



L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica

The axis of nature and culture in the theory and practice of education-teaching

Maria Tomarchio

Università degli studi di Catania
maria.tomarchio@unict.it

ABSTRACT

With regards to the educational, didactical and pedagogical fields, the use of metaphors, borrowed from the practice of the cultivation of the earth as a cure and complement in the growth and education is widely spread. Interesting implications of anthropological, linguistic, methodological – educational and cultural nature are linked to such elaboration. Regarding the above mentioned elaboration, nowadays, pedagogy is called upon to reflect within the limits of the environmental study theory so that to avoid every aseptic, superficial, partial and misleading reconstruction of the wide, spontaneous and epochal event of valorizing earth as a good “shelter”, to the widespread of critical sense directed to the protection of the environmental resources, to sustainable development and daily consumption behavior. Between history and new arising organizations a proposal is made to reflect on the theoretical models, experiences, reference texts and pedagogists.

È largamente diffuso, in ambito educativo-didattico e pedagogico, l'uso di metafore mutuata dalla pratica della coltura della terra quale cura e accompagnamento nella crescita e nell'apprendimento. Interessanti implicazioni di carattere antropologico, linguistico, metodologico-didattico, culturale sono connesse a tale elaborazione, sulle quali oggi la pedagogia è chiamata a riflettere entro l'orizzonte di una teoria dello studio d'ambiente anche per evitare ogni ricostruzione asettica, superficiale, parziale, strumentale, di quel vasto, spontaneo, epocale fenomeno di valorizzazione della terra come bene 'rifugio', di diffusione del senso critico rivolto alla tutela delle risorse ambientali, allo sviluppo sostenibile, ai quotidiani comportamenti di consumo. Tra storia e nuova progettualità emergente si propone una riflessione in ordine a modelli teorici, esperienze, testi e pedagogisti di riferimento.

KEYWORDS

Axis nature-culture, Metaphor, Theory and Practice educational-teaching, Earth, Sustainable Development.
Asse natura-cultura, Metafora, Teoria e Pratica educativo-didattica, Terra, Sviluppo sostenibile.

Introduzione

La riflessione educativo-didattica ha ricevuto, e continua a ricevere, innumerevoli e multiformi suggestioni dalla metafora della coltura della terra quale pratica formativa di cura e accompagnamento nella crescita e nell'apprendimento.

Come in uno specchio essa restituisce, elaborato nel corso dei secoli, il portato dello stretto nesso che tiene assieme modelli educativi e correlativi quadri storico-sociali, consegnando agli interpreti tracce vive ed operanti di secoli di storia dei modelli del pensiero educativo, tessuti di variopinti fondali di contesto che aiutano a porre tra loro, in un significativo rapporto dialettico, profili umani e caratterizzazioni socio-educative sedimentate entro i confini più o meno sfumati di precise aree geo-culturali. Interessanti implicazioni di carattere antropologico, linguistico, metodologico-didattico, culturale, sono connesse a tale elaborazione, che sollecita oggi rinnovata attenzione anche per le prospettive di sviluppo che sotto il profilo delle dinamiche uomo-ambiente è possibile indagare e desumere nel complesso fluire delle forme storicamente determinate della soggettività.

In questa sede è possibile prospettare soltanto per linee generali una direttrice di studi in tal senso orientata, che sembra aprire interessanti orizzonti di riflessione; si consideri, ad esempio, quali tratti distintivi, corredo di peculiari prerogative e disegni di sviluppo e di intervento su territorio, possano prendere forma in riferimento ad un'area quale quella mediterranea, a vantaggio di opportunità di dialogo e scambio tra soggetti di culture, per quanto differenti, pur tuttavia in relazione entro un immaginario simbolico per molti versi dai tratti in comune.

Non è semplice ricondurre all'interno di un unico filo conduttore l'ampio raggio di implicazioni che in ambito educativo-didattico e pedagogico accompagnano l'uso di metafore mutuata dal mondo della natura. Natura-cultura è polarità costitutiva tra le antinomie classiche degli studi pedagogici e, del resto, l'attributo 'naturale' è già di per sé, sotto molti profili, *traslatio* in senso figurato entro un sistema di relazioni in evoluzione sempre culturalmente connotato.

Da Platone a Quintiliano, da Montaigne a Comenio, Rousseau, Considerant e molti altri, fino ad arrivare al Novecento, con Freinet e Cousinet, per citare soltanto quelle figure che appaiono ad una prima rassegna tra le più significative, è un continuo accavallarsi ed intrecciarsi di riferimenti più o meno articolati e complessi. Ancora oggi, non soltanto in termini di rimando metaforico, ma anche di prassi diffusa di cura educativo-didattica, rieducativa e riabilitativa, l'esperienza della coltura della terra continua ad offrirsi con crescente insistenza, a più livelli d'azione e sotto svariata forma, quale strategia formativa atta a promuovere, entro l'orizzonte ideale di un sistema formativo integrato emendato, rinnovate modalità di accesso ai saperi e alle discipline, inclusione e coesione sociale, dialogo interculturale e intergenerazionale, consapevolezza e responsabilità etico-sociale.

Nel contesto delle nuove progettualità emergenti verrà illustrato, a conclusione, il progetto e le attività dell'associazione *Orti di pace – Sicilia*, avviati a partire dal 2009 per iniziativa di insegnanti, pedagogisti, responsabili dell'istruzione, della salute e della promozione sociale che operano in Sicilia in contesti educativi e riabilitativi avvalendosi di pratiche di coltura di orti, giardini e arboreti.

1. Studio d'ambiente e modelli educativi

Nell'accezione comune coltura e cultura appaiono entrambe finalizzate ad esercitare sulla natura un controllo. Le modalità con cui ci rappresentiamo ciò che

comunemente definiamo 'natura' lo confermano.

Se si esclude, infatti, la prospettiva che apre al *numinosum*, a fronte della quale ci poniamo con atteggiamento di tipo estatico, cui ci avviciniamo in preghiera o in un'esperienza estetica, tutto ciò che ci circonda di quanto definiamo 'naturale', per quanto mutevole, è stato raggiunto da uno sforzo umano volto a creare condizioni che possano essere, in qualche misura, di rassicurante ordine: dalle leggi fisico-chimiche che concepiamo come stabili, ai principi e alle forze di evoluzione biologica del nostro pianeta ricondotti ad un ordine che chiamiamo regolarità. Non altrettanto accessibile è, evidentemente, un'immagine di ciò che la natura sarebbe in sé, vivente in un ipotetico pianeta privo di presenza umana, regno di ciò che prefiguriamo come caos e che, non senza fatica, tuttalpiù riusciamo a contenere dentro la cornice del cosiddetto 'caso'.

Disordine e caso sono termini che suscitano timore perché associati all'assenza di controllo. Senonché quello stesso disordine, ai nostri occhi privo di causa, siamo in qualche misura noi stessi: le nostre scoperte, le nostre biografie, i nostri geni. Da tanta presunta casualità è in larga misura dettato il nostro essere originali, dall'universo medesimo delle possibilità che tendiamo a leggere troppo spesso in termini di 'difetto di controllo', condizionamento in negativo, piuttosto che in termini di opportunità, come steccato, piuttosto che sterminati spazi, come limite e fine dato, piuttosto che come divenire.

In ambito più propriamente pedagogico tali argomentazioni sono riconducibili al terreno di una *Teoria dello studio d'ambiente*, come titola in traduzione italiana il volume di Arnold Clause *Philosophie de l'étude du milieu* (1961). Un ambito di riflessione che oggi gli studi di pedagogia non possono più trascurare se vogliono sfuggire al rischio di ricostruzioni asettiche, superficiali, parziali, o peggio ancora strumentali, di quel vasto, spontaneo, epocale fenomeno di valorizzazione della terra come bene 'rifugio', di diffusione del senso critico rivolto alla tutela delle risorse ambientali, allo sviluppo sostenibile, ai quotidiani comportamenti di consumo.

Per Arnauld Clause lo studio d'ambiente è da concepire non entro prospettive unicamente didattiche, non quale utensile per le osservazioni scientifiche, un ambiente sostitutivo del testo o della tradizionale lezione, piuttosto quale dispositivo educativo primo, atto a orientare interamente a vantaggio del soggetto ogni processo e finalismo educativo. Un ambiente, insomma, elemento veramente reale, e non tanto perché esistente in natura, ma perché congegno proprio di una realtà relazionale. A lungo si sofferma l'Autore sulla opacità stessa di ciò che individuiamo dentro un ambiente come 'trasformativo' nel senso della crescita dei soggetti, sul fatto educativo quale terreno di contesa tra civiltà, ortodossa, da una parte, e cultura, eretica, dall'altra. Concepita quale fattore di variazione e di superamento costante, l'educazione non è, come spesso si vuol credere, immediata e convenzionale espressione di una civiltà (fattore di ripetizione e di accettazione, che la collettività adotta per la propria sopravvivenza e riaffermazione), quanto piuttosto cultura, poiché riconsegna interamente ai processi formativi, ai soggetti, alla loro iniziativa e alle loro scelte, la finalizzazione di ogni reale, autentico processo evolutivo e di cambiamento.

Nell'epoca cosiddetta Antropocene¹ (termine divulgato dal premio Nobel per

1 Negli anni Ottanta è il biologo Eugene Stoermer che formula per primo l'espressione, che non sostituisce quella corrente usata per l'era geologica attuale, Olocene, ma si riferisce all'impatto che l'Homo sapiens ha sull'equilibrio del pianeta.

la chimica atmosferica Paul Crutzen per definire l'epoca geologica in cui l'ambiente terrestre è fortemente condizionato dagli effetti dell'azione umana in termini di modifiche territoriali, strutturali e climatiche) ogni individuo, come singolo e come membro di una collettività, deve essere educato perché maturi una chiara consapevolezza in ordine ai comportamenti di consumo assunti. Siamo chiamati a guardare al futuro, ma muovendo da un diverso sguardo sul passato e sul presente, ad operare delle scelte, ma anche a modificare le scelte operate, se necessario, in riferimento ai rischi della vita sul nostro pianeta (Cfr. Crutzen, 2005).

Un impianto di ricerca pedagogica che prenda oggi in oggetto tematiche attinenti l'ambiente, lo sviluppo sostenibile, il vasto mondo dell'ecologia, senza passare sotto la pressa di tali questioni problematiche, che continui ad orientare le proprie riflessioni in direzione di una natura da regolare "a distanza", o soltanto da contemplare e pregare, da conservare senza chiedersi entro quale progetto condiviso operi l'agire collettivo e gli stessi modelli formativi sempre culturalmente connotati, che continui a ballare la danza dell'ordine e del consenso, come sostiene Zygmunt Bauman (Cfr. Bauman, 2008), perde oggi un'occasione importante per sedere al tavolo di una progettualità per il futuro. Bisogna puntare sull'uomo e la donna come forza critica. Chiedersi rispetto a quali assetti e sistemi di pensiero e di sviluppo è ormai necessario porsi come 'interferenza'.

Una diffusa, crescente ricerca di armonia originaria che si accompagna a svariate forme di simbolismo naturalistico, prende corpo con più chiara definizione a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, diventando via via fenomeno sempre più emergente, tendenza spontanea e diffusa. Un'aspirazione che si manifesta sotto forma di associazionismo, sensibile ai temi del risparmio delle risorse, della tutela della specie e dell'ambiente minacciato, ma non soltanto, perché anche là dove non trova sufficienti spazi di elaborazione collettiva, né apparentemente obiettivi di carattere generale, parla spesso il linguaggio dell'esperienza personale. Essa non va confusa, a mio giudizio, con un generico 'ritorno in Arcadia', né è riconducibile unicamente a particolari convinzioni scientifiche, a forme di spiritualità o fedi religiose, per quanto presenti, a tratti, anche accenti che rimandano ai miti delle origini legati all'acqua e alla terra. È ricerca di senso che viaggia su binari diversi rispetto al passato, che forse sta codificando un linguaggio nuovo, che fa appello all'etica e all'estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo interculturale e intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, della differenza nelle sue multiformi manifestazioni.

Un vero patrimonio di elaborazione collettiva spontanea sembra dunque prendere forma, una sorta di *movimento di movimenti* di portata mondiale, in espansione, che la Pedagogia è chiamata ad interpretare, su cui riflettere, nel rispetto della ricchezza e della varietà delle manifestazioni in cui si esprime. Se dovessi oggi indicare un orizzonte teorico di riferimento per una elaborazione in tal senso orientata, lo individuerei in una edizione radicalmente ripensata dell'idea e del modello dell'educazione integrale.

Fin dagli anni Sessanta, e comunque nella seconda metà del secolo scorso, una serie di studi sono stati prodotti in Italia sul tema dell'educazione ambientale mentre importanti dichiarazioni internazionali vedevano la luce², per approda-

2 Vanno ricordate in particolare le Conferenze dell'Unione internazionale per la conservazione della natura (1970), la conferenza di Tbilisi (1977), di Rio de Janeiro (1992) e di Salonicco (1997); la Conferenza Mondiale UNESCO per l'Educazione allo sviluppo sostenibile di Bonn (2009).

re in tempi più recenti, nel dicembre del 2004, alla proclamazione da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, con il coordinamento dell'UNESCO, del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) per il periodo 2005-2014.

Accogliendo nel proprio quadro normativo di riferimento le più significative sollecitazioni elaborate in sede internazionale, l'Italia ha disposto in sede scolastica il passaggio *dall'Educazione Ambientale (2004) all'Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile (2009)*³, evidenziando una diversa considerazione della complessa area di studio. In siffatto contesto, non di secondaria importanza risulta la significativa collocazione della nuova area di formazione tra le competenze trasversali di *Cittadinanza e Costituzione*. Dagli interessi legati al risparmio delle risorse e alla tutela della specie e dell'ambiente minacciato si passa così a questioni legate a conservazione della diversità genetica, inquinamento, smaltimento dei rifiuti, pianificazione territoriale, evidenziando la necessità di adottare una logica di intervento in cui, attraverso un consistente coinvolgimento degli interventi di carattere educativo nei processi di apprendimento, si possano promuovere e rafforzare comportamenti orientati alla sostenibilità, eco-compatibili ed eco-sostenibili. L'educazione allo Sviluppo Sostenibile non si limita, entro una siffatta logica all'apprendimento "formale", ma si estende anche a quello non formale e informale. L'educazione in sé diventa prerequisito per raggiungere lo sviluppo sostenibile, strumento per il buon governo atto a favorire processi decisionali consapevoli e promozione della democrazia.

2. Coltivare il seme dell'intelligenza, mettere radici al sapere, selezionare il frutto della conoscenza

Si coltiva il seme dell'intelligenza perché possa germogliare, si dissoda il terreno perché il sapere metta radici, si seleziona il frutto della conoscenza...

Attorno al tema della coltura, come già anticipato, opera la metafora forse più ricorrente della tradizione degli studi pedagogici, che vorrebbe racchiudere e sintetizzare con efficacia le dinamiche dell'esperire umano, le regole che sovrintendono alla vita stessa quale sede di attese di crescita, di risoluzione di conflitti, di esercizio della speranza, di armonico sviluppo delle potenzialità dell'essere umano nel contesto di quel sinergico, diversificato, sistema di forze che è la natura.

A volte la mente dell'allievo è paragonata ad un terreno che è necessario coltivare, dissodandolo in profondità perché possa ricevere le sementi, altre volte è essa stessa la pianta prodotta da quel terreno, in un gioco di rimandi che per molti aspetti riconsegnano, manifesta, la 'ragione' che sta dietro il paragone. Una metafora da ripercorrere alla ricerca dei tanti modelli che ne hanno prodotto le più svariate versioni, ma anche da smontare, alla ricerca dei nessi che ne derivano sul piano della prassi educativo-didattica.

3 Cfr. *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Miur, dicembre 2009. Il testo accoglie gli orientamenti in tema di *Educazione Ambientale ed allo Sviluppo Sostenibile* nel sistema dell'Istruzione emersi dagli accordi interministeriali del 2008 tra il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, il Ministero dell'Istruzione e quello dell'Università e della Ricerca

Si offre alla nostra attenzione, quale campo d'osservazione con carattere di particolare immediatezza, quello dell'esperienza d'apprendimento e delle pratiche educativo-didattiche così come tematizzato in alcune opere di Cousinet, Freinet, Considerant.

Certamente ad un'osservazione a distanza non può non apparire singolare che, in forma tanto diffusa, divenuta ormai consuetudine, vengano usati gli stessi termini per designare attività tanto diverse come quella dell'educatore e del coltivatore.

«Verrebbe in mente di considerare identiche le due operazioni – si chiede Cousinet ne *La culture intellectuelle* – e di dar loro lo stesso nome a chi, non conoscendo il nostro uso verbale, vedesse prima un agricoltore arare il proprio campo, erpicarlo, seminarlo, strappare le erbacce, e poi un professore spiegare i *Commentarii* di Cesare? E non potremmo pertanto dire che le due attività non sono designate con lo stesso nome perché sono la stessa attività, ma piuttosto che vengono considerate una medesima attività in quanto hanno lo stesso nome?» (Cousinet, 1954/2003, p. 25).

In verità lo sguardo va teso a scrutare oltre la comparazione, per provare a capire cosa si agita dentro tanta pregnanza del simbolismo vegetale, naturalistico, che potremmo definire ancestrale, dove portano le tracce di una ricerca di senso che appare interna allo stesso movimento del formarsi e progressivamente definirsi e ridefinirsi dei modelli educativi e d'istruzione, in un linguaggio, al pari del fatto educativo stesso, che vorrebbe essere per tutti e di tutti.

Fa da sfondo all'opera cousinettina l'immediato secondo dopoguerra, stagione per molti aspetti di grande ripensamento socio-culturale in cui vivo era il dibattito pedagogico, e non solo, sul valore formativo delle discipline. Sullo sfondo il corposo lavoro di elaborazione prodotto con il Piano Langevin-Wallon e il primo tentativo, di dubbia riuscita, a livello di istruzione secondaria, di istituire *Classes Nouvelles*. In tale contesto l'Autore, a lungo segretario della *Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant* (fondata nel 1899 da Ferdinand Buisson 1841-1932), percorrendo i termini della metafora coltura-cultura, tesse un confronto tra due istanze nodali ricorrenti nella cultura pedagogica di area francofona, l'una di ordine naturalistico, per cui l'uomo è tale in virtù di una natura propria, l'altra di ordine storico-istituzionale, per la quale l'uomo si fa attraverso pratiche veicolate, in contesti formali, da scelte politico-istituzionali.

– Come 'coltivare' l'allievo perché emergano i connotati dell'uomo colto? – è l'interrogativo che attraversa l'intera trattazione. La tradizione vuole che l'alunno vada opportunamente trattato, *raddrizzato*, vanno *sfrondati* i suoi eccessi di originalità, recisi i *polloni* che a dismisura tende a generare. Egli non offra resistenza in tale percorso, sicché la sua azione sia nel migliore dei casi una reazione al trattamento stesso. La metafora trasmuta in concezione educativa e sistema formativo: pratiche di insegnamento/apprendimento codificate e trasmesse dalla tradizione finiscono per alimentare la cultura del consenso spegnendo l'attitudine personale e il senso critico.

Ma la natura, minacciata nel suo carattere autocostitutivo di libero equilibrio dinamico, può offrire anche il proprio profilo anarchico di aperta e libera autodeterminazione.

«Chi è che legge ora Seneca, ora Faraday o mette l'occhio al microscopio o prepara la miscela per una reazione chimica? Non è un personaggio immaginario. Colui che in Seneca scopre nutrimento per la propria cultura, ve lo trova solo perché, almeno in parte, lo aveva già in sé. Non mi cercheresti (e ancor meno potresti trovarmi), direbbe Seneca, se non mi avessi già trovato!» (Cousinet, 1954/2003, p. 98).

È dell'individuo ogni valore culturale, egli ne è sede e deposito di elaborazione. La persona colta è veramente tale quando resta luogo di sintesi del processo formativo. Cultura e formazione un binomio inscindibile, non esiste metodo, sistema, tecnica della formazione che prescindano e non fondi i propri assunti su un'attenta, fondata dal punto di vista epistemologico, scienza dei processi formativi.

Il sapere è pertanto uno, pur restando molteplici le discipline che lo vanno a comporre, processo induttivo alimentato da esperienze di "contatto operante". Cousinet entrava così attraverso la metafora della coltura/cultura nel merito della disputa, di lunga tradizione in Francia, tra cultura umanistica e cultura scientifica; ma è probabile che volesse anche sostenere la bontà del resoconto prodotto dalla Commissione Langevin Wallon che lamentava la profonda separazione tra formazione tecnica, umanistica e professionale. Oggi le provocazioni lanciate dalla sua opera le girerei a quanti ancora pensano, o vogliono far credere, che si possa frequentare la cultura senza produrla.

Significativi passaggi di scrittura ed elaborazione concettuale, che richiamano immagini e suggestioni legate al mondo della natura, sono presenti anche negli scritti di Célestin Freinet, in particolare ne *L'éducation du travail, Les Dits de Mathieu, Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*.

In Freinet la natura è potenza e slancio di vita, azione creatrice e riparatrice atta a custodire e ricostruire, là dove compromessa, l'armonia tra individuo ed ambiente, soggetto e contesto. Tra i molteplici, davvero numerosi, spunti che possono essere tratti dalle opere di Freinet sul terreno di nostro interesse, mi limiterò qui a qualche riferimento. In primo luogo alla figura emblematica del contadino-poeta-filosofo Matteo che, con linguaggio da dotto erudito, attraverso una serie di analogie tratte dal mondo agreste, si offre al lettore quale vera e propria icona di saggezza popolare. A lui è affidato il compito di smascherare le irrazionali e paradossali contraddizioni insite in una scuola e in una pratica educativa fondata su principi inadeguati, asservita a forze conservatrici e reazionarie che si oppongono ad una scuola e ad un'educazione moderna, liberatrice e democratica.

«Noi sistemiamo, più o meno comodamente, i nostri allievi ai piedi dell'albero – ammonisce il saggio Matteo – e mettiamo là, alla loro portata, i frutti che abbiamo scelto e colto per loro, ben classificati in libri che sono capolavori di scienza e di tecnica. E ci meravigliamo che si allontanino dai cesti invitanti per tendere le mani ed alzare gli occhi all'albero da cui vorrebbero cogliere i frutti preziosi di una conoscenza che non è vero nutrimento se è precedentemente e arbitrariamente staccata dall'albero. [...] Sfortunati quei bambini che non hanno mangiato ciliegie che nei cesti e che non hanno conosciuto la gioia vivificante di chi si aggrappa ai rami e coglie secondo i suoi bisogni! Sfortunato il bambino, sfortunato l'uomo che si è rimpinzato di conoscenza lontano dall'albero della vita e che non ha più nemmeno l'energia di protestare: – Le voglio cogliere io!» (Freinet, 1962/1972, p. 22).

Anche le classi, aggiunge Matteo, appaiono tristemente governate secondo criteri ispirati ad un ambiente da «allevamento di polli – dove tutto è previsto [...]. Se fuggissero non c'è pericolo: se per caso abbandonassero la loro gabbia non potrebbero né camminare, né trovare nutrimento. Sono fatti per restare al loro posto, beccare il pastone ed attendere il coltello che li sgozzerà.» (Ivi, p. 41).

È un chiaro invito rivolto agli educatori affinché prendano coscienza delle responsabilità legate al loro ruolo, un'esortazione a rifuggire da ogni possibile forma di apologia d'un amore mistico per il fanciullo che spesso, più o meno consapevolmente, finisce per alimentare forme di compiacente neutralità. Un invito ad attestarsi su criteri di saggio realismo adottando, come metro di valutazione

della propria azione formatrice, la qualità dell'esperienza stessa prodotta, misurata in termini di capacità di offrire risposta al bisogno fondamentale di espansione personale proprio dell'individuo. In tal senso l'educazione ha sempre un portato implicito di auto-orientamento, di organizzazione dell'energia dell'individuo, produttiva e creativa, nel modo più completo possibile.

In forma più programmatica e affinché l'azione degli educatori non proceda in direzione diversa dalla vita, in *Essay de psychologie sensible appliquée à l'éducation* Freinet formula anche una serie di leggi-guida; le suddivide in due elenchi: le fonti della vita; il senso di una vita surrogata. Commenta Eynard nell'introduzione al testo che qui il passaggio dal piano biologico a quello spirituale «si effettua orizzontalmente e non verticalmente, per ritmi e gradi differenti, senza che un piano posseda qualità o capacità sconosciute al piano precedente.» (Eynard, Introduzione a Freinet, 1972, p. 27). In due tra le più significative tra queste leggi tanta continuità, viene esplicitamente enunciata. La prima recita: *Questa è la vita*, commovente esaltazione dell'individuo a contatto con la natura di cui è parte, impazienza, al pari di una sorgente, di realizzare il proprio corso, sentimento di potenza che gli è indispensabile come il respiro. (Cfr. Freinet, 1972, p. 38). Come un torrente la vita di un bambino inizia il proprio viaggio impetuoso senza chiedersi neanche quale possa essere la propria meta, spinta da una forza irresistibile che inizierà a dare i propri frutti solo quando potrà calmare la propria irruenza nel terreno pianeggiante della valle.

Esiste un metodo per lo studio di tale 'essere in movimento'? Freinet lamenta che troppa pedagogia continua ad adagiarsi su comode forme di indagine statica e razionalismo analitico anziché volgere la propria attenzione al movimento nel suo divenire; gli studiosi generalmente compiono un prelievo di gocce d'acqua, le isolano in provetta, le analizzano, si convincono in tal maniera d'aver conosciuto il fiume, operano di conseguenza.

Con la quarta legge dell'*Essay* si afferma poi che *L'essere si realizza nella felicità individuale e nell'armonia sociale*, nella misura in cui egli è forte, fisiologicamente e psichicamente, se la natura intorno a lui, gli adulti, i gruppi costituiti, l'organizzazione sociale intera facilitano l'espressione dei suoi bisogni di potenza al servizio dell'esaltazione della vita. Individuo e socio trovano così armonico sviluppo entro un unico piano, convergente e allo stesso tempo reinterpretato al singolare per ciascuno, quello di un modello di educazione integrale *naturalmente* derivato e connotato nel senso di uno stretto legame con la dimensione intersoggettiva dell'esperienza.

Anticipando di un secolo, come ho già avuto modo di considerare (Cfr. Tomarchio 2010; 2011), quanto Freinet avrebbe scritto nel suo *Essay*, anche Victor Considerant, in *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* aveva già ampiamente sostenuto, attingendo alla metafora di una natura garante dell'armonia tra individuo e ambiente, le ragioni di un'educazione individualizzata, integrale e convergente che pongono sotto accusa una scuola in cui tutte le intelligenze restano attaccate allo stesso compito. In un capitolo dal significativo titolo *Problème de l'éducation active* scrive: «Vous entravez la nature, vous mettez des digues au ruisseau, et vous vous étonnez que la nature brise les entraves, que le ruisseau emporte les digues! Le ruisseau n'est pas mauvais ruisseau, ruisseau destructeur, parce que les digues font monter ses eaux, et que ses eaux renversent les digues ou passent par-dessus. Ouvrez lui un bon et libre cours, utilisez sa force et sa vitesse, usez de ses eaux, il deviendra source de richesse au lieu d'être instrument de dégât; soyez intelligent avec le ruisseau, il deviendra bon ruisseau.» (Considerant, 1844, p. 97).

È la voce di un seguace di Fourier a parlare, giornalista e redattore della Riviv-

sta «*Démocratie pacifique*», che difende le complesse ragioni di un'organizzazione societaria totalmente socializzante quale il falansterio. L'opera potrebbe apparire, ad uno sguardo superficiale, esclusivamente come un tentativo di razionalizzare e penetrare a fondo la dottrina di Fourier, affrancandola dai suoi caratteri più astratti, in realtà presenta interessanti intuizioni in direzione di una concezione dinamico-funzionale dell'apprendimento, spesso coniugata con le ragioni di una metodologia di tipo operativo. Sullo sfondo sono forti le istanze di ordine politico-sociale, che mettono in risalto la sentita appartenenza dell'Autore al movimento socialista, sulle quali edificare, solide, le ragioni di una formazione multilaterale scientificamente fondata e di un'educazione di tipo cooperativistico. Nel suo costante richiamo ad un metodo naturale dell'apprendimento è facile cogliere ambiti di riflessione fortemente caratterizzanti le successive correnti dell'*Education Nouvelle* francese.

Può essere interessante, peraltro, osservare come la formula 'integrale' riferita al terreno della formazione trovi ancora oggi facile ed ampio impiego, senza la necessaria circospezione nel considerare il numero delle possibili varianti interne alla stessa prefigurata idea di integralità del fatto educativo, le implicazioni connesse all'uso di una tale esemplificativa formula in rapporto ai tratti culturali di un'epoca, di un contesto, di un soggetto, ai modelli educativi che, è evidente, si tende in tal modo a spostare forzatamente al di fuori di un tempo e di uno spazio possibili. Da un'indagine condotta nel segno di un maggiore approfondimento storico-teorico emergerebbe una più chiara consapevolezza in ordine a significati ed interpretazioni, affatto univoci sul piano di una teoria della formazione, come talvolta si vorrebbe far credere.

È il caso, allora, di ricordare che la pedagogia è chiamata a suggerire atteggiamenti di riflessione e di grande cautela quando si chiama in causa la categoria 'integrale' riferita all'esperienza educativa, per evitare che, senza troppa circospezione, si operi rimando ad una serie di esemplificative formule che fissano il principio-guida di un'educazione integrale entro una prefissata, perfetta forma ideale, al cui interno soggetti, da una parte, e percorsi formativi dall'altra, come entità estranee tra loro, vivono storie separate. Ancor più di quanto non accadesse in passato, oggi le finalità educative non possono essere sganciate dal terreno del riconoscimento dei diritti fondamentali della persona e pertanto anche da un impegno volto a riconoscere ad ogni uomo, quali che siano le circostanze in cui il caso l'ha fatto nascere, il diritto di sviluppare, quanto più completamente possibile, tutte le proprie facoltà, fisiche e intellettuali.

3. Orti di pace. Un'esperienza su territorio siciliano

A corredo di una disamina sulle suggestioni e le sollecitazioni indotte dalla pratica della coltura della terra quale cura e accompagnamento nella crescita e nell'apprendimento, tra metafora e prassi educativo-didattica, può essere interessante descrivere brevemente e in forma esemplificativa, un'esperienza associativa che vede protagonista al proprio interno una rete scolastica siciliana sorta nel 2009 all'insegna del significativo nome *Orti di Pace*. L'espressione "Orti di pace" si deve al biologo marino ed educatore veneto David Levi Morenos (1863-1933). Fra le sue numerose attività filantropiche (di cui vale la pena ricordare almeno l'impegno speso per istruire e organizzare i pescatori lagunari e l'iniziativa delle navi-asilo per soccorrere gli orfani dei marinai), vi fu, a partire dal 1919, anche l'istituzione delle Colonie dei Giovani Lavoratori tra cui i cosiddetti "Orti di pace" a Roma, presso Villa Doria Pamphilj.

L'associazione *Orti di Pace – Sicilia* nasce per iniziativa di un gruppo di ricercatori universitari, insegnanti, pedagogisti, educatori, responsabili dell'istruzione e della salute, della promozione sociale, al fine di coordinare a livello regionale e di promuovere attività di ricerca, di scambio, nonché di supporto, alle diverse realtà che in Sicilia operano, a vario titolo, nell'ambito dell'istruzione, della formazione, della riabilitazione, avvalendosi di pratiche di coltura di piante e alberi.⁴

In controtendenza rispetto ad ogni possibile interpretazione riduzionistica di tematiche ed attività riconducibili al terreno dell'educazione ambientale, intende valorizzare appieno le numerose e variamente articolate esperienze formative, didattiche, socio-sanitarie e di sostegno alla persona già presenti sull'Isola, mettendone in luce la specificità e stipulando accordi e strategie finalizzati ad interventi condivisi e programmati ad ampio raggio su territorio. Entro tale allargato e condiviso orizzonte di riferimento, le diverse realtà aderenti, tra Istituti scolastici, Enti locali e, a vario titolo, responsabili della salute e della promozione sociale, legano all'esperienza della cura, della coltura/cultura della terra, molteplici possibili percorsi; dalla didattica all'aperto, largamente diffusa su territorio siciliano già agli inizi del Novecento, alle tante pratiche sociali volte all'inclusione di soggetti per vari motivi emarginati, o detenuti; dalle pratiche di promozione della legalità democratica, della salute, della tutela dell'ambiente a procedure e strategie d'insegnamento per valorizzare al meglio i processi di sviluppo fisico e psichico, le potenzialità apprenditive di soggetti con disabilità.

Nel primo triennio le diverse esperienze messe in atto, idealmente configurabili all'interno di un disegno di sistema formativo integrato, hanno visto particolarmente attivi ed impegnati gli istituti scolastici. In un quadro di accordi atto a favorire forme di intervento condiviso tra più attori, le scuole hanno interpretato il ruolo di veri e propri agenti di crescita culturale diffusa, capaci di valorizzare, ma anche di reinterpretare, peculiarità regionali, al crocevia di interventi finalizzati al dialogo interculturale, alla tutela dell'ambiente, alla diffusione della legalità, al recupero e alla coesione sociale.

Senza perdere di vista la centralità degli scopi legati all'istruzione e alla didattica disciplinare, in un'epoca in cui il 'verde' è luogo partecipato da più soggetti a molteplici livelli, le scuole sono diventate così un vero motore di pratiche di cittadinanza attiva, veicoli importanti di recupero di spazi urbani ed extraurbani in stato di degrado, abbandono o marginalità sociale.

Ancor più quando un intervento su territorio è rivolto ad un cittadino con disabilità, si accende una vera e propria, salutare, provocazione, per la scuola, per il mondo del lavoro, per la qualità delle relazioni sociali, per quanti pensano che interventi di rete possano essere concepiti e messi in atto unicamente entro assetti di relazione scontati, tipologie di intervento spesso isolato e settoriale.

Quando la prospettiva assunta diventa quella inaggirabile di un soggetto, egli stesso, crocevia di più sistemi, allora gli spazi di intervento ne escono ridisegnati. Dalla dimensione intrapsichica, individuale, biologica della disabilità si passa, per questa via, alla connotazione di soggettività fortemente ancorate a quello speciale rapporto uomo-ambiente che appartiene loro in forma esclusiva e, di conse-

4 L'iniziativa siciliana nasce e si configura in continuità e in raccordo con l'esperienza della rete *Orti di Pace* promossa presso l'Ecoistituto per le tecnologie appropriate di Cesena.

guenza, a forme di intervento nelle quali questa peculiarità di rapporto, passando per una riconsiderazione delle modalità d'azione, possa essere occasione, su rete diffusa, di crescita umana, a più livelli. Ciò impone, peraltro, che si provi a fare, ad essere, territorio in maniera differente da come troppo spesso ci è dato osservare. Non è affatto semplice provare a trasferire su un piano operativo gli obiettivi di Orti di Pace – Sicilia, che possiamo prefigurare pongano, a più livelli, tra le proprie finalità, quella di porre sotto attenzione l'ordine di praticabilità del contesto circostante (per necessità di sintesi e per le peculiarità delle dinamiche chiamate in causa si è qui voluto privilegiare il riferimento al soggetto disabile); al momento la ricerca volge in direzione di percorsi specifici attraverso i quali si possano attivare forme di virtuosa circolarità tra l'essere 'capace di' e condizioni obbiettive entro le quali tali capacità possano, per l'appunto, riflettersi.

Troppo semplice sarebbe concludere che si devono promuovere programmi, occasioni volte a porre tutti i soggetti cittadini in posizione attiva; è questo un auspicio che da tempo continuiamo ad esprimere, ma che stenta a trovare soluzioni avanzate sul piano di un intervento specifico. In più diretto riferimento all'ambito delle argomentazioni fin qui condotte, può certamente essere segnalato il progetto che, sotto l'insegna di "Un orto di pace in ospedale", promuove una serie di attività all'interno del reparto di neuropsichiatria infantile dell'Azienda Ospedaliero-universitaria "Policlinico Vittorio Emanuele" di Catania.

L'orto in ospedale è finalizzato, in questo caso, alla sperimentazione di pratiche educative che possano migliorare la qualità di vita dei bambini degenti per i quali si spera di riuscire a creare condizioni favorevoli allo sviluppo delle capacità sensoriali, al superamento dell'isolamento e del senso di inutilità che spesso viene accentuato dalla permanenza in ospedale. Un piccolo spazio all'interno del reparto ospedaliero coltivato ad erbe aromatiche, fiori e ortaggi, presso cui i bambini possono essere impegnati in attività istruttive e rasserenanti, creative e stimolanti al tempo stesso, all'interno del quale è sostenuto il processo di elaborazione di ruoli genitoriali 'su misura' pur all'interno di condizioni molto distanti dalle consuetudini di vita familiare.

Non è un caso che, presso le scuole che hanno aderito alla rete scolastica degli Orti di Pace, gli insegnanti di sostegno siano stati tra i primi ad attingere a questo contenitore di didattica attiva, di strategie alternative alla consueta pratica scolastica a beneficio degli allievi. Dal punto di vista di chi, più di ogni altro, non può prescindere da un intervento educativo e d'istruzione individualizzato, l'azione dovrebbe infatti essere sempre volta a riempire il tempo di spazi d'esperienza, ad accendere il soggetto volitivo, ad orientare i processi di formazione nel senso della induzione ad utilizzare le risorse dell'ambiente, riconducendole, naturalmente, alla misura delle azioni del soggetto.

Per l'impiego di metodi attivi e strategie formative in grado di impegnare in maniera personale e responsabile gli allievi, per il coinvolgimento in compiti di realtà su cui far convergere risorse interne ed esterne alla scuola, per l'ampio utilizzo della didattica laboratoriale e di metodologie che sostengano il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo mi sembra un'esperienza ben esemplificativa di come la scuola, piantata la semina, possa fiorire e dare i propri frutti fuori dalle alte mura dei propri edifici, e così guardare alla pace e al lavoro quali mete e valori 'naturali', in una dimensione intrinsecamente personale e collettiva al tempo stesso.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2008). *Consumo dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.
- Clausse, A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions du Scarabée. Tr. it. (1964). *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*. Firenze: La Nuova Italia, (introduzione e note a cura di Santoni Rugiu, A.).
- Considerant, V. (1844). *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*. Paris: Librairie de l'École Sociétaire, (terzo volume dell'opera *La destinée sociale*, edita a Parigi dal 1834 al 1844).
- Cousinet, R. (1954). *La Culture Intellectuelle*. Paris: Les Presses d'Ile de France. Tr. it. a cura di Tomarchio, M. (2003). *La cultura intellettuale, Educazione nuova e Culture Intellectuelle*. Catania: CUECM.
- Crutzen, P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova*. Milano: Mondadori.
- Freinet, C. (1950). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: École Moderne Française. (1966²). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (in due voll. dal titolo *Essai de psychologie sensible I. Acquisition des techniques de vie constructive e Essai de psychologie sensible II. Rééducation des techniques de vie ersatz*). Tr. It. (1972). Vol. I: *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione. La "Ricerca" sperimentale*. Firenze: Le Monnier (prefazione di E. Freinet, introduzione e commento a cura di Eynard, R.).
- Freinet, C. (1949). *L'éducation du travail*. Paris: Ophrys, Gap. Tr. it. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti.
- Freinet, C. (1969). *Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne du bon sens*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Tr. it. (1962). *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tomarchio, M. (2003). *Educazione nuova e Culture Intellectuelle*. Catania: CUECM.
- Tomarchio, M. (2010). *Educare in Armonia. Théorie de l'éducation naturelle et attrayante di Victor Considerant, Cadmo, X, 2002, 28*.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (a cura di) (2011), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010. Vol. II: *Figure ed esperienze*. Num. mon. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. (a cura di) (2010). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010. Vol. I: *Modelli, temi*. Num. mon. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6.