

Dimensioni umanistiche del lavoro nella riflessione pedagogica di Giovanni Gentile e Gino Corallo

Andrea Porcarelli

Il dibattito sul valore umanizzante o sui rischi di disumanizzazione del lavoro affonda le proprie radici in un tempo lontano: il problema viene posto fin dalle prime pagine della Bibbia. Leggeremo la riflessione di Giovanni Gentile attraverso il dialogo (esplicito e implicito) con Gino Corallo, che fu suo allievo. Né Gentile né Corallo hanno una vera e propria “pedagogia del lavoro”, per questo abbiamo organizzato la nostra esposizione attorno ad alcuni temi significativi per entrambi: l'identità dell'educare e le dimensioni intellettuali, morali e sociali dell'educazione. In ciascuno di questi temi cercheremo i riferimenti alla funzione educativa e umanizzante del lavoro. Sia Gentile che Corallo reagiscono alla frammentazione del sapere che caratterizza il positivismo e puntano alla ricostruzione di una profonda unità del sapere, ma si muovono per vie diverse. Il lavoro gioca un ruolo importante nell'educazione perché ogni lavoratore può allargare gli orizzonti della propria cultura professionale attraverso una collaborazione proficua con i colleghi. Il confronto professionale consente di operare per obiettivi comuni e arricchisce anche l'esperienza soggettiva di ciascuno dei lavoratori.

The debate on the humanizing value or the risks of dehumanization of work is rooted in distant times: this issue is placed in the first pages of the Bible. We are going to read the thinking of Giovanni Gentile through dialogue (explicit and implicit) with Gino Corallo, who was his pupil. Neither Gentile nor Corallo have a real “pedagogy of work”, for that we organized our exposition around some issues relevant for both authors: the identity of education and its intellectual, moral and social aspects. In each of these issues we will look for links to the educational function and humanizing of work.

Both Gentile and Corallo react to the fragmentation of knowledge that characterizes positivism and try to rebuild a profound unity of knowledge, but they move through different ways. The work plays an important role in education so that every worker can broaden the horizons of his professional culture through a fruitful collaboration with colleagues. Professional dialogue allows you to work for common goals and also enriches the subjective experience of each of the workers.

Il dibattito sul valore *umanizzante* o sui rischi di *disumanizzazione* di cui può essere portatore il mondo del lavoro affonda le proprie radici in un tempo lontano: fin dalle prime pagine della Bibbia il problema viene posto in termini perentori, ma potenzialmente ambivalenti¹. Molteplici sono le prospettive da cui potremmo guardare tale problematica, per questo leggeremo la riflessione di Gentile “in controluce”, attraverso il dialogo (esplicito e implicito) che intrattiene con lui Gino Corallo, che fu suo allievo durante gli studi alla “Sapienza”². Gentile era un intellettuale di grande autorevolezza, mentre Corallo era un giovane religioso salesiano, che completava i suoi studi civili ed ecclesiastici in ambito filosofico, teologico e letterario, a cui sarebbe seguito l'impegno come pedagogista. Tenteremo di creare un gioco di specchi, in cui emergano analogie e differenze sulle dimensioni umanistiche del lavoro, in ottica educativa. La prospettiva teoretica con cui Corallo rilegge Gentile viene programmaticamente esposta nella prefazione della sua prima opera di filosofia dell'educazione:

Si tratta pertanto di trovare il punto in cui siano soddisfatte, fuori di ogni unilateralismo, le due esigenze contrastanti che

hanno portato ultimamente, in campo pedagogico, alle due estreme soluzioni del positivismo e dell'idealismo. Ma appunto perché soluzioni estreme, esse finiscono, nel loro esclusivismo, col distruggere ogni vera possibilità di educazione. La concretezza della soluzione positivistica infatti conquistata a tutto danno dell'unità (e come sarà possibile allora parlare di una scienza dell'educazione?), mentre l'idealismo, ricercando l'unità nell'identità, ha tagliato logicamente tutti i ponti con la realtà “empirica” e non ha più modo di governarla³.

La posta in gioco è alta: ne va della possibilità stessa di una scienza dell'educazione, che non perda di vista la realtà dell'esperienza educativa, nella sua essenza profonda

1. Cfr. Gen. 2, 15 e 3, 17-19.

2. Corallo, dopo la professione perpetua come salesiano (9 settembre 1933) fu iscritto alla Facoltà di Lettere della “Sapienza” dal 1934 al 1938 e si laureò con 110 e lode il 9.11.1938. Contestualmente frequentava anche gli studi teologici, poiché risulta che abbia conseguito la Licenza in Teologia alla Gregoriana nel 1937 ed abbia frequentato anche il Pontificio Istituto Biblico. Per un'accurata biografia di Corallo e della sua formazione cfr. M.T. Moscato, “Fare la verità”. *Don Gino Corallo pedagogista salesiano*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

3. G. Corallo, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, SEI, Torino 1951, p. 9.

e nelle sue sfaccettature concrete. Né Gentile né Corallo hanno una vera e propria “pedagogia del lavoro”, per questo abbiamo organizzato la nostra esposizione attorno ad alcuni catalizzatori tematici che risultano significativi tanto nella riflessione pedagogica di Corallo come in quella di Gentile (l’identità dell’educare e le dimensioni intellettuali, morali e sociali dell’educazione), rintracciando in ciascuno di essi i riferimenti alla funzione educativa e *umanizzante* del lavoro.

Immagini dell’educare e identità della pedagogia

Entrambi i nostri autori si muovono nel comune terreno che riconosce all’educazione una missione umanizzante ed alla scuola una precisa funzione educativa, prendendo le distanze dalla pedanteria sterile e nozionistica di molte istituzioni scolastiche. Ciò che cambia sono i presupposti teoretici, le filosofie di riferimento, da cui derivano differenti prospettive pedagogiche e una diversa immagine della stessa pedagogia. Gentile ritiene che il problema educativo si configuri «come missione umana e come coscienza speculativa di questa missione»⁴, precisando che vi possono essere due modi di intendere il cammino di formazione dell’uomo, in termini meccanicisti o concependolo «come un processo teleologico in quanto si risolve in una serie di atti, diretti tutti a un fine»⁵. Se si intende l’educazione nei termini di un vuoto “metodologismo”, alla maniera positivista, allora il problema pedagogico sembrerebbe ridursi ad un insieme di questioni miranti a supportare la prassi degli educatori o dei maestri⁶. Se invece si intende l’educazione come formazione dell’umano, si aprono gli orizzonti per le questioni di senso, non è possibile prescindere da una *paideia* dell’umano, ed il problema pedagogico si intreccia con quello filosofico. La pedagogia si risolve nella filosofia perché l’educazione viene identificata con il processo di formazione dell’umano, che è autotisi dello spirito. Gentile «concepisce la realtà spirituale come perenne ed intrinseca [...] insoddisfazione di sé, insofferenza dell’immediatezza [...]; si tratta di un processo che, ben lungi dall’esaurirsi nella fattualità, è sempre atto, vivo ed eterno, in cui consiste la civiltà come susseguirsi di forme di attività sempre nuove e come ulteriore maturazione spirituale dell’uomo, che si cimenta con la materia, la piega a sé e ne fa strumento di elevazione ed arricchimento [...] per sé e per l’umanità tutta»⁷.

Conseguenza di tale approccio è la critica a quello che Gentile chiama *pregiudizio cronologico*, ovvero il «pregiudizio sorto dall’idea affatto empirica che soltanto i fanciulli, i minorenni, abbian bisogno d’esser educati»⁸, mentre se l’educazione coincide con la formazione dello

spirito essa non ha né inizio né termine⁹, perché si colloca «nella vita vissuta del nostro spirito, dove non c’è tempo, ma il ritmo dell’eterno atto spirituale»¹⁰. In altri termini «nell’unità del processo spirituale lo spirito sempre, nella sua essenza, è educando; perché se non fosse scolaro vivo ed attivo, esso cascherebbe nel nulla; poiché il suo essere è il suo vivere e formarsi, o educarsi: essere un eterno scolaro, anzi l’eterno scolaro»¹¹.

Anche per Corallo il processo educativo va oltre la mera trasmissione di conoscenze, fino ad attingere la dimensione della formazione dell’umano, che ne rappresenta il *proprium*.

Anche solo considerando i confini della sua presenza esistenziale, l’educazione stessa ci indica la sua esclusiva relazione con il fatto umano, e si pone quindi, tra le cose umane, come la più umana. L’uomo condivide con altri esseri, a lui superiori, la capacità di una vita soprannaturale, e con le creature inferiori ha comune la spontaneità vitale e gli elementi corporei: ma l’educazione è cosa sua propria, perché da una parte suppone lo spirito e dall’altra vuole uno spirito soggetto alla capacità di sviluppo e non dato tutto immediatamente come possesso compiuto¹².

L’istanza teoretica posta da Corallo è raffinata, perché egli rifiuta un concetto generico di educazione, ma individua su base metafisica le *ragioni* della educabilità umana, per cui «sia la teoria, sia l’esperienza, ci assicurano che l’uomo non è capace di raggiungere da sé solo nessuna delle mete specificamente umane, che deve raggiungere

4. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Pedagogia generale*, Le lettere, Firenze 2003 (sul testo della V ed., 1925; la I è del 1912), Vol. I, *Prefazione*, p. IX.

5. *Ibi*, p. 116.

6. «Non c’è un sapere che insegni l’arte di fare scuola; se per fare scuola s’intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è, in ogni momento in cui si consideri, un atto assoluto senza precedenti e senza conseguenti; un atto in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere. E guai al maestro che non sappia procedere se non sulle dande dei precetti! La vita è creazione eterna» (*Ibi*, pp. 123-124).

7. G.M. Pozzo, *Giovanni Gentile e l’umanesimo del lavoro*, Galleria, Castelfranco Veneto (TV) 1989, p. 17. Sulla stessa linea ci sembrano alcune riflessioni di Antimo Negri che, parlando della pedagogia come scienza filosofica, la identifica come «una pedagogia che, non essendo “scienza esatta”, si fa soffrire costantemente dal demone del “farsi”, dall’inquietudine del divenire» (A. Negri, *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomie scolastiche*, Armando, Roma 1996, p. 90).

8. G. Gentile, *Sommario di pedagogia... Pedagogia generale*, cit., p. 137.

9. Così Gentile: «Il vero è che se l’educazione è formazione dello spirito, tale formazione non ha un termine assegnabile, ma non ha né pure un principio. E la ragione è che lo spirito non è nel tempo; anzi, come sappiamo, il tempo è nello spirito» (*Ibidem*).

10. *Ibi*, p. 139.

11. *Ibi*, p. 145.

12. G. Corallo, *Pedagogia. L’educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1965, p. 131.

per diventare uomo»¹³. Il cucciolo d'uomo, pur dotato per natura di tutte le potenzialità, non diventerà mai uomo, se non grazie all'educazione: essere di natura spirituale, ma con uno spirito fatto per essere forma di un corpo, l'uomo ha bisogno di un certo tempo non solo per completare il proprio sviluppo fisico, ma anche per *imparare* ad agire da persona. Lo stesso acquisto delle capacità umane non è a sua volta privo di un "ordine": ciò che differenzia il bambino dall'adulto è «il potere che l'uomo acquista, di dirigersi (se vuole) verso la sua destinazione finale»¹⁴, attraverso un uso consapevole e responsabile della propria libertà, a cui compete anche la "regia" di tutto ciò che la persona acquisisce nel processo formativo e che va a costituire la sua *personalità*. Premesso che vi è una mutua immanenza delle facoltà spirituali dell'uomo¹⁵, per cui non può darsi un atto dell'intelletto che non coinvolga la volontà e non può esservi un atto volontario che non sia anche frutto di un giudizio intellettuale, Corallo ritiene che «nell'atto di libertà si avvera pienamente il concetto di servizio dell'intelletto, e l'atto di libertà è l'apice della personalità umana perché esso dà all'uomo il profilo etico e veramente il pieno possesso di sé»¹⁶. La stessa unità della personalità umana assume un significato preciso, per cui «tutti gli elementi inferiori, dalla materia all'intelletto, si organizzano in unità umana quasi per protendersi verso l'altezza della libertà, in cui l'uomo più da vicino rassomiglia al Creatore, diventando in certo modo, ma veramente, un creatore esso stesso»¹⁷. Da tali considerazioni discende la definizione di *educazione come conquista della capacità di agire responsabilmente con libertà*:

L'educazione è chiamata a dare all'uomo il suo significato umano, instaurandolo nella libertà. Siamo così giunti al punto di poter dare dell'educazione una definizione non più generica, ma strettamente specifica, tale cioè che comprenda tutti e soli i fatti educativi, e li comprenda perciò soltanto in quanto sono educativi. Diciamo quindi che [...] *l'educazione è nell'uomo la capacità di agire rettamente con libertà*¹⁸.

Si tratta di un'idea di educazione che prende le distanze dal metodologismo positivista, perché pone al centro la dimensione spirituale dell'uomo, ma è molto distante anche dallo spiritualismo "impersonale" di matrice idealista e attualista, perché mira a formare la persona umana (ogni singola persona umana), in ciò che essa ha di proprio, unico e irripetibile. Intesa in questi termini l'educazione ha un'identità per cui si distingue da un generico processo di formazione dell'umano, che può durare tutta la vita, e si configura come *un processo a termine*, che accompagna la persona alla conquista dell'autonomia e responsabilità nell'esercizio della propria libertà. Corallo prende esplicitamente le distanze dalla cultura corrente che –

già allora – tendeva ad aderire alla vulgata per cui l'educazione sarebbe un processo che durerebbe per tutta la vita, ma anche da posizioni teoricamente più argomentate:

La negazione di questo "termine" educativo è perfettamente coerente in pedagogie come quella idealistica (Gentile) o pragmatica (Dewey) che definiscono l'educazione in modo che essa, praticamente, si identifica con la vita stessa in ogni suo aspetto: è allora evidente che l'educazione (che è uguale alla vita) non può finire che con la vita stessa! Per il Gentile, infatti, l'educazione non è che il farsi stesso dello spirito trascendentale, e, empiricamente, non è che la somma di tutti gli "sviluppi" dell'uomo (che sono momenti di quel "farsi" dello spirito)¹⁹.

Il rischio principale è che si distrugga l'idea stessa di educazione, per il venir meno di ciò che propriamente la caratterizza. Possiamo così seguire la critica di Corallo ai fondamenti della pedagogia gentiliana, per cui «la pedagogia idealistica, nel combattere l'empirismo, va tanto oltre da negarne la radicale, giusta istanza, dimenticando che l'unità dialettica (la forma) non può sostituirsi all'esperienza, né anticiparla, ma deve e può solo unificare e chiarire un concreto processo. La riduzione dell'educazione alla sola coscienza delle leggi dell'autoformazione dello spirito [...] rende vana ogni azione educativa, perché dà come attuata in partenza quell'unificazione [...] che non è quindi più un'unificazione propriamente educativa, ma è, come del resto viene esplicitamente ammesso, la stessa forma della realtà. In questa situazione né l'educazione né la pedagogia possono veramente esistere»²⁰. La critica della pedagogia attualista si sostanzia in un ribaltamento di prospettiva sul piano antropologico. La singola persona umana, non è semplicemente un "luogo" di epifania e autotisi di uno Spirito assoluto, ma è il "luogo" in cui ogni essere umano è chiamato a combattere per conquistare la pienezza della propria umanità, perché è proprio della natura umana il fatto che ogni singola persona "impari", per via educativa, ad agire come tale.

13. *Ibi*, p. 138.

14. *Ibi*, p. 140.

15. G. Corallo, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, SEI, Torino 1951, pp. 79-80.

16. *Id.*, *Pedagogia. L'educazione...*, cit., p. 145.

17. *Ibidem*.

18. *Ibi*, p. 146.

19. *Ibi*, p. 407.

20. *Ibi*, p. 81.

Il valore umanizzante del lavoro dal punto di vista intellettuale e morale

Sia Gentile che Corallo reagiscono alla frammentazione del sapere che caratterizza il positivismo e puntano alla ricostruzione di una profonda unità del sapere, ma si muovono per vie diverse. Il filosofo di Castelvetro ritiene che la frammentazione del sapere che caratterizza tanta parte della cultura del XX secolo sia frutto di una strisciante “materializzazione” della vita dello spirito, che comporta un’organizzazione frammentaria dell’insegnamento ed una percezione di frammentazione in fase di apprendimento. Alla necessità di porre rimedio a tale problema egli risponde sostenendo che l’unità del sapere sia garantita “in radice” nell’unità dell’atto spirituale del conoscere, per cui «ogni analisi, come conoscenza di cose distinte, presuppone un’unità viva come atto di conoscenza»²¹, non solo nel senso che l’atto spirituale di conoscenza riunisce in sé i singoli oggetti analiticamente conosciuti, ma più ancora nel senso dell’unità di soggetto e oggetto, per cui «l’atto del conoscere è qualcosa di uno, o un’unità, perché non è la somma del conoscere più la cosa (che non c’è prima del conoscere, come questo non c’è se non come conoscenza della cosa); ed è unità viva, perché non c’è se non in quanto qualcuno conosce: non è una cosa che stia lì, inerte, ma un atto di vita»²². Si coglie così il senso del rifiuto gentiliano della contrapposizione e della distinzione tra teoria e pratica. Come si rifiuta la distinzione tra soggetto e oggetto nella conoscenza speculativa, allo stesso modo si rifiuta tale distinzione in quella che tradizionalmente si identifica come ragion pratica e, di riflesso, la stessa distinzione tra ragione speculativa e ragion pratica.

L’umanesimo del lavoro di cui parla Gentile nella sua opera postuma si colloca in tale orizzonte e assume i toni di profezia, per cui «all’umanesimo della cultura, che fu pure una tappa gloriosa della liberazione dell’uomo, succede oggi o succederà domani l’umanesimo del lavoro»²³. Le ragioni storiche che motivano la profezia sono quelle già segnalate da quanti hanno osservato come la creazione della grande industria abbia introdotto nuove modalità di concepire e vivere il lavoro e favorito la crescita del peso sociale delle classi lavoratrici. Le ragioni teoretiche dell’umanesimo del lavoro vengono espresse dapprima in forma di esortazione, osservando che l’uomo «lavora da uomo, con la coscienza di quel che fa, ossia con la coscienza di sé e del mondo in cui egli s’incorpora [...] spiegando cioè quella stessa attività del pensiero, onde anche nell’arte, nella letteratura, nell’erudizione, nella filosofia, l’uomo via via pensando pone e risolve i problemi in cui si viene annodando e snodando la sua esistenza in atto»²⁴. Condizione perché si realizzi la piena

umanizzazione del lavoro in quanto esperienza umana è quella di levare il capo per guardare oltre gli obiettivi pragmatici dell’azione specialistica, fino a cogliere la pienezza di umanità che vi è intrinseca:

Il lavoratore è lavoratore, 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 umana, che spazia fuori dall’aiuola in cui s’incatena al suo lavoro quotidiano, fuori di quei rapporti particolari che lo legano alla sua persona, o alla sua classe o in generale alla classe dei lavoratori. Oltre la classe dei lavoratori, oltre le singole classi sindacali, oltre le singole partizioni della vita, 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 tornar sempre ad attingere la forza morale che non si attinge se non dal concetto di quella che pulsa nel cuore di ogni uomo, perché è la legge universale; ed è vita di fede nella verità, di fede nella bellezza, di fede nella santità delle cose sante, di fede nel bene delle azioni che si debbono compiere e che non si possono impunemente omettere; di fede, voglio dire, nei valori spirituali: in quei valori che tutti siamo intenti a coltivare e produrre continuamente in quanto uomini. Uomini interi, e non specialisti²⁵.

Le ragioni dell’umanesimo del lavoro nella teoria gentiliana si riallacciano alla sua teoria dell’autoctisi dello spirito, che trova nel lavoro (mai privo di coscienza spirituale) un luogo di epifania e realizzazione. Ogni lavoratore è «*faber fortunae suae, anzi faber sui ipsius*»²⁶ ed è per questa ragione che «bisognava perciò che quella cultura dell’uomo, che è propria dell’umanesimo letterario e filosofico, si slargasse per abbracciare ogni forma di attività onde l’uomo lavorando crea la sua umanità. Bisognava che si riconoscesse anche al “lavoratore” l’alta dignità che l’uomo aveva scoperto nel pensiero»²⁷. In altri termini potremmo dire che la dignità del lavoro trova negli anni in cui scrive Gentile un riconoscimento unanime sul piano culturale, anche grazie ai moti sociali e socialisti del XIX secolo, a cui si trattava di dare concretezza politica.

21. G. Gentile, *Sommario di pedagogia... Pedagogia generale*, cit., p. 13.

22. *Ibid.*, p. 14.

23. G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, Le lettere, Firenze 2003 (uscito postumo, completato nel 1943), p. 111.

24. *Ibidem*.

25. Id., *Politica e cultura*, vol. I, Le Lettere, Firenze 1990, p. 250.

26. Id., *Genesi e struttura della società*, cit., p. 112.

27. *Ibidem*. Ciò comporta una valorizzazione dell’istruzione tecnica e professionale: «tali istituti infatti si ispirano evidentemente al concetto di un sapere che accresca la potenza dell’uomo nel mondo, mettendolo in grado di vincere gli ostacoli che la natura, non studiata e non conosciuta, oppone al libero sviluppo della civiltà in generale e delle singole personalità, in cui e per cui la civiltà si attua» (G. Gentile, *La riforma dell’educazione*, V ed. riv., Sansoni, Firenze 1955, p. 104).

Corallo sottolinea con altrettanta energia la forte tensione all'unità del sapere di un'autentica educazione intellettuale, coniugando quella che potremmo definire²⁸ *unità oggettiva* del sapere con l'obiettivo educativo della sua *unità soggettiva*:

L'educazione intellettuale deve servirsi dell'unità della cultura, per instaurare, attraverso l'unità del sapere, l'unità spirituale dell'educando. La vastità della cultura, come si è detto a proposito dei contenuti intellettuali, si riferisce in un certo modo, alle dimensioni quantitative delle basi dell'educazione, ma l'aspetto che interessa qualitativamente e essenzialmente l'educazione è la qualità stessa della cultura e del sapere. (...) si può guardare al fine specifico dell'educazione intellettuale, che consiste nell'*instaurare nell'uomo un calmo dominio delle cose esterne attraverso la giusta visione delle proporzioni*²⁹.

Il lavoro gioca un ruolo nell'educazione intellettuale perché ogni lavoratore può allargare gli orizzonti della propria cultura professionale attraverso una collaborazione proficua con i colleghi³⁰, di cui può cogliere altre porzioni di attività che si innestano nell'unico scopo comune e vanno ad arricchire anche l'esperienza soggettiva di ciascuno dei lavoratori. Il messaggio pedagogico essenziale è quello di valorizzare il potenziale umanizzante di qualsiasi esperienza professionale, ciascuna delle quali si colloca in una "isola di cultura", il cui numero e la cui varietà cresce sempre più. Il fatto che tali isole culturali tendano a divenire sempre più incapaci di comunicare si traduce in una crisi di civiltà, che di fatto «nasce da una carenza di educazione intellettuale; da un'educazione intellettuale non vigilata, non resa duttile alle crescenti e varie esigenze, insensibile agli stimoli sociali, cieca nel prevedere i prossimi futuri bisogni che era chiamata a soddisfare e regolare»³¹. Non è sufficiente fare appello alla dimensione cognitiva, nella sua accezione più ristretta, ma è necessario aprirsi ad un'educazione intellettuale che promuova il valore umanizzante di tutta la conoscenza e si apra all'unità del sapere che deve potersi costruire nella mente e nel cuore di ciascuna persona educabile, perché «*l'uomo è il centro del sapere, e non le cose*»³². L'unità della cultura accoglie nel suo seno conoscenze, capacità e competenze, si salda con le attitudini proprie di ogni persona e la aiuta a effettuare una sintesi personale tanto delle dimensioni teoretiche come di quelle pratiche e tecniche del proprio mondo culturale, in modo che il sapere non resti "sterile", ma si incarni nella vita.

L'educazione intellettuale è chiamata, quindi, a presiedere efficacemente il passaggio, che, in ogni momento, si avvera nell'educando, dalle sue attitudini o capacità (intese come ipotetiche possibilità di acquisire certi modelli di pensiero e di condotta) alle abilità, o capacità concrete e attuali di fare, alle

quali, per passare all'azione occorra solo l'assenso volontario della persona. L'educazione darà vigore, direzione e valore a questo aspetto volontario, rendendolo libero³³.

Il fine specifico dell'educazione intellettuale è di «*instaurare nell'uomo un chiaro giudizio e un calmo dominio delle cose esterne attraverso la giusta visione delle proporzioni*»³⁴, il che implica una valenza etica, perché «l'istruzione agisce educativamente quando si dirige alla costruzione dell'unità mentale dell'educando, che risulta dalla coltura armoniosa dell'intelletto per mezzo del sapere, e dall'assimilazione etica della cultura stessa»³⁵. Un'istruzione educativa, cioè che si traduca in educazione intellettuale nel senso sopra esposto, non si limiterà a promuovere il *sapere* e il *saper fare*, ma attingerà la dimensione del saper essere, passando attraverso il "saper cosa farsene" di ciò che si sa e si sa fare. Il *saper cosa farsene* ha una chiara valenza etica e passa attraverso gli orizzonti di senso che ciascuna persona progressivamente individua ed abbraccia come punti di riferimento per la propria esistenza personale.

Il valore umanizzante del lavoro nell'educazione sociale

L'educazione sociale e alla cittadinanza risentono in modo significativo tanto delle diverse visioni dell'uomo e della sua socialità, quanto degli elementi che caratterizzano i differenti paradigmi pedagogici³⁶. In tema di socievolezza umana, Gentile fa eco ad Aristotele, per cui l'uomo è un *animale politico*, ma precisa che tale prerogativa non va intesa nel senso che ogni uomo rappresenterebbe «una unità tra le altre, con cui concorre a costituire il sistema sociale»³⁷, secondo la prospettiva di un «atomismo sociale e politico, che frantuma e sopprime l'unità sostanziale della convivenza umana, rendendola accidentale e privandola perciò di ogni valore che sia un valore assoluto, e cioè un valore vero»³⁸. L'atomismo rappresenta una

28. G. Tanzella Nitti, voce *Unità del sapere*, in G. Tanzella Nitti - A. Strumia (eds.), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, Città Nuova - Urbaniana University Press, Roma 2002, vol. II, pp. 1410-1431; A. Porcarelli, *Insegnamento e unità del sapere*, «Orientamenti pedagogici», vol. 5, 2004, pp. 833-842.

29. G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione...*, cit., pp. 393-394.

30. Id., *Pedagogia. L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, SEI, Torino 1967, vol. II, p. 190.

31. *Ibi*, p. 194.

32. *Ibi*, p. 199.

33. *Ibi*, p. 204.

34. *Ibi*, p. 205.

35. *Ibi*, p. 230.

36. Cfr. A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012; cfr. anche G. Mollo - A. Porcarelli - D. Simone, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2014.

37. G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, cit., p. 13.

38. *Ibidem*.

forma di materialismo, che comporta il crollo di ogni valore, compreso quello della libertà. La comunità, per Gentile, è *immanente all'individuo come sua legge*, «una legge interiore, alla quale ogni parola, ogni atto dell'individuo si commisura in quel punto in cui viene all'essere; onde ognuno dice la parola che, nel pronunciarla, egli sente di dover dire, e compie l'atto che nel suo compiersi è da lui avvertito come conforme a una legge che è legge per lui in quanto legge è per tutti; per tutti gli appartenenti alla comunità a cui egli a sua volta si può riferire»³⁹. Si coglie l'eco del pensiero hegeliano, secondo la sensibilità attualista, per cui il processo di socializzazione degli individui rappresenta una *conquista*, perché «l'universalità che è principio e meta della vita spirituale è conquista, che si fa mediante la coscienza di sé: la coscienza, che, gioverà sempre ripeterlo, non è l'attributo immediato, anzi il lavoro eterno dello spirito: il pane che si può guadagnare soltanto col sudore della fronte»⁴⁰. Con il riferimento esplicito al testo biblico che parla del lavoro dopo il peccato originale, Gentile adombra quello che potrebbe essere il ruolo del lavoro in prospettiva pedagogico-sociale, con riferimento al processo che porta gli individui ad innestarsi responsabilmente nel tessuto valoriale della società e della cultura di cui fanno parte, conquistando la consapevolezza dei propri diritti, mediante l'autocoscienza della propria universalità spirituale. Il lavoratore assume sempre maggiore consapevolezza di sé, anche in rapporto al suo ruolo essenziale nella costruzione della società, «perché il cittadino non è l'astratto uomo; né l'uomo della "classe dirigente" – perché più colta o più ricca, né l'uomo che sapendo leggere e scrivere ha in mano lo strumento di una illimitata comunicazione spirituale con tutti gli altri uomini. L'uomo reale, che conta, è l'uomo che lavora, e secondo il suo lavoro vale quello che vale. Perché è vero che il valore è il lavoro; e secondo il suo lavoro qualitativamente e quantitativamente differenziato l'uomo vale quel che vale»⁴¹. Il lavoro diviene per lui il «luogo» sociale ed umano in cui si realizza il processo di costruzione di valori sociali condivisi che portano a superare l'astratto individualismo a cui corrisponde l'endiadi illuminista di *uomo e cittadino*. I lavoratori si differenziano secondo il tipo di lavoro che svolgono, i corrispondenti interessi economici e la rappresentanza politica che ne deriva, per cui il processo di superamento dell'individualismo solipsistico non avviene in modo astratto, ma si incarna nella realtà concreta, per renderla spirituale:

La volontà individuale, a cui è congruente la volontà dello Stato, non è pertanto una volontà indiscriminata; ma una volontà differenziata in un sistema organico, in cui ogni individuo, volendo sé stesso, vuole il sistema. [...] Se la libertà,

anziché al popolo qual è effettivamente, si conferisce a un popolo astratto e inesistente, non giunge al suo destino; e rischia di diventare una truffa. [...] Lo Stato libero, lo Stato dell'uomo che lavora, deve tener conto di questa essenza economica e morale del lavoro, come di necessità esso si differenzia nel sistema dell'economia nazionale⁴².

La pedagogia sociale di Corallo muove dalla constatazione della necessità di aiutare ciascuna persona a superare quell'egoismo infantile, di cui parlano le scienze psicologiche. Si tratta di innescare un processo per cui «l'individuo, ancor tutto chiuso nel suo psichismo egotistico, e per il quale, inizialmente, i fatti sociali rappresentano soltanto una *condizione esterna* per la sua esistenza e la sua sopravvivenza, va uscendo a mano a mano dal suo isolamento emotivo, mentale, affettivo e volontario, per incorporare in sé, *come suo*, l'elemento sociale in tutta la sua pienezza»⁴³. La finalità educativa concreta è di aiutare il bambino ed il ragazzo a vivere in prima persona la *naturale socievolezza*, di cui parla Aristotele, che però non è spontanea. Ragionando in prospettiva cristiana possiamo anche intravedere, in questa *resistenza* alla spontanea socievolezza, gli effetti del peccato originale che rendono più faticoso vivere appieno secondo le potenzialità dell'umana natura.

Occorre [...] un sostrato etico perché l'uomo *diventi* veramente sociale. La sua socialità *nativa e fattuale* si può chiamare "socialità" soltanto per metonimia [...]. La socialità pertanto è – necessariamente – affare dell'educazione e da essa dipende, esattamente come ne dipende la conquista dell'umanità da parte dell'uomo [...] l'individualità oscuramente protesa nell'ambiente, incontrando altri io, altre coscienze, altre intenzionalità, si chiarisce a se stessa sul piano morale. Nasce così la socialità umana, quando la mano dell'uomo che fruga il mondo per dominarlo e servirsene, si incontra con la mano di un altro uomo, la riconosce come tale e la stringe nel saluto della concordia e del reciproco aiuto⁴⁴.

39. *Ibi*, p. 16. La peculiarità di tale approccio si coglie in modo evidente nella lettura di Pozzo: «L'uomo, che consideri la vita come incessante e, sia pure, faticosa ascesa verso la dimensione dell'universalità, acquista a poco a poco la consapevolezza della propria interiore socialità, si prodiga nell'esercizio di questa sua vocazione sociale ed, attuandosi storicamente con fervore e con umile tenacia, brucia le scorie dell'individualismo ed evita la superficialità del collettivismo, entrambi – nella loro opposta unilateralità – abbarbicati ad una visione meramente naturalistica della realtà e della vita» (G.M. Pozzo, *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, cit., p. 27).

40. G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, cit., p. 21.

41. *Ibi*, p. 112.

42. *Ibi*, p. 114.

43. G. Corallo, *Pedagogia. L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, SEI, Torino 1967, vol. II, p. 273.

44. G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1965, p. 428.

Tutto questo comporta non tanto la acquisizione di abitudini esteriori, ma piuttosto un senso sociale pienamente interiorizzato, che si fonda su una disposizione essenziale (*virtù sociale*), che Corallo chiama *reciprocità*⁴⁵ e che si concretizza nel «*considerare sé come un altro per gli altri, e gli altri come degli "io", per se stessi*: ecco la sintesi del senso sociale e il frutto dell'educazione sociale»⁴⁶. Sul piano metodologico egli prevede una gradualità nell'educazione sociale, con il progressivo allargamento di orizzonti: dalla famiglia, alla scuola, la formazione di piccoli gruppi o "club", fino alla più ampia comunità sociale e civile. Tale gradualità non va intesa in senso rigorosamente cronologico, perché «mentre ancora perdurano le esperienze del "piccolo gruppo", l'educando, che ne è capace, deve cominciare a vivere con sempre maggiore partecipazione la vita sociale più larga»⁴⁷. L'incontro con il mondo del lavoro potrebbe collocarsi nella prima adolescenza, quando la persona sta costruendo le strutture fondamentali della propria personalità e maturando l'orientamento di fondo che andrà a strutturare le proprie scelte di vita, anche in riferimento alla possibilità di autocontrollo⁴⁸ in rapporto ai fini che ci si propone nelle prime esperienze di interazione con la comunità sociale e civile, di cui è importante valutare l'efficienza e l'efficacia, ma soprattutto la conformità rispetto ai propri ideali morali che si traducono in ideali civili. Tutto questo include la sfera economica, a partire dalla gestione autonoma di piccole somme di denaro, fino ad esperienze di contatto con il mondo del lavoro. Più ancora è essenziale, sul piano educativo, l'esperienza del *lavoro* intesa come *cooperazione consapevole per il raggiungimento di fini comuni*, quale che sia l'ambiente ed il contesto in cui si sviluppa.

Un punto che merita un particolare rilievo è quello dell'uso del "lavoro" (nel senso molto generico di attività) nelle forme organizzate e collettive, fonte incomparabile di educazione sociale. Si badi a non confondere questo tipo di attività intesa come metodo, con il lavoro programmato come materia scola-

stica. Questo, che può anche legittimamente entrare nella scuola, ha però altri fini suoi, tra i quali quello di creare del rispetto e della simpatia per ogni genere di attività, anche manuale⁴⁹.

L'esperienza del lavoro ha una funzione educativa in quanto immersione consapevole in un contesto di vita reale, non simulato o artefatto, in cui ci si sperimenta sia nella propria capacità di collegare teoria e prassi, facendo sintesi di quanto si va apprendendo e cercando di collegare il tutto in quella *unità soggettiva del sapere* (sia teorico che pratico) che è condizione di un'autentica educazione intellettuale. In questo convergono tanto Gentile, come Corallo, ma è in quest'ultimo che troviamo un'attenzione specifica alle peculiarità della singola persona che viene affermata non solo sul piano filosofico, ma anche e coerentemente a livello pedagogico, con adeguate indicazioni operative.

Andrea Porcarelli
Università di Padova

45. «Reciprocità non di scambi, né di trattamenti (presente anche nella stessa legge del taglione), e neppure di pura giustizia distributiva. Si tratta di un fatto interiore, che consiste nella convinta – e pratica – considerazione personale dell'altro» (G. Corallo, *Pedagogia. L'atto di educare...*, cit. p. 282).

46. *Ibidem*.

47. *Ibi*, p. 288.

48. «In questo periodo della prima adolescenza va anche cominciato per tempo il lavoro (da proseguirsi per tutto il tempo della giovinezza) di *controllo* della compiutezza dei fini raggiunti, quali erano stati rilevati nella iniziale *programmazione*. Occorre stimolare, e saggiare il graduale acquisto dell'autocontrollo in senso di autonomia e di indipendenza, non privo però di integrazione sociale; bisogna sorvegliare la crescita e la direzione delle capacità di vita autonoma e autosufficiente (anche in senso economico)... e il tutto nel quadro fondamentale dei valori morali dell'efficienza sociale» (*Ibidem*).

49. *Ibi*, p. 292.