla scuola italiana nuovi radicali rivolgimenti di cui essa non ha proprio bisogno»⁴³. Dopo aver ricordato che il valore educativo del lavoro era stato riconosciuto, in Italia come all’estero, ben prima dell’emanazione della Carta, egli rilevava che l’abolizione di questa non poteva significare l’abolizione del lavoro nella scuola e ribadiva che era giunto il momento di impostare (o meglio di re-impostare) la questione “in termini più pedagogici che politici”. Flores d’Arcais non mancò di denunciare i limiti e le insufficienze del dibattito teorico, quanto la pochezza delle realizzazioni pratiche.

Il bilancio che egli lasciava intravedere sulle recenti esperienze appariva assai negativo: «se una critica noi dobbiamo fare alla scuola di questi ultimi anni per quanto riguarda il lavoro scolastico - scriveva Flores d’Arcais - essa è rivolta non tanto all’introduzione di esso, ma all’essere rimasti a mezza strada, nell’incapacità o non volontà di intendere il valore veramente rivoluzionario del lavoro scolastico, e nell’accoglimento di esso in forme, per così dire, prudentziali. Ne sono uscite le magniloquenti relazioni e gli ampollosi retorici discorsi, ma ognuno sa che cosa effettivamente è stato fatto e come il lavoro sia stato accolto, dagli scolari e dalle loro famiglie: come un inutile perduto» (p. 114).

Al dibattito teorico egli rimproverava di essersi limitato a illustrare (spesso anche in forme retoriche) gli aspetti etici e disciplinari del lavoro e di non aver saputo affrontare adeguatamente i problemi pedagogici, cioè di non aver saputo chiarire in modo convincente la “ragione” per cui il lavoro diventa essenziale “ai fini dell’educazione dell’uomo” (p. 114). La presenza del lavoro nella scuola poteva essere giustificata - a suo avviso - solo se esso porta un contributo all’educazione dei giovani che non può essere dato né dalle singole discipline di studio né «dalla cultura intesa nel suo significato più propriamente unitario» (p. 113). In altri termini, se il lavoro non rappresenta qualcosa di essenziale dal punto di vista pedagogico, la sua presenza nella scuola o è superflua oppure è fonte di equivoci perché viene a giustificarsi su altre basi, come quelle etiche e disciplinari. «Quando infatti si

afferma che il lavoro ha la sua particolare funzione educativa in quanto permette più esplicitamente la verifica degli errori e porta ad un più profondo senso di ordine, di esattezza, di precisione, permette insomma il formarsi dell’abito della disciplina, - osservava il pedagogista padovano - si dice qualche cosa che non può non generare equivoci, qualora si tenga presente che questi risultati, se sono del lavoro sono anche dello studio, anzi di qualsiasi attività spirituale che voglia condurre a dei fini concreti e determinati. L’equivoco sorge per il fatto che, ove si riducesse il fine educativo del lavoro a questi risultati, si darebbe al lavoro un valore che esso non ha perlomeno in modo esclusivo. Se poi fosse solo questo ciò cui si volesse arrivare, sarebbe da sottolineare energicamente la inutilità del lavoro nella scuola» (pp. 113-114). L’introduzione del lavoro doveva trovare pertanto la sua legittimazione esclusivamente in una “ragione” pedagogica: “quale sia questa ragione è ciò che interessa anzitutto chiarire” (p. 114), egli avvertiva.

Il richiamo a una riflessione pedagogica autonoma e rigorosa diveniva essenziale anche a fini pratici. I cosiddetti “turni di lavoro”, previsti nella Carta della scuola e che in quel momento sembravano rappresentare la soluzione concreta del problema, non potevano non essere ripensati nel loro significato: «si tratterebbe - osservava sempre l’autore - non tanto dell’introduzione del lavoro nella scuola, quanto piuttosto di portare la scuola nel mondo stesso del lavoro» (p. 114).

Questo fatto apriva problemi inediti che non potevano essere risolti con la generica affermazione che la scuola deve adeguarsi alla vita e rinunciare quindi ad una sua azione diretta e specifica. «Non si può infatti soltanto affermare che ad un certo momento del suo processo educativo lo scolaro dovrà lavorare per davvero in un’officina o in un campo; non è possibile pensare che proprio così la scuola si apra ed entri nella vita: se così fosse, di un momento del processo educativo non sarebbe qui assolutamente più possibile parlare, perché ove si arrestasse il processo critico e l’azione precedesse e predominasse sulla riflessione, sarebbe ormai la vita stessa ad imporsi con le sue esigenze e con le sue caratteristiche; è invece da tener presente che il turno di lavoro, se vuole essere una più precisa adeguazione alle condizioni stesse della vita, dovrebbe conservare - pena la sua inutilità, o peggio, ai fini dell’educazione - quel carattere di esperienza concretamente vissuta ma criticamente intesa di cui la scuola tutta è espressione» (pp. 115-116).

43. G. Flores d’Arcais, *Scuola e lavoro*, «Rassegna italiana di Pedagogia», n° 1/1943, pp. 113.

Se la scuola intende entrare nel mondo del lavoro e nella sua concreta organizzazione, ciò non può comportare la rinuncia - sempre secondo il pedagogista padovano - a svolgere il suo specifico compito, cioè a sviluppare nei giovani la “riflessione”, la “consapevolezza”, l’“atteggiamento critico”, e pertanto anche “possibilità di integrazione e di sviluppo”. La chiarificazione e la soluzione del problema relativo al rapporto fra scuola e lavoro portava dunque inevitabilmente ad affrontare il problema di fondo, cioè quello dell’educazione della persona, e faceva emergere l’urgente necessità di un approccio pedagogico nuovo, diverso da quello condotto nel recente passato. Gli equivoci e gli errori che questo bilancio prudentemente denunciava e le esigenze che lucidamente faceva emergere possono suggerire qualche conclusione alla ricostruzione fin qui condotta. Il sostanziale fallimento della Carta della scuola non è riconducibile solo agli eventi bellici e alle conseguenze del crollo del Regime fascista, ma fa emergere un’altra difficoltà, non secondaria. Il predominio della politica sulla pedagogia ha finito per comportare la prevalenza della dimensione sociale del lavoro e della scuola del lavoro su quella individuale. La formazione integrale dell’uomo restava pur sempre vista come con-creazione dello Stato e la scuola rimaneva pur sempre una istituzione che doveva ricevere vita e finalità dallo Stato.

Il legame fra educazione e politica caratterizzava comunque anche le altre pedagogie del lavoro del tempo. Come ha rilevato Antimo Negri, in tutte queste impostazioni «il discorso sulla “scuola del lavoro” si tramuta in quello sullo “Stato del lavoro”. La “scuola del lavoro” diventa la scuola di questo Stato: quello “etico” di Kerschesteiner, quello “dei lavoratori” di Blonskij e Lunaciarskij, quello “liberaldemocratico” di Dewey o quello “corporativo” di Bottai e Resta è lo stesso»⁴⁴. Una diversa impostazione del rapporto fra educazione scolastica e lavoro non poteva avvenire che in un recupero dell’autonomia della riflessione pedagogica e in una liberazione da tante forme di subalternità rispetto ad altre dimensioni della vita politica, sociale ed economica.

Giuseppe Zago
Università degli Studi di Padova

⁴⁴ A. Negri, *Filosofia del lavoro e pedagogia del lavoro*, in *Filosofia del lavoro. Storia antologica*, Marzorati, Milano 1981, vol. VII, p. 68.