



Le scuole rurali in Sicilia fra prossimità e spaesamento: dalla terra alla terra

Rural schools in Sicily between proximity and Heimatlosigkeit: from ground to Earth

Francesco Paolo Calvaruso
fpcal@libero.it

ABSTRACT

Il presente articolo introduce un progetto di ricerca che evidenzia il ruolo delle scuole rurali in Sicilia, dal 1919-23 al 2008, sia per una maggiore capillarità dell'istruzione sia per una più ampia promozione della cultura della cittadinanza. Molte scuole rurali sono state chiuse per motivi economici e sociali ma hanno per anni assolto un prezioso compito educativo portando la conoscenza anche fra i figli dei contadini, limitando la dispersione scolastica e favorendo i processi di inclusione sociale. Le scuole rurali e montane sono presidi civici da rivalutare anche in una prospettiva di apprendimento permanente tramite un loro diverso utilizzo.

Lo studio ha preso l'avvio fra la fine del 2008 ed il febbraio 2009. Le prime rilevazioni sul territorio sono state esposte in sede congressuale in Roma il 16 Marzo 2009, in occasione di un convegno svoltosi presso l'Università "Roma Tre". Dal Novembre 2009 alla data odierna la ricerca è continuata sia in ambito regionale che nazionale (Agro romano, Toscana e Umbria).

In this article the author presents a research project that highlights the role of rural schools in Sicily (from 1919-23 to 2008). These schools were built for both greater ubiquity for a broader education and promotion of culture of citizenship. A lot of rural schools have been closed for economic and social reasons, but they have for years pursued the pivotal and delicate role of bringing knowledge among the children of the farmers, limiting the scholastic dispersion and favouring the processes of social inclusion. Rural schools are civic garrisons to revalue in a prospective of permanent learning through different uses. This study started between the end of 2008 and February 2009. The first results of surveys in the territory have been exposed during the congress in Rome March 16, 2009, at a conference held at the University "Roma Tre". From November 2009 till today the research has continued at both regional and national levels (Rural area around Rome, Tuscany and Umbria).

KEY WORDS

Scuole rurali/pluriclassi, cultura della cittadinanza, educazione civica.
Rural schools, culture of citizenship, civic education.

1. I sentieri della pedagogia

*Dove va la pedagogia?*¹ Essa ha da tempo intrapreso i “nuovi” sentieri dell’intercultura, aprendo sempre più il campo delle sue indagini ad una dimensione internazionale, nel tentativo di creare una cultura dell’inter-cultura fra i cittadini di un mondo ormai globalizzato. Si profilano all’orizzonte della pedagogia “nuovi scenari” (iper-urbani), “nuovi sistemi” (trans-nazionali) e “nuove rappresentazioni” (intorno all’uomo e alla sua posizione nel cosmo); ma il fatto, il già avvenuto, la memoria, come scrive Monica Amadini (2006), segnano le tracce lungo le quali ci siamo incamminati. Pierluigi Malavasi (2008) scrive sulle colonne di *Scuola Italiana Moderna* che il “valore delle pratiche educative implica la coltivazione della memoria e la trasmissione del sapere alle giovani generazioni. Educare dice del futuro, della speranza per l’avvenire nell’irreversibilità del tempo della vita. L’azione educativa costituisce un testamento che affida alla relazione umana attuali disposizioni e valori perché sopravvivano all’istante che fugge e orientino il domani” (p. 17). Trascurare o peggio dimenticare il senso dell’armonico rapporto fra la terra e le persone per cingere la Terra in un abbraccio tanto freddo quanto smisurato, non vuol dire *ipso facto* sapersi muovere con intenzionalità verso il “nuovo”, bensì recidere le ragioni delle radici. La pedagogia è strutturalmente rivolta al futuro, ma il suo avvenire appare meno radioso se nell’affanno del nuovo ad ogni costo essa trascura o cela ciò che di significativo ha contrassegnato i sentieri del suo complesso sforzo di umanizzazione.

2. Luoghi dell’educazione

Il concetto di cittadinanza da sempre assume un carattere nevralgico nello studio intorno alle modalità di trasmissione dell’identità culturale e sociale di tutte le nazioni che nella scuola individuano il principale volano della loro crescita materiale e spirituale. Al di là delle critiche mosse per un concreto pericolo d’indottrinamento civico (più marcatamente rinvenibile quando il potere assume forme dirigiste), ciò che appare in ogni caso indiscutibile è la costante esigenza moderna di dotarsi d’un capillare sistema formativo formale sì da raggiungere la popolazione in ogni angolo del proprio territorio, per istruirla/educarla ad una certa idea di civicità. La scuola è uno spazio educativo intenzionale che qualifica il *dove* la sua azione si svolge. Essa è da intendersi come lo “spazio entro cui si sviluppa una relazione educativa, una trasmissione culturale e una trasformazione esistenziale in ordine ad un progetto educativo” (Iori, 1996, p. XVII). Il rapporto ambiente/evento educativo ha interessato diversi autori di pedagogia, ma una certa resistenza a dargli credito conoscitivo ha non di rado contrassegnato questa scia di studi in letteratura. Tra coloro che, invece, se ne sono occupati possiamo enumerare autori come Pestalozzi e Spranger, i quali si sono interrogati, da diversi punti di vista, intorno al quesito se la stessa “vita”, coi suoi concreti vissuti, dunque anche “spaziali”, educi o meno (cfr. Pestalozzi, 1948; Spranger, 2004, pp. 83-145). Lo sfondo “ambientale”, il contesto formativo/educativo, è un elemento pedagogicamente rilevante, poiché la “natura” è il luogo classico con cui ed in cui l’azione culturale pedagogica si confronta e si muove operando teleologica-

1 *Dove va la pedagogia?* è il focus della V edizione della Summer School SIREF, svoltasi a Trento fra il 15 e il 18 settembre 2010.

mente, per imitazione/modellamento e distanziamento/differenziazione al contempo. Mario Gennari scrive: “Lo spazio è educativo!” (1997, p. II). Tenerlo presente giova sia all’analisi storica delle prassi poste in essere che alla progettazione dei dispositivi educativo-didattici (cfr. Favretto, Fiorentini, 2002). La dimensione di tensione utopica della pedagogia, non può e non deve sradicare l’uomo e la sua formazione dalla sua casa natia, distrarlo dalla sequenza dei passi, concreti e faticosi, che questi ha da compiere lungo il sentiero dell’esistenza. Se l’educare “è indicare qua e là gli aspetti di una *esplorazione* che è fatta di cieli, di foglie, di sassi che resteranno indimenticabili nel rapporto con lo spazio-ambiente” (Iori, 1996, p. 236), l’uomo deve procedere imperterrito nel suo cammino, tenendo per mano il fanciullo che chiede di apprendere le coordinate di quella che sarà, un domani, la propria strada. È una questione di appartenenza alla Terra e di prossimità alla terra, alla loro ricca prolificità metaforico-simbolica nonché conoscitiva. Martin Heidegger (1976) scriveva che “Abitare significa: soggiorno dell’uomo sulla terra” (p. 128).

È da qui, un luogo anch’esso, che la presente indagine ha preso le mosse per riportare alla luce l’esperienza delle scuole rurali (nella quasi totalità pluriclassi) in Sicilia, ove con l’aggettivo “rurale” è da intendersi, a prescindere dalle diciture ufficiali, quei luoghi d’istruzione formale rivolti in prevalenza ai figli dei contadini, site ed operanti in campagna e zone montane, la cui azione formativa ha garantito ad una consistente fetta di cittadini la possibilità di una scolarizzazione finalizzata anche ad una più ampia prospettiva d’inclusione sociale.

La ricerca, al di là della sua portata teorica, per la sua parte empirica, è stata condotta in particolar modo nel Palermitano, con visite di studio ed interviste a maestri in servizio fra gli anni ‘50 e ‘80 anche in altre provincie dell’Isola, nell’Agro romano e nell’area Tosco-umbra.

3. Posizione del problema e quadro metodologico

Il progetto di ricerca, svolto in seno al dottorato in *Studi umanistici per l’indirizzo Modelli di formazione: analisi teorica e comparazione* attivo presso l’Università della Calabria, evidenzia il ruolo delle scuole rurali in Sicilia, ma non solo, poste in essere sia per una maggiore capillarità dell’istruzione sia per una più ampia promozione della cultura della cittadinanza. Il periodo in analisi va dagli inizi del ‘900 sino ai provvedimenti normativi dell’estate 2008². Molte di queste scuole, riqualificate in età repub-

2 Cfr. D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81, art. 10 - *Disposizioni relative alla scuola primaria*, comma 1 (G.U. 2 luglio 2009, n. 151): «Norme per la riorganizzazione della rete scolastica ed il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell’art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133». Da ricordare, altresì, quanto previsto al medesimo art. 10 del DPR 81/2009, il comma 4: «Nelle scuole e nelle sezioni staccate funzionanti nei comuni montani, nelle piccole isole e nelle aree geografiche abitate da minoranze linguistiche possono essere costituite classi, per ciascun anno di corso, con un numero di alunni inferiore al numero minimo previsto al comma 1 e comunque non inferiore a 10 alunni». Il decreto modifica quanto precedentemente disposto dall’art. 15.1 del dal D.M. 24 luglio 1998, n. 331 - *Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola* (G.U. 11 novembre 2008, n. 264), lì dove si diceva che le pluriclassi venivano costituite con non più di 12 alunni e non meno di 6. È di tutta evidenza che lo spostare in avanti il numero minimo di alunni per pluriclasse ha ingenerato la chiusura di diversi plessi in tutte quelle località, soprattutto montane,

blicana con termine più tecnico come *pluriclassi*, sono ormai state chiuse soprattutto per motivi economici ed hanno anche sempre dovuto confrontarsi con una sorta di pesante squalifica pedagogica sin dalla fine del XIX secolo, quando Luigi Credaro ebbe a definirle come “assurde”. Nel Dizionario Illustrato, a cura dello stesso Credaro e di Martinazzoli (1894), infatti, leggiamo che “quantunque legalmente costituita, [la scuola rurale unica pluriclasse] è però antipedagogica, insufficiente, inadatta ed in aperta contraddizione col fine stesso della scuola” (p. 431). I pareri in pedagogia, però, occorre ricordare non sono stati sempre così drastici, tanto che le posizioni favorevolmente registrabili rispetto al loro operato risultano altrettanto autorevoli, sia prima che dopo l'avvento della Repubblica. Si sottolineano timidi avalli come quello di Ernesto Codignola (1956), che descrive queste scuole rurali come “esperimenti modesti, ma ricchi di succhio vitale” (p. 90)³, ma anche svariati pareri positivi come i vari interventi di Giuseppe Lombardo Radice⁴ o come quelli di Luigi Volpicelli⁵, Francesco Bettini⁶, Guglielmo Banal (1962), Giuseppe Flores d'Arcais (1959, pp. 96-116), Giovanni Calò e Giorgio Gabrielli⁷, Riccardo Dal Piaz e Cesare Scurati⁸. In ogni caso, fatte salve le ragioni iniziali che spinsero l'Italia, Paese in prevalenza agricolo, a favorire la loro diffusione, prima limitatamente poi in modo sempre più marcato sino al 1943, l'attuale situazione del sistema scolastico, in seguito ai provvedimenti normativi già accennati, ha riportato, seppur discretamente, all'attenzione degli addetti ai lavori e alle famiglie la realtà di questi piccoli plessi, ora soprattutto siti in aree montane⁹. Queste scuole, pur nella loro esiguità, sono avvertite come importanti presidi civici da rivalutare. Forte, infatti, appare secondo uno studio recente il legame della popolazione locale con queste scuole pluriclassi (cfr. Cerri, 2010). Il modello delle mi-

dove il già esiguo numero delle nascite non ha consentito di soddisfare i nuovi parametri di legge per la costituzione delle piccole scolaresche in questione.

- 3 Parere già espresso dal pedagogista genovese anche durante gli anni '30, quando a margine di un intervento su una rivista da lui diretta, si mostrava d'accordo allo scritto di un collaboratore (teso a criticare l'accentramento delle competenze amministrative di queste scuole dagli Enti delegati nel 1936 all'O.N.B., dunque ad un'organizzazione centralizzata e alle dirette dipendenze dello Stato); cfr. il commento dell'A. a chiusura di P., *Scuole rurali*, in «La nuova scuola italiana», anno XVII n. 2, 17 ottobre 1937, pp. 9-11.
- 4 Solo per un accenno ai vari riferimenti del pedagogista catanese cfr. G. Lombardo Radice, *Didattica viva*, La Nuova Italia, Milano 2005, pp. 201-224.
- 5 Cfr. L. Volpicelli, prefazione a F. Socciarelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, La Scuola, Brescia [1930?]. Dello stesso A. si vedano altresì i più interventi sulla rivista *I Diritti della Scuola*.
- 6 Numerosi gli scritti di questo funzionario ministeriale, che negli anni è più volte tornato sul tema, acquisendo chiara competenza in materia; fra le più fonti consultabili cfr. F. Bettini, 1936; Bettini, 1939, pp. 293-316; Bettini, 1940; Bettini, 1959. Da annotare come l'A. sia stato negli anni '30 responsabile della sezione “Didattica” de «La nuova scuola italiana» (diretta da Ernesto Codignola).
- 7 Cfr. CDNSE, *La scuola unica pluriclasse: atti del Convegno nazionale di Firenze, 8-11 febbraio 1958*, Tip. F. Failli, Roma 1958.
- 8 Cfr. “Pluriclasse (scuola)”, voce a cura di R. Dal Piaz, C. Scurati, in *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, vol. IV, II ed., Editrice S.A.I.E., Torino 1972, pp. 314-319.
- 9 Esempio in questo senso l'attenzione rivolta a queste piccole scuole pluriclassi in Piemonte, sia a livello di autorità scolastiche che di Enti locali. Valga come esempio l'incontro dal titolo *Pluriclassi di montagna: da necessità a risorsa*, svoltosi a Torino il 5 ottobre 2007, presso il padiglione 3 del Lingotto Fiere, nel corso del quale, facendo seguito a un protocollo d'intesa del 12 aprile 2006, è stato altresì firmata una convenzione per gli AA.SS. 2007-08 e 2008-09 fra l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte e la Regione Piemonte (Assessorati: “Sviluppo della Montagna” e “Istruzione e Formazione Professionale”). Si veda anche F. Marengo, F. Senni, *Le scuole di montagna sorgono in cattedra*, in «Rassegna dell'istruzione», 4-5, 2007/08, pp. 98-107.

cro-comunità di formazione risponde al concetto di *Heimat*, che pur non avendo un esatto corrispettivo in Italiano potremmo definire come “patria natia”, la casa. Esso indica il luogo in cui si è nati e dove abbiamo posto, educati dai genitori, i primi passi sulla terra, l’angolo di mondo in cui lo spazio si fa poetica, dà corpo e sangue ai nostri ricordi (cfr. Bachelard, 2006). È il posto, *quel* dove in cui ci si sente a proprio agio e vi si parla la lingua degli affetti, il dialetto, quella stessa *Muttersprache* che per Heidegger, come ricorda De Alessi, “cela in sé i messaggi più riposti e antichi che, nel loro farsi tracce, segnano il destino di un popolo, per la loro prossimità all’origine, per il loro radicarsi alla terra” (1991, pp. 17-18). *Heimat* è il luogo del cuore, dove convergono il bisogno di sicurezza, le figure stabili di riferimento, i valori condivisi e radicati, lo spazio dell’intimità e della prossimità, nonché dei sentimenti di calore e di rigenerazione dei e dai pensieri. È il luogo delle autentiche relazioni umane, denso di colori e odori, riflessioni, angosce, gioie ed esperienze; un universo semantico che rende *quel* posto e solo *quel* posto il paesaggio che, in qualche modo, può “modellare”.

In un’epoca ferita dallo sradicamento, contraffatta da spersonalizzazione e disorientata dallo spaesamento globale, questi piccoli plessi sono alcuni degli ultimi custodi di un attaccamento alla terra che non va estirpato, bensì promosso. In essi è tutt’oggi possibile rinvenire i motivi pedagogici dell’attivismo, poiché qui è ancora praticabile la valorizzazione dei micro-con-testi, il rapporto natura (ambiente) – cultura (scuola), sollecitare l’interesse dello scolaro e le sue motivazioni spontanee, l’osservazione, l’ascolto, l’attesa, il silenzio, la cooperazione, il principio di individualizzazione e socialità. Queste scuole sono un esempio di valida osmosi fra scuola e comunità (come sottolineano gli stessi Bruner e Gardner), in cui è possibile trasformare il territorio-ambiente in “aula decentrata” per consentire agli scolari di ri-produrre e reinventare la cultura, secondo quanto suggerisce Franco Frabboni (1980). È una visione eco-logica ed eco-etica (cfr. Mortari, 2001), sostenibile, umana e democratica, persino in sintonia con alcuni dei principi sanciti dalla nostra Carta costituzionale, che all’art. 9 dichiara che la “Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione”¹⁰. Le pluriclassi possiedono autentici pregi educativi e sociali, ma hanno anche dei risvolti didattici piuttosto delicati, ma non insormontabili. Fra gli aspetti positivi riscontrabili, il numero ridotto di allievi, che consente ai maestri una didattica maggiormente individualizzata e un uso più fluido delle dinamiche di gruppo, sia tra pari che con scolari di diversa età, una più rapida promozione delle autonomie degli stessi, cui vanno aggiunte le numerose occasioni di auto-apprendimento, nonché un maggiore coinvolgimento di tutti gli studenti alle varie fasi educativo-didattiche poste in essere dal docente e, non ultimi, l’educazione all’attesa e la pratica del tutoring, così come promossa anche dalle Indicazioni per il curricolo nel 2007. Tali modalità si adattano perfettamente, inoltre, alle varie attività laboratoriali che hanno generalmente caratteristiche trasversali. Esistono tuttavia anche dei punti critici, che non vanno sottaciuti, come ad esempio la obiettiva difficoltà del docente di seguire in modo continuativo le attività degli scolari, un carico maggiore per l’insegnante per quanto concerne le fasi di programmazione e progettazione affinché vengano sfrut-

10 Il “paesaggio”, nella giurisprudenza attuale, coincide con «la forma del territorio, o dell’ambiente, creata dalla comunità umana che vi è insediata, con una continua interazione della natura e dell’uomo». R. Bifulco, A. Celotto, A. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, UTET, Torino 2006, p. 224. L’art. 9 è commentato da Marcello Cecchetti.

tati al meglio i tempi senza creare vuoti, alcune difficoltà di comunicazione con alunni di età anagraficamente diversa. Punti critici, questi, che possono essere oltrepassati con un incremento di plasticità relazionale e programmatica. Questo tipo di scuola è indubbiamente impegnativa per i docenti, ma ancora *serena* nel lasciar essere bambini i bambini a contatto diretto con l'ambiente. Scriveva Nicola Abbagnano (1987): "Strappato alla sua infantile innocenza, il bambino è infelice. L'educazione autentica deve lasciarlo godere della serenità del suo mondo" (p. 90).

Alla data odierna la ricerca è stata condotta secondo un approccio di tipo qualitativo, avvalendosi, al di là di una ricca consultazione di libri e riviste, anche di alcune interviste (libere o non direttive) a una trentina di maestri, cui si è affiancata un'attenta lettura di archivio. Tale scelta euristica è stata preferita rispetto ad altre angolazioni d'indagine poiché si è ritenuto di fondamentale rilievo dar spessore ad una prospettiva di tipo ermeneutico, attingendo ad un consistente novero di memorie e prassi didattiche che hanno fatto emergere, insieme ai testi, un tessuto narrativo quanto mai ricco di vissuti ed esperienze davvero interessanti.

Dallo studio è emerso che queste scuole erano presenti sin dall'Unità d'Italia. Un ruolo determinante per il loro sviluppo è da attribuirsi all'A.N.I.M.I., uno degli Enti delegati dallo Stato per la lotta all'analfabetismo nonché da pedagogisti come Giuseppe Lombardo-Radice (cfr. Gaudio, 2004). Il fascismo ne ampliarà il numero favorendo l'allargamento dell'istruzione di base ed arginando il diffondersi di talune malattie, ma perseguirà al contempo tramite esse soprattutto una propria linea ideologica, in realtà piuttosto ondivaga (tesa fra tendenze *urbano-moderniste* e *strapaesane*), improntata ad una sorta di "mistica della ruralità", intesa come substrato indispensabile per la formazione dell'Italiano nuovo: contadino e soldato. Al di là del disegno politico e culturale di matrice nazional-popolare, lo specifico delle scuole rurali in Sicilia si sposa, alla fine degli anni '30 e gli inizi dei '40, con il progetto del c.d. "assalto al latifondo" (cfr. Di Bartolo, 2009). Nuovi borghi e sottoborghi in cui far confluire i servizi minimi indispensabili per garantire ai contadini la presenza statale al fianco delle loro fatiche sui campi, una volta abbandonati, o quasi, all'incuria e all'indolenza di baroni inoperosi. I fatti della seconda guerra mondiale modificheranno il profilo di queste scuole di campagna, in Sicilia come in tutto il resto del Paese, apportando cambiamenti di non poco conto soprattutto in relazione all'approccio didattico, ora improntato ad una nuova prospettiva democratica. In epoca repubblicana le scuole rurali continueranno ad esistere, con programmi di fatto sostanzialmente identici a quelli svolti nelle città, fino a tutti gli anni '60 e '70, quando, mutato lo scenario nazionale ed intrapresa la via dell'industrializzazione, l'Italia vivrà l'esperienza dello spopolamento delle campagne. Intere famiglie rurali lasciano la terra e le loro case per inurbarsi, ingenerando la progressiva chiusura di molte di queste scuole, ormai ritenute inutili. È il tempo in cui la terra inizia a risultare estranea persino a chi, per secoli, se ne era occupato. In un romanzo del 1976, ma ambientato fra gli anni '50 e '60, che alla sua uscita affascinò pubblico e critica per il linguaggio asciutto seppur dolente, l'autore in un passaggio amaramente scriveva: "Ogni mattina trovo gli alberi in malinconia. Vanno perdendo sempre più l'affetto e la stima. I mandorli, i fichi, i meli sono lì che vorrebbero dare tanti frutti e aspettano silenziosi e soli che qualcuno vada a potarli, che qualcuno si soffermi a guardarli quando si vestono di fiori, a proteggerli quando sono per schiantarsi, a discorrere con essi sulle stagioni. Ma ora anche chi li ha piantati e li ha visti crescere con ansia assiste indifferente, estraneo, come un uomo di città, alle spine che li soffocano, al trattore che li colpisce alle radici. Proprio ieri il compare Filippo ha sradicato decine di piante di fico e le ha messe a seccare con le radici all'aria. È forse questo il tempo in cui i contadini stanno rompendo per sempre quel dialogo

che avevano iniziato, chissà da quando, con le cose della terra” (Petrucci, 2010, p. 97). Il vero silenzio non è quello che avvolge il contadino fra le foglie e il sudore in un giorno qualsiasi trascorso faticosamente, certo, a contatto con la terra, bensì quello che inaridisce di frastuoni (Cfr. Zambelli, 2010) i cuori di chi in super-metropoli prive di forma (cfr. Benevolo, 2011) non riesce più a stupirsi se non dinanzi all’ultima frontiera della tecnica esposta in vetrina. Il silenzio della campagna e dei monti parla il linguaggio dell’essere, della natura e lascia che voci ed echi del paesaggio siano ascoltati. Kierkegaard (1998) scriveva: “Quando di sera il silenzio pervade il paesaggio e senti il lontano muggire del pascolo o, in lontananza, senti dalla casa del contadino la voce familiare del cane, non si può dire che il muggire o la voce turbino il silenzio, no, fanno parte del silenzio, sono in misterioso e pertanto ancora tacito accordo con il silenzio, lo accrescono” (p. 39).

Le scuole site in aree rurali hanno sicuramente contribuito negli anni a ridurre il divario culturale e sociale esistente fra città e campagna, promuovendo fra la popolazione contadina uno spirito di maggiore partecipazione alla vita civile e incrementando il livello di consapevolezza del proprio apporto alla ricchezza della Nazione. Queste piccole sedi scolastiche hanno valorizzato il territorio e la cultura locale, armonizzando la dimensione regionale con quella nazionale, aprendo il paese al Paese ed armonizzando l’amore per la terra con il rispetto della Terra.

Le interviste raccolte, sia in Sicilia che altrove, hanno quasi sempre posto in luce l’importanza centrale dal punto di vista pedagogico del rapporto “natura-cultura” particolarmente adottabile/applicabile ad un simile laboratorio sociale a cielo aperto.

4. Per una “pedagogia verde”

Ai dati e alle rilevazioni socio-antropologiche che evidenziano come la popolazione urbana abbia ormai sorpassato per la prima volta nella storia quella rurale¹¹, occorre anche aggiungere che le condizioni delle nostre città appaiono sempre più caratterizzate da una strana forma di “affollata solitudine”, folli luoghi densi di folla e non-luoghi, cattedrali del consumo dove “fedeli” consumatori si accalcano per ingrossare le strade dello stordimento e dell’oblio. Per l’umanità aver più persone in città che in campagna non è una cosa trascurabile. Luciano Gallino in un’intervista al quotidiano *La Repubblica* afferma: “Dire semplicemente che oggi vi sono più persone nelle città che nelle campagne fa pensare che i contadini hanno lasciato la zappa, si sono trasferiti in città e hanno trovato un lavoro dignitoso. Ma questo non è sempre vero, anzi. Se pensiamo che le persone che abitano gli *slum*, le baraccopoli di molte città sono circa un miliardo, questo altera le statistiche. Un abitante di uno *slum* infatti, non è più un contadino, ma non lo si può definire un abitante di una città” (2007, p. 21). Città sempre più grandi, quindi, ed in cui le localizzazioni classiche centro-periferia hanno ormai perduto ogni semantica, in cui tutti convergono recidendo ogni legame di appartenenza col luogo natio. Italo Isolera, uno dei più importanti urbanisti italiani, sempre sulle colonne dello stesso foglio romano, in un’intervista a Francesco Ermani emblematicamente intitolata *La città perduta*, lamenta la mancanza di un pro-

11 Cfr. L. Bignami, 2007, p. 21. Nel 2007 la popolazione urbana ha superato per la prima volta quella rurale: se nel 1800 solo il 2% delle persone risiedeva in aree urbane e nel 1900 la cifra si aggirava intorno al 14%, nel 2005 è arrivata al 47%, l’anno successivo al 50%. La tendenza farebbe pensare al 2030 con il 60% circa di persone in città.

getto complessivo di città, da cui il fenomeno dell'urbanizzazione selvaggia e dice: "È saltata ogni forma di pianificazione, per cui si invade la campagna e gli insediamenti che sorgono sono agglomerati di case tirate su a prescindere da tutto, dai servizi, le scuole, i trasporti, il commercio" (2010, pp. 60-61). Le città hanno assunto un volto amorfo, caotico, fatuo, straniero ai suoi stessi abitanti, che vi soggiornano senza riuscire a sentirne i palpiti, che vivono una singolare condizione di cittadinanza liquida, un legame che non è tale ed in cui paure e angosce si affollano come le masse al sabato in qualche via del centro (ormai divenuto tassativamente "commerciale"). È un abitare sul filo dell'anonimato. Prodromi di uno spaesamento, di uno sradicamento sempre più marcato, cui la pedagogia non può restare indifferente. L'inter-cultura non è uno stracciare irresponsabile le identità. Non può esser questo! La posta in gioco è l'*humanum*, inteso, come rammenta Giancarla Sola (2008), quale "fondamento della costellazione concettuale dove prende forma la pedagogia" (p. 70); è un qualcosa di sin troppo rilevante per lasciare che il rapporto luogo-educativo e l'esserci-educando venga così visibilmente stravolto. Quel che occorre è, invece, non smarrire la memoria, la stessa idea pedagogica intorno agli studi sull'educazione come bastione a difesa della cultura umanistica (cfr. Nussbaum, 2011). Si tratta di interrogarsi sull'applicabilità di una sorta di "pedagogia verde", urgente proprio perché il balzo dai paletti fissati sulla terra ai non-confini che poteri trasversali e fuori controllo democratico vogliono imporre sempre più alla Terra, pongono in risalto l'importanza da attribuire all'ambiente e impongono agli occhi di tutti il pericolo che corre il "tesoro dell'educazione". Pierluigi Malavasi (2008) scrive nel suo libro *Pedagogia verde*: "Una pedagogia dell'ambiente dà alla scuola lo stimolo a non ritenersi autosufficiente, chiusa in una routine incapace di interagire con il contesto. Una scuola sensibile verso l'ambiente sa che la propria azione comincia con l'attenzione a ciò che accade all'esterno; continua nel dialogo con i soggetti che vivono sul territorio, si fa alleanza con le realtà, istituzionali e non, esistenti su di esso. Dal contatto con l'ambiente nella sua dimensione locale, la scuola trae stimoli per allargarsi alle dimensioni del mondo" (p. 6). È una pedagogia attenta all'ambiente, sia al rapporto da promuovere fra studente e natura sia alle alte potenzialità educative dello stesso paesaggio (Regni, 2009), che ripropone un concetto di spazio capace di favorire la riflessione sull'educazione del carattere, che più volte, come ricorda Vanna Iori (1996), ha interessato educatori e studiosi di pedagogia come Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Lietz, Ferrière, Dewey, Baden Powell, etc. (p. 235). Uno "spazio educativo" (Gennari, 1997) inteso come "spazio entro cui si sviluppa una relazione educativa, una trasmissione culturale e una trasformazione esistenziale in ordine ad un progetto educativo" (Iori, 1996, p. XVII), uno spazio naturale nel quale ricordare, situare e praticare un'educazione all'abitare la terra, al soggiornarvi. La spazialità, in ultima battuta, come fondamentale variabile in campo pedagogico e la memoria delle strade percorse, dei passi compiuti come *humus* vitale del nostro libero aprirci al non-ancora, a quell'attimo che precede l'alba rosea dell'avvenire (Cfr. Maggiani, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1987). *La saggezza della vita. Ogni giorno la ricerca della felicità*. Milano: Rusconi.
- Amadini M. (2006). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Brescia: La Scuola.
- Bachelard G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Edizioni Dedalo.

- Banal G. (1962). La scuola unica pluriclasse (nei principi e nella pratica). Rovigo: I.P.A.G.
- Bartolini L. (1937). La città. *Il Selvaggio*, 9-10.
- Benevolo L. (2011). *La fine della città*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettini F. (1959). *Didattica nella vita della scuola rurale. L'esplorazione dell'ambiente: osservare, riflettere, esprimere*. Brescia: La Scuola.
- Bettini F. (1940). *La scuola di S. Gersolè*. Brescia: La Scuola.
- Bettini F. (1939). Educazione al lavoro. Il lavoro rurale e i fanciulli. *Supplemento Pedagogico*, X, 293-316.
- Bettini F. (1936). *Vita di scuole rurali: piccolo mondo sereno*. Brescia: La Scuola.
- Bifulco R., Celotto A., Olivetti A. (2006). *Commentario alla Costituzione*. Torino: Utet.
- Bignami L. (2007). Il sorpasso: più gente in città che in campagna. *La Repubblica* (24 Maggio 2007), 21.
- Cdnse (1958). *La scuola unica pluriclasse*. Atti del Convegno Nazionale di Firenze, 8-11 Febbraio 1958. Roma: Tip. F. Failli.
- Cerri R. et al. (2010). *Quando il territorio fa scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Codignola E. (1956). *Le "scuole nuove" e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dal Piaz R., Scurati C. (1972). *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Vol. Iv. Torino: S.A.I.E.
- De Alessi F. (1991). *Heidegger lettore dei poeti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Di Bartolo F. (2009). *Terra e fascismo*. Roma: Edizioni XI.
- Erbani F. (2010). La città perduta. *La Repubblica*, 13 Aprile 2010, pp. 60-61.
- Favretto G., Fiorentini F. (2002). *Ergonomia della formazione*. Roma: Carocci.
- Flores D'arçais G. (1959). La pluriclasse. *Rassegna di Pedagogia*, 2, 96-116.
- Frabboni F. (1980). *Scuola e ambiente*. Milano: Mondadori.
- Gaudio A. (2004). Giuseppe Lombardo Radice. Il Mezzogiorno e la lotta contro l'analfabetismo. *Pedagogia e vita*, 4, 62-74.
- Gallino L. (2007). Ma chi vive nelle baraccopoli non è ancora diventato un cittadino. *La Repubblica*, 24 Maggio 2007, p. 21.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kierkegaard S. (1998). *Il giglio nel campo e l'uccello nel cielo. Discorsi 1849-1851*. Roma: Donzelli.
- Lombardo-Radice G. (2005). *Didattica viva*. Milano: La Nuova Italia.
- Maggiani M. (2010). Coltivo la memoria e la memoria coltiva me. *La Stampa*, 16 Maggio 2010, pp. 1/37.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2008). *Vita. Scuola Italiana Moderna*, 17, 17.
- Marengo F., Senni F. (2007/08). Le scuole di montagna salgono in cattedra. *Rassegna dell'istruzione*, 4-5, 98-107.
- Martinazzoli A., Credaro, L. (1894). *Dizionario Illustrato di Pedagogia*. Milano: Vallardi.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pestalozzi E. (1948). *Il canto del cigno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Petrucelli A. (2010). *Un giovane di campagna*. Roma: Gremese.
- Regni R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una pedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Socciarelli F. (1930). *Scuola e vita a mezzaselva*. Brescia: La Scuola.
- Sola G. (2008). *Heidegger e la pedagogia*. Genova: Il Melangolo.
- Spranger E. (2004). *La vita educa*. Brescia: La Scuola.
- Zambelli L. (2010). *Rischio di infarto sino a + 35% per chi abita in aree rumorose*. *La Repubblica*, 30 Novembre 2010, p. 39.

