

DISINCHIOSTRATA
E SBIANCATA **TCF**



La tesi è stata stampata su carta "Fabriano – Copy life" naturale riciclata prodotta con cellulosa post-consumer. Altissimo punto di bianco. Prodotta con l'80% di cellulosa riciclata certificata FSC proveniente da foreste gestite secondo rigorosi standard ambientali.

*A Sonia,
insieme sul nostro cammino*

Un autentico grazie alla mia famiglia, a chi mi ha formato e a tutte quelle *persone* che ho incontrato in questo iter.

Sono loro che hanno permesso a questa tesi di venire alla luce

*I sentieri della formazione umana e civica nell'esperienza
delle scuole rurali e pluriclassi fra prossimità e spaesamento*

Francesco Paolo Calvaruso

INDICE

Av-viamento. Insegnare fra i “campi del sapere”, p. 5

Cap. I - Studi *umanistici*: maestri lungo la via del pensiero che educa

I.1 La formazione umana e civica in aree rurali e montane, p. 11

I.2 Martin Heidegger e il Feldweg, p. 17

I.3 Jean-Jacques Rousseau e i luoghi dell'Emilio, p. 45

Cap. II - Modelli di formazione: scuole rurali ed educatori in campo

II.1 Il silenzioso contributo delle Scuole rurali, p. 58

II.2 Uno sguardo alla pubblicistica di settore fra '800 e '900, p. 63

II.3 Alle radici delle Scuole rurali, p. 66

II.4 Il (lento) tramonto delle Scuole rurali e l'alba delle pluriclassi, p. 93

II.5 La lezione di Guido Gonella e il Convegno di Parma del 1948, p. 99

II.6 Le pluriclassi dal dopoguerra ad oggi, p. 104

II.7 Spinosità e frutti pedagogici di una realtà scolastica defilata, p. 120

Cap. III - Analisi t(h)eorica: scatti e spazi di un *abitare* educativo

III.1 Profilo di scatti e ritratti, p. 124

III.2 Scatti pioneristici: dai primi del Novecento agli anni '20, p. 125

III.3 Scatti sugli attenti: dagli anni '30 ai primi anni '40, p. 128

III.4 Scatti repubblicani: le pluriclassi e la ricostruzione del Paese, p. 131

III.5 Scatti del cuore: le pluriclassi negli anni '50 - '70, p. 132

III.6 Scatti d'orgoglio: le pluriclassi del Palermitano nell'anno scolastico 2010/2011, p. 135

Cap. IV - Comparazione: l'esperienza che dà form-azione

IV.1 Elementi metodologici della ricerca, p. 137

IV.2 Maestri sui sentieri delle scuole di campagna, p. 149

IV.2.1 Anna Maria Bruno, p. 152

IV.2.2 Maria Concetta Cona, p. 154

IV.2.3 Salvatore Natale, p. 156

IV.2.4 Carla Cafaggi - Anna Maria Ranchelli - Vera Testerini, p. 158

IV.2.5 Perché restiamo ad insegnare in provincia. Colloqui sulle pluriclassi nel Palermitano (A.S. 2010-11): Salvatore L. - Patricia P. - Chiara C. - Silvia L. - Saveria Maria R. - Anna Maria P. - Ada C. - Pina P. - Anna D. - Maria D. - Rosa Francesca R. - Giovanna M. - Giuseppa C. - Mario P. - Maria Antonia C. - Domenica F. - Maria Giovanna M. - Maria Giorgia S. - Loredana C. - Antonella D. - Anna S. - Rosina Antonietta L. - Mariuccia F. - Giovanna P., p. 170

IV.3 Colloquio con il dr. Rosario Leone - Dirigente dell'Ambito Territoriale per la Provincia di Palermo – Ufficio XV, p. 220

Conclusioni, p. 226

Diramazioni foto-grafiche, p. 231

Bibliografia, p. 243

Av-viamento ¹

Insegnare fra i “campi del sapere”

La tesi rispecchia nelle sue linee di sviluppo l’impianto della Scuola Dottorale in Studi Umanistici nonché dell’indirizzo di pertinenza e si svolge lungo quattro percorsi principali, che corrispondono ai capitoli di cui la stessa si compone.

Il primo di essi, intitolato *Studi Umanistici: maestri lungo la via del pensiero che educa*, affronta la relazione intercorrente tra educazione ed ambiente, nella convinzione che il luogo dell’educazione, lo spazio entro cui trova la sua realizzazione il processo d’insegnamento-apprendimento non sia affatto un elemento inerte e, come tale, marginale, ma abbia, al contrario, una straordinaria importanza configurandosi, ad un tempo, come testo e con-testo di formazione. «È l’ambiente naturale e antropizzato – scrive Orefice – che offre il terreno su cui i saperi informali e i saperi formali s’incontrano, ma anche si scontrano. È l’ambiente che, grazie a tale azione congiunta, si rivela come luogo di conoscenza, anzi dimostra di essere attivatore di saperi: i quali quindi non si estraniavano da esso alienando chi li produce e danneggiando l’ambiente, ma vengono ricondotti alla loro primaria e feconda funzione che è quella di essere generati con l’ambiente e per l’ambiente. I saperi nascosti dell’ambiente passano al rango di saperi creativi del soggetto che è stato a scuola di una tale didattica; egli se ne servirà per cercare soluzioni ai problemi dell’ambiente, che poi scopre essere i problemi dell’unità uomo – ambiente»². Immersione nell’ambiente, quindi, inteso come “natura”, di cui Mounier nel 1949 parlava in un passaggio di una delle sue opere più note: «I miei stati d’animo e le mie idee sono condizionati dal clima, dalla geografia, dal punto in cui mi trovo sulla superficie terrestre, dalle tracce ereditarie, e, andando ancor più oltre, forse

¹ Ogni ricerca deve primariamente definire il proprio ambito d’indagine, chiarirne i contorni, risalire alla radice del problema, porre quell’insieme di domande che consentano l’av-viamento al processo euristico. Il concetto di avviamento per Heidegger, riferito al filosofare, al pensare, è cosa ben diversa dal mero introdurre, poiché l’uomo, l’ente privilegiato, è sempre situato nella filosofia, deve solo essere avviato, deve, cioè dar via a questa scintilla che è in lui: il pensare; cfr. M. HEIDEGGER, *Avviamento alla filosofia*, Marinotti Edizioni, Milano 2007; Id., *Introduzione alla filosofia. Pensare e poetare*, Bompiani, Milano 2009.

² P. OREFICE, *Didattica dell’ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 51.

dal tempestare fittissimo di raggi cosmici»³. Da queste constatazioni non discende, quale loro conseguenza, la convinzione che l'uomo, o meglio la *persona* subisca passivamente la natura e/o si limiti a rispondere alle sue sollecitazioni: la sua relazione con essa «è invece un rapporto dialettico di integrazione e di ascesa»⁴. Heidegger, sosteneva che, pur gettato nel mondo, l'uomo non fosse semplicemente un ente fra gli enti, bensì l'ente privilegiato, l'unico in grado d'interrogarsi sull'essere. Ne *Il sentiero di campagna*, coevo a *Il personalismo* di Mounier, Martin Heidegger poneva in luce come il pensiero, per via degli ostacoli in cui inciampa, nel suo procedere è paragonabile alle tortuosità (che formano) del sentiero fra i boschi. E esso, infatti, costituisce una sorta di rimando, o meglio una metafora del pensiero che nel tentativo di procedere innanzi s'inoltra in zone oscure, fitte, per poi giungere, improvvisamente, a radure rischiarate dal lampo fulmineo di una luce che la illumina.

Scendere ancor più in campo pedagogico ci porta a sottolineare in questa direzione l'apporto di Rousseau. Egli, infatti, si configura come il corifeo della centralità del fanciullo e dell'importanza da attribuirsi al *luogo dell'educazione*. Per il Ginevrino solo in campagna i giovani possono ricevere un'educazione a misura delle loro necessità poiché ricca di una vasta gamma di stimoli, in quella serenità che predispone all'apprendere, in quella salubrità che garantisce una crescita armonica, in quella genuinità che consente di tenere lontano lo spettro della corruzione. Il capitolo, quindi, nel ripercorrere le riflessioni degli autori succitati, mira ad evidenziare il peso pedagogico da attribuire al dove dell'educazione dei fanciulli in particolari contesti come quelli rurali e montani.

Il concetto di formazione richiama alla mente il termine tedesco *Bildung* che, sottolinea Bertagna, «è sempre, però, anche una *Bindung*: legame di se stessi con gli altri, prensilità, attaccamento proliferante, impasto di legature, collante intersoggettivo»⁵. L'intimo legame che nella lingua tedesca connette i concetti di *formazione* e *comunità* conferma quanto sostiene il padre del Personalismo quando afferma: «La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il *tu*, e quindi il *noi*, viene prima dell'*io*, o

³ E. MOUNIER, *Il personalismo*, Editrice AVE, Roma 1999, pp. 27-28.

⁴ *Ib.*, p. 39.

⁵ G. BERTAGNA, *Per una teoria della comunità educante*, in CSSC, *Costruire la comunità educante. Scuola cattolica in Italia. Decimo rapporto*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 16-17.

per lo meno l'accompagna»⁶. Le scuole rurali hanno assolto il loro compito educativo dando concretezza ad aspettative e prospettive di umanizzazione e di promozione civica nell'ottica di una piena ed autentica inclusione sociale, prestando, al contempo, interesse «al contesto nel quale la persona costruisce la comunicazione e crea i presupposti della vita comunitaria»⁷. La Scuola pertanto come luogo di persone deputato e legittimato dalla comunità a far sì che le finalità dell'Educazione vengano concretizzate. Scriveva Maritain che scopo dell'educazione è «guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana – provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene, e il secolare patrimonio delle generazioni che così può essere conservato»⁸.

Modelli di formazione: scuole rurali ed educatori costituisce il capitolo II del presente lavoro. Esso intende chiarire cosa siano le scuole rurali ricomponendone i passaggi storici salienti, per comprendere le ragioni che ne decretarono il sorgere, la loro evoluzione, i rapporti con la politica, le critiche e i pareri favorevoli di cui furono contemporaneamente fatte oggetto per merito di più studiosi, fino al loro tramonto (piuttosto sfumato), che tuttavia non ne ha rappresentato la loro definitiva scomparsa bensì una sorta di rinascita sotto la veste delle realtà scolastiche pluriclassi. Questi piccoli presidi, ieri come oggi, hanno arginato la piaga dell'analfabetismo insieme a quella della dispersione scolastica, assumendo, lentamente ma in maniera sempre più chiara ed evidente, la fisionomia di vero cuore pulsante dei tanti piccoli centri rurali e montani nei quali si situano. Scuole che, nel perseguire le loro finalità culturali e formative, hanno rappresentato una sorta di baluardo rispetto ai processi di fuga verso l'industrializzazione e l'urbanizzazione selvaggia che caratterizzano la società odierna in quanto *comunità* in grado di essere al medesimo tempo soggetto ed ambiente di educazione, ponendo quale nucleo primario della propria azione educativi la *persona*⁹. Parlare di Scuola *come* comunità e non soltanto *della*

⁶ E. MOUNIER, *op. cit.*, p. 47.

⁷ S. CHISTOLINI, *L'università come comunità educativa*, in «Notiziario. Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università», 1, 2009, p. 76. Una pagina oltre l'A. aggiungeva: «La scuola di per sé dovrebbe muoversi in una atmosfera di comunità, più che sentirsi regolata dalle norme formali della società».

⁸ J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 72.

⁹ Cfr. V. MELCHIORRE (a cura di), *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996.

comunità¹⁰ vuol dire pensarla, con un'espressione di uno dei più attenti sociologi della postmodernità, come "luogo caldo"¹¹, in cui possono trovare cittadinanza i sentimenti di appartenenza e di sicurezza; vuol dire «soprattutto parlare di comunicazione, di possibilità di intendersi, di ascoltarsi, di capirsi, di sviluppare sentimenti di stima e di collaborazione fra le persone; ma significa anche parlare di norme e di modalità organizzative, capaci di "rigenerare" istituzioni inaridite»¹².

Il capitolo successivo *Analisi t(h)eorica: scatti e spazi di un abitare educativo* indaga, seguendo un'angolazione ermeneutica applicata alla fonte iconografica, i protagonisti e lo spazio dell'educazione, attraverso il più filosofico dei sensi ed il più "oggettivo" tra gli strumenti della rappresentazione iconica: la fotografia¹³. La ricerca ripercorre con l'ausilio di alcuni scatti selezionati fra le decine consultate e reperite la storia di queste scuole rurali e pluriclassi mediante un approccio interpretativo teso a svelare una certa rappresentazione dell'infanzia¹⁴, senza tralasciare le implicazioni pedagogiche connesse a un certo modo di ideare/predisporre gli ambienti educativi. Una Scuola a misura di bambino, infatti, non dipende solo dalla personalizzazione delle strategie e dei metodi d'insegnamento, o dall'uso di strumenti commisurati alle necessità dei fanciulli, ma altresì dalla costruzione, nel vero senso della parola, di locali e spazi appositamente realizzati, a misura appunto, e non, come troppo spesso succede, semplicemente riadattati.

Il capitolo *Comparazione: l'esperienza che dà forma all'azione educativa* conclude la trattazione. Sono qui chiarite le modalità con cui è stata condotta la parte della ricerca sul campo, ossia secondo una prospettiva di tipo qualitativo e presenta altresì i risultati dei vari colloqui condotti con il personale docente che ha maturato esperienza in questo

¹⁰ Cfr. C. SCURATI, *La comunità educante oggi in Italia. L'evoluzione e le prospettive*, in CSSC, *cit.*, p. 58.

¹¹ Cfr. Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.

¹² L. CORRADINI, *Educare nella scuola*, op. cit., 1985, p. 84.

¹³ Cfr. A. MIGNEMI, *Lo sguardo e l'immagine. La fotografia come documento storico*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

¹⁴ Il 4 marzo 2011 presso l'aula magna della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze si è svolto il Seminario *Iconografie d'infanzia: modelli e momenti*, organizzato dal prof. Franco Cambi e che annoverava fra gli altri docenti i proff. Egle Becchi e Simonetta Ulivieri. Nel suo intervento quest'ultimo ha sottolineato anche l'importanza nella ricerca pedagogica dello strumento fotografico. In tale consesso lo scrivente ha presentato una comunicazione sul rapporto fotografia e scuole rurali.

settore dell'istruzione. Scrive Flores d'Arcais che «l'aprirsi della nostra esperienza, il precisarsi delle nostre idee, avviene attraverso il colloquio»¹⁵.

Tali incontri seguono un ordine insieme sincronico e diacronico, poiché sono stati realizzati sia con insegnanti attualmente in servizio in scuole pluriclassi, sia con altri in pensione e che li hanno preceduti. L'insieme di questi colloqui-interviste offre uno spaccato non solo della storia di un particolare segmento della Scuola italiana, ma anche della storia del nostro Paese e punta a mettere in risalto, al di là delle buone prassi e delle difficoltà che fanno naturalmente parte del quotidiano degli insegnanti, l'impegno lodevole profuso per formare, ovunque, persone responsabili e buoni cittadini. Il tema dell'educazione alla cittadinanza costituisce il filo rosso di questi confronti, poiché rappresenta, com'è ormai acclarato, una delle più urgenti sfide dell'educazione cui la Scuola e la ricerca sono chiamati a rispondere. Crescere come persona vuol dire rinvenire nel valore cittadinanza quella dimensione di completezza e di apertura all'altro che consente di partecipare alla costruzione dell'avvenire comune per una società pienamente democratica. Una Scuola, quindi, direbbe Dewey sotto certi aspetti, come «embrionale comunità di vita»¹⁶.

In campagna il silenzio apre squarci di riflessività inaudita nelle chiassose città. Kierkegaard scriveva: «Quando tutto è silenzio intorno a noi, tutto è solenne come una notte piena di stelle, quando l'anima si trova sola in mezzo al mondo, di fronte ad essa appare non un uomo ragguardevole, ma l'eterna potenza stessa, il cielo quasi si spalanca, e l'io sceglie se stesso, o piuttosto riceve se stesso. In quell'istante l'anima ha visto l'altezza suprema, ciò che nessun occhio mortale può vedere e ciò che non sarà mai dimenticato, la personalità riceve lo stendardo da cavaliere, che la nobilita per l'eternità»¹⁷. Le parole in campagna sono dense di significato e centellate, spese solo alla bisogna, senza sperperi linguistici. Ma c'è ancora, fra ruscelli e boschi, lungo i sentieri che ospitano quelle aule in cui l'educazione si fa spazio di umanizzazione, una parola che vibra di autenticità fra le persone che vi abitano: comunità. Questa, come dice Bauman, «ha un suono dolcissimo; evoca tutto ciò di cui sentiamo il bisogno e che ci manca per

¹⁵ G. FLORES D'ARCAIS, *La pluriclasse*, in «Rassegna di pedagogia», 2, 1959, p. 103.

¹⁶ J. DEWEY, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 19.

¹⁷ S. KIERKEGAARD, *Aut Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità*, Mondadori, Milano 1993, p. 23.

sentirci fiduciosi, tranquilli e sicuri di noi. In breve, la “comunità” incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo un giorno riconquistare»¹⁸. È questo uno degli orizzonti axiologici in cui operano ed hanno operato con particolare attenzione le scuole rurali e pluriclassi.

La Scuola in ogni *dove* al servizio della persona umana, “di cui la Costituzione riconosce il valore e postula lo sviluppo”; persona che «non è astratta né isolata dalle formazioni sociali in cui si svolge, né è ignorata o negletta in quella riposta scaturigine che fonda veramente la sua libertà, come capacità di determinarsi secondo le leggi della propria natura spirituale»¹⁹. Scuola, dunque, capace di arginare col “dono” della cultura il dilagare di una sensazione di *spaesamento* esistenziale che dis-orienta, per educare ancora in tempi come quelli d’oggi alla Terra in un’autentica *prossimità* alla terra sulla quale l’uomo cammina, ama, pensa, agisce: vive²⁰.

*



2011 - Anno internazionale delle foreste

¹⁸ Z. BAUMAN, *op. cit.*, p. 5.

¹⁹ G. GONELLA, *I principi costituzionali della riforma della Scuola*, in Id., *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, vol. 1, Giuffé, Milano 1981, p. 144.

²⁰ Cfr. L. KLAGES, *L'uomo e la terra*, Mimesis, Milano 1998; L. BONESIO, *Terra Natura Storia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1996; C. SCHMITT, *Terra e mare*, Giuffrè, Napoli 1986.

Cap. I

Studi *umanistici*: maestri lungo la via del pensiero che educa

1.1 La formazione umana e civica in aree rurali e montane

I due paragrafi successivi costituiscono insieme una sorta di *segnavia* pedagogica lungo il cammino di queste pagine. Un paio d'immagini introducono l'esposizione dei contenuti ricollegabili ai pensatori ivi presi in esame. La prima ritrae Heidegger nel 1949 nella campagna di Meßkirch in una fotografia amatoriale²¹, l'altra, invece, è un'illustrazione del XVIII secolo di un'edizione francese dell'*Emilio* in cui il maestro avvia l'allievo alla vita di società²². Entrambe le immagini mostrano la città a debita distanza e un sentiero su cui educarsi (al pensiero meditante e pedagogicamente intenzionato) e educare il fanciullo di cui si ha la responsabilità della sua formazione umana (intesa come *Bildung*). Una città, quindi, dalle dimensioni non ancora abnormi, che si staglia in lontananza come prospettiva. Non siamo dinanzi ad un educando pertanto attratto o confinato/condannato a forme più o meno latenti di solipsismo. Nulla di tutto ciò. Educare in aree extraurbane, in aperta campagna o in alta montagna, è un'opportunità, non un confino, non il sigillo dell'emarginazione da una città-centro ormai smisurata, disumanizzante, caotica, disattenta. *Abitiamo* il disincanto²³, assaliti da rivoli di occasioni dis-educanti. La città, scrivono Frabboni e Pinto Minerva, è "un po' angelo e un po' mostro": un ibrido²⁴. Quello che si è scritto nel tempo fuori dalle sue mura in campo educativo è stato per più autori di pedagogia un altro registro. Le esperienze che ne

²¹ Cfr. M. HEIDEGGER, *Il sentiero di campagna*, Il Melangolo, Genova 2002, p. 27.

²² Cfr. J.J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, Éditions Garnier Frères, Paris 1961, p. 207.

²³ Cfr. F. CAMBI, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006. «Abitare – scrive l'A. a p. 10 – significa disporsi a riconoscere lo spazio geostorico proprio come "casa", come spazio che siamo capaci di dominare, di attrezzare, in cui vivere senza troppi traumi». La proposta del pedagogista toscano è una pedagogia del disincanto che possa aprire ad una pedagogia del soggetto-persona (laicizzata). Soggetto come persona (p. 54) nel senso che è «portatore di diritti e di doveri, come processo autoformativo, come identità in costruzione, come portatore di un-progetto-sul-mondo e come edificatore di senso. E ciò sempre in modo imperfetto, rivedibile, inquieto. Il soggetto postmoderno è persona, poiché nell'individualità decanta l'unicità, la costruttività, la problematicità».

²⁴ Cfr. F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 437.

hanno sostanziato l'attività hanno avuto fra i loro punti di forza l'educazione del carattere, hanno cioè mirato scientemente ad armonizzare bambini – natura – cultura. La campagna come sfondo praticabile dell'intervento educativo, ma anche come "dispositivo pedagogico necessario"²⁵. L'*Emilio* di Rousseau costituisce di certo la punta di diamante di quest'approccio naturista, eco-logico, attivista, "negativo", ma al contempo anche civico e sociale. Il fanciullo, infatti, viene sì educato in campagna in sintonia col suo ambiente, ma è altresì formato/preparato alla vita in comune, con gli altri. Il maestro sgrezza, smussa, raffina, ma non troppo; nello stesso tempo promuove, esorta, ma soprattutto agisce con intenzionalità pedagogica e volontà, si pone "semplicemente" e primariamente quale esempio. Kierkegaard, pur non essendo la pedagogia il suo campo d'interesse, annotava con acutezza che «la semplicità di un insegnamento non dipende tanto dall'uso di un'espressione facile e quotidiana, oppure altisonante ed erudita, no, il semplice è che il maestro sia egli stesso ciò che insegna»²⁶. Chi insegna, pertanto, con un tale spirito di missione e consapevolezza in questi particolari ambienti deve riuscire a far coesistere due dei concetti cardine della complessa identità europea: *Kultur* e *Civilization*. Il primo echeggia di radici germanofone, l'altro francofone: Heidegger e Rousseau, infatti. Uniti, almeno su questo sentiero che le presenti righe tentano di tracciare.

Svettano in luminosa solitudine questi due maestri del pensiero nell'aver dipinto in modo più o meno esplicito i benefici educativi del contatto e soprattutto della *prossimità* pedagogica con la terra? No. Ricordiamo Pestalozzi e il suo tentativo di applicare, tradurre i contenuti dell'*Emilio* nella fattoria di Neuhof, in un clima improntato ad un forte spirito di comunità, a contatto con la natura e l'esercizio salutare dell'agricoltura. I giardini dell'infanzia di Froebel, poi, ponevano l'equivalenza "bambino-pianta" e naturalità dell'educazione; da cui "gli alberi sono i miei maestri". Fra la fine dell'800 e l'inizio del secolo successivo si situa la "École des Roches"²⁷ di Demolins, anch'essa posta in aperta campagna, a due passi da un parco ed un ruscello per rinvigorire spirito e muscoli. Si passa quindi alle D.L.E.H., ovvero le Case Tedesche di Educazione in Campagna di Lietz, maestro di Ferrière. È proprio quest'ultimo, influenzato da quest'esperienza, che ebbe a

²⁵ Cfr. V. IORI, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 235.

²⁶ S. KIERKEGAARD, *Il giglio nel campo e l'uccello nel cielo*, Donzelli, Roma 1998, p. 63.

²⁷ Cfr. V. FERRARI, *La scuola Des "Roches"*, «L'educazione nazionale», giugno 1927, pp. 384-398.

teorizzare quelle “scuole nuove” che nella campagna avevano, è giusto il caso di dire, il loro *ambiente naturale*. Scuole in cui il ragazzo poteva studiare ma anche esercitarsi nelle attività dei campi, praticare una vasta gamma di giochi e stare, su tutto, all’aperto. Occorre anche riferire delle scuole lancasteriane istituite presso alcune famiglie nobili toscane, ad es. da Lambruschini, nonché l’esperienza pedagogica di Tolstoj²⁸ presso la sua tenuta a Jasnaja Poljana e lo scoutismo di Baden Powell, che nella natura, nello stare a contatto con essa, intravedeva il “grande gioco” che stimola all’avventura. Si giunge così a un altro caposaldo della pedagogia, John Dewey, il quale non mancava di evidenziare quanto fosse determinante l’ambiente, inteso come luogo “deliberatamente regolato con riferimento alla sua efficacia educativa”, nonché il recupero delle esperienze di contatto con la campagna, nel faticoso e travagliato passaggio della società statunitense verso l’industrializzazione²⁹. In Italia, tuttavia, non sono affatto mancati esempi di educatori-pedagogisti ad inizio ‘900 capaci di sottolineare, anche in città, l’importanza di offrire alla crescita del bambino l’opportunità del contatto con la natura (o sue porzioni), l’esperienza diretta e la possibilità di formarsi, è proprio il caso di dire, *en plaine aire*. Su tutti valga il nome di Giuseppina Pizzigoni, che nella sua *Rinnovata* alla periferia di Milano riuscì a creare una scuola modello, fra alberi, piante, orti, piscina ed animali³⁰. Una specie di scuola rurale in città. Il suo fu un insegnamento per molti versi simile a quello condotto

²⁸ Cfr. L. TOLSTOJ, *Scritti pedagogici*, Adriatica, Bari 1972. Ivi, pp. 117-157, anche lo scritto del 1862: *Sono i ragazzi di campagna che imparano a scrivere da noi o siamo noi che impariamo da loro?*. Nel 1874 lo stesso A. ebbe a scrivere anche una *Grammatica per le scuole rurali*.

²⁹ Cfr. V. IORI, *op. cit.*, p. 235. Da sottolineare, inoltre, quanto scrive John Dewey sulla “terra” nel suo, *Scuola e società*, cit., p. 11, lì dove essa viene definita quale «sorgente ultima di qualsiasi alimento dell’uomo. È il suo ininterrotto rifugio e la sua costante protezione, il materiale grezzo di tutte le sue attività, è il centro alla cui umanizzazione e al cui idealizzazione fa capo ogni attività dell’uomo». Nello stesso testo, poi, l’A. propone un diagramma simbolico (II) in cui evidenzia alcuni flussi di contatto indispensabili fra scuola e società; Dewey scrive a p. 48: «L’edificio scolastico ha intorno a sé un ambiente naturale. Dovrebbe essere in un giardino, ed i ragazzi dal giardino dovrebbero essere condotti nei campi circostanti e più in là, in una plaga più larga con i fatti e con le forze che vi rinvengono».

³⁰ Dalla visita di studio effettuata in data 21/4/2011 lo scrivente può affermare che *La Rinnovata* pulsa ancora di vitalità e le sue aule, la stessa conformazione dell’edificio, benché datato, lasciano trasparire tutta la validità dell’idea pedagogica della sua fondatrice, sintetizzata nella lapide posta all’ingresso della scuola in cui è possibile leggere: *tempio la natura, scopo il vero, metodo l’esperienza*. In occasione della predetta visita la m. Flavia Maddalena ha fatto dono allo stesso dei seguenti testi: P. NICOLI, *La scuola rinnovata e la prima educazione dell’infanzia*, Ufficio Propaganda Opera Pizzigoni, Milano 1957; CIMMINO, FERRARI, MARMIERI, *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano*, Opera Pizzigoni, Milano 1993. Cfr. inoltre E. ROMPATO, *I principi della scuola rinnovata della Ghisolfi (Milano)*, in «L’educazione nazionale», gennaio 1928, pp. 12-25 e febbraio 1928, pp. 85-100; F. CAPECCHI, *A scuola dalla Pizzigoni*, in «L’educazione nazionale», gennaio 1932, pp. 1-7; P. BORANGO, *La Scuola Rinnovata*, in «L’educazione nazionale», 6-7, 15/10/1919, pp. 8-11.

da centinaia di oscuri maestri rurali, teso a non frenare nel bambino la sua spontaneità e ad esortarne, nella ricerca della verità, anche tratti d'innata poesia³¹. Gli esiti furono talmente positivi da influenzare lo stesso Lombardo-Radice, tanto da ispirarlo nella sua ideazione dei programmi del 1923.

In contesti educativi come quelli in esame il bambino può esprimere tutto un insieme di capacità, competenze (come diremmo oggi) che naturalmente possiede, ma che la pedanteria rigida di certe scuole non lascia fluire. Il luogo dell'educazione ha un suo spessore pedagogico che purtroppo non ha indotto molti studiosi del settore a occuparsene come il caso avrebbe richiesto. Il *dove* dell'evento educativo, invece, è altrettanto importante del *chi*, *quando* e *come*. Trascurare quest'angolazione, questa prospettiva vuol dire de-contestualizzare il bambino, astrarlo, lanciarlo oltre la linea della sua dimensione personale, con la pretesa (audace) di prepararlo quanto prima alle strade (affollate e nomadi) del mondo odierno. Espediente che mal cela la cessione del *quid* squisitamente educativo all'invasione irritante dei suoi molteplici tentacoli consumistici e delle sue vibranti tentazioni tecnocratico-informatiche. Il bambino deve imparare presto a navigare! Metafora dell'ambizione allo sradicamento, di una predilezione per il prendere il largo, lontano dalle coste. Navigare, senza prima aver appreso come usare la bussola e saper scrutare l'orizzonte, è come affrontare l'immenso senza forma di un oceano insidioso e che tutto promette e davvero poco mantiene. Quel che resta importante è educare e saper camminare³², prima ancora che salpare. Come potremmo educare i bambini a percorrere le vie del mondo una volta grandi, ad essere cittadini liberi e responsabili, se prima non facciamo acquisire loro la valenza formativa dell'attaccamento e dell'appartenenza alle loro radici terrestri? Scrive Sandra Chistolini: «Questa storia umana dell'appartenenza, è la solidarietà in cammino, è la certezza dell'esserci

³¹ Cfr. S. CHISTOLINI, *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, F. Angeli, Milano 2009.

³² Cfr. B. SPADOLINI *et al.* (a cura di), *La funzione educativa del cammino*, Armando, Roma 2007; D. DEMETRIO, *Filosofia del camminare*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005; R. SOLNIT, *Storia del camminare*, B. Mondadori, Milano 2002; H.D. THOREAU, *Camminare*, SE, Milano 1999.

completamente, di veder valorizzata la propria persona e di onorare la persona dell'altro. Nella reciprocità matura il senso sociale dell'appartenenza»³³.

Lo *spaesamento* è la minaccia occulta e concreta, che serpeggia dentro il ventre di quell'ospite inquietante costituito dal nichilismo. Ad esso occorre opporsi, alzare la schiena e proporre l'amore per la terra e i suoi valori. Le scuole rurali possono questo? Esse, nella loro veste statuale, sono state un'esperienza educativa con precisi scopi di carattere eminentemente pratico: portare istruzione/cultura ed educazione (civica) alle persone residenti in campagna o montagna per innalzare i livelli di alfabetizzazione di ciascun Paese. Nel loro impianto pedagogico, tuttavia, al di là dei vari problemi ad esse correlati (primo fra tutti quello della ricorrente situazione di compresenza di alunni di età diverse, a "classi riunite"), molte sono le riflessioni che simili realtà istruttive pongono al ricercatore. C'è la questione della centralità della persona, con il suo portato di emozioni e ragioni, il problema del rapporto natura-cultura, il tema dell'ambiente come risorsa formativa, nella sua quadruplici accezione di "libro delle conoscenze – libro della cultura – libro del sociale – libro della natura"³⁴, l'osservazione diretta di fenomeni e ritmi naturali, i richiami a taluni aspetti valoriali che oggi appaiono come affetti da un incipiente tasso di opacità, l'emergenza dell'educazione alla sostenibilità e l'urgenza di porre un freno alle emorragie di popolazione che affliggono ampie zone del nostro territorio, la centralità della qualità del rapporto maestro – allievo che in situazioni educative come quelle extraurbane reca ancora di un surplus di umanità, l'amore per la Terra.

Nella versione odierna quelle che un tempo erano le scuole rurali hanno assunto la denominazione di scuole pluriclassi. Non si tratta più di dare solo un'istruzione ai figli dei contadini – coltivatori diretti. Non è più una questione sociale a persuadere Associazioni e Stato nello spingersi per le campagne per portarvi cultura e sapere. Non abbiamo più l'urgenza di sollecitare le autorità competenti a dare un tetto e delle mura a chi, invece, un tempo, per studiare poteva contare solo su una capanna, una stalla o un vagone

³³ S. CHISTOLINI, *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*, Cleup, Padova 2004, pp. 99-100.

³⁴ Cfr. F. FRABBONI, C. SCURATI, *Dialogo su un scuola possibile*, Giunti, Milano 2011, pp. 60-62. Si veda anche F. FRABBONI, *Scuola e ambiente*, B. Mondadori, Milano 1980.

dismesso. Quelle immagini emergenti dal passato, tuttavia, che sanno di povertà, sacrifici e forti privazioni d'ogni tipo, sono però tasselli della nostra identità fuori visuale. È uno squarcio sulla storia scolastica condotta dagli Italiani nel loro ultimo secolo e mezzo di Unità per vincere l'analfabetismo. Le pluriclassi oggi, dunque, come un'esigenza dettata soprattutto dal numero dall'esiguo numero di bambini che sempre meno abitano i tanti e variegati paesaggi³⁵ rurali e montani di cui l'Italia è ricca. È una visione eco-logica ed eco-etica³⁶, sostenibile, umana e democratica, persino in sintonia con la nostra Carta costituzionale, che all'art. 9 dichiara che la Repubblica «[...] Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione»³⁷. Salvaguardare la memoria di queste scuole è parso un rendere omaggio a tutti quegli educatori che si sono spesi con le loro forze per venire incontro con libri, numeri, parole ed esempi umani e civici ai contadini e ai loro bambini, rispettosi della loro "cultura" millenaria. Un omaggio anche a quegli studiosi di pedagogia, docenti, ispettori e cultori che nel tempo sono intervenuti su quest'argomento per offrire suggerimenti o per disegnare scenari possibili di miglioramento di questo servizio istruttivo alla collettività. È stato un modo per rammentare ai tanti che se ne fossero dimenticati che l'Italia ha non lontane origini contadine e che recidere ogni traccia del passato (anche pedagogico) è il miglior modo per cessare di procedere nel proprio cammino. I sentieri della "formazione umana e civica" tracciati dalle scuole rurali, ma soprattutto dalle migliaia di maestri e maestre unitamente ai milioni di bambini e bambine che le hanno vivificate con le loro fatiche, sono un solco nelle cui profondità riposano le vite sorridenti di tantissimi fanciulli che al suono della campanella, fra alberi e fiori, nei pressi di un fiume o nel silenzio di giornate uggiose, erano ancora capaci di respirare l'aria salubre e libera che promanava dalle parole e dall'esempio dei loro maestri di campagna.

³⁵ Sulla centralità del paesaggio nella cultura occidentale cfr. G. SIMMEL, *Saggi sul paesaggio*, Armando, Roma 2006; C. RAFFESTIN, *Dalla nostalgia del territorio al desiderio di paesaggio. Elementi per un teoria del paesaggio*, Alinea, Firenze 2005; L. BONESIO, *Geofilosofia del paesaggio*, Mimesis, Milano 1997; J. RITTER, *Paesaggio. Uomo e natura nell'età moderna*, Guerini e Associati, Milano 1994.

³⁶ Cfr. L. MORTARI, *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Milano 2001.

³⁷ 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»; vedi 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.

Un incontro d'anime, in cui l'insegnante prende maggior coscienza della sua stessa identità di persona, riflette sulle condizioni ambientali del suo impegno formativo, predispone gli accorgimenti didattici che la natura soprattutto pone a disposizione della sua azione educativa, libera e autorevole allo stesso tempo. La campagna, dunque, come con-testo in cui scrivere assieme la trama di un dispositivo educativo capace di farsi dono, per entrambi, un luogo in cui l'essere dei due protagonisti, l'educando e l'educatore, insieme, dialogano di cultura sui testi immersi nel libro della natura. Un principio di armonia cattura entrambi, ma l'educatore conosce il cammino, è consapevole di ogni passaggio da far compiere al suo educando. Lo istruisce, lo esorta, lo sprona, lo lascia fare e lo redarguisce, lo incita, lo incoraggia, lo frena: lo educa.

1.2 Martin Heidegger e il Feldweg

La parola "sentiero" apre ad una parentela semantica con un termine dialettale siciliano che riesce a tingere il luogo della formazione dei piccoli scolari di campagna/montagna con la tortuosità metaforica (a volte serena, a volte ruvida) della vita a cui essi sono preparati: la *trazzera*. Dignitosa centralità, quella attribuita da Heidegger al dia-letto nel suo dia-logo con la poesia, che ben si esprime in queste parole: «È proprio la *Muttersprache* che 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»³⁸. È nel dialetto che si radica tutta l'essenza del linguaggio, la sua profonda espressività³⁹. «Il dialetto – scrive ancora il filosofo tedesco – non è solo la

³⁸ F. DE ALESSI, *Heidegger lettore dei poeti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1991, p. 17-18.

³⁹ Uno studio condotto su 138 idiomi presi in esame da Claude Hagège, docente al Collège de France, ha posto in evidenza come l'88% dei termini specifici - dialettali prenda in prestito concetti che riconducono alla terra (o al corpo); cfr. C. TAGLIABUE, *L'antica lingua della terra*, in «Nova 24» de «Il Sole 24 Ore», giovedì 22/2/2007, p. 14. Il modo in cui usiamo il linguaggio quando conversiamo, scherziamo o imprechiamo apre una porta per comprendere meglio chi siamo; cfr. S. PINKER, *Fatti di parole. La natura umana svelata dal linguaggio*, Mondadori, Milano 2009. Una scuola moderna non può certamente accettare proposte come quelle tese ad introdurre l'insegnamento del dialetto nel curriculum scolastico, in una scuola dove già analfabetismi di vario genere, gratuiti avalli di forestierismi inutili (lì dove esiste già un corrispettivo in italiano), web ed sms hanno già invaso (ed offeso) la lingua di Dante. Non è nemmeno una questione di puristi o innovatori, si tratta solo di evitare di cedere a nuove forme di tentazione in stile Babele. «Nessuno vuole disconoscere – afferma Luca Serianni nell'intervista di N. ORDINE, *I dialetti? No, impariamo l'italiano*, in

lingua della madre, ma al tempo stesso è anzitutto la madre della lingua»⁴⁰. La *trazzera*, dunque, è una di quelle parole primordiali che nutre intimità con la gente di Sicilia. Si tratta di «un viottolo campestre, più o meno largo, più o meno acciottolato, che ama star lontano dai luoghi troppo frequentati, dove sibilano le locomotive, nere ed affannate, strepitano le automobili fulminee, rumoreggiano i carretti polverosi, tra il tintinnio dei sonagli insonni. La trazzera preferisce, invece, di arrampicarsi in mezzo ai campi sterminati dei latifondi deserti, dove scoscende verso i torrenti ghiaiosi, serpeggia nei valloni solitari, risale di nuovo, con tenace ostinazione, su per le poggiate recondite, per perdersi lontano lontano, in fondo alle montagne opaline e agli altopiani azzurrognoli, dove l'occhio non la può seguire più. Essa tende sempre verso le solitudini solenni e vaste, dove il cuore dell'isola, bella e generosa vibra intatto e saldo, e la dolce e sonora lingua

«Corriere della Sera», giovedì 9/9/2010, p. 43 – la piena dignità espressiva dei dialetti. Ma è altra cosa proporli come disciplina di insegnamento. Quale dialetto bisognerebbe insegnare a scuola nel Veneto: il veneziano, il vicentino o il veronese? E poi: a discapito di quale disciplina? Quale materia andrebbe eliminata o depotenziata?». Rincarà la dose Ernesto Galli Della Loggia, che nel suo articolo *Una scuola per l'Italia*, in «Corriere della Sera», giovedì 21/8/2008, pp. 1/47, scrive: «La scuola pubblica europea è nata intorno al compito di testimoniare un'idea del proprio Paese, i caratteri e le vicende della collettività che lo abita, sentendosi chiamata a custodire l'immagine di sé e gli scopi di una tale collettività. Non può esistere una scuola pubblica mondial-onusiana, una scuola italiana che parli in inglese o esperanto. Un sistema d'istruzione pubblico appartiene sempre a un contesto culturale nazionale». Il dialetto, tuttavia, pulsa nella tradizione, scivola a fior di pelle fra gli abitanti di qualunque località che senta e coltivi la propria identità con tutto il trasporto emotivo che ciò comporta. Non ha bisogno di cattedre e lavagne la trasmissione di una così profonda testimonianza di espressività vitale. Il dialetto è il suono di sentimenti, nomi di cose e vicende della vita quotidiana che echeggia a contatto diretto con il sentire delle persone. Tutto quanto anzidetto sull'importanza del dialetto, però, non deve distogliere dal tenere in dovuta considerazione il pericolo di slittamento qualitativo cui è soggetto l'idioma nazionale. I segnali sono tutti in direzione di una seria criticità, che va monitorata. Va letta in questo senso, quindi, la proposta di legge alla Camera dei deputati del marzo 2007 (anticipata dal parere favorevole dell'Accademia della Crusca trasmesso alla I Commissione – Affari Costituzionali della Camera dei deputati del dicembre 2006; cfr. F. SABATINI, N. MARASCHIO, V. COLETTI, *La lingua italiana nella nostra Costituzione*, in <http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/150_lingua_italiana/Italiano_in_Costituzione.pdf>), tesa ad inserire in Costituzione un comma all'art. 12 sull'ufficialità della lingua italiana (cfr. L. PREDEN, *L'italiano nella Costituzione*, in «Scuola e Didattica», 10, 2007, p. 96), nonché l'istituzione di un Consiglio Superiore della Lingua Italiana (su cui si erano espressi favorevolmente negli anni '70 linguisti come Giacomo Devoto e Giovanni Nencioni), così come già in uso in Paesi come Francia, Svezia e Norvegia; cfr. D. PAPPALARDO, *Ripulite l'italiano*, in «la Repubblica», martedì 22/12/2009, pp. 48-49. Viviamo tempi in cui il linguaggio nostrano appare come «scalzo e scravattato», infarcito di neologismi a sfondo umoristico o grondanti di tormentoni mediatici; cfr. S. BARTEZZAGHI, *Italiano addio*, in «la Repubblica», giovedì 12/11/2009, pp. 48-49. L'Italia è una Nazione ricca come poche al mondo per varietà linguistica, una realtà «lussureggiante» evidenziava Tullio De Mauro. «Italiano e dialetti – leggiamo in F. AVOLLO, *Il dialetto è vivo! Grazie all'italiano*, in «Avvenire», 25/11/2009, p. 29 – convivono da secoli, ed è questa convivenza che occorre promuovere e perseguire, rendendo tutti più consapevoli del suo valore, sia in termini generali sia in riferimento allo stesso profilo identitario del Paese».

⁴⁰ F. DE ALESSI, *op. cit.*, p. 101. Cfr. R. CRISTIN, *Linguaggio e terra natia*, in «Aut Aut», 235, 1990, pp. 3-24.

degli avi vive tuttora vergine e possente»⁴¹. La riflessione intorno alle scuole rurali/montane e pluriclassi, poste ai margini dei sentieri/trazzere, ci parla di un abitare prossimo all'essere delle cose che non ama la chiacchiera e che va alla sostanza, che non dimentica le forme della natura, che fa spazio per aprire una radura alla luce del conoscere, di quella porzione di verità che si comprende solo nella sua dimensione di non-nascondimento (*Unverborgenheit*)⁴². È storia di onestà, di rispetto per il fluire della vita, in ogni suo aspetto, dallo sbocciare di un fiore alla valorizzazione per la fatica che rende "spirituale" il lavoro e prezioso il parlare che educa soprattutto quando è indispensabile. Maria Boschetti Alberti⁴³, a proposito del come creare l'atmosfera educativa migliore, infatti, sosteneva che per avvicinare le anime degli allievi occorressero serenità e silenzio, così da poter promuovere in loro "atti sinceri e veri"; poiché «tutto il resto è ciarlatanismo»⁴⁴.

Piero Malavasi scrive: «La pedagogia, in quanto riflessione sull'esperienza educativa, concerne *naturaliter* la dimensione storica e spaziale della *Bildung*. Considera in modo critico i tempi e le culture degli eventi educativi, assumendone lessico e la semantica come sollecitazioni alla costruzione del discorso scientifico. In questa prospettiva euristica, l'impiego di termini spaziali per designare l'avventura della formazione umana e quindi i compiti del pensiero acquista un significato emblematico per la riflessione pedagogica sugli ambienti dell'educazione. [...]. Si rifletta, inoltre, sugli *Holzwege*, i sentieri che nel bosco s'interrompono improvvisamente nel fitto e che per M. Heidegger

⁴¹ *La Trazzera. Pagine di poesia e di fede dei poeti dialettali siciliani*, Palermo, 1/2/1927, anno 1 n. 1, p. 1; ora in S. FERTILIA (a cura di), *La Trazzera*, Fondazione Ignazio Buttitta, Palermo 2006, p. 11.

⁴² H.G. GADAMER, ne *Il pensatore M. Heidegger* (1969), in Id., *I Sentieri di Heidegger*, Marietti, Genova 1987, p. 55, così esplicita il concetto heideggeriano di "non-nascondimento" (ricollegandosi pure all'espressione del proprio maestro, espressa nel 1923, secondo cui «la vita è nebulosa: essa si avvolge sempre nella nebbia»): «Quando Heidegger chiamava non-nascondimento l'esperienza fondamentale dei Greci, l'*aletheia*, non intendeva solo che la verità non è evidente e deve essere strappata dal nascondimento, come in una rapina, ma intendeva anche che la verità rischia costantemente di risprofondare nell'oscurità e lo sforzo del concetto deve appunto essere diretto a preservare il vero inabissamento, e inoltre, pensare questo sprofondare come l'accadere della vita».

⁴³ Fra i numerosi testi consultabili se ne segnala in questa sede uno, donato allo scrivente dall'attuale direttore della scuola elementare di Agno, dr. Fabio Grignola, in occasione della visita di studio colà realizzata il 21 aprile 2011, ovvero L. SALTINI, *Maria Boschetti Alberti e il mondo culturale ticinese*, Salvioni Edizioni, s.l. 2004. In quella circostanza ci si è avvalsi altresì della consultazione dell'Archivio della scuola elvetica in cui la maestra Boschetti Alberti aveva operato, meritando lodi ed attenzioni di Ferrière e Lombardo-Radice.

⁴⁴ M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il dono di sé nell'educazione*, La Scuola, Brescia 1968, p. 48.

alludono al cammino della ricerca umana, a un tempo via e smarrimento»⁴⁵. I testi di Heidegger non solo custodiscono interessanti sollecitazioni euristiche, ma possiedono un'implicita valenza di carattere pedagogico⁴⁶ per via di una loro ricorrente e consistente mole di attenzioni per ciò che è caratterizzabile come *ambiente naturale*. La sua visione del mondo, infatti, ha offerto un'angolazione di lettura dello spazio umano e dell'abitare come spazio eco-sofico⁴⁷. In quest'accezione una tale "ecologia profonda"⁴⁸, strettamente ricollegabile ad un'interpretazione di uno spazio vissuto, si distanzia dalla mera "ecologia superficiale" «per il modo di intendere i rapporti etici e scientifici tra uomo e mondo, e per il richiamo alla "saggezza" della Terra, l'invito a non disgiungere i problemi delle scelte personali da quelle collettive, la crescita spirituale da quella scientifica, l'approccio etico da quello tecnico, secondo una globalità di relazione uomo-mondo che ha senso soltanto in quanto gli interventi umani sono improntati alla saggezza»⁴⁹. Il suo cammino nel/del pensiero si presta, quindi, ad un ricco intreccio contenutistico e metaforico in ordine alla questione della formazione umana e dei "luoghi" in cui essa trova sostanza. Heidegger, pur non essendosi mai qualificato come "pedagogista", è stato autore di riflessioni pedagogiche tanto rilevanti quanto interessanti⁵⁰.

⁴⁵ P. MALAVASI, *Riflessioni sui "Sentieri interrotti" di Martin Heidegger*, in «Pedagogia e vita», 5-6, 2006, p. 139.

⁴⁶ In *Essere e tempo* emerge un'idea di formazione che promuove il formarsi ad *Esser-ci* autenticamente. Il testo heideggeriano più noto, quindi, seppur indirettamente, offre un modello di *Bildung*, un'idea di pedagogia in senso ontologico-esistenziale; cfr. R. NESTI, *La "vita autentica" come formazione. Lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*, University Press, Firenze 2007. Per una riflessione allargata sull'apporto dell'intera opera del filosofo alla stessa epistemologia pedagogica, incentrata sulle categorie di *paideia* e *Bildung*, cfr. G. SOLA, *Heidegger e la Pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2008. Sulla consapevolezza per le implicazioni pedagogiche del progetto filosofico heideggeriano cfr. M. MANNO, *Heidegger e la filosofia*, Armando, Roma 1962. Cfr., inoltre, F. CAMBI, *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in «Studi sulla formazione», 2, 2006, pp. 7-15.

⁴⁷ Cfr. M. PESARE, *Abitare ed esistenza. Paideia dello spazio antropologico*, Mimesis, Milano 2009; V. CESARONE, *Per una fenomenologia dell'abitare. Il pensiero di Martin Heidegger come oikosofia*, Marietti, Genova-Milano 2008. Si veda anche S. D'URSO, *Il senso dell'abitare contemporaneo*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2009, pp. 23-28.

⁴⁸ Per la distinzione fra "ecologia profonda e superficiale" cfr. A. NAESS, *Dall'ecologia all'ecosofia. Dalla scienza alla saggezza*, in M. BOCCHI, E. LAZLO (a cura di), *Physis*, Feltrinelli, Milano 1989; B. DEVALL, G. SESSIONS, *Ecologia profonda*, Gruppo Abele, Torino 1991.

⁴⁹ V. IORI, *op. cit.*, pp. 26-27.

⁵⁰ Cfr. A. GRANESE, *La filosofia dell'educazione*, in B. VERTECCHI (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 111.

Uno scritto di Martin Heidegger del 1949 è intitolato *Der Feldweg – Il sentiero di campagna*⁵¹. In poche pagine, questo libretto, stampato in 400 esemplari a spese dello stesso Autore⁵², accompagnato da alcuni scatti fotografici coevi, condensa un vasto insieme di traiettorie concettuali. Si tratta di un saggio che va integrato, così come il filosofo suggerisce ad un lettore che gli aveva domandato un chiarimento su di un termine in esso presente⁵³, con un altro di due anni antecedente, ovvero di quella sorta di “libro della baita” rappresentato da *Aus der Erfahrung des Denkes*, traducibile, secondo Armando Rigobello, come “l’esperienza del pensare”⁵⁴. Uno scritto, quest’ultimo, di brevi testi poetici in cui il *quando*, apre al pensiero poetante che trae spunto dalla natura che si fa evento e tutto avvolge sui monti e i prati che cingono la *Hütte*, il *dove* del pensare.

Il sentiero di campagna sottolinea, tra l’altro, l’importanza che il “paesaggio” ha per una comprensione più autentica del suo pensiero. È l’unico scritto di Heidegger che abbia una vocazione discretamente autobiografica⁵⁵ ed in cui lo stesso «affida allo *Zuspruch des Feldwegs* il racconto della propria vita, fin dai primi anni dell’infanzia trascorsa a Meßkirck, davanti al cui palazzo ducale questo sentiero si snoda con la stessa fondamentale importanza, ci viene quasi di pensare, che hanno per il Marcel della *Recherche* quei due *côtés*, quello di Méséglise – e di Swann – e quello di Guermites, che solo alla fine mostreranno di non essere un bivio, ma di appartenere ad uno stesso identico itinerario della memoria e del cuore. È in questa topografia immaginale, non solo frutto di una tradizione culturale, ma anche di un sapere profondamente radicato nel

⁵¹ Cfr. M. HEIDEGGER, *Il sentiero ...*, cit.. Per un ascolto della lettura dello stesso A. al proprio pensiero si consulti sul web l’indirizzo <<http://www.youtube.com/watch?v=OQyeF6clwWg>>. Inserito in rete l’11 agosto 2011, in una registrazione del 1952.

⁵² Cfr. E. NOLTE, *Martin Heidegger tra politica e storia*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 265.

⁵³ Cfr. M. HEIDEGGER, *Il “kuinzig”*, in Id., *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita*, Il Melangolo, Genova 2005, p. 440.

⁵⁴ Cfr. Idem, *Pensiero e poesia*, a cura di Armando Rigobello, Armando, Roma 1977, p. 9.

⁵⁵ In un passaggio del discorso d’augurio formulato per la nipote Almuth in occasione della cresima il 28 aprile 1971, Heidegger ebbe a dire, con un misto di preoccupazione educativa e di ricordo auto-biografico: «È certo più difficile per i giovani trovare e mantenere la retta via in questi tempi rispetto all’epoca in cui il nonno aveva la tua età, su cui ti può raccontare qualcosa lo scritto *Sentiero di campagna*»; M. HEIDEGGER, *Cresima*, in Id., *Discorsi e ...*, cit., p. 645. Il punto così prosegue: «Ma le difficoltà toccano all’uomo affinché le sopporti e al tempo stesso impari a superare se stesso, e così cresca generoso e si rafforzi, donando e ricevendo fiducia. È solo in questo modo che noi uomini diventiamo davvero aperti e liberi per le cose liete e belle, durature e grandi, per quei doni e tesori della vita cui possiamo e dobbiamo rivolgerci sempre e con gratitudine».

paesaggio della propria geografia interiore, che vanno ripensati i passi di Heidegger»⁵⁶. Questi osa opporre il *Sentiero di campagna* alle autostrade del mondo moderno. Londra e New York, pur non esplicitamente citate, sono metafore dell'energia atomica che minaccia l'uomo: Meßkirck le sfida⁵⁷!

«Ringrazio la mia terra – scrive Heidegger il 30 ottobre 1955 – da cui ho ricevuto buone provviste per un lungo cammino»⁵⁸. Sì, perché il Nostro avvertiva fortemente il suo legame con la terra natia (Meßkirck) e d'elezione (Todtnauberg), ne apprezzava la percorribilità, i rilievi, la prossimità alla riflessione che sprona al domandare autentico, il radicamento che essa invita a custodire. L'ambiente migliore per le sue profonde e fruttuosamente "tortuose" riflessioni. In un discorso del 5 settembre 1954 Heidegger parla difatti della sua stanza di lavoro nella baita nella Foresta Nera, dalla cui finestra poteva osservare prati e campi coltivati, e nel sottolineare che il lavoro era per lui un tutt'uno con quello dei contadini, il filosofo tedesco dice anche che dall'amenità del contesto rurale confluivano nel suo studio "segrete energie" per l'elaborazione del pensiero: «la prosperità della terra, il silenzio dei declivi boschivi, il vigoroso radicamento al suolo delle genti vicine»⁵⁹. Un luogo fisico, la terra appunto, in cui ritrovare i sentieri del pensiero, restando in ascolto dell'essere, che giunge a manifestarsi nel nostro linguaggio, fino a scuoterci dal torpore del parlare a vuoto, per spronarci ad andare oltre, anzi fuori dall'inautenticità metropolitana, in aperta campagna, per boschi, rinvenendo strade interrotte, viottoli poco battuti, cammini inusitati, defilati e fortemente imparentati con stati di silenzio eloquente. In una delle biografie del pensatore di Meßkirck, si sottolinea come questi fosse stato più volte definito come il "filosofo contadino"⁶⁰. Ritenerne, in effetti, che la sua formazione e la conseguente speculazione non siano state in qualche modo

⁵⁶ C. RESTA, *Il Luogo e le Vie. Geografie del pensiero in Martin Heidegger*, F. Angeli, Milano 1996, p. 21.

⁵⁷ Cfr. E. NOLTE, *op. cit.*, p. 266.

⁵⁸ M. HEIDEGGER, *L'abbandono*, Il Melangolo, Genova 1998, p. 27. Ivi l'A. aggiunge: «In che cosa consiste questo dono ho tentato di dirlo nelle poche pagine apparse per la prima volta nel 1949 con il titolo *Der Feldweg* (Il sentiero tra i campi) negli scritti raccolti per commemorare, nel centenario della morte del compositore Conradin Kreutzer».

⁵⁹ Id., *Johann Peter Hebel*, in *Discorsi e ...*, cit., p. 444. Fuori da ogni cosa e dentro il tutto, Heidegger aggiunge: «Qui ogni celebrità mondana si dissolve come il fumo di un fuoco di paglia, e rimane solo quanto di semplice e necessario reca il quotidiano lavoro per cui sempre ci adoperiamo, e che prospera solo laddove ci è elargita la benedizione di ciò che non appare».

⁶⁰ E. NOLTE, *op. cit.*, p. 7. Ivi l'A. ricorda come più interpreti videro in lui «il filosofo-contadino, l'uomo che non si è mai liberato delle sue origini nella provincia più remota, Meßkirck, e che in fin dei conti si è limitato a celebrare la terra natia».

rispondenti alle molteplici sollecitazioni provenienti dalla *Heimat*, la “patria natia” o, in una traduzione italiana ancor più aderente, dal “paese natale”⁶¹ (che sempre ricorderà con vivo calore⁶²) sarebbe irrealistico. Del proprio padre Hermann Heidegger, infatti, dice: «Dai suoi lunghi colloqui con i contadini, per esempio, ha ricevuto stimoli essenziali per il suo pensiero»⁶³. Non solo il tema del radicamento e del legame alla terra natia lo caratterizza in molti dei suoi scritti e discorsi, ma anche in quelle poche videoregistrazioni e fotografie che lo ritraggono, egli appare spesso in cammino e immerso fra alberi e siepi, lungo sentieri che segnano un percorso, ne tracciano una direzione, ma curvano anche, svoltano. Spazi aperti, vie apparentemente secondarie ma intime con il camminatore che ritrova il senso delle cose e della “casa” (intesa come “quel mondo in cui si consuma il nostro divenire terreno” – o ancora come “origine”⁶⁴), dell’essere e dell’esser-ci al mondo. Heidegger non a caso ebbe a scegliere, pochi giorni prima di oltrepassare la linea della vita, come motto coagulante della propria riflessione nella sua *Gesamtausgabe* l’espressione *Itinerari - non opere* (Wege - nicht Werke). Il suo è stato un camminare le vie del pensiero: la sua filosofia è un *Denkweg*. Per farlo si è speso nell’indagine dell’essere, traendo ispirazione dall’os-servare (ob-servare, nel doppio senso di “fare attenzione” e di

⁶¹ Cfr. P. JEDLOWSKI, *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d’Europa*, Bollati Boringhieri, Torino 2009, pp. 108-117. Ivi, pp. 111-112: «Il termine *Heimat*, con tutto l’insieme delle sue connotazioni, è proprio della lingua e della cultura tedesca, ma altre lingue e altre culture non hanno troppe difficoltà a riconoscersi. In Italia, non potremmo usare per tradurlo il termine “patria”, ma se usiamo un’espressione come “casa natale” o “il paese” (quante canzoni sul “paese mio”!) ci troviamo in un’area di significati non troppo lontana. E anche per noi lo spaesamento è sia qualcosa di letterale – allontanarsi dal proprio paese, migrare – sia metafora di una condizione di smarrimento che a sua volta rende evidente quanto il rapporto con il paese natale possa essere inteso come rassicurante». Nella pagina seguente il sociologo scrive: «Il luogo natale è quello in cui il mondo si è manifestato per la prima volta, e il modo in cui ci si manifestò ci è a lungo apparso come quello “naturale”. Ed è il mondo della lingua materna. Quella in cui si è appreso per la prima volta a nominare le cose, quella che a lungo, anche se si apprendono nuovi linguaggi, rimane per ciascuno il modo, l’unico modo adeguato, di nominare le cose. Nella lingua si abita. Non capiamo solo le parole, ma le loro inflessioni, il significato dei toni, della scelta di un termine piuttosto che un altro, i presupposti impliciti che stanno dietro a ogni frase. Ma si abita anche nell’insieme di pratiche che alla lingua si associano. Nel luogo d’origine – conclude il docente dell’Università della Calabria – è facile immaginare cosa le persone attorno a noi abbaino in mente. Possiamo intuire il senso che attribuiscono a quello che fanno, i quadri mentali a cui si riferiscono. Sappiamo come sono fatte le loro case, gli odori, gli sguardi che si scambieranno anche quando sono lontani da noi». Sia le considerazioni di Jedlowski che il buon senso comune, però, ci rammentano che la comunità sussistente in un paese rurale ha sì dei valori innegabili, come quello della capacità d’accoglienza (così come, tra gli altri, quelli dell’attesa e dell’accudire), ma non è affatto avulso da seri limiti di prospettiva.

⁶² Cfr. E. NOLTE, *op. cit.*, p. 326. Ivi è riportata una lettera del 24 maggio 1976 a Bernhard Welte, scritta poco prima di morire, ove il filosofo annotava tra l’altro: «C’è bisogno infatti di riflettere se e come, nell’epoca della civilizzazione planetaria tecnicizzata e uniforme, vi possa essere ancora qualcosa come la patria».

⁶³ A. GNOLI, F. VOLPI, *L’ultimo sciamano. Conversazioni su Heidegger*, Bompiani, Milano 2006, p. 30.

⁶⁴ Cfr. F. ALESSI, *op. cit.*, p. 103.

“adempiere”) la terra, ossia considerandola con cura, con riverenza, rammemorando, quindi ri-pensando, le parole, i concetti di una filosofia forse stanca, perché imbrigliata in un gergo “urbano”, ormai sordo all’autenticità del linguaggio, preda di tutte le scienze che pretendono di assurgere a depositarie ultime della “verità”. La sua è una scrittura complessa, come la vita delle persone, intrecciata a frasi, immagini, etimi poco battuti e al di là d’ogni coro, radicati come quegli alberi che con il loro sordo fruscio scompigliano anche le idee, sino a suggerir la via di un pensiero poetante, capace persino di sfidare il rigore di un *logos* consolidato. Il suo è un camminare in direzione di un linguaggio nuovo e antico al contempo. Ma il paesaggio del pensiero è ormai alterato. Rammarica, pur non stupendo, infatti, dover an-notare come negli anni anche quell’angolo di mondo fra terra e cielo sia stato modificato dai frutti di quell’invadenza tecnica di cui Heidegger preconizzava l’inarrestabile avanzata: «La tecnica odierna non è affatto solo l’applicazione dell’odierna scienza della natura alla fabbricazione di macchine e apparecchi, al contrario, l’odierna scienza della natura è sin da principio, nella sua essenza, l’assalto tecnico alla natura e la sua conquista»⁶⁵. In un breve passaggio del suo *Danubio*, Claudio Magris dedica poche pagine al paese natale dei “sagrestani di Meßkirck”: gli Heidegger. Sull’uscio della casa del filosofo, adesso abitata da altri, lo scrittore triestino riesce a scambiare due parole con la persona che lì vive e non può non notare che «alla porta accanto, una targhetta indica l’abitazione di un consulente fiscale, importante funzionario dello Spirito nell’epoca in cui lo Spirito si è fatto *ratio* calcolante»⁶⁶. La tecnica del calcolare che presidia e in-sidia l’abitazione di chi in essa vedeva un’invadente concorrente (pur necessaria e giustificata) del pensiero meditante! Sconfitta? Spirito di un tempo che parla di numeri, esalta la quantità, proclama il primato del calcolo e offusca le vie del pensiero.

Le città si sono ingrandite assumendo in molti casi dimensioni impensabili e seriamente preoccupanti⁶⁷, in cui persino il saluto è divenuto “liquido”⁶⁸. È un espandersi

⁶⁵ M. HEIDEGGER, *Introduzione ...*, cit., p. 157.

⁶⁶ C. MAGRIS, *Danubio*, Garzanti, Milano 1991, p. 51. Heidegger, in *L’abbandono*, cit., p. 30: «Il pensiero calcolante non è pensiero meditante, non è un pensiero che pensa quel senso che domina su tutto ciò che è».

⁶⁷ Cfr. G. ROMEO, *Sud-Est, qui vince la megalopoli*, in «Il Sole 24 Ore», mercoledì 3/9/2008, p. 15. Nel 2008 in Asia si registravano ben 28 megalopoli, 7 sia nel Sud che nel Nord America e 4 in Africa ed Europa. Il calcolo prevede che nel 2015 saranno 240 le città asiatiche comprese fra 1 e 5 milioni di abitanti. I demografi rendono noto che gli abitanti delle città hanno ormai superato quelli delle campagne e che entro il 2030 il 60% degli esseri umani vivrà in aree urbane. «Il Ventunesimo – commenta il giornalista – è il secolo delle

avvolgente e alterante che tramuta il profilo degli spazi cittadini e dà vita al fenomeno della “città diffusa”⁶⁹, in cui il confine fra l’urbano e l’extra-urbano è ormai mutato⁷⁰, in frantumi: «Siamo sempre di più in presenza di un processo di esportazione dell’urbano verso il non-urbano; [...] il successo dell’urbano ha destrutturato il mondo territoriale, economico, sociale, nel passato esterno – ed estraneo – alla città; anche quando la città, conquistando porzioni di territorio sempre più vaste, non è riuscita a trasferirvi le sue qualità urbane, ha precipitato queste aree in una sorta di limbo, dove esse non sono più campagne e non sono ancora città»⁷¹. Sono dunque peggiorate le nostre città, chiede Francesco Ermani a Italo Insolera, nell’ultimo mezzo secolo? «Dagli anni Ottanta – risponde l’urbanista – , proprio mentre perdono residenti, le città crescono spreco terreno e soldi. È saltata ogni forma di pianificazione, per cui si invade la campagna e gli

città e soprattutto delle megalopoli. Con 3,3 miliardi di persone, più della metà della popolazione globale, qualche mese fa le città hanno per la prima volta superato le campagne, secondo l’ufficio statistico delle Nazioni Unite, e i megacentri con più di 10 milioni di abitanti si moltiplicano vertiginosamente, soprattutto nel Sud del mondo. Basti pensare che fino al 1950 le città accoglievano appena il 29% della popolazione mondiale. E se negli ultimi 3 mila anni le città sono state i trasformatori elettrici delle energie di tutte le civiltà, come osserva Fernand Braudel, questa sempre più rapida densificazione non potrà essere priva di conseguenze per l’economia e la cultura delle società moderne». Si veda uno studio ONU del marzo 2009 sulla popolazione mondiale cfr. A. GOLINI (a cura di), *Il futuro della popolazione nel mondo*, Il Mulino, Bologna 2009. Il 31 ottobre 2011 abbiamo raggiunto quota 7 miliardi!

⁶⁸ Cfr. I. DIAMANTI, *L’importanza del “buongiorno”*, in «la Repubblica», martedì 5/7/2011, p. 55; Id., *Sillabario dei tempi tristi*, Feltrinelli, Milano 2011.

⁶⁹ Sulle implicazioni pedagogiche di tale fenomeno e di altri ad esso correlati (densità, prossimità, porosità: concetti tutti riconducibili alle forme dello spazio abitabile in cui organizzare e realizzare in città l’azione educativa) cfr. C. LANEVE, *Il bambino e la città*, in «Studium Educationis», 2, 2002, pp. 400-408; Id. (a cura di), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia 2002. L’articolo illustra alcuni dei punti critici dell’educare odierno in città, fra cui la marginalità degli spazi fruibili per l’infanzia; un ambiente, la città, che raramente si offre al bambino come luogo di vita esperienziale. Tutta la città è pensata nei tempi e nelle funzioni in modo da ottimizzare le occasioni di commercio e consumo; è la produttività che ridisegna spazi e vie. È un’ottica in cui l’indifferenza per la socialità chiude gli anfratti dell’immaginazione. La città diviene così sempre più povera per «la carenza di verde, di spazi aperti e sicuri, di cultura materiale, di vita sociale» (p. 402). Laneve aggiunge che nelle città di oggi il bambino pare non esistere e le aree dove un tempo i bambini giocavano insieme, per strada, sono ormai ridotte a luoghi di transito automobilistico. Nei luoghi dell’attraversamento metropolitano, quindi, ciò che effettivamente s’è perduto è il concetto di “comunità cittadina”. La città è diventata un luogo in cui i pericoli abbondano ed in cui le occasioni di apprendimento non rispondono alle aspettative di chi vi abita (p. 404). Tutti via dalla città dunque? No. Occorre, però, un modo diverso di abitare la città tenendo conto anche dei bambini, offrendo loro la possibilità di raggiungere la loro scuola a piedi, da soli. La città, in ultima battuta, come laboratorio esperienziale quotidiano sul senso civico. Ma se la città da un punto di vista socio-pedagogico può apparire, data la forma attuale, ormai come carente di attrattiva formativa, per l’economia essa resta il luogo privilegiato del rilancio, poiché nei centri urbani si concentrano il terziario più qualificato e il grosso del patrimonio artistico-culturale del Paese; cfr. M. DAU, *La città, investimento anti-crisi*, in «Il Sole 24 Ore», martedì 23/9/2008, p. 16; M. GENNARI, *La città umana. Ideale pedagogico e divenire storico*, «Pedagogia e vita», II, 1996, pp. 43-59.

⁷⁰ Cfr. G. AVALLONE, *Dalle interdipendenze città-campagna al perturbano*, in «Sociologia urbana e rurale», 80, 2006, pp. 7-28.

⁷¹ Cfr. E. SGROI, *Mal di città. La promessa urbana e la realtà metropolitana*, F. Angeli, Milano 1997, p. 13.

insediamenti che sorgono sono agglomerati di case tirate su a prescindere da tutto, dai servizi, le scuole, i trasporti, il commercio»⁷². Se la campagna arranca, indietreggia, l'asfalto⁷³ e il cemento⁷⁴, coi suoi abusi edilizi⁷⁵ e gli obbrobri di taluni architetti "mediatici"⁷⁶, avanzano inarrestabilmente. Il bambino nelle città odierne non ha più spazi

⁷² F. ERBANI, *La città perduta*, in «la Repubblica», martedì 13/4/2010, p. 60. Cfr. pure I. INSOLERA, *Roma, per esempio. La città e l'urbanista*, Donzelli, Roma 2010. Il testo è una raccolta di articoli dell'A. scritti negli ultimi cinquant'anni e che, tramite l'esempio della Capitale, parla di come siano cresciute a dismisura e senza alcuna pianificazione le città italiane, costruendo solo agglomerati di case.

⁷³ In un racconto dai connotati fiabeschi si annidano allusioni, visioni, similitudini spesso più nitide di tante delucidazioni schematicamente argomentate. Questo è il caso di *Ramoso*, un albero, un leccio, che si apre con stupore alla vita del bosco, cresce, conosce, esperisce, ama, spera, sogna, gioisce e soffre, comprende il senso dell'esistenza nel suo dispiegarsi. Ma la macchina rumorosa irrompe e invade il campo delle maestose solitudini della natura, sconquassa, affonda il metallo nella terra e rivanga, solleva, fende alterando il paesaggio, modella ad umana impronta: «A mano a mano – leggiamo in G. MOLLO, *Ramoso. Storia di un giovane albero che aveva una gran voglia di scoprire il mondo*, Paoline, Torino 2009, p. 69 – che l'intensità del fragore aumentava, Ramoso diventava sempre più irrequieto. Si rendeva conto che il pericolo era incombente ma, contemporaneamente, lo turbava l'ingenua indifferenza di La Rossa; e lui non voleva né metterla in ansia, tanto meno, intimorirla. Nel bosco, ormai, era tutto uno spavento. Fino a che, sgomento, scorse verso il basso il crollare improvviso di un albero dietro l'altro: la strada dell'Uomo che avanzava a distruggere la pace del bosco». Tutto pare perduto, ma "oltre l'orizzonte" la forza della vita si ripropone ridestando in Ramoso tutta l'energia per lanciare nuovamente lo sguardo al cielo, forte delle sue radici. È così che Ramoso «aveva compreso che conoscere non è solo assegnare nomi e riconoscere fatti. Aveva compreso che la smania di crescere e di far corteccia non porta a essere più grandi, ma a sentirsi più partecipi di tutto ciò che accomuna la vita. Aveva compreso che tutto nasceva dal grande respiro che la terra emetteva nell'incontrarsi col cielo. Aveva compreso, anche, che non poteva esserci terra senza cielo e cielo senza terra, e che più forte era il senso delle sue radici, più ampio era l'orizzonte del suo cielo» (Ib., 86). Per una riflessione sul rapporto fra etica (come responsabilità e cura del mondo per tramite del costruire) ed architettura (come sapere consapevole, insieme all'urbanistica, delle sue capacità d'intervento d'ordine/equilibrio) cfr. G. NARDI, *Kosmos, ethos, architettura*, in N. BRANCA, L. VALLE (a cura di), *Kosmos-Ethos. Abitare eticamente la terra*, Nardini, Fiesole 1994, pp. 49-56.

⁷⁴ Nel corso del vertice UNFCCC (United Nations Framework Convention on Climatic Change) di Nairobi del 2006, fra le cause dell'effetto serra, si attribuiva al cemento e alle abitazioni una percentuale pari al 13,7%; cfr. M. MAGRINI, *Clima, il grande divario*, in «Nòva 24», de «Il Sole 24 Ore», giovedì 23/11/2006, p. 4. Sulla realizzabilità di case a basso consumo energetico, ma efficienti e con minimo impatto ambientale cfr. G. DALL'Ò, A. GALANTE, *Abitare sostenibile. Una rivoluzione nel nostro modo di vivere*, Il Mulino, Bologna 2010.

⁷⁵ Cfr. P. BERDINI, *Breve storia dell'abuso edilizio in Italia*, Donzelli, Roma 2010. Dal testo veniamo a conoscenza di 4.600.000 abusi edilizi realizzati dal 1948 al 2009/10, ovvero 74.000 ogni anno, ossia 203 al giorno! L'abusivismo ha radici lontane e nasce negli anni '30; ma è negli anni '50 e '60 che esso cresce vorticosamente. A questa scia di costruzioni illegali per prime abitazioni occorre poi affiancare il c.d. abusivismo di "pura valorizzazione", quello, cioè, per cui fioriscono una moltitudine di seconde case perlomeno in zone dove non dovrebbero affatto sorgere. «Le conseguenze dell'abusivismo – commenta E. ERBANI, *Così l'edilizia è selvaggia*, in «la Repubblica», giovedì 4/11/2010, p. 48 – sono pesanti. Le città si sfasciano, i paesaggi vengono violentati, aumentano i rischi di frane e esondazioni. [...]. L'abusivismo è destinato a continuare perché la pratica dei condoni non si è arrestata. E l'esperienza insegna che i condoni non occorre farli, basta prometterli per scatenare la corsa al mattone illegale».

⁷⁶ Cfr. F. LA CECLA, *Contro l'architettura*, Bollati Boringhieri, Torino 2008. Ivi, a p. 18, leggiamo: «Lungi dal rappresentare la coscienza infelice del neocapitalismo del real estate, gli architetti sono oggi, in generale, degli hobbisti adolescenti che si spacciano per artisti pubblici». Contro il vuoto di certe progettazioni irriguardose della geometria naturale si pone Nikos Salingaros, urbanista "antimodernista", che nell'articolo *No alle archistar, sono nichiliste*, apparso sulle colonne de «Il Sole 24 Ore», giovedì 2/10/2008, p. 17, scrive: «In questo momento è necessario opporsi contro la religione del nichilismo o, per essere precisi, ci

per la sua creatività, sopravvive imprigionato quasi in un tessuto in cui la storia e le sue tracce si opacizzano e la specializzazione degli spazi snatura la sua tendenza a reinventare l'ambiente familiare, che non è più tale: «Il cemento modifica lo spazio sensibile, simbolizzando l'incapacità di trasformare l'ambiente; gli alloggi hanno strutture architettoniche ripetitive e, allo stesso tempo, discriminano segregando i livelli e le classi sociali. In un universo così concepito, dove le prospettive appaiono tra l'altro come interdette, il bambino avverte un maggiore isolamento»⁷⁷. Costruire è ormai un de-costruire ogni possibilità di mimesi con la natura, de-stabilizzarne il rapporto, intessuto per secoli, con il vivere un preciso luogo. Il punto è che pensiamo l'abitare in modo diverso, progettiamo de-contestualizzando l'opera e l'urbanistica ha ceduto le armi, lasciando che le città proliferassero prive di forma⁷⁸. «L'uccisione del modo di costruire tradizionale – scrive Peregalli – ha permesso il proliferare della speculazione edilizia, e quindi di comporre in una serie infinita e con infinite varianti le nuove tipologie di costruzione. Ha invaso città e periferie, scardinato campagne e colline, sgominato l'equilibrio fragile e fecondo tra uomo e natura»⁷⁹. Sveltano i grattacieli e il contatto con la terra è fugato. Nulla di più oltraggioso per la trasparente sensibilità dei più piccoli: «La terra è "madre", materia da cui siamo generati assieme ad ogni altra forma di vita. I bambini mangiano la terra, scavano la terra, si rotolano per terra quasi a cercarvi vigore e forza»⁸⁰. È la perdita del saggio "stare coi piedi per terra"; la concretezza che evapora, sino ad ascende all'ultimo piano/stadio dell'astrattezza. Stare in alto, aver dimora all'attico, è uno status e ciò «che era considerato una volta un pregio, vivere a contatto

dobbiamo sforzare di proteggere la nostra società e l'eredità della cultura umana dall'invasione del "nichilismo architettonico". Non è affatto facile. Soprattutto quando i nemici dell'architettura e dell'urbanistica a scala umana fanno un uso disinvolto e cinico dei mezzi d'informazione e, devo ammettere, anche in modo molto raffinato». In un'intervista a Massimo Gallione, presidente dell'Ordine degli Architetti (cfr. A. MAN., *Per gli architetti ora è necessario rinnovare le città*», in «Il Sole 24 Ore», sabato 1/8/2009, p. 25), alla domanda se ci sia da temere per l'importazione di archistar stranieri, questi rispondeva indirettamente evidenziando quanti giovani professionisti pur avendo raggiunto alti livelli di progettazione non riescano a trovar lavoro. Eppure, nonostante i risultati dell'architettura contemporanea non siano considerati universalmente apprezzabili, mostre, convegni e lezioni sull'arte del costruire continuano a conquistare pubblico; cfr. F. ERBANI, *Benedetti architetti*, in «la Repubblica», giovedì 19/5/2011, p. 63.

⁷⁷ AMATO A. *et al.*, *Il bambino nella sua realtà*, Emme edizioni, Milano 1981, pp. 12-13. Il punto è che l'architettura italiana sta attraversando un momento davvero delicato e la c.d. "lettera dei 35", sottoscritta nel 2005 da altrettanti accademici del settore e indirizzata al Capo dello Stato, ne è un chiaro segnale.

⁷⁸ Cfr. F. ERBANI, *Noi urbanisti abbiamo fallito*, in «la Repubblica», giovedì 10/12/2009, p. 51.

⁷⁹ R. PEREGALLI, *I luoghi e la polvere. Sulla bellezza dell'imperfezione*, Bompiani, Milano 2010, p. 72.

⁸⁰ V. IORI, *op. cit.*, p. 243.

con la terra (o al massimo al primo piano o piano nobile), è diventato un luogo buio e opprimente. Più si va in alto e più ci si allontana dal suolo e migliori sembrano le condizioni di vita»⁸¹. È la stessa idea di città che è posta a repentaglio⁸², che nel crescere a dismisura si dilata e tutto avviluppa come in un vortice, in un crescendo di grigie periferie, fino ad assoggettare quel che resta di un ambiente costretto a cedere letteralmente sempre più terreno, Meßkirch compresa. In uno squarcio che coagula una tendenza in atto ed attraversa il tempo Heidegger nel 1961 preconizza il destino della sua città natale, e con essa quello del mondo: «Meßkirch domani? Sarà invischiata nella rete della tecnica moderna. La questione si solleverà non solo per questa città, non solo per questo Stato, non solo per l'Europa, ma per l'uomo che vive sulla Terra: sotto il dominio della tecnica moderna e nel mutamento del mondo che essa procura può esserci ancora, in qualche senso, ciò che è patrio, nostrano? Forse l'uomo prende dimora nell'essere apolide. Forse il rapporto con ciò che è nostrano scompare dall'esistenza dell'uomo moderno, e così l'aspirazione alla patria. Forse, però, anche nel mezzo dell'assalto dello spaesante, si prepara un nuovo rapporto con ciò che è nostrano».⁸³ L'uomo pare entrato in un'era in cui ovunque è a "casa propria"⁸⁴, in un tempo in cui la nostalgia, intesa come l'aspirazione alla dimora patria (Heimweh), viene messa al bando, riposta nell'oblio, estinta. Lo slancio per il nostrano, però, dice Heidegger, nonostante ciò, vive ancora, seppur in modo strano.

⁸¹ R. PEREGALLI, *op. cit.*, p. 73.

⁸² Cfr. V. GREGOTTI, *I nuovi confini della metropoli*, in «Corriere della Sera», giovedì 27/1/2011, p. 41. Ivi si riporta a larghe linee un libro-intervista di un'altra grande firma dell'urbanistica, L. BENEVOLO, *La fine della città*, Laterza, Roma-Bari 2010. Architetto piemontese di rinomata fama, Gregotti ha tenuto il 23 marzo 2010 presso UNICAL una conferenza dal titolo "Quattro architetture per l'Università" (concernente i progetti degli Atenei di Firenze, Calabria e Milano Bicocca) presso l'Aula magna "Beniamino Andreatta".

⁸³ M. HEIDEGGER, *Per i 700 anni di Meßkirch. Discorso per la serata della terra patria. 22 luglio 1961*, in Id., *Discorsi e ...*, cit., p. 517. «La nostalgia – aggiunge ivi l'A. – è viva laddove l'uomo è costantemente in fuga verso lo spaesamento, che deve intrattenerlo, stregarlo, riempire il suo tempo, abbreviare il suo tempo, perché esso gli diventa sempre troppo lungo». L'inautenticità dello spaesamento, il suo svuotare di senso il tempo dell'esserci, che esalta lo sradicamento come proprio totem pseudo-valoriale, spinge l'uomo verso la noia, non quella passeggera, bensì quella ben più pericolosa, quella per cui "uno si annoia" e in cui non troviamo nulla di determinato; qui tutto diventa noioso, nulla ci parla e tutto diviene indifferente: il nostro esserci è così prigioniero del nulla. L'assenza come presenza, la nostalgia dell'*heimat* come ricerca dell'essenza dell'*abitare* la terra natia. «Probabilmente – scrive ancora Heidegger a p. 518 – lo spaesamento del mondo tecnico e la noia profonda, nella loro unità, costituiscono l'aspirazione nascosta a una dimora patria agognata. Nessun apparato tecnico, infatti, nessuna delle funzioni e delle facilitazioni che può fornire, nessuna inventiva, per quanto eccelsa, e nemmeno la laboriosità sconfinata, sono in grado di offrirci dimora patria, vale a dire ciò che ci sostiene, ci determina e ci fa prosperare nel cuore del nostro esserci».

⁸⁴ In un discorso pronunciato in memoria di Johann Peter Hebel a Zähringen il 5 settembre 1954, Heidegger (cfr. Id., *Discorsi e ...*, cit., pp. 446-447), osservava che la devastazione avrebbe avuto luogo nel mondo moderno nel momento in cui l'uomo avesse proclamato d'aver casa ovunque, ovvero in nessun luogo.

Meßkirch è sempre l'*Heimat*, ma i suoi lineamenti, campestri e non, mutano, assumono un aspetto altro. Hermann Heidegger annota: «Negli anni della giovinezza di Martin Heidegger il sentiero di campagna iniziava subito dopo il cancello del parco e con lievi tortuosità che seguivano le conformazioni proprie del terreno, passando attraverso prati e campi coltivati, conduceva fino a Ehnried. Oggi la città di Meßkirck si è sviluppata anche verso Sud; il sentiero di campagna è diventato una via asfaltata, interrotta da altri sentieri e circondata da nuove abitazioni; in fondo alla strada si trovano nuove scuole tra cui il Martin Heidegger-Gymnasium. Solo a partire da lì, corre asfaltata fino all'antica croce di campo, passando accanto alla panchina che si trova sotto la vecchia quercia al confine del bosco»⁸⁵. La scuola, quindi, segna i nuovi confini dell'*Heimat* heideggeriana. Un *luogo* di educazione, un con-testo formativo intenzionale sorto lungo quello stesso sentiero che ha invitato a librarsi i pensieri di uno dei filosofi più importanti della contemporaneità. «L'edificio del Liceo – ebbe a dire Heidegger il 14 luglio 1973 in occasione dell'inaugurazione in Meßkirch della scuola a lui dedicata – è *in piedi*. La sua costruzione risponde alle più recenti esigenze della formazione scolastica nell'epoca industriale. Chiediamo: *dove* sta il Liceo? La risposta è facile. Sta lungo un'ampia strada carrabile. Questa, un tempo, era uno stretto sentiero nel campo, e in modo nascosto lo è ancor oggi e tale rimarrà domani. Per uno studente che molti anni fa andava e veniva spesso per questo sentiero – ricorda il filosofo – esso divenne la via di un pensiero che cercava di meditare sull'esempio dei grandi pensatori, per apprendere da loro»⁸⁶. La scuola, il *dove* in cui essa è "in piedi", l'edificio che risponde alle esigenze formative del tempo, l'esempio dei grandi, ma soprattutto: *il sentiero di campagna*. Kant, infatti, come ricorda Heidegger, nel suo corso sulla logica, ovvero la dottrina del pensiero, parla proprio del "campo del pensiero", descrivendolo con tre interrogativi che aprono al più importante: "Il campo del pensiero ... è riconducibile alle seguenti domande: *che cosa posso sapere? Che cosa devo fare? Che cosa è lecito sperare?*". Poi, il quarto quesito, quello cruciale: "*Che cos'è l'uomo?*"⁸⁷. «Tutto questo – chiosa il Nostro – ci dice che il cammino nel sentiero entro il campo del pensiero è il continuo domandare: *che cos'è l'uomo?*»⁸⁸. È in

⁸⁵ Id., *Il sentiero ...*, cit., p. 29.

⁸⁶ Id., *In luogo di un discorso*, in *Discorsi e ...*, cit., p. 652.

⁸⁷ Cfr. Ib.

⁸⁸ Ib., p. 653.

quest'insieme di punti di riferimento, lungo questa "via del campo" (del pensiero, ma non solo) che i primi passi di un pensiero autenticamente meditante hanno preso le mosse. Un pensiero rivolto all'essere, al senso dell'essere, ma che non ha mai, nelle intenzioni del suo autore, sganciato l'interrogazione intorno a ciò dall'esser-ci, ovvero quell'ente privilegiato che si forma sforzandosi di andar oltre, pur senza mai perdere, anzi ricercando, ri-vedendo la strada della tradizione. La sua indagine sull'essere non ha mai riposto nell'oblio la centralità dell'uomo ed ogni critica in tal senso appare allo stesso pensatore e alcuni suoi studiosi come semplicemente infondata⁸⁹. «Questa critica – sostiene Heidegger il 17 settembre 1969 – è un grosso fraintendimento! La questione dell'essere e lo svolgimento di tale questione presuppongono proprio una interpretazione dell'*esserci*, cioè una determinazione dell'essenza dell'uomo. E il discorso di fondo del mio pensiero è proprio questo, che l'essere, ovvero la manifestatività dell'essere, richiede l'uomo, e che viceversa l'uomo è uomo solo nella misura in cui sta nella manifestatività dell'essere. [...]. Non ci si può interrogare sull'essere senza interrogarsi sull'essenza dell'uomo»⁹⁰.

Il Liceo, quindi, dove sta? Si trova *lungo* quello che fu il sentiero di campagna, che va inteso come una via che s'incammina nel campo del pensiero e della domanda principale sull'essenza dell'uomo. Il Liceo, la scuola, il luogo della formazione, della trasmissione culturale e dell'innovazione, «sta lungo il sentiero nel campo – tanto che i suoi docenti e studenti lo sappiano e lo pensino espressamente, oppure no – sta ai margini di questa domanda incalzante: chi o cosa è l'uomo d'oggi? Donde viene la determinazione di chi sia l'uomo d'oggi? La domanda sulla provenienza di tale destino ha un'insuperabile precedenza rispetto a tutti gli altri quesiti concernenti l'autodeterminazione o la determinazione dei compiti e delle aspettative che ogni giorno ci attendono. L'incalzare della domanda sul destino dell'uomo riguarda ogni Liceo. Ciascuno è situato lungo il sentiero nel campo. Di più: ogni scuola – elementare, media, superiore, tanto che sia professionale o scuola superiore di qualunque tipo – l'intero sistema scolastico, e lo Stato, non possono sottrarsi all'urgenza della domanda sul destino dell'uomo, perché l'uomo, a causa della finitezza del suo essere, rimane sempre esposto al pericolo dell'errore ed è

⁸⁹ Cfr. G. USCATESCU, *Umanesimo di Martin Heidegger*, in «I problemi della pedagogia», 1, 1960, pp. 1-14.

⁹⁰ M. HEIDEGGER, *Colloquio con Martin Heidegger*, in *Discorsi ...*, p. 625.

destinato a porre la domanda: chi è l'uomo?»⁹¹. Un autentico pezzo di pedagogia, quello appena riportato. Heidegger, dunque, ritiene che la scuola, di ogni ordine e grado, lo Stato, non possa esimersi dal porre nel suo operare istruttivo-educativo il quesito principale della formazione, ovvero cosa sia l'uomo!

È qui che sorge, all'improvviso, la curvatura, la "svolta" pedagogica che queste righe cercano di tracciare lungo il *topos* (non a caso: "luogo") natura-cultura: l'ambiente, come spazio armonico e policromo di una Terra che, distesa, guarda in faccia al cielo e si dona con generosità. La terra è *semplice* e «la semplicità è il segno della grandezza»⁹². La scuola, quindi, come avviamento alla vita, come viatico educativo su cui instradare intenzionalmente i bambini, con la conoscenza, per farne "cittadini del mondo", sia che con-vivano in città sia che vivano fuori di essa. Ma il riferimento alla presenza dell'edificio scolastico appena riportato, già di per sé metaforicamente significativo, non è l'unica sollecitazione che giunge a queste righe ripercorrendo il pensiero heideggeriano. In occasione del compleanno dell'anziana zia, Heidegger, infatti, nel pronunciare il 16 marzo 1936 il suo discorso di augurio alla sorella della madre non si sottrae dal ricordare la scuola del villaggio di Göggingen, dove da piccolo aveva più volte soggiornato familiarizzando così con quella terra che i suoi antenati avevano lavorato per secoli. Ne descrive il grande giardino, le stanze in ordine, la cucina ben tenuta, l'alloggio del maestro (ancora intento a correggere i compiti con la penna d'oca) ed aggiungeva: «Non era solo un edificio dove si faceva lezioni ai bambini del villaggio, era esattamente ciò che deve essere una vera scuola: l'esempio efficace, per tutto il villaggio, di una vita semplice e di una conduzione domestica ordinata»⁹³. La scuola del villaggio come luogo privilegiato dei ricordi, del formarsi, del crescere, del vissuto che segna l'esistenza: «Solo l'occhio e il cuore dell'infanzia riescono a coglierne tutta la magia: i viottoli nascosti nel fitto dell'uva spina, fra luminose aiuole fiorite e l'orto carico di frutti, dietro la fontana con la botte per l'acqua, dove c'era molto da giocare e più ancora da spruzzare, e lì vicino il capanno con il forno, attorno al quale si spandeva il profumo del pane appena cotto. I soggiorni in

⁹¹ Id., *In luogo di un discorso*, in *Ib.*, pp. 653-654.

⁹² Id., *L'Università tedesca. Due conferenze ai corsi per studenti stranieri dell'Università di Friburgo, 15 e 16 agosto 1934*, in *Ib.*, p. 281.

⁹³ Id., *Per l'ottantesimo compleanno della zia Gertrud*, in *Ib.*, p. 308.

questa scuola del villaggio fanno parte del tesoro più prezioso della mia infanzia»⁹⁴. È una scuola rurale, quindi, che lascia nel Nostro l'idea di un luogo in cui l'educazione infantile può più autenticamente approssimarsi al "vero".

Riprendiamo, a questo punto, *Il sentiero di campagna* del filosofo-contadino. Dopo aver iniziato il suo cammino dal cancello del parco, parla di tigli, di momenti rituali come la Pasqua e il Natale, occasioni in cui la percezione del tempo si trasforma in ricorrenza; il tempo che si ferma per lasciar ricominciare, di campi seminati a grano e prati che si destano, di coltri di neve sul vicino colle. Fatto questo tratto di strada, il Nostro giunge ad una croce di campo, che "piega verso il bosco", sul cui ciglio sosta una panca, all'ombra d'una maestosa quercia che, come notava Baden Powell, "un giorno non fu che una ghianda". «Su questa panca – scrive Heidegger – venivano adagiati di tanto in tanto, ora l'uno ora l'altro, gli scritti dei grandi pensatori, che una giovanile baldanza tentava di decifrare»⁹⁵. L'astrusità del pensiero che diventa sete di sapere, più agevole a soddisfarsi lungo la strada che conduce *oltre*, verso la libertà che ha i colori del cielo aperto. Lo stesso continua: «Quando si affollavano gli enigmi e nessuna soluzione si affacciava all'orizzonte, il sentiero veniva in soccorso, giacché guida silenzioso il passo sul ciglio del viottolo attraverso la vastità di un umile paesaggio»⁹⁶. Lo studio, quindi, che inciampa, intralcia nel prosieguo dell'apprendimento, del far proprio l'umana conquista del reale, ma che nel sentiero, nel suo dispiegarsi che sorregge i passi di chi lo rispetta e ne segue le indicazioni, rinviene la chiave di volta per un'autentica comprensione. Un viottolo che si lascia attraversare dai piedi di chi indaga, domanda, vuol sapere, avvolto da un paesaggio luminosamente qualificato come "umile", ricco d'*humus*. La terra che guida, la terra che suggerisce, si lascia comprendere. Quella quercia tanto apprezzata è la stessa che spesso riporta il pensatore a rammemorare⁹⁷ i primi giochi, le prime scelte. Si tratta di quella specie d'albero che una volta abbattuto, era legname da laboratorio, lavorato con artigiana perizia da quelle stesse persone che erano anche orologiai e custodi⁹⁸ del

⁹⁴ *Ib.*, p. 309.

⁹⁵ *Id.*, *Il sentiero ...*, cit., p. 13.

⁹⁶ *Ib.*, pp. 13-15.

⁹⁷ «Pensare – sostiene Heidegger in *Discorsi ...*, cit., p. 435 – è rammemorare. Ma rammemorare è altra cosa rispetto alla fugace presentificazione di quel che è passato. Il rammemorare medita ciò che ci riguarda».

⁹⁸ Il *custodire* è un concetto piuttosto ricorrente nella prosa heideggeriana. Ciò è probabilmente riconducibile alla figura paterna del filosofo, il quale esercitava proprio il mestiere del sagrestano/sacrista.

campanile⁹⁹. Lavori, questi, tutti in stretta colleganza con il tempo e la temporalità. Ma c'è dell'altro: irrompono i bambini, che con quella legna rifinivano le proprie barchette, che così «veleggiavano di primo mattino nel ruscello e nella fontanella della scuola»¹⁰⁰. Viaggi d' imbarcazioni giocattolo capaci di percorrere in un sogno ogni angolo terrestre mentre una carezza materna cinge in un sol gesto l'intero scenario delle loro fantasticherie fanciulle. L'albero nuovo, però, cresce, lentamente: «La quercia stessa diceva che, solo nel crescere, viene fondato ciò che dura e dà frutti: che crescere significa aprirsi alla vastità del cielo e, al tempo stesso, affondare le proprie radici nell'oscurità della terra; che tutto ciò che è solido fiorisce, solo quando l'uomo è, fino in fondo, l'uno e l'altra; predisposto a quanto gli è richiesto dal cielo e ben protetto nel rifugio della terra che tutto sorregge»¹⁰¹. Un affresco, a tratti poetico, che s'incunea con pregnanza in ciò che viene dato (erroneamente) per scontato; ma «nell'ovvio, dove l'intelletto quotidiano sempre s'acquieta, proprio lì comincia il domandare della filosofia»¹⁰². I giochi, il crescere, l'albero, la panca su cui studiare, il ruscello, la scuola, il folleggiare del cielo e l'umiltà della terra, la mano delicata della madre che sfiora e guida i primi passi in un mondo ancora tutto da scoprire, conoscere. «Amare è comprendere. Non per nulla – sosteneva

Chi svolge quest'attività cura i luoghi del culto e predispone lo spazio del rito, assiste il sacerdote durante l'assemblea celebrante riunita nel ricordo del Signore. Il sagrestano, il *sacrorum custos*, servendo la Chiesa attende e alle faccende esteriori che danno sostegno ai ministri del culto e ai lavori più umili del tempio. È una professione per adulti, si esplica nella discrezione e nel silenzio; è un lavoro con connotazioni pratiche, ma che non può essere svolto senza la conoscenza di aspetti spirituali e cristiani. È il primo contatto della parrocchia con fedeli e/o visitatori. Il suo impegno lavorativo copre un insieme di aspetti che consentono il regolare svolgersi delle messe quotidiane così come delle ricorrenze liturgiche che la comunità celebra riunendosi nella casa di Dio. Le sue premure sono rivolte a rendere lindo, ordinato e profumato di fiori il luogo in cui il Vangelo parla di amore, vita e speranza, tutto ciò che di metafisico avvolge i nostri sentimenti più intimi ed ultimi. Il sagrestano custodisce, cura, prepara e valorizza quel particolare *dove* in cui tramite la liturgia il mistero si raccoglie e scioglie nell'epifania della Parola rivelata; egli, col suo lavoro, lascia abitare alla comunità lo spazio del sacro, favorisce con il suo contributo l'abbraccio comunione con Dio (tipica dell'*actio liturgica*) e custodisce con umiltà unita a gioia gli arredi e le volte verso cui le preghiere di ciascuno s'innalzano per raggiungere l'Altissimo. Per una riflessione su questa figura professionale cfr. F. DI MOLFETTA, *Il servizio del sacrista. Custodia, cura, preparazione e valorizzazione degli spazi celebrativi*, discorso pronunciato alla Fiera di Vicenza il 16 aprile 2007 e consultabile in rete all'indirizzo http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/documenti_diocesi/51/2007-04/26-137/servizio_sacrista_Vicenza.pdf.

⁹⁹ Nel discorso pronunciato il 6 febbraio 1964 in onore del fratello Fritz per il suo 70° compleanno, Heidegger ricordava: «Tutte le volte che vado a Meßkirch, non importa per quale via, la prima cosa che appare è il campanile». Ovvero, come dice il Nostro al fratello "il centro di vita" della loro giovinezza; cfr. M. HEIDEGGER, *Discorsi e ...*, cit., p. 532.

¹⁰⁰ Id., *Il sentiero ...*, cit., p. 17.

¹⁰¹ Ib.

¹⁰² Id., *L'attuale situazione della filosofia tedesca e il suo compito per l'avvenire*, in *Discorsi ...*, cit., p. 296.

Giovanni Gentile – la madre è la prima e la più grande educatrice»¹⁰³. Elementi, questi, dall'altissima valenza pedagogica; autentici rimandi, spunti, metafore da prendere in carico. Nulla di estraneo, insomma, alla riflessione in campo pedagogico, il cui universo linguistico, infatti, spesso tende a caratterizzarsi con termini metaforici ed analogici¹⁰⁴. Comenio, ad esempio, come ricorda Mauro Laeng, nella sua *Didattica Magna* elenca alcune centinaia di metafore «non come una debolezza, ma come una prova del saldo riferimento della pedagogia alle leggi delle cose, e del sottomettersi dell'arte alla natura»¹⁰⁵. Lunghi dall'essere fattori alteranti-inquinanti, le metafore costituiscono piuttosto una via d'accesso privilegiata al cuore della questione in analisi. Esse consentono, seppur in modo traslato, di far comprendere con una particolare "coerenza narrativa", tramite un'immagine-guida che condurrà analogicamente nei meandri della sua consistenza, la trama di un qualunque "testo". Struttura ed echi metaforici del discorso pedagogico non sviliscono affatto il tasso di conoscenza acquisibile/fruibile, non rappresentano uno scivolare rovinoso sui binari sgangherati di certe figure retoriche¹⁰⁶; tutt'altro. «Asserzioni metaforiche – scrive in proposito Scheffler – esprimono spesso verità significative e sorprendenti, a differenza delle convenzioni che, invece, non esprimono alcuna verità, e a differenza delle definizioni descrittive che non hanno proprio nulla di sorprendente»¹⁰⁷. La metafora è da intendersi come una seria "asserzione teorica" e non solamente come una figura linguistica. È un vero e proprio strumento di conoscenza¹⁰⁸. Nella metafora è possibile ravvisare «il momento aurorale, l'atto di nascita

¹⁰³ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. II, Sansoni, Firenze 1962, p. 44.

¹⁰⁴ Cfr. P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 3.

¹⁰⁵ M. LAENG, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia 1987, p. 238.

¹⁰⁶ Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 1998. Sull'approccio retorico allo studio del pensiero pedagogico cfr. A. FRANZA, *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della formazione*, Unicopli, Milano 1988. Ivi, p. 71, l'A.: «Rifiutiamo la tesi che vorrebbe liquidare queste metafore e queste analogie come suggestive locuzioni pittoriche o come inutili espedienti esornativi che noi altresì riteniamo originarie, non si dice solo del discorso, ma anche dello stesso pensare pedagogico. Il passaggio attraverso l'immaginario – continua Franza – è costituito dall'oggetto stesso di ogni tappa educativa, a cominciare dalle metafore morte e dai luoghi comuni. Non è del tutto indifferente che l'allievo sia paragonato a un vaso da riempire o a una pianta che cresce. Già le parole "educazione" e "formazione" sono metaforiche».

¹⁰⁷ I. SCHEFFLER, *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1972, p. 93.

¹⁰⁸ Cfr. D. FABBRI, A. MUNARI, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano 1994, p. 132. La metafora non è solo una figura linguistica, un dispositivo teso ad adornare le argomentazioni. In un intervento alla Summer School SIREF, intitolata *Dove va la Pedagogia?*, svoltasi a Trento nel settembre 2010, Massimo Baldacci ha ricordato i due approcci che caratterizzano la riflessione pedagogica: quello metaforico-umanistico e quello empirico-scientifico; il primo riconducibile alle posizioni di Giovanni Maria

del linguaggio stesso, il complesso di meccanismi di significazione su cui l'attività linguistica estende le sue norme e le sue convenzioni, per regolare e disciplinare la capacità di metafora che fa dell'uomo un animale simbolico»¹⁰⁹. La metafora, il suo uso in pedagogia, non delegittima questa disciplina relegandola ai margini della validità epistemologica. Essa in realtà costituisce un "di più", il cui linguaggio riemerge dopo anni di strumentalismo che ha cercato di scompigliarne le basi. L'uso della metafora va ben oltre il semplice abbellimento, crea nuovi rapporti semantici e campi di gravitazione ermeneutica. Filosofia/Pedagogia e metafora convivono, pur lasciando aperte le strade del confronto/confitto utili a garantire un riparo tanto alle derive dell'irrazionalismo quanto alla tracotanza di un'idea di ragione assolutamente trasparente, asciutta, totalmente fedele alla "cosa". Da un punto di vista ermeneutico, dunque, «la metafora è viva – scrive Mantegazza – perché iscrive lo slancio dell'immaginazione in un pensare di più a livello del concetto, che non accetta la perfetta trasparenza di uno pseudo-pensiero scientifico che vorrebbe obbligarla, in fondo, a lasciare il mondo così com'è»¹¹⁰. La pedagogia è rivolta all'avvenire, guarda in avanti fiduciosa e pronta a dare attivamente il proprio contributo, sempre, giacché «la povertà più grave per l'intellettuale e per la pedagogia è quella senza speranza di cambiamento, quella del pensiero senza l'azione»¹¹¹. È anche per questo che in campo educativo, fra le diverse metafore maggiormente ricorrenti, in ogni caso accomunate dalla categoria dell'"intenzionalità"¹¹²,

Bertin, l'altro a quelle di Raffaele Laporta. Lo stesso docente, all'inizio del suo intervento ha ricordato: «In educazione si usano da sempre metafore per cercare di definire quello che è il senso dell'educazione. Esiste una giusta tradizione che attribuisce importanza alla metafora all'interno del discorso pedagogico. Lo studio di Scheffler ha dato alla metafora un'importanza centrale, non semplicemente come dispositivo esornativo, di apprendimento del discorso pedagogico, ma cercando di evidenziarne quelle che sono le dimensioni cognitive e anche pragmatiche. La metafora evidenzia certe dimensioni dell'educazione, con un correlato pragmatico, di formazione di atteggiamenti che permettono l'evento educativo. Tutto ciò ha ricevuto una corroborazione grazie ai lavori di Lakoff, che hanno spostato la metafora, che ne hanno determinato un cambiamento di paradigma: da figura linguistica a struttura cognitiva». Per una lettura critica sul quadro "clinico" da cui la pedagogia sembra da anni essere interessata, poiché affetta da un auto-appello sfibrante e continuo ad un incremento del tasso di scientificità, senza che questo però abbia sortito un effettivo passo oltre della disciplina, anzi ingenerando "contrapposizioni e situazioni di blocco", cfr. i rilievi del "Documento Granese-Bertin" intitolato *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in «Scuola e città», 7, 1986, pp. 273-286.

¹⁰⁹ A. FRANZA, *op. cit.*, p. 52.

¹¹⁰ R. MANTEGAZZA, *Come un ragazzo segue l'orizzonte. Metafore dell'educazione*, Unicopli, Milano 2000, p. 47.

¹¹¹ S. CHISTOLINI, *Pamphlet pedagogico. Elementi per una indagine nazionale sulla formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2007, p. 19.

¹¹² Cfr. J.R. SEARLE, *Dell'intenzionalità*, Bompiani, Milano 1985; R. LANFREDINI, *Intenzionalità*, La Nuova Italia, Firenze 1997. Per una lettura a più voci sulla progettualità, intrinseca alla dimensione pedagogica, sulla

due appaiono come le più adeguate a caratterizzarne i connotati: una “dinamica” ed una “biologico-organica”. Nel primo caso siamo dinanzi alla metafora educativa del *camminare*, rientrante nell’alveo pedagogico più generale del *viaggiare*. In questo caso chi educa conosce la strada, possiede *esperienza*, intesa come *Erfahrung*¹¹³, e sa come indirizzare/orientare/av-viare l’educando. Compito dell’educatore, scrive Dewey, è «disporre le cose in modo che le esperienze pur non allontanando il discente e impegnando anzi la sua attività non si limitino ad essere immediatamente gradevoli e promuovano nel futuro esperienze che si desiderano»¹¹⁴. Nel processo di accompagnamento, l’educatore rende familiari luoghi inesplorati, anche un po’ “magici”, come il bosco, così carico di echi fiabeschi/favolistici, inquietante, e sprona, promuove la via verso il fuori, la dimensione pubblica, lì dove l’educando, una volta adulto, dovrà camminare da solo per sperimentare in prima persona tutto ciò che ha imparato ed occupare il proprio posto nell’ambiente-mondo. L’educare e il formare sono accomunati dall’essere un “processo-verso”, come evidenzia Cambi. Si tratta, nelle parole dello stesso pedagogista, di «un itinerario, un cammino che implica una meta posta fuori e dentro, al tempo stesso, del e al processo medesimo. Meta che è obiettivo e idea ad un tempo, traguardo e modello, che innerva tutto il processo, se pure non lo sovrasta, poiché è da esso modificata, spostata, affinata, etc. Meta che è, ancora, la sua regola e il suo senso: che lo orienta, corregge, rilancia e che lo connota, lo organizza. Il processo educativo e formativo è sempre intenzionato da e su un progetto, un modello, per niente affatto

gamma di tipologie intenzionali da poter porre in atto, sui modelli perseguibili, sull’aver cura in vista di un *telos* pedagogico, sulla razionalità pedagogica per un agire pratico, che situa e pone al centro il soggetto, sull’educare in situazione cfr. F. CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.

¹¹³ Sul concetto di esperienza e del suo doppio significato di *Erfahrung* ed *Erlebnis* cfr. V.E. Russo (a cura di), *La questione dell’esperienza*, Ponte delle Grazie, Firenze 1991; P. JEDLOWSKI, *Il sapere dell’esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1994. Per una lettura filosofica del *cammino* come *esperienza* da compiere, per aprirsi una via verso la cosa del pensiero lungo il cammino stesso cfr. C. RESTA, *op. cit.*, pp. 24-28. Il concetto di *Erfahrung*, il “fare esperienza”, per il filosofo tedesco, commenta la studiosa messinese a p. 28, è esperienza del cammino «lungo un sentiero che solo nel suo andare, nella sua *Be-wegung*, consegue quel che ha di mira. Per questo Heidegger osserva che “l’esatto significato di *erfahren* è: *eundo assequi*, camminando raggiungere qualcosa per via, raggiungere qualcosa camminando lungo una via”. [...]. Se la salita lungo il sentiero di montagna non è solo un’escursione turistica, ma un’esperienza fondamentale del pensiero, ora sappiamo che non la vetta, ma il cammino stesso ne costituisce il momento essenziale». L’uomo si forma al pensiero camminando sul sentiero del pensiero stesso. L’implicito pedagogico esistenziale, ma anche progettuale, osservativo, dinamico, prospettico, fattivo, riflessivo, persino meta-pedagogico, esperienziale insomma, trasformativo, dunque educativo ha il chiarore di una radura metaforica, che all’improvviso si schiarisce (senza eccessi abbaglianti) nel bosco del nascondimento in cui la cosa è avviluppata.

¹¹⁴ J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981, pp. 12-13.

immobile, anzi dialetticamente operante nel processo stesso»¹¹⁵. Camminare, soli o in buona compagnia (come nel caso dell'evento educativo), pone al centro la corporeità dei soggetti interessati, che riscoprono la loro fisicità, la resistenza del suolo all'incedere dei passi da compiere, la fatica benefica che produce il percorrerne la via, il senso del limite, la consapevolezza della possibilità di cascare e di doversi prima o dopo fermare, non per una sosta; vuol dire anche aprirsi/aprire al *fuori*, al movimento, alla percorribilità ulteriore del mondo. Uno *spaesarsi*, in questo caso, funzionale. Vuol dire avvicinarsi e discostarsi al contempo dalle cose, osservarle da diversi punti di vista. Educare a camminare si traduce in un in-stradare, intro-durre, av-viare la persona da formare alla vita, significa insegnarle a restare con i piedi per terra senza mai perdere di vista il cielo che si staglia all'orizzonte, la linea di un futuro da attraversare e conquistare procedendo innanzi. «*Fuori*, lo spazio vissuto – scrive Vanna Iori – rinvia continuamente al movimento nello spazio vitale secondo l'orientamento intenzionale che sottende il nostro camminare, correre, strascicare, sostare, girovagare, affrettarsi, investire, urtare, schivare, giacere, seguire, conquistare, ritirarsi, arrampicarsi, cadere ... e tutti gli infiniti modi in cui *attraversiamo* lo spazio»¹¹⁶. Nell'altra metafora, invece, ciò che emergerebbe è l'idea del *coltivare*, del *prendersi cura* di una pianta, di un fiore; onde, l'educatore sarebbe una sorta di contadino-giardiniere. La metafora della coltivazione «guarda a far-crescere, allo sviluppo dell'io, al suo farsi soggetto pieno, e più pieno possibile: pieno di umanità, che vuol dire di qualità cognitive, etiche, comunicative, etc., secondo il paradigma della formazione come paideia, humanitas o Bildung che fa da regolatore all'educazione occidentale, in quanto lo è della pedagogia. Allora l'intenzionalità della coltivazione rimanda al modello teorico e interpretativo che guida l'attività del coltivare e il pensiero stesso della coltivazione»¹¹⁷. Ciò che costituisce il crocevia, dunque, la contrada del pensiero pedagogico in questi due percorsi (quello del *cammino* e quella della *coltivazione*), si costituisce come nocciolo di queste pagine. Una scuola, quella rurale e/o pluriclasse, approntata in aree defilate/provinciali, non di rado soggette ad alcuni svantaggi, istituita storicamente per far fronte alla diffusa piaga dell'analfabetismo, che però risponde a talune sollecitazioni pedagogiche fuori dal coro. Una posizione scomoda, forse persino al limite della

¹¹⁵ F. CAMBI, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzioni, modelli*, Clueb, Bologna 2006, p. 77.

¹¹⁶ V. IORI, *op. cit.*, p. 206.

¹¹⁷ F. CAMBI, *Metateoria ...*, cit., p. 79.

consapevolezza di una sfida impari con la vulgata contemporanea. Pensare una scuola lontana dalle città, in aperta campagna o arroccata in chissà quale montagna! Quasi uno scandalo per il pensiero tecnocratico-efficientista. Ma la ricerca non deve necessariamente compiacere la linea dell'ovvio; deve scavalcarla, andare avanti. Per boschi, magari. Questo, però, non per mero diletto anti-conformista, ma per riscoprire ciò che di rilevante soggiace ad un modo di pensare alla scuola che probabilmente attraversa un momento quanto mai buio, ma che non per questo sia incapace di ri-presentare alla comunità scientifica una ricchezza di contenuti che giovano all'indagine pedagogica.

Riprendiamo la strada sulla scorta delle parole di Heidegger. Ascoltiamole. Esplode, a questo punto, tutta la forza descrittiva del testo: una catena alpina, il crepuscolo che scende sui boschi, colline e allodole incorniciati in un mattino estivo, una contrada che custodisce il villaggio, il vento che scandisce l'opera di uno spaccalegna al far della sera, un carro che torna a casa lungo il sentiero, bambini festosi sul ciglio di quest'ultimo. Tutto questo prepara alla benevolenza del Medesimo, di ciò che non muta, non tradisce, di quel che è Semplice e "custodisce l'enigma di ciò che è destinato a durare e di ciò che è grande". Ma tutto il Non-detto del linguaggio si schiude sul sentiero di campagna parlando solo a coloro che, prossimi, sono in grado di prestar orecchio, di ascoltarlo, liberi da macchinazioni. «L'uomo – scrive l'Autore – quando non si affida alla benevolenza del sentiero di campagna, cerca vanamente di assoggettare con i propri piani il globo terrestre. Minaccioso incombe il rischio che gli uomini d'oggi rimangano pressoché sordi al suo linguaggio. Sono prigionieri del chiasso delle macchine, che quasi confondono con la voce di Dio. Così l'uomo si distrae e vaga privo di un sentiero»¹¹⁸. L'uomo ha oramai cartografato tutto, si affida al satellitare, non conosce più l'imprevisto, ogni dove è un posto, i siti scompaiono dalle carte e risorgono sulla rete; eppure, ama definirsi in grado di vagabondare senza meta e nei picchi della sua istrionica singolarità si dichiara un cultore del girovagare, proclama di saper ancora provare il gusto del perdersi con un certo compiacimento, di fatto trasformando la ricerca del sentiero in forme di turismo parassotiche o filo-televisive, alterando il piacere del ri-trovare i luoghi dell'anima in

¹¹⁸ M. HEIDEGGER, *Il sentiero ...*, cit., p. 23.

un'occasione anch'essa consumistica, poiché pilotata, di mera e pur apparente erranza¹¹⁹. Tutto per poter dire, una volta tornati indietro, foto alla mano: "Ci sono stato!". È il trionfo del rapimento dello spirito dei luoghi. Ciò provoca uniformità e sazietà; in alcuni forse persino disgusto. In questo scenario, il "Semplice è fuggito. La sua forza silenziosa è inaridita". Svanisce il senso di ciò che è semplice, del non-adulterato e dilaga la potenza tracotante della tecnica, il suo "assalto alla natura", capace anche d'imbrigliarne la potenza, castigandola in catene atomiche e minacciando di devastare la Terra e di "annientare l'uomo"¹²⁰. Ma quel che più ferisce non è tanto lo strapotere della tecnica, a cui l'uomo si abbandona, quanto la sua inconsapevolezza, impreparato com'è a tutto questo e dimentico dell'indispensabilità di un pensiero meditante. Il pericolo più grande è lo *sradicamento*¹²¹, il lasciare che le radici dell'abitare vengano recise e tutto dilaghi nella pianificazione e nell'automatizzazione¹²². Il sentiero di campagna, invece, con la sua benevolenza solo a tratti placida, è sempre aperto al pensiero, sa essere eloquente con chi sa ascoltare; desta un senso "che ama il Libero" e traspone nel luogo adatto, giusto, propizio "la malinconia in una estrema serenità". È il dono luminoso ed etereo della *serenità*¹²³, infatti, che può opporre un freno, un argine all'ottusità del mero *facere*, che

¹¹⁹ Cfr. E. NETTI, *La vacanza? La faccio sul set*, in «Il Sole 24 Ore», lunedì 15/1/2007, p. 15; R. BODEI, *Che bello, mi sono perso*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», domenica 3/8/2008, p. 27; Id., *Vacanze orride, anzi sublimi*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», domenica 24/8/2008, p. 27; F. TRASATTI, *Pensatori vagabondi*, in «Diogene. Filosofare oggi», 23, 2011, pp. 86-87.

¹²⁰ Cfr. M. HEIDEGGER, *Un colloquio a tre voci su un sentiero di campagna fra uno scienziato, un erudito e un saggio*, in Id., *Colloqui su un sentiero di campagna (1944/45)*, Il Melangolo, Genova 2007, pp. 22-25.

¹²¹ Cfr. S. WEIL, *La prima radice*, SE, Milano 1990. Ivi l'A., a p. 49, scrive: «Il radicamento è forse il bisogno più importante e misconosciuto dell'animo umano. È tra i più difficili da definire. Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro, l'essere umano ha una radice. Partecipazione naturale, cioè imposta automaticamente dal luogo, dalla nascita, dalla professione, dall'ambiente. Ad ogni essere umano – conclude la filosofa – occorrono radici multiple. Ha bisogno di ricevere quasi tutta la sua vita morale, intellettuale, spirituale tramite gli ambienti cui appartiene naturalmente».

¹²² Cfr. M. HEIDEGGER, *L'abbandono*, cit., pp. 33. Nello stesso scritto l'A., però, chiarisce che non si tratta di demonizzare la tecnica in quanto tale, ma di invocare nell'uomo la sua capacità di distaccarsene, di non permettere ad essa di prendere il sopravvento. Usare la tecnica, lasciare che essa faccia ingresso nella nostra vita quotidiana e, al contempo, lasciarla fuori, abbandonandola a se stessa, come un nulla di assoluto e dipendente da qualcosa di più alto. «È – come si sostiene ib., p. 38 – l'abbandono di fronte alle cose (*die Gelassenheit zu den Dingen* = l'abbandono delle cose e alle cose)».

¹²³ In un discorso pronunciato in occasione della prima messa del nipote ordinato sacerdote, Heidegger si pronunciò così: «Solo laddove all'uomo è in precedenza fatto dono di una serena essenza, è possibile che egli gioisca. La serenità tiene aperte le porte a ciò che muove il cuore umano intimamente, e lo guida a ciò che permane. La serenità conduce all'aperto e al luminoso. La stessa serenità e gioia scaturisce però sempre da una luce che non siamo noi ad accendere. Piuttosto la riceviamo. Stiamo in essa come gli illuminati»; Id., *Discorsi ...*, cit., p. 441.

incrementa solo tutto ciò che in realtà è privo di valore. Heidegger aggiunge: «Nella luce del sentiero di campagna che muta con il mutare delle stagioni, sboccia e fiorisce la saggia serenità in cui il sembiante sembra soffuso di malinconia»¹²⁴. Serenità e malinconia: nulla di più ostracizzato dalla nostra chiassosa e, per altri versi, narcotizzata società del consumo. Concetti lontani, bollati come vetusti, confinati ai margini delle nostre esistenze fintamente ridanciane, di fatto contrassegnate da ampi tratti d'inautenticità. Il Sereno, invece, lo ottiene solamente chi lo riceve dal sentiero di campagna. Lì c'è la vita in ogni suo alternarsi, intrecciato (come direbbe Goethe nel *Trattato sui colori*) di ombre e luci, chiaroscuri¹²⁵ e momenti di nitidezza che irradiano, solo a tratti, il cammino di chi vi si abbandona scientemente. In un lampo, nelle parole del filosofo di Meßkirch, la vita si distende in un orizzonte che cinge il sentiero e ne lascia intravedere l'estremità che tutti interessa: «Lungo il suo viottolo s'incontrano la tempesta invernale e il giorno della mietitura, si danno appuntamento l'esuberante risveglio della primavera e il quieto morire dell'autunno, si adocchiano l'un l'altro il giuoco della giovinezza e la saggezza della maturità»¹²⁶. Tutto appare tremendo, angosciante; eppure, si rasserena. La via dell'esserci è percorsa in un'eco: «La saggia serenità è una porta verso l'Eterno». Percorrere il sentiero di campagna è apprenderne il messaggio che avvolge la nostra esistenza, i suoi limiti e le sue potenzialità. Crescere da uomini. Non è questo uno dei compiti più importanti dell'educare? Come ha scritto Whitehead: «C'è soltanto una materia da insegnare con l'educazione e cioè la vita in tutte le sue manifestazioni»¹²⁷.

Heidegger termina il suo scritto descrivendo il ritorno, da Ehnried fino alla porta del parco, lì da dove ha iniziato ad *avviare* la riflessione posta sul sentiero di campagna. Il rientro offre un'angolazione dissimile, fa vedere Meßkirck in modo diverso. Ma il sentiero, in su o in giù è lo stesso. L'andare a casa, il ritorno ad essa va visto come un approssimarsi all'origine: l'equilibrio è l'andare e il venire, è il transito. Si intravede la torre della chiesa di S. Martino e le stelle ormai hanno punteggiato il cielo. La campana, alle cui funi i bambini hanno sfregato le loro mani, batte le undici. La quiete diventa,

¹²⁴ Id., *Il sentiero ...*, p. 25.

¹²⁵ Cfr. C. MAGRIS, *Elogio dell'opacità. Troppa luce acceca*, in «Corriere della Sera», domenica 10/7/2011, p. 41.

¹²⁶ M. HEIDEGGER, *Il sentiero ...*, cit., p. 25.

¹²⁷ A.N. WHITEHEAD, *The aims of education and other essays*, Mac-Millan, New York 1959, p. 10.

allora, ancor più silente: è notte¹²⁸. Giunge il momento del riposo, anche per chi in due guerre mondiali è stato sacrificato anzitempo. «Il Semplice è diventato ancora più semplice. [...]. La benevolenza del sentiero di campagna è ora del tutto chiara. Parla l'Anima? Parla il Mondo? Parla Dio? Tutto parla della rinuncia nel Medesimo. La rinuncia non prende. La rinuncia dona: dona la forza inesauribile del Semplice. La benevolenza rende familiare in una lunga provenienza»¹²⁹. È il rientro.

Per il dizionario il *sentiero* è un «percorso a fondo naturale tracciato in luoghi montani e campestri dal passaggio di uomini e animali»¹³⁰. È una strada non soffocata dal bitume, dai segnali convenzionali, sgombra da ingorghi, che si lascia percorrere senza ansia, che invita a camminare, a pensare. Scriveva Rousseau nelle sue *Confessioni*: «Non riesco a meditare se non camminando. Appena mi fermo, non penso più, e la testa se ne va in sincronia coi miei piedi»¹³¹. Che quello del Ginevrino sia un sentiero di formazione lo si comprende non solo dall'ambientazione scelta per l'educazione di *Emilio*, ma lo stesso ricordo piacevole degli anni trascorsi da fanciullo nella campagna di Bossey, quando dice: «La campagna era per me così nuova che non potevo stancarmi di goderne. Concepì per lei una passione che non si è potuta mai spegnere. Il ricordo dei giorni felici che vi trascorsi mi ha fatto rimpiangere quel soggiorno e le sue gioie, in ogni età, fino a quella che mi ci ha riportato. [...]. La semplicità della vita campestre mi procurò un beneficio inestimabile aprendo il mio cuore all'amicizia»¹³². Il sentiero è una strada poco battuta, ma resta pur sempre una via, sulla quale camminare, inizialmente con qualcuno che possa in-stradarci, per poi proseguire da soli, per coprire tutte le tappe della vita e raggiungere anche l'ultima delle mete, che per certuni è il dis-velamento del vero, per altri il compiersi del destino o l'ultima ingiustizia¹³³, per altri ancora il passo verso la libertà. In ogni caso, il

¹²⁸ Stride il raffronto di quest'atmosfera del pensiero, in cui raggiungere il raccoglimento dopo aver percorso il sentiero fra i campi, con la fatua e sempre più diffusa pratica delle c.d. "notti bianche", nel corso delle quali il giorno si prolunga innaturalmente, il silenzio è squarciato da piazze nereggianti di folle fluttuanti da un posto all'altro, spettatori-turisti e consumatori di "eventi" che svaniscono alle prime luci dell'alba, quando il ristoro derivante dalle ore notturne avrebbe dovuto, invece, ridare energia alla quotidianità della vita. Per una riflessione in merito rispetto al nostro Paese cfr. I. DIAMANTI, *Sillabario dei tempi tristi*, Feltrinelli, Milano 2009, pp. 93-97. Se ogni giorno è occasione di festeggiamenti, non c'è autentica festa; il ritmo attività/pausa viene così scon-volto, stra-lunato.

¹²⁹ M. HEIDEGGER, *Il sentiero ...*, cit., p. 26.

¹³⁰ G. DEVOTO, G.C. OLI, *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1982, p. 2173.

¹³¹ J.J. ROUSSEAU, *Confessioni*, Garzanti, Milano 1976, p. 426.

¹³² *Ib.*, pp. 11-12.

¹³³ Cfr. M.F. PACITTO, *L'ingiustizia estrema. Gli "antemorti"*, Alpes, Roma 2009.

sentiero si distende all'aria aperta, sotto il sole splendente, lo stesso cantato da Hans Peter Hebel in la *Sera d'estate*. Una stella, il sole, capace dal cielo di dar vita alla terra, così come quella che Heidegger desiderò fosse scolpita sulla propria tomba.

L'*optimum* per l'uomo saggio è quello di "viaggiare", ovvero di esercitare una delle dimensioni dell'*orizzontalità educativa*¹³⁴, per ampliare il novero delle proprie conoscenze. Ma non si tratta solo di un raggiungere fisicamente chissà quale località fintamente distante. Ormai ovunque è a "due passi" da qui. Il viaggio, la sua valenza morale e ancor più, in questo caso, pedagogica, non riposa nel mero trasportare il proprio corpo o quello dell'allievo da qui a lì, da un posto ad un altro, da un vicino-*minus* ad un lontano-*maior*. Il viaggio è la "metafora essenziale"¹³⁵ e la "struttura archetipica dell'educazione"¹³⁶: è una disposizione mentale, un trasferire su strada le nostre aspettative di rinnovamento, di apprendimento, di conoscenza, di crescita culturale ed esperienziale, di sfida. Per tutto ciò, l'andar per sentieri non appaia limitante, asfittico. Il sentiero è una strada anch'essa, anzi la *via* dell'autenticità non adulterata dalle autostrade imposteci dalla tecnica massificante. È prendere una via altra, un de-viare incontro a sorprese, buono per ri-scoprirsi uomini; percorrere il sentiero è prendere parte ad un disegno naturalmente votato a esplicitarsi nell'iter che ciascuno è chiamato a compiere, almeno per un tratto, con l'ausilio di un maestro. «L'educazione – scrive Ferracuti – non è forse un itinerario di conoscenza che l'uomo fa dentro di sé e fuori di sé alla ricerca di una trama di relazioni ove coglie se stesso all'interno di un reticolo di rapporti con la natura e gli altri? Per questo, la strada rimane la metafora più espressiva della pedagogia e della educazione. Anzi, essa esprime la migliore pedagogia che pone al centro il ragazzo nelle più significative richieste di aiuto. È una pedagogia – continua lo studioso marchigiano –

¹³⁴ Cfr. V. IORI, *op. cit.*, pp. 185-213. Ivi, a p. 87, l'A. definisce l'orizzontalità come «la dimensione fluida dell'educazione. È la circolazione delle idee e delle emozioni nel territorio privilegiato e nei domini pubblici delle relazioni, simmetriche o asimmetriche. L'orizzontalità comprende anche i confini, rigidi o mobili, le barriere e la loro demolizione, l'al-di-là dei confini e l'apparire, in nuove prossimità, di aspetti remoti. Nell'orizzontalità risiede tutto ciò che è collegato al camminare orientato e al vedere davanti a sé le cose e gli altri. Il cammino educativo – conclude Iori – è inoltre sempre un camminare insieme: c'è sempre un soggetto che *accompagna*». È chiaro, tuttavia, che la dimensione dell'orizzontalità non esaurisce l'evento educativo, il quale è altresì connotato da verticalità, che in riferimento alla trasmissione culturale e alla comunicazione interattiva educatore-educando è altresì contrassegnata da un'asimmetria formativa che favorisce e promuove il cambiamento, l'innalzamento delle condizioni di partenza, in ordine sia alla sfera cognitiva che a quella affettivo-esistenziale.

¹³⁵ Cfr. *ib.*, p. 87.

¹³⁶ Cfr. M.T. MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 102-133.

ove il maestro scende dalla cattedra per farsi “viandante” e “socius” dello studente, per cui essa diventa la più bella metafora dell’educazione puero-centrica: bisogna considerare l’uomo nell’uomo e il fanciullo nel fanciullo, dice Rousseau nell’*Emilio*, creando le condizioni di nuovi centri focali per l’educazione: dal maestro allo scolaro, dall’insegnamento all’apprendimento, dall’oggettività dei programmi alla soggettività degli interessi, dall’ordine logico del sapere all’ordine psicologico dei ritmi di apprendimento. E tutto all’interno di un contesto che renda significativa e spendibile la cultura dello studente»¹³⁷.

Il pensiero di Heidegger ha come orizzonte tematico il senso dell’essere. Gli scritti, i discorsi, le testimonianze di vita e la stessa attività docente del Nostro non possono considerarsi come barriere insuperabili per un’analisi sull’evento formativo. La sua filosofia affronta l’imponderabile cosa del pensiero, sviscera l’esserci per rinvenire i tratti salienti dell’Essere in un linguaggio che è la sua casa, tratta della verità come non-nascondimento, pone l’esistenza al centro della vita. Il contesto però è altrettanto importante per comprendere meglio il nucleo delle sue riflessioni; il “paesaggio del pensiero” heideggeriano invita a cogliere l’orizzontalità della condizione umana, incoraggia chiunque ne colga almeno in parte il messaggio “formativo” a spendersi ad essere autentici nel confrontarsi con se stessi e ciò che è. Persino le pretese della scienza e della spiritualità della cultura appaiono come poca cosa rispetto al cammino che ognuno ha da compiere, nel suo destino. Quella di Heidegger è una filosofia del camminare lungo i sentieri del pensiero: c’è fatica, sudore, tremore, stupore, imprevisto, soste, svolte, sguardi, sensazioni, angosce, gioie, calore, distanza, prossimità, spaesamento, sradicamento, radicamento, terra, cielo, non-nascondimento e altro ancora. Un universo di soggetti del pensiero che non possono non entrare a far parte di una seria riflessione pedagogica. Trattasi, infatti, di un *cotè* esistenziale talmente profondo, talmente umanizzante, che nessun educatore o pedagogista può lasciare alla sola speculazione filosofico-teoretica. Il richiamo alla terra attrae e inebria il pensiero di Heidegger sull’essere come “il profumo forte di un campo di grano – scriveva Nietzsche – in una sera d’estate”. Certo, aggiungeva il Nostro, occorre vedere, però, quanti ancora hanno il senso che permette di avvertirlo questo profumo del frutto più bello che la terra

¹³⁷ M. FERRACUTI, *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti*, Cleup, Padova 2002, pp. 54-55.

dona al lavoro umano. Educare a pensare, a divenire ciò che abbiamo il dovere di essere, aver coraggio nell'intraprendere la strada, persino di sviare, di prendere per nuove contrade, incontrarsi e "spaesarsi" anche, riprendere la via di casa, rammemorare, serbare un'identità senza negare quella altrui, avere/scegliere una *Heimat*, coltivare la lingua materna, il dialetto, accogliere i frutti della terra, osservare la natura e saperne ascoltare il bisbiglio che colora d'immenso la finitezza della nostra permanenza su questa Terra, abbracciare il semplice del celato, del "dimesso sontuoso", fare da sentinella al limite del nulla e riconoscersi custodi saggi del linguaggio che fa esserci e fa essere, apprezzare la vita e non temerne l'ultimo capitolo, amare la propria patria d'origine e saperne rinvenire anche una d'elezione, nutrire serie perplessità e saper come abbandonarsi, sfruttandola senza esserne sfruttati, alla tecnica, fronteggiare il nulla senza dir che sia niente, sono o no argomenti da poter ricondurre alla trattazione pedagogica? Una risposta negativa a questo quesito ci porrebbe d'incanto in quel limbo tecnocratico e tecnicista, utilitarista e materialista per cui la vita sarebbe altro da sé. Se ci si domanda perché mai in pedagogia si sia così poco concesso spazio alle riflessioni di autori come Heidegger rispetto al problema educativo non è per una carenza di spunti e di traiettorie rintracciabili in letteratura, ma probabilmente «la risposta va ricercata nella storia stessa della pedagogia che, relegata per secoli al ruolo di appendice filosofica, si è gradualmente volta verso una crescente scientificizzazione. Soprattutto dopo la spinta positivista, essa si è appropriata di nuove tecniche sperimentali, fino a diventare talvolta programmaticamente "antifilosofica" ed a giudicare la filosofia un condizionamento moralistico, reazionario, inefficace, un vuoto verbalismo inadeguato a fornire soluzioni concrete ai complessi problemi che la realtà educativa presenta»¹³⁸.

¹³⁸ V. IORI, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 65-66. Ib., p. 68: «La pedagogia ha voluto rincorrere il mito della scientificità, anche con quanto di assoluto e misterioso è tante volte implicito nel culto di una scienza che accentua la sua distanza dalla società e dall'uomo». Che spazio, dunque, può essere concesso in letteratura pedagogica ad alcune riflessioni così radicali sull'ente privilegiato che è l'esserci, ovvero l'uomo, ovvero la persona umana? È noto, certamente, che il pensiero fenomenologico-esistenziale non sia sorto per offrire un argine alle preoccupazioni educative, ma le indicazioni rinvenibili al suo interno sono di indubbia utilità per gli studi pedagogici. Tutti i riferimenti all'esistenza e alla sua esperibilità, l'esperienza vissuta, le modalità del rapporto dell'uomo col mondo sono soltanto alcune delle "intenzioni" adottabili non illegittimamente dalla pedagogia per la sua indagine sull'evento educativo. «La fenomenologia e l'esistenzialismo – continua l'A. a p. 79 – non forniscono risposte esaustive né definiscono propriamente un metodo pedagogico. Possono tuttavia fornire alla scientificità pedagogica nuovi strumenti scientifico-qualitativi per la *scoperta*, la *comprensione*, ed anche la *trasformazione* di esperienze educative».

Insegnare ai bambini che il loro non è uno stare al mondo casuale ma un destino segnato dall'*abitare la terra*¹³⁹, è un progetto pedagogico da intraprendere, poiché per "imparare ad essere"¹⁴⁰ è indispensabile che chi se ne assuma la responsabilità sappia condurre, guidare, accompagnare ciascuno dei suoi allievi in direzione di quella luce che a oriente sorge ogni mattino per dirci che il cammino è arduo e lungo. Ma chi è consapevole d'essere un educatore accetta la sfida della formazione umana e ne fa la sua missione, conducendo, fianco a fianco, l'allievo verso un avvenire migliore, pur se non privo di cadute, bui, lacrime. Nella solitudine che apre e predispone all'altro, camminare per sentieri di campagna e avere, per un tratto di strada, un maestro (e dei compagni) con cui colloquiare e lasciar che il linguaggio dell'essere dica la sua, ci educa, rendendo la nostra vita piena, o meglio autentica.

1.3 Jean-Jacques Rousseau e i luoghi dell'Emilio

Giungiamo, dunque, ad un incrocio, ove sul sentiero fra i campi troviamo un altro pensatore, ancor più di Heidegger interessato a questioni pedagogiche: Jean - Jacques Rousseau¹⁴¹. Prima di addentrarci nel suo *Emilio*, un autentico manifesto sul come l'educazione possa meglio svolgersi in campagna¹⁴², scorriamo alcuni passaggi della "settimana passeggiata" de *Les Rêveries du promeneur solitaire* del pensatore svizzero¹⁴³.

¹³⁹ Cfr. Id., *Abitare la terra*, in P. BERTOLINI, M. DALLARI (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 207-225.

¹⁴⁰ Cfr. E. FAURE, *Apprendre à être*, UNESCO, Paris 1972; J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1999, pp. 87-89.

¹⁴¹ Per un approfondimento sugli aspetti più autobiografici del pensatore cfr. L. SOZZI, *Introduzione agli Scritti autobiografici*, Einaudi, Torino 1997; Id., *J.-J. Rousseau*, F. Angeli, Milano 1985; P. CASINI, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Roma-Bari, 1981; A. PIZZORUSSO, *Rousseau secondo Jean-Jacques*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1979; J. STAROBINSKI, *Rousseau e la fantasticheria*, Rizzoli, Milano 1979; J. GUËHENNO, *Introduzione alle Confessioni*, Einaudi, Torino 1978; V. SOTTILE, *Introduzione alle Confessioni*, UTET, Torino 1956. Sempre valida la lettura di G. FLORES D'ARCAIS, *Il problema pedagogico nell'Emilio di Gian Giacomo Rousseau*, La Scuola, Brescia 1972.

¹⁴² Vari ed egualmente carichi di piacevoli ricordi i più luoghi che racchiudono in Rousseau un insieme di emozioni tutte ricollegate alla "madre natura", di cui la campagna è manifesta espressione. Tra questi l'*Ermitage*, nei pressi della foresta di Montmorency, che divenne il suo rifugio dopo una lunga parentesi nella capitale francese. In una lettera a Malesherbes del 1762, infatti, R. esaltava questo luogo in cui aveva vissuto, insieme alla governante e al cane, in armonia «con la natura intera e il suo impercettibile Autore».

¹⁴³ Cfr. D. CABASSA, *Il passeggiatore solitario*, in «Diogene. Filosofare oggi», 16, 2009, pp. 74-77. Nel 2012, in occasione del trecentesimo anniversario della nascita del Ginevrino, verranno pubblicate in due dozzine di volumi tutte le sue opere, compresi alcuni inediti; cfr. A. TORNO, *Rousseau padre ambiguo di illuministi e romantici*, in «Corriere della Sera», venerdì 15/7/2011, pp. 40-41.

L'autore è immerso in un rapporto intimo con la natura, mai reciso, in lunghe passeggiate¹⁴⁴ per le campagne fuori dalle civetterie delle città¹⁴⁵. Cerca di placare i fantasmi del suo tormentato animo, ormai vegliando, riuscendovi solo a tratti. La natura, con le sue erbe officinali, che sempre lo affascinarono, rimane per Rousseau il contesto migliore per ritrovarsi. Le sue passeggiate «sono, al tempo stesso, immersione nella natura e immersione nell'io, ma proprio perché la natura (qui fissata nel paesaggio campestre) è l'habitat primario dell'uomo, ora riattraversato con la dimensione di un io-privato-alla-ricerca-di-se-stesso»¹⁴⁶. Si tratta di un contatto che per lui non è solo intellettuale, bensì fisico: seduto per terra, “di erba in erba, di pianta in pianta”. Ma nulla, nemmeno tutto questo, può ridestare serenità se il soggetto non è in pace con la vita! Rousseau, infatti, scrive le sue “fantasticherie” in età avanzata, in quella “sera dei bilanci” che induce al pensiero e alla meditazione¹⁴⁷, in un momento della sua vita in cui lo stesso appare come afflitto da un costante lamento, al limite del delirio. Le sue passeggiate, però, non raccontano solo di ciò. Esse rappresentano «anche e soprattutto percorsi interiori di ritrovamento e rinnovamento e di rinascita»¹⁴⁸. C'è sì la solitudine (che per Heidegger, se autentica, è la condizione base a partire dalla quale “un uomo incontra veramente un altro”), che non è isolamento bensì ricerca di una delle condizioni della vita, in cui convergono desideri di riflessione e contemplazione, angoscia e silenzi, così come attese e speranze¹⁴⁹, ma vi è pure il fascino della “maestra” Natura. «Gli alberi, gli

¹⁴⁴ Cfr. A. MONTANDON, *La passeggiata. Ritualità e divagazioni*, Salerno Editrice, Roma 2006; G. IERANÒ, *Passeggiate ai piedi del pensiero*, in «il Giornale», domenica 23/7/2006, p. 22.

¹⁴⁵ Non è solo in tarda età che Rousseau individua nella passeggiata fuori città il luogo migliore per riflettere, ma anche per trasformare il camminare in un'occasione educativa. In una nota al libro II del suo *Emilio*, Oscar Mondadori, Milano 1997, p. 170, il pedagogista svizzero racconta un aneddoto che si svolge attorno ad una passeggiata campestre e precisa che «i luoghi di pubblico passeggio in città sono dannosi per fanciulli dell'uno e dell'altro sesso. È lì che cominciano a diventare vanitosi e vogliosi di farsi ammirare».

¹⁴⁶ F. CAMBI, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, Il Melangolo, Genova 2011, p. 68.

¹⁴⁷ «La sera, – scrive Heidegger in *Discorsi ...*, cit., p. 514 – tanto quella del giorno che quella della vita – la sera è il momento e l'ora della meditazione; Meditare significa raccogliersi nel pensare».

¹⁴⁸ F. CAMBI, *Tre pedagogie ...*, cit., p. 69.

¹⁴⁹ Cfr. E. BORGNA, *La solitudine dell'anima*, Feltrinelli, Milano 2011. In un'intervista allo stesso psichiatra realizzata da L. SICA, *La solitudine come rifugio ai tempi del social network*, in «la Repubblica», martedì 18/1/2011, p. 56, alla domanda sul cosa sia la solitudine e cosa la differenzi dall'isolamento, questi rispondeva: «Solitudine e isolamento sono due modi radicalmente diversi di vivere, anche se spesso vengono identificati. Essere soli non vuol dire sentirsi soli, ma separarsi temporaneamente dal mondo delle persone e delle cose, dalle quotidiane occupazioni, per rientrare nella propria interiorità e nella propria immaginazione – senza perdere il desiderio e la nostalgia della relazione con gli altri: con le persone amate, e con i compiti che la vita ci ha affidato. Siamo isolati invece quando ci chiudiamo in noi stessi, perché gli altri ci rifiutano o più spesso sulla scia dell'effetto di un cuore arido o inaridito».

arbusti, le piante – scrive Rousseau – sono l’ornamento e il vestito della terra. Niente è triste come l’aspetto della campagna nuda e spoglia, che offre allo sguardo solo pietre, fango e sabbia. Ma vivificata dalla natura e vestita del suo abito nuziale tra i corsi d’acqua e i canti degli uccelli, la terra offre all’uomo nell’armonia dei tre regni uno spettacolo pieno di vita, d’interesse e di fascino, il solo spettacolo al mondo di cui i suoi occhi e il suo cuore non si stanchino mai. Un contemplatore ha l’anima tanto più sensibile quanto più si abbandona all’estasi che quell’armonia eccita in lui»¹⁵⁰. È immedesimazione con la natura, ri-spondenza, un ri-conoscersi l’un l’altro nell’abbraccio che con-fonde ed affianca, lima le differenze. Anche solo per un attimo, infinito. È, quello di Rousseau, un vagare per boschi alla ricerca dei fenomeni della natura, di tutte quelle manifestazioni da osservare con attenzione, da cogliere con lo sguardo avido di chi vuol capire e carpire i segreti che lo circondano. Il Ginevrino annota: «Presi gusto a questa ricreazione degli occhi, che nella sventura riposa, diverte, distrae lo spirito e sospende la coscienza delle proprie disgrazie. La natura degli oggetti aiuta molto in questo diversivo e lo rende più seducente. Gli odori soavi, i colori vivi, le forme più eleganti sembrano fare a gara per avere il diritto di calamitare la nostra attenzione. Per abbandonarsi a sensazioni così dolci non occorre altro che amare il piacere, e se questo effetto non si produce in tutti coloro che ne sono colpiti, in alcuni è colpa della sensibilità naturale, e nella maggior parte delle persone del fatto che la loro mente, troppo occupata da altre idee, si abbandona solo di sfuggita agli oggetti circostanti»¹⁵¹. Vediamo, ma non guardiamo, né tanto meno osserviamo; asserviti, ieri come oggi, alla dittatura della “cultura” dell’utile, del vicino a cogliersi, senza sforzo né acume. Una mente poco avvezza al prestar attenzione al dimesso, al fuori schermo, al non-detto, alle tracce sparse sui sentieri umanizzanti, poco comprende talune circostanziate analisi esistenziali. Le piante non sono solo strumenti di farmacia officinale, buone per arginare i guasti che affliggono la salute dell’uomo. Farmacia come tecnica¹⁵². «Questo modo di ragionare – continua il passeggiatore che

¹⁵⁰ J.J. ROUSSEAU, *Le fantasticherie di un passeggiatore solitario*, Einaudi, Torino 1993, p. 97.

¹⁵¹ *Ib.*, p. 98.

¹⁵² Il giudizio di Rousseau sulla medicina, tranne il ramo dell’igiene, è stato spesso aspro. Si veda quanto scritto nell’*Emilio*, cit., a p. 33: «la medicina è la scienza di chi non vuole perdere la vita». Poco oltre, lo stesso aggiunge (pp. 34-35): «Volete trovare uomini davvero coraggiosi? Cercateli là dove non esistano medici, dove si ignorano le conseguenze delle malattie e non si pensa minimamente alla morte. L’uomo che

osserva e contempla – che riconduce sempre tutto agli interessi materiali, e fa cercare ovunque un guadagno o un rimedio, e farebbe guardare alla natura con indifferenza se stessimo sempre bene, non mi è mai appartenuto. [...]. Provo delle estasi, dei rapimenti inesprimibili quando mi fondo, per così dire, nel sistema degli esseri, e m’identifico con la natura intera»¹⁵³. Né lo studio dei minerali, pur provenienti dalle viscere della Terra, né quello intorno agli animali, nostri co-abitanti di questo mondo, alleviano il tempo della riflessione rousseauiana. È la natura, la sua esplosione di vita che sana, giova: «Fiori brillanti, splendore dei prati, fresche ombre, ruscelli, boschetti, verzura, venite a purificare la mia immaginazione insozzata da tutti questi orribili oggetti. [...]. Non cerco affatto di istruirmi: è troppo tardi. D’altra parte non ho mai visto che tanta scienza contribuisca alla felicità della vita»¹⁵⁴. L’istruzione che perviene dall’osservazione della natura non è cosa da anziani, ma, se ne trae per converso, di bambini. In quell’età sì che la natura può farlo, si presta all’opera dell’indirizzo educativo. Rimane, però, centrale, l’assunto che “poco sapere, ma molto gioire – direbbe Hölderlin – ai mortali è dato”. Il sapore dolce-amaro della vita è assai più ricco e sfuggente, complesso, del suo stesso studio sui libri. Jaspers, infatti, sosteneva che “la vita è qualcosa di infinitamente più dell’esattezza scientifica”. Non è solo l’erudizione a farci uomini, ma il saper custodire e tessere quel che abbiamo compreso con l’esperienza vissuta in ogni direzione. «Le piante – continua il Nostro – sembrano essere state seminate a profusione sulla terra come le stelle in cielo per invitare l’uomo allo studio della natura con l’attrattiva del piacere e della curiosità; ma gli astri sono situati lontani da noi, [...]. Le piante ci sono naturalmente»¹⁵⁵. Guai, però, a trasformare questa conoscenza in smania di lode altrui, a far di ciò la base per un metodo di ricerca, per bramosia di celebrità, perché questo svilisce una così amabile applicazione della curiosità umana. Rousseau nelle sue fantasticherie non ha più l’età per andar per sentieri, ma l’erbario che s’è fatto nel corso delle sue lunghe passeggiate gli spalanca ancora le porte del cuore, placandone i tumulti: «I prati, le acque, i boschi, la solitudine, la pace soprattutto e il riposo che si trova in

vive secondo natura sa soffrire con costanza e morire in pace. [...]. La temperanza e il lavoro sono le due vere medicine dell’uomo: il lavoro stimola il suo appetito e la temperanza gl’impedisce di abusarne».

¹⁵³ Id., *Le fantasticherie ...*, cit., p. 101.

¹⁵⁴ Ib., p. 105.

¹⁵⁵ Ib., p. 106.

mezzo a tutto ciò sono richiamati continuamente alla mia memoria. [...]. Mi trasporta in tranquille residenze in mezzo a gente semplice e buona, come quella con cui ho vissuto un tempo. Mi ricorda sia la mia giovinezza che i miei piaceri innocenti, mi fa nuovamente godere, e mi rende felice ancora molto spesso in mezzo alla sorte più triste che mai abbia subito un mortale»¹⁵⁶. L'amarezza che attraversa queste parole non deve indurre a conclusioni affrettate circa le riflessioni canute di un pensatore ormai alle ultime lotte, soprattutto contro gli spettri del proprio tormentato passato. La sua non è una lirica concettualizzata del tramonto, che nomina e ghermisce l'inesprimibile tensione "vita – morte" cantando congegni e dispositivi naturali di una terra cui, piaccia o no, apparteniamo. La natura è lo sfondo filosofico e pedagogico dell'intera opera rousseauiana. Una delle più belle pagine del Ginevrino, appartenenti al III libro dell'*Emilio*, infatti, riesce a saldare assieme natura, osservazione ed educazione in una prosa così pittorica che ripercorrerne interamente le fattezze non può che giovare a questo passaggio. Volete insegnare al fanciullo geo-grafia? Chiede l'Autore al suo lettore; bene, mostrategli direttamente la realtà e lasciate perdere carte e mappamondi. Nessuno stupore più grande per un fanciullo che indurlo a fissare con attenzione, con spirito critico, tutto ciò che solo apparentemente pare scontato, lì, ovvio. Rousseau scrive: «Sul finir del giorno, mentre si annuncia una limpida sera, si va a passeggiare in un luogo adatto, donde l'orizzonte completamente aperto consente di seguire in tutte le sue fasi il tramonto del sole, e si osservano gli oggetti che rendono riconoscibile il punto in cui tramonta. Il giorno dopo, per respirare il fresco, si torna nello stesso luogo prima che il sole sorga. I dardi di fuoco che lancia innanzi a sé ne preannunciano l'apparizione. L'incendio cresce e l'oriente sembra avvolto di fiamme, così luminose che a lungo suscitano l'attesa dell'astro prima che questo si mostri; ad ogni istante si crede che stia lì lì per levarsi ed ecco finalmente che appare: un punto fulgente s'irradia come un baleno, riempie di colpo tutto lo spazio, e il velo delle tenebre impallidisce e cade. L'uomo riconosce la sua dimora e la trova più bella. La vegetazione durante la notte ha preso nuovo vigore; il giorno nascente che la rischiarava, i primi raggi che l'inondano, la mostrano coperta di un brillante velo di rugiada che riverbera luci e colori. Gli uccelli riuniti in coro salutano ad una voce il padre della vita: in questo momento non ve n'è uno che taccia; il

¹⁵⁶ Ib., p. 112.

loro cinguettio, debole ancora, è più lento e più dolce che nel resto del giorno, indugia nel languore di un placido risveglio. Il concorso di tante meraviglie infonde nei sensi un'impressione di freschezza che sembra penetrare sino in fondo all'anima. È una mezz'ora d'incanto cui nessun uomo resiste: di fronte a uno spettacolo così bello, così grande, così delizioso, nessuno può restare indifferente»¹⁵⁷. È nell'attingere al profondo del cuore dell'educando che l'educatore può orientarne l'apprendimento in direzione dello spettacolo della natura. Il bambino non sa ancora scorgere i rapporti fra le cose, né riesce a intendere l'intima armonia del loro concerto. Il maestro, tuttavia, senza andar alla vana ricerca della sola trasmissione di un entusiasmo per i suoi scopi educativi, non trascuri mai di far compiere allo stesso esperienze dirette. Il contatto che lo scolaro realizzerà nel suo iter personale e istruttivo lo educerà *naturaliter*. Del resto, come commentava Heidegger alla poesia di Hölderlin *Come quando al dì di festa*, «la natura educa "in lieve abbraccio"»¹⁵⁸.

Rousseau nelle prime pagine dell'*Emilio* chiarisce sin da subito il parallelismo centrale nel suo scritto fra natura e infanzia, quando afferma che «le piante si coltivano, gli uomini si educano»¹⁵⁹. In ogni caso c'è una crescita da assecondare, assistere, guidare, di cui prendersi cura. Tre, però, sono le vie dell'educazione: quella della natura, degli uomini e delle cose. «Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini c'insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati; l'acquisto di una nostra personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo impressioni è l'educazione delle cose»¹⁶⁰. Ma il vero oggetto del suo studio resta "la condizione umana". Colui che sa sopportare con più energia beni e mali di questa vita è il meglio educato. Ne consegue, pertanto, che l'educazione, ovvero quello che per Kant è il problema più grande e difficile che possa essere posto all'uomo, non può ridursi all'applicazione di precetti, bensì di esercizi. La "pedanteria" non è mai stata buona compagna della pedagogia, tutt'altro; essa ne ha sempre adombrato l'azione e leso la stessa approvazione pubblica in quanto sapere con un *proprium* disciplinare¹⁶¹. È

¹⁵⁷ Id., *Emilio*, cit., pp. 212-213.

¹⁵⁸ M. HEIDEGGER, *La poesia di Hölderlin* Adelphi, Milano 2007, p. 66.

¹⁵⁹ J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 8.

¹⁶⁰ Ib., p. 9.

¹⁶¹ Si dice "pedante", come leggiamo in G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Sansoni, Firenze 1962, p. 158, un maestro quando questi non ha quella qualità indispensabile che è

l'esercizio, il provare, l'esperienza, che educano. Quel contatto diretto con la vita, che in tutte le sue diverse fasi contribuisce a far di noi uomini, in carne e ossa; poiché vivere non è limitarsi a "respirare", ma «agire, è fare uso di organi, dei sensi, delle facoltà, di tutte quelle parti di noi stessi per cui abbiamo il sentimento di esistere. L'uomo che ha vissuto di più non è quegli che può annoverare il maggior numero d'anni, ma colui che più intensamente ha sentito la vita»¹⁶². Non vi sia altra scienza da insegnare ai fanciulli che "quella dei doveri dell'uomo". Ciò che contraddistingue il pedagogo, il maestro, è una scienza invisibile e che consiste non tanto nell'istruire, ma nel guidare¹⁶³. In questo disegno pedagogico, di rilievo appare il *dove* l'evento educazione viene posto in essere. L'ambiente reclama i propri diritti nella formazione del piccolo d'uomo: «Nell'educazione degli uomini ha non poca importanza il paese che abitano»¹⁶⁴. Al di là delle considerazioni specifiche esposte dal Ginevrino, ovvero sulla migliore possibilità offerta dai climi temperati, quel che in questa sede interessa è la centralità attribuita da un pedagogo come il Nostro al *luogo* in cui l'atto educativo trova realizzazione. È in campagna che l'educazione di Emilio deve avvenire, sin dai primi anni di vita; è lì che il bambino potrà respirare "la buona aria dei campi", è lì che deve operare la "contadina-nutrice"¹⁶⁵. Gli spazi aperti, arieggiati, pieni di sole e non le anguste e soffocanti stanze delle città devono supportare l'educazione dei più piccoli: «Gli uomini non sono fatti per vivere ammassati in formicai, ma sparsi sulla terra che debbono coltivare. Più si ammassano, più si corrompono»¹⁶⁶. Prodromi di un mondo che correva già sin dall'allora verso un accentramento urbano contrario alla concezione di una spazialità antropologicamente rispettosa delle persone, in armonia con il buon vivere in una prossimità che sapeva di

"l'originalità o freschezza di ogni momento". Costui «non sente il flusso della vita, perché egli è pigro e non si muove spiritualmente». Ripete sempre le stesse cose e «si caccia col cervello dentro un sacco di definizioni, di massime astratte, dei così detti concetti generali, che sono fotografie di cose morte, viste una volta». Una simile caricatura del maestro come agente della pedanteria ferisce l'atto spirituale dell'insegnamento, ne rende meccaniche le azioni e poveri i risultati, privi di soffio vitale. Il maestro, come sostiene Gentile, se è tale, non si ripete. Il filosofo di Castelvetrano elogia Rousseau nelle "forme dell'educazione", sostenendo che la sua pedagogia è «senza dubbio una delle più possenti, anzi, senz'alcun dubbio, la più possente riscossa dello spirito di libertà contro il meccanicismo verso cui tende naturalmente la pedagogia» (Ib., p. 199); ma tiene ad evidenziare come lo stesso, però, abbia poi semplicemente sostituito un sistema ad un altro col suo *Emilio*, "pedanteggiando" anche lui.

¹⁶² J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 16.

¹⁶³ Cfr. ib., p. 30.

¹⁶⁴ Ib.

¹⁶⁵ Cfr. ib., p. 40.

¹⁶⁶ Ib., p. 41.

equilibrio. Rousseau scrive: «Le città sono l'abisso ove precipita il genere umano»; è la campagna che può rinnovare le generazioni in declino: «Inviare dunque i vostri bambini a rigenerarsi, per così dire, da sé e a recuperare in mezzo ai campi il vigore che si perde nell'aria malsana dei luoghi troppo popolati»¹⁶⁷.

Nei primi anni è di importanza vitale l'apprendimento del linguaggio ed anche in questo le differenze fra lo studio in città e quello in campagna per Rousseau sono evidenti. In campagna, a differenza che in città, infatti, i bambini imparano a farsi sentire e pronunciare con molta chiarezza, poiché le distanze e i luoghi aperti lo richiedono. Certo, aggiunge il Nostro, la gente del popolo e dei campi parla sempre con toni più forti di quanto occorra alla situazione. Sicché il loro parlare risulta più rozzo, pesante e colorito, e la scelta dei termini non risulta buona. In città s'impara un linguaggio più forbito, ma con un tono incolore, che colpisce senza che l'interlocutore se ne accorga. Si usano parole apparentemente morbide, ma che celano altre intenzioni. In campagna, invece, il linguaggio è più rude ma più schietto, più rispondente al vero¹⁶⁸. A ciò si aggiungano i vantaggi dell'ambiente e l'intervento tras-formativo dell'insegnante: «Allevati in campagna, in un'atmosfera genuinamente rustica, i bambini acquisteranno una voce più squillante, senza avvezzarsi al confuso balbettio di quelli di città, e senza neppure assumere espressioni e intonazioni contadinesche, che in ogni caso abbandoneranno agevolmente quando il maestro, che vive con loro fin dalla nascita, e in maniera via via più esclusiva preverrà o eliminerà con la concretezza del proprio linguaggio ogni traccia di quello contadino»¹⁶⁹. Il punto è non sradicare le origini del linguaggio, non alterare le naturali inclinazioni di un parlare, anche dialettale, che attinge al profondo del vissuto, al contatto diretto con la terra, gli animali e le persone del luogo. È altresì chiaro, però, come tra l'altro si evince dalle ultime parole del pedagogista appena riportate, che il maestro non lascia tutto così per com'è, ma interviene insegnando agli scolari un linguaggio più universale, curvando il gergo in idioma nazionale. Il vocabolario, però, resterà in ogni caso diverso. È evidente, difatti, che la quantità di parole in possesso di un bambino di città risulterà maggiore rispetto a quello in uso fra i bimbi di campagna,

¹⁶⁷ Ib.

¹⁶⁸ Cfr. ib., pp. 60-61.

¹⁶⁹ Ib., p. 62.

ma l'aver più parole, dice Rousseau, non è sinonimo di più idee. Lungi dall'essere un limite, infatti, lo stesso ritiene che «una delle ragioni per cui il contadino, a confronto dell'uomo di città, ha in genere una mente più solida e più precisa risieda nella minore estensione del suo vocabolario. Possiede poche idee, ma sa connetterle benissimo»¹⁷⁰.

Fuori dalle stanze chiuse, dalle aule! È all'aria aperta che deve crescere il più possibile *Emilio* e non in angusti spazi, privi di ventilazione e della luce che facilita la crescita e dà energia, desiderio di vivere¹⁷¹. Poco importa che possa cascare durante le sue corse frenetiche: imparerà così il dolore fisico. «Invece di lasciarlo marcire nell'aria viziata di una stanza – scrive Rousseau – , voglio che sia condotto tutti i giorni in mezzo a un prato. Una volta là, corra pure a perdifiato, sgambetti, cada in terra cento volte al giorno, tanto meglio: imparerà più presto a rialzarsi. Il benessere della libertà compensa molte ferite»¹⁷². L'aria aperta e la luce benefica del sole come promotori di benessere per singole personalità da educare. Agli inizi del '900, un altro filosofo e pedagogista come Giovanni Gentile ribadirà tale concetto ammonendo nel suo *Sommario*: «Guai alla scuola dove non penetra il sole, e col sole tutta la vita! Guai alla scuola che mortifica in un fanciullo un solo germe di vita, per mutarsi in fabbrica di umanità a serie!»¹⁷³. Non si tratta di spazi esclusivamente ludici, cosa che già di per sé sarebbe comunque indispensabile in ogni circostanza educativa, bensì di contesto in cui applicare intenzionalmente tutti quegli accorgimenti formativi per fare della sensazione di libertà fruibile all'aperto una delle vie privilegiate per l'educazione morale del bambino. È un esperire una libertà del corpo in un ambiente che contribuisce a suggerirgli il posto nel mondo che occuperà; libertà in atto, che lo scolaro coscientizza lentamente sotto la guida del maestro, che gli farà comprendere col suo insegnamento, in sintonia con le inclinazioni dello stesso fanciullo, il dovere primo d'esser uomo e la difficoltà di cogliere a

¹⁷⁰ *Ib.*, pp. 63-64.

¹⁷¹ Uno studio pilota europeo (HESE: Effetti dell'ambiente scolastico sulla salute) condotto, per il nostro Paese, a Siena e Udine, ha dimostrato come l'aria delle nostre aule (ancora secoli dopo l'esperienza formativa dell'*Emilio*) non sia del tutto salubre. Alti livelli di polveri sottili (Pm10) e di anidride carbonica (CO²), in alcuni casi maggiori che nelle ore di punta di una grande città, non possono che nuocere agli studenti e arrecare seri problemi respiratori; cfr. M. PAPPAGALLO, *Aria inquinata nelle aule. Otto su dieci fuori regola*, in «Corriere della Sera», domenica 15/8/2010, p. 24.

¹⁷² J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 71.

¹⁷³ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia ...*, vol. I, cit., p. 191.

pieno cosa sia o meno quell'aspirazione allo star bene che chiamiamo felicità¹⁷⁴. «L'uomo realmente libero – aggiunge il Nostro – vuole ciò che può e fa ciò che gli piace. Ecco la mia massima principale. Si tratta solo di applicarla all'infanzia e ne discendono tutte le regole dell'educazione»¹⁷⁵. Ma non siano le arzigogolate argomentazioni dei maestri a cercare di educare i bambini a taluni ragionamenti, specie rispetto alla distinzione fra bene e male, il *quid* della morale. I bambini sono bambini. Nicola Abbagnano, che per anni insegnò anche pedagogia¹⁷⁶, ha scritto: «Strappato alla sua infantile innocenza, il bambino è infelice. L'educazione autentica deve lasciarlo godere della serenità del suo mondo»¹⁷⁷. Rousseau, dal canto suo, sostiene infatti che «conoscere il bene e il male, capire la ragione dei doveri umani, non è cosa da fanciulli. La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. Se vogliamo sovvertire quest'ordine, produrremo frutti precoci, che non avranno maturità né sapore e non tarderanno a guastarsi; avremo sapientoni in tenera età e bambini vecchi decrepiti. L'infanzia ha modi di vedere, di pensare, di sentire esclusivamente suoi; nulla è più stolto che pretendere di sostituirli coi nostri»¹⁷⁸. Il maestro lo guidi senza che questi se ne avveda più di tanto e non abdicchi al principio dell'autorità¹⁷⁹ che gli viene attribuita dal quel "riconoscimento pratico" che «rende

¹⁷⁴ Cfr. J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., pp. 72-74.

¹⁷⁵ *Ib.*, p. 80.

¹⁷⁶ Cfr. G. PRIMERANO, *La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*, Aracne, Torino 2009.

¹⁷⁷ N. ABBAGNANO, *La saggezza della vita*, Rusconi, Milano 1987, p. 90.

¹⁷⁸ J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 90.

¹⁷⁹ Cfr. B. BUEB, *Elogio della disciplina*, Rizzoli, Milano 2007; L. PATI, L. PRENNA (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008; V. SCHIAVAZZI, *Elogio della disciplina*, in «la Repubblica», venerdì 25/2/2011, pp. 43-45; M. LODOLI, *Piccole belve da ammansire con il cuore*, in *ib.*, pp. 43/45. Il tema dell'autorità è tornato da qualche tempo, seppur in modo timido, a far parlare di sé studiosi, politici ed esperti di questioni educative. È a tutti noto, infatti, che la nostra società sia ormai contrassegnata da una sua cronica carenza e che gli atti, spesso solo apparentemente incomprensibili ed indubbiamente gravi di tanti minorenni (ma non solo), siano da ricondursi ad un offuscamento subito negli ultimi anni da questo concetto (cfr. M. GELMINI, *Quarant'anni da smantellare*, in «Corriere della Sera», venerdì 22/8/2008, p. 37). Si tratta di una vera "sfida educativa", che bisogna accogliere ed avere il coraggio di condurre a testa alta. I troppi tentennamenti in questo delicatissimo campo non hanno che favorito il dilagare di un'autentica diseducazione, quando non aperta maleducazione, che ha fatto breccia in ogni angolo delle relazioni sociali, dal saluto quotidiano ai rapporti con i pari, dallo stare a casa con genitori e fratelli al convivere a scuola. È, dunque, questo dell'autorità, un serio argomento che la pedagogia non può più permettersi di derubricare o sottacere. Il lasciar fare, sempre e comunque, speranzosi in un riequilibrio educativo spontaneo ed efficace, è giunto al capolinea. Adesso è il tempo di spendersi con più attenzione nel rivalutarne più attentamente contenuto, senso e valore educativo. La libertà proclama la sua luminosità in un panorama condiviso in cui la legittima autorità favorisce il suo sorgere splendente. Sostenere il principio dell'autorità in ambito educativo non è soffocarne il fiato, ma sprone a più ampi e genuini respiri per l'integrità delle nuove generazioni. Privi di argini l'acqua impetuosa che anima le esuberanze infantili straripa limitandone lo sviluppo armonico in direzione dell'età adulta. «Questa è l'educazione, il compito

l'autorità positiva e reale, e costituisce [...] la disciplina. Arrogarsi un'autorità che non sia riconosciuta da nessuno, non è certamente instaurare l'autorità stessa. Pare si possa tutt'al più aspirare all'autorità, meritarsela, non darsela; per ottenerla effettivamente è d'uopo che altre volontà concorrano nella nostra, e la riconoscano. [...]. La disciplina non è il dovere dello scolaro, anzi il dovere fondamentale del maestro»¹⁸⁰. Il sì sia netto ed il no sia un "muro di bronzo". La peggior educazione è lasciar che la volontà ondeggi fra educatore ed educando. Abbagnano sosteneva che in realtà c'è "disinteresse" o "assenza di autorità sufficiente" nei genitori; ma forse c'è dell'altro, ovvero «la convinzione che includere al più presto il bambino nei fatti della vita reale, anche brutti come sono, costituisca per lui un vantaggio che lo prepari ad affrontare la vita stessa nella sua realtà autentica. E così padri e madri trattano spesso i loro figli, dall'infanzia, come fossero adulti, parlano con loro di tutto e li rendono partecipi e testimoni anche degli aspetti più intimi della loro vita privata. Il risultato immediato di tutto questo è la perdita da parte dei genitori di ogni forma di prestigio e di autorità sui loro figli»¹⁸¹. Chi esercita il compito di maestro o di genitore non trascuri mai la sua responsabilità umanizzante avendo ben presente, dentro di sé, un modello da proporre all'allievo¹⁸². L'educatore sia esemplare, poiché, come ricorda anche Heidegger, è «l'esempio vivo nel maestro, non la morta

dei genitori», sostiene Daniele Novara, direttore del Centro di psicopedagogia per la pace e la gestione dei conflitti di Piacenza in un'intervista rilasciata a R. SISTI, *Se l'educazione è senza argini*, in «Avvenire», mercoledì 24/2/2010, p. 31. «Se non ha limiti – continua – il bambino sconfinava sistematicamente e finisce con l'ammalarsi». Non è tanto la cultura delle proibizioni e delle punizioni di cui si avverte il bisogno (cfr. F. CRO, *Incoraggiare e punire. Le ultime ricerche sui modelli educativi*, in «la Repubblica», martedì 22/2/2011, pp. 44-45), ma molto più semplicemente delle regole. «Molti adulti credono – afferma il pedagogista – che un buon rapporto con i figli debba essere fondato sulla vicinanza e sulla confidenza continua e assoluta, che deve proseguire anche di notte. Non è così. Si cresce in uno spazio definito e regolato di confini chiari di libertà». Per una lettura più approfondita cfr. D. NOVARA, *Dalla parte dei genitori*, F. Angeli, Milano 2010. Cfr. pure J. MARIAS, *La pelle sottile dei nostri ragazzi e l'autorità che manca agli adulti*, in «Corriere della Sera», domenica 11/10/2009, p. 8.

¹⁸⁰ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia ...*, vol. II, cit., pp. 35-37. Il filosofo e pedagogista siciliano nello stesso periodo aveva anche espresso questo concetto nelle sue lezioni per le allieve della scuola "Turrisi Colonna" di Palermo nel 1913-14, ora consultabile in Id., *Lezioni di pedagogia*, Le Lettere, Firenze 2001, p. 41, lì dove affermava: «In che consiste l'autorità? In una volontà riconosciuta come legge». Poco oltre, l'A. a p. 43 aggiungeva che se il primo carattere dell'autorità è la *forza*, il secondo è *l'amore*: «La forza consiste nell'essere il contenuto della volontà determinato, ossia nel volere veramente quello che si vuole. L'amore consiste in quell'affiatamento e concordia spirituale per cui gli individui vivono la stessa vita di sentimenti, pensieri, aspirazioni; e vogliono perciò le stesse cose. Se queste due condizioni dell'autorità si realizzano, l'autorità non conculca la libertà perché l'amore elimina ogni costrizione da parte dell'educatore sull'educando; e obbedire al primo allora è come svolgere liberamente la propria volontà».

¹⁸¹ N. ABBAGNANO, *op. cit.*, pp. 86-87.

¹⁸² Cfr. J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 97.

impalcatura dei programmi didattici a restare decisivo nella scuola»¹⁸³. L'ambiente coadiuva l'insegnante, a patto che questi non lasci che la sua fruizione sia casuale, occasionale. Occorre predisporre tutto ai fini dell'educazione e arricchire questa organizzazione didattico-educativa con i doni preziosi del tempo e della sollecitudine, i soli che possano arricchire lo scolaro e il maestro. L'educazione di Emilio avviene in un villaggio di campagna, al di là dei motivi già esposti, giacché qui «il pedagogo sarà molto più libero di predisporre a suo piacimento l'ambiente adatto al fanciullo; la sua reputazione, i suoi discorsi, il suo esempio avranno un'autorità che in città gli è preclusa; essendo egli utile ad ognuno, tutti faranno del loro meglio per favorirlo e cercheranno di guadagnarsi la sua stima, di mostrarsi al discepolo quale il maestro vorrebbe che realmente fossero»¹⁸⁴. Nel vivere (e studiare) in campagna il bambino si fa un'idea dei lavori che attengono alla terra, tra cui la cura dell'orto¹⁸⁵. Tanto che col tempo, il maestro veicolerà il sentimento del fanciullo ai frutti raccolti, dicendogli: "Questo ti appartiene", per il tempo, il lavoro e la fatica impiegati! Quel tratto di terra, così, impara a sentirlo suo, tanto che se il terreno da lui coltivato, le fave da lui cresciute venissero estirpate, distrutte, il luogo sconvolto e irriconoscibile, sorgerebbe nel fanciullo la prima sensazione di ingiustizia¹⁸⁶. Ai giovani maestri Rousseau suggerisce di ricordare «che in ogni campo le [loro] lezioni debbono consistere più nell'azione che nei discorsi, poiché i fanciulli facilmente dimenticano quello che hanno udito dire, ma non quello che hanno fatto e che altri ha fatto loro»¹⁸⁷. L'esperienza attiva come via maestra. I libri sono utili, ma per il Nostro costituiscono motivo di infelicità per i bambini. Se si vuol educare il fanciullo alla spontaneità e all'indipendenza, ma ancor più all'intelligenza «coltivate le forze che essa

¹⁸³ M. HEIDEGGER, *Discorsi ...*, cit., p. 535.

¹⁸⁴ J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 98.

¹⁸⁵ Da ricordare la scuola Pestalozzi nel capoluogo toscano, con un progetto, dal sapore "slow school", teso a far coltivare ai propri allievi pomodori e fagiolini. Di non poco rilievo, inoltre, constatare che anche nel 2011 ci siano spazi verdi dove i bambini, soprattutto se affetti da qualche malattia, possano rigenerare le loro energie proprio curando un orto. È il caso dell'Ospedale pediatrico Meyer di Firenze, che ha ideato e predisposto per i suoi piccoli pazienti un ambiente atto alla "ortoterapia". Ma non si tratta solo di una questione educativa per bambini; il prendersi cura di piante o di un orto, appunto, è una pratica salutare che sta lentamente conquistando molte persone, soprattutto in città. L'ambiente naturale favorisce il rilassamento mentale, stimola il tatto, l'olfatto, la vista e riduce l'ansia. È la bellezza del giardino che rimanda a stati di naturalità perduta ad indurre le persone a percepire il loro preoccuparsi di vasi, fiori e ortaggi vari come salutare, rigenerante.

¹⁸⁶ Cfr. J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., pp. 102-103.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 105

deve padroneggiare. Esercitate continuamente il suo corpo, rendetelo sano e robusto, perché il fanciullo diventi buono e giudizioso: lavori, operi, corra, gridi, sia sempre in movimento; abbia vigore di uomo e ben presto ne avrà anche la mente»¹⁸⁸. I giovani educatori siano capaci di un'arte difficile, auspica Rousseau, ossia quella secondo la quale governare senza precetti e "fare tutto senza far nulla". La libertà deve essere nell'aria, come un odore attraente e impalpabile, presente ed etereo, e non un arbitrio alla mercé del capriccio dell'età dei piccoli allievi. Passeggiare e non sfrecciare frettolosamente; è questo che consente di percepire le ricche e variegate forme delle cose semplici e il profumo sottile della libertà. Ma ormai pare che persino andare a passeggio sia da derubricare fra le cose demodé; il tempo ormai è pieno, sempre, costantemente impiegato in un far qualcosa. Ciò tradisce, però, solo una strana forma d'ansia da "riflessione", dalla quale si fugge, prigionieri inconsapevoli di pensieri urbano-calcolanti. Le ville in città accolgono sempre meno bambini e adesso persino i più grandi le disertano; eppure «niente è più bello che passeggiare contemplando gli alberi o guardando lievemente, senza preoccupazioni, dentro se stessi»¹⁸⁹. L'uomo non passeggia più, *erra* (in tutti i sensi). Si può godere degli effluvi dell'aiuola fiorita solo compiendo piccoli passi; non scapicollandosi in ogni direzione.

A questo punto Rousseau è giunto a trattare nell'*Emilio* l'età che va dai 10 ai 12 anni. Il fanciullo è giunto alla primavera della sua educazione e il "metodo della natura", ipotizzato dal Ginevrino, non può che rinvenire in quel periodo una similitudine con le stagioni che fanno metaforicamente del succedersi delle fasi della vita di ciascuno. «La terra – scrive – adorna dei tesori dell'autunno, mette in mostra una ricchezza che l'occhio ammira, ma quest'ammirazione non commuove, perché nasce più da riflessione che da sentimento. A primavera, nulla ancora ricopre la campagna quasi nuda, i boschi non offrono ombre, la verdura comincia appena a spuntare, eppure il cuore si sente commosso a tale vista. Vedendo rinascere così la natura, ci sentiamo anche noi rianimare; l'immagine del piacere splende intorno a noi e queste compagne della voluttà, queste dolci lagrime, sempre pronte a mescolarsi ad ogni sentimento delizioso, già tremano

¹⁸⁸ Ib., p. 134.

¹⁸⁹ P. CITATI, *Passeggiare in un mondo che ha smesso di camminare*, in «la Repubblica», mercoledì 13/1/2010, p. 33.

sull'orlo delle nostre palpebre»¹⁹⁰. Educare è lasciar divenire l'educando ciò che è, in un atto di guida che orienta, invita ad esplorare in ogni dove. «Educare – sostiene Vanna Iori – 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»¹⁹¹.

Da qui in poi, *l'Emilio* di Rousseau prosegue nel trattare la sua educazione dai 13 anni in su, sino a quando entrerà in scena anche Sofia. Molti saranno i passi ancora da far compiere all'allievo, fra i quali: l'osservazione più meticolosa dei fenomeni della natura (così da stimolarne la curiosità), l'amore per il vero, il gusto di coltivare le scienze e i suoi metodi, la concentrazione, il desiderio dell'approfondimento, la conoscenza della storia per giudicare gli uomini dai fatti, l'amore per il genere umano. Non parole su parole per far loro ricordare i discorsi, dice Rousseau, bensì cose! Con l'educazione parolaia si formano solo dei chiacchieroni. A qualcuno l'educazione di Emilio potrebbe sembrare, come dire, “rustica”. L'intento della visione pedagogica del Nostro, però, non è finalizzata ad educare “selvaggi” da relegare nel deserto, bensì persone capaci di abitare in città. Emilio può scegliere di stare anche in campagna, ma, formatosi colà, può andare/tornare in città dopo un tirocinio che l'ha fortificato, reso più attento e consapevole del suo essere naturale, più schietto, meno vanitoso, più forte, meno parolaio. Emilio non è fatto per stare in uno stato di perenne solitudine. Egli è membro d'una società e come tale deve adempiere ai suoi doveri. In campagna ha conosciuto, percorrendo i sentieri di un'educazione alla natura, l'uomo in generale; nella vita sociale gli toccherà conoscere, lungo la sua strada della “cultura”, gli sfaccettati e multiformi aspetti che possono assumere le diverse personalità degli individui.

*

¹⁹⁰ J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit., p. 197.

¹⁹¹ V. IORI, *Lo Spazio vissuto ...*, cit., p. 236.

Cap. II

Modelli di formazione: scuole rurali ed educatori in campo

II.1 Il silenzioso contributo delle Scuole rurali

Molti degli interventi delle più alte cariche dello Stato per le celebrazioni del 150° anniversario dell'Unità nazionale, hanno evidenziato come tra i più importanti volani del Paese, la Scuola abbia assunto un ruolo fondamentale per la crescita e lo sviluppo dello stesso, sia dal punto di vista culturale che civico. «Guardando alla nostra storia di nazione unita – ha scritto il Presidente della Repubblica il 14 marzo 2011 –, da un secolo e mezzo, in un solo Stato, è giusto esprimere anzitutto una più che giustificata soddisfazione per il grande contributo che l'istruzione pubblica ha dato alla crescita dei sentimenti di unità e di identità nazionale degli Italiani. Un contributo di cui c'è ancora e più che mai bisogno per rafforzare la coesione del paese dinanzi alle ardue prove cui è chiamato»¹⁹². Lo stesso Napolitano, appena tre giorni dopo, in occasione del discorso ufficiale per la festa nazionale del 17 Marzo di quest'anno, pronunciato dinanzi al Parlamento in seduta comune in Montecitorio, iniziava il suo intervento ricordando le Scuole, quali autentiche risorse umane e civili colme di «sensibilità per i valori dell'unità nazionale»¹⁹³, animate dalle attenzioni e dalla disponibilità registrata negli studenti in tal senso da parte dei loro docenti e dirigenti. Per arrivare a ciò la strada è stata lunga e faticosa ed il cammino è aperto nonché ancora assai carico di insidie. È impossibile trascurare la delicata situazione che alla data odierna, infatti, tiene in una morsa da circa tre anni l'economia mondiale. L'Italia è anch'essa chiamata in causa per rispondere con le sue energie alle emergenze di questo particolare momento storico, proprio mentre ricorre il suo “compleanno” e sonda con attenzione ragioni e forme del suo essere Stato. Il peso del debito pubblico

¹⁹² Comunicato del Capo dello Stato Giorgio Napolitano, rilasciato in occasione degli incontri sul tema “L'Italia unita a scuola”, organizzati dalla casa editrice Laterza per il 150° anniversario dell'Unità; cfr. <<http://www.quirinale.it/elementi/Continua.aspx?tipo=Comunicato&key=11430>>.

¹⁹³ Cfr. <<http://www.quirinale.it/elementi/Continua.aspx?tipo=Discorso&key=2123>>.

accumulatosi, pari secondo Bankitalia a € 1.911,807 miliardi¹⁹⁴, ha ormai raggiunto un tale livello di guardia da richiedere seri provvedimenti, che si traducono in sacrifici per tutti i cittadini. “Tagli” è la parola d’ordine! In questo scenario non proprio roseo la Scuola è chiamata, come sempre, a fare la propria parte pagando un prezzo davvero alto. Si accorpano classi, le cattedre vengono ridimensionate e molti plessi vengono chiusi. Che ci sia stata negli ultimi decenni una strana considerazione assistenzialistica della scuola (interpretata quasi come un “ammortizzatore sociale”) è opinione diffusa, ma da qui a caricare la stessa di tutti i guasti del sistema la strada è lunga. In ogni caso, la scuola paga il conto e molti bambini (soprattutto abitanti in piccoli comuni o in frazioni di montagna) con essa. Nello Schema di Piano programmatico della L. 133/2008, infatti, si legge che «la polverizzazione sul territorio di piccole scuole non risulta funzionale al conseguimento degli obiettivi didattico pedagogici in quanto non consente l’inserimento dei giovani in comunità educative culturalmente adeguate a stimolarne le capacità di apprendimento e di socializzazione». Il criterio della funzionalità, ovvero del “far tornare i conti”, viene assunto dal Legislatore a parametro primo/ultimo per determinare l’esistenza o meno in vita delle piccole scuole elementari disseminate nelle aree rurali e montane italiane. La loro frammentazione sul territorio (vero *humus* socio-culturale d’un Paese che voglia davvero tradurre al meglio la parte V della nostra Costituzione), viene additata come principale fattore distonico rispetto al sistema istruttivo generale, ai suoi obiettivi d’apprendimento, ma soprattutto ritenuta/bollata come inadeguata alla promozione dei fondamentali processi di socializzazione che la Scuola è chiamata a porre in essere. Colpisce, inoltre, il punto in cui il testo in parola denuncia la necessità che i piccoli studenti siano inseriti in comunità educative culturalmente più grandi; quasi a suggellare, di converso, la ristrettezza qualitativa degli stimoli fruibili nelle più piccole realtà civiche esistenti nei tanti borghi di cui l’Italia è ricca¹⁹⁵. Senza per questo sottovalutare la

¹⁹⁴ R. Boc., *Il debito sale a 1.911 miliardi*, in «Il Sole 24 Ore», giovedì 15/9/2011, “speciale Manovra”, p. 3; G. PICA, *1.911,8 miliardi*, in «Il Riformista», giovedì 15/9/2011, pp. 1/8.

¹⁹⁵ In un documento on-line dell’Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), datato 11 novembre 2010, consultabile all’indirizzo <<http://www.anci.it/index.cfm?layout=dettaglio&IdSez=810311&IdDett=26722>>, si apprende che, in seguito ai pesanti provvedimenti normativi sulla scuola dell’ottobre 2010, nel corso della propria XXVII Assemblea annuale svoltasi a Padova, l’ANCI ha stilato un documento ufficiale in cui si auspica il coordinamento di tutti i piccoli Comuni sulle questioni specifiche della Scuola. «Un documento – si legge – a salvaguardia della scuola pubblica delle scuole di montagna e dei piccoli Comuni era già stato presentato il 1° ottobre 2010. Questo ulteriore documento pone gli accenti su una verifica da effettuare in Conferenza

necessità del Governo di arginare gli effetti della crisi economico-finanziaria mondiale attuale, sorge in ogni caso il dilemma sul *come* interpretare il più realisticamente possibile quest'ennesimo colpo alla presenza di un servizio così vitale nelle vaste aree rurali e montane presenti nel Paese. In un recente studio svoltosi sulle scuole pluriclassi in Liguria e Valle d'Aosta, infatti, uno dei *leitmotiv* emersi è la percezione nettamente positiva dei cittadini rispetto alla presenza di queste scuole nella loro piccola comunità, a tal punto che alla domanda dei ricercatori agli intervistati sul come immaginino la stessa senza l'istituzione scolastica questi hanno risposto: morta¹⁹⁶. La Scuola, dunque, non solo come importantissimo luogo di istruzione, di alfabetizzazione culturale e civica, ma anche e soprattutto come perno delle relazioni fra generazioni, fra tradizione e futuro, palpito vitale di una comunità che in essa rinviene le stesse ragioni del proprio essere.

L'accorpamento delle già disagiate scuole di campagna e montane è una questione squisitamente pedagogico-didattica, ovvero risponde a ragioni scientifiche consolidate e condivise, oppure è frutto (amaro) d'un problema di spesa pubblica, che mette in conto soprattutto la loro dispendiosità? In sintesi: è un provvedimento volto a migliorare il diritto allo studio dei bambini di queste zone o una mera faccenda di cassa? In ogni caso la problematica in questione, nonostante una sua apparente marginalità in letteratura pedagogica, come scrive Fiorin, offre numerosi elementi di riflessione più ampia (sulla centralità dello studente, connessa ad una spendibilità ancora possibile dell'attivismo pedagogico, sulla centralità della realtà locale e della comunità educativa) e porta alla luce più spunti di forte attualità, come ad esempio l'esigenza di garantire agli studenti una vera "scuola su misura"¹⁹⁷.

Al di là della fattispecie degli eventi politico-economici contingenti, tutt'altro che secondari e trascurabili, è indubbio l'apporto che l'istituzione scolastica, in città come in campagna, ha dato in quest'ultimo secolo e mezzo per estirpare una delle piaghe più

Unificata su tre temi: accertare, per il prossimo anno scolastico 2011-2012, l'entità dei risparmi realizzati a livello di singole Regioni (considerato anche l'avvenuto raggiungimento in alcune di queste dei parametri previsti nel Piano programmatico a seguito dell'art. 64 della legge 133/2008); valutare la possibilità di rivedere alcuni parametri previsti dal D.P.R. n. 81/2009 soprattutto per quelli riguardanti le pluriclassi e il personale ATA, che stanno mettendo in serissima difficoltà molte realtà scolastiche, in particolar modo quelle ubicate nei comuni montani e nei piccoli Comuni».

¹⁹⁶ Cfr. R. CERRI (a cura di), *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*, F. Angeli, Milano 2010.

¹⁹⁷ Cfr. I. FIORIN, *Una scuola nella comunità*, in *ib.*, pp. 102-109.

profonde e sintomatiche che attanagliavano l'Italia sin dal 1861: l'analfabetismo¹⁹⁸. Questo triste fenomeno è stato avvertito, infatti, sin dai primi passi della nostra storia unitaria come uno dei problemi cruciali da affrontare e risolvere; senza la cui soluzione il nostro non sarebbe, nonostante tutto, uno dei Paesi più avanzati.

Le cifre storiche parlano di milioni di persone, specie nel Meridione, prive d'una qualche forma d'istruzione elementare, quantificabili nel 1861 in una percentuale pari al 78% della popolazione¹⁹⁹. Da una rapida scorsa osserviamo, quindi, che nel 1901 si era passati al 56% e cinquant'anni dopo ad un discreto 12,90%. Se scendiamo più nello specifico ed osserviamo il caso della Sicilia, quale paradigma dell'urgenza della lotta all'analfabetismo sin dai primi albori unitari, notiamo che nei primi cinquant'anni «su cento siciliani in età superiore ai sei anni risultavano analfabeti: l'85,26 nel 1871 (media nazionale: 68,77), l'81,18 nel 1881 (media nazionale: 61,94), il 70,95 nel 1901 (media nazionale: 48,49), il 58,81 nel 1911 (media nazionale: 38,01). Sono dati che diventano ancora meno lusinghieri se confrontati con quelli riguardanti le due regioni italiane più alfabetizzate: Piemonte e Lombardia»²⁰⁰. Numeri pesanti, certo, ma che danno in ogni caso il segno di un processo in movimento, indirizzato verso una soluzione. Riallacciandoci alla data odierna, la percentuale dei cittadini totalmente sprovvisti degli strumenti culturali di base nel 2011 è ormai limitata²⁰¹. Il successo parrebbe ormai a portata di mano, ma in realtà resta ancora parecchio da fare. Prima di tutto rispetto a taluni snodi cruciali come la dispersione scolastica o altri, di più recente acquisizione, come quelli riconducibili all'integrazione degli studenti disabili e stranieri. In secondo luogo, bisogna adoperarsi per far fronte alle nuove ed insidiose forme che l'illetteralismo oggi assume in relazione alle rinnovate esigenze formative (di cittadinanza) attuali, declinate nelle fogge del c.d. analfabetismo di ritorno, così come quello emotivo-relazionale,

¹⁹⁸ Cfr. L. FACCINI, R. GRAGLIA, G. RICUPERATI, *Analfabetismo e scolarizzazione*, in AA.VV., *Storia d'Italia*, vol. 20, *Atlante. Immagini e numeri d'Italia*, Il Sole 24 Ore – Einaudi, Milano 2005, pp. 756-781. Da questa fonte risultano nel 1861 circa 17.000.000 di persone analfabete sul totale della popolazione (p. 773).

¹⁹⁹ Per una consultazione dei dati cfr. tab. 7 "Analfabetismo della popolazione dati e percentuali dal 1861 al 1981" in G. GENOVESI, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 226.

²⁰⁰ F. LO PIPARO, *Sicilia linguistica*, in M. AYMARD, G. GIARRIZZO (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Sicilia*, Einaudi, Torino 1987, p. 787. Sugli aspetti linguistici, però, si veda l'intero capitolo dello stesso A., pp. 733-807. Per una lettura sulla distribuzione geografico-sociale dell'analfabetismo e le relative competenze linguistiche nell'Italia del XIX secolo cfr. T. DE MAURO, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1963.

²⁰¹ Secondo l'ISTAT i dati sarebbero diversi, perché diversi sono i criteri utilizzati nel definire la condizione di analfabetismo. L'Istituto precisa che, in base al censimento 2001, gli analfabeti erano pari a 782.342.

informatico e socio-politico. Pur permanendo numerosi e disparati gli impegni che la riflessione pedagogica e l'azione educativa devono costantemente porre al centro delle proprie attenzioni, restano altresì incontrovertibili i meriti della Scuola, con tutti i suoi protagonisti, per quel balzo verso la modernità che essa ha contribuito a far compiere per sollevare in particolar modo le masse popolari dalle umilianti condizioni di deprivazione culturale e dall'esclusione sociale²⁰². In quest'intricato processo-tensione di natura pedagogica per un'emancipazione del soggetto-persona verso valori più alti ed universali²⁰³, le scuole rurali (intese, al di là delle vicende afferenti alle diciture ufficiali, come quei plessi siti in aree a carattere prevalentemente rurale e quindi distanti dal contesto socio-culturale cittadino), disseminate su tutto il territorio nazionale, hanno assunto nei decenni un ruolo pionieristico e capillare, meritorio quanto discreto. Scuole di campagna e montane che, nonostante la particolare incuria cui sono state in massima parte sottoposte, come correttamente rammentava agli inizi degli anni '50 Roberto Mazzetti riprendendo un pensiero di Raffaele Resta²⁰⁴, hanno contribuito nel silenzio laborioso delle loro modeste aule a promuovere in ogni angolo del Paese il diritto allo studio di tutti gli Italiani.

II.2 Uno sguardo alla pubblicistica di settore tra '800 e '900

Ai suoi primi passi l'Italia è un Paese eminentemente contadino, arrivato con serio ritardo all'Unità statale, carico di tensioni interne dopo il 1861 e con gravosi dislivelli socio-economici da gestire. La scuola e l'esercito sono considerati dai governanti l'anima di quest'impresa amalgamante, nella quale cercare di combinare *modus vivendi* pre-unitari all'interno di un unico sistema nazionale centralizzato. Si trattava, scrive Franco Cambi, di «dotare i neocittadini di una coscienza comune e condivisa, di renderli partecipi di una storia collettiva, di una visione partecipata di ideali e di valori nazionali, e di una nazione

²⁰² Cfr. D. BERTONI JOVINE, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954.

²⁰³ Cfr. G. SPADAFORA (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Carocci, Roma 2010, pp. 34-35.

²⁰⁴ Cfr. R. MAZZETTI, *Manifesto per la scuola rurale. Guida per far meglio*, Marzocco, Firenze 1952, p. 5.

che, fin lì, si era vissuta come tale soprattutto attraverso la cultura. Su questa frontiera si assesta, in particolare, il lavoro della scuola, il suo farsi “sistema scolastico nazionale”²⁰⁵.

Varie e importanti, seppur caute per taluni versi, le riforme che nei primi quattro decenni unitari hanno segnato il cammino della nostra scuola elementare. Se poi andiamo a guardare il segmento dell’istruzione rivolta ai contadini notiamo che non mancano pubblicazioni e interventi per innalzare il loro livello culturale medio. Sarà però solo il diffondersi di un’ottica pedagogica differente, ai primi del Novecento, che lentamente ma inesorabilmente farà apparire come obsoleto il mero nozionismo positivista della seconda metà del XIX secolo. È in questo spirito di rinnovamento che l’impulso delle “scuole nuove” (di cui il movimento delle scuole rurali è un aspetto particolare²⁰⁶) e della “didattica attiva”, due facce della stessa medaglia pedagogica dell’Attivismo, riescono a soppiantare un modo ormai ritenuto inadeguato di intendere l’insegnamento²⁰⁷.

Uno sguardo d’insieme alla pubblicistica in materia di scuole rurali, nell’arco di tempo che va dagli anni ’70 dell’Ottocento agli inizi del XX secolo, ci rende partecipi di una lenta mutazione di prospettive e di tutta una serie di indirizzi ed attenzioni per ciò che veniva allora avvertito come indispensabile per istruire i bambini residenti nelle campagne. In questa scorsa rinveniamo un particolare interesse per i sillabari (per scuole elementari, serali, domenicali, festive, complementari e rurali), ma al contempo non mancano libri sui rudimenti di agricoltura per “il buon coltivatore”, testi di igiene, letture graduali, nozioni su diritti e doveri, qualcosa sull’ordinamento di queste scuole, volumi di aritmetica, letture con metodo fonico-radical, nozioni e compendi di geografia, racconti storici. Con l’entrata in vigore del R.D. 25 settembre 1888, n. 5724, ispirato alle idee pedagogiche di Aristide Gabelli²⁰⁸, le case editrici impegnate per le scuole rurali si attrezzano quindi per dare ai propri testi un’impronta ancor più marcatamente positivista, basata sull’osservazione e l’esperienza diretta. Continuano pertanto ad essere pubblicati

²⁰⁵ F. CAMBI (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009, p. 31.

²⁰⁶ Cfr. M. LAENG, *I contemporanei*, Giunti - Barbera, Firenze 1979, p. 189.

²⁰⁷ Al di là di un classico come A. FERRIÈRE, *La scuola attiva*, Giunti, Firenze 1973, cfr. F. CAMBI, *L’avventura dell’attivismo*, in Id., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 14-36; M. FERRACUTI, *L’attivismo pedagogico*, in Id., *Pedagogia per educare*, Cleup, Padova 2001, pp. 167-195; G. CHIOSSO, *Il movimento per l’educazione nuova*, in Id., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 53-117.

²⁰⁸ Su figura e metodo “intuitivo-oggettivo” (o naturale) dello studioso cfr. F. CAMBI, *Cultura e pedagogia nell’Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Unicopli, Milano 2010, pp. 23-38.

soprattutto i nuovi sillabari (illustrati e con relative letture a compimento), copiosi i libri di lettura, v'è qualcosa sui musei scolastici e s'insiste sul metodo oggettivo-sperimentale nonché critico. Proseguono le edizioni sulle nozioni di geografia e ricordi storici (la "patria dell'Italiano"), libri di aritmetica, alcuni compendi di storia sacra, letture graduali con metodo intuitivo e ciclico, racconti di storia antica e patria, libri di "catechismo agrario", nozioni sul Comune, la Provincia e la Nazione, saggi sulla ginnastica educativa, guide pratiche per lo svolgimento dei programmi, qualcosa sul problema della frequenza di queste scuole di campagna, libri sul podere e sul "buon coltivatore", regole di ortografia e letture pratiche, grammatica intuitiva ed esercizi di Italiano ed ortografia, manuali di didattica e di cognizioni con domande e risposte.

È solo al volgere del secolo che ci si comincia a chiedere, pur lentamente, "quale dovrebbe essere la vera scuola rurale" e come vive il campagnolo in zone come l'Agro romano (ma non solo). Nasce, quindi, un'idea (in verità ancora *in nuce*) di far scuola in campagna puntando a prestare più attenzione alle peculiarità delle persone lì stanziate. Nella letteratura di settore del primo decennio del '900 rintracciamo, quindi, testi incentrati su alcune osservazioni e proposte per la scuola unica rurale, libri di lettura di Italiano (prima conformi ai programmi del 1894, poi a quelli del 1905), altri sulla biblioteca della scuola rurale, ma anche focalizzati sui piccoli studenti-agricoltori, manuali di lettere "utili per la scuola e la vita" (primi segnali di quella continuità-comunione che Lombardo-Radice, Gentile ed altri pedagogisti valorizzeranno in quegli anni con sempre più incisività), appunti di geografia locale, storia, diritti e doveri. Nel 1905 la normativa darà un nuovo impulso a tutto l'insegnamento elementare e non a caso vengono pubblicati testi miranti a sottolineare il diffondersi di un certo clima di "apostolato educativo" fra quelle folte schiere di cittadini, bambini e adulti, residenti in aree sensibilmente disagiate e così tanto bisognosi di istruzione. Si parla, quindi, di "missione" dei maestri nelle scuole rurali, di buoni esempi da seguire e un appello che dà il segno del mutamento di prospettiva è di "uscire al sole"!

Aria nuova, valorizzazione delle immense risorse educativo-didattiche offerte dalla natura circostante, non più vista/vissuta esclusivamente come luogo materiale da cui trarre il pur indispensabile frutto per il quotidiano desinare, ma piuttosto come "cibo spirituale", per promuovere processi di crescita umana e civile nei fanciulli. Da citare

altresì i primi diari didattici e il valido suggerimento di Lucia Latter, amica ed ispiratrice di Alice Hallgarten Franchetti²⁰⁹, di educare i bambini anche tramite l'arte del curare un giardino²¹⁰. Testo, quest'ultimo, apprezzato da Lombardo-Radice e da lui definito come la «più bella guida per l'insegnamento del comporre illustrato in una scuola rurale»²¹¹.

II.3 Alla radici delle Scuole rurali

Presenti già dall'Unità, le scuole rurali coprivano una popolazione studentesca assai numerosa, proprio per via del tessuto contadino che in gran parte costituiva la Nazione. Ciò non ha significato una particolare attenzione per esse, che anzi hanno da sempre patito una certa noncuranza da parte delle autorità preposte, almeno sino a tutta la seconda metà dell'800. Da registrare, tuttavia, un'inchiesta del 1864 tesa a sondare l'intero panorama istruttivo d'allora, la cui lettura offre, seppur in controtendenza, uno spaccato sull'attività di queste scuole di campagna. Voluta dal ministro della P.I. Natoli, l'inchiesta venne promossa tramite un decreto del 19 novembre 1864 (cui fece seguito una direttiva del vice-presidente del Consiglio Superiore della P.I. Carlo Matteucci del 14 dicembre 1864). In ottemperanza a ciò, nei quesiti posti agli ispettori provinciali, al punto "intorno all'educazione", veniva specificatamente chiesto: «Come sono frequentate le scuole rurali in estate, o avviene che siano deserte?». Da Nord a Sud le risposte dei funzionari, fatte salve alcune specificità, concordano quasi tutte nel riferire che nel

²⁰⁹ Per cogliere più addentro l'intima delicatezza d'animo di questa donna attenta alle sorti dei figli dei contadini cfr. M.L. BUSEGHIN, C. PELI (a cura di), *Cara Marietta. Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, Tela Umbra, Città di Castello 2002. Su tutto, però, cfr. quanto scritto in G. LOMBARDO-RADICE (1928), *Athena fanciulla*, Marzocco, Firenze 1959. Ivi il pedagogista etneo (pp. 10-11), definisce quella della Hallgarten una: «una vera scuola, non di quella che si definisce e descrive nei nostri libri di filosofia, i quali sono sempre nulla, di contro agli educatori, in cui i concetti diventano calore, sangue, respiro».

²¹⁰ Cfr. L. LATTER, *Il giardinaggio insegnato ai bambini*, Società ed. Dante Alighieri di Albrighi, Segati & C., Roma-Firenze 1908. Giardinaggio (inteso come osservazione esterna e rapporto diretto con la natura, cura e raccolta di "cose dal giardino") che anche per un'altra importante educatrice come la Pizzigoni possedeva una sua valenza formativa all'interno delle varie attività previste nel suo "piano di lavoro" scolastico; cfr. S. CHISTOLINI, *L'asilo infantile ...*, cit., p. 22 e pp. 131-133.

²¹¹ G. LOMBARDO-RADICE, *Athena ...*, cit., nota 1 a p. 37. Il pedagogista catanese all'interno dello stesso testo, afferma che il bambino è tanto *scienziato* (nello scoprire) quanto *poeta* (nel sentimento di vivere la scuola) ed esorterà maestri ed educatori ad agevolare lo scolaro nello svolgersi, dandogli centri d'interesse, così «come i buoni giardinieri aiutano le piante dei loro fiori».

periodo intercorrente fra aprile e maggio la frequenza di queste scuole rurali scema sensibilmente quasi ovunque, comprimendo notevolmente l'anno scolastico al periodo dicembre-marzo. I bambini sono chiamati ad aiutare i propri genitori nei campi e le esigenze quotidiane familiari soverchiano nella maggior parte dei casi la costruzione lenta delle loro basi culturali. Come scrive l'ispettore Baricco il 1° febbraio 1895 per la Provincia di Torino, non è sempre una questione d'indolenza o di atavica diffidenza, bensì l'urgenza del desco a costringere i padri a chiamare a sé i propri figli dalle aule: «In generale la poca frequenza degli alunni alla scuola e la diserzione di queste nella stagione estiva non deve attribuirsi ad incuria dei genitori o a disistima dell'insegnamento elementare. Le famiglie dei montanari emigrano in gran numero dai loro quartieri d'inverno, e si recano sugli alti monti a pascolare le greggi, e quindi i fanciulli sono nell'assoluta impossibilità di frequentare le scuole. Gli agricoltori poi mettono a profitto l'opera dei loro figli e delle loro figlie anche di tenera età per i lavori campestri, e per la custodia degli armenti»²¹². Simile, a quanto relazionato dall'ispettore Barni, il caso milanese: «Le scuole rurali in estate contano talvolta ben pochi alunni, massime all'epoca dei maggiori lavori della campagna. I genitori vogliono trarre vantaggio sensibile e frequente, sebbene assai tenue, dalle piccole forze dei loro figli, non curando i migliori vantaggi che potranno loro arrivare dall'istruzione e dall'educazione»²¹³. Sin da quegli anni, però, appare in controluce la pregevole opera di tanti maestri di campagna che hanno concretamente fatto del loro meglio, nonostante la carenza di strutture e le già riportate situazioni legate alla frequenza claudicante dei loro allievi, per contribuire a portare in ogni angolo d'Italia il prezioso seme della cultura: «Le scuole elementari – si legge nella relazione di Marco Cuturi per la provincia di Arezzo – in generale sono molto frequentate. In quelle rurali purtroppo avviene che nell'estate divengano quasi deserte, ma mercé la buona volontà di alcuni precettori nell'anno decorso adottai un temperamento che ebbe buonissimi risultati. I maestri veramente zelanti nell'estate fecero le loro lezioni per comodo degli scolari nelle prime ore del mattino, facendo in modo di lasciar loro in libertà prima delle otto antimeridiane. Quelle poche scuole che

²¹² G. TALAMO, *La Scuola. Dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960, p. 243.

²¹³ *Ib.*, p. 258.

adottarono questo sistema furono molto frequentate»²¹⁴. All'inchiesta, però, non seguirono prontamente provvedimenti legislativi. Si dovette aspettare alcuni lustri prima che con alcune leggi (L. "Coppino", 15/7/1877, n. 3961; L. "Orlando", 8/7/1904, n. 407; L. "Daneo-Credaro", 4/6/1911, n. 487), almeno per quel che concerne il comparto elementare, si potesse giungere a rilevanti modifiche dagli esiti benefici²¹⁵.

Le scuole rurali ricevono un primo impulso migliorativo ai primi anni del secolo scorso, anche grazie alle iniziative private di personalità come Eugenio Faina²¹⁶ e Leopoldo Franchetti, che promuovono Scuole Complementari e Professionali fra i fanciulli rurali che abbiano già ottenuto il "proscioglimento dall'obbligo della scuola elementare"²¹⁷. È grazie alle energie spese da parte delle istituzioni e di singole iniziative di uomini come loro che i contadini lentamente, ma inesorabilmente, escono da una condizione di marcata miseria culturale prima ancora che economico-sociale. «Il fenomeno più appariscente della ignoranza – scriveva Faina – è l'analfabetismo e, a debellarlo, Stato, associazioni e privati hanno, in questi ultimi tempi, fatto sforzi veramente notevoli»²¹⁸. Uno sguardo ai dati riportati dallo stesso Faina in un suo libretto ci consente di avere un'idea della situazione dell'istruzione nelle campagne italiane nei primi due decenni del '900. Nel 1912, secondo quanto emerge da alcune ricerche effettuate dalla Direzione Generale dell'Istruzione Primaria e Popolare nonché presso il Ministero della Guerra, su 100 contadini arruolati nel 1892 vi era il 52% di analfabeti, mentre su 100 operai urbani solo il 29%. In dieci anni i primi scesero al 40%, gli altri al 22%. «Questa dolorosa inferiorità delle popolazioni rurali – annota il senatore umbro – anche nella sola conoscenza dell'alfabeto è dovuta in molte regioni alle difficoltà di poter frequentare la Scuola a causa delle grandi distanze. [...]. La legge non faceva e non fa obbligo di aprire una scuola se non nel raggio di 2 Km. non sieno almeno 40 fanciulli da 6 ai 12 anni atti a frequentarla. Tenendo conto anche delle piccole scuole rurali facoltative aperte da comuni, associazioni e privati, poca cosa in

²¹⁴ Ib., p. 271.

²¹⁵ Ib., p. 66.

²¹⁶ Cfr. L. MONTECCHI, *Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina*, in «History of Educational & Children's Literature», IV/1, 2009, pp. 179-197; E. FAINA, *Ente nazionale per le scuole rurali*, in «L'educazione nazionale», 1, 1923, p. 10.

²¹⁷ Nel 1859 l'obbligo scolastico si limitava a due anni; nel 1877 divennero tre. Nel 1904 si giunse a quattro, per arrivare al 1923 con cinque. Nel 1963 si arriverà a otto.

²¹⁸ E. FAINA, *La scuola popolare rurale* (estratto dalla Rivista Romana del 15/12/1921), Tip. Perugina, Perugia 1922, p. 3. Cfr. pure Id., *Il manuale della scuola rurale*, pref. di Giovanni Gentile, Bemporad, Firenze 1927.

tutto, sempre secondo le notizie raccolte come sopra, nell'anno 1909-10 circa un milione di fanciulli e precisamente 928.455 erano dispensati dall'obbligo scolastico per ragioni di distanza, e siccome i fanciulli iscritti nelle scuole rurali inferiori nello stesso anno figurano in numero di 1.194.079, si deve concludere che il 43,70% della popolazione sparsa in campagna non può, o almeno non poteva allora, senza grave disagio frequentare la scuola»²¹⁹. Aggiungeva poco oltre lo stesso autore che il «più persistente predominio della più crassa ignoranza nelle campagne non è però da attribuirsi a malvolere o incuria dello Stato; tutt'altro. Nel 1909-10 le scuole urbane classificate (25.705) unite alle facoltative superiori (1.787) ed alle poche rurali superiori (819) ammontavano complessivamente a 29.303 e contavano nelle 3 classi inferiori 1.728.877 allievi, circa 59 per scuola; le rurali inferiori classificate (34.977) e le facoltative superiori (2.704), che sono tutte in aperta campagna, erano è vero più numerose (37.681) ma, come dicemmo, avevano fra tutte appena 1.194.079 allievi, 34 per scuola circa, ossia poco più della metà dei fanciulli che frequentavano le classi corrispondenti delle urbane»²²⁰. La situazione, tuttavia, migliora al volgere della fine della Grande Guerra, tanto da indurre Faina ad ammettere che le cose procedono verso un sensibile progresso, anche per l'apporto offerto da veri e propri "apostoli dell'istruzione" e propugnatori di una "pedagogia d'urto" come Giovanni Cena²²¹ e Alessandro Marcucci, che hanno portato il loro contributo umano e culturale nelle campagne romane. Per quanto concerne quest'ultime, occorre ricordare, infatti, che nel tempo queste scuole rurali sorgeranno in località come Colle di Fuori, San Cesareo, Mezzaselva, Casal delle Palme, Scafa di Ponte (nelle ex paludi pontine), Quattro Cancelli, Tre Cancelli, Carchitti, Pantano Borghese, Pallavicina, Laghetto,

²¹⁹ E. FAINA, *La scuola popolare rurale*, cit., p. 4.

²²⁰ *Ib.*, p. 5.

²²¹ Sulla figura e l'opera educativa di questo poeta, figlio di contadini, convinto che dovesse essere la Scuola a cercare lo scolaro cfr. G. LOMBARDO-RADICE, *Didattica viva*, La Nuova Italia, Firenze 2005, pp. 149-154; M. LAENG, *I contemporanei*, cit., pp. 208-215 (ove è riportato uno scritto di Alessandro Marcucci su «I Diritti della Scuola», 2-3, 1957); G. LOMBARDO-RADICE, *Ricordando Giovanni Cena (1870-1917)*, in «L'educazione nazionale», marzo 1928, pp. 138-152; A. MARCUCCI, *Giovanni Cena e le scuole per i contadini. Discorso ai contadini del Lazio tenuto il 24 maggio 1918 nella Scuola di Concordia (Colle di Fuori)*, Officina Poligrafica Italiana, Roma 1919; *Id.*, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena, Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine*, Roma 1928; M. GIAMPIETRO, *Giovanni Cena: un poeta a servizio dei diseredati*, in «Nuova rivista pedagogica», n. 4-5, 1967, pp. 26-35; F. STROZZA, *Giovanni cena e le scuole per i contadini*, Gesualdi, Roma 1992; A. COLOMBO, *Giovanni Cena e le scuole rurali*, in «Pedagogia e vita», IV, 1958, pp. 377-379. Da segnalare, su iniziativa di Volpicelli una giornata di studi a Roma l'8/1/1958. Nel 1968 il pedagogista senese promuoverà sullo stesso un altro incontro; cfr. L. VOLPICELLI, *Pedagogia d'urto*, Editoriale, Bari 1969.

Palidoro, Farfa ed altri ancora²²². In tale contesto geografico assurge a modello la costruzione della scuola rurale di Colle di Fuori, primo degli edifici in muratura nel Lazio ad aver soppiantato le capanne-scuola²²³. Maestri²²⁴ e gente del luogo tutti animati dallo stesso desiderio: dare fisicamente un tetto alla scuola, in cui i bambini potessero studiare con l'ausilio di qualche (ancorché minimo) sussidio didattico e in una situazione di maggior igiene²²⁵. Tutt'oggi questa scuola porta i segni della sua storicità pedagogica²²⁶.

²²² Per una panoramica sui primi difficili passi, in termini di uomini e mezzi, in queste località cfr. *Le Scuole festive e serali dell'Agro Romano. Relazione del direttore. Anno 1908/09*, Tip. Colombo, Roma 1909. Un testo di pochi anni dopo ci dà l'idea dei passi compiuti in un breve arco temporale; cfr. *Le scuole per i contadini dell'Agro romano. 1909-13*, Roma 1913.

²²³ Cfr. A. MARCUCCI, *La casa della scuola*, Le Scuole per i Contadini dell'Agro romano, Roma 1925, pp. 9-22.

²²⁴ Questi i nominativi dei primi insegnati in quelle scuole rurali, tratto da *Le Scuole festive e serali dell'Agro Romano*, cit., p. p. 18: Raffaello Macci, Emilio Bassi, Bruno Flamini, Ostlio Balveti, Umberto Taddia, Massimo Picchetti, Federico Lanza, Guido Chiucini, Romolo Santini, Ugo Pitolli, Luigi Balducci, Welleda Bonaccorsi, Gualtiero e Alaide Bini, Luigi Benedetto, Emilio Mazzoli, Enrico Bazzani, Pietro Starna, Augusto Damiani, Alfredo Astancolle, Quirini Piccioli.

²²⁵ Una delle testimonianze più apre sull'amara condizione di gran parte di queste scuole in quel periodo la si trova in P. MARCHI MATTEUCCI, *La scuola unica rurale. I suoi difetti e l'iniziativa personale del maestro*, Tip. Lambruschini e C., Empoli 1920. L'A. è dichiaratamente contraria soprattutto alla compresenza di bambini di diversa età nella stessa aula. Le lamentele in tal senso, dunque, non sempre peregrine, vengono da lontano. Ma la stessa non si limita a elencare tutto un insieme di fattori che noccono al docente rurale, bensì propone (pp. 24-25): «Qui l'insegnante deve per necessità di cose abituare gli alunni a far da loro, a star quieti e silenziosi, anche allorché han terminato un esercizio. [...]. L'insegnante di scuola unica deve possedere in grado eminente quell'autorità che, ora con uno sguardo, ora con un gesto, o una leggera battuta sullo scrittoio, è sufficiente a raffrenare la vivacità non sempre composta dei piccoli campagnoli». A tutta prima sembrerebbe che l'autrice sia stata in completo accordo con lo sprezzante giudizio di Credaro sulle scuole uniche (ovvero nella loro maggioranza rurali), ma non è così. Ella, infatti, ricorda come il *Dizionario illustrato* del 1894 alla voce specifica fosse solo una "critica sterile". Senza proposte. Date alla scuola rurale soprattutto maestri capaci, dice Marchi Matteucci, ma soprattutto volenterosi e giammai scettici! «È l'elevazione morale e sociale – scrive a pp. 34-35 – di quelle popolazioni, abbruttite costantemente nella più grassa ignoranza, che deve aver di mira. [...]. Il partito politico del maestro dev'essere quello della scuola e della civiltà. [...]. Il maestro rurale deve possedere doti non comuni d'insegnante e di cittadino». Farà eco a questa tesi un passo di A. MARCUCCI, *La scuola rurale e il suo maestro*, Vecchioni, L'Aquila 1924, pp. 5-6: «Il Maestro dei contadini, contrariamente a quanto si pensa dal pubblico, dalle Autorità scolastiche, da noi stessi, non solo deve essere più istruito del Maestro urbano, ma deve possedere tanta finezza di sentimento da amare e gustare la bellezza naturale del suo mondo, la bellezza morale del suo popolo. Deve il suo animo vibrare davanti lo spettacolo eterno delle albe e dei tramonti, del monte e del mare; gustare la musica del vento tra gli alberi, del ruscello sui prati, degli armenti e degli uccelli; sentire la poesia dell'albero che ogni anno si riveste, del fiore che ogni sera s'addorme, del silenzio nivale, più musicale d'un concerto». Poesia pedagogica che sprona, qualifica, forma.

²²⁶ In occasione della visita di studio del 18 maggio 2011 lo scrivente ha così potuto annotare le seguenti scritte, dentro e fuori l'edificio. Nella facciata principale due scritte; la prima su di una lastra di maiolica recita: «O Scuola - Noi ti salutiamo con riconoscenza - Tu ci conduci dalle tenebre alla luce - Dall'errore alla verità - Dall'egoismo all'amore scambievole»; l'altra (scritta da Cambellotti nel 1919 per onorare la memoria di Cena morto nel 1917) una lapide commemorativa: «Dall'alto dei colli albanì Giovanni Cena scoprì le povere capanne di Colle di Fuori. Qui venne a diffondere con la parola buona, luce d'amore e di civiltà a confortare le umane sventure con la fede operosa nell'avvenire. In questa scuola eretta dagli abitanti del villaggio al quale dette nuovo nome Concordia, Giovanni Cena sostava obliando la vita faticosa nell'affetto vostro o contadini che serberete vivo e perenne il ricordo di chi volle e preparò la vostra

«Le notizie statistiche più recenti – scriveva Faina – risalgono al 1917-18, e sono purtroppo incomplete; non possiamo quindi accertare il numero delle Scuole e quello degli allievi in confronto del 1910, ma certamente molte ne sono state istituite di nuovo dallo Stato, molte da provvide istituzioni dovute ad iniziativa privata. Per l’apostolato di due benemeriti, Giovanni Cena ed Angelo Celli, sorsero nel 1907 per i contadini le prime Scuole dell’Agro Romano, di tipi svariati, scuole diurne, serali, festive, estive in montagna, femminili di lavoro, asili d’infanzia; erano appena 8 estive nel 1907-08; 10 anni dopo erano già salite a 76 con 3.220 alunni: sono oggi circa un centinaio. Dopo il terremoto che nel 1908 funestò le estreme provincie d’Italia, fu creata l’Associazione per gli Interessi del Mezzogiorno sotto gli auspici di Pasquale Villari e Leopoldo Franchetti e nel 1910 fu aperta a Villa San Giovanni, presso Reggio, la prima Casa dei bambini»²²⁷.

redenzione». All’interno della scuola (l’odierna Biblioteca del Comune di Rocca Priora): «I contadini di questo villaggio prima chiamato Colle di Fuori ora Concordia vollero questa scuola con opere e con denaro 10 lire a famiglia ne iniziarono la costruzione cui generosi oblatori permisero il compimento»; «Giovanni Cena raccolse i fondi per costruire, Alessandro Marcucci la disegnò e ne diresse il lavoro, Duilio Cambellotti l’adornò, i maestri dell’Agro donarono la campana, il lato sud fu costruito da Augusto Pierpaoli di Rocca Priora il 1 giugno 1912, il lato nord fu costruito da Salvatore Delle Fratte di Zagarolo 24 maggio 1914». L’aula è altresì arredata con sei “massime di vita civile”, come le chiama Marcucci, nonché alcuni dipinti a tematica paesaggistico-rurale di Duilio Cambellotti. Marmi e colori che pulsano di momenti di alta umanità. La prima scuola laziale in muratura venne inaugurata nell’ottobre del 1912. Sulla campana in bronzo sta scritto: «Venite! Chiamo alla Verità, alla Libertà, alla Giustizia!». Per una lettura documentaria sulle scuole rurali dell’Agro pontino cfr. P. CARDONI, *La scuola dell’Agro pontino dal primo ‘900 ad oggi*, in «Scuola e Città», 5-6, 1986, pp. 193-208. Per una lettura coeva cfr. *Le scuole per i contadini dell’Agro romano*, «L’educazione nazionale», 2, 31 gennaio 1921, pp. 21-24.

²²⁷ E. FAINA, *op. cit.*, pp. 5-6. Il testo prosegue con una considerazione opportuna, ovvero quella secondo cui la pubblica opinione si è curata assai poco di estendere la cultura generale delle classi rurali, preoccupandosi di più della questione economica agraria. Alle persone impiegate in questo settore, quindi, si è provveduto a dare più che altro un’istruzione professionale (si vedano le Cattedre Ambulanti di Agricoltura; Regio Istituto Superiore Agrario Sperimentale e la Cattedra Ambulante locale che ne è una diramazione) o un addestramento di mero esercizio manuale (fornito nelle guarnigioni militari, anche per soldati mutilati di guerra), cui bastava insegnare ad imparare a leggere, scrivere e far di conto (p. 7). Ma il punto non è per Faina limitarsi a dare una base tecnica ai contadini ma una base di cultura generale: «Fin dal 1906 vivendo molto in campagna e avendo sempre sotto gli occhi lo spettacolo doloroso della inferiorità in cui per la loro ignoranza, vegetano i contadini, mi posi il problema di elevare la coltura generale e professionale del contadino, stando in lui lo spirito di osservazione e di riflessione, e mettendo così in grado di progredire in seguito di propria iniziativa. [...] La Scuola Popolare Rurale è divisa in due corsi: il primo è completamento della Scuola elementare a 3 o 4 classi; il secondo è professionale» (pp. 10-11). Materie del corso: storia naturale – fisica e chimica – condizioni amministrative, fisiche, politiche ed economiche dell’Italia – nozioni di geometria elementare. Il corso dura 3 anni, le lezioni sono settimanali e durano in media 3 ore, comprese le esercitazioni e le escursioni. Il calendario ricalca quello delle scuole statali, concludendosi al principio della mietitura). Nessuna differenza fra maschi e femmine, l’importante che siano liberi dall’obbligo scolastico (dopo aver conseguito, quindi, il III anno). Il corso professionale, però, è rivolto solo ai maschi e che siano davvero contadini. Il metodo è “rigidamente dimostrativo e sperimentale” (p. 12). Il materiale didattico va dalle macchine da proiezione, carte murali, compassi, righe, squadre, tavole, diagrammi, scatole di pastelli, lapis, etc. Per quanto concerne il corso professionale le

Faina prosegue nella sua disanima citando il decreto 28/8/1921, n. 1371, voluto dal Ministro Corbino, con il quale sorge un unico Ente avente lo scopo di favorire l'istruzione riunendo sotto la stessa sigla e la medesima azione educativa le più importanti associazioni private impegnate nel settore.

Un rapido sguardo ai programmi didattici in uso nelle scuole rurali (in verità non molto difforni da quelli in uso nelle urbane) al 1921 lascia comprendere quali fossero a quel tempo gli obiettivi formativi richiesti ai tanti maestri rurali sparsi in tutte le campagne italiane: Educazione morale – Istruzione civile e patriottica – Nozioni varie (nozioni di geografia fisica e politica, norme igieniche) - Lingua italiana – Aritmetica – Geometria. Ma sono soprattutto la cura del linguaggio e l'apprendimento della lingua nazionale le principali preoccupazioni degli esperti che indicano ai docenti di campagna come muoversi nel loro lavoro quotidiano. A nulla, però, saranno utili tutti questi accorgimenti didattici se il maestro non si farà carico di tutto un insieme di responsabilità civili di cui è chiamato a dar testimonianza, soprattutto nei contatti con le famiglie²²⁸. «Il maestro rurale, scriveva un ispettore del ministero, sia principalmente attento all'ambiente, deve, cioè, interpretare la sua azione a seconda delle specificità del luogo. Le scuole rurali sono sparse dappertutto: in pianura e sulle montagne, in riva ai mari e lungo i fiumi, e dovunque la vita si svolge diversamente, ed in ogni luogo l'azione educativa da esplicare sarà diversa: una nelle finalità, ma diversa nei mezzi dei quali valersi. Sicché l'abile insegnante rurale – continuava l'A. – deve innanzitutto prendere e dare quella tonalità d'ambiente, quel colore di località differente da luogo a luogo»²²⁹.

materie sono Agricoltura e Zootecnica; due anni la durata; il calendario è uguale a quello del corso complementare; il copro docente proviene dalla Cattedra Ambulante di Agricoltura, proprietari o conduttori purché laureati in Scienze Agrarie o Medici veterinari. A chiusura del suo scritto Faina auspica che all'Unità politica della Nazione possa seguire, come coronamento di questo importante evento storico, l'affrancamento culturale della gente di campagna: «Alle generazioni passate l'onore di aver unito l'Italia, [...] alle generazioni nuove, il compito nobile di trasformare le plebi ignoranti facilmente suggestionabili e fra tutte la più numerosa e più degna, la plebe rurale, in un popolo colto ed onesto, conscio dei propri diritti e dei propri doveri» (p. 16).

²²⁸ Cfr. P. MUSACCHIO, *Brevi note di didattica pratica per i giovani insegnanti delle scuole rurali*, Sacconi, Santa Croce sull'Arno 1921.

²²⁹ *Ib.*, p. 13. Fra i vari suggerimenti pratici: promuovere conversazioni anche partendo dal dialetto, senza scandalo; attenzione alla disciplina (data la compresenza di bambini in età differenti); pochi compiti per casa; uso continuo in aula della lavagna; letture semplici e precedute da succinte spiegazioni; monitorare la frequenza, vero tallone d'Achille degli scolari rurali per via delle esigenze familiari nei campi; correzione, quasi mai individuale, dei compiti scritti; meticolosa attenzione alla scansione temporale dell'orario didattico. Musacchio, poi, suggerisce ai giovani docenti rurali di non insistere pedissequamente

Sia le scuole de La Montesca e di Rovigliano, volute dal senatore Leopoldo Franchetti insieme alla moglie Alice Hallgarten nei pressi di Città di Castello, che le “scuole Faina”, ubicate in un’area al confine fra l’Umbria e la Toscana, saranno successivamente affiancate da altrettante benemerite associazioni-delegate dallo Stato che interverranno in un raggio d’azione più vasto. È sempre databile ai primi anni del ‘900, infatti, la nascita dell’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia (ANIMI)²³⁰, che tra i suoi fondatori annovera numerose personalità di alto spessore culturale come Giustino Fortunato, Pasquale Villari, Gaetano Salvemini, Giuseppe Lombardo-Radice²³¹ ed un educatore-filantropo, ambientalista e patriota come Umberto Zanotti Bianco²³², la cui opera *Il martirio della scuola in Calabria*²³³ rappresenta una delle pietre miliari circa il rapporto fra “educazione e questione meridionale”²³⁴. Il succitato R.D. 28/8/1921, n. 1371, infatti, riuniva sotto l’insegna dell’*Opera contro l’analfabetismo* quattro sigle tutte egualmente impegnate nella promozione dell’istruzione popolare: l’ANIMI (Calabria, Basilicata, Sicilia e Sardegna), le Scuole per i contadini dell’Agro Romano²³⁵ e delle paludi pontine, la Società Umanitaria e il Consorzio Nazionale di emigrazione e lavoro. A queste si aggiungerà l’Ente Nazionale di Cultura, con sede a Firenze (Toscana ed Emilia). Va

nell’insegnamento della grammatica come disciplina a sé e di agevolare il calcolo mentale (molto uso per il futuro di questi bambini). Viene inoltre consigliato un buon uso della dettatura, unita alla correzione collettiva. Si sproni alla lettura tramite l’utilizzo della biblioteca di scuola, ove presente e si promuova soprattutto la lettura educativa settimanale, dentro e fuori la scuola. Fondamentale, quindi, secondo l’A. è far rendere conto allo scolaro rurale delle cose che lo circondano, renderlo cosciente della natura che lo avvolge, spronarlo ad osservare con attenzione. Per quanto concerne la storia si insegnino poche, brevi ma chiare nozioni degli eventi storici, soprattutto sul Risorgimento, ricollegando il più possibile i fatti con la geografia. Massima la cura per l’igiene, insieme al medico. Seguono raccomandazioni su disegno, canto.

²³⁰ Cfr. *Per una storia dell’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia (1910-2000)*. I presidenti, Lacaíta, Manduria 2000.

²³¹ Cfr. A. GAUDIO, *Giuseppe Lombardo-Radice, il Mezzogiorno e la lotta contro l’analfabetismo*, in «Pedagogia e vita», 4, 2004, pp. 62-74.

²³² Cfr. S. ZOPPI, *Umberto Zanotti-Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009; A. AIRÒ, *Zanotti Bianco: Sud come vocazione*, in «Avvenire», sabato 14/11/2009, p. 27; N. SICILIANI DE CUMIS, *Umberto Zanotti Bianco e i problemi della scuola*, in P. AMATO (a cura di), *Umberto Zanotti Bianco meridionalista militante*, Marsilio, Venezia 1981, pp. 53-70; *Umberto Zanotti Bianco (1889-1963)*, ANIMI, Roma 1980; *Studi in memoria di Umberto Zanotti Bianco e Giuseppe Isnardi*, ANIMI, Roma 1966.

²³³ Cfr. G. ISNARDI, *Il martirio della scuola in Calabria*, in «L’educazione nazionale», 7-8, pp. 25-50.

²³⁴ Cfr. G. SPADAFORA, *Educazione e questione meridionale. Nodi e prospettive*, Jonia, Cosenza 1992.

²³⁵ Sorta a Roma nel 1904 come emanazione della sezione locale dell’Unione Femminile Nazionale, questa Associazione s’interessò sin da subito di orientare il proprio impegno culturale e civile a favore dei contadini alle porte della Capitale, residenti in località a dir poco svantaggiate e ovviamente prive di scuole degne di queste nome. Anime di questa iniziativa pionieristica furono personalità come Giovanni Cena, i coniugi Celli, Carlo Segrè, Sibilla Aleramo, Alessandro Marcucci ed altre persone meritevoli di sincero apprezzamento.

menzionata, inoltre, dal 1919 l'ONAIR (Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta), operante sino al 1960 e divenuta in seguito ONAIRD (Opera Nazionale di Assistenza all'Infanzia delle Regioni di Confine) fino al 1977. Quest'Ente aveva incarico di occuparsi della Venezia Tridentina e della Venezia Giulia, che sino al 1943 comprendevano anche Fiume, Pola, Zara e Spalato.

Gli inizi del XX secolo registrano il diffondersi di quella che Cambi qualifica come "avventura dell'attivismo"²³⁶. Il sorgere delle "scuole nuove", ispirate a modelli di un'educazione attiva avversa ad un nozionismo ritenuto ormai immobile e limitante per la vitalità degli allievi, conquista le corde pedagogiche di più studiosi ed educatori, che esortano con i loro scritti ed ancor più con le loro azioni ad un impegno sempre più ampio e capillare per una scuola del *fare*. La prima guerra mondiale, poi, per un verso ne rallenta l'attenzione, ma per un altro mostrerà a tutti gli interessati alle questioni pedagogiche l'esigenza sempre più avvertita di accelerare sulla via della promozione dell'istruzione di massa, soprattutto in campagna, lì dove tanti maestri nonostante tutto proseguono nel loro faticoso compito²³⁷. I mutati scenari politici susseguenti e il clima filosofico neo-idealistico daranno la stura alla riforma del 1923 che prenderà il nome dal suo ideatore, Giovanni Gentile²³⁸. Ispirata a criteri filosofico-umanistici, la scuola voluta dal pensatore siciliano rimodula l'intero ordinamento della scuola italiana. «In Gentile (come anche in Benedetto Croce) – scrive Paolo Rossi – la filosofia non era principalmente metafisica o teoria della conoscenza o riflessione sulle forme della cultura. Intendeva presentarsi come una vera e propria riforma capace di modificare in profondità il modo di pensare e i comportamenti degli Italiani. La filosofia assumeva su di sé il compito di un'educazione nazionale e i filosofi si presentavano non solo come autori di analisi, ma, principalmente, come assertori di valori e persuasori di valori»²³⁹. Curatore dei programmi per quanto concerne la scuola elementare è il pedagogo e conterraneo Giuseppe Lombardo-Radice, definito a giusta causa da Giuseppe Catalfamo come "maestro di scuola e uomo di

²³⁶ Cfr. F. CAMBI, *Le pedagogie ...*, cit., pp. 14-36.

²³⁷ Per una rapida panoramica di testimonianze di maestri rurali da più parti d'Italia cfr. *La scuola rurale. Documenti*, in «L'educazione nazionale», 22, 1920, pp. 16-17.

²³⁸ A fianco alla sua prestigiosa opera filosofica, che intrise di sé l'impianto della sua Riforma, vanno altresì ricordati un insieme di saggi, articoli, conferenze, lettere aperte e polemiche di Giovanni Gentile poi coagulatesi in più testi dello stesso, quali *Il problema scolastico del dopoguerra*, Ricciardi, Napoli 1919; *La nuova Scuola media*, Vallecchi, Firenze 1925; *Educazione e scuola laica*, Sansoni, Firenze 1932.

²³⁹ P. Rossi, *Rinascimento troppo Gentile*, in "Domenica", de «Il Sole 24 Ore», domenica 8/9/2002, p. 33.

popolo”²⁴⁰, il quale nel discorso ai maestri di Firenze del 24 febbraio 1924, con una chiarezza che, per respiro e profondità, rapisce e convince, affermava sì l’esigenza di portare nelle campagne l’istruzione, ma che quella gente era altresì depositaria di una sua “tradizione culturale” tutta da rispettare: «Il popolo analfabeta ha una cultura; il popolo, anzi è maestro prima di andare a scuola; ha una cultura che è fede, che è sapienza tramandata; sapienza che vogliamo far rifiorire, per farla risentire al popolo fanciullo. Il popolo ha la sua letteratura poetica, mirabile di freschezza. [...]. L’analfabeta ha ancora quello che la scuola spesso non dà: la conoscenza del lavoro, la stima e il rispetto di esso, perché egli sa quanto costi di fatica e d’ingegno il lavoro. Tutto questo lo dà assai meno la scuola fatta di sapere libresco, che non la scuola fatta dal sudato lavoro quotidiano, nelle campagne, ancora con poche scuole! La scuola deve allargare e approfondire la cultura del popolo»²⁴¹. Non a caso, infatti, lo stesso studioso etneo per la sua valorizzazione dell’arte, del dialetto e delle tradizioni popolari²⁴² ebbe a qualificare tale attenzione per la gente umile come *pedagogia folkloristica*; un approccio, questo, teso a dar dignità nell’insegnamento elementare tramite l’educazione estetica alla ricchezza culturale e spirituale dell’ambiente in cui il bambino è immerso²⁴³. Si tratta, quindi, di persone che con dignità hanno una loro cultura, che non va sradicata, bensì completata tramite l’azione della scuola. Il loro è un sapere *dell’esperienza e per esperienza*, bisognoso d’un sostegno che lo conduca oltre l’orizzonte dei campi in cui vive, ma antico ed autentico.

Alcuni risultati raggiunti negli anni’20 dall’azione educativa dell’ANIMI in due Regioni:

A.S.	Sicilia				Calabria			
	Scuole	Iscritti	Esaminati	Promossi	Scuole	Iscritti	Esaminati	Promossi
1921/22	35	1.276	908	770	12	490	335	265
1922/23	54	2.083	1.637	1.367	29	959	670	555
1923/24	114	3.804	3.270	2.628	112	3.421	2.518	1.928
1924/25	128	3.893	3.266	2.762	132	3.800	3.017	2.277
1925/26	160	3.622	2.985	2.479	143	4.328	3.284	2.399
1926/27	172	5.637	4.780	4.063	168	5.201	4.010	3.177
1927/28	249	8.036	6.832	5.527	202	6.460	4.973	3.880
Totali	912	28.351	23.678	19.596	798	24.659	18.807	14.481

Fonte: *Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno*, ANIMI, Roma 1929.

²⁴⁰ Cfr. G. CATALFAMO, *Giuseppe Lombardo-Radice*, La Scuola, Brescia 1996. Per un ricordo a caldo dopo la scomparsa improvvisa del pedagogista catanese cfr. E. CODIGNOLA, *Giuseppe Lombardo-Radice*, in «L’educazione nazionale», 39, 1938, p. 290.

²⁴¹ G. LOMBARDO-RADICE, *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, La Nuova Italia, Firenze 1953, pp. 223-224.

²⁴² Cfr. Id., *Il dialetto e il folklore nella scuola*, in «L’educazione nazionale», ottobre 1925, pp. 14-24; Id., *Che cosa vuole il Mezzogiorno per la sua scuola e la sua cultura popolare*, in «L’educazione nazionale» 1, 1923, pp. 2-8.

²⁴³ Cfr. G. CATALFAMO, *La pedagogia del neo-idealismo*, in L. VOLPICELLI (a cura di), *La pedagogia. Storia e problemi*, vol. 6, Vallardi, Milano 1975, p. 232; Id., *Giuseppe ...*, cit., pp. 118-119.

Nel corso del ventennio fascista queste scuole saranno progressivamente oggetto delle attenzioni del regime che in esse vedrà uno strumento privilegiato per la diffusione sì dell'istruzione popolare e di ripristino del valore della ruralità, ma al contempo il miglior modo per attuare una sua "mistica" della Nazione, per entrare in ogni aula ed in-formarla ad una precisa visione politica: «La ruralità, in questa scuola, salda il rapporto fra pedagogia e politica, fra l'educazione, cioè, e le reali condizioni storiche del popolo in cui l'esigenza educativa si concreta»²⁴⁴. Un vero e proprio progetto ideologico, al limite dell'antropologico, per un'idea di uomo-cittadino formato dalla cultura e forgiato/votato sino all'estremo sacrificio.

Negli anni '30 si assiste ad un incremento di attenzioni per queste scuole, sia dal punto di vista teorico che pratico-didattico. Testi, convegni²⁴⁵ e saggi sulle riviste di settore più importanti affrontano con sempre più insistenza l'argomento²⁴⁶. Scopo: rivedere la gestione di queste scuole, uniformare sussidiate e rurali di Stato, richiedere uno specifico ordinamento che tenga conto delle peculiarità dell'ambiente in cui esse operano, favorire in ogni modo lavoro e permanenza in loco dei maestri rurali, coscientizzandoli sul loro operato (docente) e ruolo (politico). Interventi, seminari, convegni ed un correlato mutamento nelle prospettive ideologico-politico-scolastiche, unite ad un interesse pedagogico più netto per la manualità, accompagnerà le scuole rurali sino al 1938/39, anno della loro completa statalizzazione. Ma prima di giungere a questo passaggio è d'obbligo riferire, a grandi linee, i contenuti di due dei vari testi consultabili che possono fungere da esempio del clima raggiunto in quel periodo intorno a queste scuole: *Educazione rurale*²⁴⁷ e *Guida pratica dell'insegnante rurale*²⁴⁸, entrambi pubblicati dalla stessa casa editrice. Il primo intende sviscerare soprattutto le caratteristiche più opportune per svolgere la "missione" civile e morale del maestro di campagna. Secondo l'A. questi avrebbe dovuto esser consapevole della propria funzione storica e sociale, dell'importanza della cultura e della sua coscienza di educatore in un simile contesto. Egli

²⁴⁴ MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Scuole Rurali*, Tipografia IRES, Palermo 1940, s.p.

²⁴⁵ Fra questi l'incontro svoltosi presso l'Accademia dei Georgofili di Firenze il 1° maggio 1938; cfr. F. BETTINI, *La Scuola Rurale*, in «La nuova scuola italiana», 31, 1938, p. 228, nel corso del quale Giorgio Santini fece il punto della situazione su queste scuole, dall'istituzione del "campicello scolastico" sino alla creazione del Commissariato per la Scuola Rurale.

²⁴⁶ Cfr. le riviste «I Diritti della Scuola» di Luigi Volpicelli e «La nuova scuola italiana» di Ernesto Codignola.

²⁴⁷ Cfr. E. PREDOME, *Educazione rurale. Storia Idee Opere*, Paravia, Torino 1936.

²⁴⁸ Cfr. M. VENUTI, *Guida pratica dell'insegnante rurale. Notizie Prescrizioni Consigli*, Paravia, Torino 1938.

avrebbe dovuto, inoltre, aver conoscenza del costume, del carattere, dell'anima dei campagnoli, dei loro problemi relativi alla produzione agricola, aver cognizione della legislazione sociale e della nuova organizzazione corporativa. Il testo, ancora, non si esime dal fornire ai suoi destinatari una discreta disamina su trattamento economico, organizzazione dell'insegnamento, programmi ed orari di servizio, nonché suggerimenti didattici. L'altro libro, scritto da un direttore della provincia di Torino, aveva invece l'intento di venire incontro ai maestri delle tante scuole uniche rurali miste, soprattutto di prima nomina. Nella prima parte il testo tratta dell'azione educativa e didattica che l'insegnante era tenuto a svolgere dentro e fuori le aule; la seconda tratta dell'ordinamento scolastico; l'ultima, invece, parla di aspetti amministrativi. Michele Venuti inizia la sua trattazione citando lo schema di decreto emerso dalla seduta del Consiglio dei Ministri del 2 settembre 1938: «Affermato il principio che le scuole rurali sono scuole di Stato, il decreto definisce le scuole stesse e la loro essenza (scuole che funzionano nelle località la cui popolazione in maggioranza attende all'agricoltura) e stabilisce le condizioni, per le quali anche le scuole che ora non sono qualificate come rurali, ma funzionano in campagna, assumano gradatamente la qualifica di scuole rurali e come tali sono ordinate. Sono dettate norme speciali per lo stato giuridico ed economico dei maestri di dette scuole, assicurando ad essi alcuni benefici di cui godono i maestri di scuole di tipo comune. Coll'ordinamento proposto, la scuola rurale sarà messa in condizione di assolvere i suoi compiti e tra i principali, quello di affezionare i figli degli agricoltori alla terra»²⁴⁹. L'autore, poi, s'inoltra nella trattazione di argomenti come l'esigenza di un personale formato *ad hoc* per quelle scuole rurali²⁵⁰ da lui definite "fiaccole di civiltà accese ai punti più remoti del suolo della Patria". Viene anche in questa sede sottolineata l'importanza dell'intrattenere buoni legami col tessuto sociale del posto, i suoi abitanti, mostrandosi all'altezza del compito affidato al docente-apostolo civico. «L'insegnante rurale – scrive Venuti – dev'essere nella frazione il fratello, il consigliere, l'amico ed anche il giudice: giudice imparziale ed amorevole però, pieno di

²⁴⁹ Ib., pp. 1-2.

²⁵⁰ A riprova di quanto questa convinzione "pedagogica" fosse condivisa anche in ambienti di opposta matrice politico-culturale si veda quanto scritto da Simone Weil in *La prima radice*, op. cit., p. 86, quando la stessa filosofa annotava: «La prima condizione perché i contadini possano tornare a radicarsi moralmente nel loro paese è che il mestiere d'insegnante rurale sia qualcosa di preciso, di specifico, la cui formazione non sia solo in parte bensì interamente diversa da quella di un insegnante di città».

comprensione, sempre pronto ad aiutare, sorreggere, perdonare, ed animato da quegli alti sentimenti di sacrificio che trasformano la professione dell'educatore in un vero e proprio apostolato»²⁵¹. Lo stesso, quindi, passa a suggerire con competenza una serie di passaggi utili alla quotidianità del maestro rurale, dall'esplicitazione dei compiti, alle manifestazioni politiche, dalla targa da esporre all'entrata della piccola scuola e alla centralità della radio. Viene dato risalto alla refezione, a campicelli scolastici, allevamenti didattici e alla propaganda politica. Attenzione per i programmi, ma senza pedanteria; meglio far meno ma badare alla sostanza. Il maestro risieda in loco e pratichi lezioni di igiene, coltivi il museo didattico, tenga pulita ed in ordine l'aula²⁵², promuova le passeggiate scolastiche. Quest'ultime, annotava lo stesso autore, «debbono mirare a sviluppare negli alunni lo spirito di osservazione ed a far loro acquisire nozioni utili alla loro vita di lavoratori della terra. Esse perciò avranno come meta opifici, fabbriche, allevamenti, di animali domestici, campi, orti, giardini sperimentali, scuole professionali, ecc. le passeggiate debbono altresì servire per integrare lo studio della geografia e delle nozioni varie. Un lago, un monte, un fiume, un albero, un sasso, un ferro da cavallo, ecc., ecc., potranno dare la stura ad una infinità di lezioni che possono interessare gli alunni più che non la fredda lettura di un capitolo del libro di testo»²⁵³. Il volume procede con un insieme di informazioni e dettagli utili alle presenti righe, ma non così determinanti da richiederne ulteriori rimandi. Un passaggio, però, di gentilezza attraversa un passo di questo scritto, lì dove l'autore auspica che qualche fiore adorni la cattedra e l'aula in genere: «Una scuioletta arredata con garbo, pulita e arieggiata, non può mancare della nota policroma e gentile che le conferiscono i fiori. Essi riempiranno l'aula di profumo, di festosità e poesia. Sarà bene possedere delle pianticine, coltivate in vasi di terracotta, sia pure di poco costo»²⁵⁴.

L'idea che queste scuole siano solo uno strumento della politica fascista potrebbe a questo punto legittimamente imporsi. Ma appare quanto meno doveroso ricordare che in quel periodo l'attenzione per questo settore dell'istruzione è assai condiviso anche a

²⁵¹ M. VENUTI, *op. cit.*, p. 9.

²⁵² Sull'importanza pedagogica di questo "mondo, vivo e palpitante" e le meticolose attenzioni dovute dal maestro cfr. D. ORGA, *L'aula*, in «La nuova scuola italiana», 22, 1938, pp. 161-162.

²⁵³ M. VENUTI, *op. cit.*, p. 20.

²⁵⁴ *Ib.*, p. 29.

livello internazionale. Valga per tutti un passaggio estrapolato dalla raccomandazione n. 8 della V Conferenza Internazionale dell'Istruzione Pubblica (International Conference on Public Education - International Bureau of Education) svoltasi a Ginevra il 13 luglio 1936, in cui, prima di esplicitare i 15 punti del documento ufficiale, si dice che «the rural school, without aiming at giving a purely agricultural teaching, could and should enable country children to understand the importance and the social and intellectual dignity of peasant life, and should give them the fundamental scientific knowledge which is nowadays necessary for the intelligent practice of rural vocations»²⁵⁵.

Occorre ricordare che sia le scuole rurali classificate che quelle “non classificate”²⁵⁶, ovvero quelle in cui la consistenza numerica degli alunni non consentiva per ogni anno di corso d'istituire classi separate per sesso in un'unica scuola, passeranno prima alla gestione dell'Opera Nazionale Balilla, sottraendole alla gestione degli Enti delegati²⁵⁷ (fatta eccezione per l'O.N.A.I.R. per le provincie acquisite dopo il 1918), per entrare definitivamente nell'orbita pienamente statale nel 1938 ed ottenere una vera e propria investitura specifica a seguito del R.D.L. 14 ottobre 1938 – XVI, n. 1771. Tale provvedimento, entrato in vigore il 1° gennaio 1939, giungeva così ad istituire il “nuovo ordinamento delle Scuole rurali”, nonché la “Carta della Scuola” voluta dal Ministro Giuseppe Bottai ed approvata nel febbraio 1939 dal Gran Consiglio del Fascismo²⁵⁸. La riforma di Gentile andava superata, dando alla Scuola una curvatura più marcatamente

²⁵⁵ *Recommendation No.8. Concerning: The organization of rural education (1936)* in <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/policy/ICE_PDFs/R08.pdf>.

²⁵⁶ Tali scuole, con il R.D. 19/2/1931, assumevano la denominazione di “Scuole Uniche Rurali”.

²⁵⁷ *All'Opera contro l'analfabetismo*, istituita con D.L. 28/8/1921, n. 1371, facevano capo le seguenti Associazioni culturali che avevano ottenuto la delega dello Stato: Scuole per i Contadini dell'Agro Romano, Società Umanitaria, Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro e l'ANIMI. Tale delega aveva una durata di tre anni. Ma la Riforma della Scuola con la L. 31/10/1923, n. 2410, estendeva l'iniziativa a tutta l'Italia, coinvolgendo nella collaborazione con lo Stato diversi altri Enti, cui vennero affidate le Scuole provvisorie (rurali), aventi dai 15 ai 40 alunni. I risultati positivi indussero quindi le autorità centrali a concedere a questi Enti, fra il 1926 e il 1928, anche di offrire il loro contributo per la soluzione del problema dell'edilizia scolastica, comprese tutte quelle scuole uniche miste definite “non classificate”. In tal modo gli Enti delegati per un quinquennio divennero dieci: Società Umanitaria (Veneto e Venezia Giulia); Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta (Venezia Tridentina); Gruppo di Azione Scuole Scuole Rurali (Piemonte); Comitato Ligure Educazione del Popolo (Liguria); Ente Nazionale di Cultura (Toscana ed Umbria); Scuole Contadini dell'Agro Romano (Lazio, Abruzzi, Umbria e Marche); Consorzio dell'Emigrazione e del Lavoro (Campania e Molise); Associazione degli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (Calabria, Basilicata, Sicilia e Sardegna); Ente Pugliese di Cultura (Puglie). Fra il 1928 e il 1935 gli Enti delegati cederanno le loro competenze su queste Scuole, che verranno gestite per un triennio in via esclusiva dall'Opera Nazionale Balilla. Cfr. MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Scuole ...*, cit.

²⁵⁸ Cfr. G. BOTTAI (1939), *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941. La Carta verrà dichiarata decaduta con la Circolare Ministeriale del 27/7/1943.

popolare, attiva ed imperniata su una più netta valorizzazione del “lavoro come cultura formale”²⁵⁹. Una delle più autorevoli testimonianze pedagogiche in tal senso è quella di Luigi Volpicelli²⁶⁰, che in un suo libro, teso a ripercorrere con taglio critico le tappe della Scuola italiana sino a quel momento di revisione strutturale, sostiene le ragioni della svolta in chiave sociale impressa dal regime con l’introduzione della predetta Carta. «La scuola – scriveva il pedagogista senese – è certamente cultura e, quindi, anche umanesimo: ed è certamente compito dello Stato anche il provvedimento della cultura e dell’umanesimo e, quindi, anche la cultura è un problema sociale; ma la scuola ha pure una pratica funzione civile, ed è anche uno strumento degli Stati, uno strumento della società. Se, perciò, entro certi limiti e in certe condizioni, essa deve essere guardata dal terreno della scuola, entro certi limiti, deve essere guardata dal terreno della società»²⁶¹.

²⁵⁹ Cfr. L. VOLPICELLI, *Commento alla Carta della Scuola*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1940, pp. 37-61. Il parere del pedagogista sulle scuole rurali fu sempre positivo, sia prima che il secondo dopoguerra, tanto che il 18 dicembre 1979, apprendiamo da A. DI FAZIO, *Una mostra per sulla scuola per contadini dell’Agro romano*, in «Scuola e Città», 5, 1980, p. 230, in occasione dell’inaugurazione della mostra *Agro pontino: materiali per un museo*, lo stesso ebbe a ricordare che esse non erano affatto “scuole per poveri”, bensì realtà scolastiche che «hanno dato il meglio di quanto abbia mai dato la scuola italiana».

²⁶⁰ Cfr. E. ZIZIOLI, *Luigi Volpicelli, un idealista “fuori dalle formule”*, Anicia, Roma 2009.

²⁶¹ L. VOLPICELLI, *La scuola italiana dopo la riforma del ‘23*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1939, p. 68. Poco oltre, l’A. a p. 71 aggiungeva: «Se nel panorama scolastico non si ordina, selezionando, la complessa vita sociale, che va dalla cultura più aristocratica alla funzione più utilitaria, la scuola non risponde ai suoi fini; se non si realizza il massimo della classicità, e, insieme, il massimo della modernità, la scuola è per definizione condannata alla rovina». È il tempo in cui Bottai cerca d’imprimere una nuova ottica pedagogico-politica aperta a tutti i livelli sociali, operando una sostanziale revisione rispetto all’impianto spiritualista/elitario soggiacente all’idealismo di Gentile; è il tempo di una maggior promozione del lavoro, del pratico: l’attività che realizza una nuova forma d’umanesimo. L’ultimo Gentile aprirà a questa svolta nel suo libro (terminato nel 1943, ma stampato nel dicembre 1945) *Genesi e struttura della società*, Le Lettere, Firenze 1987, lì dove il filosofo siciliano è ormai persuaso che all’umanesimo della cultura seguirà l’umanesimo del lavoro (pp. 111-112). L’A. scrive: «L’uomo reale, che conta, è l’uomo che lavora, e secondo il suo lavoro vale quello che vale» (p. 112). Libro, questo di Gentile, che va ricollegato alla “complessa situazione esistenziale e storica” vissuta dall’A.; «un’opera – leggiamo in G. SPADAFORA, *Giovanni Gentile: ipotesi di una biografia filosofica*, in F. CAMBI, E. GIAMBALVO (a cura di), *Rileggere Gentile. Tra “filosofia dell’esperienza” e “pedagogia critica”*, Fondazione Fazio-Allmayer, Palermo 2009, p. 35 – che porta a maturazione la complessiva tensione della ricerca attualistica. [...]. In *Genesi e struttura della società* Gentile tenta una svolta teoretica significativa, soprattutto, con il concetto di “Società trascendentale” o “società in interiore homine”. Argomento, questo, affrontato nel corso della lezione SDISU del 20 maggio 2009 del prof. Giuseppe Spadafora dal titolo: “Genesi e struttura della società. La svolta incompiuta di Giovanni Gentile”. Per una riflessione ulteriore cfr. F. CAMBI, *Per una lettura pedagogica di “Genesi e struttura della società”: annotazioni*, in Id., E. GIAMBALVO (a cura di), *Rileggere ...*, cit., pp. 159-171. Cambi sottolinea come la revisione del pensiero gentiliano possa essere ricondotta al 1931, anno in cui dava alle stampe *La filosofia dell’arte*. Un testo in cui il logos attenua il suo primato e si concede una maggiore attenzione all’empirico. È l’apertura all’operari, ad una sorta di riproposizione dell’attualismo sotto le fogge di una “filosofia dell’esperienza”, in grado di accogliere anche nuovi stimoli come l’esistenzialismo e la ripresa di alcuni “classici” della prassi. *Genesi e struttura* è, come dice l’A., “un cantiere”. È soprattutto in quest’opera, che

Quella della *Carta della Scuola* era una riforma fortemente improntata a dare all'istituzione scolastica una forte impronta pratica, dove il lavoro e l'attività venivano assurti a strumenti di una nuova umanizzazione. In questo divincolarsi dalle maglie della filosofia ebbe una certa influenza la ricezione di alcuni principi pedagogici riconducibili al movimento internazionale che andava coagulandosi attorno al pensiero di autori come Georg Kerschensteiner, John Dewey e Adolphe Ferrière²⁶². Lo stesso ideatore e propugnatore della *Carta*, Bottai, ne segnò con decisione la svolta pedagogica tesa a rimettere in linea *Scuola e Vita*²⁶³. Occorreva riscoprire il valore della manualità, perché "la vita è lavoro" e quest'ultimo «nella sua accezione più convincente, e più diffusa, è lavoro delle mani. La Scuola non conosce, anzi misconosce questo lavoro delle mani. In un momento, in cui si sta creando una vera mistica del lavoro, la Scuola è assente. [...]. Il lavoro vincerà ancor di più, se saprà compenetrarsi con la cultura, integrarsi nella cultura»²⁶⁴. Per Bottai e i pedagogisti a lui vicini la Scuola doveva intraprendere la strada dell'umanizzazione del lavoro. È in questo clima che sorge, dunque, l'idea di formare, indirizzare e coscientizzare al lavoro i bambini, soprattutto nelle scuole rurali delle classi IV e V. Il lavoro manuale, seppur in una forma ludico-didattica, avrebbe quindi fatto il suo ingresso in aula²⁶⁵, tramite lo studio delle basi fisiche e chimiche nonché dei materiali più appropriati per il lavoro agricolo, uniti all'attività pratica nei laboratori e campicelli didattico – sperimentali, che nel 1940 arrivavano a 4.680 unità.

L'impianto scolastico nazionale veniva in tal guisa ampiamente riveduto e fra le 29 Dichiarazioni della Carta della Scuola la I esplicitava l'angolatura ideologica sotto la quale si sarebbero sviluppate le finalità della riforma: «Nell'unità morale, politica ed economica della nazione italiana, che si realizza integralmente nello Stato fascista, la scuola, fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alla corporazione,

sullo sfondo appare un contatto con taluni temi heideggeriani. L'assassinio di Gentile non consentirà mai di sciogliere i dubbi sulla natura del suo "sentiero interrotto".

²⁶² Cfr. E. ZIZOLI, *op. cit.*, p. 62.

²⁶³ Cfr. G. BOTTAI, *Scuola e Vita*, in «La nuova scuola italiana», 8, 1937, pp. 57-58. Di non poco interesse notare come Gentile, in ogni caso, sottolineasse, tuttavia, una certa continuità con la propria Riforma del 1923 nel suo articolo *La Carta della Scuola*, in «Corriere della Sera», 22/3/1939, p. 5, ove, tra l'altro, il Siciliano qualificava il lavoro manuale come un "eccellente concetto".

²⁶⁴ Id., *La Carta della Scuola*, cit., p. 10.

²⁶⁵ Cfr. F. BETTINI, *Il lavoro rurale e i fanciulli*, in «Supplemento pedagogico», X, 1939, pp. 294-316.

al partito, forma la coscienza umana e politica delle nuove generazioni»²⁶⁶. Nello specifico, inoltre, la IX Dichiarazione riformulava l'ordine elementare e stabiliva, tra l'altro, che «La scuola elementare, dal sesto al nono anno, si distingue, nei programmi, negli ordinamenti, nel metodo, in urbana e rurale; e dà una prima concreta formazione del carattere»²⁶⁷. Da tale contenuto emerge l'evidente intenzione del regime di perseguire un ambiguo processo di ruralizzazione di milioni di Italiani²⁶⁸, coniugato con quello che può essere definito come un più ampio esperimento di ingegneria sociale²⁶⁹. Un "andare verso il popolo" che all'innalzamento dei livelli d'istruzione nazionale, soprattutto fra le masse contadine, univa pratiche finalità propagandistico-ideologiche per la formazione di nuove schiere di cittadini ricalcanti una frase di Oriani: *Un popolo di soldati con un esercito di cittadini*. Prova ne sia una lapide posta all'entrata di una scuola del piccolo centro di Castell'Umberto, in provincia di Messina, in cui tuttora è possibile leggere le seguenti parole: «Voi siete l'aurora della vita, voi siete la speranza della Patria, voi siete soprattutto l'esercito di domani»²⁷⁰. Un'idea di formazione politico-sociale, quella in auge durante il Ventennio, che nella scuola non vedeva solo il miglior strumento per la lotta all'analfabetismo, ma principalmente l'arma più efficace per raggiungere con il maestro e la diffusione sempre più capillare della radio²⁷¹, anche fra le campagne d'Italia,

²⁶⁶ P. MULÈ, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005, p. 242.

²⁶⁷ *Ib.*, p. 245.

²⁶⁸ Nel 1942 un testo curato dalla GIL per il PNF, *La gioventù nella legislazione fascista*, Vallecchi - Firenze La Libreria dello Stato, Roma 1940, p. 77, si evidenziava: «La Carta della Scuola ha confermato tale distinzione delle scuole elementari in urbane e rurali. La nuova sistemazione legislativa delle Scuole rurali, costituisce un sempre maggiore incremento di questo benemerito tipo di scuole, aumentandone la importanza ed il numero: create in un primo tempo per combattere l'analfabetismo nelle campagne, esse, estendendosi, moltiplicandosi e venendo assunte direttamente dallo Stato, rispondono oggi alla sempre maggiore necessità di approfondire nelle giovani masse rurali italiane, cioè tra milioni di fanciulli, la coscienza rurale».

²⁶⁹ S. LUPO, *L'utopia totalitaria del fascismo*, in M. AYMARD, G. GIARRIZZO (a cura di), *Storia d'Italia*, cit., pp. 457-482.

²⁷⁰ Cfr. G. BIONDI, F. IMBERCIADORI (a cura di), *Voi siete la primavera d'Italia. L'ideologia fascista nel mondo della scuola 1925-1943*, Paravia, Torino 1982; cfr. anche «I Diritti della Scuola», 11, 22/12/1929.

²⁷¹ Cfr. G. BOTTAI, *La radio e la scuola*, in «La radio rurale», 27/11/1939, anno VI n. 2, p. 2. Nel giugno 1939 nelle piccole scuole elementari si contavano 17.000 apparecchi radiofonici. All'insegnante e al testo veniva così sempre più affiancato uno strumento della modernità, un utile sussidio didattico. Dello stesso Ministro si legga altresì *La scuola rurale nella "Carta della Scuola"*. *Cronache dell'agricoltura*, in «La radio rurale», 27/1/1940, anno VII n. 4, pp. 6-7. Ivi è riportato una conversazione radiofonica del 13 gennaio 1940 del ministro Giuseppe Bottai, a cura dell'EIAR, che ogni sabato dalle 18 alle 18.50 trasmetteva una conversazione a carattere tecnico-rurale. Bottai si esprime in quella trasmissione sottolineando il valore della IX Dichiarazione della Carta rispetto alla distinzione fra scuole urbane e rurali. Lo stesso aggiungeva perentoriamente: «Bisogna chiarire, una volta per sempre, che scuola rurale non significa una categoria inferiore di scuola. Come, e ancor più che le altre scuole, maggior caratterizzazione significa per le scuole rurali maggior rilievo, significa elevamento morale, e materiale». Da questo periodico appuriamo, inoltre,

l'intera moltitudine dei bambini, urbani e rurali²⁷², così da orientarli al proprio progetto di inquadramento antropologico-marziale per un'autentica "nazionalizzazione dell'infanzia"²⁷³.

Da un punto di vista più squisitamente pedagogico possiamo altresì aggiungere che la distinzione in scuole urbane e rurali perseguiva un'idea di impegno per una maggiore "individualità didattica", sia nei testi che nelle competenze dei docenti preposti a questo settore dell'istruzione. La scuola rurale doveva servire in quest'ottica non solo a fornire ai bambini una cultura di base ma formare e coscientizzare gli stessi al lavoro dei campi, sradicando in essi e terzi un latente senso di minorità. «La scuola rurale – puntualizzava Bottai –, se categoria è, è una categoria didattica. Cade, deve assolutamente cadere, ogni falso preconetto d'inferiorità delle scuole rurali rispetto a quelle delle città. È la chiarezza e consapevolezza del fine, cui una scuola è ordinata, che segna il grado maggiore o minore della sua nobiltà. [...]. Il fine della scuola rurale – ricorda lo stesso – è di elevare le classi rurali, fornendo loro una cultura, che deve a buon diritto chiamarsi diversa rispetto a quella che forniscono ai loro alunni le scuole urbane, ma a nessun diritto chiamarsi inferiore. [...]. È dalla terra – dalla terra *humus* – e dall'amore per essa, che s'è passati dal concetto di terra come patria, che s'è passati alla scoperta e alla contemplazione dei

che nel 1935 c'erano 11.259 posti d'ascolto e che appena quattro anni dopo gli stessi arrivavano a 63.953. L'introduzione della radio nelle scuole rurali venne considerato un evento di notevole importanza dalle autorità del periodo, le quali nel promuoverne l'utilizzo a scopi didattici non mancarono tuttavia di rimarcare la strumentalità. Bottai, infatti, in un discorso rivolto agli scolaretti e pronunciato il 18 novembre 1938 via radio da una scuola rurale di Acilia, vicino Roma, intese da un lato promuoverne l'uso scolastico senza però tralasciare di dire che «la parola del maestro è la Scuola, tutta la Scuola»: Per una lettura intera dell'intervento cfr. G. BOTTAI, *In occasione dell'inaugurazione del centro sperimentale radiofonico dell'Ente Radio Rurale*, in id., *La Carta della Scuola*, cit., pp. 308-310. Sempre sulla presenza della radio nella scuola rurale cfr. ib. pp. 320-327. Fa infine sorridere e riflettere al contempo l'impatto che in quegli anni deve aver avuto la presenza della radio in queste scuole, abituate a ben altri suoni. In una vignetta di Onorato, dal titolo *La Radio nelle scuole rurali*, apparsa su «I Diritti della Scuola», del 10/12/1933, p. 152, due persone fuggono a gambe elevate perché dalla scuola escono strani echi in un orario inusuale, la didascalia dice: «La maestra ha dimenticato la valvola accesa». Per una riflessione sull'uso radiofonico a scopo didattico cfr. F. BETTINI, *La scuola e la radio*, in «Supplemento pedagogico», IV, 1938, pp. 211-215.

²⁷² Un articolo dei primi anni '30 evidenzia una certa predilezione accordata al "tipo rurale", per tutto un insieme di fattori che meglio si confacevano ad una certa ambigua tendenza strapaesana del regime; cfr. N. LAURENZA, *Alunni di città e alunni di campagna*, in «I Diritti della Scuola», 28, 1932, pp. 320-321. Su talune tendenze ambientaliste nel Ventennio cfr. I. BUTTIGNON, *Il verde e il nero*, Hobby & Work, Milano 2011.

²⁷³ Cfr. A. GIBELLI, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino 2005; J. CHARNITZSKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Scandicci 1996; N. ROCCO, *Plagiati e contenti. A scuola con i bambini del Duce*, Mursia, Milano 1994; G. BERTONE, *I figli d'Italia si chiaman balilla*, Guaraldi, Rimini - Firenze 1975.

valori eterni dell'umanità»²⁷⁴. La cultura che le scuole rurali erano chiamate a realizzare doveva essere “ambientata quanto più possibile” ed un ruolo di punta era attribuito al maestro. Questi non doveva sentirsi squalificato, sminuito per aver abbandonato i luoghi della sua formazione²⁷⁵, perlopiù ubicati nelle città. Tutt'altro. Dovrà piuttosto essere lui/lei a sollecitare nei contadini l'amore per lo studio, senza distoglierli o sradicarli dalle loro tradizioni. Ma in tale opera di emancipazione civica e di coesistente rispetto per la “cultura” locale, l'insegnante rurale non deve esser lasciato solo, ammonisce Vito Fazio Allmayer, ma ricevere le visite dei direttori e degli ispettori non per pedissequi e pedanti motivi di controllo, ma per intrattenersi con loro per intessere conversazioni spiritualmente ristoratrici, scambiare libri, esperienze e vedute²⁷⁶. L'opera del maestro sia quella di far comprendere al contadino le ragioni della presenza del sapere e al contempo dello Stato in ogni angolo del Paese: «Egli diventa il rappresentante della cultura, l'unico rappresentante della cultura e perciò il responsabile più diretto dei rapporti che il contadino verrà ad avere con la civiltà»²⁷⁷. Occorre, però, fare molta attenzione e non urtare la sensibilità e le tradizioni di lunga data delle persone che lavorano e vivono fra i campi. I loro ritmi, il loro linguaggio e la loro frequenza intima col silenzio, le loro usanze, la loro chiesetta, il rapporto con gli animali, la terra e tutto l'insieme degli eventi naturali, contrassegnati dal sole raggianti o dalle intemperie senza freni, tutti orbitanti attorno allo “spazio sacro” del loro tetto-ricovero-casa nel luogo natio, vanno tenuti in gran conto. Nessuna azione sociale ed educatrice potrà mai sortire gli effetti desiderati se prima il contadino non avrà acquisito, compreso la spiritualità dell'affrancamento dalle vecchie e usuranti condizioni legate ad una pessima gestione del latifondo. Affermava Fazio – Allmayer: «Creare e far vivere questo mito di redenzione della terra, di vittoria dello spirito sulla materia, di presenza spirituale della Patria in ogni luogo, deve essere l'opera del maestro e quindi ancor una volta egli sarà chiamato a far circolare lo spirito del tutto nella parte, rinnovellandola nella sua costituzione. Questo è il fine di ogni scuola,

²⁷⁴ G. BOTTAI, *La scuola rurale ...*, in «La radio rurale», cit., 27/1/1940, p. 7.

²⁷⁵ Al di là della formazione di base dei maestri, occorre ricordare le seguenti Scuole superiori di quel periodo: *Scuola Superiore di Agraria*, a Sant'Alessio (RM), sulla Ardeatina, con 20 ha. di terreno; *Scuola Superiore di Economia Domestica e Assistenza Sociale* presso San Gregorio al Celio (RM); *Scuola Superiore di Assistenza Sociale*; *Scuola Agricola Femminile* di Niguarda (MI).

²⁷⁶ Cfr. V. FAZIO-ALLMAYER, *La scuola e la nuova coscienza rurale*, in Id., *Discorsi – Lezioni*, vol. XVII, Sansoni, Firenze 1983. Il saggio è una lezione tenuta il 12 giugno 1940 nell'Università di Palermo.

²⁷⁷ *Ib.*, p. 145.

ed è chiaro che la scuola rurale, per essere tale, deve essere prima di tutto “la scuola”»²⁷⁸. La scuola come presidio della presenza/azione statale²⁷⁹, il maestro rurale come un autentico cardine della promozione della manifestazione dello spirito in atto, da perfezionare specificamente con corsi *ad hoc*²⁸⁰. Prassi che tramuta, che assume su di sé la responsabilità socio-politico-culturale di una piccola comunità di bambini di campagna.

Per avere un quadro d’insieme sulla scuola rurale in quegli anni risultano di giovamento gli Atti del *Convegno nazionale dell’istruzione agraria e rurale* del 3 e 4 febbraio del 1940, svoltosi a Palermo²⁸¹. In quell’occasione si tennero tre sedute: la prima in orario pomeridiano nel giorno del 3 ed incentrata su *La IX Dichiarazione della Carta della Scuola*, le altre due il giorno successivo con unico tema *Compiti e forme della scuola rurale nella politica sociale e agraria per la colonizzazione del latifondo*. Nell’intervento introduttivo alla prima sessione, l’Ispettore centrale per l’istruzione elementare Alessandro Marcucci, sente di dover preliminarmente far chiarezza sull’espressione “Scuola rurale”, data una certa confusione esistente sull’attribuzione dell’appellativo “rurale” ad un preciso segmento dell’insegnamento: «Le leggi scolastiche, fino a pochissimo tempo fa, e per certi riguardi – ad esempio quello che tocca l’edilizia – lo

²⁷⁸ *Ib.*, p. 148.

²⁷⁹ Cfr. G. GIOVANAZZI, *Il maestro rurale*, in «I Diritti della Scuola», 28/11/1937, n. 8, p. 116. Il pezzo sottolinea l’importanza della presenza di questi insegnanti in località così defilate, ne vaglia alcuni punti nevralgici, fra cui quello della vigilanza e dei contatti da assicurare ai docenti colà impegnati. Lo stesso, però, non manca di ricordare alcuni dei pregi del risiedere per un maestro in queste zone: «L’arte e lo studio acquistano tutto il loro valore di ineffabile nutrimento spirituale, soltanto nella solitudine e nel silenzio dei piccoli luoghi, dove veramente l’uomo colto sente quali grandi cose siano un buon libro, una bella musica anche radiotrasmessa e persino la moderna riproduzione di un’opera d’arte che allietta la sua stanzetta. Chi lo ha sperimentato, sa quale meraviglioso potere abbia per l’insegnante la solitudine campestre nel trasformare il sapere libresco datogli dalla scuola». A questo seguiranno interventi come quelli di P. RITUCCI, *La scuola rurale e il senso dello Stato*, sulle colonne della stessa Rivista nei primi mesi dell’anno successivo, di cui cfr.: 30/1/1938, n. 15, pp. 228-229; 6/2/1938, n. 16, p. 243; 13/2/1938, n. 17, pp. 260-261.

²⁸⁰ Cfr. OPERA NAZIONALE BALILLA, *Corsi estivi di perfezionamento per i maestri delle scuole rurali non classificate della Calabria e della Sicilia. Ali Marina – Catania: 11 agosto - 18 settembre*, Tipografia del Littorio, Roma s.d. (ma fine anni’30, inizio ’40), da cui spicca la netta impronta ideologica data a questo corso per circa 400 maestre rurali ad Ali Marina (ME), presso un Istituto Magistrale, e i 150 colleghi di sesso maschile formati presso un Istituto dell’O.N.B. di Catania. Discipline e docenti: Educazione e Cultura Fascista (prof. Ferdinando Caioli) – Religione (don Angelo Messina) – Politica e Legislazione Rurale (prof. Gustavo Vagliasindi) – Caratteri e Fenomeni Artigiani (prof. Rosario Buonaccorso) – Igiene Scolastica e Sociale (prof. Giuseppe Sangiorgi) – Educazione Fisica (proff. Domenico Galasso, Concetta Romeo, Isabella Bavestrelli, Rosa Sessa, Flora Zodda, Gaetano Mondello, Filippo Riolo, Salvatore Bellia, Nicolò La Grutta, Umberto Spagna) – Attività scolastica dell’ONB (dr. Cono Busacca) – Canto (m°. Gaetano Manuel Cali). Direttori del Corso: prof. F. Caioli e dott. C. Busacca. La prova finale consisteva in un lavoro scritto sulle nozioni apprese, esaminato da una Commissione, il cui esito sarebbe confluito nel loro fascicolo personale.

²⁸¹ Cfr. MINISTERO DELL’EDUCAZIONE NAZIONALE, *Atti del convegno dell’istruzione agraria e rurale. Palermo. 3-4 febbraio 1940*, Arti Grafiche Fratelli Palombi, Roma 1940.

indicano ancora, – indicavano per “Scuola rurale” quella minima che richiede il servizio di uno o al massimo di due insegnanti, seguendo, perciò, un indice puramente, esclusivamente numerico, senza stabilire per essa una particolare prescrizione pedagogico-didattica ed amministrativa; naturalmente, data la figura direi mononucleare di siffatta Scuola, essa non poteva ricercarsi se non presso esigui numeri di popolazione; nuclei, per eccellenza, rurali. Era un’indicazione – non una definizione – puramente formale, limitata ed accessoria. La più recente legge in materia, quella dell’Ottobre 1938, affronta il problema in pieno e definisce, finalmente, in modo esauriente la Scuola rurale, quella che opera presso popolazioni che in maggioranza esercitano, comunque, l’agricoltura»²⁸². La scuola rurale, dunque, come istituzione formativa rivolta primariamente ai figli dei contadini. Questo un rapido bilancio al febbraio 1940, apparso negli Atti del convegno di Palermo precedentemente citato:

Scuole rurali

Anno scolastico	Numero di scuole rurali	Iscritti	Promossi
1922/23	403	14.624	9.719
1926/27	3.600	132.401	90.421
1928/29	5.279	185.760	136.975
1937/38	7.265	232.480	147.300
1938/39	7.475	261.625	164.450

Assistenza sanitaria nelle scuole rurali

Anno	Tracoma	Morbillo	Scarlattina	Rosolia	Tosse convulsiva	Scabbia	Varicella
1935 - XVI	304	1.492	36	27	343	16	48
1939 - XIX	320	2.400	69	54	350	10	60

Refezione scolastica

Anno	Scuole con refezione	Alunni beneficiati	Razioni distribuite complessivamente
1927 - V	10	300	5.420
1928 -VII	50	1.641	19.157
1929 - VIII	175	4.250	24.326
1930 -IX	235	5.170	242.285
1931 - XI	387	8.596	399.343
1932 - XII	538	12.096	537.287
1933 - XIII	1.704	27.356	1.699.217
1834 - XV	4.681	79.705	3.979.273
1935 -XVI	5.027	85.540	4.021.600
1936 - XVII	5.530	90.833	4.541.650

²⁸² *ib.*, p. 57.

Se si scende ancor più nel dettaglio rispetto alla presente trattazione, ossia focalizzando l'attenzione solo alla Sicilia, tramite l'intervento di Carmelo Cottone, Primo Ispettore scolastico addetto all'Ispettorato Centrale per le Scuole Rurali, veniamo a conoscenza di alcune cifre riguardanti l'Isola in quel momento²⁸³. Su 4.000.000 di abitanti circa il 10% viveva in campagna; ma il tasso di crescita, allora, faceva ritenere che nell'arco d'un decennio sarebbero arrivati ad oltre mezzo milione. L'alto funzionario parla di ben 600.000 ha. ancora da bonificare e "restituire al lavoro umano", ovvero sia circa un quarto dell'intera Sicilia, della costruzione di oltre 3.000 case coloniche ancora da realizzare, che avrebbero dovuto far capo a "borghi e sottoborghi rurali dotati dei servizi più indispensabili alla vita civile". Fra questi chiaramente anche la capillare presenza delle scuole rurali, che a quella data ammontavano a 529 sedi per un totale di 22.000 alunni. La previsione d'incremento era pari a circa 60 unità nell'arco di un anno.

L'intervento di Cottone, però, non si riduce solo ad un'elencazione di dati e prospettive, ma sottolinea alcuni aspetti già ripresi da altri relatori, tra cui l'esigenza di dare un alloggio gratuito agli insegnanti nelle varie sedi scolastiche di campagna. Di primaria importanza, infine, appare la stretta correlazione posta dallo stesso sul legame esistente fra la diffusione delle scuole rurali ed il progetto del c.d. "assalto al latifondo"²⁸⁴. Cosa, quest'ultima, resa possibile con la legge 2 gennaio 1940, n. 1, che appena un mese prima del convegno siciliano aveva chiaramente spinto gli organizzatori a realizzare proprio lì un tale consesso. Il ministro dell'Agricoltura e delle Foreste, in un discorso pronunciato a Firenze il 7 gennaio dello stesso anno per l'inaugurazione dell'anno accademico dell'Accademia dei Georgofili, spiegava che il «latifondo, com'è noto non è terra incolta. Esso è caratterizzato da un ordinamento della produzione in cui si

²⁸³ Cfr. ib., pp. 169-176.

²⁸⁴ Cfr. G. TRICOLI, M. SCAGLIONE, *Bonifica integrale e colonizzazione del latifondo in Sicilia*, ISSPE, Palermo 1983; P. FORTUNATI *et al.*, *Il latifondo siciliano*, I.N.C.F., Palermo 1942; M. CRIMI, *Contributo della scuola alla redenzione del latifondo siciliano*, Stab. Arte Stampa di L. Stracca, Pescara 1940 (Ivi da segnalare la dedica a p. 3: «Alla memoria delle innumerevoli vittime del latifondo siciliano – contadini e maestri di scuola – consumatisi per infezione malarica o stramazati da ignoto proiettile per aver difeso la causa degli umili, come Lorenzo Panepinto di S. Stefano Quisquina [1910] e Sebastiano Bonfiglio di Erice [1915], educatori dimenticati»); MINISTERO DELL'AGRICOLTURA E DELLE FORESTE, *La colonizzazione del latifondo siciliano. Primo anno: documenti, fotografie, leggi e decreti*, Ente di Colonizzazione del latifondo siciliano, Palermo 1940. Su questa rivoluzione agraria mancata, anche per pressioni mafiose, cfr. F. DI BARTOLO, *Terra e fascismo*, Ed. XL, Roma 2009; A. CRISANTINO, *Fascismo e latifondo in Sicilia*, in «la Repubblica», cronaca di Palermo, giovedì 4/2/2010, pp. I/X-XI. Per una lettura sino alla riforma agraria del dicembre 1950 cfr. T. VITTORIO, *Il lungo attacco al latifondo. Spiritara e contadini nelle campagne siciliane (1930-1950)*, CUECM, Catania s.d.

combinano cerealicoltura e pastorizia, da una assenza quasi completa di miglioramento fondiario (case, strade, sistemazioni del terreno, colture arboree) ed altresì da speciali rapporti fra proprietà, impresa e mano d'opera, in un ambiente in cui la mancanza di igiene e di sicurezza dovevano giustificare l'assenteismo della proprietà, la precarietà dei contratti di lavoro, la presenza dell'intermediario ("gabbelloto") che affittava per subaffittare a sua volta la terra»²⁸⁵. Tassinari, inoltre, ricordava alcuni dati come quelli relativi al rapporto terra – aziende agricole, onde a quella data in Sicilia erano presenti «452.419 aziende agrarie, per una superficie di 2.101.000 ettari. Di queste 452.419 aziende, 892 occupano 432.488 ettari, cioè un quinto circa della superficie censita. Delle 892 aziende, 164 hanno un'ampiezza media fra i 500 e 1.000 ettari, per una superficie complessiva di 109.166 ettari; 64 aziende hanno poi una estensione media unitaria di oltre mille ettari, per complessivi 119.477 ettari»²⁸⁶. La legge 1/1940, dunque, aveva quale obiettivo principale quello di modificare profondamente il rapporto *proprietà - lavoro*, ponendovi al centro quale arbitro l'intervento statale, nel tentativo di accorciare in concreto le distanze socio-economiche fra le famiglie dei coloni e quelle dei concedenti²⁸⁷, perlopiù incuranti delle sorti produttive delle proprie terre²⁸⁸, quando non apertamente ostili ad un innalzamento culturale della popolazione rurale²⁸⁹. Ma gli intenti di una simile e radicale riforma andavano ben oltre il riequilibrio di consolidati assetti giuridici. In un seminario tenuto in quegli anni in un Liceo a Partinico (PA), la relatrice, infatti, affermava: «La gigantesca opera intrapresa ha adunque non soltanto una finalità produttiva, ma anche una finalità sociale, che, per essere attuata, richiede la formazione di una nuova coscienza. A ciò contribuirà la Scuola, la quale deve far sì che ai provvedimenti d'indole materiale si accompagni la preparazione degli uomini e

²⁸⁵ G. TASSINARI, *La colonizzazione del latifondo siciliano*, a cura dell'Ente di Colonizzazione del Latifondo Siciliano, Tip. M. Montaina, Palermo 1940, pp. 8-9.

²⁸⁶ *Ib.*, p. 15.

²⁸⁷ Cfr. P. FORTUNATI, *Aspetti sociali dell'assalto al latifondo siciliano*, I.N.C.F., serie XI, 3, Roma 1941.

²⁸⁸ Cfr. C. TUCCIARELLI, *L'assalto al latifondo siciliano. Conversazione tenuta nel R. Ginnasio di Partinico l'8 Marzo 1940 – XVIII*, Arti Grafiche Fratelli Corselli, Palermo 1940. Alle pp. 5-6 l'A. scrive che i proprietari «si disinteressano della sorte dei propri campi e si appagano dei maggiori compensi di affitto che loro corrispondono gl'imprenditori intermediari, ai quali è affidato il compito di dirigere i lavori per le semine e le mietiture; in tal modo la terra viene poco curata e, per quanto generosa, produce conseguentemente soltanto una parte di ciò che potrebbe rendere».

²⁸⁹ Cfr. G. GIOLITTI, *Memorie della mia vita*, vol. I, Treves, Milano 1922, p. 90. Lo statista ricorda come a Caltagirone si raccolse «un congresso di grossi proprietari che propose, per tutta riforma, l'abolizione dell'istruzione elementare perché i contadini e i minatori non potessero leggendo, assorbire nuove idee».

dell'ambiente spirituale. [...]. È appunto nella scuola elementare che il carattere dei fanciulli riceve la prima impronta, e si affermano quei principi di solidarietà sociale che riconoscono un'unica superiorità e ricchezza: quella del lavoro. Bisogna intanto che si preparino nella scuola dei contadini, i quali non siano semplici mestieranti, ma abbiano una certa consapevolezza dei vari processi»²⁹⁰. È una questione sociale e "psicologica". «Il latifondo – sottolineava il presidente dell'Ente di colonizzazione – non è un male fisico: è un male morale. Voglio dire che il fenomeno latifondistico è, sì, legato interdipendentemente ad un complesso di cause ed effetti quanto mai molteplici, ma ad un complesso che è di ordine organizzativo, economico-sociale, storico: umano insomma, non fisico. Ecco perché dovevasi innanzitutto agire e si agì sull'uomo. È lo spirito, la mentalità, il costume che bisognava e bisogna anzitutto adeguare alla nuova concezione di vita rurale. La tecnica e l'economia sono indispensabili, ma vengono dopo; sono strumenti subordinati al soggetto primo: l'uomo»²⁹¹. Questa norma, inoltre, dava altresì corpo ad un progetto di fondazione *ex novo*, come già accennato, di più borghi rurali e sottoborghi. In essi sorgeranno edifici di pubblica utilità come la stazione dei Carabinieri, la chiesa, l'ufficio postale e quello dell'Ente di colonizzazione, la delegazione podestarile, la locanda e la scuola. È proprio da uno di questi nuovi centri rurali, quello nel Palermitano dedicato a Giacomo Schirò²⁹², che viene formulata una relazione al Ministro Tassinari ad un anno dall'avvio dell'azione politica²⁹³. Da essa apprendiamo, in un clima architettonico ed urbanistico piuttosto fervido, la realizzazione delle seguenti opere edilizie: 2.507 case coloniche (altre 300 erano in corso d'opera) ed 8 borghi²⁹⁴, inaugurati

²⁹⁰ Cfr. C. TUCCIARELLI, *op. cit.*, pp. 12-13.

²⁹¹ N. MAZZOCCHI ALEMANNI, *L'assalto al latifondo siciliano. Primo anno d'azione. Rapporto al Ministro dell'Agricoltura*, Ministero dell'Agricoltura e delle Foreste – Ente di colonizzazione per il latifondo siciliano, Borgo Schirò, 18 dicembre 1940 – XIX, p. 8.

²⁹² Medaglia d'Oro al V.M., concessa dal Vittorio Emanuele III il 20/12/1925 con questa motivazione: «Ispirato da alto sentimento di patriottismo e civismo, tenne testa risolutamente ad una turba di sovversivi, che vilmente lo avevano aggredito profferendo parole di vilipendio al Re e alla Patria. Dopo essersi difeso accanitamente, colla baionetta, colpendo alcuni avversari, sopraffatto dal numero e respinto entro la da gioco, cadde con 53 ferite. Abbandonato a terra, morente, con sforzo si trascinò per la sala e raccolta una bandiera nazionale strappata e buttata da quei forsennati, si avvolgeva in essa. Fulgido esempio del più puro eroismo se il suo ultimo respiro stretto ancora fra le pieghe del glorioso simbolo riconsacrato dal suo sangue generoso. Piana de' Greci, 23 luglio 1920». Cfr. G. CUCCHETTI, *Sicilia nuova*, in «Domenica del Corriere», 14/6/1942, anno 44 n. 24, pp. 4-5.

²⁹³ Cfr. N. MAZZOCCHI ALEMANNI, *op. cit.*

²⁹⁴ Leggiamo in R. LEDRUT, *Sociologia urbana*, Il Mulino, Bologna 1969, pp. 106-107: «Il borgo non è un agglomerato di agricoltori, come il villaggio o il casale, ma un agglomerato rurale. Nel borgo tutti "si

fra il dicembre 1940 ed il maggio 1941, così denominati: *Giacomo Schirò* (provincia: PA; progetto: arch. Girolamo Manetti Cusa), *Amerigo Fazio* (TP; arch. Luigi Epifanio), *Antonio Bonsignore* (AG; ing. Donato Mendolia), *Antonino Cascino* (EN; arch. Giuseppe Marletta), *Gigino Gattuso* (CL; arch. Edoardo Caracciolo), *Salvatore Giuliano* (ME; arch. Guido Baratta), *Pietro Lupo* (CT; ing. Roberto Marino) e *Angelo Rizza* (SR; arch. Pietro Gramignani)²⁹⁵. «Tali Borghi – scriveva Mazzocchi Alemanni – non destinati a incrementi urbanistici, ma solo a costituire i servizi di vita civile indispensabili per la popolazione

conoscono”. Anche senza vedersi molto frequentemente, ci si incontra, non foss’altro che in occasione delle cerimonie sociali comuni celebrate nei luoghi o negli edifici pubblici. I legami emozionali sono numerosi: lo si vede nelle catastrofi. Il sentimento di appartenenza è molto vivo [...]. In un certo senso, il borgo è molto simile ad un gruppo primario, poiché vi dominano le relazioni dirette. [...]. Il borgo costituisce giustamente una comunità. [...]. Il borgo non ha in genere che una parrocchia e una scuola. [...]. I luoghi sociali privilegiati, che formano altrettanti punti di riferimento sono senza difficoltà alla portata di tutti i membri della comunità. Il borgo è per eccellenza il mondo del pedone; si può raggiungere rapidamente, in qualsiasi istante e a partire da qualsiasi luogo, qualsiasi punto dello spazio locale. Il borgo, nella sua totalità, costituisce i dintorni dell’abitante. È un “mondo” adatto a lui, un ambiente umano le cui parti sono tutte sempre presenti all’azione del soggetto. La descrizione che Heidegger dà dei “dintorni” e della “prossimità” corrisponde al “mondo” del borgo, non all’universo della grande metropoli urbana. Tutte le possibilità quotidiane sono date dalla prossimità che esprime molto esattamente l’unità del borgo. Vi è qui una identità fondamentale tra lo spazio di vita del soggetto e lo spazio sociale della collettività. L’abitante – conclude il sociologo – non è “spaesato” dal borgo e non si sente annegato».

²⁹⁵ Su questi e gli altri borghi realizzati dal fascismo in Sicilia cfr. L. DUFOUR, *Nel segno del littorio. Città e campagne siciliane nel Ventennio*, Regione Siciliana - Edizioni Lussografica, Caltanissetta 2005, pp. 305-399; P. BARBERA, *Architettura in Sicilia tra le due guerre*, Sellerio, Palermo 2002, pp. 139-171; M. CASSETTI, *Villaggio Petilia-Gattuso Caltanissetta*, in Provincia Regionale di Caltanissetta, *Schedature dei beni culturali della Provincia di Caltanissetta: borghi, villaggi e ville di campagna*, vol. IV, scheda n. 29, Industria Grafica “T. Sarcuto”, Agrigento-Palermo 2001, pp. 146-165; M. ACCASCINA, *I Borghi di Sicilia*, in «Architettura», V, 1941, pp. 185-198; G. MARLETTA, *Il borgo A. Cascino nella bonifica del latifondo siciliano*, in estratto dal numero di marzo 1943 di «Architettura», Garzanti Milano 1943. Nel suo articolo, Accascina tiene a sottolineare, tra l’altro, come architetti e ingegneri autori degli 8 borghi siciliani abbiano mediato fra modernità e tradizione, intendendo quest’ultima come rispondenza delle forme dell’abitare alla “terra e al clima”. È possibile consultare un inventario dei borghi e villaggi rurali in tutta Italia in A. PENNACCHI, *Fascio e martello. Viaggio per le città del Duce*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 287-297. Per una visione più ampia sulla concezione dell’architettura italiana nel periodo intercorso fra le due guerre mondiali cfr. C. MELOGRANI, *Architettura italiana sotto il fascismo. L’orgoglio della modestia contro la retorica monumentale 1926-1945*, Bollati Boringhieri, Torino 2008; P. NICOLOSO, *Mussolini architetto. Propaganda e paesaggio urbano nell’Italia fascista*, Einaudi, Torino 2008; E. GENTILE, *Fascismo di pietra*, Laterza, Roma-Bari 2007; L. BENEVOLO, *L’architettura nell’Italia contemporanea. Ovvero il tramonto del paesaggio*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 81-128; G. CIUCCI, *Gli architetti e il fascismo. Architettura e città 1922-1944*, Einaudi, Torino 1989. Per comprendere meglio il clima intellettuale in campo architettonico di quegli anni occorre altresì ricordare nel 1936 la mostra organizzata da Giuseppe Pagano e Guarniero Daniel alla V Triennale di Milano dal titolo *Architettura rurale italiana* e nel 1937 il I Congresso Nazionale di Urbanistica, nel corso del quale una consistente parte dei lavori concerneva i temi dell’urbanistica rurale e coloniale. Sempre nel ’37, infine, da ricordare la pubblicazione in Palermo, a cura dell’Istituto Vittorio Emanuele III per il bonificamento della Sicilia, del volume *Centri rurali*. Per una lettura sulla concezione dell’edilizia scolastica di quel periodo cfr. R.D.L. del 1/5/1925, n. 1432; W. IORIO, *1922-1945. I progetti formativi del fascismo e le principali istituzioni educative*, Edizioni Legma, Napoli 2001, pp. 114-120; *Architettura scolastica* (voce), in «Enciclopedia Italiana», Treccani, Roma 1936, pp. 257-259.

rurale che troverà fissa dimora nella zona d'influenza dei Borghi stessi (zona che si estende su di un raggio medio di 5 Km. e cioè per circa 10.000 ha. di superficie), subiranno adeguato graduale ampliamento secondo un già predisposto piano regolatore, che prevede la costruzione di nuovi edifici per gli ammassi dei prodotti agricoli, molino, magazzini di vendita per macchine agricole, concimi, sementi, etc., ed in generale di tutti quegli edifici atti a facilitare l'attività economica agricola della zona servita. Da Borgo a Borgo, verranno eretti piccoli sottoborghi, particolarmente costituiti da Chiesa e Scuola, per facilitare la quotidiana preparazione culturale e spirituale dei ragazzi e delle donne»²⁹⁶. Nuovi centri di lavoro con nuovi edifici, che accolgono ed affiancano il faticoso lavoro dei contadini che rendono fertile la terra. Edilizia scolastica, quella appena accennata, che era stata la macchia più evidente da cancellare nella difficile promozione di queste scuole. Se in città alcuni Istituti scolastici avevano assunto persino un carattere quasi di grandiosità architettonica, nelle aree rurali la realtà era stata a lungo ben diversa. Si trattava, quindi, di intervenire in tutte le località possibili per dare un volto nuovo e adeguato alla "casa della scuola"²⁹⁷, poiché «nelle località modeste, la scuola rappresenta il centro della vita locale, e la casa della scuola deve rispondere decorosamente a questa finalità. E infatti in località con scarsa popolazione agglomerata, la scuola, ospitata

²⁹⁶ N. MAZZOCCHI ALEMANNI, *op. cit.*, pp. 5-6.

²⁹⁷ La condizione degli edifici scolastici rurali in Italia sino ai primi anni '20 del XX secolo è davvero delicata. Le fonti che ritraggono le capanne dell'Agro romano in cui intervennero Giovanni Cena e gli altri apostoli/pionieri della cultura ne sono una lampante testimonianza. Ma un lento e progressivo interessamento per questo aspetto fondamentale del far scuola divenne progressivamente uno dei punti di forza dell'intervento e degli Enti e dello Stato. Per una lettura su questo aspetto cfr. A. MARCUCCI, *La casa della scuola*, *op. cit.*. Il testo delinea la non rosea condizione delle scuole rurali in quegli anni, ne elenca cronicità e mancanze ed auspica che esse possano godere di una salubrità non solo fisica, poiché «fra i requisiti che essa deve avere, in qualunque centro sorga, anche se miserissimo vi è quello della lietezza intima, spirante in ogni aula, sia dall'ordine e pulizia e dalla decorazione delle pareti, sia dalla vista luminosa e gaia che si deve godere dalle sue finestre. Cielo e campagna! anche questo è igiene! Igiene dello spirito, il quale si rasserena e si gode perché è circondato da un'atmosfera di calma, di libertà e di equilibrio» (p. 7). Definite da Marcucci come "meno che stamberghe e peggio che stalle", le aule scolastiche nei piccoli centri ammontavano a 30.000 unità. Si veda, inoltre, per la Sicilia, A. SCAGLIONE, *La casa della scuola nei comuni della Sicilia*, in «Annali dell'Istruzione Elementare», Firenze 1935. Da questa fonte apprendiamo a p. 369 che nel 1924 nei 316 Comuni dell'Isola in quell'epoca, solo 53 erano totalmente o parzialmente dotati di edifici scolastici appositamente costruiti, con un totale di 857 aule. Il resto rientrava in un triste e lungo novero di locali indegnamente adibiti a scuola, del tutto antigenici, mal illuminati ed antididattici. Mancano all'appello, quindi, ben 7.480 aule. Dal 1926 al 1935, secondo i dati del Provveditorato alle Opere Pubbliche con sede in Palermo, si costruirono ex novo 16 edifici rurali con 32 aule. Altre decine risultavano in costruzione. Cfr. anche G. PIACENTINI, *La casa della scuola nei piccoli centri rurali*, in «L'educazione nazionale», marzo 1925, pp. 1-3; P.F., *La casa e la scuola rurale*, in «I Diritti della Scuola», 18, 1932, pp. 269-270; M. DE ANGELIS-EGIDI, *Edilizia scolastica rurale*, in «I Diritti della Scuola», 28, 1932, pp. 430-432.

decorosamente, è invero centro di vita delle popolazioni locali. Mediante un congegno quanto mai agevole di norme, per la cosiddetta piccola edilizia rurale, si è reso possibile, con prontezza rapida, di far sorgere numerosi edifici a una o più aule»²⁹⁸. Un'attenzione che non si traduceva solo negli aspetti di edilizia esterna, ma altresì nella cura per i particolari interni²⁹⁹. Sorge, riferendosi alla propria regione, come evidenziava Clotilde Tucciarelli, «un nuovo tipo di architettura siciliana, schiettamente improntato alla nuova atmosfera di ruralità»³⁰⁰. Atmosfera che si avvale dell'architettura scolastica come traduzione di un'attenzione per queste aree rurali e le scuole in particolare, ma che va oltre la pur fondamentale opera di costruzione e che Giuseppe Bottai stesso rimarcava, nel corso di una trasmissione radiofonica, ripercorrendo in sintesi la storia delle scuole rurali. Egli sottolineava, infatti, come prima del regime esistessero sì questo tipo di scuole, ma che mancavano, a suo dire, di «quel senso morale o politico della ruralità». Continuava l'allora ministro: «C'erano scuole rurali, che non lesinavano spiriti e fatiche e amore. Ma si trattava per lo più di un'opera di solidarietà umanitaria: di portare cioè ai piccoli contadini l'alfabeto, come una medicina per le cure più elementari. Si trattava d'un opera di redenzione, ma concepita, e frantesa, come redenzione *della* terra; e non *nella* terra. Il

²⁹⁸ MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Scuole Rurali*, op. cit.

²⁹⁹ Cfr. Ib. Non era mancato altresì lo studio per migliorare gli stessi ambienti interni a queste scuole di campagna, con spese ingenti da parte delle casse statali: 2 milioni di lire negli anni appena antecedenti all'anno di edizione del testo in parola. Le scuole rurali edificate in quel periodo vennero costruite tenendo in gran conto l'utenza specifica, tanto che in «armonia al principio di dare alla scuola rurale una intonazione schiettamente familiare e di dare al fanciullo un senso di intimità e di semplicità, le scuole rurali sono arredate con banchi e mobili di buon gusto, costruito solidamente, di facile spostamento, appositamente studiato con ogni cura nel particolare. Esula così dall'aula scolastica rurale quel senso di freddo e di austero, che caratterizza spesso le scuole urbane, mentre vi si respira, anche per l'armonica disposizione dell'arredamento, un'aria d'intimità e di familiarità, ravvivata da oggetti o immagini che hanno anche una linea d'arte e d'intelligenza».

³⁰⁰ C. TUCCIARELLI, *op. cit.*, p. 10. Sulla «ruralità fascista» in architettura cfr. G. PAGANO, *Architettura e città durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1990. Fra gli scritti dell'architetto istriano presenti nel testo, curato da Cesare De Seta, cfr. i saggi *Architettura rurale in Italia* (pp. 124-127) e *Il fascismo e la casa* (pp. 246-252). Ivi, a p. 124, Pagano scrive della casa rurale italiana che essa «assume, con la sua semplicità, l'air noble delle costruzioni di un ordine superiore [e] mentre non ha nulla di inadatto all'umiltà dei suoi abitatori, vi è nella sua aria una dignità generale, che armonizza in modo bellissimo con la nobiltà degli edifici vicini e con la gloria del paesaggio circostante». Sull'architettura rurale siciliana fiorita in quegli anni cfr. L. EPIFANIO, *Architettura rustica in Sicilia*, Palumbo, Palermo 1938; M. ACCASCINA, *L'architettura minima siciliana alla Triennale di Milano*, in «Giornale di Sicilia», martedì 2/4/1936, p. 3. Per una lettura della concezione pratica intorno all'abitare rurale ancora in auge negli anni '50 cfr. M. Odone, *Casa rurale. Consigli pratici per il buon governo della casa rurale*, Aldo Chicca Editore, Tivoli 1959. Un piccolo libriccino, quest'ultimo, ma che testimonia come alle soglie degli anni '60 il mondo rurale mantenesse ancora intatto una sua dignità sociale; è un testo che potremmo definire di economia domestica, che nella versione «urbana» potrebbe corrispondere ad un altro testo come quello di E. RANDI, *Lezioni ed esercitazioni di economia domestica per le scuole di avviamento a tipo industriale femminile*, Marzocco, Firenze 1956.

Fascismo rivoluziona nell'interno il concetto di ruralità: e le scuole rurali del Fascismo seguono, e debbono ancor meglio seguire questa rivoluzione»³⁰¹.

La vita di queste scuole ha così raggiunto il suo apice, ottenendo un proprio profilo, di fatto differenziato sotto più aspetti (per programmi, didattica e carriere docenti) rispetto a quello delle altre scuole elementari cittadine. Ma le vicende belliche della guerra, ancor prima del 25 luglio 1943, unite ad un radicale mutamento dello scenario politico-istituzionale spingeranno le autorità a far marcia indietro.

II.4 Il (lento) tramonto delle Scuole rurali e l'alba delle pluriclassi

Nell'immediato dopoguerra la situazione scolastica era davvero seria. Occorreva ricostruire il Paese e adottare tutte le misure possibili per ridar corpo ad una Scuola "ammalata nello spirito e scompagnata nel corpo"³⁰² dalle forzature ideologiche impresse dalla dittatura e dalle devastazioni, non solo fisiche, apportate dagli eventi bellici. La parola d'ordine adesso è: ricostruzione! Nel suo discorso d'insediamento al ministero della P.I. del 15 luglio 1946, Guido Gonella, rivolgendosi ai docenti, chiedeva proprio a loro un grande contributo per risollevare le sorti del Paese. Queste le sue parole: «L'Italia rinascerà dalla scuola. Dobbiamo ricostruire le coscienze nel tempo stesso in cui ricostruiamo le case, e per questo fine supremo rivolgo un accorato e fidente appello alle forze morali della scuola. Siano i nostri educatori i primi artefici della rinascita; infervorino le nuove generazioni con l'esempio e con la parola; risvegliino le sopite energie spirituali; risollevino gli animi all'esercizio della libertà, al culto del dovere e alla fede del domani della Patria»³⁰³.

È un periodo amaro, di transizione, ancora segnato da forti tensioni e macerie dappertutto, ma anche di grandi propositi politici e civili, in cui personalità di alto spessore morale e culturale riusciranno a dar vita ad una Costituzione che sarà il volano della nuova Italia democratica. La Carta costituzionale, infatti, non solo sarà la base su cui l'Italia crescerà rapidamente nel consesso delle nazioni più avanzate dal punto di vista

³⁰¹ G. BOTTAI, *La scuola rurale ...*, in «La radio rurale», cit., 27/1/1940, p. 6.

³⁰² Cfr. G. GONELLA, *Cinque anni ...*, vol. 1, cit., p. 26.

³⁰³ G. GONELLA, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, vol. 2, Giuffrè, Milano 1981, p. 118.

economico, ma informerà di sé l'intera vita sociale di tutti gli Italiani, a cominciare dalla Scuola, orientandone operato e finalità civiche. «La Costituzione – scriveva Gonella – postula l'azione della Scuola e insieme la condiziona. Innanzi tutto essa definisce gli ideali che debbono animare e guidare la società nazionale, e che principalmente per mezzo della Scuola possono entrare a svolgersi nell'animo dei giovani, e ispirarne il costume. Questi ideali costituiscono nello stesso tempo la norma secondo cui la scuola deve organizzarsi ed operare»³⁰⁴. La Costituzione, dunque, come bussola per un "risorgimento della Scuola" nella democrazia, improntata al valore della *persona umana*³⁰⁵.

Un decreto del Capo provvisorio del Capo dello Stato Enrico De Nicola del 12 Aprile 1947, così, istituisce la Commissione Nazionale d'Inchiesta per la Riforma della Scuola³⁰⁶. Presieduta dal ministro della P.I. Guido Gonella la stessa vedeva fra i suoi componenti ex ministri come il dr. Leonardo Severi, il prof. Giovanni Cuomo, il prof. Guido De Ruggiero (quest'ultimi due, però, di lì a poco verranno mancare), il prof. Vincenzo Arangio Quiz e l'avv. Enrico olè. La Commissione era quindi suddivisa in varie Sottocommissioni (il cui segretario era il prof. Giovanni Gozzer) e si avvaleva di un Ufficio Centrale. È lo stesso Ministro della P.I. Guido Gonella che, nell'illustrare i compiti e le finalità della Commissione Nazionale d'Inchiesta da lui presieduta, in un passo del suo discorso del 27 gennaio 1948 affermava: «Tutto ciò che ha relazione con la scuola ci avvicina veramente alle pure sorgenti umane della Patria, in quanto la scuola è, in ogni suo atto e momento, ansia e volontà di avvenire, esigenza e programma di spirituale paternità, sollecitudine e

³⁰⁴ Id., *Cinque anni ...*, vol. 1, cit., p. 189.

³⁰⁵ Valga sempre l'appello del ministro Gonella rivolto alle Scuole di ogni ordine e grado il 1° gennaio 1948, giorno dell'entrata in vigore della Costituzione, per la cui consultazione cfr. G. GONELLA, *Il rinnovamento della Scuola secondo i principi della Costituzione della Repubblica*, in id., *Cinque anni ...*, vol. 1, cit., pp. 185-201. Per una riflessione sul rapporto Costituzione/Educazione civica, intesa come "disciplina" tesa a porre in connessione dialettica Scuola e Vita (civile), cfr. D.P.R. 13/6/1958, n. 585; direttiva M.P.I. 8/2/1996, n. 58 e il relativo "Documento allegato alla direttiva"; D.P.R. 10/10/1996, n. 567; Circ. M.P.I. 25/10/1996, n. 672; si vedano, inoltre, L. CORRADINI (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli 2009; S. CHISTOLINI (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006; G. DEIANA, *Insegnare l'etica pubblica. La cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*, Erickson, Trento 2003, L. CORRADINI, G. REFRIGERI (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale*, Il Mulino, Bologna 1999, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, La Scuola, Brescia 1991; N. GALLI (a cura di), *Quali valori nella scuola di Stato*, La Scuola, Brescia 1989.

³⁰⁶ Sulle finalità dell'Inchiesta cfr. l'appello del Ministro della P.I. agli educatori italiani in G. GONELLA, *Cinque anni ...*, vol. 1, cit. pp. 177-184. Le parole in chiusura di questo discorso sintetizzano l'esigenza del rinnovamento: «La nuova scuola italiana dovrà nascere dal meglio che ciascuno reca nel cuore come ansia di una più alta riedificazione democratica della nostra vita nazionale».

amore dei figli che soli ci costituiscono padri e per i quali e nei quali la Patria diventa una realtà vivente»³⁰⁷. In un altro passaggio lo stesso responsabile del dicastero avanza la metafora fra “cultura e coltura” dicendo: «Anche noi piantiamo, fidenti, un albero, con il solo pensiero dei nostri figli ai quali è destinato»³⁰⁸.

Gonella sottolinea lo stato di scetticismo e frustrazione dei docenti in quegli anni, unito all’incidenza della guerra e ai suoi effetti. Poi cita la Costituzione: «La nuova scuola del popolo italiano, è condizionata dalla Costituzione non solo in virtù delle disposizioni ad essa specificatamente dedicate, ma anche per effetto del generale spirito animatore della Costituzione stessa, e delle nuove strutture sociali e politiche che questa predispone e nel cui quadro la scuola deve vivere ed operare, agendo sull’una e sulle altre e subendo la loro azione. Pur se la Costituzione non ce ne facesse un esplicito obbligo mediante gli articoli in cui essa formula e impone precise direttive al legislatore, noi ci troveremmo ugualmente di fronte all’imperativo non derogabile di riorganizzare la scuola, in quanto la sua forma e i suoi ideali non sono scindibili dalla forma e dagli ideali della società, e in quanto la Costituzione prestabilisce, appunto, una nuova forma della nostra società nazionale e ne chiarisce e svolge i già offuscati ideali»³⁰⁹. Oltre lo stesso aggiunge: «Noi vogliamo – e con questa affermazione credo di interpretare un profondo sentimento comune – noi vogliamo, dicevo, che libertà e cultura rinnovino la nostra vita di individui e di popolo, e se ci volgiamo con ansia e sollecitudine alla scuola è perché siamo sicuri che essa, più che ogni altro istituto della vita nazionale, può concorrere al compiersi di questa volontà. Per gli altri istituti questi due valori sono condizioni o risultati, per la scuola sono, invece, il fine e il metodo. Essa ne vive e li vivifica»³¹⁰. L’Italia riprende il suo cammino politico-civile, iniziando dalla Scuola.

Le suaccennate Sottocommissioni avranno come referente principale il prof. Giovanni Gozzer e perseguiranno principalmente tre obiettivi: raccogliere dati, ricercare criteri e proporre in conformità alle disposizioni normative vigenti. La Sottocommissione che si occupa dell’istruzione elementare, che qui ci interessa più dappresso, avrà 18 membri:

³⁰⁷ G. GONELLA, *La Costituente della Scuola*, in «La riforma della scuola», 11, 1949, p. 12.

³⁰⁸ *Ib.*

³⁰⁹ *Ib.*, pp. 13-14.

³¹⁰ *Id.*, *La Costituente ...*, in «La riforma della scuola», *cit.*, p. 18.

Agosti Marco, Badaloni Maria, Belardinelli Gino, Bettini Francesco, Bianchini Laura, Calò Giovanni, Capobianco Alberto, Chizzolini Vittorio, Durante Antonio, Da Villa Tommaso, Gabrielli Giorgio, Jervolino Maria, Menapace Attilio, Mestica Guido, Sarchioto Salvatore, Taviani Ferdinando, Tega Renato, Tonello Tommaso. Essa operò fra il 6 e il 9 aprile 1949, dopo aver ricevuto, come le altre, i risultati dei 10.000 questionari complessivi, per i quali furono interessati 211.000 insegnanti, fra elementari, medi e universitari; vi presero parte, però, anche 85.000 persone esterne all'Amministrazione scolastica. I questionari vennero somministrati in tutta Italia il 1° ottobre e il 30 dicembre 1948 e nel contempo si realizzarono 7 convegni nazionali ed altri 257 a carattere locale/provinciale su vari punti d'interesse dell'Inchiesta. Per ciò che attiene allo specifico delle Scuole rurali, alle ore 9 di venerdì 8 aprile 1949 la deputata costituente Laura Bianchini³¹¹ ebbe l'incarico di farsi relatrice dei lavori svolti sull'argomento. Dai resoconti emerge così che le informazioni raccolte sulla scuola rurale misero «in luce il generale desiderio, da parte dei compilatori delle risposte, di vedere incrementata e sviluppata la scuola rurale, consentendole un ordinamento didattico autonomo ed elastico, rispondente non solo alle sue particolari esigenze numeriche e ambientali, ma soprattutto alle caratteristiche delle popolazioni rurali e della economia delle varie zone. Oggetto di particolare attenzione fu l'opinione, espressa nella maggior parte delle risposte, che il maestro della Scuola rurale debba essere preparato tecnicamente e didatticamente così da poter assolvere al proprio compito in modo concreto ed efficace»³¹². La scuola rurale, quindi, anche nel periodo di passaggio è ancora avvertita come importante per l'istruzione pubblica, tanto che gli interessati, ne richiedono l'ampliamento del servizio, ma soprattutto più attenzioni per la formazione di personale specifico.

Le conclusioni generali, tratte dai risultati dell'Inchiesta per la Riforma della Scuola, ci dicono per le Scuole Rurali che esse «poste in località rurali, avranno ordinamenti didattici, calendari, orari e attrezzature adeguati alle esigenze dell'ambiente. Il maestro di

³¹¹ Cfr. G. MORETTI, *Laura Bianchini*, Fondazione Civiltà Bresciana, Brescia 2009; M.C. BASILE, *Le donne democristiane alla Costituente*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2008; *Le 21 donne alla Costituente*, in «La Domenica del Corriere», 4/8/1946, n. 19, p. 3; M.T.A. MORELLI, *Le donne della Costituente*, Laterza, Roma-Bari 2007.

³¹² *La riforma della scuola. Le conclusioni dell'inchiesta nazionale per la riforma della scuola*, IPZS, Roma 1950, p. 40.

tali scuole deve essere posto nelle migliori condizioni perché possa vivere stabilmente accanto al popolo e possa interpretarne gli interessi, ai quali deve far corrispondere la sua opera educativa»³¹³. Ne traiamo che le conclusioni sottolineano la specificità dell'attività educativa e didattica nell'ambiente particolare in cui tale scuola opera, che scuola rurale è quella che si realizza in "località rurale", ma soprattutto che il maestro rurale continua ad essere chiamato a dare un alto contributo sociale ed educativo nel contesto in cui lavora. La Repubblica, quindi, prosegue nelle sue attenzioni a quest'ambito dell'istruzione, fuori visuale ma ancora ritenuto molto importante per le sorti di tutti i cittadini.

L'inchiesta della Commissione, però, non assolse solo un compito informativo, ma anche ispettivo. Furono in tal modo visitate ben 325 sedi scolastiche per l'istruzione elementare, per sondare le reali condizioni della Scuola italiana a quella data. Tra gli aspetti presi in esame dalla "Commissione Ministeriale d'accertamento delle condizioni della Scuola italiana", presieduta dal prof. Giovanni Calò, due voci interessano la presente ricerca: quella sulle *Scuole elementari statali, a classi plurime, affidate ad un solo insegnante* e l'altra sulle *Scuole elementari sussidiate*. Sulle prime appena leggiamo: «È nota comune in tutte le relazioni: la scuola pluriclasse è accettata dai maestri come necessità contingente, e non incontra la loro simpatia, né li trova sempre preparati; riluttanza perciò a prolungare il corso scolastico fino alla 5 classe, tendenza a dividere le classi anche a costo di prolungare, senza compenso, l'orario scolastico. E questa separazione di alunni per classi è già in atto, sia pure arbitrariamente, in molte Scuole pluriclassi. Si pensa che, con opportuni mezzi dimostrativi, si riuscirà a fugare i pregiudizi e a rendere convinti i maestri della efficacia pedagogico-didattica e sociale della pluriclasse. Si pensa anche che si potranno compensare i maestri con speciali vantaggi economici e di carriera. Tranne qualche scuola pluriclasse, nella quale la genialità e l'entusiasmo dell'insegnante hanno prodotto il solito benefico effetto, la generalità delle Scuole ha avuto ed ha un funzionamento molto modesto. Si prescinde dalle scuole pluriclassi del Trentino che hanno una lunga e nobile tradizione e attrezzature speciali: l'Ispettore centrale per le Tre Venezie non ha potuto, per mancanza di tempo, estendere le sue indagini al Trentino ed Alto Adige, ma visitato le Scuole pluriclassi di Stupizza in Val Natisone, e di Ruriz in provincia di Gorizia, a pochi passi dal confine con la Jugoslavia, e ne

³¹³ Ib., p. 295.

ha riportato la più favorevole impressione»³¹⁴. Per le Sussidiate, invece, si annotava: «Istituite nei luoghi in cui la popolazione scolastica obbligata alla Scuola, dal 6° al 14° anno di età, non raggiunge i 15 fanciulli, le Scuole sussidiate ormai in tutta Italia non superano il migliaio, anche perché molte di esse già istituite in località dove gli obbligati erano effettivamente più 14, sono già state trasformate in Scuole statali. Sono inegualmente distribuite nel territorio nazionale, in relazione ai vari bisogni ed alle caratteristiche locali. Ve ne sono relativamente molte nel Piemonte, specie in Valle d'Aosta, in cui raggiungono il numero di 68; ve ne sono pochissime in Lombardia e nel Veneto e in altre Regioni; non ve ne sono in Sardegna; ve ne sono ben 665 in Sicilia. Premesso che gli insegnanti delle scuole sussidiate possono non essere abilitati, e che essi hanno, da parte dello Stato, diritto ad un premio per ogni alunno promosso alla 1 alla 2 e dalla 3 alla 4, devesi notare: 1° che il personale non abilitato tende a diminuire; ma in Valle d'Aosta su 68 Scuole sussidiate, 63 sono ancora affidate a personale non abilitato, quantunque riconosciuto idoneo dal Sovrintendente agli studi; 2° che in Piemonte, in Toscana e nelle Marche vi sono Comuni e anche Province che concedono sovvenzioni agli insegnanti, quantunque inadeguate ai bisogni della vita; 3° che in Lombardia i Comuni preferiscono istituire scuole proprie nelle loro piccole borgate, anziché ricorrere alla Scuola sussidiata; 4° che la Sicilia, con decreto legge del 29 settembre 1947, n. 53, ha emanato un provvedimento già predisposto dal Ministero nel 1946, col quale le Scuole sussidiate, mutata la loro denominazione in sussidiarie, hanno una diversa e migliore organizzazione di quella vigente nel Continente, e tale nuova organizzazione assicura all'insegnante un trattamento giuridico ed economico più confacente e più decoroso e mette la Scuola in migliori condizioni di funzionamento ed estende il beneficio di essa anche ai fanciulli che hanno compiuto il corso elementare inferiore; 5° che non sempre il locale è adatto e non sempre o quasi mai l'arredamento è sufficiente; 6° che la Scuola sussidiata ha bisogno di urgente riforma, costituendo essa in fondo la tipica Scuola pluriclasse, specie se, come è necessario, si accoglieranno in essa anche i fanciulli che vanno dalla 4 alla 8 classe; 7° che la istituzione della Scuola sussidiata non deve essere lasciata soltanto alla libera iniziativa di Enti e privati; se tale iniziativa manchi, lo Stato

³¹⁴ Ib., p. 262.

dovrebbe avere l'obbligo di sostituirvisi»³¹⁵. C'era molto da fare e le Scuole rurali, a vario titolo uniche pluriclassi e sussidiate, hanno ancora tanto da dare per far sì che il dettato dell'art. 34 della Costituzione, di una Scuola "aperta a tutti" fosse pienamente realizzato, anche in campagna. Il 12 ottobre 1949 Guido Gonella così si esprime dinanzi all'Aula di Montecitorio: «Fra le esigenze nuove poste dalla Costituzione, esigenze di cui dobbiamo far fronte con nuove iniziative, vi è in primo luogo quella della scuola aperta a tutti, cioè l'esigenza della diffusione più larga possibile dell'istruzione di base. Si tratta di giustizia sociale – ricordava il ministro - , di progresso educativo; si tratta di non considerare più la scuola, come fu nel passato, un privilegio per classi superiori»³¹⁶.

II. 5 La lezione di Guido Gonella e il Convegno di Parma del 1948

Uno dei convegni sopra accennati e che arricchirono di pareri e argomenti il ricco dibattito realizzato a latere rispetto ai lavori delle varie Sottocommissioni dell'Inchiesta sullo stato della Scuola fu quello svoltosi fra il 31 Agosto e il 4 Settembre 1948 presso il Convitto Nazionale "Maria Luigia" di Parma. In quella circostanza illustri esperti in materia di scuole rurali/pluriclassi collaborarono per fare il punto su questo settore dell'insegnamento. Per comprendere la scansione dei lavori di questo *Convegno teorico-pratico sui problemi della scuola unica pluriclasse*, basti scorrere il programma delle giornate di studio: Lunedì 30 agosto: ore 10, Francesco Bettini (relazione introduttiva): *Impostazione generale del problema della scuola unica pluriclasse*; ore 16, Giovanni Gozzer: *Il problema della scuola pluriclasse in relazione alla situazione attuale della scuola elementare*; ore 17, Giorgio Gabrielli: *Il metodo attivo, fondamento della scuola pluriclasse*. Martedì 31 agosto: a.m.: lezioni pratiche; ore 16, Alberto Bertolini: *Lezioni ed occupazioni nella scuola pluriclasse*; ore 17, Giulio Marchesoni: *La preparazione dell'insegnante della scuola pluriclasse*; Mercoledì 1 settembre: a.m.: lezioni pratiche; ore 16, Felice Socciarelli: *Il problema della Scuola pluriclasse nel Mezzogiorno e nelle Isole*; ore 16.30, Carmelo Cottone: *Edilizia, attrezzatura, mezzi e sussidi didattici della scuola*

³¹⁵ Ib. p. 263.

³¹⁶ G. GONELLA, *Cinque anni ...*, vol. 1, cit., p. 62.

pluriclasse; ore 17.15, Tommaso Bozza: *La bibliotechina nella scuola pluriclasse*; Giovedì 2 settembre: a.m.: lezione pratiche; ore 11.30, Guglielmo Banal: *Compilazione dell'orario e preparazione alle lezioni nella scuola pluriclasse*; ore 12, Serafino Mazzarocchi: *Educazione fisica ed igiene nella scuola unica pluriclasse*. Venerdì 3 settembre: a.m.: lezione pratica. Ore 16, Pierina Boranga: *Lo studio della natura mediante l'osservazione dell'ambiente*; ore 17, Luigi Arnaud: *Ambiente naturale e ambiente sociale della scuola rurale pluriclasse*; Sabato 4 settembre: ore 8, Attilio Menapace: *Le fasi per la realizzazione della scuola unica pluriclasse nella nostra organizzazione scolastica*; ore 11.30, Gino Belardinelli: *Conclusione dei lavori e discorso finale*.

Gli interventi furono introdotti da una magistrale “lezione” del ministro Gonella, che inizia con il sottolineare l'importanza del Convegno sulle pluriclassi, arrivando a dire che si tratta per la Scuola di un “avvenimento storico”. «La scuola pluriclasse – chiariva Gonella – è una necessità pratica là dove l'esiguo numero di alunni non consente che le autorità scolastiche assegnino più di un insegnante. Ma se la scuola pluriclasse, ossia la scuola a più sezioni affidate contemporaneamente a un solo insegnante, corrisponde ad un bisogno obiettivo, essa è, nello stesso tempo, una scuola possibile ed attuabile, dal punto di vista pedagogico. Essa è, infatti, la risultante di motivi e principi che differenziandola dalla scuola comune e imprimendole una impronta propria, la inseriscono come elemento nuovo, come esperienza di scuola viva ed attiva, nel tradizionale organismo scolastico»³¹⁷. Il convegno ha pertanto per finalità quella di accertare quale sia l'“originalità” di queste scuole, quali i requisiti dell'insegnante (autentico “maestro dell'arte”), quali i mezzi che consentano l'attuazione piena dei fini istruttivi in questo contesto operativo.

Tutti i piccoli centri abitati hanno bisogno della Scuola. «È quindi indispensabile che i fanciulli viventi in tali località siano messi in grado nella loro età scolastica di acquisire gli elementi formativi e propulsivi di tale vita³¹⁸. La scuola colà deve offrire un servizio che vada oltre i soli 3 anni d'istruzione, con orari ridotti. Il problema dell'analfabetismo, evidenzia Gonella, è ancora presente, soprattutto nella sua veste “di ritorno”.

³¹⁷ Id., *Atti del Convegno di studio teorico-pratico sui problemi della scuola unica pluriclasse. Parma, Convitto Nazionale “Maria Luigia”, lunedì 30 agosto – sabato 4 settembre 1948*, in «La Riforma della Scuola», cit., p. 3.

³¹⁸ Ib., p. 4.

Nel 1948/49, i dati riportati dal ministro della P.I. dicono che le realtà scolastiche “con un solo insegnante esistenti in Italia raggiungono circa il 50%”; il che voleva dire ben 815.000 alunni impossibilitati (a meno che non si spostassero in paesi limitrofi) a svolgere tutti e cinque gli anni di corso elementare. La scuola deve dare “sicure e radicate” cognizioni di base a tutti i futuri membri della collettività nazionale”, nessuno escluso.

Sulla questione dell’obbligo scolastico dai 6 ai 14 anni d’età, il Nostro pensa che la scuola rurale potesse funzionare sino all’11° anno in loco, così da non trasportare i bambini altrove rispetto alla loro abitazione. Per la scuola post-elementare, dagli 11 ai 14 anni, invece, egli proponeva scuole inter-frazionali, o inter-comunali. Resta, però, centrale nella crescita del bambino la fase di formazione elementare.

Al fine di fugare ogni perplessità latente, Gonella successivamente passa a trattare il problema dell’insegnamento rurale, spesso connotato dalle classiche lamentele di alcuni docenti che denunciavano e denunciano un carico didattico a volte quintuplicato. «Grava sulla pluriclasse un pregiudizio comune e diffuso, anche se infondato: essa è considerata come la scuola in cui l’insegnante è costretto a vedere davanti a sé cinque classi, a svolgere cinque programmi, a correggere cinque pacchi di esercizi, a preparare cinque serie di lavori, ad effettuare cinque contemporanee preparazioni»³¹⁹. Se fosse davvero e inequivocabilmente così si dovrebbe concludere l’analisi con un giudizio negativo, senza appello. A questo punto Gonella nel controbattere le tesi opposte argomenta le sue posizioni rimarcando un concetto, l’individualizzazione dei processi di insegnamento, che lo pongono quasi in sintonia con le correnti pedagogiche attuali più accreditate. In verità, dice, nessun insegnante con una sola classe può pensare di aver davanti bambini livellati sugli stessi standard. I bambini sono individui tutti diversi: “Le conquiste della pedagogia moderna e le esperienze delle scuole più note tendono perciò a sostituire sempre più al concetto di classe quello di individuo e di comunità ed a valorizzare, in luogo dell’insegnamento collettivo, l’insegnamento individualizzato per il quale si considera realmente la classe come un insieme di elementi diversi e caratteristici, non come complesso eguale e indifferenziato»³²⁰. Se si accetta il concetto di “insegnamento individualizzato”, quindi, occorre dire che la pluriclasse è una realtà difficile, ma

³¹⁹ Ib., p. 5.

³²⁰ Ib.

affrontabile, gestibile. La scuola pluriclasse non è un “agglomerato di classi”, ma “diventa una *comunità* di individui di diversa età, di diverso livello intellettuale, di differenti conoscenze che lavorano insieme con compiti diversi, con occupazioni complementari, sotto la guida del maestro. Che *lavorano*: ecco il segreto della pluriclasse, non un maestro che voglia far tutto, che pretenda di dirigere direttamente una schiera di allievi, così disparata, spiegando, parlando, gestendo o concentrando su di sé tutta l’attività della scuola; ma gruppi di alunni che lavorano per conto loro guidati, stimolati, aiutati; che conquistano attraverso l’interesse e l’osservazione i vari elementi del sapere, che operano costantemente, che non *ripetono* ma *scoprono*, quanto giorno per giorno vengono imparando”. Si tratta di guidare bene la pluriclasse ad una “armoniosa sintesi di lavoro”. Un autentico passo di pedagogia da far leggere, tutt’oggi, a coloro che in una pluriclasse vedono solo ostacoli insormontabili! Se nella monoclasse ci sono dei vantaggi, ricorda Gonella, la scuola rurale pluriclasse ha i suoi: «la vita scolastica collettiva di alunni diversi per età, per esperienza, per livello mentale costringe l’insegnante a non contare più sul lavoro mnemonico e cattedratico; gli impone di non “fare” la sua lezione, ma di stimolare il lavoro dei singoli alunni. Accogliendo il principio della scuola attiva da una parte e quello del lavoro a gruppi dall’altra, e fondendoli in sintesi armoniosa, essa configura la sua fisionomia caratteristica di scuola-comunità, in cui l’insegnante partecipa, coordinandolo, al lavoro collettivo, stimola questo lavoro, e, soprattutto, mette a disposizione dei vari gruppi quel materiale che, destando interesse, sviluppa l’attività dell’alunno»³²¹.

La domanda centrale, posta dalla gran parte dei docenti (ma non solo), è sempre la stessa: È possibile insegnare contemporaneamente a cinque classi? L’errore sta nel pensare che tutto poggia sull’insegnamento verbale; ma la parola non è l’unico veicolo della docenza! La pluralità di interessi dei bambini e la loro capacità di utilizzo e ricezione di più canali comunicativi, deve indurre a riflettere sul fatto che la pluriclasse possa e debba muoversi sulle seguenti linee operative: lavori per gruppi; promozione e gestione di “occupazioni complementari contemporanee”; il maestro sia fautore di attività in grado di suscitare i reali interessi e la collaborazione degli alunni; urgenza del rendere plastici orari e programmi; il lavoro del docente non sia una ripetizione di uno “schema modello”, badi piuttosto il maestro alla cognizione e non al procedimento. L’insegnamento delle

³²¹ Ib., pp. 5-6.

pluriclassi, quindi, affianca al verbale un insieme di attività mentali, manuali, osservative, esperienziali dirette, tutte utili per arricchire l'apprendimento del bambino. Si eviti la pedanteria e la ripetizione meccanica. L'insegnante della pluriclasse non porge soluzioni da ripetere mnemonicamente, ma suscita interessi e favorisce così l'apprendimento.

Come definire, quindi, la pluriclasse? Gonella dice: «È la scuola in cui l'insegnante semina»³²². Del resto, che queste riflessioni favorevoli al buon impiego educativo-didattico della realtà-necessità pluriclasse, non siano solo frutto di un'ottica limitata al caso italiano, lo comprovano le varie e riuscitissime esperienze pluriclassi della Svizzera, nello specifico del Ticino. Altri Paesi da citare: Svezia, Cecoslovacchia, Austria. In Francia, poi, ricorda Gonella tali scuole, definite "écoles à classe unique", hanno una loro fisionomia sin dal 1923 e nel 1937 sono state riorganizzate. In Italia vanno apprezzate in particolar modo le scuole pluriclassi del Trentino.

Il ministro chiarisce: «Benché scuola pluriclasse e scuola rurale, per lo stretto legame esistente tra loro, rappresentino due problemi connessi, non si devono confondere l'una con l'altra. Il problema della scuola pluriclasse è essenzialmente un problema di carattere tecnico-didattico, il quale per altro si illumina e si colora dei riflessi derivanti dai problemi della scuola che sono di natura più squisitamente economico-sociale. La scuola rurale ha spesso fra i suoi problemi, quello della pluriclasse, in quanto nella grande maggioranza dei casi le scuole nelle zone rurali sono di uno o due insegnanti, data la esiguità del numero degli alunni: il che implica automaticamente il problema dell'insegnamento contemporaneo a più classi o annate di fanciulli. Perciò è evidente che tutti i problemi connessi alla scuola rurale interessano direttamente la pluriclasse, che rappresenta la traduzione in termini didattico-organizzativi del problema della scuola rurale»³²³.

La questione delle scuole rurali pone anche altri problemi che, anche se non direttamente, la interessano comunque per i riflessi che essi hanno sul suo operato. "Sono in altri termini gli aspetti sociali del problema della scuola nelle zone rurali, la cui approfondita e diffusa conoscenza avrebbe certo non scarsa importanza in questo particolare momento, ed aiuterebbe a comprendere molti fenomeni oggi verificatisi nelle

³²² Ib., p. 6.

³²³ Ib., p. 7.

zone a carattere prevalentemente agricolo³²⁴. I riflessi di cui sopra sono economici, sociali, psicologici. Caratteri universali e da tener in gran conto, come l'attaccamento alla terra, al villaggio natio, al desiderio di possesso dei contadini nei confronti della "loro" terra. Certo, il contadino appare anche non di rado come rude, aspro, scontroso. Ma è altresì "lavoratore tenace, d'una sanità morale solida, costituzionale, anche se con punte di apparente grettezza" e non ama esser contraddetto nelle sue apparenti verità. Il mondo rurale è complesso, poiché non vivono in aree rurali solo i contadini. Vi risiedono anche altre categorie che ne rendono sfaccettata la composizione.

Esiste una "civiltà contadina"³²⁵ che, come ricordava Gonella, gli artisti a volte hanno meglio evidenziato rispetto a sociologi ed economisti. La scuola rurale non deve restare indifferente a tutto ciò che gli orbita attorno; la scuola lì è elemento mediatore fra l'ambiente rurale e il ritmo della civiltà moderna, nella quale pure il cittadino di quelle zone deve inserirsi. Tale scuola non dovrà chiudersi nella sua "ruralità", ma aprirsi in stretta connessione con il mondo intellettuale, economico-sociale, artistico della nazione e del mondo. Questa scuola deve formare uomini, non contadini!

II. 6 Le pluriclassi dal dopoguerra ad oggi

L'avvento della Repubblica riporterà, dunque, seppur lentamente, aria nuova puntando soprattutto a sganciare da queste scuole quel forte carattere ideologico-politico fattogli assumere durante il fascismo e dirottando studi ed analisi di settore sul versante tecnico della didattica. In quest'operazione un ruolo teorico di spicco va attribuito all'acquisizione e diffusione del pensiero pedagogico di Dewey, che «si affermerà come l'alternativa ideologica all'attualismo di Giovanni Gentile e come il teorico del paradigma delle scienze dell'educazione»³²⁶. I programmi del 1945, del '55 e dell'85, infatti, testimonieranno l'influenza dello statunitense nello stesso modo di concepire e vivere la scuola in Italia.

³²⁴ Ib.

³²⁵ Cfr. G. SANTOMAURO, *La scuola e il mondo contadino meridionale*, in «Pedagogia e vita», II, 1958, pp. 119-125.

³²⁶ V. BURZA, *Dewey in Italia. Il caso della scuola elementare*, in II «Il Nodo. Scuole in rete», 31, 2007, P. 8.

Le scuole di campagna³²⁷ acquisiranno così anch'esse le linee guida di una nuova pedagogia, improntata al formare "nel fanciullo l'uomo e il cittadino", pur non trovandole sprovviste di questo legame scuola-ambiente, ma in un'ottica pienamente democratica, e la dicitura *pluriclasse* verrà sempre più a rimarcare lo sganciamento da una ruralità ideologica a favore di una connotazione più squisitamente tecnica. Non che *scuola rurale* e *unica pluriclasse* fossero la medesima cosa, come aveva evidenziato Gonella, ma di fatto nella maggioranza le due condizioni coincidevano. Erano quasi introvabili, infatti, nelle vaste e disparate aree rurali del Paese scuole con tutti i corsi di studio. Essi, infatti, si limitavano perlopiù ai primi 3 anni; cosa, questa, che induceva non di rado le autorità scolastiche, per un insieme di fattori che vanno dall'oggettiva esiguità del numero effettivo dei bambini là residenti sino alla sempre pressante urgenza di far quadrare i conti, a riunire questi bimbi di campagna o montagna in aule pluriclassi.

Nell'espressione *pluriclasse* è didatticamente possibile distinguere due concezioni: la prima indica un insieme di classi diverse, coordinate da un insegnante; la seconda, invece, tesa a sottolineare il peso preponderante attribuito al concetto di individualizzazione nei processi di apprendimento, per cui la pluriclasse sarebbe un modo di organizzare la classe suddividendola in gruppi di lavoro e di attività a seconda delle attitudini dei singoli alunni³²⁸. Si tratta, quindi, di un mutamento di prospettiva, importante e da prendere in seria considerazione, ma che di fatto non altera l'essenza di queste realtà. Prova ne sia che anche dal punto di vista formale è solo con il D.L. 22/12/2008, n. 200 (art. 2 ed all. 1) che la dicitura ufficiale "scuole rurali" esce di scena dal panorama normativo scolastico.

Da un testo di Francesco Cottone, ispettore del Ministero della P.I. ed esperto di scuole rurali, apprendiamo che nel 1948 la situazione era ancora grave, tanto che le scuole uniche, come già rilevato, non andavano oltre il III anno di corso³²⁹; occorre non solo completarle attivando ovunque possibile anche il IV e V anno, ma spingersi in tutte quelle zone dove il giovane Stato democratico, ai suoi primi passi, denunciava ancora grosse difficoltà nell'essere presente con i suoi plessi scolastici. Il numero complessivo delle

³²⁷ Per una qualificazione del concetto di campagna in Italia come "non-città" cfr. U. TOSCHI, *Città e campagna nell'obiettivo della geografia*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA DI SCIENZE SOCIALI, *L'integrazione delle scienze sociali – Città e campagna. Atti del I congresso nazionale di scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 1958.

³²⁸ Cfr. A. CENTI, *La pluriclasse nella didattica moderna*, Armando, Roma 1966.

³²⁹ Cfr. F. COTTONE, *La scuola unica pluriclasse*, Garzanti, Milano 1948, p. 12.

pluriclassi, nell'anno dell'entrata in vigore della Costituzione repubblicana, ammontava così a 15.394 scuole uniche pluriclassi, di cui 13.483 statali e 1.911 sussidiate, maggiormente presenti in Campania, Piemonte e Toscana con circa 10 alunni per scuola, che tuttavia arrivavano perlopiù, come già accennato, al III anno³³⁰. Per quanto concerne la Sicilia è da ricordare, inoltre, che nel 1947 la percentuale degli analfabeti, secondo quanto emergeva da uno studio statistico – retrospettivo compiuto più di vent'anni dopo dal Centro Studi Sociali ISAS di Palermo, giungeva ad un preoccupante 38% della popolazione, soprattutto residente in area rurale³³¹. Fu proprio questo il motivo che spinse la Regione Siciliana ad istituire le scuole elementari “sussidiarie”, non bastando alla bisogna di quegli anni la presenza delle scuole statali³³² e sussidiate (attive per iniziativa privata, ma sovvenzionate dallo Stato). Giorgio Castellana, funzionario dell'Assessorato regionale alla P.I., scriveva a tal proposito: «Non era, infatti, rispondente al bisogno l'istituto della scuola sussidiata statale, di cui agli artt. 90 e seguenti del T.U. sulla istruzione elementare, approvato con R.D. 5 febbraio 1928 n. 577, e agli artt. 224 e seguenti del relativo regolamento approvato con R.D. 26 aprile 1928 n. 1297. Tale scuola ha per fine quello di esaurire l'obbligo dello Stato di provvedere gratuitamente all'istruzione elementare là dove, per l'esiguo numero di obbligati in località isolate e lontane dai centri abitati, non si ravvisi la convenienza di istituire scuole elementari ordinarie»³³³. La Regione Siciliana, quindi, provvide con la L.R. 23 settembre 1947, n. 13, a «rendere più efficace quell'insegnamento di tipo straordinario che tende a sopperire al bisogno dell'istruzione elementare nelle zone rurali non raggiunte o raggiungibili dalle scuole di Stato» e a «lenire in qualche modo il problema della disoccupazione magistrale, particolarmente grave e preoccupante in Sicilia». Col tempo la scuola sussidiaria, però, fece innalzare notevolmente il capitolo di spesa per questa realtà e le modifiche apportate alla L.R. 13/1947 con la L.R. 23 aprile 1957, n. 25, non riuscirono affatto a

³³⁰ Cfr. *ib.*, p. 18.

³³¹ G. CAPPELLANI *et al.* (a cura di), *Analfabetismo e Scuole Sussidiarie in Sicilia*, ISAS, Palermo 1970, p. 128.

³³² Sino a cinque anni addietro oltre il 90% delle scuole primarie erano gestite dall'Amministrazione statale; cfr. G. CERINI, *Scuola primaria*, in F. FRABBONI *et al.* (a cura di), *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 356.

³³³ G. CAPPELLANI *et al.* (a cura di), *op. cit.*, p. 125.

correggere le “incongruenze”³³⁴ di una realtà che, sorta per venire incontro alle persone residenti in aree rurali depresse, finì in modo poco lusinghiero fra le pagine di una Commissione parlamentare d’inchiesta nel corso della V legislatura.

Dal secondo dopoguerra sino a tutti gli anni '50 l’attenzione per queste scuole sarà ancora abbastanza condivisa. Una rapida scorsa ai convegni più importanti suffraga quanto appena riportato. In questa chiave, quindi, vanno ricordati nell’agosto del 1946 a Parigi, una delle sottocommissioni del Congresso europeo della N.E.F. (Lega Internazionale per l’Educazione Nuova), la quale si occupò proprio di “scuola rurale” e il 6 novembre 1947, a Messico City, un Convegno internazionale organizzato dall’UNESCO. In Italia è opportuno ricordare più consessi di studio che affrontano la tematica e dal punto di vista pedagogico e da punti di vista collaterali, come ad esempio quello sociale e didattico-urbanistico. Ricordiamo, su quest’ultimo punto, un convegno svoltosi a Crema fra il 7 e l’8 maggio 1947, in cui i convenuti si confrontarono, anche su modelli internazionali (si presero in esame scuole statunitensi, belghe, francesi, inglesi, svedesi, olandesi e svizzere), sulle possibilità di recupero e sviluppo edile per scuole rurali³³⁵. Ad esso affianchiamo il Convegno sulle problematiche delle famiglie rurali, focalizzato sulle figure della donna e del bambino e svoltosi a Napoli nell’ottobre del 1953 (che contribuisce a far comprendere il clima di questioni parallele)³³⁶ e, più nello specifico, il

³³⁴ Colpisce constatare dai diagrammi e dai dati presenti nel testo dell’ISAS (pp. 143/145-146) come, a fronte di un aumento considerevole delle spese del costo annuo per alunno di queste scuole regionali nell’arco temporale che va dal 1962/63 al 1968/69, siano da associarsi e un decremento del numero di corsi (da 3.427 nell’a.s. 1962/63 a 1.287 nell’a.s. 1969/70) e una forte compressione del numero di alunni, che passava da 28.741 nell’a.s. 1962/63 a 8.881 nell’a.s. 1968/69.

³³⁵ Cfr. CENTRO STUDI URBANISTICA RURALE, *Atti del convegno per la riorganizzazione didattico-urbanistica delle Scuole rurali*, Tip. A. Leva, Crema 1947. Nel consesso di studi, però, non si parlò “solo” di questioni architettonico - progettuali; la prima relazione, infatti, dell’ispettore Mario Colini, aveva per titolo: “Chi deve essere un insegnante rurale. Di dove deve essere un insegnante rurale. Provenienza e condizioni di vita dell’insegnante rurale” (ib., pp. 13-19). La stessa era stata redatta sulle basi di un questionario – referendum inviato ad un considerevole numero di Direzioni Didattiche. Le altre comunicazioni di carattere pedagogico furono: Giovanni Cugini, *Scuola e vita rurale*; Giancesare Pico, *Preparazione degli insegnanti rurali*; Giulio Canger, *Problemi igienico-sanitari nell’organizzazione delle scuole rurali*; Ginevra Terni De Gregory, *L’organizzazione della vigilanza scolastica e l’insegnamento dell’igiene nelle scuole rurali*; Giovanni Siboni, *Nuovi orientamenti educativi per una scuola rurale*.

³³⁶ Cfr. M. PIGNATARI (a cura di), *Convegno nazionale sui problemi della famiglia rurale. Atti*, Ente Opera Montessori, Roma 1954.

Convegno nazionale *La Scuola Unica Pluriclasse* dell'8-11 febbraio 1958 in Firenze, fra i cui interventi si ricordano quelli di Giovanni Calò, Aldo Agazzi e Giorgio Gabrielli³³⁷.

Fra i testi che nel nostro Paese testimoniano ancora in quest'arco temporale il favore attribuito a queste scuole un libro di Alberto Bertolini del 1949 tiene a sottolineare come la pluriclasse non sia affatto un "assurdo pedagogico" e che essa, anzi, si pone come scuola "antiverbalistica per eccellenza", un antidoto contro un sistema pedagogico meramente in-formativo³³⁸. Il credito internazionale attribuitole e la buona riuscita in Trentino dimostrano agli scettici che la scuola pluriclasse è foriera di risultati e non un ostacolo alla crescita dei bambini. La pluriclasse favorisce mirabilmente «le occupazioni autonome [che] hanno una parte preponderante nella scuola unica a 5 classi. In 5 ore di lezione giornaliera, quattro sono generalmente da inserire fra le occupazioni autonome»³³⁹. A poco conta il pericolo, concreto, di "non finire il programma"! L'insegnante non è un esperto in travasi di sapere, dalla sua testa a quella dei fanciulli. Il suo impulso all'autonomia non è un lasciarli fare, così, senza orientamento, ma piuttosto un'attività minuziosamente preparata e guidata con estrema meticolosità, ma che dà ai bambini molta fiducia. Qualcuno a questo punto obietterà che se la buona riuscita delle pluriclassi, dunque, riposa nella capacità di gestione e nella creatività didattico-organizzativa del maestro allora siamo di fronte all'esigenza di reperire talenti educativi. In parte la risposta potrebbe essere positiva, giacché, come abbiamo visto, spesso esperti di livello hanno evidenziato, fra le righe, come il maestro rurale/pluriclasse debba possedere delle qualità particolari. Ma ai talentuosi della didattica, versati in questo particolare contesto multiplo, si affianca necessariamente l'attenzione per un'adeguata formazione, spirituale e professionale, del buon maestro rurale³⁴⁰. Questi dovrà rispettare bambini, ambiente, cultura ed avere sempre dinanzi agli occhi obiettivi primariamente di natura educativa, tesi a promuovere in ogni bimbo/a la propria dimensione di persona umana e di cittadino aperto al mondo. Resta in ogni caso, sullo sfondo, la valida considerazione di alcuni secondo cui forse la scuola unica pluriclasse non è l'ideale

³³⁷ CENTRO DIDATTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA ELEMENTARE, *La Scuola unica pluriclasse. Atti del Convegno Nazionale*, Roma 1958.

³³⁸ A. BERTOLINI, *La scuola unica pluriclasse*, La Scuola, Brescia 1949.

³³⁹ *Ib.*, p. 21.

³⁴⁰ Cfr. O. BONAFIN, *La scuola rurale*, La Scuola, Brescia 1953, pp. 23-24.

istruttivo moderno più capace di attrarre consensi, ma rimane «l'ideale di scuola per quanto concerne l'educazione vera e propria»³⁴¹. Le scuole uniche rurali, annota lapidario Giulio Marchesoni, non sono «scuole per maestri poltroni, o per quelli che non sanno adattarsi al luogo, che non comprendono la bellezza della loro missione, che non apprezzano l'umile vita dei villaggi, che non amano la scuola e i bambini con quel sentimento religioso che li rende degni del nome di maestri»³⁴². Il docente delle pluriclassi è un maestro d'orchestra che sa come dirigere la compresenza di più elementi diversi, in modo che da essi promani armonia³⁴³. Le difficoltà non mancano, tutt'altro. Ma occorre, con una metafora tratta dall'alpinismo e riportata da Marchesoni, avviare il mulo per la scalata, senza titubare, poi, lungo il sentiero si raddrizzerà la soma. Il maestro rurale/pluriclasse non mostri mai sdegno ad immergere con i suoi bambini le mani nella terra che tutto dona e nulla deturpa.

Alcuni dati ci possono dare uno spaccato interessante circa le dinamiche registrabili sino alla fine degli anni '50. Nell'a.s. 1959/60 su 4 milioni e mezzo di bambini frequentanti la scuola elementare, poco più di 1.700.000 erano in città e 2.800.000 in Comuni rurali, quest'ultimi così suddivisi: oltre 500.000 in Comuni rurali di montagna, oltre 1.200.000 in Comuni rurali di collina e circa 900.000 nei Comuni rurali di pianura. Il 60% degli alunni, dunque, frequentava in quel periodo le Scuole rurali³⁴⁴.

³⁴¹ V. GIACOMIN, *Considerazioni sui problemi pedagogico-didattici della scuola rurale, unica e pluriclasse e della scuola popolare*, dattiloscritto del 1952.

³⁴² G. MARCHESONI, *L'umile scuola pluriclasse*, Vita Scolastica ed., Brescia 1953, p. 4.

³⁴³ Cfr. *ib.*, 6.

³⁴⁴ L. AGAZZI, *Il problema della scuola dell'obbligo nell'ambiente rurale: carenze e prospettive di superamento*, in FISBA-CISL, *I problemi dell'istruzione dell'obbligo nell'ambiente rurale*, Roma 1966, p. 35.

Scuole e classi plurime

Anno scolastico	Classi	Alunni	Insegnanti
1947/48	40.825	332.360	---
1948/49	39.420	274.515	---
1949/50	40.273	256.600	---
1950/51	41.380	240.293	---
1952/53	43.875	229.093	11.752
1953/54	44.7764	229.084	11.818
1954/55	45.611	229.802	11.799
1955/56	46.759	228.520	11.817
1956/57	48.599	228.332	12.156
1957/58	48.466	210.555	11.517
1958/59	48.536	193.112	11.193
1959/60	50.834	198.077	11.766
1960/61	51.244	193.835	11.630

Fonte: FISBA-CISL, *I problemi dell'istruzione dell'obbligo nell'ambiente rurale*, Roma 1966, p. 41.

Scuole uniche sussidiate

Anno scolastico	Scuole sussidiate	Alunni	Insegnanti
1947/48	1.827	31.273	1.827
1948/49	1.660	25.621	1.660
1949/50	2.040	30.950	2.040
1950/51	---	31.664	2.170
1952/53	2.369	31.985	2.369
1953/54	2.414	39.142	2.414
1954/55	3.179	42.142	3.179
1955/56	3.660	48.146	3.660
1956/57	4.015	52.159	4.015
1957/58	5.114	64.202	5.114
1958/59	5.699	68.846	5.699
1959/60	6.459	75.513	6.459
1960/61	7.299	78.008	7.299

Fonte: FISBA-CISL, *I problemi dell'istruzione dell'obbligo nell'ambiente rurale*, Roma 1966, p. 42.

Anno Scolastico 1960/61

Scuola unica pluriclasse		Scuola sussidiata		TOTALE	
Alunni	Insegnanti	Alunni	Insegnanti	Alunni	Insegnanti
159.042	9.497	78.008	7.299	334.579	21.850

Fonte: FISBA-CISL, *I problemi dell'istruzione dell'obbligo nell'ambiente rurale*, Roma 1966, p. 43.

Un intervento di Flores d'Arcais del 1959 fa preziosa sintesi di un'ottica pedagogica che pur non sottacendo i punti critici delle scuole rurali pluriclassi, è in grado di delineare tutto un insieme di aspetti favorevoli, nettamente positivi che rendono queste scuole delle occasioni, lì dove necessarie, e non una sventura. È nella «convinzione dei più – scriveva il pedagogo – che la vera scuola elementare sia la monoclasse e che la pluriclasse sia un ripiego, uno stato di necessità, un male minore»³⁴⁵. Come fare allora ad ovviare alle distanze e ai fattori concretamente ambientali? In Francia e ancor più negli Stati Uniti si provvede con il pullman. La pluriclasse viene vista più come una funzione amministrativa a cui non corrisponde un'effettiva realtà pedagogica e didattica. Ma occorre vedere la pluriclasse non tanto da un'ottica adultistica, di un fare scuola per comparti, ma con una visione puero-centrica, ovvero focalizzare sul concetto di sviluppo in chiave di educazione naturale. Dal punto di vista pedagogico-teoretico il quesito da porsi è: «risponde o no la pluriclasse alle esigenze della educazione secondo la problematica di una di pedagogia fatta criticamente sensibile ai più impegnativi problemi dell'uomo e della realtà storica in cui egli vive?»³⁴⁶. Nel rapporto scuola – ambiente: «la pluriclasse forse meglio e più di ogni altra organizzazione scolastica, sembra riflettere la situazione sociale e inserirsi concretamente nelle strutture della società stessa con una sua precisa e inconfondibile caratteristica»³⁴⁷. Certi ambienti impongono la pluriclasse, ma i mezzi di comunicazione stanno, dice l'A., modificando il rapporto città-campagna. Un punto, però, deve essere chiaro: la scuola deve riflettere l'ambiente. Flores d'Arcais parla, quindi, di “complessità della città” e di “semplicità della campagna”. Ma in città vi è anche la “dispersività”, che porta le persone più sul piano della “esteriorità”. Compito delle scuole di città: ordinare, disciplinare, valutare la complessità delle esperienze. Compito delle scuole di campagna: allargare il più possibile le esperienze dell'alunno, portandolo a conoscere cose, fatti ed aspetti di vita che sono oltre il suo ambiente. Il pedagogo ... parla anche dell'importanza di “fare esperienza” e di intessere un dialogo con chi non ha età eguale alla nostra; ciò rimarca l'importanza dell'esempio, dello scambio, dello stimolo reciproco, del colloquio. Da questo punto di vista, cioè che i ragazzi stiano in classe pur essendo di età diversa, l'A. riconosce “l'enorme portata educativa della pluriclasse”,

³⁴⁵ G. FLORES D'ARCAIS, *La pluriclasse*, in «Rassegna di pedagogia», cit., p. 96.

³⁴⁶ *Ib.*, p. 99.

³⁴⁷ *Ib.*, p. 101.

poiché «facendo vivere nello stesso ambiente scolastico ragazzi di diverse età, di diverse capacità, di diverse esperienze, permette quella più ampia e più completa circolazione delle opinioni, in un colloquio che, da motivo occasionale può essere portato, sotto la guida abile del maestro, ad un cosciente e meditato esito educativo»³⁴⁸. Ed ancora: «La pluriclasse aumenta le occasioni per la riflessione educativa, mentre non si deve dimenticare che il punto di partenza è, in ogni caso, l'interesse dello scolaro. La pluriclasse è la scuola del più spontaneo e del più ricco colloquio che, pure partendo da una situazione naturale, può convogliarsi nell'ordine e della disciplina pedagogica»³⁴⁹. Nella campagna l'invito è di guardarsi intorno, mentre in città è quello di guardarsi dentro: cercare di riflettere, di meditare e di non disperdersi! La pluriclasse, dice ancora Flores d'Arcais, è, ancor prima che un fatto scolastico, "la caratteristica della società stessa", perché induce a confrontarsi con altri e perché nella società di oggi i fanciulli vivono assieme agli adulti, i giovani con gli anziani e pertanto c'è una maggiore mobilità di opinioni, di idee, di propositi. La scuola non si limita a insegnare, non si occupa esclusivamente di insegnare e di far apprendere. L'insegnante che si limita a ciò, al più, si preoccupa solo d'indurre nell'allievo una risposta, una reazione, ma non l'azione. In quest'ultimo caso la didattica ha il suo ruolo principale. Si tratta di favorire di più una scuola della sistemazione delle esperienze più che delle loro conoscenze. Quali le peculiarità della pluriclasse, dunque? Diversità di interessi, capacità, attitudini, orientamenti. Se il maestro è "veramente capace di insegnare" troverà il modo di farsi capire. La sua lezione sarà, quindi, più che conclusa e definita, presentazione di stimoli, motivi, occasione per una più ampia discussione, avvio ad un'organica e ordinata ricerca, ad una riflessione personale. Un altro vantaggio, poi, se la scuola è anche scuola che orienta, che sprona e potenzia le attitudini alle vocazioni, allora la pluriclasse può soddisfare tutto ciò. La pluriclasse, inoltre, è buona anche in vista della coeducazione e della coesistenza. La scuola non può scrollarsi di dosso questa responsabilità e non deve demandare a dopo, fuori, l'apprendere a stare con gli altri: «Se la scuola è davvero un servizio sociale; se la scuola è ordinata nell'ambito della società, per riflettere e per rispondere alle sollecitazioni della società; se la scuola è scuola che deve vivere

³⁴⁸ Ib., p. 104.

³⁴⁹ Ib.

nell'ambiente, proprio allo scopo di meglio effettuarne la trasformazione ed il miglioramento; se la scuola è convinta di dover vivere, didatticamente, i principi della globalità, del puero-centrismo, del mutuo insegnamento, dell'individualizzazione, della ciclicità, e insomma di tutti quei motivi, che la pedagogia odierna mette in evidenza, e cerca anzi di illustrare nel loro più autentico significato educativo: non potrà non emergere il significato e la validità della pluriclasse. Essa è scuola non soltanto imposta dalle circostanze o dalle condizioni ambientali, ma anche riflettente una precisa, e riteniamo valida, considerazione pedagogica e didattica»³⁵⁰. La scuola pluriclasse, infine, sosteneva Flores d'Arcais, non deve certamente perdere di vista il suo compito istruttivo, ma dovrà essere vista soprattutto nel suo aspetto di "servizio sociale", per far uscire il popolo sì strumentalmente dall'analfabetismo, ma soprattutto spiritualmente.

Negli anni '60 non mancheranno riedizioni³⁵¹, convegni a carattere sociale³⁵² nonché autori interessati a trattare ancora dal punto di vista educativo³⁵³, ma soprattutto in chiave didattica³⁵⁴, l'attività delle scuole rurali pluriclassi (che nel 1962 ammontavano a 5.275 pluriclassi uniche, dal I al V anno, e ben 7.000 a due o tre classi³⁵⁵), ma lentamente il loro numero inizia a diminuire in concomitanza ai rapidi processi di industrializzazione ed urbanizzazione in atto e al conseguente fenomeno dello spopolamento³⁵⁶. Fattore, quest'ultimo, che investirà a fondo le aree rurali montane (dal 1951 al '71 la popolazione rurale cala dal 57% al 48%³⁵⁷), dove, appunto, forte è la presenza di pluriclassi.

Muta radicalmente lo scenario socio-politico-economico nazionale negli anni '70. È la fine di quella "vecchia Italia rurale" di cui parla Vidotto: «Tra il 1951 e il 1971 gli occupati

³⁵⁰ *Ib.*, p. 115.

³⁵¹ G. BANAL, *La scuola unica rurale, La scuola unica pluriclasse (nei principi e nella pratica)*, I.P.A.G., Rovigo 1962. Testo più volte citato da altre fonti, dal 1947 in poi, in cui l'esperienza trentina è posta a modello.

³⁵² Cfr. FISBA-CISL, *op. cit.*

³⁵³ Cfr. P. CIPOLLA, *La pluriclasse nella problematica educativa contemporanea*, Edizioni Nuova Rivista Pedagogica, Roma 1965. Da notare come in quello stesso periodo la III sezione del Consiglio Superiore della P.I. ritenesse necessario il mantenimento delle scuole pluriclassi in località isolate, soprattutto e per la funzione cultura e per quella sociale.

³⁵⁴ Cfr. Z. PEGANELLI, *L'organizzazione didattica della pluriclasse*, La Scuola, Brescia 1962; R. GIOBERTI, *Guida pratica per la scuola pluriclasse*, La Scuola, Brescia 1963; A. CENTI, *op. cit.*

³⁵⁵ Cfr. Z. PEGANELLI, *op. cit.*, p. 5.

³⁵⁶ Per una lettura sociologica dei dati sino ai primi degli anni '90 cfr. V. MERLO, R. ZACCHERINI, *Comuni urbani, comuni rurali. Per una nuova classificazione*, F. Angeli, Milano 1992.

³⁵⁷ Cfr. C. BARBERIS, *La nuova ruralità*, in «Formazione e società», 23-24, 1989, p. 35. È opportuno aggiungere, però, che nel gennaio 1988 la popolazione rurale in Italia è nuovamente ascesa al 50%. Questo fenomeno di ripresa demografica in aree rurali ha fatto quindi parlare, appunto, di una nuova forma di ruralità. La campagna non è più vista dai sociologi, per un insieme di fattori, come il luogo del sottosviluppo,

in agricoltura scesero da 8.640.000 a 3.598.000 con una diminuzione di quasi il 60%, concentrata soprattutto fra il '61 e il '71, quando la riduzione fu del 42%. Complessivamente – continua lo storico contemporaneista – l'occupazione nel settore primario scese dal 43,8% del 1951 al 4,9% del 2003 sul totale della forza lavoro: in quell'anno si contavano non più di 1.075.000 occupati in agricoltura [gli addetti all'industria: 31,8%; quelli ai servizi: 63,3%]. Milioni di italiani erano fuggiti dalle campagne o erano stati espulsi dal lavoro agricolo. Milioni di contadini, di braccianti e di mezzadri non sarebbero più tornati ad essere tali. Figure sociali che avevano dominato per secoli la storia di questo paese uscivano di scena. E con essi si sgretolava un sistema produttivo e un sistema di relazioni sociali fondato sul predominio della forza lavoro umana, sul ruolo centrale della famiglia contadina»³⁵⁸. Un fenomeno davvero rilevante, che segna uno spartiacque nella composizione sociale ed economica del nostro Paese e di cui la stessa Chiesa cattolica, da sempre attenta ai fenomeni che interessano il mondo contadino, sente di dover esprimersi in quegli stessi anni con la nota *La Chiesa e il mondo rurale italiano*, datata 11 novembre 1973 e formulata dalla Commissione Episcopale per i problemi sociali. Soffermarsi su questo punto consente anche di evidenziare come forte sia il legame fra mondo rurale e sfera religiosa. Riscoperta dalla Coldiretti nel 1951 e

³⁵⁸ V. VIDOTTO, *Italiani/e. Dal miracolo economico a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 30. Da ricordare, tuttavia, dopo la riforma agraria dei primi anni repubblicani, la trasformazione del contadino in coltivatore proprietario. Non trascurabile, inoltre, per comprendere a pieno gli altri fattori che influenzarono la progressiva erosione delle persone impegnate in questo settore, lo sviluppo delle macchine agricole e soprattutto della chimica con concimi, antiparassitari e diserbanti che moltiplicarono sensibilmente le rese agricole; cfr. R. FANFANI, *L'agricoltura italiana*, Il Mulino, Bologna 2000; P. BEVILACQUA (a cura di), *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea*, voll. 1-2, Marsilio, Venezia 1989-1990. Le politiche comunitarie, inoltre, hanno certamente porto una generosa mano in sovvenzioni a quest'ambito economico, tanto che una fetta oscillante attorno al 55% dei redditi agricoli deriverebbe da aiuti pubblici. L'agricoltura in Italia alla fine del 2010 registrava queste cifre: 1.680.000 aziende agricole (contro i 2.300.000 del 2000), 1.322.000 occupati nel settore, di cui il 21% diplomati e il 3% laureati, con una quota del Pil pari all'1,6% (nel 2000 raggiungeva il 2,5%), costi di produzione al +4% rispetto al 2009 ed un calo della produzione pari a -2%. Per quanto attiene alla superficie coltivata si tratta di 12.700.000 ettari, di cui 1.106.684 a cereali, viti, olivi e pascoli, mentre per il valore delle esportazioni nel 2010 era pari a € 10.373.000. Gli operatori del biologico, infine, avevano raggiunto la cifra di 48.509 operatori. Segni, quelli desumibili da questi numeri, che evidenziano come dal 2000 al 2009 l'agricoltura italiana sia attraversata da una seria crisi; valga per tutti il decremento del peso del comparto rispetto al Pil. «Ma il peggio – si legge in G. VALENTINI, *Se l'agricoltura riprende la sua identità perduta*, in «la Repubblica», mercoledì 17/11/2010, p. 23 – è che l'abbandono dell'agricoltura sta distruggendo di conseguenza il paesaggio, l'ambiente, la biodiversità, con la prospettiva di inevitabili ripercussioni sul turismo e su tutti l'indotto: dall'industria alberghiera alla ristorazione, dall'eno-gastronomico all'artigianato. [...]. Non è allarmistico né esagerato concludere, dunque, che lo stato dell'agricoltura italiana segna ormai un'emergenza nazionale, da cui dipende non solo il futuro di un settore fondamentale per l'intera economia, ma per la stessa identità sociale e culturale del Paese».

adottata dalla Chiesa di Roma nel 1974, la Giornata del Ringraziamento³⁵⁹, fissata per l'11 novembre (festività di S. Martino e termine dell'annata agraria), intende valorizzare centralità e dignità della persona che vive e lavora in campagna³⁶⁰. A poco più di tre decenni i Vescovi italiani hanno pertanto ritenuto di dover aggiornare i contenuti di quel documento nel 2005 con la nota pastorale *Frutto della terra e del lavoro dell'uomo*³⁶¹. Introdotto da Mons. Gian Carlo Maria Gregantini, il testo si compone di tre parti: nella prima viene evidenziata tutta l'importanza reciproca del rapporto antropologico "uomo – terra", la seconda affronta il rapporto tra mondo rurale ed ecologia, mentre l'ultima tratta della nuova evangelizzazione in ambito rurale. Il documento, al di là delle osservazioni prettamente religiose riguardanti il settore, non manca di registrare le "lacrime del mondo rurale", ormai ferito dall'emorragia sociale dello spopolamento delle campagne. Un mondo rurale, sottolinea la nota, da cui un tempo provenivano molti sacerdoti. Oggi, invece, ciò non avviene più, con la conseguenza che questi pastori d'anime non conoscono più quest'ambiente, con i suoi problemi e le sue ricchezze; per le cui parrocchie è quanto mai indispensabile una gestione missionaria, capace di dispensare ancora "consigli, passione e tanto cuore". Non manca, inoltre, un appello al mondo sociale e politico, «perché non valuti gli interventi solo in chiave quantitativa, ma qualitativa: chi custodisce il territorio va accompagnato con intelligenti misure politiche ed economiche, che favoriscano la permanenza soprattutto nelle zone collinari e montane»³⁶². La terra come casa dell'uomo, ma anche come «sua origine e in qualche modo il suo destino»³⁶³. Una cura del creato che implica un rinnovato e autentico

³⁵⁹ Da segnalare un'iniziativa come quella svoltasi ad Ivrea il 14 e 15 novembre del 2009, promossa da Acli Terra – Coldiretti – FAI – Feder.Agri – UGC/CISL, per questa Giornata, nel corso della quale si è svolto il Seminario di studio: *Cultura rurale e cultura urbano – industriale. Diverse modalità del vivere sociale*.

³⁶⁰ Cfr. P. VIANA, *Tra città e campagna un dialogo di speranza*, in «Avvenire», mercoledì 4/11/2009, p. 25. Nell'articolo si legge che Mons. Miglio, vescovo di Ivrea e presidente della Commissione CEI per i problemi sociali e del lavoro, la giustizia e la pace, ha ricordato in occasione di tale ricorrenza nel 2009, l'impegno cattolico per restituire dignità al mondo agricolo: «Questa Giornata – sosteneva l'alto prelato – può essere utile, non solo a Ivrea e al Piemonte, per superare lo stereotipo, che resiste, di un mondo industriale che è la culla del progresso e di un mondo rurale retrogrado. La storia ha dimostrato che non è così, ma molti invece di esplorare la ricchezza della campagna sia attardano ancora nella nostalgia del posto in fabbrica e in questo senso la Giornata può essere un elemento di sensibilizzazione per tutti». Cfr. anche id. *Così la terra ci "insegna" la nostra identità*, in ib.

³⁶¹ Commissione Episcopale della CEI per i problemi sociali e il lavoro, la giustizia e la pace, *Frutto della terra e del lavoro dell'uomo. Mondo rurale che cambia e Chiesa in Italia*, Paoline, Milano 2005.

³⁶² Ib., p. 6.

³⁶³ Ib., p. 11.

interesse educativo per tutte le sfide che minacciano l'uomo e il suo rapporto con la terra. È proprio in questa chiave che anche la Chiesa cattolica sente di dover fare la propria parte per promuovere una nuova etica dell'ecologia, in primo luogo umana. Si tratta di una sfida valoriale di cui prendere in carico tutta la responsabilità e per la quale è indispensabile «un impegno educativo specifico e qualificato, in particolare verso le nuove generazioni, perché imparino ad amare e rispettare la natura, mantenendone la bellezza e rendendola sempre accogliente e feconda»³⁶⁴. La piccola chiesa di campagna³⁶⁵ come avamposto fisico e spirituale e testimonianza di un antico impegno per l'ecologia umana, per l'evangelizzazione di chi per lavoro o altro sceglie di risiedere fuori dalle città. Famiglie, scuola e società civile sono chiamate a dare il loro contributo perché in

³⁶⁴ *Ib.*, p. 21.

³⁶⁵ In una poesia degli anni '20: «Chiesetta di campagna, abbandonata / tra il verde di qual colle solatio, / che guardi e vegli giù nella vallata / il borgo mio / Chiesetta nuda, quasi screpolata, / bruna s'un chiaro sfondo d'uliveto, / cui l'erba invade tutta la facciata / d'un color lieto / o mia chiesetta, ove una volta l'anno / a sentir messa, ove a pregar somnesso / le nostre mamme per la festa vanno, / ti penso spesso. / Penso alle lunghe passeggiate estive / sul bianco della tortuosa via; / - e il canto delle passere giulive / lassù s'udia. / Venivo allora – com'ero monello! - / a tirar sassi sulla tua campana / a spaventar qualche piccolo uccello / nella sua zana. / Svolazzavano i garruli pennuti / di qua, di là, sul tetto e sugli ulivi, / tu, nella festa di quei trilli acuti, / muta gioivi. / Chiesetta di campagna, abbandonata / sul verde chiaro d'un folto uliveto, / cui l'erba invade tutta la facciata / d'un color lieto, / quando la prima stella in cielo occhieggia, / quando muor sul violetto monte il sole / e nella valle una canzone echeggia / di campagnolo, / un uomo innanzi a te già s'è fermato / asciugandosi l'occhio lacrimoso, / e lentamente poi s'è inginocchiato / sul piano erboso. / È l'imbrunire: un suono di campane / vien da la valle e si spande soave, / leuto tra balze solinglie e lontane; / e dico: È l'ave»; S. ROMANO, *Chiesetta di campagna*, in *La Trazzera*, cit., 1/2/1927, n. 10, p. 3; ora in S. FERTILIA (a cura di), *op. cit.*, p. 13. Occorre sottolineare come ancora oggi studi legati all'edilizia (soprattutto ricollegabili alla progettazione e al restauro), ad esempio, si interessino a queste chiesette ubicate in quei borghi rurali in cui erano altresì presenti anche le scuollette di campagna; prova ne siano le numerose tesi di laurea assegnate nei primi anni del 2000 in questo settore disciplinare presso la facoltà di Architettura dell'Università degli Studi di Palermo: G. MINEO, *La chiesa del novecento nei borghi rurali di Sicilia San Giovanni a Borgo Borzellino - San Cipirello (PA)*; D. DAINOTTO, *Maria SS. di Lourdes a Borgo Baccarato - Aidone (EN)*; F. FIORINO, *San Pietro a Borgo Antonino Bonsignore - Ribera (AG)*; F. LUCIA, *La chiesa del novecento nei borghi rurali di Sicilia: Sacro Cuore di Gesù a Borgo Pietro Lupo, Mineo (CT)*; E. TERRANO, *Maria SS. del Carmine a Borgo Portella della Croce - Prizzi (PA)*; R. RICCOBONO, *S. Michele a Borgo Emanuele Guttadauro - Butera (CL)*; L. QUATTROCCHI, *San Francesco a Borgo Manganaro - Vicari (PA)*; I. MONTERA, *Santa Teresa del Bambino Gesù Borgo Baida (TP)*; M. AGATE, *Madonna con il Bambino a Borgo Fazio - Trapani*; V. ANANIA, *Maria SS. Regina del Mondo a Borgo Piano del Cavaliere (PA)*; M.A. FERRARO, *Santa Maria di Fatima a Borgo Castagnola - Contessa Entellina (PA)*; M. PIZZUTO, *San Tommaso al Pantheon a Borgo Santa Lucia - Siracusa*; V. SPAGNUOLO, *Gesù pane dei pellegrini a Borgo Pala - Petralia Soprana (PA)*; D. D'ALBERTI, *Gesù Giuseppe Maria a Borgo Livio Bassi - Ummari (Trapani)*; S. RUTA, *Borgo Guttadauro "B" - Butera (CL)*; M. CAROLLO, *San Luca Evangelista a Borgo Buccheri - Francavilla di Sicilia (ME)*; C. TERRANOVA, *Trinità della Pace a Borgo Pizzillo, Contessa Entellina*; A. CATALANOTTO, *San Giovanni Battista a borgo San Giovanni Bellone - Castel di Judica (CT)*; M. VACCARO, *San Francesco a Borgo Cascino - Enna*; S. CARDINALE, *San Marco Evangelista a Borgo Morfia - Francavilla di Sicilia (ME)*; C. CANDELA, *SS. Maria Immacolata a Borgo Angelo Rizza - Carlentini (SR)*; E. PALADINA, *San Giovanni Battista a Borgo Salvatore Giuliano - San Teodoro (ME)*, A. VENTURELLA, *S. Francesco d'Assisi a Borgo Franchetto (CT)*; A. GERACI, *San Giuseppe a Borgo Verdi - Petralia Soprana (PA)*; A. MANFRÈ, *Borgo Livio Bassi tra architettura e quotidianità. Ummari (TP)*; R. TROPEA, *Borghi rurali del 900: un caso studio Borgo "Pietro Lupo" - Mineo (CT)*.

campagna (come in città) il tema pedagogico intorno all'ecologia assuma sempre più pregnanti valenze educative per i più giovani, cui abbiamo il compito di affidare questa Terra nel modo migliore possibile. Un rapporto quello fra "uomo e ambiente naturale" che persino Sua Santità Benedetto XVI ha autorevolmente posto in risalto il 1° gennaio 2010 nel suo messaggio per la XLIII Giornata mondiale della pace³⁶⁶. In un passaggio teso a valorizzare la portata dell'impegno educativo per fronteggiare l'emergenza "eco-umanistica" il Papa scrive: «I doveri verso l'ambiente derivano da quelli verso la persona considerata in se stessa e in relazione agli altri. Volentieri, pertanto, incoraggio l'educazione ad una responsabilità ecologica, che, come ho indicato nell'enciclica *Caritas in veritate*, salvaguardi un'autentica "ecologia umana"»³⁶⁷. L'uomo, dunque, non come dominatore armato dalla tecnica³⁶⁸, bensì come coltivatore e custode della terra, così

³⁶⁶ Per una lettura integrale del testo, scritto l'8 dicembre 2009, cfr. BENEDETTO XVI, *"Crisi ecologica umanità minacciata"*, in «Avvenire», mercoledì 16/12/2009, pp. 5-6.

³⁶⁷ *Ib.*, p. 5. Sul concetto di "ecologia umana" si è espresso il Papa il 1° gennaio 2007 in un passo del suo messaggio per la XL Giornata della Pace: «Accanto all'ecologia della natura c'è dunque un'ecologia che potremmo dire "umana", la quale a sua volta richiede un'"ecologia sociale". E ciò comporta che l'umanità, se ha a cuore la pace, debba tenere sempre più presenti le connessioni esistenti tra l'ecologia naturale, ossia il rispetto della natura, e l'ecologia umana. L'esperienza dimostra che *ogni atteggiamento irrispettoso verso l'ambiente reca danni alla convivenza umana*, e viceversa. Sempre più chiaramente emerge un nesso inscindibile tra la pace con il creato e la pace tra gli uomini. L'una e l'altra presuppongono la pace con Dio. La poesia-preghiera di San Francesco, nota anche come "Cantico di Frate Sole", costituisce un mirabile esempio – sempre attuale – di questa multiforme ecologia della pace. Ci aiuta a comprendere quanto sia stretto questo nesso tra l'una ecologia e l'altra il problema ogni giorno più grave dei *rifornimenti energetici*. In questi anni nuove Nazioni sono entrate con slancio nella produzione industriale, incrementando i bisogni energetici. Ciò sta provocando una corsa alle risorse disponibili che non ha confronti con situazioni precedenti. Nel frattempo, in alcune regioni del pianeta si vivono ancora condizioni di grande arretratezza, in cui lo sviluppo è praticamente inceppato anche a motivo del rialzo dei prezzi dell'energia. Che ne sarà di quelle popolazioni? Quale genere di sviluppo o di non-sviluppo sarà loro imposto dalla scarsità di rifornimenti energetici? Quali ingiustizie e antagonismi provocherà la corsa alle fonti di energia? E come reagiranno gli esclusi da questa corsa? Sono domande che pongono in evidenza come il rispetto della natura sia strettamente legato alla necessità di tessere tra gli uomini e tra le Nazioni rapporti attenti alla dignità della persona e capaci di soddisfare ai suoi autentici bisogni. La distruzione dell'ambiente, un suo uso improprio o egoistico e l'accaparramento violento delle risorse della terra generano lacerazioni, conflitti e guerre, proprio perché sono frutto di un concetto disumano di sviluppo».

³⁶⁸ Papa Benedetto XVI in un passaggio del suo intervento sul tema dell'ambiente e dell'urgenza correlata di adottare energie sicure per il rispetto dell'uomo e del Creato, pronunciato in occasione della nomina di sei nuovi ambasciatori accreditati presso la Santa Sede il 9 giugno 2011, ha affermato: «È l'uomo che viene per primo, ed è bene ricordarlo. L'uomo, al quale Dio ha affidato la buona gestione della natura, non può essere dominato dalla tecnica e divenirne il soggetto. Una tale presa di coscienza deve portare gli Stati a riflettere insieme sul futuro a breve termine del pianeta, di fronte alle loro responsabilità verso la nostra vita e le tecnologie. L'ecologia umana è una necessità imperativa. Adottare in ogni circostanza un modo di vivere rispettoso dell'ambiente e sostenere la ricerca e lo sfruttamento di energie adeguate che salvaguardino il patrimonio del creato e non comportino pericolo per l'uomo devono essere priorità politiche ed economiche. In questo senso, appare necessario rivedere totalmente il nostro approccio alla natura. Essa non è soltanto uno spazio sfruttabile o ludico. È il luogo in cui nasce l'uomo, la sua "casa", in

come indicato dalla Bibbia nel libro della *Genesi* (2, 15). «È necessaria – leggiamo ancora nella nota *Frutto della terra e del lavoro dell'uomo* – una nuova cultura che valorizzi la dignità di chi sceglie di rimanere a lavorare in campagna, sia nelle zone di pianura che in quelle collinari e di montagna. A tale dignità deve contribuire l'azione educativa della famiglia, della scuola, della comunità ecclesiale»³⁶⁹. La terra quale spazio ove l'esperienza divina è possibile e la sua coltivazione come autentica scuola di vita³⁷⁰.

Nel decennio 1970/79 in Italia molte di queste scuole rurali e pluriclassi chiudono, la campanella ha smesso di suonare. Le campagne si svuotano³⁷¹. Resta qua e là qualche traccia nei ricordi personali e professionali di chi ha vissuto quest'esperienza lavorativa così particolare³⁷² e qualche altra rara pubblicazione specifica riferita a particolari realtà locali³⁷³. Lo spazio per queste scuole si assottiglia quasi sino a scomparire dalla letteratura pedagogica. Le città, però, crescono, senza palpiti, se non quelli di una violenza politica che spesso causerà lo spargimento di tanto sangue: magistrati, poliziotti, sindacalisti, militanti politici, giornalisti e gente comune. Tutti in città! Eppure, qualcuno chiosa, amaramente: «I piatti ambiti urbani non dicono infatti più nulla all'uomo: sono freddi, banali, ostili, uccidono in lui la fantasia, la gioia, la possibilità di essere creativo e gli propongono valori che paiono essere solo quelli di una più grossolana possibilità di consumo legata strettamente ad una più ampia possibilità di acquisizione dei salari»³⁷⁴. È

qualche modo. Essa è fondamentale per noi. Il cambiamento di mentalità in questo ambito, anzi gli obblighi che ciò comporta, deve permettere di giungere rapidamente a un'arte di vivere insieme che rispetti l'alleanza tra l'uomo e la natura, senza la quale la famiglia umana rischia di scomparire. Occorre quindi compiere una riflessione seria e proporre soluzioni precise e sostenibili. Tutti i governanti devono impegnarsi a proteggere la natura e ad aiutarla a svolgere il suo ruolo essenziale per la sopravvivenza dell'umanità. [...]. Occorre inoltre interrogarsi sul giusto posto che deve occupare la tecnica. I prodigi di cui è capace vanno di pari passo con disastri sociali ed ecologici. [...]. La tecnica che domina l'uomo lo priva della sua umanità. L'orgoglio che essa genera ha fatto sorgere nelle nostre società un economismo intrattabile e un certo edonismo, che determina i comportamenti in modo soggettivo ed egoistico. [...]. La tecnica deve aiutare la natura a sbocciare secondo la volontà del Creatore. Lavorando in questo modo, il ricercatore e lo scienziato aderiscono al disegno di Dio, che ha voluto che l'uomo sia il culmine e il gestore della creazione». Il discorso è consultabile nell'articolo *L'ecologia umana è una necessità imperativa*, in «L'Osservatore Romano», venerdì 10/6/2011, p. 12.

³⁶⁹ Commissione Episcopale della CEI, *op. cit.*, p. 31.

³⁷⁰ Cfr. *ib.*, pp. 35-36.

³⁷¹ Cfr. F. FRESI, L. CECCHINI, *Campi incolti case vuote. L'esodo dalla campagna*, La Scuola, Brescia 1979.

³⁷² Cfr. G. ALMAGRO, *Scuola e vita. due anni di esperienza di una preside in un paese rurale*, La Moderna, Piana di Sorrento 1971.

³⁷³ Cfr. G. BIANCHINI, *Le pluriclassi. Problema ancora aperto in Valtellina e in Valchiavenna*, CGIL-Scuola, Sondrio 1978.

³⁷⁴ A. PORCHEDDU, *Arti plastiche e visive ed educazione*, in GABRIELLI G. et al., *La pedagogia. Problemi sociologici*, vol. 13, Vallardi, Società ed. Libreria, Milano 1977, p. 253.

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 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»³⁷⁵. Il vero silenzio non è quello che avvolge il contadino fra le foglie e il sudore in un giorno qualsiasi trascorso a contatto con la terra, bensì quello che inaridisce/stordisce di frastuoni³⁷⁶ i cuori di chi, immerso in supermetropoli senza forma³⁷⁷, non riesce più a stupirsi se non dinanzi all'ultima frontiera della tecnica. Un silenzio che parla il linguaggio della natura e che lascia ascoltare i voci del paesaggio. Kierkegaard 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»³⁷⁸.

³⁷⁵ A. PETRUCCELLI, *Un giovane di campagna*, Gremese, Roma 2010, p. 97.

³⁷⁶ Cfr. L. ZAMBELLI, *Rischio di infarto sino a + 35% per chi abita in aree rumorose*, in «la Repubblica», 30/11/2010, p. 39. Inquinamento acustico, affollamento delle città, traffico e quant'altro altera la percezione dei suoni che dovrebbero accompagnare la normale vivibilità quotidiana delle città ha ormai reso quanto mai prezioso il già aureo (ma sbiadito) valore del silenzio. Siamo talmente presi dal gridare le nostre (più o meno) ragioni che nessuno pare ormai in grado di tacere quando ne è il momento. Ma il silenzio è ciò che avvolge il misterioso ed umano creare del linguaggio umano, ne fa parte come inizio, pausa e fine. Ciò che, invece, appare condiviso nella maggior parte dei casi è l'esigenza di far rumore, di emettere onde senza pausa. Sul rumore invadente e la ricerca del silenzio cfr. S. PIVATO, *Il secolo del rumore. Il paesaggio sonoro del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2011; E. Dusi, *Silenzio. Così il cervello ascolta quelle pause piene di suoni*, in «la Repubblica», venerdì 12/2/2010, p. 51; S. SIM, *Manifesto per il silenzio*, Feltrinelli, Milano 2008.

³⁷⁷ Cfr. L. BENEVOLO, *La fine ...*, op. cit.

³⁷⁸ S. KIERKEGAARD, *Il giglio ...*, cit., p. 39.

Gli ultimi vent'anni del '900 non registrano un grande interesse per queste scuole di campagna e montane. Ce ne sono ancora attive migliaia; ma il benessere e il consumismo mal si conciliano con i ritmi e la stessa lentezza di luoghi così discreti. Sbaglieremmo, tuttavia, a dire che le pluriclassi vagolano nell'indifferenza generalizzata, quasi votate al totale disinteresse collettivo. Non è così! Regioni come il Piemonte³⁷⁹, con i suoi risultati più che soddisfacenti in ogni ordine e grado dell'istruzione, stanno a dimostrare che lì dove il far scuola non trascura, anzi esalta la dimensione locale³⁸⁰, il senso dell'educare alla comunità, le pluriclassi possono essere dei modelli di formazione da tenere in debito conto³⁸¹. Nell'anno scolastico 2009/10 in Italia erano ancora attive 4.050 pluriclassi.

II.7 Spinosità e frutti pedagogici di una realtà scolastica defilata

Nel ripercorrere la storia della scuola rurale ci si è accorti della lontana origine della questione pedagogica sulla opportunità o meno di promuovere queste particolari realtà istruttive de-localizzate. Per un verso, soprattutto rispetto al periodo che va dall'Unità a tutta la seconda metà dell'Ottocento, è emerso un interessamento dello Stato alla loro promozione cercando di comprendere meglio la reale ricaduta della presenza del servizio in aree rurali (si veda la già citata inchiesta del 1864); ma d'altro canto c'è pure da registrare come nel medesimo arco temporale il giudizio degli studiosi non sia stato sempre positivo. La "scuola rurale a più classi", infatti, per Luigi Credaro (che guardava ad Herbart per una pedagogia scientificamente fondata) era un "assurdo pedagogico", o peggio ancora una "mostruosità pedagogica", cui affiancare la definizione di Francesco Saverio De Dominicis che ebbe a qualificarle come una "sciagura pedagogica e didattica". Un così duro giudizio pedagogico, ancorché autorevole, ha di fatto pesato costantemente lungo tutto l'arco dell'esistenza di queste scuole, inducendo chiunque se ne sia occupato, con diverse premesse e conclusioni, a doversi confrontare seriamente con i vari limiti evidenziati soprattutto da una pedagogia di matrice positivista, che nello stesso

³⁷⁹ Cfr. F. MARENGO, F. SENNI, *Le scuole di montagna salgono in cattedra*, in «Rassegna dell'istruzione», 4-5, 2008, pp. 98-107.

³⁸⁰ Cfr. C. SCAGLIOSO, *Culture locali e scuola*, in «Formazione e società», 16, 1987, pp. 10-29.

³⁸¹ Cfr. C. MAROTTA, *Scuole di montagna*, in G. CERINI, M. SPINOSI (a cura di), *Voci della Scuola. Il sistema educativo nella scuola che cambia*, Tecnodid, Napoli 2010.

“Dizionario illustrato di Pedagogia” edito alla fine dell’800, curato dello stesso Credaro e da Martinazzoli, alla voce “Scuole rurali” scrive che: «quantunque legalmente costituita, è però antipedagogica, insufficiente, inadatta ed in aperta contraddizione col fine stesso della scuola»³⁸². I limiti esposti da questa “sentenza” erano elencabili nel sovraffollamento di queste scuole, la mancanza di strumenti didattici adeguati, l’angustia dei locali, stretti e malsani, l’impossibilità di far fare ai bambini esercizi ginnici, la carenza d’igiene e la correlata mancanza di luce ed aria, la quasi impossibilità a correggere i compiti, la pochezza degli stimoli adeguati alle differenti età dei bimbi, l’impossibilità pressoché completa di sviluppare la rettitudine del loro animo. Un giudizio a dir poco drastico, ma certo non irrealistico, che ancor oggi riesce a persuadere coloro che manifestano serie perplessità su quel tipo di scuole, soprattutto di montagna, che adesso chiamiamo semplicemente pluriclasse. Occorre, però, registrare opinioni differenti desumibili in letteratura pedagogica. Possiamo così riportare, insieme ad un timido avallo espresso da parte di Ernesto Codignola, che descrive queste scuole rurali come «esperimenti modesti, ma ricchi di succhio vitale»³⁸³, svariati pareri esplicitatisi in favore delle scuole rurali/pluriclasse, al di là dei vari interventi di Giuseppe Lombardo-Radice³⁸⁴, ad esempio quelli di studiosi ed esperti come Luigi Volpicelli³⁸⁵, Francesco Bettini³⁸⁶, Guglielmo Banal³⁸⁷, Giuseppe Flores d’Arcais³⁸⁸, Giovanni Calò e Giorgio Gabrielli³⁸⁹,

³⁸² A. MARTINAZZOLI, L. CREDARO, *Dizionario illustrato di pedagogia*, vol. III, N-Z, Vallardi, Milano [1894], p. 431.

³⁸³ E. CODIGNOLA, *Le “Scuole nuove” e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1956, p. 90. Parere già espresso dal pedagogista ligure 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 di queste scuole dagli Enti delegati nel 1936 all’O.N.B., dunque ad un’organizzazione centralizzata); cfr. il commento dell’A. a chiusura di P., *Scuole rurali*, in «La nuova scuola italiana», anno XVII n. 2, 17/10/1937, pp. 9-11.

³⁸⁴ Per un cenno ai più riferimenti del pedagogista cfr. G. LOMBARDO-RADICE, *Didattica ...*, cit., pp. 201-224.

³⁸⁵ Cfr. L. VOLPICELLI, pref. a F. SOCCIARELLI, *Scuola e vita a Mezzaselva*, La Scuola, Brescia [1930?]. Dello stesso A. si vedano altresì i più interventi su «I Diritti della Scuola».

³⁸⁶ Numerosi gli scritti di questo funzionario ministeriale, che negli anni è più volte tornato sul tema; fra le fonti consultabili cfr. F. BETTINI, *Vita di scuole rurali: piccolo mondo sereno*, La Scuola, Brescia 1936; Id., *Educazione al lavoro. Il lavoro rurale e i fanciulli*, in «Supplemento pedagogico», X, 1939, pp. 293-316; Id., *La scuola di S. Gersolè*, La Scuola, Brescia 1940; Id., *Didattica nella vita della scuola rurale. L’esplorazione dell’ambiente: osservare, riflettere, esprimere*, La Scuola, Brescia 1959. Da notare come l’A. sia stato negli anni ‘30 responsabile della sezione “Didattica” de «La nuova scuola italiana» (diretta da Ernesto Codignola).

³⁸⁷ Cfr. G. BANAL, *op. cit.*

³⁸⁸ Cfr. G. FLORES D’ARCAIS, *La pluriclasse*, in «Rassegna di pedagogia», cit., pp. 96-116.

³⁸⁹ Cfr. CDNSE, *La scuola unica pluriclasse: atti del Convegno nazionale di Firenze, 8-11 febbraio 1958*, Tip. F. Failli, Roma 1958.

Riccardo Dal Piaz³⁹⁰ e Cesare Scurati³⁹¹. Pareri, questi, che rappresentano alcune delle più autorevoli voci discordanti con il pesante “anatema” lanciato da Credaro³⁹². Bisogna, però, fare attenzione. Non siamo di fronte ad autori che neghino talune spinosità delle rurali/pluriclassi, riconducibili soprattutto alla compresenza in aula di bambini di età diverse o ad altri fattori d’intralcio alle concrete esigenze didattiche, ma si tratta di dar conto dell’appello della maggior parte di questi a far di necessità virtù, di trasformare l’eccezionalità di queste scuole in occasioni di servizio come le altre di città e soprattutto in laboratori all’aperto per una permanente sperimentazione educativa. Le diverse e lodevoli esperienze in materia accumulate nel tempo, in particolar modo nel lasso che va dagli inizi del XX secolo sino a tutti gli anni ’50 dello stesso, palesano come non sia stato tanto un problema di modello formativo unico a decretare i successi di scuole italiane come quelle realizzate a La Montesca e Rovigliano in Città di Castello, San Gersolé nei pressi di Firenze, le numerose pluriclassi trentine o all’estero come quelle del Canton Ticino. Si è trattato piuttosto di comprendere, volta per volta, con estrema attenzione le esigenze dello spazio (inteso come ambiente sociale e naturale) circostante e dei tempi didattici da adeguare all’azione educativa, di sentire da parte dei maestri come una vera missione civica il loro operato, di andare anche oltre i dettami dei manuali di pedagogia per farla, in prima persona, per porre in atto la scuola, per avvicinarsi ai contadini senza il ben che minimo gesto di sciocca albagia, con volontà ed umiltà. Un modello formativo, quindi, vincente se e solo se reso flessibile dal maestro, consapevole di esser tale solo nella misura in cui l’elevazione dei suoi piccoli scolari di campagna veniva posta innanzitutto. Non era e non è una questione di strumenti didattici, come ricordava

³⁹⁰ Cfr. R. DAL PIAZ, *La scuola unica pluriclasse*, in «Pedagogia e vita», I, 1956, pp. 46-54.

³⁹¹ Cfr. “Pluriclasse (scuola)”, voce a cura di R. DAL PIAZ e C. SCURATI, in *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, vol. IV, II ed., Editrice S.A.I.E., Torino 1972, pp. 314-319.

³⁹² È necessario, però, chiarire che la posizione di Luigi Credaro non era tanto quella di un fermo avversario dell’idea dell’istruzione rurale, quanto quella di evidenziare soprattutto la seria problematica della compresenza di tanti bambini di diversa età in una sola classe. A tale vulnus didattico lo stesso affiancava poi quelle altre ragioni pedagogiche ed igieniche già accennate. Nel 1912, infatti, lo stesso Credaro, allora ministro della P.I., non lesinò apprezzamenti alle scuole rurali volute dal senatore Eugenio Faina e al modello educativo ivi realizzato, scrivendogli: «Ella offre un nobile esempio di illuminato patriottismo e mi auguro trovi imitatori molti ed in ogni parte d’Italia. Il gravissimo problema dell’istruzione popolare si avvierebbe rapidamente alla sua soluzione. La quale si potrà ottenere soltanto da una unione degli sforzi dei privati coll’azione del Governo. L’istruzione popolare da Lei ideata risponde ai veri bisogni della nostra popolazione rurale, alla quale non occorre acquistare erudizione dottrina, sibbene abilità, cognizioni pratiche e buoni abiti mentali». Il testo della missiva è riportato da L. MONTECCHI, *Una scuola per ...*, in «History of Education & Children’s Literature», cit., p. 185.

Lombardo-Radice, ma di coscienza educativa, potremmo dire di “professionalità poetante”, un esser docente in cui far coesistere scienza e poesia. Solo esprimendosi così, gli educatori migliori sono riusciti a dare il meglio che l’istruzione poteva donare ai bambini di quelle aree rurali³⁹³. Il *topos* classico “natura-cultura” ha avuto in queste scuole il miglior banco di prova. «Noi che abbiamo la scuola nella campagna – scriveva Maria Maltoni – abbiamo aperto dinanzi il grande libro della natura, con la sua inesauribile ricchezza di motivi. Strana aberrazione quella di voler condurre a studiare sui libri ciò che si può meglio imparare osservando direttamente le cose o di voler riprodurre artificialmente i fatti che avvengono in natura, invece di fermarsi a considerare via via che si producono»³⁹⁴. Alberi e quaderni, coltura e cultura intrecciati così naturalmente da risultare, sotto l’attenta guida del maestro, come un testo ad ogni pagina sbalorditivo per ogni bambino in cui echeggia ancora la riserva di gioia dell’uomo che sarà. Chi è riuscito, con consapevolezza e sensibilità, a declinare le proprie capacità docenti e la propria cultura secondo le “regole” dell’ambiente in cui erano immersi i loro allievi ha certamente contribuito a far di questi delle “persone oneste e dei buoni cittadini”³⁹⁵ sulla via del mondo. Maria Maltoni, una delle educatrici che di più hanno lasciato un’alta testimonianza pedagogica nella storia delle scuole rurali³⁹⁶, ha scritto: «I fanciulli di campagna, guidati da una scuola consapevole sulla via del vedere, del pensare e dell’esprimere, vi camminano subito speditamente ed ogni loro passo porta l’impronta di un’anima originale»³⁹⁷. Sul luminoso sentiero di campagna ancor s’espande il fresco profumo d’un sapere antico che sa di libertà.

*

³⁹³ Di converso, però, è altresì doveroso ammettere che in questo tipo di approccio l’eccessivo puntare sulla figura docente, particolarmente motivato e dal talento didattico particolarmente plastico, sviscava la necessità di una capillarità che era alla base stessa della presenza in ogni angolo rurale e montano del Paese di queste scuole. Limite, questo, evidenziato da Codignola e da altri autori.

³⁹⁴ M. MALTONI, “*Gli alberi*” visti dai ragazzi, in «Scuola italiana moderna», 15/10/1961, LXXI, 3, pp. 26-27. Di lei hanno scritto in tanti; fra questi L. VOLPICELLI, *I quaderni di S. Gersolé*, in «I problemi della pedagogia», 1, 1960, pp. 3-5; P. CALAMANDREI, *I fanciulli raccontano*, in «Il Ponte», 7, 1956, pp. 1203-1204; O. FALLACI, *L’aria di San Gersolé*, in «Il mattino dell’Italia centrale», 7/6/1949, p. 3.

³⁹⁵ La citazione è ricollegabile ad un altro protagonista della pedagogia come don Bosco. Per quanto attiene al suo pensiero cfr. G. MALIZIA *et al.*, “*Cittadini si diventa*”. *Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell’educare studenti/allievi delle loro scuole/CFP in Italia a essere “onesti cittadini”*, CNOS - FAP, Roma 2011.

³⁹⁶ Nel periodo 1938-41 Maltoni ha collaborato con «Scuola Italiana Moderna», «Pedagogia Italiana» e «Argomenti».

³⁹⁷ M. MALTONI, *Criteri educativi della scuola di S. Gersolé*, in «Esperienza artigiana», 1, 1949, p. 20.

Cap. III

Analisi t(h)eorica: scatti e spazi di un *abitare* educativo

III.1 Profilo di scatti e ritratti

Dalle fotografie scattate alle scuole rurali/montane/pluriclassi e ai suoi protagonisti nel corso del XX secolo, emerge un'idea d'infanzia che segue l'evoluzione storico-pedagogica di una comunità in cammino. I volti dei bambini appaiono perlopiù intenti a farsi indagare, fissi nel prestare la loro immagine alla macchina fotografica che promette di tradurre il loro operato in un fatto di testimonianza educativa. Tutti in fila, accanto al maestro, seduti o in piedi, schierati fronte al fotografo e spalle all'edificio scolastico. Un rito, quasi, che però è solo apparentemente identico a se stesso nei lustri che scorrono sotto gli occhi di chi ne ha studiato modelli, protagonisti, forme ed esperienze. Ogni scatto parla, seppur sottovoce, di fatiche e di sfide per la promozione umana e civile.

L'uso della fotografia in pedagogia, però, non si esaurisce in un'analisi interpretativa di carattere iconico su di un passato/vissuto esperienziale-educativo³⁹⁸, ma può costituirsi quale metodo ed indirizzo scientifico utile alle pratiche di formazione attiva dei docenti del XXI secolo. Valga per tutti la riuscita e ripetuta esperienza in sede universitaria adottata da pedagogisti come Sandra Chistolini, che nelle fasi laboratoriali delle discipline a lei affidate nell'Ateneo Roma Tre ha ottenuto più che soddisfacenti risultati³⁹⁹. I laboratori sono le palestre della promozione delle abilità e il banco di prova delle competenze dei docenti in formazione. «Il laboratorio – come scrive la docente capitolina – è la sede della dimostrazione scientifica di verità umane, definite in idee, oltre che luogo di controllo dei dati forniti dalla natura. Nel laboratorio l'esperienza del fare scuola e i concetti pedagogici sono oggetto di lettura, studio, riflessione, progettazione. L'idea

³⁹⁸ Per una lettura pedagogicamente rilevante della rappresentazione iconica intorno al *quid* educativo cfr. le tavole fuori testo di M. MANACORDA, *Storia dell'educazione per immagini*, in M. LAENG, S. CHISTOLINI *et al.*, *Atlante di pedagogia*, opera in 3 voll. (Le idee – Le didattiche – I luoghi), Tecnodid, Napoli 1990-93.

³⁹⁹ Cfr. S. CHISTOLINI, *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'università per insegnare nella scuola*, Edizioni Kappa, Roma 2008; Id., *Pedagogia della cittadinanza. Lo sviluppo dell'intercultura nella formazione universitaria degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.

stessa di educazione è sezionata nelle aule universitarie nelle quali si preparano gli studenti all'esercizio della professione docente»⁴⁰⁰. È lì, dunque, che si misura tutta la dimensione/portata culturale, professionale, creativa, collaborativa e innovativa acquisita da ciascuna persona che ha scelto di fare come mestiere l'educatore. Usare la fotografia, dunque, non solo come fonte da cui trarre elementi reconditi di un fare scuola, di un viverla secondi tempi e modi di una determinata fase storica, ma anche come strumento pedagogicamente rilevante per sondare, scandagliare e potenziare quel bagaglio iconico e semantico indispensabile ad ogni maestro per fare di ogni giorno a scuola per il bambino un evento semplicemente unico. Come uno scatto, al di là della sua ormai riproducibilità tecnica, poiché quello e solo quel momento è testimone di una svolta, una delle tante, che trasformano lo stare a scuola in un atto di continuità infinita con la vita, fatta di attimi infiniti.

III.2 Scatti pioneristici: dai primi del Novecento agli anni '20

Le prime foto in questione ci portano all'a.s. 1908-09. Si tratta di nove scatti, realizzati in scuole festive e serali dell'Agro romano⁴⁰¹. La prima cosa che risalta è il *setting pedagogico* in cui questi pionieri dell'istruzione lavoravano: capanne, stalle, rimesse, tavolacci come banchi e lavagne approssimative. Ci sono anche un paio di aule, con ampi finestroni, un numero elevato di bambini con adulti seduti l'uno accanto all'altro. Non manca un esempio di lezione all'aperto. Qualche cartina geografica ed alcune illustrazioni didattiche sul corpo umano fanno da cornice alle lezioni dei maestri. I vestiti dei bambini e le loro espressioni tradiscono lo sforzo delle famiglie di presentarli con il loro miglior abito. Non ci sono sorrisi, ma braccia conserte, occhi sgranati e timidamente desiderosi di conoscere, di capire meglio ciò che li circonda. Questi contadini sono analfabeti, ma hanno una loro cultura. Non si tratta, quindi, di gente da compatire, ma di persone che possiedono una loro "cultura", che non va sradicata, bensì completata, arricchita.

⁴⁰⁰ Id., *Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia*, F. Angeli, Milano 2006, p. 7.

⁴⁰¹ Cfr. *Le scuole serali e festive nell'Agro romano (1908-1909)*, Tip. Colombo, Roma 1909.

Il secondo gruppo di fotografie ritrae ancora bambini dello stesso territorio, ma il testo in cui queste sono pubblicate si riferisce agli anni scolastici 1909-13⁴⁰². Stessi umili indumenti, volti composti, vegetazione, ma anche pietre ed il buio che avvolge un vagone adibito a classe serale. Un cartello in alto ad una di queste capanne recita “scuola maschile”, con la lettera “s” trascritta in modo scorretto. Non è dato sapere se il giovane maestro raffigurato coi suoi allievi se ne sia mai accorto, ma in fondo quel che conta è che la Scuola ci sia!

Terminata la Grande Guerra un rinnovato impulso pedagogico anima la ripresa della gestione delle scuole rurali in Italia. In questo clima s’inserisce la riforma del sistema scolastico ad opera di Giovanni Gentile nel 1923, cui diede un contributo notevole, rispetto al segmento elementare, Giuseppe Lombardo–Radice. Nelle nove fotografie di un libro edito dall’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia (ANIMI)⁴⁰³, uno degli Enti morali delegati dallo Stato alla gestione di queste scuole⁴⁰⁴, vengono riprodotte alcune scolaresche di più località siciliane nell’a.s. 1923-24. In questi scatti, spesso si nota la bandiera nazionale. Un sentimento patriottico, quello che queste immagini evidentemente vogliono comunicare, che rende testimonianza di un impegno pedagogico in tal senso⁴⁰⁵. La scuola non solo come luogo in cui imparare a leggere, scrivere e far di conto, ma anche come avamposto civico e politico per *fare gli Italiani*. Al di là di questi aspetti, per nulla secondari, l’analisi delle prime tre foto, effettuate nelle scuole rurali delle isole Eolie, mostra bambine perlopiù vestite con abiti chiari e bambini indossanti delle giacchette scure. In una foto si vede una scolaresca alle pendici dell’Etna, in altre spicca una scuola che fa bella mostra di sé alle spalle dei soggetti inquadrati. Classi

⁴⁰² Cfr. *Le scuole per i contadini dell’Agro romano 1909-13. Relazione del direttore delle scuole*, ANIMI, Roma 1913.

⁴⁰³ Cfr. ANIMI, *Le nostre scuole. L’opera contro l’analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (1923-24)*, Tip. editrice laziale, Roma 1926.

⁴⁰⁴ Il R.D. 28/8/1921, n. 1371, istituiva l’*Opera contro l’Analfabetismo*. Tale provvedimento dava corpo ad un vivace dibattito sorto intorno alla scuola alla fine della prima guerra mondiale. Dal 1923, sciolta l’Opera, veniva poi affidata la delega dell’istruzione popolare, come già esposto, ad alcuni Enti culturali qualificati, abbattendo i costi per lo Stato. Con il R.D.L. 31/10/1923, n. 2410, il raggio d’azione degli Enti delegati si espande, ma in un quadro più statalista e decisamente ricollegabile alle scelte degli animatori.

⁴⁰⁵ Cfr. A. ARISI ROTA, M. FERRARI, M. MORANDI (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell’Italia unita*, F. Angeli, Milano 2009. In questa chiave è da leggere il capitolo intitolato *La nazionalità del sapere e della scuola*, in G. GENTILE, *La riforma della scuola. Discorsi ai maestri di Trieste*, Sansoni, Firenze 1955, pp. 1-16.

numerose, affidate in più casi a due o tre docenti. Una foto ritrae tutta la scolaresca in fila, l'insegnante sul lato destro e al centro un cane perfettamente in posa. Il sole fa capolino in tutti gli scatti e la sensazione che se ne trae, a differenza di quelle effettuate nel decennio precedente, è di una maggiore ariosità. Non è solo una questione di stile. L'azione delle scuole rurali deve procedere di pari passo con quella sanitaria⁴⁰⁶, poiché è solo tramite una loro combinazione che la popolazione contadina può giovare d'un salto in avanti verso la piena integrazione civile.

Passiamo ad altre scuole rurali. La fonte da cui sono tratte le immagini è ancora un testo a cura dell'ANIMI, che racchiude alla fine degli anni '20 alcune delle circolari indirizzate a queste scuole⁴⁰⁷. La prima di queste foto ritrae l'edificio scolastico di S. Angelo di Cetraro, nel Cosentino. L'angolazione di ripresa è piuttosto ampia e i numerosi alunni appaiono solo in lontananza insieme ai maestri. È evidente che lo scopo del fotografo è quello di esaltare la nuova struttura scolastica. Il tricolore appare dal balconcino del primo piano della piccola scuola, attorniato da tre persone. La montagna ed il cielo, infine, si dividono alla pari il primato dello sfondo che avvolge tutto. L'altro scatto si riferisce alla scuola rurale di Ursini a Caulonia (Reggio Calabria). I bambini sono in primo piano rispetto alla scuola, il maestro si trova a sinistra della scolaresca, composta da una trentina di alunni, alcuni dei quali con dei quaderni in mano. La scuola è sovrastata da un grande albero, quasi a significare l'importanza di ciò che la cultura può generare: radici solide per una crescita vigorosa. L'ultima foto di questa terna è stata realizzata nella scuola rurale di Malacalzetta – Iglesias (all'epoca in provincia di Cagliari). Appaiono poco più che una ventina di bambini, insieme al maestro, sull'uscio della loro scuola. I maschietti sono quasi tutti in calzoncini e le femminucce indossano vestiti chiari e semplici. In alto l'altra insegnante, anch'ella di bianco vestita.

⁴⁰⁶ Cfr. A. ALBINI, *Fisionomia nosologica delle scuole rurali. Alcune osservazioni in un decennio di servizio medico-scolastico nel Cilento*, Tip. Gustavo Travi, Palermo 1939; *Scuola rurale nella lotta antimalarica*, Scuola Superiore di Malariologia, Roma 1927; DIREZIONE GENERALE DELLA SANITÀ PUBBLICA, *Sul servizio medico-scolastico rurale della Croce Rossa giovanile*, Arti Grafiche Panetto & Petrelli, Spoleto 1925.

⁴⁰⁷ Cfr. *Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno. Primo supplemento all'Educazione Nazionale*, Associazione per il Mezzogiorno Editrice, Roma 1929.

III.3 Scatti sugli attenti: dagli anni '30 ai primi anni '40

Siamo agli inizi degli anni '30. Le immagini assumono i contorni di una serie di locandine-manifesto dell'ideologia sottostante. In un libro scritto da Felice Socciarelli⁴⁰⁸ si mostrano alcune scene di scuola attiva nelle campagne romane in località Mezzaselva e le cui didascalie differiscono da quelle finora prese in esame⁴⁰⁹. In questo caso, infatti, non si parla più asetticamente delle mere localizzazioni fisiche delle scuole rurali, ma si fa esplicito riferimento alla dimensione del fare, in un *continuum* attivistico neo-idealista "scuola – vita". La progressione iconografica e semantica dichiara all'osservatore una sequenza del tipo: gli studenti attendono l'impulso trasformatore del maestro; tutti in fila dinanzi alla scuola immersa nel verde; il maestro giunge e guida gli allievi a prendersi cura del mondo-giardino; la terra è redenta anche grazie ai suoi insegnamenti, al suo esempio. I bambini affondano con energia i loro badili nell'orticello, uno di loro regge una carriola, mentre una bambina porta dell'acqua. Ma è nell'ultima foto che la lirica iconografica tocca un livello quasi pittorico: un bambino, da solo, s'incammina lungo un sentiero di campagna che promette avventura e forse qualche insidia, ma al contempo la possibilità di un avvenire migliore. Si tratta tuttavia, occorre pur ricordarlo, d'un rapporto "bambino – natura" per nulla inedito. Vanna Iori, infatti, nel trattare la dialettica spazio-naturale e storia dell'educazione scrive che «nonostante la civiltà industriale e urbana abbia sempre più allontanato dal nostro vivere l'*Erlebnis* della natura, i vissuti di apertura, serenità, silenzio sono ancora presenti dentro di noi come tensione a ricercare boschi e prati, acque e cieli. [...]. Il bambino è "naturale" e la natura dovrebbe essere il contesto della sua formazione. Tutta la storia della pedagogia è costellata di esperienze basate sull'importanza della natura»⁴¹⁰.

Nella seconda metà degli anni '30 la scuola rurale capta le attenzioni di studiosi e dell'autorità politica, che emana il R.D.L. 20/6/1935, n. 1196⁴¹¹ e il R.D.L. 14/10/1938, n.

⁴⁰⁸ Sulla figura di questo maestro-contadino cfr. i contributi, ad un anno dalla morte, di A. FUCILI, *Il cuore e l'opera*, E. TEA, *Il maestro poeta*, F. BETTINI, "Buondi Mezzaselva", in «Pedagogia e vita», I, 1952, pp. 14-35.

⁴⁰⁹ Cfr. F. SOCCIARELLI, *Scuola e ...*, cit.

⁴¹⁰ V. IORI, *Lo spazio ...*, cit., p. 234.

⁴¹¹ Quelle che erano ancora qualificate, sulla base del R.D. n. 577 del 5/2/1928, come scuole "non classificate", divenivano scuole rurali in accordo all'art. 2, R.D.L. 20/6/1935, n. 1196. Con questa norma le Scuole rurali passavano alle dipendenze dei provveditori e riordinate; cfr. R.D. 14/10/1938, n. 1771; L. 1/6/1942, n. 675 (artt. 1, 2, 6); L. 31/5/1943, n. 570 (art. 8); artt. 181 e seguenti del R.D. 26/4/1928, n. 1297.

177, entrambi in perfetta sintonia con la svolta impressa nel febbraio 1939 con la IX Dichiarazione che dava vita ufficialmente, come già esposto, alla distinzione (nei programmi, negli ordinamenti e nei metodi) fra scuola rurale e urbana, così come fissato nella “Carta della Scuola”, voluta dal ministro Giuseppe Bottai⁴¹². Il fascismo s’irrigidisce in pose sempre più marziali e marcia verso un nuovo conflitto mondiale; ma ciò non arresta le pubblicazioni su queste scuole, fra le quali spiccano alcune ubicate nell’area toscoumbra: Sigliano, Pievina D’Asciano, Sarna, Pontenano, Metato, Toiano, Cerreto di Prato, Montesca, Dama della Verna e San Gersolè. Di quest’ultime tre, prendiamo in esame altrettanti scatti⁴¹³. Nel primo, riguardante la scuola rurale voluta da Leopoldo Franchetti nel Perugino, bambini e bambine in uniformi da Balilla e Piccole Italiane si trovano su di un pendio alle prese con alberi e piante, sotto l’attenta guida di un maestro e di una guardia⁴¹⁴. Nell’altra foto, invece, scattata nella campagna aretina, la scolaresca veste grembiuli neri con fiocchi bianchi e si lascia immortalare sulla scala esterna dell’edificio scolastico in compagnia di due maestre. Si notano alcune spighe, un albero, alcune abitazioni rurali, ma nessuna divisa. Il braccio proteso nel saluto romano di qualche bambina, però, ci rammenta il contesto di riferimento. Per quanto concerne, invece, la scuola di San Gersolè⁴¹⁵, nei pressi di Firenze, siamo nell’a.s. 1934-35. Occorre dire che la sua esistenza e il suo imporsi all’attenzione di pedagogisti e politici è strettamente ricollegabile alla straordinaria figura della maestra Maria Maltoni, che in trentasei anni di docenza (1920-1956) in quel borgo toscano di poche anime riuscì a far di quella scuola rurale un vero esempio. Fra gli scatti consultabili ve n’è uno in cui i bambini vengono ritratti all’uscita della scuola⁴¹⁶. Vanno a casa, ma la distinzione fra l’uno e l’altro luogo della loro quotidianità è difficile da scorgere. Scuola e vita, in un’esperienza educativo-didattica come quella posta in essere a San Gersolè, s’intrecciano e attraversano tutti gli anni in cui Maria Maltoni ha portato in quel luogo di fatica e di pace il suo prezioso insegnamento.

⁴¹² Cfr. G. BOTTAI, *La Carta della Scuola*, cit.

⁴¹³ Cfr. F. BETTINI, *Vita di scuole rurali*, La Scuola, Brescia 1941.

⁴¹⁴ Vedi foto n. 1. Per concessione dell’Archivio di “Tela Umbra” in Città di Castello (PG).

⁴¹⁵ Cfr. L. VOLPICELLI, *I quaderni ...*, in «I problemi della pedagogia», cit., pp. 144-146.

⁴¹⁶ Vedi foto n. 2. Per concessione dell’Archivio “Maria Maltoni” del Comune di Impruneta (FI).

Fra le riviste pedagogiche più prestigiose nel panorama italiano *I Diritti della Scuola* rappresenta un'ottima fonte ricca di commenti, esperienze didattiche ed immagini dalle indubbie valenze storico-pedagogiche. Analizzare le foto poste in prima pagina a questo periodico dà uno spaccato piuttosto esauriente circa le trasformazioni avvenute nella rappresentazione degli scolari rurali⁴¹⁷. Sono immagini scattate in Toscana, Sardegna e Lazio, in cui vivacità e sorrisi, un tempo rari, soprattutto fra il 1937 e il 1939, ora abbondano⁴¹⁸. L'immagine dello studente-soldato è quella d'un bimbo studioso e pronto, sugli attenti, in azione oggi fra i campi di grano così come domani in quelli di battaglia. Le allieve mostrano orgogliose i costumi tradizionali e leggono libri sedute in cerchio. Le fotografie ritraggono i bambini quasi sempre all'aperto. Scuola ed extra-scuola intrecciati inscindibilmente. Da queste foto emergono bambini sani, propensi più a dar di vanga che a sfogliare testi. Al di là dell'ottica ideologico-pedagogica con cui tali scatti sono stati realizzati, ciò che colpisce, però, è il contatto fisico con la terra. Si notano, quindi, situazioni rurali anche nei pressi delle più grandi città italiane con un medesimo *leitmotiv*: il bambino cresce bene in quest'ambientazione educativa fra il verde dei boschi e l'azzurro del cielo; qui può studiare, fare esercizi ginnici e ristorarsi in spirito cameratesco "all'ombra di una grande quercia".

Venti di guerra, però, pervadono le contrade del Paese. Dal settembre 1939 il mondo è di nuovo in fiamme. L'Italia attende, incerta. Nel frattempo la scuola va avanti, anche in campagna. Il convegno svoltosi a Palermo ai primi di febbraio del 1940, infatti, incentrato proprio sull'istruzione agraria e rurale, fissa il momento di particolare interesse per questo tipo di scuole elementari⁴¹⁹. Al consesso parteciperanno sia Bottai che numerosi esperti in materia. Tanto nel testo che ne racchiude gli atti che in un altro ad esso

⁴¹⁷ Per le fotografie in analisi cfr. le illustrazioni di prima pagina de «I Diritti della Scuola»: 25/7/1937, n. 35: *Verso il campicello sperimentale. Scuole rurali dell'Opera Balilla in provincia di Livorno*; 7/11/1937, n. 5: *Alunni della Paterna Domus di Città di Castello, una delle Colonie dei giovani lavoratori, fondate dal compianto Davide Levi Morenos (Fot. del prof. Mario Balestra, direttore della Colonia)*; 28/11/1937, n. 8: *Ruralità*; 15/5/1938, n. 29: *Festa in costume in una scuola rurale della provincia di Roma*; 10/6/1938, n. 32: *Alunne della scuola rurale di Busachi (Cagliari) che studiano la lezione all'aperto*; 30/6/1938, n. 34: *Nel campicello della scuola rurale*; 15/7/1938, n. 35: *Fra i solchi di Aprilia*; 15/8/1938, n. 37: *Festa agreste di chiusura dell'anno in una scuola rurale*; 5/2/1939, n. 15: *Il Duce si intrattiene con la maestra, signorina Lilia Maggio, della scuola rurale di Castel Giubileo (Roma), sulla via Salaria*; 5/3/1939, n. 19.

⁴¹⁸ Cfr. I. ZANNIER, *Storia della fotografia italiana*, Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 254-256.

⁴¹⁹ Cfr. MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Atti del convegno ...*, cit.

coevo⁴²⁰, entrambi a cura del Ministero dell’Educazione Nazionale, viene fornita una rappresentazione complessiva degli scolari assai simile a quella della fine degli anni ’30. Emerge, però, ad un occhio attento, anche dell’altro. I bambini sono ripresi sì all’aperto, affacciati in esercitazioni a vario titolo rurali (semina, coltivazione dell’orto, esercizi ginnici, cura degli animali, ecc.), ma adesso le foto mostrano soprattutto fanciulli particolarmente impegnati sui libri, in classe, fra i banchi e le lavagne. L’intento è quello di rappresentare un’infanzia sul posto di lavoro. Si vedono aule pulite, fiori alla cattedra, braccia conserte, uniformi. I maestri, tuttavia, in tanti casi sembrano scomparsi, quasi a voler far intendere che la maggior parte di loro è andata a fare il proprio dovere sui campi di battaglia. In un’altra foto di quegli anni, scattata nella scuola rurale monrealese di Borgo “Giacomo Schirò” nell’a.s. 1941/42⁴²¹, nella provincia palermitana, i tredici scolari sono tutti ai loro banchi, ripresi di spalle, rigorosamente seduti in ordine di altezza e, probabilmente, d’età. Qualcuno indossa il grembiule, ma nessuno è in uniforme. La loro maestra si lascia fotografare in piedi in cattedra, sulla quale sono aperti alcuni libri vicini ad un vasetto con dei fiori. Alla destra dell’insegnante la lavagna, su cui vi è il testo della consegna da svolgere, un armadio e le ampie finestre dalle quali la luce naturale entra copiosa nell’aula ben tenuta. Sulle pareti disegni ornamentali, con animali, caseggiati rustici, tralci d’uva e musicisti. Si notano altresì un appendiabito sul quale è apposta la carta geo-politica riportante le colonie italiane, una grande tavola pitagorica e, alle spalle della docente, oltre ad un calendario, i ritratti di Mussolini e Vittorio Emanuele III.

III.4 Scatti repubblicani: le pluriclassi e la ricostruzione del Paese

Terminata la guerra, la neonata Repubblica Italiana ha ancora bisogno delle scuole rurali, tanto che la discussione intorno ad esse, stimolata dalla relazione dell’8 aprile 1949 sui risultati dell’inchiesta nazionale sulle condizioni della Scuola «mise in luce il generale desiderio, da parte dei compilatori delle risposte, di vedere incrementata e sviluppata la

⁴²⁰ Cfr. Id. (a cura di), *Scuole rurali*, cit.

⁴²¹ Vedi foto n. 3. Concessione dell’Archivio Centrale dello Stato (ACS) alla pubblicazione n. 782/09. Realizzata all’interno della scuola rurale di Borgo “Giacomo Schirò”, a cura della “Fototecnica Bronzetti” di Palermo, la fotografia è adesso reperibile in allegato al dattiloscritto *Il ventennale delle opere pubbliche in Palermo*, in ACS, fondo PNF, MRF, b. 6, fasc. 60.

scuola rurale, consentendole un ordinamento didattico autonomo ed elastico, rispondente non solo alle sue esigenze numeriche e ambientali, ma soprattutto alle caratteristiche delle popolazioni rurali e della economia delle varie zone»⁴²². Bisogna ricominciare dalle basi. Una fotografia, difatti, in copertina ad un corposo numero della rivista sorta *ad hoc* a cura della Commissione Nazionale d’Inchiesta per la Riforma della Scuola⁴²³, fa sintesi della necessità di piantare nuovi semi per la rinascita del Paese⁴²⁴. Una decina di bimbi, accovacciati ai bordi d’una buca da loro scavata a mani nude, testimonia come tutto sia da rifare, ma anche che il contatto salutare e rigenerativo con la terra dei padri sia ancora molto forte. La Patria è un nobile sentimento che, nonostante gli abusi della propaganda nel Ventennio, ancora svetta nei cuori degli Italiani. È lo stesso Ministro della P.I. Guido Gonella che, nell’illustrare i compiti e le finalità della Commissione Nazionale d’inchiesta da lui presieduta, in un passo del suo discorso afferma: «Tutto ciò che ha relazione con la scuola ci avvicina veramente alle pure sorgenti umane della Patria, in quanto la scuola è, in ogni suo atto e momento, ansia e volontà di avvenire, esigenza e programma di spirituale paternità, sollecitudine e amore dei figli che soli ci costituiscono padri e per i quali e nei quali la Patria diventa una realtà vivente»⁴²⁵. La scuola di campagna subisce un ritocco amministrativo-semanticamente e l’aggettivo “rurale”, pertanto, ormai ideologicamente piuttosto compromesso, inizia a defilarsi per fare sempre più posto al più tecnico “pluriclasse”⁴²⁶.

III.5 Scatti del cuore: le pluriclassi negli anni '50 - '70

Negli anni '50 la scuola rurale/pluriclasse prosegue nel suo servizio, ma dal punto di vista iconografico si assiste ad un sensibile calo di attenzione. Diminuiscono, infatti, i testi in cui

⁴²² *Resoconto sommario sui lavori conclusivi delle sottocommissioni. Istruzione elementare*, in «La Riforma della Scuola. Le conclusioni dell’inchiesta nazionale per la riforma della scuola», IPZS, Roma 1950, p. 40.

⁴²³ Tale Commissione fu istituita con «lo scopo di ripristinare la dignità della Scuola», con un Decreto-legge del Capo provvisorio dello Stato Enrico De Nicola il 12 aprile 1947.

⁴²⁴ Cfr. MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola rurale pluriclasse. Atti del convegno di Parma, 30 agosto – 4 settembre 1948*, Roma 1949.

⁴²⁵ G. GONELLA, *La Costituente ...*, in «La riforma della scuola», *cit.*, p. 12.

⁴²⁶ Cfr. Circolare Ministeriale 2/5/1949, n. 1677/42: «Per *plesso scolastico* s’intende sia l’insieme di classi affidate a più maestri di uno stesso edificio (ovvero) anche di edifici diversi, ma contigui, e consistenti comunque un unico organismo scolastico) sia l’insieme di classi affidate a un solo maestro funzionanti in località isolata (scuola unica pluriclasse)».

mostrare fotograficamente alcuni dei momenti riguardanti il settore. In un libro di Francesco Bettini incentrato su aspetti didattici, ad esempio, l'unica concessione visuale è la foto di copertina⁴²⁷, in cui uno scolaro in maglione è intento a scrivere sul proprio quaderno mentre concede appena un lieve sorriso. L'alunno, però, è solo. L'immagine adottata, dunque, lo ritrae sì in situazione rurale, ma la sua attività di studio è segnata da immobilità e da un larvato stato malinconico. Una sensazione di solitudine che in letteratura pare investire, al di là dello specifico di quest'immagine, più i maestri che gli alunni. Dalle relazioni ministeriali si evince che gli insegnanti danno il loro contributo, sovente con sincero entusiasmo, ma la continuità didattica latita. Un tale fenomeno era probabilmente ricollegabile a fattori di tipo sociale, poiché nella maggior parte dei casi si trattava di docenti nati in città e, come tali, restii a lunghe permanenze in località a loro così estranee. Con il tempo i giudizi su quelle esperienze da parte di molti di loro si attenueranno consentendogli una rielaborazione più equilibrata. Ciò che comunque è possibile trarre è che la compresenza di scolari di età diversa, se ben gestita, non era e non è affatto un fattore di freno all'attività educativa. È solo didatticamente più dispendiosa, poiché la particolarità di queste scuole richiede una plasticità e una comprensione maggiore sia per i tempi che per le peculiarità di ciascun allievo. «Chi sceglie la scuola rurale come suo campo di azione – sosteneva Gozzer nel 1948 – sa già che la vita da condurre non è divertimento e riposo: sa già che lo attendono la fatica della scuola, la privazione di tante comodità, la distanza, l'isolamento. La vita dell'insegnante nella zona rurale è vita di sacrificio, è, in taluni luoghi, quella del pioniere»⁴²⁸.

Vengono in aiuto, a questo punto, gli scatti del cuore, ossia quelli prodotti non a fini commerciali o propagandistici. Si tratta di un archivio vasto e disorganizzato, in possesso di maestri e famiglie. Foto che non ambiscono a nessun messaggio trasversale, che si palesano con umiltà agli occhi di chi le interroga. Da queste emerge il passaggio cruciale fra gli anni '50 e '60. L'Italia sta cambiando e la campagna arretra. Se fino all'a.s. 1959/60 la percentuale degli studenti di queste scuole pluriclasse è ancora pari al 60% dell'utenza elementare, nel corso degli anni '60 si assiste ad un progressivo decremento. Le

⁴²⁷ Cfr. F. BETTINI, *La didattica nella vita della scuola rurale. L'esplorazione dell'ambiente, osservare, riflettere, esprimere*, La Scuola, Brescia 1959.

⁴²⁸ G. GOZZER, *Il problema della scuola pluriclasse in relazione alla situazione attuale della scuola primaria*, in MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola rurale pluriclasse. Atti ...*, cit., pp. 19-20.

campagne iniziano a spopolarsi e il bambino di quelle aree, la sua stessa rappresentazione studentesca si riduce drasticamente. I testi si concentrano di più sul come fronteggiare didatticamente l'annosa questione della compresenza in aula di alunni di diversa età.

Fra le fonti inedite, rispetto a questo periodo, una fotografia dell'archivio personale della maestra Anna Maria Ranchelli, scattata a Bivignano (AR) nell'a.s. 1958-59⁴²⁹, ritrae l'esigua scolaresca rurale come incorniciata fra terra e cielo. Gli scolari, tutti in grembiule, attorniano l'insegnante e concedono all'obiettivo una vasta gamma di espressioni: dal riso al broncio, dalla distrazione alla serenità. Un'altra immagine messa a disposizione dalla maestra Carla Cafaggi, riconducibile all'a.s. 1959/60⁴³⁰, porge a queste note un altro significativo tassello rispetto a quegli anni. L'insegnante sorride in sintonia con gli allievi, che appaiono gioiosi nel porgersi alla macchina fotografica. Diciotto bambini immersi nella campagna di Pieve Santo Stefano (AR), che con i loro occhi rendono pulsante uno sfondo rurale in cui qualche casetta testimonia al tempo la presenza del borgo. Passano gli anni e in un'altra foto, realizzata alla fine degli anni '60, sempre riguardante la maestra Ranchelli, gli alunni della scuola pluriclasse di Baldignano in Pieve Santo Stefano sono solo in quattro⁴³¹. Una minuscola comunità scolastica, fatta di poche persone, raffigurata ai piedi d'una piccola scalinata attorniata da numerose piantine. Le cose non mutano di tanto se da Arezzo spostiamo l'attenzione a Caltanissetta. È il caso della scuola di Borgo "Gattuso-Petilia", nel Nisseno, sino all'a.s. 2001/02 in attività⁴³². In due fotografie della maestra Angela Vizzini riposa la sintesi degli anni che vanno dall'a.s. 1969/70⁴³³ all'a.s. 1976/77⁴³⁴. I bambini in entrambe le immagini sono compatti attorno alla maestra, col grembiule blu per i maschietti e bianco per le femminucce. Un'istantanea similitudine accomuna questi bambini, da Nord a Sud, in un abbraccio temporale che affianca e qualifica il fenomeno: il numero degli scolari è quasi dimezzato. Avvolti da una luce intensa che illumina i loro volti, i bambini danno l'impressione di star bene in quella scuola, la loro scuola, lontana ed incurante della corsa che altrove si consuma trascinando

⁴²⁹ Vedi foto n. 4. Per concessione della M^a Anna Maria Ranchelli.

⁴³⁰ Vedi foto n. 5. Per concessione della M^a Carla Cafaggi.

⁴³¹ Vedi foto n. 6. Per concessione della M^a Anna Maria Ranchelli.

⁴³² Dai registri apprendiamo che l'ultima insegnante è stata Alessandra Giadone, con 7 iscritti: 4 frequentanti la V e 3 suddivisi fra II, III e IV. Solo 2 alunni restarono dopo che i 5 della V furono licenziati.

⁴³³ Vedi foto n. 7. Per concessione della famiglia Vizzini.

⁴³⁴ Vedi foto n. 8. Per concessione della famiglia Vizzini.

milioni di persone in città sempre più affollate. Le scuole rurali/pluriclassi si riducono sempre più in ogni provincia. Esigenze di bilancio della spesa pubblica, le nuove frontiere della comunicazione e le possibilità dischiuse dall'ampliamento della viabilità, l'inedito stato di migrazione permanente, l'illusoria capacità d'attrazione delle città sembrano aver svilito la stessa ragion d'essere di queste scuole. Il rapporto delle persone con la campagna è mutato. È un mondo che dopo millenni di centralità pare essere avviluppato dalla coltre della trascuratezza.

III.6 Scatti d'orgoglio: le pluriclassi del Palermitano nell'anno scolastico 2010/2011

I bambini frequentano ancora queste scuole pluriclassi, soprattutto in aree montane. Le poche immagini disponibili hanno abbandonato la fisicità dei libri o delle riviste e a volte navigano ormai sui siti degli Istituti che ancora hanno qualche plesso decentrato. Piccole scuole, che nonostante la magra attenzione concessa loro, ogni giorno prestano un servizio importantissimo per tutta la comunità. La pluriclasse non è una scelta, ma una necessità, che può diventar virtù. È questa la scommessa pedagogica, sociale ed ecologica. Questi plessi, infatti, non ricoprono solo il ruolo istruttivo, bensì costituiscono delle vere e proprie riserve d'identità, laboratori socio-civici in cui crescono persone-cittadini.

Le ultime fasi della ricerca sul campo condotta dallo scrivente, che costituiscono gran parte del cap. IV della presente tesi, hanno riguardato le pluriclassi attive nel Palermitano nell'a.s. 2010/11. Fra le fotografie scattate, molte meriterebbero d'essere qui condivise. Più ordini di fattori, però, impediscono di porgere un ventaglio d'immagini che non superi le due unità. La prima di queste foto è stata realizzata a Santa Cristina Gela⁴³⁵, in un'aula della locale scuola pluriclasse, dipendente dall'I.C.S. "Giorgio Skanderbeg" di Piana degli Albanesi, in cui è in atto una lezione d'approfondimento solo per gli studenti della V classe, intenti a rispondere alle sollecitazioni della loro energica insegnante, la maestra Silvia Loffredo. È un'aula dalle dimensioni ridotte, ma arredata di tutto punto, così come l'intero edificio, nuovissimo. Bambini preparati, accoglienti e soprattutto sereni. Nell'altra

⁴³⁵ Vedi foto n. 9. Per concessione della M^a Silvia Loffredo.

foto, intervistatore, insegnante ed allievi sono nel giardino della scuola pluriclasse di Blufi⁴³⁶, un plesso distaccato dell'I.C.S. di Petralia Soprana. Si tiene una dimostrazione pratica di come l'ambiente in queste scuole riesca a favorire i processi educativi tramite osservazione e contatto diretto con la natura. La maestra Rosina Antonietta Lio parla loro di piante, di lentezza con cui tutto giunge a maturazione, parla del tempo, della vita, del rispetto per la natura, di ecologia e tutto prendendo spunto da un bel roseto che generosamente si presta ad una lezione che sa di estetica e di biologia. I bambini sono tutti attenti, entusiasti di apprendere a stretto contatto visivo con il loro paesino. Buone prassi educative in cui converge lo stupore dei bambini per una natura che non sazia mai chi di essa ha imparato a rispettarne forme e ritmi, vivendo una prossimità che armonizza persone e luoghi.

*

⁴³⁶ Vedi foto n. 10. Per concessione della M^a Rosina Antonietta Lio.

Cap. IV

Comparazione: L'esperienza che dà form-azione

IV.1 Elementi metodologici della ricerca

La Pedagogia è «l'espressione di un sapere ipercomplesso»⁴³⁷, una scienza-di-scienze, integrato e meta-teorico, con uno statuto epistemico bipolare (ovvero empirico e interpretativo)⁴³⁸. Essa a volte è avvertita in affanno dagli stessi pedagogisti per il suo polisemico apparato contenutistico-linguistico⁴³⁹, da sempre impegnata a riflettere criticamente sulla propria identità⁴⁴⁰ e intenta a dirimere il suo (travagliato) statuto

⁴³⁷ Cfr. G. SPADAFORA, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992, p. 136. Ivi così continua l'A.: «un sapere intrigato in un fascio di discorsi diversi, intenzionato "poieticamente" verso la prassi e che soprattutto "media" le varie componenti, storico, filosofiche, politiche, ecc., all'interno delle quali si trova ad essere costituito e quindi si trova inevitabilmente da definire. La caratteristica di questa dimensione è che la pedagogia è composta da più logiche e da più linguaggi, è pensata in modo diverso da più filoni di pensiero e che non può fare a meno di più elementi per essere costituita». Poco oltre, p. 138, lo studioso calabrese ribadisce che l'identità negativa della pedagogia è tale in quanto «trova proprio nella possibile negazione del sapere all'interno di altri contesti disciplinari il sentiero per la sua affermazione».

⁴³⁸ Cfr. F. CAMBI, *Metateoria ...*, cit.

⁴³⁹ W. BREZINKA, *Crisi e futuro della pedagogia come disciplina universitaria*, in «Pedagogia e Vita», 5, 2004, pp. 51-68.

⁴⁴⁰ Cfr. J.F. HERBART (1806), *Pedagogia Generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997; G. GENTILE, *Del concetto scientifico della pedagogia*, in «Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei. Classe di scienze morali, storiche e filologiche», Serie V, vol. IX, 1910, pp. 637-671; Id., *Sommario di pedagogia ...*, cit.; M. AGOSTI, *Esiste la pedagogia?*, in «Supplemento pedagogico», 26, 1941, pp. 193-200; M. CASOTTI, *Esiste la pedagogia?*, La Scuola, Brescia 1953; A. GRANESE, *Che cos'è la pedagogia? ...*, in «Scuola e città», cit.; G. SPADAFORA, *L'identità ...*, cit. Quella che Casotti nel 1953 amaramente definiva "la nostra infelice disciplina" (p. 6) ha sempre vissuto all'ombra della filosofia o di altri saperi ritenuti più solidi. In Italia, poi, spesso e da più parti, persino oggi, si attribuisce al filosofo di Castelvetro la squalifica più netta di questo sapere, poiché la sua riduzione ad *ancilla philosophiae* avrebbe avuto un peso tale da porla ai margini del consesso scientifico più accreditato. Eppure, è lo stesso Gentile che in un articolo del 1928, in realtà assai poco riportato in letteratura, sente di dover spezzare una lancia in favore di questa disciplina, dopo essersi accorto dei coevi attacchi alla pedagogia e di essere stato compreso in merito "solo a metà". Egli scriveva, infatti, che non aveva scritto *Del concetto scientifico della pedagogia* (1910) ed il *Sommario* (1913-14) solo per "trattare vane ombre", ma perché persuaso della validità formativa dei grandi scrittori di educazione. Obiettivo degli attacchi dello stesso sono sempre stati, difatti, gli atteggiamenti astratti e pedanti di certe didattiche metodiche. L'identità ideale fra pedagogia e filosofia vuole dire che "quando una questione pedagogica si approfondisce e riduce alla sua forma più rigorosa, non è più una questione la cui posizione o la cui soluzione sia possibile fuori della filosofia". La filosofia non è un'usurpatrice, ma esercita un suo diritto su di essa nel momento in cui si riflette sull'educazione. La filosofia può e deve intervenire perché è "la forma più matura perché sistematica, universale comprensiva, che si possa esercitare su quella materia che fu materia della pedagogia". Non lo psicologo, né il sociologo deve poter esercitare un intervento in campo pedagogico, ma la filosofia. L'equazione pedagogia-filosofia, tuttavia, è errata, si tratta

epistemologico⁴⁴¹, custode e promotrice contesa di un campo d'indagine come quello dell'educazione e/o della formazione⁴⁴², portatrice di una sua storia⁴⁴³, articolata in scuole di pensiero e modelli di formazione⁴⁴⁴, pulsante nelle sue "opzioni", equivalenti a vere e proprie *Weltanschauungen*⁴⁴⁵. È una *disciplina* (un settore del sapere con un suo oggetto di studio: l'educazione) una *scienza* (un sistema organizzato di conoscenze su di un oggetto come il fatto educativo) una *filosofia* (ovvero è epistemologia del suo "essere scienza") ma anche un'*arte* (una capacità di agire e produrre, che ha le proprie radici

di una semplificazione, da cui Gentile si scosta. «La pedagogia si risolve nella filosofia: ma non una volta per sempre, e poi non se ne parla più. Si risolve all'infinito. Eterna risoluzione. Eterna, perché non c'è mai quella filosofia che sia il risultato definitivo del pensiero. La filosofia, a cui si perviene da infinite vie, e perciò anche dalla riflessione sui fatti educativi, è un'eterna conquista: non c'è la filosofia ma il filosofare. E quindi è forza che, se è vero che la pedagogia si risolve, e perciò deve risolversi nella filosofia, questo è vero a un patto: che non ci s'illuda mai di avere bello e smaltito tutto il bagaglio pedagogico, ma si ammetta l'opportunità che i problemi dell'educazione, sempre gli stessi e sempre diversi, come è proprio di tutto ciò che matura nello spirito umano, siano di continuo ripresi e assoggettati a quell'esame che è possibile soltanto da un punto di vista filosofico». Gentile chiude scrivendo «pensiero filosofico sì; ma sull'esperienza e attraverso l'esperienza. Perché su questa base e su questa via il pensiero costruisce e procede: cioè si forma. E quindi più modestia, e meno disdegno verso la rispettabile per quanto modesta e bonaria pedagogia». Per una lettura dell'intervento gentiliano, che riporta il testo già apparso nel «Giornale Critico della filosofia italiana», fasc. II, 1928, cfr. G. GENTILE, *Difesa della pedagogia*, in «L'educazione nazionale», maggio 1928, pp. 267-272. La pedagogia, come dice Franco Cambi, è un "sapere irrequieto".

⁴⁴¹ Cfr. G. SOLA (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002; F. CAMBI, *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1, 2008, pp. 157-163.

⁴⁴² Con il concetto di formazione, come leggiamo in F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *op. cit.*, p. 597, «possono dunque esservi (e praticamente si danno): un concetto di f. che sostanzialmente si identifica con quello di educazione, ed anzi sembra atto a sostituirlo con vantaggio in una serie di contrasti "minori" rispetto a quello, per alcuni troppo ampio e dominabile, dell'educazione, come quando si parla della f. "professionale" (del medico, del magistrato, dell'operatore turistico, ecc.) [...]; un concetto di f. che richiama le attività di coltivazione e cura finalizzate a risultati "minori" rispetto a quello più generalmente educativo; un concetto di f. che prescinde totalmente dalla coltivazione e dalla cura e riguarda piuttosto il formar-si "autonomo" di "oggetti", nell'esatto senso in cui si parla di una f. nuvolosa o di una f. geologica (a questo proposito vale la pena di richiamare le due etimologie classiche: 'morfe' in lingua greca, 'forma' in lingua latina; il greco 'morfe' riguarda un modo d'essere [...] che lascia sostanzialmente non implicati e non impregiudicati i modi della sua determinazione, mentre in latino forma ha un'estensione di significato che legittima il richiamo alle attività di f.). [È] necessario insistere sul duplice senso [...] in cui può essere assunto il termine f.: da un lato il formar-si, dall'altro l'essere formato [...]. Osserviamo ora [...] che l'educazione è essenzialmente caratteristica del formar-si umano [...] per il motivo [...] che non si dà f. in assenza della cura della lunga coltivazione, e quindi dell'educazione».

⁴⁴³ Cfr. F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2001.

⁴⁴⁴ Cfr. F. CAMBI, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica nel Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004. «Il sapere dell'educazione – si legge in F. CAMBI, *Metateoria ...*, cit., p. 83 – è rivolto a formare modelli, e modelli che abbiano una funzione orientativa (nelle pratiche) e regolativa (nelle teorie o sotto-teorie che da quel modello si sviluppano). Il modello è un costrutto teorico, elaborato con materiali empirici, logici, immaginativi, coordinato organicamente intorno a un *focus* e che opera come prefigurazione e orientamento interpretativo in un campo di esperienza e/o di ricerca. Tutte le scienze fanno uso di modelli, dalle più "dure" alle più "deboli", da quelle naturali a quelle umane».

⁴⁴⁵ Cfr. M. LAENG, G. BALLANTI, *Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 65-80.

poietiche nella sensibilità, nell'intuizione e nel sentimento del soggetto educante)⁴⁴⁶. Mauro Laeng ebbe a dire che essa «comprende l'arte dell'educazione, la scienza di quell'arte, e la filosofia di quella scienza»⁴⁴⁷. Ma ciò che più la caratterizza oggi è l'aver ormai oltrepassato un rigido ed esclusivo modello empirista⁴⁴⁸ per incamminarsi verso un complesso apparato epistemologico post-analitico, ovvero “comprendente”⁴⁴⁹. Il che ha significato, oltretutto, dare sempre più dignità di co-esistenza ad una pluralità di paradigmi in campo educativo, di “fonti” come direbbe Dewey⁴⁵⁰, tutti convergenti nell'*albero pedagogico*⁴⁵¹.

Cos'è, dunque, la pedagogia? È possibile un concetto scientifico della pedagogia? Giuseppe Spadafora, in una lezione del dottorato, ha affrontato la questione attingendo

⁴⁴⁶ Cfr. G. SOLA (a cura di), *Epistemologia ...*, cit., pp. 17-20.

⁴⁴⁷ M. LAENG, *Pedagogia* (voce), in «Enciclopedia pedagogica», vol. V, La Scuola, Brescia 1992, p. 8855.

⁴⁴⁸ Cfr. F. CAMBI, *Le trasformazioni del sapere educativo. Il caso italiano (1950-1988). L'empirismo e il suo progetto di egemonia: il modello e la parabola*, in A. GRANESE, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990, pp. 65-93.

⁴⁴⁹ Cfr. F. CAMBI, *Complessità ed epistemologia pedagogica. Modelli interpretativi*, in F. CAMBI, G. CIVES, R. FORNACA, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 99-145; G. SOLA (a cura di), *op. cit.*, p. 111. Non basta spiegare, occorre comprendere; come scrive Sola: «Attraverso questo lavoro di integrazione critica dell'analisi e di avvicinamento a un'epistemologia comprendente il discorso pedagogico si è indirizzato verso una rigorizzazione non solo logica, bensì anche interpretativa, che ha reso più complicato, sì, l'approccio epistemologico, ma anche ha prodotto un modello di lettura del pedagogico che non ne violenta, non ne altera l'articolato congegno».

⁴⁵⁰ Cfr. J. DEWEY (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

⁴⁵¹ La metafora dell'albero è una delle più ricorrenti e adatta a simboleggiare la fioritura del sapere pedagogico. Gentile parlava di “albero selvaggio”. Non a caso questa convinzione sta a fondamento della stessa intenzionalità euristica di questa ricerca sulle “scuole rurali”, in cui il sostantivo più che mai pedagogico *scuola* si coniuga felicemente con l'aggettivo qualificativo *rurale*. C'è una naturalità, un richiamo a questa, che sottende ai passi compiuti in queste pagine, che ha rinvenuto nella letteratura di settore vari e solidi appoggi: profonde radici. Uno dei pedagogisti più attenti al rapporto bambino/ambiente, come Franco Frabboni, infatti, ha scritto in *Il telescopio strategico della pedagogia*, in L. BINANTI, D. RIA, *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*, Anicia, Roma 2010, p. 101: «La Pedagogia è la quercia antica che campeggia nel giardino delle scienze dell'educazione». Lo stesso studioso, inoltre, ha ribadito tale concetto anche a Trento in occasione della V Summer School SIREF nel settembre 2010, dove ha parlato delle correnti di pensiero in pedagogia come “alberi e rami”, aggiungendo di fare il “giardinere” e che, a suo avviso, questo è il “giardino italiano”: Spiritualismo – Personalismo – Fenomenologia – Problematicismo – Criticismo – Ermeneutica – Neuroscienze. Fra le ulteriori conferme della gravidanza metaforica dell'albero in disciplina si veda quanto scrive R. REGNI, *Paesaggio educatore*, Armando, Roma 2009, p. 51: «Esso è il simbolo potente della formazione e dell'educazione, della crescita, che dimostra che per ergersi verso il cielo e la luce bisogna approfondire e scendere nel buio della terra. L'albero ci ricorda, ci fa riscoprire l'etimologia del verbo Paidéuo, da cui viene l'ineffabile scienza che è la pedagogia». Non si tratta solo di disegnare un'immagine della scienza e dei suoi modelli, ma anche di tradizioni di studio e scuole di pensiero, cfr. G. MILAN (a cura di), *L'albero della pedagogia. Pagine scelte e lettere in onore di Diego Orlando*, Cleup, Bologna 2010. L'albero, però, non è un'esclusiva pedagogica, ma ha anche in uso in filosofia. Fra i più riferimenti metaforici possibili si ricordino quelli di Campanella, Cartesio, Heidegger e Mounier. L'albero è fonte di conoscenza, radici, identità, portatore di frutti, respiro, solidità, tensione all'alto. In una parola: vita.

ad alcuni passaggi di due dei più grandi maestri in materia come Giovanni Gentile e John Dewey⁴⁵². Per il filosofo di Castelvetrano, che riprende a sua volta il pensiero di Herbart⁴⁵³ (tramite Luigi Credaro), nel 1901 la pedagogia non era né psicologia (*mezzi*) né etica (*fini*), ma un “sapere di mezzo”⁴⁵⁴. Perché non è etica? Se il padre, ad esempio, insegna al figlio a rubare compie una pessima opera etica, ma un’efficace azione educativa. La psicologia sua volta, non è nemmeno pedagogia, giacché è “scienza dell’anima”. Cos’è dunque la pedagogia? La “pedagogia è ambigua”, soprattutto se vista con gli strumenti dell’epoca. Se, dunque, la pedagogia non è né psicologia né etica, per Gentile essa non poteva che essere formazione dello Spirito, e dato che quest’ultima non era altro che la filosofia, allora la pedagogia non poteva che essere filosofia. Ma qui è individuabile, per lo studioso cosentino, un errore interpretativo; anche se va pur detto che in realtà la questione dell’identità della pedagogia non è stata mai del tutto risolta, non solo da Gentile. Se la pedagogia riposa/giace fra le braccia della filosofia, allora essa non esiste. È però sempre il filosofo-pedagogista siciliano a mettere in risalto una contraddizione di fondo, ovvero: se la pedagogia è una scienza della formazione dello Spirito, come la si può insegnare a Scuola? La vera libertà per Gentile è la libertà dello Spirito: chi sa, sa anche insegnare! Giovanni Calò, tuttavia, obiettò in proposito di non aver ben colto il nocciolo della questione sulla natura della pedagogia, perché se “chi sa, sa anche insegnare”, allora la vera relazione maestro-allievo è una sorta di “sintesi a priori”. L’atto educativo ha successo, pensava Gentile, quando il sapere del maestro diventa comune rapporto empatico con l’allievo, consentendo che i due diventino una cosa sola⁴⁵⁵. Lombardo-Radice parlava di “compenetrazione di anime”. Il vero problema che sta però a cuore a Gentile, che determinò la sua adesione al fascismo, è l’idea secondo cui la mia libertà è il riconoscimento dell’autorità dell’altro, dell’istituzione. La relazione educativa, nell’ottica

⁴⁵² Seminario tenuto dal prof. Giuseppe Spadafora sul tema *La pedagogia come possibilità e come rischio*, svolto il 27 giugno 2011 presso SDISU - UNICAL. Sul pensiero pedagogico di entrambi questi autori cfr. G. SPADAFORA (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma 1997; Id. (a cura di), *John Dewey tra pedagogia e scienze dell’educazione*, Cosenza, MIT 1979; *Rileggendo la pedagogia di Dewey*, Periferia, Cosenza 1984; Id., (a cura di), *John Dewey: una nuova democrazia per il XXI secolo*, ANICIA, Roma 2003.

⁴⁵³ In *Introduzione alla filosofia*, Sansoni, Firenze 1943, a p. VIII, Gentile definisce Herbart «un metafisico di non grande ala, ma un pedagogista esperto e acuto, che non s’è lasciato metter da parte nonostante le sue pedanterie».

⁴⁵⁴ Sulla “risoluzione della pedagogia nella filosofia”, adottata da Gentile nel *Del concetto scientifico della pedagogia* del 1901, cfr. G. SPADAFORA (a cura di), *Giovanni Gentile, ...*, cit., pp. 163-167.

⁴⁵⁵ Cfr. G. GENTILE (1913-14), *Sommario di pedagogia ...*, vol. I, cit., pp. 125-131.

gentiliana, deve essere una “compartecipazione empatica”. La pedagogia è in realtà difficile da definire, poiché implica una trasmissione di valori. La sua soluzione è la risoluzione della pedagogia nella filosofia.

Gentile, dice Spadafora, ha posto il problema, ma non l’ha mai risolto, considerando la pedagogia come conoscenza trasmissiva e qualificata come “modesta e bonaria”.

Il problema cruciale della pedagogia è la sua carenza di legittimazione; per due ordini di motivi: antinomicità e complessità. Il pensiero di Gentile è l’Attualismo, ma in fondo ciò che vuol creare è un “pensiero concreto”. Negli stessi anni, ricorda Spadafora, negli Stati Uniti si parla già di democrazia con John Dewey sin dal 1888 in *Etichs of Democracy*⁴⁵⁶. È chiaro che il mondo delle idee, ma non solo, aveva già preso due strade diverse! Da un lato l’ansia europea di legittimare il pensare, la spiritualità e, dall’altro, invece, la brama statunitense di legare la democrazia alla scienza, alle trivellazioni del petrolio. Torniamo a Dewey nel 1929, quando tratta *Le fonti di una scienza dell’educazione*⁴⁵⁷. Egli si pone lo stesso problema di Gentile: è possibile una scienza dell’educazione? Il punto è assai delicato, a cominciare dalla questione terminologico-linguistica, poiché in Inglese persino il termine *Pedagogy* è scarsamente usato, preferendovi piuttosto quello di *Education*. Il valore della scienza, sosteneva Dewey, è dato dal fatto che essa rende più illuminato il nostro cammino alla ricerca di una possibile “felicità”. La scienza può illuminare, in un certo senso, le nostre possibilità. «L’educazione – scrive lo studioso statunitense – è un modo di vita e di azione. Come atto essa è più ampia della scienza. Quest’ultima, però, rende più intelligenti, rende più pensosi e più consci di ciò a cui si dedicano coloro che in tale atto sono impegnati, così che possono rettificare e arricchire in futuro quello che hanno fatto nel passato»⁴⁵⁸. Per le scienze dell’educazione la questione si complica: non possiamo controllare il fenomeno educativo, ma solo chiarirlo meglio. In ogni caso sia per Gentile che per Dewey il “sogno” è la concretezza. L’educazione ha l’ansia del raggiungimento della concretezza. Ma allora, come costruire la scienza dell’educazione? La pedagogia ha bisogno di altre fonti, di altri approcci (psicologia, sociologia,

⁴⁵⁶ Il tema democrazia, come ricorda Alberto Granese nella sua introduzione a J. DEWEY (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 4-5, attraversa l’opera intera dello studioso americano.

⁴⁵⁷ Cfr. J. DEWEY, *Le fonti ...*, op. cit.

⁴⁵⁸ *Ib.*, p. 62. Quella di Dewey, pur essendo una delle voci pedagogiche più autorevoli, nutre una predilezione soverchiante per la virtù liberatrice delle scienze che lascia davvero poco alle virtù catartiche della poesia, come sottolinea Ernesto Codignola nella sua introduzione a *Id.*, *Scuola e società*, cit., p. XV.

antropologia, psichiatria, ecc.). La scienza dell'educazione, quindi, è un grande contenitore che accoglie tutto e tutti. Dewey arriva ad affermare in *Democrazia e società* che l'educazione non è solo un fenomeno culturale, bensì «un processo di sviluppo conforme alla natura»⁴⁵⁹. Dato che l'educazione è questo *mare magnum* la vera scienza dell'educazione è data da queste scienze che diventano educazione nel momento in cui si applicano alle situazioni per formare l'individuo. La vera scienza dell'educazione, continua Spadafora nella sua spiegazione, per lo studioso americano è l'applicazione delle varie fonti (le scienze umane) alle situazioni specifiche (poste dalle pratiche educative) per migliorarle. È l'insegnante che, come il medico e l'ingegnere, prende questi saperi e determina il miglioramento della qualità della formazione dell'allievo. Una scienza dell'educazione, dice Spadafora, di fatto non si può definire, ma la si può caratterizzare dall'applicazione delle varie scienze che si occupano, a vario titolo, dei problemi educativi, per risolverli. La funzione insegnante nasce da questa applicazione delle scienze dell'educazione per risolvere problemi educativi. La scuola gentiliana puntava sulla trasmissione, quella democratica sposta tutto sullo studente, poiché se il docente vuol

⁴⁵⁹ J. DEWEY (1916), *Democrazia e società*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 160. L'A. sostiene che senza educazione non c'è vita ed affronta il punto avvalendosi anche della lezione di Rousseau nell'*Emilio* sulla conformità del processo educativo alla Natura (intesa come "capacità e disposizioni innate", prima che vengano alterate dalle abitudini e dall'opinione altrui). Nel cap. IX *Sviluppo naturale ed efficienza sociale come scopi*, del testo di parola (pp. 159-172), Dewey pone, appunto, la distinzione fra lo "sviluppo naturale" e "l'efficienza sociale". In una lezione del 17 aprile 2010 presso UNICAL Giuseppe Spadafora ha offerto delle "suggerzioni" per comprendere meglio il senso di questo passaggio: «Cos'è lo sviluppo naturale? Dewey si rifà all'*Emilio* di Rousseau e al concetto della naturalità dello sviluppo educativo. Noi, diceva Rousseau, dobbiamo determinare lo spontaneismo dell'educazione perché la società corrompe la spontaneità: la società è corruttrice! Da qui ha origine la devianza umana. Dewey risponde che Rousseau ha fatto una grande scoperta educativa, perché nell'*Emilio* lo sviluppo naturale determina i temperamenti differenziati; la vera scoperta di Rousseau, quindi, che del resto è suffragata dalla scienza contemporanea (Croce, Gentile ed Heidegger vedevano, invece, la scienza in modo piuttosto diffidente), la vera novità dello sviluppo naturale, è che ognuno più cresce e più è diverso, più cresce e più ha una sua particolarità. È la particolarizzazione degli individui. Quelle che noi chiamiamo personalizzazione, individualizzazione, terapie mediche personalizzate, secondo Dewey, sono rinvenibili in questo concetto, che cambia il rapporto nell'interpretazione di Rousseau. Gramsci stesso scrive dal carcere che il vero discorso educativo è la regola, l'egemonia, la disciplina e non lo spontaneismo. Dewey, invece, dice che lo sviluppo naturale (a differenza di Rousseau) è fondamentale perché man mano che cresciamo ci differenziamo. Piaget, che è un rousseauiano, ha visto negli stadi biologici il significato dell'educazione. Le intelligenze multiple, poi, parlano della differenziazione versatile dell'apprendimento e del fatto che la mente umana è mutevole; però non evidenziano fino in fondo questa dimensione dell'unicità, dell'irripetibilità, della particolarità. Qual è la proposta di Dewey? Lo sviluppo naturale c'è, allora la democrazia deve essere l'espressione dell'efficienza sociale. Ogni individuo è efficiente (termine prettamente organizzativo), vuol dire che il vero problema in democrazia è che ogni individuo deve trovare il senso delle sue potenzialità. La democrazia è questo: la conquista della felicità (tipica del costituzionalismo americano). La chiave della felicità è scoprire cosa una persona è adatta a fare e dargli l'opportunità di farlo».

migliorare l'allievo, l'interesse non è la trasmissione del sapere ma il fatto che lo studenti migliori. Questo è il passaggio cruciale. Il problema dell'identità della pedagogia, in realtà, non è risolto neanche da Dewey. Nelle conclusioni questi afferma che l'educazione è "endeless circle", una spirale, che include in sé la scienza: «L'educazione – scrive il pedagogista statunitense – è per sua natura un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi, che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tal modo richiedono maggior approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in una successione continua»⁴⁶⁰.

Se per Gentile, quindi, la questione dell'identità della pedagogia si risolve nell'abbraccio della filosofia, per Dewey, invece, tale problematicità viene risolta nell'applicazione di varie scienze che trovano una sintesi. È possibile, allora, costruire una scienza dell'educazione, oppure il problema dell'educazione è un problema mal posto? In pedagogia c'è ancora molta ambiguità.

Giancarla Sola sostiene che la Pedagogia è sia scienza pratica che teorica⁴⁶¹ ed aggiunge che la «scientificità, quindi, è solo una delle forme della pedagogia, ma non è la pedagogia. L'originarietà di quest'ultima concerne primariamente non le logiche, i contenuti e i linguaggi con cui costruisce il suo discorso, né le dimensioni conoscitive (prassi, teoria, metateoria, e teoresi) mediante le quali organizza la propria ricerca, né ancora, l'impianto teleologico e valoriale che la sostanzia, bensì l'uomo. Quell'uomo che pensa se stesso come formazione e educazione!»⁴⁶². Si tratta di un ambito della conoscenza umana che, al di là delle sue ramificazioni interne per ambiti disciplinari (che, per certi versi, vanno rivisti), deve procedere andando oltre il tecnicismo. È questa la vera competenza: la "dimensione artistica". In un suo intervento al Convegno della Consulta Nazionale della Pedagogia svoltosi ad Otranto nel giugno 2011 Carla Xodo affermava che «il vero competente è colui che sa, oltre le tecniche, intervenire in maniera creativa ed innovativa, individuando risposte, oltre che non limitandosi soltanto a dare soluzioni a problemi, ma anche riuscendo a leggere problemi che non ci sono e a dare delle risposte

⁴⁶⁰ J. DEWEY, *Le fonti ...*, op. cit., pp. 63-64.

⁴⁶¹ Cfr. G. SOLA (a cura di), *Epistemologia ...*, cit., p. 25.

⁴⁶² Id., *Heidegger ...*, cit., p. 168.

nuove a problemi nuovi; la dimensione artistica della ricerca è la dimensione artistica della preparazione culturale (che vuol dire innovazione e creatività)».

Molte, dunque, le possibili curvature da poter imprimere alla questione “pedagogia”; ognuna capace di apportare alla disciplina una sua prospettiva, rendendola poliedrica, sfaccettata, complessa insomma. Resta, però, la convinzione personale dello scrivente che essa sia soprattutto «azione, pensiero, volontà: azione di sistema, pensiero di spiritualità, volontà di unione del concreto con l’astratto, perché l’uno è nell’altro, non ci può essere l’uno senza l’altro»⁴⁶³.

La pedagogia si occupa di questioni attinenti all’*humanun*, si prende carico di quel che rende l’essere umano davvero tale e lo critica, lo studia, lo prospetta, lo indaga, lo interpreta; è un insieme di saperi rivolti a far sistema per promuovere intenzionalmente la *persona* verso mete più alte, al di là dello *status quo*. È un sapere contrassegnato da una sorta di “spinta ottimista”, che non condurrebbe a nulla se non fosse ontologicamente rivolto al meglio, alla differenza prospettica che altera limiti e scuote dall’illusione di una mancanza di scelte. È un sapere votato alla disciplina della libertà. Le interviste che danno corpo a questa parte della ricerca, pertanto, sono state realizzate secondo un approccio di tipo qualitativo⁴⁶⁴, incentrato su uno schema euristico libero e segnato dal contatto visivo diretto dell’intervistato. Si tratta di interviste ermeneutiche⁴⁶⁵, non direttive «perché non prevedono un ventaglio prefissato di risposte entro il quale l’intervistato deve scegliere; quest’ultimo, invece, è libero di rispondere come crede, individuando lui i termini, la struttura argomentativa e le modalità espressive da adottare di volta in volta»⁴⁶⁶. Diversi i vantaggi che quest’orientamento offre all’indagine e che ben

⁴⁶³ S. CHISTOLINI, *La pedagogia verso ...*, op. cit., p. 100.

⁴⁶⁴ Cfr. A. MARRADI, *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 90-93; D. DEMETRIO, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000; S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano 2000.

⁴⁶⁵ Cfr. P. MONTESPERELLI, *L’intervista ermeneutica*, F. Angeli, Milano 1998. Per i fondamenti cfr. M. JUNG, *L’ermeneutica*, Il Mulino, Bologna 2002; M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2001; F.D.E. SCHLEIERMACHER, *Ermeneutica*, Bompiani, Milano 2000; H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000; G. MURA, *Ermeneutica e verità. Storia e problemi della filosofia dell’interpretazione*, Città Nuova, Roma 1997.

⁴⁶⁶ P. DIANA, P. MONTESPERELLI, *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Carocci, Roma 2005, p. 17. Ivi: «La natura non direttiva – aggiungono gli AA. – si giustifica in base al principio di centralità dell’intervistato: poiché l’obiettivo cognitivo riguarda la realtà che egli vive in prima persona (il suo quotidiano, la sua biografia, le sue mappe cognitive, ecc.) e, visto che è lui stesso il vero esperto di questa realtà, ne consegue

si conciliano con lo stesso filo conduttore che attraversa queste pagine, tali da persuadere lo scrivente a muoversi in questa direzione nella ricerca sul campo. Come ricorda Franco Cambi «fra ermeneutica e pedagogia corre un rapporto di interfaccia, e niente affatto di superficie. Tra quel modello filosofico e l'area dei saperi dell'educazione e della riflessività pedagogica c'è una reciprocità a più livelli, e nella teoria e nella prassi, ma c'è – soprattutto – un rispecchiarsi di categorie che rivelano una vicinanza quasi identitaria e un intreccio non rimuovibile»⁴⁶⁷.

Fra gli aspetti pratici d'indubbio giovamento il primo è certamente costituito dal fatto che l'intervista, quale strumento di raccolta delle informazioni maggiormente diffuso in campo umanistico⁴⁶⁸, si rivolge alla *persona*, mira a comprenderne il modo d'essere, il suo fare, una porzione del suo universo orbitante attorno a quell'argomento. Ciò consente, quindi, di evidenziare la centralità del soggetto e di far emergere talune sue peculiarità. Altro vantaggio dell'intervista ermeneutica è quella di essere interattiva, flessibile, spinta in direzione d'una immedesimazione empatica. Il che torna di sicuro aiuto a chiunque voglia far emergere esperienze e pensieri di persone non abituate a stare sotto la lente della ricerca. Questo tipo di intervista, insomma, consente, per via del suo investimento empatico-relazionale, di approcciarsi con un maggior carico di prossimità umana, che lascia scorrere fra le righe una buona mole di informazioni⁴⁶⁹ altrimenti insondabili. Terzo vantaggio: la ricerca qualitativa mostra come ci siano altre vie oltre la pretesa dell'oggettivazione di numeri, tabelle e algoritmi. La persona al centro della ricerca.

Nel contesto non direttivo, pertanto, è stata favorita una comunicazione dialogico-circolare tra intervistato e intervistatore. In questo modo sia il primo che il secondo

che è sempre lui a dover guidare l'intervista». Importanti sono anche le modalità di espressione, le forme linguistiche, il linguaggio non verbale.

⁴⁶⁷ F. CAMBI, *Metateoria ...*, cit., pp. 95-96. Il pedagogista dell'Ateneo fiorentino continua: «Pensare la pedagogia e l'educazione rimanda a categorie ermeneutiche, le quali – illuminate proprio dal pensiero ermeneutico – illuminano a loro volta la pedagogia e ne permettono tanto un possesso più autenticamente critico (dello stile di pensiero, dell'apparato concettual-categoriale, del processo che si viene così a governare) quanto una lettura più specifica, più organica, più trasparente anche e, quindi, un controllo più consapevole e più integrale in quel sapere/agire».

⁴⁶⁸ Cfr. R. FIDELI, A. MARRADI, *Intervista*, in «Enciclopedia delle Scienze Sociali», Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, vol. V, Roma 1996, p. 71.

⁴⁶⁹ Cfr. P. DIANA, P. MONTESPERELLI, *op. cit.*, p. 19. Non si parla in questo caso di *dati*, ma di *messaggi*: significanti «un'informazione oggettivata attraverso canali verbali o non verbali; oppure di *narrazione*, qualora un messaggio o un insieme di messaggi sia sottoponibile a criteri narratologici di analisi».

hanno avuto la possibilità di essere entrambi fonti di emissione e ricezione di messaggi inerenti alla traccia euristica. Si è scelta così un'intervista-colloquio che, pur non essendo stata richiesta dall'intervistato⁴⁷⁰, ha di fatto avviato una comunicazione capace di generare una co-produzione di significati fra "colloquianti" in cui l'ascolto reciproco ha favorito la via dell'approssimarsi alla comprensione. L'intervista è un "evento comunicativo", dischiuso al detto quanto al non-detto, al cinesico quanto al prossemico, secondo la definizione datane da Briggs⁴⁷¹. «Noi – commenta Heidegger – siamo un colloquio, e questo vuol dire: possiamo ascoltarci l'un l'altro. Noi siamo un colloquio, il che significa al contempo sempre: noi siamo *un* (solo) colloquio. Ma l'unità di un colloquio consiste nel fatto che di volta in volta nella parola essenziale è manifesto quell'uno e medesimo su cui ci troviamo uniti e siamo quindi autenticamente noi stessi. Il colloquio, con la sua unità, sorregge il nostro esserci»⁴⁷². La distinzione fra intervista e colloquio, posizionati agli estremi di un'interazione che crea un discorso, di fatto appare alquanto irrealistica, poiché pone tali polarizzazioni su di un continuum esclusivamente teorico. Si tratta di due estremi sui quali nella pratica di ricerca è quasi del tutto impossibile indirizzarsi in via esclusiva. «La scelta tra il termine intervista e il termine colloquio – scriveva De Bartolomeis nel 1969 – non costituisce un problema. Si possono adoperare indifferentemente»⁴⁷³. Il divenire dinamico dell'interazione linguistico-espressiva ed

⁴⁷⁰ Nel tracciare una differenza fra intervista e colloquio, alcuni studiosi di metodologia suggeriscono che, in effetti, mentre l'intervista è intenzionalmente avviata dall'intervistatore-ricercatore il colloquio è richiesto dall'intervistato, da colui che richiede un contatto. A ben vedere, però, l'idea del colloquio promosso esclusivamente dal soggetto spinge a considerarne i connotati "terapeutici". È un'idea sfociante nella clinica, che non tiene in gran conto l'esperienza educativa, dove il maestro non avvia un colloquio con l'educando per sanarlo, né per tracciarne un profilo psichico che ne giustifichi o sconfessi le prestazioni cognitive in relazione agli apprendimenti del curriculum. Il colloquio è l'essenza dello star l'uno dinanzi all'altro, uniti da un logos che focalizza le sue attenzioni, che getta il suo abbraccio semantico su nocciolo e propaggini di un argomento degno di essere insegnato così come appreso.

⁴⁷¹ Cfr. C.L. BRIGGS, *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge University Press, New York 1986, p. 2.

⁴⁷² M. HEIDEGGER, *La poesia di Hölderlin*, op. cit., p. 47. Nel *Glossario* del testo di Id., *Colloquio su un sentiero di campagna* (1944/45), Il Melangolo, Genova 2007, p. 226, i curatori dell'edizione italiana specificano l'accezione del termine heideggeriano di "colloquio", secondo cui l'A. «distingue esplicitamente il colloquio autentico, dove "l'inespresso viene serbato", dal mero "dialogo, che è più simile a una chiacchiera superficiale e non comporta la trasformazione profonda, nel loro essere, dei dialoganti. Nel colloquio, infatti, accade qualcosa che non dipende da coloro che vi partecipano: qualcosa di cui essi possono solo restare in attesa. Riecheggia qui la distinzione, presente in *Sein und Zeit*, fra *Rede* e *Gerede*, fra discorso e chiacchiera (cfr. i § 34 e 35 di quest'opera)».

⁴⁷³ F. DE BARTOLOMEIS (1969), *La ricerca come antipedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 197. Sui possibili impieghi pedagogici dell'intervista-colloquio, sulle sue specificità, approcci, rapporti interpersonali e osservazione partecipante, problemi di comunicazione e modalità metodologiche cfr. ib., pp. 197-223.

esistenziale-relazionale tra persone mal tollera simili astrazioni e favorisce, al contrario, una sorta di “equilibrio dinamico di vettori”, poiché «in ogni “intervista”, esiste un vettore attuale o potenziale che tende a spostare la situazione motivazionale verso quella che [definiamo] come intrinsecità; così come, in ogni “colloquio”, esiste un vettore opposto, attuale o potenziale, che tende a spostare la situazione motivazionale verso l’estrinsecità. In altre parole, la distinzione fra una situazione e l’altra è essenziale ma assolutamente fluida, nel senso che esiste una tendenza “intervista → colloquio” tale per cui ogni tipo di contatto e di procedura di “intervista” ha una sua propensione a spostarsi nel senso previsto da tale vettore e divenire quindi quanto più possibile “colloquio”; ed esiste pure un’opposta tendenza “colloquio → intervista” tale per cui ogni tipo di colloquio ha in sé un’energia potenziale che tende a farlo spostare nel senso previsto da tale secondo vettore e a farlo quindi approssimare all’intervista. Ciò è inerente all’elemento relazionale, presente e implicito in ogni incontro»⁴⁷⁴.

È chiaro che più sfumature, presenti e percepibili solo al momento della registrazione dell’intervista, sfuggono all’atto della trascrizione-interpretazione dei contenuti dell’intervista-colloquio. Quell’universo fatto di sguardi, titubanze e atteggiamenti, flessioni dialettali e modi di dire, gerghi e frasi interrotte, il denso e ricco orizzonte semantico del non verbale insomma, tende con forza a celarsi, o meglio a ri-tornare nel sommerso antecedente all’atto euristico. Per non dire, poi, del concreto pericolo del fraintendimento, che secondo Schleiermacher è connaturato alla stessa esistenza umana⁴⁷⁵ per via dei caratteri ineffabili ed infiniti intrinseci, insiti nel linguaggio e che costringe le interpretazioni al confine della limitatezza. Pretendere di poter stabilire un legame indiscusso fra codifica e decodifica è un approccio fallace, un errore euristico. Tutto questo, però, non vuol dire abbandonarsi al caso, al frammentario, al rapsodico, cedere ad una tendenza che dirotta verso opache scompostezze, all’insondabile. Viene, quindi, in aiuto un insieme di contromisure atte a depotenziare quanto anzidetto, ad aprire, senza adulterare o alterare i “testi” espressi dagli intervistati, nuove vie verso la comprensione. Prima fra tutte l’arte dell’ascolto, la sola che può consentire all’intervistatore di avvicinarsi autenticamente all’*altro*, al suo discorso, al suo narrarsi nel

⁴⁷⁴ G. TRENTINI (a cura di), *Teoria e prassi del colloquio e dell’intervista*, NIS, Rosa 1989, p. 39.

⁴⁷⁵ Cfr. F.D.E. SCHLEIERMACHER, *op. cit.*

colloquio. Intervengono, poi, molti altri fattori, altrettanto importanti quali la pazienza⁴⁷⁶, la spontaneità, la genialità, la creatività, l'intuizione, la comprensione empatico-affettiva e, soprattutto, quella che Paolo Montesperelli qualifica come "sensibilità ermeneutica"⁴⁷⁷. Sono doti (acquisibili) che oltrepassano le algide applicazioni tecniche, le "programmazioni"; si tratta di "arte"⁴⁷⁸. Enrico Berti vi aggiunge, inoltre, ulteriori "atteggiamenti meta-teoretici" come «la congenialità fra autore e interprete, l'interesse ad intendere, l'apertura mentale, l'umiltà, la pietas di fronte al rigoglio di un'altra *humanitas*, la liberazione dai propri "idoli", quali la sicurezza di sé, la pigrizia intellettuale, la distorsione dell'altro»⁴⁷⁹. È un prestare ascolto, un dare la possibilità a chi si lascia ascoltare, all'altro, di esprimere se stesso, di rappresentarsi nel parlato così come nelle movenze che ne accompagnano il con-testo enunciativo. È un lasciar fluire la storia di vita altrui, un attingere allo scrigno dell'esperienza, a quel che s'è visto, fatto, detto, scritto, pensato, amato, detestato, apprezzato, ricordato, allontanato, educato.

È l'esperienza, quel particolare "legame soggetto/mondo" del lessico pedagogico⁴⁸⁰, che coagula in un colloquio, il cuore delle nostre orme esistenziali che fuoriescono dalla fitta boscaglia avvolta nella nebulosa della nostra condizione umana per "venire al linguaggio"⁴⁸¹, per guardare in faccia quel raggio di sole che c'inonda di presenza, per un attimo, di onestà, di apertura, di verità. L'esperienza, che si compie davvero solo quando è narrata⁴⁸², è la radura che si esprime ed espande nel corso del nostro camminare per il mondo, la nostra testimonianza di esseri viventi di questa Terra, rivolti, solo a tratti ma

⁴⁷⁶ Cfr. M. HEIDEGGER, *Un colloquio a tre voci su un sentiero di campagna fra uno scienziato, un erudito e un saggio*, in Id., *Colloqui ...*, cit., p. 43-44. Ivi: «Il Saggio: Partecipare a un colloquio, in effetti, è difficile. Più difficile ancora è guidarlo. Da quando ci siamo incontrati per la prima volta a colloquiare su questo sentiero di campagna io ho cercato d'imparare solo una cosa; L'Erudito: e qual è?; Il Saggio: L'arte, ovvero la pazienza longanime, o come Lei la vuole chiamare, di colloquiare insieme nel colloquio».

⁴⁷⁷ Cfr. P. MONTESPERELLI, *op. cit.*, pp. 29-31.

⁴⁷⁸ Cfr. F. TORRALBA, *L'arte di ascoltare. Manuale pratico per apprezzare il silenzio e dar valore alle parole*, Rizzoli, Milano 2007.

⁴⁷⁹ P. DIANA, P. MONTESPERELLI, *op. cit.*, p. 29.

⁴⁸⁰ Cfr. F. CAMBI, *Esperienza* (voce), in F. FRABBONI *et al.* (a cura di), *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 100. Nella pagina successiva l'A. ricorda come «Le pedagogie del Novecento [...] hanno riconosciuto il primato dell'esperienza, la sua problematicità, la sua razionalità, la sua intenzionalità e dialetticità, la sua storicità e la sua culturalità, offrendo all'educazione stessa un dispositivo "aureo" per ripensare l'insieme dei suoi interventi e il focus stesso dei suoi processi di teorizzazione».

⁴⁸¹ M. HEIDEGGER, *Colloqui su un sentiero ...*, cit., p. 52. Ivi: «Ma che cos'è il colloquio, semplicemente di per sé? [...] mi sembra come se nel colloquio vero e proprio accada questo: che qualcosa viene al linguaggio».

⁴⁸² Cfr. P. JEDŁOWSKI, *Il racconto come dimora. Heimat ...*, *op. cit.*

invincibilmente attratti con lo sguardo da quel cielo che muto ci calma d'azzurro e ci ricolma d'infinito.

Le testimonianze che seguono trovano autorevole sponda scientifica in studi come quelli condotti da Sandra Chistolini⁴⁸³, la quale sottolinea che «far raccontare ai maestri la scuola che hanno realizzato nella loro vita tra biografia, eventi, commemorazioni, ricordi, riflessioni, proposte [significati] conoscere direttamente il valore di una educazione costruita, giorno dopo giorno, con l'aiuto dei bambini e delle famiglie. In tutte le narrazioni è possibile rinvenire quella, talvolta recondita, altre volte palese, ispirazione pedagogica che è stata guida ed incoraggiamento in tanti anni di educazione dell'infanzia. I maestri – conclude Chistolini – sono testimoni di come una intuizione possa essere la ragione di un impegno, e di come il fare scuola tragga alimento da quella prescelta idea che è, prima di tutto, un atto di libertà della persona e di responsabilità verso se stessi e verso gli altri»⁴⁸⁴. Far parlare chiunque abbia a che fare con la quotidianità della formazione vuol dire dar spessore alle loro pratiche, alle loro convinzioni, al loro “credo pedagogico” direbbe Dewey, insomma a tutto un universo di pensieri e sentimenti che determinano intenzionalmente e con arte al contempo la realtà dell'educazione.

IV.2 Maestri sui sentieri delle scuole di campagna

Le interviste confluite in questo studio sulle Scuole rurali/pluriclassi sono state realizzate sia diacronicamente con insegnanti in pensione, tre in Sicilia e altrettanti in un'area al confine fra la Toscana e l'Umbria, sia sincronicamente tramite l'incontro con 25 insegnanti in servizio nella Provincia di Palermo nell'A.S. 2010/11. In quest'ultimo caso

⁴⁸³ In uno studio della pedagogista sono stati infatti raccolti oltre 400 titoli relativi all'uso del metodo biografico; cfr. S. CHISTOLINI, *Indicazioni bibliografiche*, in R. CIPRIANI (a cura di), *La metodologia delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history*, Euroma-La Goliardica, Roma 1995, pp. 437-509. Si ricordino in tal senso anche altri volumi come quelli di E. BIFFI (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, F. Angeli, Milano 2010; A. MARRADI, *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Carocci, Roma 2008; L. CORRADINI, *A noi è andata bene. Famiglia, scuola, università, società in un diario trentennale*, Città Aperta, Troina (EN) 2008; P. ALHEIT, S. BERGAMINI, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano 1996; D. DOLCI, *Conversazioni*, Einaudi, Torino 1962.

⁴⁸⁴ S. CHISTOLINI, *La scuola raccontata dai maestri. Dalla intercultura alla cittadinanza*, Edizioni Kappa, Roma 2010, p. 11. In relazione alle ragioni teoriche del dar voce alle narrazioni dei protagonisti del fare educazione cfr. della stessa A., *L'asilo infantile ...*, op. cit., pp. 123-141, nonché Id., *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, F. Angeli, Milano 2008, pp. 159-272.

non poche sono state le volte in cui il colloquio si è svolto alla presenza degli alunni, consentendo una rapida comparazione fra comportamenti professionali e propositi educativi. Numerose occasioni di “osservazione (quasi) partecipante”, dunque, hanno permesso allo scrivente di approcciarsi alla realtà in analisi con una maggiore *chance* di captare alcune parti dell’universo culturale e simbolico in cui quotidianamente queste realtà istruttive sono calate ed operanti. Nel caso delle interviste diacroniche sono state effettuate sia interviste “a due” (nel caso dei maestri siciliani) che “collettive” (per i maestri toско-umbri). Per quanto concerne, invece, i colloqui con gli insegnanti del Palermitano in servizio nel medesimo anno scolastico ci si è avvalsi prevalentemente di un approccio “a due”. Le domande che hanno dato sostanza all’intervista, in aderenza alla matrice paradigmatica “non direttiva” o “in profondità”, hanno cercato di far emergere nel corso del colloquio un quadro valoriale e professionale riconducibile allo specifico del tipo di Scuola in cui questi docenti hanno fatto esperienza. Il discorso ha avuto pressoché inizio sempre con domande-stimolo del tipo: *Quali i punti nevralgici del fare scuola in campagna/montagna o comunque in situazioni pluriclassi? Quali i vantaggi e gli svantaggi di insegnare ed apprendere in questa realtà istruttiva/educativa?* Il dispiegarsi dell’argomento, poi, ha consentito all’intervistatore di gestire il colloquio nella direzione prefissata dalle esigenze di ricerca, ovvero al fine di individuare talune caratteristiche educativo-didattiche peculiari. I quesiti-stimolo, quindi, solo appena accennati all’interno dell’architettura dei colloqui intessuti, hanno mirato a portare a trattazione soprattutto temi come il concetto di cittadinanza, il rapporto di questi allievi con la natura, la collaborazione con le famiglie e le Istituzioni, la valorizzazione della risorsa-territorio⁴⁸⁵ in cui il plesso è inserito. La dimensione dell’ascolto ha spinto l’intervistatore a situarsi, nella maggior parte delle situazioni, su una linea di mera produzione di “segnali” tesi a rassicurare l’altro sui livelli di attenzione concessi alla sua testimonianza professionale. Chi intervista, come scrivono Fideli e Marradi, guida il discorso solo in modo indiretto⁴⁸⁶; pone la domanda iniziale e lascia che l’intervistato dica liberamente quel che pensa; la sua presenza, o meglio le sue poche ma mirate domande (solo apparentemente scovre da

⁴⁸⁵ Cfr. F. DE BARTOLOMEIS, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze 1983. Sui tre significati del termine “territorio”, che fanno riferimento a strumenti legislativi e a tipi d’intervento diversi, cfr. *ib.*, pp. 27-31.

⁴⁸⁶ R. FIDELI, A. MARRADI, *op. cit.*, p. 74.

vicinanza/comunanza tematica o di gradualità contenutistica⁴⁸⁷) e i suoi segnali di assenso invitano l'altro a proseguire, a dire senza eccessivamente auto-reprimere quel che di profondo soggiace a determinate scelte. Non si tratta di scandagliare l'universo assiologico o la visione del mondo dell'intervistato, ma di consentire a questi di mettere in forma tracce d'esperienza vissuta. L'intervistatore nella sua non direttività è quasi come un'eco, che agevola il prosieguo del discorso mostrandosi capace di esortare l'intervistato a riaprire strade interrotte e/o di schiuderne altre. Un ultimo aspetto, infine, è quello che ha riguardato la concessione delle interviste. In letteratura si ricorda come l'accettare di essere chiamati a dar voce ad una richiesta di approfondimento per motivi di studio possa ricondursi sostanzialmente a considerazioni pertinenti il *valore* o attinenti allo *scopo*. Nel primo caso si distinguono le seguenti motivazioni: a) gratificazione derivante dal fatto di poter dare un contributo a una ricerca scientifica, alimentata anche dal prestigio dell'istituto che promuove lo studio; b) curiosità per un'esperienza nuova o inconsueta; c) desiderio di avvalersi di un'occasione di interazione. Nel secondo caso, invece, accettare un'intervista è frutto di un calcolo utilitaristico, tale cioè che possa giovare alla condizione dell'intervistato⁴⁸⁸. Confrontarsi con gli insegnanti di queste Scuole rurali/pluriclassi ha significato qualcosa di più e di diverso. Essi hanno accettato di aprire i loro ricordi, le loro esperienze, i loro successi e passi falsi solo perché animati da un fortissimo senso del dovere verso quegli scolari che amano qualificare nella quasi totalità "semplicemente" come bambini. C'è tutto un mondo nelle loro parole e nei loro gesti, persino quando appaiono stanchi della poca considerazione del compito affidatogli o sfiduciati sulle ricadute della loro prassi educativa. Si tratta di donne e uomini che, nella maggior parte dei casi, nonostante tutto riescono ancora con entusiasmo a vedere dinanzi a sé "fiori" da coltivare con estrema cura nel giardino che costeggia il sentiero di campagna in cui sorge la "loro" piccola-grande Scuola.

⁴⁸⁷ Sulla successione delle domande cfr. *ib.*, p. 78.

⁴⁸⁸ Cfr. *ib.*, pp. 78-79.

*IV.2.1 Anna Maria Bruno*⁴⁸⁹

«Nell'anno scolastico 1961-62 ho ottenuto l'incarico dal Provveditorato agli Studi di Caltanissetta per insegnare presso la Scuola rurale in contrada Grotta Rossa. Si trattava di una pluriclasse formata da circa 10 alunni. La sede era disagiata e non era raggiungibile con mezzi pubblici. Per farlo sono stata costretta ad avvalermi di un'auto a noleggio sino ad un certo punto e poi dovevo fare un tratto di strada, in aperta campagna, a piedi. Lungo il tragitto per raggiungere la scuola c'erano altre, di cui due regionali dette "sussidiate". Eravamo tre insegnanti e ogni mattina l'autista ci accompagnava sul posto di lavoro lasciandoci nelle rispettive sedi scolastiche. Io ero l'ultima a scendere e quindi, al ritorno, ero la prima ad essere prelevata. La scuola era composta da una stanzetta con i banchi di legno e come scrivania c'era un tavolo collocato sopra una pedana di legno che ogni tanto scricchiolava e talvolta era una tana per i topolini di campagna. Gli alunni erano dei bambini molto affettuosi e andavano dai 6 ai 10 anni. Svolgevo un programma didattico adatto alle esigenze di ciascun alunno, che andava dalla classe I alla V. Di loro ricordo soprattutto semplicità, genuinità e la voglia di apprendere. Oltre ad insegnare loro a "leggere, scrivere e far di conto", come si suole dire, cercavo di comunicare sentimenti di amor patrio, di rispetto per il prossimo e per la natura che ci circondava. In occasione delle festività natalizie e pasquali insegnavo loro dei piccoli lavori manuali senza che ciò comportasse per loro alcun costo. Per Natale facevo realizzare un piccolo Babbo Natale con della carta crespa rossa, un rotolino di carta igienica e un pacco di cotone idrofilo. Per Pasqua preparavano un pulcino con della lana gialla e un cartoncino e poi si collocava in un guscio vuoto. Le uova per Pasqua non mancavano, poiché nel pollaio ve ne erano a sufficienza ed anche io ne ricevevo panieri pieni appena presi dal pollaio. Che genuinità e che sapore! Con l'approssimarsi della primavera ricordo le lezioni tenute all'aperto a diretto contatto con la natura. Tutto ciò che ci circondava era oggetto di riflessione e di ricerca, le lezioni, talvolta, erano improvvisate e talmente piacevoli che le ore passavano senza che me ne accorgessi. Il rapporto con i genitori era di assoluto rispetto per la maestra (o signorina) così mi chiamavano. Io ricambiavo con affetto e molta disponibilità la loro affabilità; la semplicità di questa gente di campagna mi gratificava e mi

⁴⁸⁹ L'intervista è stata realizzata a Caltanissetta il 26 giugno 2011. La docente ha prestato servizio presso la scuola rurale pluriclasse di Grotta Rossa, nei pressi del capoluogo nisseno, nell'a.s. 1961/62.

ricompensava dei sacrifici a cui talvolta dovevo andare incontro. Come quando un giorno l'autista non venne a prenderci alla fine delle lezioni, senza alcun preavviso, per cui fui costretta a dovere fare chilometri a piedi, al freddo e sotto la pioggia in piena campagna per raggiungere la strada provinciale dove finalmente potemmo prendere la corriera insieme alle altre colleghe, che nel frattempo si erano unite a me durante il percorso. Fu allora che decisi di prendere la patente e iniziai subito a frequentare le lezioni di scuola guida. Un altro momento di disagio lo provai una mattina quando nel percorrere quel tratto di strada a piedi, scappò dal recinto un toro che si dirigeva verso di me. Sentii la moglie del contadino che allarmata chiamava a gran voce il marito, dicendo: *“Attento, corri c'è a signorina!”* Per fortuna tutto si risolse nel migliore dei modi. Ma quanto spavento!

Di questo A.S. conservo un bel ricordo: insegnare in una pluriclasse è stato per me un ottimo tirocinio, un'esperienza positiva che mi ha accompagnato durante tutto il mio percorso professionale, dandomi una formazione culturale e didattica che nessun testo specifico mi avrebbe potuto dare. La genuinità di quei piccoli alunni, la semplicità dei loro genitori mi hanno comunicato sentimenti di serenità che è difficile dimenticare in un periodo in cui ormai i rapporti umani sono più complessi e sfuggenti. In quel luogo tutto era, come dire, *“primitivo”* e semplice, non contaminato dalla moderna tecnologia. Ricordo ancora oggi come le famiglie di quella contrada per comunicare con le altre famiglie di Grotta d'Acqua, parallele in linea d'aria tra loro, usavano una sorta di strano telefono, costruito con un filo e due latte vuote, dove parlavano a voce alta. Internet era ancora molto lontano.

Nonostante tutto ho nostalgia di quei tempi, anche se difficili; c'era più calore umano e affetto tra la gente. Non sono più tornata sul posto, mi piacerebbe sapere cosa sorge ora dove c'era quella piccola scuola rurale e quale sia stato il destino di quei miei piccoli alunni».

IV.2.2 Maria Concetta Cona ⁴⁹⁰

«Il mio primo anno d'insegnamento l'ho prestato presso la scuola di Borgo Schirò nell'a.s. 1967/68. Dopo essermi diplomata presso l'Istituto Magistrale "De Cosmi" di Palermo, ho lavorato per un breve periodo presso una libreria. Di lì a poco ricevetti l'incarico per insegnare in quella piccola scuola di campagna. Direttrice era la dott.ssa Di Marco e ricordo che volle accompagnarmi personalmente alla mia sede di servizio: una pluriclasse con soli 7 bambini. Più volte nel corso dell'anno scolastico ella venne a farci visita; devo dire che in ogni suo incontro con i bambini si mostrava attenta quanto affettuosa, direi materna. La stessa, inoltre, non lesinava al mio indirizzo tanti ed utili consigli.

La scuola aveva due aule: nella prima si faceva lezione, nell'altra i bambini potevano fare il ripasso e parte dei compiti per l'indomani. Non sedevo quasi mai in cattedra, ma preferivo stare fra i miei alunni, così da poter meglio interagire ed agevolare il loro apprendimento. I bambini venivano a scuola con serenità ed erano educati, tranquilli e rispettosi. L'arredo scolastico era piuttosto semplice: un crocefisso alle spalle della cattedra, una ventina di banchi e le mura piuttosto disadorne.

A Borgo Schirò vi abitavano solo poche persone ed un paio di Carabinieri che lì, a turno, prestavano il loro servizio. Il 15 gennaio 1968 ci fu poi il terremoto del Belice, che colpì seriamente la scuola e la gran parte dei rimanenti edifici. Per questo la scuola restò chiusa per più di due settimane ed in seguito fummo quindi ospitati nei locali della sacrestia. A questo episodio spiacevole ne accostò, però, uno più spensierato: la festa del 1° maggio. In quel giorno vennero molti contadini delle zone limitrofe per celebrare quella ricorrenza, cui presero parte anche abitanti di altre località che ne approfittarono per una scampagnata.

L'appartamento dell'insegnante, situato al primo piano dell'edificio scolastico, era composto da una stanza, più il bagno. La casa, comprensiva anche di una cantina, era tutto sommato accogliente e abbastanza spaziosa, ma confesso che ho preferito

⁴⁹⁰ L'intervista è stata realizzata a Palermo il 13 febbraio 2008. La docente ha prestato servizio presso la scuola rurale pluriclasse di Borgo Schirò (PA) nell'a.s. 1967/68. La testimonianza della maestra è già stata pubblicata nel contributo di F.P. CALVARUSO, *La scuola rurale in Sicilia. Avamposto civile fra natura e cultura*, in S. CHISTOLINI, *La scuola raccontata ...*, op. cit., pp. 75-76.

raggiungere giornalmente il posto di lavoro in automobile, spesso in compagnia di mio padre, che aspettava nella piazzetta antistante, per nulla annoiato. Non erano rare le occasioni in cui, lungo la strada, dessi un passaggio a due o tre dei miei studenti, che mi ringraziavano con tanta tenerezza.

Uno dei fattori negativi per il mio insegnamento era la quasi totale mancanza di strumenti didattici. Mi sono in ogni caso ingegnata portando qualche libro, delle cartine geografiche ed altro ancora. Dal punto di vista intellettuale devo dire che i ragazzi, purtroppo ma comprensibilmente, erano poco stimolati. Molti i dettati ed i copiati somministrati.

Il bidello era il sig. Cannuscio, che fungeva anche da custode della scuola e da sacrestano. La campanella c'era, ma non suonava. Non occorre. I tempi del borgo erano così ritmati, direi quasi naturalmente, che talune esigenze organizzative mostravano in quel contesto la loro inutilità. L'attività educativa risentiva positivamente di questo contatto con la natura, apportando alla didattica tempi, metodi e risultati adeguati al luogo in cui ci trovavamo a crescere assieme. Spesso, quando il tempo lo consentiva, uscivamo dall'aula per delle passeggiate intorno all'abitato, osservando piante, fiori ed animali. Era un'esperienza che ogni volta catturava entusiasticamente la loro immaginazione ed il ritorno in classe era proficuo e carico di gioia. Didattica attiva. Tutti i bambini indossavano il grembiule e mi colpiva non poco che curassero con così attenta dovizia il proprio corredo scolastico. La scuola, in quegli anni, era ancora molto considerata ed il mio lavoro apprezzato, soprattutto quale strumento di miglioramento sociale.

Alle 11 si faceva la ricreazione e la moglie del bottegaio portava spesso la merenda agli studenti, fra i quali vi erano anche i propri figli. Si trattava di panini semplici, ma dal gusto genuino. Le lezioni terminavano alle 12.30. L'anno scolastico passò velocemente. L'ultimo giorno di scuola si svolsero gli esami di II e V elementare: tutti furono promossi.

Il mio ricordo è piacevole. Ho vissuto un'esperienza cominciata con viva preoccupazione e terminata con dispiacere per ciò che lascio. Ho ancora chiaro in mente il momento esatto in cui andai via da quella piccola scuola, che avevo imparato ad

apprezzare mese dopo mese, ma su tutto rivedo gli sguardi dei bambini che pur emozionati mi salutavano compostamente. La carriera mi ha portato in varie altre scuole, sempre più vicine a casa, rendendomi più agevole il quotidiano problema logistico. Ma il ricordo di quell'anno immerso fra i campi di sulla mi ha costantemente accompagnato ridandomi ossigeno anche quando questo, in città, progressivamente col traffico caotico andava scarseggiando.

Sono tornata a Borgo Schirò qualche anno addietro ed ho provato una forte emozione nel rivedere l'edificio, benché così malconcio, e quella scritta a caratteri maiuscoli indicante la presenza della scuola all'ingresso della struttura, ma devo dire che altrettanto viva è stata l'amarezza per lo stato d'abbandono in cui versa quel luogo di formazione in cui, ai miei tempi, si faceva un tipo di scuola che ancora, potrei tranquillamente dire, era a misura d'uomo».

*IV.2.3 Salvatore Natale*⁴⁹¹

Diversa ma egualmente ricca di particolari interessanti la testimonianza del maestro Salvatore Natale, insegnante per sedici anni presso la scuola rurale di borgo Gattuso – Petilia. Questo docente nisseno, appassionato di minerali ed ancor più del suo mestiere, dal quale non si sente affatto lontano pur nella meritata pensione, ha continuato, anche dopo la chiusura ufficiale della sua amata scuola, a coltivarne l'esistenza curandone dal 2005 i locali con la presenza di un'Associazione culturale intitolata "Storia e Memoria", da lui voluta unitamente alla moglie, anch'ella insegnante elementare, con l'intento di custodire e tenere assieme il sano della civiltà contadina e la ricchezza della cultura di cui la Scuola è ovunque portatrice.

⁴⁹¹ L'intervista è stata realizzata a Caltanissetta l'11 febbraio 2009. Il docente ha prestato servizio presso la scuola rurale pluriclasse di Borgo Gattuso – Petilia (CL) dall'a.s. 1978/79 all'a.s. 1993/94. La testimonianza del maestro è già stata pubblicata nel contributo di F.P. CALVARUSO, *La scuola rurale in Sicilia. Avamposto civile fra natura e cultura*, in S. CHISTOLINI, *La scuola raccontata ...*, op. cit., pp. 76-77.

Natale è stato non solo un insegnante ma una guida per tanti bambini, che con instancabile costanza ha sempre cercato di trasmettere loro, su tutto, l'amore per la libertà. Un valore inalienabile, questo, che vivifica qualsiasi contenuto impartito nelle ore trascorse in classe. Dall'entusiasmo di questo vivace ottuagenario nel raccontare i tanti episodi che ne hanno segnato l'iter professionale è facile intuire la qualità dei benefici culturali di cui si saranno avvalsi i tanti fanciulli che con lui sono cresciuti. Mai una frase di seppur larvata sufficienza nei confronti del rendimento degli allievi più svantaggiati, nemmeno una sbavatura irrispettosa per questa gente unta solo del sudore della fronte di chi dalla terra sa trarre frutti d'ogni genere. La cultura, in questo come in tanti altri casi, ha sposato la natura in modo fecondo. Buone pratiche da conoscere, registrare e re-interpretare.

La scuola rurale pluriclasse di Borgo "Gattuso – Petilia", attiva sino all'A.S. 2001/02, consta di tre aule, più i servizi igienici, una stanza per la refezione ed una ad uso ufficio. Sulle pareti interne sono presenti ancora antiche riproduzioni di tela che rappresentano alcune virtù, qualche scena del Risorgimento e varie località importanti per la storia d'Italia. Tra di esse: *Il Pantheon di Roma – L'anfiteatro flavio (il Colosseo) – Castel Sant'Angelo (mole Adriana) – La raccolta delle arance – La camera da letto – Le dieci giornate di Brescia (Tito Speri) – Il giuramento di Pontida – La visita del medico – Chi ben serra, ben trova – La mamma vede tutto!* Visibili altresì dei cartelloni più recenti, che riproducono fiori e frutti, uccelli d'ogni specie, una tavola ecologica sull'azione degli animali e dell'uomo nell'equilibrio della natura, le piante ornamentali e quelle medicinali, una tavola dei cibi con relativi valori energetici. Molteplici, infine, le suppellettili custodite, come ad esempio un banco con penna e calamaio, una cartella, un paio di pagelle, dei libri ed alcuni armadi. Insieme a questi un'ampia collezione di oggetti d'uso agricolo che si fondono col tutto come a suggellare ancor più stretto un rapporto simbiotico fra i campi del sapere ed il sapere dei campi. Cultura e coltura intrecciati oltre la semantica: fare cultura è seminare istruzione, favorire la crescita di quelli che sono gli inestimabili germogli dell'umanità.

“Una volta – ricorda il maestro Natale – chiesi ai bambini di svolgere un tema in classe sul treno. Uno di loro scrisse: *“Si senti nu fischiu, doppu nu rumuri; lu trenu partì, trasì n’a*

galleri e di lì spiri”. Per me questo breve componimento del mio alunno, fino a quel momento restio ad esprimersi, fu come ricevere in dono una poesia, spontanea, genuina, diretta, rapida, libera ed ermetica. Quel giorno tornai a casa lieto e colmo di gioia”. Il lampo della compartecipazione di due anime che nell’educazione fra i campi trova spazio per riunire in armonia le complesse dimensioni dell’insegnamento.

*IV.2.4 Carla Cafaggi - Anna Maria Ranchelli - Vera Testerini*⁴⁹²

Francesco Paolo Calvaruso (FPC): «Nell’iniziare questa intervista di studio vi pregherei di presentarvi, specificando le scuole di e gli anni di servizio, pregandovi di espormi qualsiasi aspetto della vostra esperienza nel solco della mia ricerca sulle scuole rurali/pluriclassi».

Carla Cafaggi (CC): «Sono Carla Cafaggi e sono nata nel 1933. Ho cominciato ad insegnare nel 1954 con le scuole serali, poi con varie supplenze in zone di montagna e quindi di ruolo sempre nelle pluriclassi».

FPC: «Vuole parlarmi di queste scuole rurali/pluriclassi dove ha iniziato la sua carriera?».

CC: «Alcune di queste piccole scuole erano ubicate nei pressi di Arezzo; si trattava di supplenze molto brevi, di circa 20 o più giorni. Altre erano site nei pressi di San Sepolcro (AR), altre ancora nella zona di Badia Tedalda, vicino Sestino. Zone montane, difficili da raggiungere per gli insegnanti non del luogo, ai quali la normativa si premurò in quegli anni di assegnare un punteggio maggiorato. Vivevamo una situazione logistica effettivamente disagiata, perché bisognava restare nei pressi della scuola per tutto l’anno o, per lo meno, per quasi l’intera settimana. Ricordo che nella mia prima esperienza in pluriclasse avevo alunni dal I al V anno, cui si aggiungeva un ragazzo che doveva essere ammesso al Seminario di San Sepolcro».

FPC: Com’erano i suoi alunni? Che ricordo ne ha?».

⁴⁹² Intervista multipla realizzata presso i locali della Libera Università dell’Autobiografia, ospitati all’interno dell’Istituto Superiore Statale “Luca Pacioli” di Sansepolcro (PG) il 12 Marzo 2011.

CC: I ragazzi erano molto educati e sensibili. Io li ricordo così».

FPC: Come descriverebbe il rapporto di questi bambini con la natura?»

CC: Ricordo che molti di loro per raggiungere la scuola dovevano quotidianamente percorrere mezz'ora o anche tre quarti d'ora di strada. Nel pomeriggio, poi, andavano ad aiutare i loro genitori nei campi».

FPC: Secondo lei, al di là del rapporto squisitamente logistico e "lavorativo", ritiene che in questi scolari vi fosse una certa e spiccata sensibilità per il mondo della natura? Nell'esperienza della maestra Maria Maltoni a San Gersolé, come lei sa, il contatto con fiori e animali circostanti la scuola era promosso sia dal punto di vista educativo che didattico».

CC: Certo, i bambini riportavano spesso a scuola le loro esperienze di vita rurale. Il mio è stato un insegnamento improntato alla promozione della scoperta, della ricerca. Ho altresì puntato molto sugli aspetti organizzativi, dovendo far fronte alla compresenza di alunni di classi diverse. In particolare devo dire che gli alunni di I avevano maggiormente bisogno della mia guida, non avendo potuto frequentare la scuola materna. Per quanto riguarda gli alunni degli altri anni di corso il mio intervento didattico poteva svolgersi in contemporanea, abbinandoli».

FPC: Aveva qualche collega nelle sue prime esperienze pluriclassi?».

CC: No, ero da sola e con poca esperienza».

FPC: Luigi Credaro ebbe a definire queste scuole, per il problema della compresenza in aula di scolari di età diversa, come un "assurdo pedagogico". Lei ha vissuto questa particolare situazione educativo-didattica come un problema insormontabile oppure è riuscita a gestirlo in maniera proficua, nonostante le indubbie difficoltà del caso?».

CC: Riuscivo a gestire questa condizione ricorrendo spesso, come già detto, all'abbinamento fra classi. Da questa compresenza, si diceva anche, che i bambini più piccoli potessero persino trarne dei vantaggi. Non so se questo fosse rispondente al vero, ma questa era la realtà con cui mi misuravo ai primi passi della mia carriera».

FPC: Molti dei pedagogisti che hanno sottolineato gli aspetti positivi delle pluriclassi hanno evidenziato proprio il punto da lei testé esposto. Nella società c'è sempre chi sa di più e chi meno, chi ha più esperienza e chi no; persino in famiglia i figli non sono quasi mai coetanei, eppure un genitore attento al proprio compito educativo tiene sempre in considerazione la diversità del proprio intervento in relazione alla loro personalità e alla loro età».

CC: Riconosco che i ragazzi possano aver tratto dei vantaggi dalla loro situazione pluriclasse, ma la fatica era notevole».

FPC: La scuola non prepara solo da un punto di vista culturale, ma anche civicamente. Come coltivava questo versante dell'educazione?».

CC: Se devo riferirmi ai frutti di questo tipo di insegnamento devo dire che non mancavano i gesti di solidarietà fra compagni, che si traducevano in azione di reciproco aiuto nello svolgere le attività loro proposte. Mi piace pensare che questo sia stato anche frutto del mio intervento dal punto di vista civico».

FPC: Può raccontarmi qualcosa di più specifico sull'educazione al senso civico? Parlavate in aula, ad esempio, di argomenti correlati alla bandiera nazionale, alla figura del Presidente della Repubblica o ai valori promananti dalla Costituzione?».

CC: Nel 1961 mi trovavo a Caprese Michelangelo, insieme ad una collega. In quell'anno ricorreva il centesimo anniversario dell'Unità d'Italia. In paese si diceva che una famiglia avesse in casa alcuni cimeli appartenuti a Garibaldi: un paio di scarponi, una bilancia ed altri oggetti ancora. Non so come ne fosse venuta in possesso, ma me li feci prestare così da poterli portare in classe e parlare con i miei alunni di questo eroe nazionale».

FPC: Passiamo ora alla prossima insegnante, la maestra Ranchelli».

Anna Maria Ranchelli (AMR): Sono nata nel 1931 a Montecchi. Ho frequentato l'Istituto Magistrale ad Arezzo, ma mi sono diplomata a 21 anni per via della guerra. Nel 1952, appena diplomata, ho insegnato in una scuola materna del mio paese per quattro anni. Il mio primo incarico annuale nella scuola elementare è stato nella pluriclasse di Brancialino, nel Comune di Pieve Santo Stefano, a pochi chilometri da San Sepolcro».

FPC: Di che anni scolastici stiamo trattando?».

AMR: Direi 1956-57. Erano incarichi annuali, che si svolgevano presso una scuola rurale fondata da un conte, in una fattoria di sua proprietà. In realtà era una scuola sussidiata. Ricordo che dovevo dormire in loco, perché non c'erano sufficienti mezzi per viaggiare, sicché vivevo a pieno nella comunità locale. Avevo fatto amicizia con la collega che era proprio del posto, di Castelnuovo, dove era ubicata un'altra scuola pluriclasse in una fattoria confinante. Ho collaborato molte volte con questa collega e ricordo con piacere un progetto didattico che svolgemmo di comune accordo, ponendo a centro d'interesse "Il viaggio del Tevere". Un'ispettrice di Arezzo apprezzò molto quest'iniziativa, perché consentiva di coinvolgere fruttuosamente tutti i bambini delle nostre pluriclassi. Nell'illustrare ai bambini il percorso del Tevere si poteva parlare loro contemporaneamente e di storia e di geografia, includendo anche un lavoro importante sul tabacco, che allora era la risorsa della vallata: si trattava del tabacco tipo Sumatra. Non sapevo allora perché questo si chiamasse così e perché i campi costeggianti il Tevere fossero ricoperti da una garza bianca. Ma la ricerca condotta insieme ai bambini ci fece scoprire che a Città di Castello era venuto tempo addietro un agronomo, probabilmente olandese (i cui figli sono ancora oggi residenti a San Sepolcro), il quale aveva condotto degli studi nell'isola di Sumatra, dove questa pianta cresceva con un clima caldo-umido. In sostanza, questo studioso aveva riprodotto nella nostra zona le condizioni ottimali per la coltivazione di questo tabacco».

FPC: Quali erano i rapporti con i bambini e con il mondo della natura?».

AMR: Se prendo ad esempio il lavoro appena riferitole sul tabacco, devo dire che i risultati erano soddisfacenti. I bambini di I anno iniziavano a comporre le prime sillabe TA-BAC-CO e poi facevano il disegno, mentre quelli di IV e V trascrivevano sul quaderno le loro ricerche. Ma la mia permanenza nel borgo oltre l'orario scolastico mi permetteva di condividere altri momenti con questi bambini. Ricordo che alcune volte mi portarono a vedere dei nidi, di cui poi l'indomani parlavamo a scuola. Le famiglie, inoltre, mi invitavano spesso a prendere il tè in casa loro».

FPC: La scuola, dunque, quasi come una famiglia allargata».

AMR: Il proprietario di questa fattoria risiedeva a San Giustino, proprio nella pianura in cui veniva piantato il tabacco. Una volta lo invitammo a parlare in classe dell'esperienza diretta di questo suo lavoro. Fu una buona occasione per interagire con il territorio e i suoi abitanti. Per quanto concerne la mia sistemazione, dormivo presso una famiglia con due mie alunne, una di IV e una di V. Quest'ultima, oggi, appartiene al personale ATA dell'Istituto d'Arte di San Sepolcro ed ogni volta che m'incontra mi abbraccia con tanto affetto. Per me quella fu la mia prima esperienza, piena di entusiasmo. Aggiungo che sia io che la collega fummo molto lusingate dall'ispettrice che veniva spesso ad informarsi sul nostro percorso di formazione. Questa mia collega, che non si è mai sposata, ha dedicato tutta la sua vita al mondo della scuola. Ricordo che vinse il concorso da direttrice a Roma e poi si spostò a Milano. Ha pubblicato sulla rivista Scuola Italiana Moderna e ha scritto anche dei libri. Dal contatto con lei ritengo di avere ricevuto molto».

FPC: Rammenta il nome di quest'insegnante? Mi sembra giusto lasciar traccia anche di questa persona».

AMR: Certo, il suo nome è Giuliana Pandolfi».

FPC: Maestra Ranchelli, poc'anzi, prima della nostra intervista, mi parlava del contatto avuto con la maestra Maria Maltoni».

AMR: Sì, perché appena diplomata, nel 1952-53, ho inizialmente lavorato a Firenze, come segretaria di un negozio di ceramiche artistiche, dove stetti tre mesi prima della chiamata alla materna di cui ho già accennato».

FPC: La maestra Maltoni ha infatti insegnato alle porte del capoluogo toscano sino al 1956».

AMR: Dovevo prepararmi al concorso magistrale e in quel tempo frequentavo la Biblioteca nazionale. Avevo inoltre sentito ben parlare di questa docente nell'ultimo anno delle magistrali e, trovandomi lì, presi appuntamento tramite telefono con questa persona. Con il filobus andai a trovarla e ricordo di aver visto i disegni dei suoi allievi, che minuziosamente riproducevano fiori e gemme. Il suo era un insegnamento votato al contatto diretto con la natura: i bambini venivano accompagnati nei campi intorno alla

scuola, invitati ad osservare attentamente tutto ciò che in essi potesse essere utile didatticamente e li spronava a riprodurre le loro esperienze dirette tramite il disegno, accompagnato da un pensierino. I disegni erano così dettagliati da lasciare a bocca aperta per il loro realismo».

FPC: Che impressioni ha tratto dall'incontro con Maria Maltoni?».

AMR: Mi è sembrata un'insegnante molto umana e gentile. Mi fece vedere tutti i suoi lavori e si mostrò molto disponibile nel comunicarmi le sue esperienze didattiche e mi confessò anche il dispiacere provato a causa di alcune osservazioni mosse al suo operato per via di qualche errore grammaticale rilevato dagli ispettori negli elaborati dei suoi scolari. In realtà, Maria Maltoni, per non frenare la spontaneità dei bambini, si era proposta scientemente di fare meno rilievi possibili, almeno nei primi anni, riproponendosi di correggerli con gradualità. Lei era per un metodo improntato sulla spontaneità dei bambini⁴⁹³. In quel momento, forse, si è un po' esagerato con il lasciar fare. Occorre, però, aggiungere che nei temi da lei letti mi emergevano delle osservazioni così dettagliate e vivide che i bambini di altre scuole ritengo non facessero».

FPC: Nella sua esperienza educativa, dunque, come valuta la gestione e il funzionamento della pluriclasse?».

AMR: Per me è stata una cosa, come dire, naturale. Sin dalla mia prima esperienza ho insegnato in pluriclasse ed ho constatato che i bambini si aiutavano vicendevolmente. I bambini più piccoli guardano i più grandi con entusiasmo, seguendone l'esempio».

FPC: Potremmo definire il suo un giudizio positivo?».

AMR: Sì, anche per il numero esiguo degli alunni, che permetteva un autentico insegnamento individualizzato».

⁴⁹³ Un'altra grande maestra e pedagogista come Maria Boschetti Alberti, nell'evidenziare il valore educativo della "spontaneità", ne *Il diario di Muzzano*, La Scuola, Brescia 1951, p. 65, scriveva nell'A.S. 1919/20 che «perché il bambino conservi la sua individualità e possa arrivare per scoperte sue ad imparare è necessario lasciarlo libero in un ambiente educativo adatto. L'acqua che corre chiara e spumante nel torrente, è triste e negra nel pantano; l'uccello è invidiato nell'aria e compianto in gabbia. Non c'è spettacolo più bello di quello di una scolaresca che, in libertà disciplinata, lavora a soddisfare ai suoi bisogni intellettuali».

FPC: Individualizzazione dell'insegnamento che è uno dei punti-cardine della didattica attuale».

AMR: Sì, in effetti ho faticato meno nella pluriclasse (non numerosa) che quando sono venuta in un Comune come quello di San Sepolcro, in una monoclasse di più di 20 alunni».

FPC: Oggi si parla molto di Cittadinanza e Costituzione, ovvero la versione moderna di quella bistratta disciplina che dal 1958 si chiamava Educazione Civica. Ha lavorato su quest'importante versante educativo?».

AMR: Sì, tramite l'insegnamento della Storia e vivendo nel territorio, soprattutto quando ero a Pieve Santo Stefano, condividendo la vita della piccola comunità. A me, inoltre, è sempre piaciuto far cantare i bambini; ad esempio facevo cantare loro l'inno nazionale».

FPC: Ha avvertito il mutare delle condizioni socio-economiche nel corso della sua esperienza in queste scuole rurali pluriclassi?».

AMR: Sì, certo. Si figuri che nel 1963/64 ho avuto un solo alunno! A Sentigiano, nel Comune di Pieve Santo Stefano iniziai l'anno scolastico con cinque alunni, ma in febbraio, il mutare delle condizioni contrattuali per i contadini, fece sì che la maggior parte dei bambini si trasferisse con le rispettive famiglie altrove. Degli alunni che componevano in quell'anno la pluriclasse tre erano fratelli ed uno era un loro cugino. Rimasi fino a maggio solo con questo alunno. In questo caso, la solitudine del bambino si trasforma in una pessima situazione d'apprendimento, poiché manca qualsiasi forma di collaborazione, socializzazione e sprone».

FPC: Maestra Testerini, allora, mi parli anche lei della sua esperienza».

Vera Testerini (VT): Sono del 1934 ed ho iniziato ad insegnare nell'a.s. 1953/54 con la scuola serale, in un posto di montagna dove le persone per frequentare la scuola erano costretti a fare anche due o tre ore di cammino. L'anno seguente vi sono tornata come supplente per qualche mese, dove ho avuto una pluriclasse. La scuola era ospitata in una canonica, lontana da tutto e da tutti. I bambini che frequentavano, pur non essendo molto distanti, dovevano comunque affrontare un discreto cammino per raggiungere la loro scuola. Dal canto mio, ero ospite presso una signora che mi aveva offerto una camera

ed ho vissuto lì nel rispetto di tutti. In tutto avevo circa dieci alunni. Non erano molti e posso dire che ho lavorato bene. Ho avuto bambini di II che sapevano la storia come i bambini di IV, perché ascoltavano e captavano bene il contenuto fruito dai compagni più grandi. C'erano bambini di III che facevano le divisioni a due cifre che svolgevano i compagni degli anni successivi. Sotto certi aspetti, quindi, la pluriclasse aveva questi vantaggi. Non nascondo che vi fossero diverse problematiche, per altro già accennate dalle colleghe, ma ho provato che era possibile lavorare assieme, soprattutto su certe materie, pur nelle età e nelle classi diverse».

FPC: Qual è, quindi, il suo giudizio complessivo sulla realtà pluriclasse?».

VT: In sostanza direi positivo. Limiti potevano, però, sorgere se il bambino aveva delle oggettive difficoltà o lentezze nell'apprendimento. Altro aspetto non trascurabile l'isolamento in cui questi scolari vivevano; il che ostacolava i processi di socializzazione. Io stessa dovevo camminare per quasi un paio d'ore per raggiungere il pullman che mi riportava a casa. La maestra era per loro una sorta di "finestra sul mondo". Non avevano neanche il sacerdote, perché la parrocchia era vuota e vi si diceva messa solo ogni tanto. Ero io a fare anche elementi di dottrina cattolica, il pomeriggio. Questa è la prima esperienza che ho avuto. L'anno successivo ho ottenuto un incarico in un'altra località, in una zona chiamata Cicognaia, tra la Toscana, l'Emilia Romagna e le Marche, altrettanto isolata. Basti dire che quando sono giunta lì nel 1957 ho portato con me la mia figliola, che allora aveva solo tre mesi. L'ho tenuta tutto l'anno scolastico con me e quando andavo in aula la bimba la affidavo alla signora che mi ospitava. Sono tornata a casa solo tre volte in quell'anno, perché la strada, francamente, era dissestata. Usavamo per scendere a valle, dove c'era una fermata della corriera, una treggia, ossia una sorta di slitta a ruota trainata dai buoi. Non mi ricordo con esattezza quanti bambini vi fossero in quella pluriclasse e se vi fossero tutte le classi. I rapporti con i bambini erano ottimi, anche perché si erano molto affezionati a me».

FPC: Non ritiene che vi fosse oltre l'affetto anche un po' di riconoscenza per un surplus d'umanità offerto loro?».

VT: Ho avuto per tanti anni buoni rapporti con questa gente di campagna. Si figuri che anche dopo tanto tempo vi sono tornata con piacere con la mia famiglia al completo. Gli alunni mi hanno invitato ai loro matrimoni e i rapporti non si sono mai interrotti, perché in qualche modo, al di là del servizio, qualcosa si è seminato. Non so quanto sia riuscita a dare, ma le numerose volte in cui negli anni i miei ex allievi mi hanno cercato mi hanno dimostrato che qualcosa di buono s'era creato. Sono stata in queste frazioni per oltre 20 anni e non ho mai chiesto il trasferimento, semplicemente perché vi lavoravo bene».

FPC: Come si chiama la frazione in cui ha lavorato per anni?».

VT: Melello. Ricordo che la direttrice, quando le pluriclassi richiesero la presenza di più insegnanti, ci disse compiaciuta che avevamo creato un piccolo nido».

FPC: Non credo fosse una critica. No?».

VT: Affatto, perché era davvero così. Si lavorava bene».

FPC: Possiamo dire che il suo giudizio è positivo?».

VT: Sì, certo».

FPC: Non penso, infatti, che avrebbe scelto di stare lì così tanto tempo altrimenti».

VT: I bambini erano educati, ma anche intelligenti».

FPC: Ha potuto lavorare con questi bimbi dal punto di vista civico?».

VT: Quando sono arrivata a Melello, la città di San Sepolcro aveva fatto un gemellaggio con una città del Montenegro. Non so quanto possa essere stata un'occasione di crescita civica, ma il far imparare ai nostri alunni, con l'utilizzo di un disco, una canzone in lingua montenegrina penso sia stata utile in un'ottica inter-culturale. La festa si tenne al Teatro Dante e i nostri bambini ebbero modo di esibirsi in canti italiani e non».

FPC: Prendevate spunto dalle ricorrenze istituzionali, come il 2 Giugno, il 25 Aprile, il 1° Maggio o il 4 Novembre?».

VT: Sì, certamente. Erano tutte delle occasioni per lavorare alla loro crescita del senso civico».

FPC: A questo punto del nostro colloquio, volevo chiedervi qualcosa sugli strumenti didattici. Pensate che siano indispensabili per la qualità dell'apprendimento o è l'insegnante che fa la differenza?».

CC: Noi, ad esempio, nel 1961, nella Direzione Didattica di Pieve Santo Stefano, grazie al Direttore, avevamo a disposizione per circa un mese una macchina stampante, con la quale i bambini potevano lavorare, dalla I alla V, alla realizzazione di un giornoletto. Questo strumento forse era poco, ma ci bastava».

FPC: Non pensate che i migliori strumenti derivassero dal mondo della natura che circondava queste scuole?».

CC: Sì».

VT: Ricordo la storia di un cane, quando ero in questa frazione dove avevo portato le mie bambine. C'era a scuola, eravamo nel 1960, un bambino che frequentava il III anno. Si chiamava Massimo ed aveva un bel cane. Tutte le mattine il bambino veniva a scuola accompagnato dal cane, che poi lo veniva a prendere all'uscita. Un giorno questo animale si ammalò e da quel momento non si fece più vedere a scuola. Quando uscivamo da scuola, tutti insieme andavamo a casa di questo bambino, dove il cane, pur sofferente, faceva le feste al suo padrone e poi si rimetteva in un cantuccio. Ciò che ci commosse fu che un giorno Massimo venne a scuola comunicandoci che il suo cane era morto. Era andato a morire lontano da casa, ritrovato lo stesso giorno dai genitori del bambino, in un campo distante, quasi per non dare un dispiacere al bambino».

CC: A Caprile ad un certo punto si sparse la voce che sui monti vi era un lupo, che fu ucciso. All'epoca si usava che i cacciatori riusciti a catturare un lupo, lo portavano nelle case a farlo vedere».

FPC: Come a rassicurare le famiglie».

CC: In quella circostanza tutti davano qualcosa, che so, un pollo o delle uova. Mi ricordo che una mattina portarono questo lupo anche a scuola, che era davvero enorme».

VT: Una cosa simile da noi accadeva con le volpi, ma le portavano vive, dentro un cesto e con una rete sopra prima che i contadini le sopprimessero. Questo, un po', ci fece paura».

CC: Ora questo non sarebbe certo più possibile!».

AMR: Ripenso a questi tempi con molta nostalgia!».

VT: Sì, anch'io. Facevano scuola col cuore. Avvertivo affetto, ma ne ricevo anche tanto».

CC: Certo, occorre dire, che abbiamo avvolto questo ricordo in un'aura romantica!».

AMR: Io, però rivedo tutto con tanta nostalgia».

FPC: Il distacco temporale, ovviamente, ci fa vedere le cose sotto altra luce. Mi pare, però, di poter dire che per le maestrie Testerini e Ranchelli ci sia un certo coinvolgimento emotivo nel riportare le loro esperienze, maggiore rispetto a quello vissuto dalla collega Cafaggi, che riesce a rielaborare il tutto con più distacco».

CC: Distaccato, sì».

FPC: Non vuol dire migliore o peggiore, ma solo una differente metabolizzazione dei vissuti professionali, e non solo».

CC: Quest'esperienza l'ho fatta prima di sposarmi, quindi per me rimanere tutta la settimana era possibile. Certo aveva un costo. I miei genitori non erano molto favorevoli».

VT: Sì, diciamo che la sua era una famiglia più agiata».

CC: Ero figlia unica».

VT: Era figlia unica, certo, e come tale non gradivano che lavorasse così lontano».

CC: Era il mio babbo e la mamma che mi accompagnavano per vedere nei primi giorni dove mi sistemavo».

FPC: Il nostro lavoro d'insegnante non si esaurisce solo in classe. Questo non conosce limiti. Lavoriamo anche nei giorni festivi, quando prepariamo lezioni o correggiamo i compiti a casa, o ancora quando riflettiamo su ciò che è avvenuto in classe. È chiaro che abbiamo una vita privata, ma non possiamo permetterci di staccare del tutto la spina una volta fuori il portone della scuola. Mi chiedo, quindi, se condividete questo mio squarcio meta-cognitivo sulla nostra professione: avendo molto tempo per riflettere, qual era la vostra idea del rapporto natura-cultura in un simile contesto?».

CC: Molte volte ci trovavamo a raccogliere con i bambini il vischio per i campi nel periodo natalizio. Quante volte mi sono intrattenuta con i miei allievi nella neve!».

VT: Un'altra cosa che adesso mi torna in mente è che un giorno mi chiamarono dei genitori, dopo le vaccinazioni contro la poliomelite fatte a scuola. Per il dottore, infatti, era più pratico venire a scuola che girare per tutte le case. Un giorno sento bussare alla mia porta. Era la madre di un mio allievo che mi chiamava affinché dessi una mano al figlio, perché gli effetti della vaccinazione avevano causato al piccolo un forte malore. Il bambino, in effetti, quando lo vidi era come impietrito, vicino al focolare, muto. Chiamai il dottore ed insieme riuscimmo a far star meglio il piccolo. Al di là dell'episodio, ciò che qui desidero sottolineare è l'importanza attribuita dai genitori di questi scolari di campagna alla figura del docente, che non era solo la maestra ma un punto di riferimento».

FPC: Giunti a questo punto, care maestre, vi chiedo di far sintesi della vostra esperienza, tra l'altro già descritta ampiamente».

CC: Quest'esperienza legata alle pluriclassi è legata alla nostra giovinezza e come tale, quindi, ci risulta piacevole».

VT: Si tratta anche per me di un piacevole ricordo. C'erano diversi disagi, certo, ad esempio la lontananza da casa e l'essere stata costretta a portarmi in posti così impervi le mie bambine. Devo però aggiungere che credo le mie figliole abbiano trascorso comunque un buon periodo insieme alla loro mamma in un luogo così sereno. Una ragazza del posto mi aiutava la mattina ad accudire le mie bambine e le famiglie mi dimostravano affetto e stima. Tutto ciò è per me un ricordo assolutamente piacevole».

AMR: Mi ripeto: ho nostalgia di quei tempi e di quell'esperienza, pur con tutti i disagi».

CC: Ma col tempo tutto si dimentica, anche i disagi».

AMR: Quando ero ospite presso una famiglia mi avevano dato una camera con un letto privo del materasso, al cui posto c'era un sacco di foglie di granturco. Al mattino francamente mi sentivo tutta un dolore. Eppure, nonostante tutto, ricordo questi anni con piacere perché eravamo giovani. Concludo dicendo che l'esperienza a contatto con la gente di campagna mi ha sicuramente arricchita».

FPC: Vi ringrazio.

IV.3 Perché restiamo ad insegnare in provincia. Colloqui sulle pluriclassi nel Palermitano (A.S. 2010-11): Salvatore L. - Patricia P. - Chiara C. - Silvia L. - Saveria Maria R. - Anna Maria P. - Ada C. - Pina P. - Anna D. - Maria D. - Rosa Francesca R. - Giovanna M. - Giuseppa C. - Mario P. - Maria Antonia C. - Domenica F. - Maria Giovanna M. - Maria Giorgia S. - Loredana C. - Antonella D. - Anna S. - Rosina Antonietta L. - Mariuccia F. - Giovanna P.

Un mare verde, scosso incostantemente dalle folate d'un vento ormai anch'esso imprevedibile⁴⁹⁴, accompagna quasi tutte le visite di studio ai plessi in cui sono attivate le pluriclassi della provincia palermitana. È un continuo ondeggiare d'erba, fiori e colori che distende e lascia pensare, che pettina i prati e scompiglia talune visioni che assillano il quotidiano brigare di città. È un'occasione per riaffacciarsi a quello spettacolo che per secoli abbiamo abitato per le contrade della Terra, un modo per riflettere su uno dei *topoi* classici della Pedagogia: il rapporto "natura-cultura".

La pluriclasse, definita come «una classe composta da alunni di scuola primaria di diversa età, iscritti ai vari anni di corso. Viene attivata quando il numero degli alunni (inferiore a 15) non consente la formazione di una classe per ciascun anno di corso. La pluriclasse è costituita da non meno di 8 e non più di 18 alunni»⁴⁹⁵, risponde all'esigenza

⁴⁹⁴ Cfr. L. MONTANARI, *Così cambia il vento*, in «la Repubblica», martedì 22/3/2011, p. 56.

⁴⁹⁵ D.P.R. 20/3/2009, n. 81, art. 10. Definizione di pluriclasse in "Glossario" al testo *La Scuola statale: sintesi e dati. Anno scolastico 2009/2010*, MIUR – Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali – Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, Roma 2010, p. XVIII.

di assicurare, nei limiti stabiliti dalla legge, una sede scolastica anche a tutti quei bambini residenti in località montane e rurali ed il cui numero esiguo non permette la formazione di monoclasse per anno di studio. È una “necessità che può diventar virtù”⁴⁹⁶, un buon laboratorio di sperimentazione pedagogica, dove docenti motivati, consapevoli e didatticamente attrezzati possono mostrare il meglio della loro professionalità nella promozione della cultura e della convivenza civile. Il direttore dell’Ufficio Scolastico Regionale (U.S.R.) Piemonte Francesco De Sanctis, nell’ottobre 2007, ricordava nel suo intervento ad un convegno sulle pluriclassi, come le scuole di montagna assolvano un importante compito, ovvero quello «di assicurare il servizio di Istruzione in luoghi tendenzialmente isolati e difficilmente raggiungibili ed, insieme, la funzione di contribuire ad evitare lo spopolamento di ambienti non solo straordinariamente belli dal punto di vista paesaggistico, ma ricchi di un importante patrimonio culturale, naturalistico, linguistico, sociale. [...] Nel caso delle scuole di montagna, siamo inoltre consapevoli di quanto sia ampia la ricaduta sociale della loro presenza, poiché il mantenimento di un Istituto ed il suo radicamento nel tessuto sociale può addirittura condizionare l’esistenza o meno dell’insediamento umano. [...]. Con lo spopolamento vengono meno radici, culture locali, valori, tradizioni, parlate e dialetti, custodia funzionale dell’habitat naturale [...]. È invece interesse collettivo – concludeva il dirigente – che le scuole di montagna restino quale presidio di territori particolarmente fragili»⁴⁹⁷. La Scuola, quindi, come presidio culturale e civico che, non sempre agevolmente, giunge ancora in luoghi poco abitati, per garantire il diritto all’istruzione e, come direbbe Maria Boschetti Alberti, quel

⁴⁹⁶ 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 stata 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”). All’iniziativa hanno preso parte i seguenti esperti con le seguenti relazioni: Francesco De Sanctis (Direttore USR per il Piemonte): *Situazione delle scuole di montagna: la necessità di mantenere piccoli plessi a salvaguardia di un territorio e di una comunità*; Walter Cesana (Supervisore del tirocinio universitario presso la Facoltà di Scienze della Formazione UNITO): *Le pluriclassi in montagna: una specificità pedagogica, educativa e didattica efficace ed attuale nel contesto regionale ed europeo*; Adriano Cappellini (Dirigente I.C.S. di Neviano degli Arduini, Palanzano e Monchio delle Corti): *Presentazione di una esperienza di teleinsegnamento finalizzato a ottimizzare l’organizzazione e la didattica nelle pluriclassi*; Manuela Vico (Presidente dell’Alliance Française, Cuneo): *L’insegnamento del francese nelle scuole primarie del territorio montano del Piemonte: una buona pratica aperta all’utilizzo delle nuove tecnologie*. Di rilievo il fatto che, secondo quanto emerso dal 2° Rapporto sulla qualità della scuola, edito nel maggio 2011 da Tuttoscuola, il Piemonte si attesti come sistema scolastico al vertice delle Regioni.

⁴⁹⁷ Cfr. <http://www.piemonte.istruzione.it/news/2007/102007/allegati/pluriclassi_montagna.pdf>.

prezioso “dono di sé” che è l’educazione⁴⁹⁸. Il dono, come apprendiamo dallo studio dei classici della pedagogia, ponendo al centro il principio della formazione della persona, è «la caratteristica intrinseca dell’atto educativo»⁴⁹⁹.

Il pregio di una pluriclasse, come scrive Giancarlo Cerini, è quello di «un ambiente che può favorire l’apprendimento cooperativo, l’autonomia, la responsabilità, l’iniziativa, doti di cui c’è un gran bisogno anche nelle monoclasse (ahimè spesso di 26-27 alunni) dove prevale la disperante necessità dell’insegnamento frontale, espositivo, del fare tutti la stessa attività nello stesso momento. Ma oggi – conclude il dirigente tecnico dell’U.S.R. Emilia Romagna – tutte le classi sono pluriclasse: per bambini di età diversa (l’anticipo), per provenienza (gli immigrati, ma non solo), per bisogni educativi (speciali e non), per intelligenza e motivazione. Allora, evviva le pluriclassi (meglio: le classi al plurale) se ci aiutano a ritrovare l’arte di una didattica perduta»⁵⁰⁰. Questi plessi costituiscono la traduzione pratica di un’esigenza scolastico-organizzativa, che promuove il diritto allo studio dei bambini di queste aree e mira, con l’aiuto delle migliori energie di insegnanti ancora animati da spirito di missione, a tramutare questa particolare condizione formativa in un evento educativo virtuoso, denso di opportunità tutte da porre in luce.

La normativa vigente stabilisce che «le pluriclassi sono costituite da non meno di 8 e non più di 18 alunni»⁵⁰¹. È un provvedimento, inserito in un più ampio e radicale disegno di riordino dell’intero sistema istruttivo nazionale, che pur rispondendo ad effettive

⁴⁹⁸ Cfr. M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il dono ...*, cit.

⁴⁹⁹ S. CHISTOLINI, *Pamphlet pedagogico*, cit., p. 17.

⁵⁰⁰ G. CERINI, *Ogni classe è pluriclasse*, in «La vita scolastica», 12, 2011, p. 1.

⁵⁰¹ Cfr. D.P.R. 20/3/2009, n. 81, art. 10 - *Disposizioni relative alla scuola primaria*, comma 1 (G.U. 2/7/2009, 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 25/6/2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6/8/2008, n. 133». Da ricordare, altresì, quanto previsto al medesimo art. 10 del D.P.R. 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 D.M. 24/7/1998, n. 331 - *Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola* (G.U. 11/11/2008, 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, 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.

esigenze di risparmio⁵⁰² e gestione dei conti pubblici⁵⁰³ (resesi ancor più cogenti per via della crisi finanziaria internazionale giunta al suo apice nel settembre 2008 negli U.S.A. e che ha causato seri danni all'intera economia mondiale⁵⁰⁴, interessandoci non senza contraccolpi e mandando quasi in corto circuito, per un effetto domino, le casse di alcuni Stati come la Grecia⁵⁰⁵), ha suscitato nell'opinione pubblica vive proteste in tutte le città

⁵⁰² Cfr. L. ILLIANO, *Gelmini: "L'Italia è uno stipendificio"*, in «Il Sole 24 Ore», domenica 24/8/2008, p. 9. Nelle previsioni della manovra rientra un taglio triennale di circa 110 mila posti nel comparto Scuola (67.341 docenti e 42.500 appartenenti al personale A.T.A.). Alle cifre appena riportate e riconducibili all'attuale Esecutivo occorre, però, affiancare gli oltre 20 mila posti in meno previsti dalle Finanziarie 2007 e 2008 già programmati dalla precedente compagine governativa. Su quest'ultimo aspetto si veda anche il *Quaderno bianco sulla Scuola*, predisposto nel settembre 2007 dagli allora ministri Giuseppe Fioroni (MPI) e Tommaso Padoa-Schioppa (MEF). Per uno sguardo d'insieme sul punto rispetto agli AA.SS. 2009/10 – 2010/11 – 2011/12 cfr. Id., *La scuola pianifica i tagli*, in «Il Sole 24 Ore», venerdì 26/9/2008, p. 37. Il tutto per un risparmio al bilancio dell'Istruzione, a partire dal 2012, di circa 3,2 miliardi ed uno, nel periodo 2009-12, di 7,8 miliardi. Dal bilancio dell'a.s. 2007/08, come si evince da M. ZUCCHETTI, «*Stop allo stipendificio*», in «il Giornale», giovedì 28/8/2008, p. 2, emerge che la spesa per il personale scolastico era pari ad € 40.845.529.257, pari al 96,98% di spesa totale per la Scuola, così suddivisi: 82,32% per il personale docente; 16,15% per il personale ATA e l'1,53% per il personale dirigenziale. Il tutto a fronte di un rapporto docente/alunno in Italia di 1 a 12 (media UE: 1 a 9).

⁵⁰³ Cfr. L. LAZZI GAZZINI, *Il fabbisogno supera i 72 miliardi*, in «Il Sole 24 Ore», venerdì 2/10/2009, p. 6; cfr. E. FATIGANTE, *Nel 2009 Pil giù del 5%. Ma sale il peso del fisco*, in «Avvenire», martedì 2/3/2010, p. 23; ivi, i dati ISTAT parlano del dato peggiore dal 1971, una pressione fiscale al 43,2% ed un crollo degli investimenti lordi, scesi al 12,1% e la spesa statale, secondo il MEF, nel 2009 al 52% del Pil. Se per un verso apprendiamo da un'indagine dei Giovani della Confcommercio (cfr. C. PAS., *La scolarizzazione fa crescere il Pil*, in «Il Sole 24 Ore», sabato 20/9/2008, p. 35) che anche un solo anno in più d'istruzione in più favorisce la crescita del Pil, risulta quanto mai importante l'introduzione di altri parametri per diagnosticare lo stato di salute di un Paese tramite quello che è stato definito come il Piq, ovvero il "prodotto interno di qualità", in cui confluiscono indicatori come il rispetto dell'habitat umano oltre quelli dell'efficienza e della competitività. Il Piq è ancora un "cantiere aperto", come dicono la Fondazione Symbola, gli studiosi e gli esperti che si sono impegnati in questo studio, ma rappresenta un passo verso una migliore riconsiderazione di tutti i parametri finora in uso per affiancarvi dati utili per monitorare il peso dell'inquinamento delle produzioni sui cambiamenti climatici, cfr. A. CIANCIULLO, *Pil addio, ecco il Piq. La ricchezza di qualità che fa bene al Paese*, in «la Repubblica», mercoledì 19/5/2010, p. 37. A quanto appena predetto è da associare, inoltre, l'indice di Sviluppo Umano (HDI: Human Development Index), quale indicatore macroeconomico realizzato dall'economista Mahbub ul Haq nel 1990 e utilizzato, accanto al Pil, dalle Nazioni Unite dal 1993 per valutare la qualità della vita nei vari Paesi membri.

⁵⁰⁴ Per una rapida analisi a caldo della crisi di Wall Street e sugli effetti a livello mondiale cfr. V. CARLINI, M. MARIANI (a cura di), *I dieci giorni che sconvolsero la finanza*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 21/9/2008, pp. 15-18. La crisi mondiale che attraversiamo sta mostrando alcuni dei lati oscuri della globalizzazione, dell'omologazione valoriale e del "mercatismo". «L'economia è importante – leggiamo in G. TREMONTI, *La paura e la speranza*, Mondadori, Milano 2008, p. 18 – ma la realtà nella sua pienezza e la vita nella sua complessità sono una cosa diversa. Il *mercatismo*, l'ideologia totalitaria inventata per governare il XXI secolo, demonizzava lo Stato e quasi tutto ciò che era pubblico o comunitario, ponendo la sovranità del mercato in posizione di dominio su tutto il resto. Ora non si può dire che questa è la linea giusta, la linea esclusiva». Sul potere finanziario e i deliri cinico-clinici del turbo-capitalismo cfr. L. GALLINO, *Finanzcapitalismo. La civiltà del danaro in crisi*, Einaudi, Torino 2011.

⁵⁰⁵ Al Paese ellenico, avente un rapporto debito pubblico/Pil pari al 115,1%, bisogna affiancare dati Eurostat 2009 alla mano, altre Nazioni come Portogallo (deficit bilancio: 9,4%; debito pubblico/Pil: 76,8%; crescita Pil: - 2,7%; disoccupazione: 10,3%), Irlanda (deficit bilancio: 14,3%; debito pubblico/Pil: 64%; crescita Pil: - 7,5%; disoccupazione: 13,2%) e Spagna (deficit bilancio: 11,2%; debito pubblico/Pil: 53,2%; crescita Pil: -

d'Italia⁵⁰⁶. È un momento di crisi per l'istruzione⁵⁰⁷ e per il mondo della Scuola, di cui la pubblicistica degli ultimi anni è solo uno dei segnali che suffragano l'idea di un'Istituzione in affanno⁵⁰⁸, cui è altresì possibile affiancare un certo discredito orbitante attorno agli stessi pedagogisti⁵⁰⁹.

Da Belluno⁵¹⁰ a Reggio Calabria, da Messina a Trento⁵¹¹ alta si è levata la voce di tutte le persone interessate dalla presenza delle pluriclassi. In alcuni casi si è trattato di proteste di genitori per questa particolare situazione, che ingenera in alcuni di loro legittime preoccupazioni per il regolare andamento dei processi di apprendimento dei propri figli, in altri casi si registrano momenti di incontro ed approfondimento per

3,6%; disoccupazione: 19%); cfr. M. ROMANI, *Attenti, in autunno arriva la crisi e sarà figlia dell'evasione fiscale*, in «Venerdì» di Repubblica, 1158, 28/5/2010, p. 27.

⁵⁰⁶ Per una panoramica sullo sciopero nazionale del 30 ottobre 2008, indetto in seguito ai provvedimenti sulla riforma della Scuola cfr. le prime pagine dei quotidiani nazionali più diffusi del giorno seguente: *Scuola in piazza*, in Corriere della Sera; «Un milione contro la Gelmini», in «la Repubblica»; *Scuola, sfida al governo*, in «La Stampa»; *La scuola va in piazza, sfida alla riforma*, in «Il Messaggero».

⁵⁰⁷ Cfr. M. NAIM, *Educazione disastrosa la peggiore delle crisi*, in «Il Sole 24 Ore», domenica 18/10/2009, pp. 1/11. Scrive l'A.: «In questi giorni si sente parlare quasi esclusivamente di denaro: fallimenti, salvataggi finanziari e crisi monopolizzano le conversazioni in tutto il mondo. Sebbene questo atteggiamento sia logico, è salutare di tanto in tanto cambiare argomento. Parliamo, ad esempio, dell'altra crisi mondiale le cui ripercussioni sono come quelle originate dal crollo della finanza, ovvero la crisi dell'istruzione. In quasi tutti i paesi, la gente ritiene che il proprio sistema educativo sia oltremodo carente».

⁵⁰⁸ Per una fenomenologia di questo stato «comatoso» cfr. M. BONTEMPELLI, *L'agonia della scuola italiana*, CRT, Pistoia 2000; L. BUSSON, *Studenti serpenti*, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 2001; F. GIUSTI, V. SOMMELLA, *Povera scuola!*, Donzelli, Roma 2001; R. CAMMILLERI, *L'ombra sinistra della scuola. Memorie frustrate di un insegnante secondario*, Piemme, Milano 2002; P. PERBONI, *Elogio della perfetta in-docenza. Come evitare di fare l'insegnante e vivere felici*, Armando, Roma 2003; R. ALONGE, *Asini calzati e vestiti. Lo sfascio della scuola e dell'università dal '68 a oggi*, UTET, Torino 2005; L. ANTOCCIA, *Le remore e il titanico: vite precarie a scuola*, Gaffi Editore, Roma 2005; M. IMARISIO, *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano 2007; G. DESIDERIO, *La scuola è finita*, Fondazione Liberal, Roma 2008; F. LONGO, *Come ti sequestro la prof.*, Casa editrice EL, Trieste 2008; C. ARGENTINA, *Beata ignoranza*, Fandango Libri, Roma 2008; G. FLORIS, *La fabbrica degli ignoranti*, Rizzoli, 2008; G. MACULOTTI, *Lettera dalla scuola tradita*, Armando, Roma 2008; F. ERVEAS, *Follia docente*, Marcos y Marcos, Milano 2009, C. CREMASCHI, *Malascuola*, Piemme, Milano 2009; N. SCIALFA, *La scuola negata. La radiografia di un disastro e le ragioni di una speranza*, De Ferrari, Genova 2009; C. VALERIO, *Nessuna scuola mi consola*, Nottetempo, Roma 2009; G. SAVAGONE, A. BRIGUGLIA, *Il coraggio di educare*, Elledici Leumann (TO) 2009; M. D'ORTA, *Aboliamo la scuola!*, Giunti, Milano 2010; D. D'ALESSANDRO, *A scuola sognando la Papuasìa. Errori e orrori tra i banchi*, Mursia, Milano 2010; M. SPICOLA, *La scuola s'è rotta*, Einaudi, Torino 2010; R. PASOLINI, *Emergenza educativa. Una sfida per docenti, famiglie e mondo*, Elledici, Leumann (TO) 2010.

⁵⁰⁹ Cfr. F. ALBERONI, *Studiare le date a scuola fa capire l'identità del Paese*, in «Corriere della Sera», 2/11/2009, p. 1. Ivi, lo studioso di sociologia, arriva a dire: «Negli ultimi quarant'anni i pedagogisti hanno quasi distrutto le basi del pensiero razionale e i fondamenti della nostra civiltà».

⁵¹⁰ Si vedano le quattro tavole rotonde, svoltesi fra il 29/10 e il 12/11 del 2010, dal titolo *La pluriclasse: una necessità che diventa opportunità?*, organizzate dall'U.S.P. di Belluno in collaborazione con la Provincia.

⁵¹¹ Cfr. <http://www.vitatrentina.it/temi/territorio/pluriclassi_l_eta_diversa_e_una_ricchezza>.

conoscere meglio queste realtà, che soprattutto nelle zone montane vengono viste e vissute con molta cura.

Al di là di una scontata diatriba politica che agita a destra e a manca le contrapposte ricette sulla cosa pubblica, ciò che in questa sede concerne più da vicino queste note non è tanto stabilire se la legge risponda più o meno efficacemente ai conti della ragioneria di Stato (cosa, comunque, di primaria importanza) per il riassetto della complessa situazione del nostro debito pubblico⁵¹², bensì di portare a trattazione in termini pedagogici la realtà di quelle lontane filiazioni delle scuole rurali che sono le pluriclassi.

Gli Istituti scolastici nel Palermitano in cui sono state attivate le pluriclassi nell'anno scolastico 2010/11, secondo i dati forniti dall'amministrazione scolastica provinciale di pertinenza l'11 aprile 2011, ammontano a 9 unità: Circolo Didattico "Giovanni Barbera" di Caccamo, con il plesso "Rosario Livatino" sito in frazione San Giovanni (2 pluriclassi con 25 scolari); Istituto Comprensivo Statale (I.C.S.) "Giuseppe Oddo" di Caltavuturo, con i plessi "Antonino Quagliana" di Scillato (1 pluriclasse con 16 scolari) e Sclafani Bagni (1 pluriclasse con 6 scolari); I.C.S. "Leonardo Sciascia" di Camporeale, con il plesso "Isabella Catalano" di Grisì (2 pluriclassi con 38 scolari); I.C.S. "Rosario Porpora" di Cefalù, con il plesso di Gratteri (2 pluriclassi con 34 scolari); I.C.S. "Gabriele Buccola" di Mezzojuso, con il plesso "Vittorino da Feltre" di Campofelice di Fitalia (2 pluriclassi con 20 scolari); I.C.S. di Petralia Soprana, con i plessi di Blufi (2 pluriclassi con 23 scolari) e frazione Pianello (2 pluriclassi con 32 scolari); I.C.S. "Giorgio Skanderbeg" di Piana degli Albanesi, con il plesso "Madre Teresa di Calcutta" di Santa Cristina Gela (2 pluriclassi con 36 scolari); Il C.D.

⁵¹² Per una lettura delle serie storiche di lungo periodo relative al debito pubblico italiano dal 1861 fino all'ottobre 2008 cfr. M. FRANCESE, A. PACE, *Il debito pubblico italiano dall'Unità a oggi. Una ricostruzione della serie storica*, in <http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/qef_31/QEF_31.pdf>, 2011, pp. 1-46. Vedi, inoltre, C. BASTASIN, *Ballando sull'orlo del debito pubblico. Si va verso il 120% del Pil*, in «Il Sole 24 Ore», venerdì 15/5/2009, p. 13. L'A. dimostra come in 20 anni, dal 1994 al 2009, il nostro Paese abbia attraversato un periodo assai delicato per quanto riguarda la finanza statale. Se teniamo in considerazione il rapporto debito pubblico/prodotto interno lordo (in percentuale del Pil), vediamo che nel 1994 (quando arrivammo sull'orlo del collasso finanziario) eravamo intorno al 94%; abbiamo poi raggiunto un picco storico intorno al 1994 con il 122%. Al 2009 il tasso era al 103% e in costante rialzo. Adesso siamo intorno al 120%. Va altresì detto, però, che per il Fondo Monetario Internazionale, nel 2014 il passivo dei Paesi del G-20 potrebbe aumentare sino al 140% del Pil. Giulio Tremonti, in un convegno svoltosi in occasione della presentazione di un libro di Enrico Berlinguer, *La via dell'austerità*, ritiene che una delle maggiori cause dell'attuale dissesto delle casse statali sia da rinvenire proprio negli effetti del "compromesso storico"; cfr. Al.T., *Tremonti alle radici del deficit: "Tutto è cominciato negli anni '70"*, in «Corriere della Sera», venerdì 21/1/2011, p. 35.

“Francesco Denaro Pandolfini” di Termini Imerese, con il plesso “Francesco Paolo Mulè” (2 pluriclassi con 21 scolari); I.C.S. “Giovanni XXIII” di Villafrati, con il plesso “Vincenzo Di Marco” di Cefalà Diana (2 pluriclassi con 34 scolari). La ricerca sul campo è stata condotta nell’ultima fase del presente studio, nel periodo che va dalla metà di Aprile 2011 a fine Maggio dello stesso anno. Sono stati intervistati 25 insegnanti (23 di sesso femminile e 2 maschile), di cui 2 specializzati nelle attività educativo-didattiche di sostegno alle classi ove presenti allievi diversamente abili. La disponibilità è stata quasi del tutto totale, tanto che solo in un paio di casi due insegnanti, a diverso titolo, si sono rifiutati di offrire collaborazione al presente studio. Occorre altresì aggiungere in via preliminare che, pur situandosi esternamente al cuore delle scelte adottate per l’impianto generale di raccolta dati per questa sezione della ricerca, di qualche giovamento sono risultati dei brevi scambi di opinione con alcuni collaboratori scolastici. Le loro considerazioni a margine, i loro pareri privi di arzigogoli pedagogici sul fare scuola in queste piccole realtà, hanno palesato tutta l’importanza del darsi da fare assieme per gestire al meglio l’evento educativo, poiché a scuola non v’è spazio né momento in cui il suo *telos* possa cessare di essere presente, non vi sono anfratti o lassi temporali pedagogicamente eslege. In tale ottica, ascoltare persino le loro perplessità, pur se non proprio aderenti ad un modello pedagogico consolidato, dunque consapevole (potremmo forse parlare di una sorta di pedagogia “intuitiva” o meramente “quotidiano-esperenziale”), ha reso questo sondare il terreno probabilmente più prossimo al non-celato, consentendo alle traiettorie teoriche con le quali si è entrati in aula per osservare e vedere con mano, di sfrondarsi di taluni orpelli irrealistici, forse persino inadatti a cogliere il nocciolo dell’essere scuola in azione in contesti così particolari. I vantaggi di un bagno d’umiltà per qualunque ricercatore passano anche attraverso il prestare orecchio ed occhio a tutti quegli aspetti poco attenzionati dalla letteratura. È probabile che sia nel dimesso, in ciò che riteniamo secondario, che possa riposare il sontuoso approssimarsi alla poliedrica consistenza dell’oggetto d’indagine. Uscire dal tracciato dei rigidi protocolli, a volte, consente di percorrere sentieri euristici impensati, non di rado inusitati. È nello spezzare le catene di un metodo rigido e pedissequo che la ricerca procede verso nuovi sentieri, di certo irti perché poco battuti, brulicanti di insidie e a tratti quanto mai avvolti in un’aura di oscurità, ma altresì densi di un significato tutto da far condensare e distillare in nuovi testi

da interpretare, nuove visioni prospettiche da disegnare ed al contempo antiche fonti cui attingere per andar oltre lo stanco ripetersi di un occhio scientificamente pigro.

Sono state realizzate circa 400 foto, con le quali si è cercato di fissare volti, situazioni e strumenti materiali in cui si sostanzia giorno dopo giorno, nella discrezione che caratterizza l'operato di queste piccole scuole, la promozione umana, civile e culturale degli studenti lì frequentanti. Non è stato facile, pur comprendendone le ovvie ragioni di privacy, dover rinunciare a ritrarre le fresche, vivaci e multiformi espressioni dei bambini. Ma è apparso ancora più spiazzante dover registrare per certi versi un paradosso, per cui la Scuola, ideata e fatta per loro, sviluppatasi sempre più (almeno nei principi) attorno a canoni di personalizzazione/individualizzazione dei loro percorsi formativi, poi sia costretta, nel momento in cui si presta a farsi substrato per la riflessione pedagogica intorno alla sua identità in divenire quotidiana, a non poter mostrare gli sguardi dei suoi piccoli protagonisti, che nel dare le spalle all'obiettivo hanno mostrato di non apprezzare di buon grado questa postura anonima, da comparse senza nemmeno la possibilità di un sorriso da regalare nel momento in cui il loro essere/fare scuola diviene oggetto-soggetto di studio, di attenzione condivisa, aperta, allargata. Ma tant'è. La Scuola c'è per i ragazzi e vive di tutti coloro che la rendono pulsante ogni giorno, mese dopo mese, anno dopo anno, dandosi e donando continuità ad un'Istituzione ancora ritenuta centrale nel consesso civile, nonostante tutto: privi di questa, la società sarebbe solo più povera e certamente votata ad uno sfacelo dilaniante ed immiserente.

Gli scatti realizzati in occasione delle visite di studio in queste scuole compongono una mappatura della distribuzione di un vissuto nello spazio educativo; fissano cattedre, libri, penne, colori, quaderni, disegni, cartelloni, giochi educativi, ricordi fotografici di gite, ritratti di personaggi storici, frasi celebri, alfabeti, computer, strumenti musicali, bandiere, lingue, pensieri, ma anche prati, fiori, alberi, montagne ed animali al pascolo tutti orbitanti attorno ai plessi, a quegli edifici scolastici che già nella loro conformazione architettonica lasciano trasparire un certo modo di pensare e fare formazione⁵¹³, lo "spazio sacrale" e universale dell'educazione in cui più elementi concorrono a creare

⁵¹³ Cfr. J. DEWEY, N. GOLDMAN, *Architetture formative*, Unicopli, Bologna 2008. I due filosofi affrontano il tema della destinazione dell'oggetto architettonico, soprattutto in chiave museale, quando questo ha l'ambizione di possedere un potere formativo, capace di trasformare oggetti ed individui coi quali interagisce.

quelle condizioni utili alla trasmissione del sapere ai futuri cittadini⁵¹⁴. «Gli edifici della scuola primaria – scrive Giancarlo Cerini – sono capillarmente diffusi su tutto il territorio, spesso sono di piccole dimensioni (soprattutto nelle aree non urbane), e conferiscono a questa scuola un carattere molto popolare, di “luogo universale” di incontro di una molteplicità di esperienze, vissuti, culture, condizioni sociali»⁵¹⁵.

Uno dei professionisti più importanti e rinomati nel campo dell'architettura contemporanea, lo statunitense James Wines, autore tra l'altro del rinomato testo *Green Architecture*⁵¹⁶, in una recente intervista ha affermato: «L'edificio deve raccontare qualcosa. E non si tratta solo di natura, ma di contesto: si tratta cioè dell'integrazione tra la costruzione e la sua cornice. Non c'è una regola che valga universalmente, ma dipende tutto dal progetto e quindi dalla consegna, dall'obiettivo, dalle richieste»⁵¹⁷. È probabile che molte delle scuiolette rurali e montane non abbiano avuto al loro sorgere una progettazione così minuziosa ed attenta a tutti gli aspetti tecnici, ma persino la loro “rusticità”, in alcuni casi, risulta comunque eco-compatibile. Lo spazio scolastico non è un luogo qualunque, poiché esso «possiede una forte valenza simbolica, in un certo senso “archetipica”, presente nell'inconscio individuale (come spazio onirico ricorrente anche in età adulta) e nell'immaginario collettivo, che parla di sé nella letteratura, nell'arte, nell'urbanistica ed in una serie di simbologie collaterali»⁵¹⁸. Lì dove il “luogo” è stato tutelato dall'aggressività del disordine edilizio, di fatto anti-ecologico, quelle scuiolette, pur nell'incuria, non hanno però subito il degrado del tramutarsi in semplici “locali” (come spesso accade in molte realtà scolastiche delle grandi città). Il respiro di quelle aule, nonostante il tempo, è ampio come le nuvole che ogni giorno sorvolano i cieli sopra i loro tetti. È un tipo di architettura che nella maggior parte dei casi riesce a comunicare matrici e modelli socio-politici e pedagogici sottostanti alla loro edificazione. «Le costruzioni scolastiche – ricorda Vanna Iori – in un certo modo rappresentano la stratificazione

⁵¹⁴ Cfr. V. IORI, *Lo spazio ...*, cit., p. 108.

⁵¹⁵ G. CERINI, *Scuola primaria*, in F. FRABBONI *et al.* (a cura di), *Le parole ...*, cit., p. 355.

⁵¹⁶ P. JODIDIO, J. WINES, *Green Architecture. The art of architecture in the age of ecology*, Taschen, Colonia 2000.

⁵¹⁷ O. VECCHIO, *Wines e l'arte dell'eco-sostenibilità*, «La Sicilia», venerdì 15/7/2011, p. 27. L'architetto americano, che per anni ha studiato la Sicilia, è stato un precursore dell'architettura ecologica, ponendo l'accento negli anni '80 sull'eco-sostenibilità, sull'efficienza energetica, sull'uso e recupero del *low tech*, sull'armonia costruito - ambiente, sulla fusione tra natura ed arte come fattore di longevità degli edifici.

⁵¹⁸ V. IORI, *Lo spazio ...*, cit., p. 108.

storica delle concezioni pedagogiche e le differenziazioni sociali delle diverse aree di ubicazione. L'edificio è un significante che veicola significati relativi a determinate funzioni legate ad una visione del mondo: esprime visivamente ed esplicita le istanze culturali, sociali e ideologiche che lo sottendono. I significanti architettonici rimandano ai significati spaziali ed agli usi funzionali degli spazi»⁵¹⁹. Sono edifici che custodiscono un passato e che, dove ancora in esercizio, proiettano la loro funzionalità ed i loro intenti formativi ancora in avanti. Scuole in cui la prossimità con l'abitare dei suoi scolari creava/crea un luogo vivo, in sintonia con tutto l'ambiente circostante. Non un tipo di "architettura impaziente", come la qualifica Leonardo Benevolo⁵²⁰, separata, indifferente al "teatro dell'esistenza" costituito dal paesaggio⁵²¹, al contesto del luogo, ma con essi in armonia. Assistiamo oggi, invece, come l'architettura «non è quasi mai pensata in funzione del territorio circostante, né di chi abiterà quel luogo. Anche se le persone hanno riti che permangono nel tempo più o meno immutati, i posti diventano sempre più inospitali»⁵²². Si vive (e si studia) in un mondo che pare non appartenerci più, in cui i ricordi vengono stracciati e nessun posto è più "casa". Le bizzarrie con cui edifici imponenti intendono sovvertire il tessuto del territorio, la sua storia, i suoi palpiti, raggiungono anche le scuole (soprattutto in città), trasformandole in una sorta di casermoni privi d'un volto, senza peculiarità, luoghi non-luoghi come quelli in cui gli studenti transiteranno, una volta adulti, per le vie sempre più spersonalizzate d'un villaggio ormai globalizzato. Tutto viene livellato, omologato, standardizzato. I grandi, giganteschi edifici di architetti in preda alla frenesia di lasciare il proprio segno, dimostrano solo un alto tasso di tracotanza irrispettosa per i luoghi e la loro intimità con le persone che vi abitano. «Manca completamente – scrive Peregalli – un collegamento

⁵¹⁹ Ib., pp. 110-111.

⁵²⁰ F. ERBANI, "Così l'architettura ha tradito Le Corbusier", in «la Repubblica», giovedì 20/1/2011, p. 54. In un passaggio del libro-intervista di L. BENEVOLO, *La fine della città*, op. cit., riportato dal quotidiano, leggiamo: «È un'espressione che traggio da Le Courbusier. La caratteristica dell'architettura moderna, diceva, è la "recherche patiente". Occorre essere pazienti, l'architettura non è un'attività che si realizza producendo cose dall'oggi al domani. È un'arte difficile, dove quasi non esiste la precocità e tutta una vita basta appena per imparare la virtù principale, cioè la capacità di distinguere fra quel che è importante e quel che non lo è. È un tirocinio lento. Invece il successo precoce – un successo di pubblico o mediatico – è una caratteristica oggi frequente e spesso decisiva, che talvolta congela una ricerca in atto rendendo definite le carenze di ogni esordio e attribuisce immediatamente a un autore un'immagine riconoscibile».

⁵²¹ Cfr. E. TURRI, *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia 2002.

⁵²² R. PEREGALLI, *op. cit.*, p. 65.

con il passato dei luoghi, con la loro temporalità. Sono spazi di sperimentazione, dove l'uomo non si sente a casa, in una dimora dove abitare su questa terra»⁵²³. Quel che possiamo dire di un'antica chiesetta o di un qualsiasi edificio profondamente segnato dal tempo possiamo altresì dirlo anche di queste scuole di campagna. È la nostalgia che coglie l'osservatore nell'attimo in cui, al primo incontro, presta loro attenzione. Sono attimi che attingono alle radici del passato e trasportano in un futuro ancora possibile, nonostante il disorientamento collettivo. «Abitare (forse spaesati) ci tocca. Abitiamo su questa Terra. Prendersi cura dei luoghi. Ethos in greco antico significa "casa". L'etica, quale concetto, viene dopo. Non la tecnica, non il calcolo scientifico, ma è la cura operosa che lascia essere e sorveglia la fragilità del nostro esistere e delle cose che costruiamo»⁵²⁴. La mimesi fra architettura e natura è venuta meno.

«Che l'edificio scolastico chiami in causa l'educazione – scrive Luciano Corradini – è abbastanza ovvio, dato che la scuola ha qualcosa a che fare con l'educazione e dato che l'edificio scolastico è talmente connesso con la scuola che una parola soltanto, appunto la *scuola*, serve per indicare sia l'edificio, sia le persone che vi abitano, sia le attività che in esso si svolgono. Come la Chiesa, come la fabbrica, così la scuola indica sia il contenitore sia il contenuto sia il processo, per la forte carica semantica, simbolica ed emotiva che connette insieme l'appartenenza ad un gruppo particolare, l'attività che in esso si svolge e l'edificio che è insieme la condizione materiale e il simbolo della vita e dell'attività di quel gruppo. [...]. Non è solo colpa degli architetti e degli amministratori se la scuola è stata vissuta in molti casi come una caserma o come un carcere. È però indubbio che la configurazione degli edifici ha giocato un ruolo non indifferente nel determinare la qualità dell'esperienza scolastica»⁵²⁵. Lo spazio non è neutro dinanzi alla questione pedagogica, tutt'altro; esiste un nesso con le questioni attinenti al far scuola di tutto rispetto. Elio Damiano, infatti, sottolinea alcune implicazioni: «lo spazio condiziona in misura rilevante il comportamento concreto degli individui e dei gruppi; lo spazio non è un fatto soltanto fisico, ma anche psico-sociale; ne consegue che la strutturazione fisico-oggettiva può (e quindi deve) essere ordinata a finalità di promozione individuale e sociale; l'educazione

⁵²³ Ib., p. 67.

⁵²⁴ Ib., p. 24.

⁵²⁵ L. CORRADINI, *L'edilizia scolastica. Implicazioni educative e pedagogiche*, in «Pedagogia e vita», 2, 1987, p. 129.

scolastica non può prescindere dal finalizzare a scopi didattici gli ambienti dove viene praticata (difatti esiste tutta una storia degli ambienti educazionali, i quali hanno trovato uno sviluppo particolare a partire dal movimento della “scuola attiva”)⁵²⁶. Spazio ed educazione, quindi, intrecciati nel dar vita a quel particolare ambiente formale di apprendimento che possiamo chiamare “comunità educante”⁵²⁷. Un luogo “comunitario” nel quale le persone possono stare e lavorare in un clima di agio e sicurezza, per sviluppare le proprie potenzialità in maniera espressiva, trovando degli interlocutori con i quali parlare, comunicare, intendersi, ascoltarsi, capirsi, sviluppare sentimenti di stima e collaborazione, parlare di norme e di modalità organizzative. È una “dimensione comunitaria” assai diversa da quella societaria, assai più fredda e impersonale. Se la prima privilegia aspetti qualitativi come il sentimento di appartenenza e solidarietà, venendo spesso a contatto con significati profondi legati al senso dell’esistenza, l’altra dimensione appare come quella dello scambio, dell’organizzazione e della funzionalità. È chiaro che solo nella dialettica di queste due posizioni possiamo avere una scuola che sappia tutelare il suo essere ambiente umano favorevole alla crescita delle persone ed al contempo un luogo in cui sviluppare talenti ed apprendere i rudimenti del sapere. Una scuola che sappia bilanciare le esigenze comunitarie ed anche (in parte) societarie risulta essere un vero antidoto al burocratismo, ai momenti di alienazione, alle tendenze centrifughe più individualiste, alla demotivazione immobilizzante. La Scuola come laboratorio sociale e “politico”, nel senso più ampio del termine, dove il perno comunitario sia riscontrabile nei contenuti valoriali espressi nella nostra Costituzione. Non si tratta di politicizzare la Scuola nel senso squalificante dell’espressione, ma di renderla consapevole della forza di rigenerazione politica che assume. Una concezione della scuola, quella delineata come comunità, in cui i valori dell’accoglienza, dell’appartenenza, dell’iniziativa siano facilitati da una serie di condizioni che riguardino gli aspetti fisico-architettonici, ma anche

⁵²⁶ E. DAMIANO, *Spazio ed educazione*, in «Pedagogia e Vita», 5, 1982, pp. 474-475. L’articolo, dopo aver inizialmente evidenziato le implicazioni degli studi psicologici di Kurt Lewin sul rapporto “ambiente – comportamento”, ricorda l’apporto pedagogico determinato dall’Attivismo, che ha avuto il merito di imporre all’attenzione degli studiosi del settore un terzo polo oltre la centralità dell’educando e dell’educatore: l’attenzione per ambiente e la sua strutturazione in chiave didattico-organizzativa. Su condizioni di progettualità e realizzazione architettonico-pedagogiche degli “spazi educativi” cfr. F. DE BARTOLOMEIS, *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1985, pp. 185-194.

⁵²⁷ Cfr. L. CORRADINI, *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curricolo*, La Scuola, Brescia 1983.

giuridici, amministrativi, organizzativi, etico-pedagogici, operativo-didattici e sindacali. Una Scuola, insomma, dove possano coesistere le sue tre anime: quella comunitaria (il *che cos'è*), quella culturale (il *cosa fa*) e curricolare (il *come lavora*)⁵²⁸. La Scuola, dunque, quale soggetto e campo di ricerca di grande rilevanza in quanto istituzione, ambiente di apprendimento/insegnamento; essa è «luogo comunitario di vita; tessuto di formazione intergenerazionale; società completa di norme, processi, aspettative; rete di collegamento sul territorio; settore autonomo di produzione della conoscenza; esperienza di vita associata; sede di componenti umane»⁵²⁹.

Le pluriclassi visitate per questo studio hanno molto della dimensione comunitaria. È un ambiente dove i rapporti all'insegna del valore comunità sono molto avvertiti e dove, pur non trascurando gli altri ambiti (societario e culturale), la persona ed il territorio, lo studente e l'ambiente, sono ancora al centro dell'attività educativo-didattica. È un lavoro indefesso, poco trattato, serio e discreto, quotidiano ed imperterrito, progressivo e promuovente; ma soprattutto è l'opera di persone che convivono per crescere nell'alveo dello spirito educativo che orienta e sostanzia il loro con-vergere su tutto ciò che ci fa uomini, che ci rende più consapevoli del nostro stare al mondo, nella promozione dell'identità di ciascuno (sfera della persona) e di quella collettiva in comunità (sfera del cittadino). Si è trattato di fissare il *setting pedagogico* per porre in risalto anche certi aspetti della relazione "luogo – atto educativo". Un aspetto, quest'ultimo, di una certa rilevanza, poiché perfettamente convergente nel paradigma della cura educativa, intesa come attenzione intenzionalmente rivolta al luogo precipuo *dove* porre in essere l'educazione, a tutti quegli accorgimenti che mirano a far star bene lo scolaro per meglio promuoverne l'applicazione allo studio, la crescita intellettuale, sociale ed estetica anche. Uno dei più noti architetti contemporanei scrive a proposito dei luoghi dell'apprendere che «la scuola è un contenitore per distribuire cultura e migliorare l'educazione. È evidente che questi obiettivi dipenderanno anche da come questa scuola verrà costruita. [...] La costruzione di una scuola dovrebbe essere il primo atto pedagogico. Una scuola che disattende una prerogativa funzionale ed estetica – conclude Botta – non può pretendere

⁵²⁸ Cfr. ib., pp. 83-112.

⁵²⁹ S. CHISTOLINI, *La pedagogia verso ...*, op. cit., p. 55.

di insegnare agli allievi a vivere meglio»⁵³⁰. È una questione di *cura* intesa come contesto educante non lasciato al caso, come atto intenzionale che trasforma con premura pedagogicamente ponderata il mero sostare per apprendere in un ambiente qualunque in un abitare compiutamente la propria Scuola per crescere. Si tratta di un prendersi cura del rapporto spazio-persone che si tramuta in un co-appartenere dell'educando e dell'educatore (chi) al medesimo luogo (dove) ove lo spirito/evento educativo (cosa) si compie intenzionalmente ogni giorno (quando) per tramite del sapere (come).

La prima scuola visitata è stata quella del plesso "Francesco Paolo Mulé"⁵³¹ in Termini Imerese⁵³², a circa 40 km dal capoluogo regionale. Prima di poter accedere alle pluriclassi, però, dal colloquio avvenuto presso la sede centrale col Dirigente scolastico Angelo R., è emerso l'importante ruolo ricoperto dal plesso distaccato in parola, che viene correttamente definito come un "presidio". Il quartiere in cui esso è inserito è quanto mai bisognoso, infatti, dell'apporto culturale e soprattutto civico che questa piccola scuola può dare. Numerose le difficoltà sostenute per tenerla attiva; ma la collaborazione dell'USP e del Comune hanno finora tenuto fermo il proposito e l'effettiva presenza di queste due pluriclassi. Il preside si dice favorevole a questa presenza, per la quale da sempre si è battuto, nonostante tutto. Lo stesso è ben consapevole dell'urgenza di riorganizzazione della spesa pubblica, ma tiene in ogni caso a precisare che non sempre tagliare è sinonimo di oculata scelta pedagogica. Nella conversazione, infatti, emerge la metafora dello scontro fra pedagogia ed economia, perlopiù appannaggio di quest'ultima. Il dirigente parla di un episodio legato alla propria nonna, a Cefalù, dove molti anni addietro vi erano anche maestre che volontariamente nel pomeriggio si recavano in alcune zone del paese che portare il loro contributo, volontario, anche fra le persone

⁵³⁰ M. BOTTA, P. CREPET, *Dove abitano le emozioni*, Einaudi, Torino 2007, p. 73.

⁵³¹ F.P.M. nato a Termini Imerese il 23 ottobre 1870 e morto a Roma il 14 aprile 1947. Fratello del più noto musicista Giuseppe (di cui nel plesso è presente un ritratto), fu anche direttore del quotidiano palermitano «L'Ora» e responsabile della Terza pagina del «Mondo» di Roma. Compose altresì un poema, una tragedia, un volume di poesie ed alcuni saggi di carattere critico e biografico (sul generale Antonino Cascino, sul musicista Scarlatti e sul poeta Giovanni Meli).

⁵³² Visita di studio del 16 Aprile 2011. Termini Imerese (PA): Comune sito a 77 mt. s.l.m., nell'Aprile 2010 contava 27.625 abitanti, con una densità di 353,63 ab./km². Attività economica prevalente: commercio e agricoltura. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 26.374; la comunità termitana ha poi subito un progressivo calo demografico il cui minimo lo si registra nel censimento del 1931 con 18.776 abitanti. Tale tendenza, però, cessa sin dal decennio successivo, fino ad arrivare ai dati del 2006 che registrano più di 27.000 residenti.

adulte purtroppo incolte. Si parla dei “carri di Espi” e delle piccole biblioteche rurali. Il messaggio è chiaro: le pluriclassi hanno una loro ragion d’essere culturale-istruttiva, ma prima ancora sociale e civica. Terminato quest’incontro, il primo docente con cui interloquire nella sede distaccata è Salvatore L. L’insegnante, che in questa sede ha solo 6 ore di lezione suddivise su due giorni, manifesta sin da subito qualche perplessità circa l’efficacia della pluriclasse: «Il lavoro dal punto di vista pedagogico e didattico non procede nel modo migliore, poiché trattandosi di bambini con età diverse e con programmazioni differenti si riesce a seguirli in una maniera che non posso definire propriamente ottimale». Nel momento in cui, però, il colloquio affronta anche gli aspetti socio-affettivi, il docente riequilibra timidamente il suo parere, pur restando legato al nocciolo della propria visione didattica, ed afferma che «dal punto di vista sociale accade qualcosa di positivo, ma avendo una mentalità prettamente tecnica, sono maggiormente interessato ai risultati didattici. Il fatto di essere un insegnante d’Inglese, operante su più classi, non mi consente di prestare tutte le attenzioni del caso a quest’aspetto, che certamente resta pur sempre fondamentale, dall’indiscusso valore per la formazione del cittadino». Il programma, insomma, detta legge ed il timore di lasciarlo incompiuto irretisce slanci d’ogni sorta. Altro vantaggio emerso quello della collaborazione fra pari, giacché «tra i bambini nasce una forma di solidarietà, che va a vantaggio più del cuore che della mente. Di fatto, ciò è una buona cosa, perché in questo clima il bambino più grande e con più competenze finisce per offrire al docente un aiuto al suo lavoro, coprendo anche alcuni limiti del compagno più piccolo. Sono i benefici del tutoraggio». Il maestro tiene, però, a ribadire i punti deboli di questa forzosa compresenza in situazione di apprendimento: «In verità non trovo molti vantaggi nella quotidianità della pluriclasse. Ogni classe deve avere una sua programmazione, stilata per quella data età cronologica, per quello specifico sviluppo intellettuale; è come una scala a gradini, bisogna andare avanti seguendo un ordine matematico. È così che deve avvenire nella scuola. Non si possono fare dei salti». Sul versante dell’educazione alla cittadinanza ci si lavora, com’è d’obbligo, ma il delicato contesto socio-culturale delle famiglie non facilita il compito. Il docente s’interessa come può a questo versante della formazione, ma sostiene di riuscirci sino a un certo punto, poiché pensa che quest’aspetto possa essere meglio affrontato e valutato sino in fondo dalle altre colleghe, più presenti e soprattutto a più stretto

contatto con i bimbi e con le loro famiglie. Il colloquio si chiude con un auspicio educativo-didattico da parte dell'insegnante, ovvero quello di essere in grado di "tornare al cuore", nel senso di porgere gli argomenti con l'ausilio di un fare più ludico, accattivante il più possibile. Questa scia, soprattutto in pluriclasse, può essere vincente per far superare i tanti scogli sui quali si rischia di naufragare. «Torniamo – dice il maestro – alla cura del cuore. Io, ad esempio, cerco di porgere la mia disciplina in maniera appetibile, giocosa quasi, e così facendo ho notato che nelle pluriclassi un tale modo di far lezione consente di far raggiungere più facilmente alcuni degli scopi prefissati. In tutto ciò gioca parecchio la dimensione affettiva, ma occorre saperla gestire. Sono bambini che sanno dare affetto come pochi altri. Danno, sì, ma ne richiedono anche altrettanto. C'è bisogno di un surplus di cura per gli affetti. Questi alunni hanno un serio bisogno d'essere seguiti da questo punto di vista». È un aspetto importante, quella dell'educazione affettivo-relazionale, della sfera afferente all'universo dei sentimenti, che merita in situazioni come questa più attenzioni, alla pari della dimensione conoscitiva. Il docente conclude dicendo che questi bambini, proprio perché disagiati, e dal punto di vista socio-economico e scolastico-ambientale, hanno molto bisogno di sentirsi amati, una sorta di più ampia copertura capace di rimediare, nei limiti del possibile, a talune carenze del tessuto familiare. «Il mio, però, – dice il docente – non è da considerarsi come un giudizio del tutto esaustivo. Avrei dovuto avere più ore».

Altra insegnante con la quale il discorso conoscitivo intorno ai punti di forza e debolezza delle pluriclassi procede è la maestra Patricia P. Quest'insegnante è in servizio presso questa sede da ben 11 anni ed evidenzia le numerose difficoltà incontrate nel rapporto con molte delle famiglie dei suoi allievi. Il suo giudizio globale, però, è tutto sommato favorevole: si può lavorare. «Abbiamo scelto la pluriclasse all'interno di un paese popoloso – spiega la docente – perché questa zona raccoglie un'utenza soggetta a rischio di dispersione scolastica. Questi bambini, infatti, potrebbero pure abbandonare la Scuola se non seguiti in una certa maniera. Abbiamo a che fare con alunni molto particolari e ciò porta a scendere a "compromessi" con i genitori; devi fare di tutto per farti sentire dei loro. Per quanto concerne gli alunni legano moltissimo con l'insegnante ed il fatto di trovarsi in una pluriclasse non li spaventa, anzi». Lo scollamento fra dentro e fuori la scuola è per l'insegnante un serio problema in questa realtà, poiché «i bambini qui

vivono molto la strada, apprendendovi la legge del più forte. Ciò lo si nota quando tendono ad accusarsi con troppa facilità; ma faccio di tutto per attutire questo fenomeno». Molti gli stimoli, ancor più numerose devono essere le soluzioni plastiche da adattare a questo contesto multiforme e complesso. Uno dei segreti per condurre bene questo tipo particolare di classi è che non devono sussistere tempi vuoti. Non che altrove ciò sia possibile, ma improvvisare, in queste condizioni, sarebbe come cedere a tendenze didatticamente disgregatrici. La maestra dice: «I tempi vuoti semplicemente non devono esistere. Bisogna prepararsi bene al dettaglio il giorno prima, oppure, se opportuno, dare comunque loro qualcosa da fare. In una pluriclasse si riesce a lavorare; io dico che funziona». La stessa, inoltre, evidenzia molto il ruolo determinante che questa scuola può svolgere in un contesto socio-economico così svantaggiato come quello in cui il piccolo plesso è ubicato. Se la pluriclasse fosse soppressa di certo il fenomeno della dispersione riprenderebbe piede, rendendo vani i tanti sforzi di raggiungere i bambini in prossimità delle loro abitazioni. Nel corso del colloquio la docente mostra una serenità professionale che la rende ferma nei propositi e persuasa del proprio contributo culturale e civico. Su quest'ultimo aspetto, infatti, trattando l'argomento della formazione del cittadino e ricollegandosi alla recente esperienza educativo-didattica offerta dalle celebrazioni del 150° dell'Unità nazionale, afferma che «dal punto di vista civico lavoriamo parecchio, perché dobbiamo formare il cittadino di domani. Perché questo amore per la Patria⁵³³ abbiamo l'obbligo morale di trasmetterglielo; del resto, se non ora, quando? Si punta su poche cose, ma fatte bene. Il programma spesso non lo si riesce a finire del tutto, però cerchiamo di concentrarci su determinate cose, ben fatte. È la stessa utenza, il tipo con cui ti confronti, a suggerirti cosa fare e su cosa puntare». Il colloquio si chiude con un episodio ed un bilancio personale. «Un giorno – ricorda la maestra – due bambini, all'uscita della scuola, hanno detto alle loro madri che avrebbero voluto restare a scuola

⁵³³ In un lampo la maestra del 2011 si riallaccia ad uno dei temi più bistrattati degli ultimi anni e che, però, riveste di calore, di appartenenza il senso civico dello stare a scuola. In un testo degli anni '60 un'insegnante impegnata nelle scuole pluriclassi a tal proposito dedicava tre paragrafi tra loro intrecciati e in sequenza: *Amor di patria – Costituzione – I canti della Patria*; R. GIOBERTI (a cura di), *Guida didattica per la scuola pluriclasse*, La Scuola, Brescia, pp. 261-263. Ivi l'autrice scrive: «Presentiamo, se non l'abbiamo ancora fatto, esempi belli di amor di patria. Il piccolo patriota padovano, La piccola vedetta lombarda, Il tamburino sardo sono esempi di eccezione che testimoniano un grande amore. Ricordiamo comunque ai nostri piccoli amici che è ben possibile anche oggi amare la patria». Si legge in G. GENTILE, *Genesi e struttura ...*, cit., p. 125: «Il sentimento politico è l'*humus* in cui affonda le sue radici l'albero dello Stato».

tutto il giorno. In questa realtà in cui lavoriamo non è cosa da poco sentirli esprimersi così favorevolmente alle nostre attività educative. Quel giorno mi sono sentita soddisfatta, appagata, di tutto». Il giudizio conclusivo: «Lavorare con la pluriclasse si può e per quanto mi riguarda il parere è positivo. Potrei persino chiedere trasferimento in altro plesso, ma preferisco continuare a lavorare qui dove c'è più bisogno».

La maestra Chiara C. è la docente di IRC delle due pluriclassi ed al primo anno d'incarico. La stessa si rapporta all'intervista in modo timido ma collaborativo. Sostiene di non aver avuto grossi problemi di sorta, forse anche per via del fatto che la sua programmazione è piuttosto elastica, onde la comprensione dei contenuti da parte dei bimbi di età diversa non inficia per niente la propria attività didattico-educativa. Il suo parere sulle pluriclassi è perlopiù positivo, soprattutto per la possibilità dell'individualizzazione delle lezioni, favorito dell'esiguo numero di scolari, coi quali una strategia vincente appare l'applicazione del *peer tutoring*.

Altra visita di studio la sede pluriclasse di Santa Cristina Gela "Madre Teresa di Calcutta"⁵³⁴, dipendente dall'I.C.S. "Skanderbeg"⁵³⁵ di Piana degli Albanesi, a quasi 25 km da Palermo⁵³⁶. Dal colloquio preliminare con il Dirigente scolastico Gaspare M., è emerso che la pluriclasse funziona sostanzialmente bene. La suddivisione in due pluriclassi è il frutto di una necessità, che però, dati alla mano, è foriera di buoni risultati. La presenza di questo plesso nel piccolo Comune è una risorsa che va tutelata, nonostante alcuni nei, che possono andar sanati con la collaborazione di tutti gli interessati all'Istituzione. Il parere dello stesso, quindi, è favorevole alla presenza della pluriclasse, benché le esigue nascite potrebbero indurre a temere in prospettiva per questa presenza. Prima insegnante con cui viene realizzato il colloquio di ricerca è Silvia L. La docente è il perno di

⁵³⁴ M.T.C. (Anjeza Gonxhe Bojaxhiu) nata a Skopje il 26 agosto 1910 e morta a Calcutta il 5 settembre 1997. Religiosa albanese di fede cattolica, fondò la congregazione "Missionarie della Carità", aiutando i più poveri di Calcutta. Premio Nobel per la Pace nel 1979 e beata della Chiesa cattolica romana dal 2003.

⁵³⁵ Skander-beg (*Alessandro – principe*), Giorgio Castriota, nato a Kruja nel 1403 e morto ad Alessio nel 1468. Difensore della fede cristiana, lottò per le popolazioni albanesi contro l'invasione turca e fu insignito da Papa Callisto III dei titoli di *Athleta Christi* e *Defensor fidei*. In seguito al suo decesso, gli Albanesi cristiani abbandonarono la loro patria e si rifugiarono in varie località d'Italia, tra cui le comunità siciliane di Piana degli Albanesi, Santa Cristina Gela, Contessa Entellina, Mezzojuso e Palazzo Adriano.

⁵³⁶ Visita di studio del 18 aprile 2011. Santa Cristina Gela (PA): Comune sito a 670 mt. s.l.m., nel 2007 contava 926 abitanti, con una densità di 23 ab./km². Attività economica prevalente: piccolo artigianato, agricoltura e zootecnia. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 1.139; la comunità santacristinese (in lingua albanese: *sëndahstinarë*) ha registrato nei decenni un alternarsi di cali (minimo storico: 700 abitanti nel 1981) e rialzi (in costante crescita da circa quarant'anni in qua).

questo plesso e dalle sue parole traspare sincero entusiasmo, dopo 40 anni di servizio. Mostra con orgoglio l'edificio, nuovissimo, inaugurato solo un paio d'anni addietro, ed i tanti lavori degli alunni che fanno bella mostra di sé alle pareti. Le classi sono numerose, bastevoli per un'eventuale compresenza di 5 classi diverse. Data questa capacità, pertanto, la sede ospita anche la Scuola dell'infanzia. Tutto appare funzionale e soprattutto sereno. Le condizioni basilari per fare bene soddisfatte. Gli scolari sono a loro agio e ai loro posti, lavorano ed interagiscono. Il parere della maestra sulle pluriclassi è nettamente favorevole, sia sul piano didattico che socio-relazionale: «In scuole come questa, c'è la possibilità di poter lavorare in un ambiente molto confortevole. Si lavora in completa sinergia, in stretta collaborazione con il territorio, in particolare con le famiglie e l'Amministrazione comunale, ed il gruppo docenti non si sente mai solo, nonostante le dimensioni del paese. Il rischio c'è, perché in una scuola distaccata, non tutti credono. Il pregiudizio orbitante attorno al nostro operato punta sull'esiguità dei bambini e del personale: siete pochi! I numeri! Sbagliano. Insegno in questa scuola dal 1975, sono cresciuta con questa realtà e più volte è sorta l'esigenza di adottare il sistema delle pluriclassi. Nella scuola primaria, qualche decennio addietro, si raggiungevano anche 80 o 90 bambini. Man mano gli iscritti si sono ridotti, e ci sono state delle annate con soli 5 o 6 bambini, altri ancora con addirittura solo 2 iscritti! Ma è così che ho appreso come deve fare un'insegnante in pluriclasse, perché nessuno me lo aveva spiegato; ci vuole buon senso, l'amore, entusiasmo, credere in quello che fai, ma soprattutto la voglia di salvare qualcosa. Sono convinta – aggiunge Loffredo – che noi insegnanti, che abbiamo lavorato in pluriclasse e che siamo passati da qui, acquisiamo una ricchezza che nessun testo, nessun corso universitario e nessun direttore didattico (fatte le dovute eccezioni) può eguagliare». La docente poi passa a sottolineare il rapporto col territorio: «Oggi lavoriamo con un team d'insegnanti che crede, come me, in questa realtà pluriclasse, altrimenti si sarebbe già sciolto, avendone la possibilità. Ma rimaniamo saldi, qua, ancorati a questa scuola, perché crediamo in questo territorio». Non mancano le difficoltà, ma l'esperienza, è proprio il caso di dire, sussurra alle orecchie le vie migliori per far bene il proprio mestiere di insegnanti. Dice la maestra: «Lavorare in pluriclasse non è facile, perché qui devi dare, molto! I bambini sono lì che aspettano che tu gli dica qualcosa, che tu sia una persona pronta a soddisfare tutte le loro curiosità, a saziare il loro desiderio di sapere. Il

lavoro non finisce fra questa mura. Certo, tutti gli insegnanti finiscono con il portarsi il lavoro a casa, ma in situazioni come questa il criterio vale doppio, perché quando entriamo nelle nostre pluriclassi, dobbiamo essere pronti a dar risposte ai bambini, a dare loro un'immagine di prontezza. Nessuno deve mai essere sfiorato dall'idea di essere trascurato. La lezione è per tutti e ciascuno: mai tempi vuoti!». La stessa passa quindi a fare un esempio di didattica integrata: «Ho fatto una programmazione di Scienze con argomenti integrati di III e IV. Loro non se ne accorgono nemmeno che sto lavorando con una o con l'altra classe, perché il clima d'apprendimento condiviso creato li fa sentire comunque a proprio agio. Il bello della pluriclasse è proprio questo, perché se ne possa dire: la dimensione dell'ascolto compresente ed attivo favorisce una sorta di apprendimento incrociato e non genera affatto confusioni. Il bambino ascolta la lezione, una volta la propria ed una volta quella degli altri, con i propri compagni, indifferentemente che questa sia rivolta all'una o all'altra classe. Un episodio, frutto di quanto appena detto, può rendere meglio l'idea dei risultati ottenuti in questa maniera. Nel corso di un progetto P.O.N. di eccellenza logico-matematica aperto agli alunni delle IV e delle V, nei test di selezione svoltisi a Piana degli Albanesi, ad alcune domande, i nostri alunni di IV pluriclasse hanno risposto in modo ottimale. L'esperto esterno, conoscendo la situazione didattico-organizzativa in cui ogni giorno lavorano questi allievi, è rimasto alquanto sorpreso e si chiedeva come mai questi alunni di IV conoscessero ancor meglio di quelli di V della sede centrale monoclasse determinati argomenti. La spiegazione è pacifica: sono gli effetti del tutoring e dell'ascolto attivo in pluriclasse». Ultimo punto affrontato nel colloquio con quest'insegnante è l'aspetto civico e sociale: «Al di là dei doveri ministeriali, che ci indirizzano ovviamente a promuovere nei bambini un senso di appartenenza aperto al mondo, noi lavoriamo con convinzione molto su questo versante. Perché formare in questa direzione, *per* il territorio e *con* il territorio, ovvero formare il cittadino di Santa Cristina Gela, armonizzando questa dimensione con quella nazionale ed europea, vuol dire formare un cittadino sanamente radicato, che va a salvaguardare queste piccole realtà civiche, che rischiano seriamente di andar perse per spopolamento e denatalità. Il grande rischio che oggi i bambini di ogni scuola corrono è l'omologazione, il diventar tutti come dei numeri. Qui no! Noi lottiamo affinché questo nella nostra piccola scuola non avvenga. Abbiamo un'identità cui siamo legati ed ogni bambino, ogni persona

è considerata come tale. Credo, invece, che in un grande centro uno dei pericoli più seri possa essere quello dell'anonimato, il divenire parte di una massa senza volto». Per quanto concerne i limiti, la stessa evidenza la seria difficoltà, ovunque registrata, della maggior fatica nel porgere i vari e disparati contenuti disciplinari ai diversi bambini compresenti in aula. Il punto di debolezza, però, si affretta ad aggiungere, può tramutarsi in punto di forza se tale complessa costituzione multiforme serve da sprone al docente per massimizzare i processi di individualizzazione e promozione delle autonomie dei bambini. In buona sostanza, i pregi, a detta della docente, almeno in questa realtà, superano i difetti. Buona la collaborazione dei genitori e delle autorità del territorio. La dimensione ristretta dell'abitato e la campagna circostante rendono fruttuoso e mai freddo il dialogo istruttivo-educativo. Basta ascoltare i bambini per colmarne i vuoti di apprendimento. Saveria Maria R. è l'altra insegnante in servizio in questo plesso. È al secondo anno in pluriclasse. L'impatto iniziale "pesante", dice la maestra; non è stato dei più semplici, ma adesso anch'ella tiene a precisare la fruttuosità del proprio lavoro in un contesto pluriclasse. C'è solo da organizzarsi, in ogni minimo dettaglio; servono tanta energia, autentica plasticità, due lavagne e molta pazienza. I bambini, che bisogna ricordare nemmeno si avvedono di questa particolare condizione didattica, rispondono bene e le soddisfazioni non mancano. Il *tutoring* e l'ascolto delle lezioni reciproche viene in aiuto alla didattica di ogni giorno, agevolando i vari processi di crescita di tutti gli scolari. A ciò bisogna unire la luminosità delle aule, i riscaldamenti funzionanti, gli strumenti didattici di cui possono avvalersi ed un contesto familiare che crede in questa realtà e che ne favorisce, come può, lo sviluppo. Da aggiungere che la dimensione perlopiù rurale del contesto agevola taluni processi di apprendimento dei bambini, che possono quotidianamente avvalersi, al di là del contatto educativo con genitori e nonni, di un luogo naturalmente dotato di stimoli didatticamente fruibili: montagne, animali, piante, etc. «Il rapporto con il territorio – dice l'insegnante – è meraviglioso, perché i bambini possono direttamente constatare molti degli argomenti oggetto delle lezioni. Se, per esempio, stiamo trattando di animali, del latte o di come si fa il miele, noi possiamo andare sul posto e far constatare di persona tutti gli aspetti del tema in questione. Esperienza diretta». Il giudizio complessivo sugli apprendimenti da parte della docente è positivo. Il colloquio curva, successivamente, sugli aspetti sociali e civici: «Devo dire che i

bambini sono uniti tra loro e mostrano di essere aperti al territorio. Abbiamo anche delle esperienze extrascolastiche utili alla loro crescita, come la cura delle tradizioni. Qui la Pasqua, ad esempio, è molto sentita ed i bambini seguono questa ritualità e tutto ciò che di culturale è insito in questa festa religiosa. Sentono molto il loro legame col territorio. Ma vi sono ovviamente anche altre occasioni importanti come momenti di alto valore civico. Il 150° dell'Unità nazionale, infatti, è stato l'occasione per celebrare questa ricorrenza insieme ai loro compagni della sede centrale a Piana degli Albanesi. Per quanto riguarda l'integrazione e l'interculturalità, infine, abbiamo in questa pluriclasse un bambino del Kosovo, con il quale gli altri alunni hanno intessuto un ottimo rapporto. Una buona occasione di apertura all'altro, al di là dei benefici garantiti dalla nostra aula informatica che ci apre al mondo tramite il web, che rende questi bambini per un verso legati al loro territorio ma dischiusi e ricettivi a tutto ciò che li circonda». L'attenzione all'ambiente, in ogni senso, che fa Scuola. Un'ultima testimonianza viene rilasciata dalla maestra Anna Maria P., la quale punta molto sulla didattica e segnala l'effettiva difficoltà di calibrare contemporaneamente le due programmazioni. È un lavoro davvero complesso, che solo l'esercizio e l'esperienza aiutano a risolvere: «Si fa di necessità virtù, ci si attrezza, sia dal punto di vista metodologico che dal punto di vista relazionale, si lavora molto all'autoregolazione, all'autonomia e alla costituzione dei lavori di gruppo. Una matassa sinceramente difficile a sbrogliarsi ma di cui si riesce a venire a capo. Non posso dire "ben venga la pluriclasse", ma il lavoro sodo consente di trasformare, come accennato, un'emergenza in prassi virtuosa». In aula è presente anche un'alunna diversamente abile, ben integrata, e che l'ambiente educativamente poliedrico, sfaccettato, votato al plurale, ha solo favorito questo processo apportando un significativo arricchimento a tutta la pluriclasse».

Nel plesso "Antonino Quagliana" di Scillato⁵³⁷ il colloquio di ricerca inizia con la maestra Ada C., dal 2001 in servizio presso questa Scuola⁵³⁸. Il suo operato, vissuto e

⁵³⁷ A.Q. nato a Scillato il 3 gennaio 1921 e morto a Palermo il 17 aprile 1981. Insegnante e sindaco del paese dal 26 giugno 1966 al 25 febbraio 1975, questi si adoperò per promuovere l'attivazione di alcuni cantieri per opere pubbliche e la sua azione amministrativa favorì molto lo sviluppo socio-economico della comunità.

⁵³⁸ Visita di studio del 28 aprile 2011. Scillato (PA): Comune sito a 215 mt. s.l.m., nell'aprile 2010 contava 641 abitanti, con una densità di 21,98 ab./km². Attività economica prevalente: agricoltura e servizi. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 510. La piccola comunità è cresciuta sino agli

valutato dalla stessa come positivo, è contrassegnato tuttavia dall'amara constatazione che "si potrebbe fare di più. I bambini, e le loro famiglie, non ci aiutano fino in fondo". Si lavora, molto, e gli alunni rispondono; ma la fatica si acuisce per via del fatto che bisogna tornare più volte su argomenti già trattati, anche su piccole cose. La compresenza di alunni di età diversa non è un così grosso problema. Qualche neo può esserci, certo, ma sostanzialmente la differenza di età può essere superata. «Agli inizi – ammette la maestra – ho avuto un momento di sconforto, perché l'organizzazione in pluriclasse si è dimostrata sin da subito una faccenda molto delicata. Ho imparato che bisogna spendersi molto per applicare al meglio le proprie competenze didattico-organizzative». I punti deboli: «Le difficoltà maggiori sono i "tempi morti", dovuti al fatto che in alcuni momenti devo occuparmi di una piuttosto che dell'altra classe per motivi specifici legati al dato argomento. In quelle circostanze capita che più bambini si distraggano. Devono, quindi, sempre avere un compito da svolgere. A questa occorre, poi, affiancarne una di carattere relazionale. In questa pluriclasse spesso aleggiano dinamiche non proprio serene e per le quali bisogna sempre tentare nuove strategie arginative, contenitive e propositive». I punti di forza sono i rapporti umani: «I bambini sono molto spontanei e sentono di potermi confidare tante cose, tra cui, ad esempio, le loro esperienze pomeridiane. Non è certamente possibile ascoltarli a lungo, come loro vorrebbero, ma nei margini possibili li faccio esprimere liberamente per facilitarne anche così l'espressività e le capacità narrative». La collaborazione con le famiglie: «I genitori lo scorso anno si sono lamentati con le autorità perché sono consapevoli delle difficoltà che investono le pluriclassi. La scuola è tenuta da questi in gran conto, di cui osservano passaggi e fatti quotidiani con particolare attenzione. Ciò che però stranisce un po' è che i genitori, appunto, credono nella scuola, la valorizzano, ma non garantiscono tutta la loro collaborazione educativa nell'esecuzione dei compiti a casa, rendendo il nostro lavoro meno proficuo. Nel pomeriggio, infatti, i ragazzi non trascorrono molto tempo per studiare; anziché sui quaderni passano ore per strada. Il che ha certamente un qualcosa di positivo, ma la costanza dell'esercizio viene a mancare. Fanno delle escursioni insieme, si frequentano anche in contesti extrascolastici, arrivando autonomamente con le loro biciclette anche

anni '30, raggiungendo quota 1.030 e mantenendosi costante sino al censimento del 1961. Da qui in poi, però, il numero degli abitanti è sceso sino a 706 persone nel 2001.

fino al fiume. Questo è un bene, li avvicina alla natura, li introduce ai benefici di questo loro “museo naturale” in cui vivono, ma ripeto viene meno quell’aspetto di completamento culturale legato allo studio a casa». I tanti cartelloni alle pareti parlano di numerose attività riconducibili all’educazione alla cittadinanza. La stessa insegnante conferma e dice: «Quest’anno abbiamo lavorato molto al 150° anniversario dell’Unità d’Italia e da anni collaboriamo con un Centro sociale locale, dove a volte portiamo i nostri alunni. Il contatto con il Comune è continuo. Il Sindaco si interessa parecchio alla nostra scuola e non manca di coinvolgerci in più attività che possono avere una ricaduta educativa per i bambini, come ad esempio la ricorrenza per i 50 anni dell’autonomia municipale. Attiva anche la presenza dei Carabinieri, che sono venuti più volte per sensibilizzarli alla cultura della legalità. Partecipiamo a vari progetti, questa è una scuola molto attiva». L’intervista si chiude con una considerazione riguardante l’importanza dell’esserci di queste scuole, al di là di tanti altri fattori, perché l’assenza porterebbe con sé una moltitudine di elementi involutivi per tutta la comunità locale⁵³⁹: «Mi rendo conto, però, oltrepassando i limiti già sommariamente esposti, che le pluriclassi, dove necessario, rimangono. Sono dei presidi, di cui i bambini e la tutta comunità di appartenenza hanno bisogno». Il loro linguaggio essenziale e schietto, le loro passeggiate per boschi e ruscelli, in completa autonomia e con bambini di età diversa, cui sono estremamente abituati per via della loro quotidianità scolastica, rende questi bambini particolarmente attenti ai ritmi, ai colori e alle forme della natura. Conoscono il loro territorio e vi si incamminano privi di timori ed i loro occhi s’ingrandiscono di gioia senza filtri nell’annuire a quanto dice la maestra di loro. Con la stessa spontaneità, i bambini, dopo aver ben accolto un piccolo dono dell’intervistatore alla classe (un manifesto

⁵³⁹ Sul concetto di “comunità locale” cfr. L. GALLINO, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino 2004, pp. 146-148, dove apprendiamo che nell’accezione più diffusa la c.l. è una popolazione, un gruppo ristretto di persone (da poche centinaia ad alcune migliaia), che vive in modo stabile in un determinato territorio, delimitato e riconosciuto come proprio e non sempre fornito di un governo istituito formalmente. In esso convergono tutti i principali aspetti della vita sociale, quali lavoro, famiglia, commercio, assistenza, pratiche religiose, attività ricreative ed educazione. Essa è stata spesso definita in letteratura come “la sede privilegiata del sentimento e dell’agire di comunità”, in cui sorge una forma peculiare di solidarietà e di identità soggettiva tali da legare affettivamente in modo significativo gli abitanti a quel luogo. I borghi rurali, così, si legge a p. 639, alla voce “sociologia rurale”, rappresentano gli “archetipi d’ogni comunità locale”.

ufficiale sulla ricorrenza nazionale del 25 Aprile⁵⁴⁰) ricambiano in chiusura all'incontro intonando l'inno nazionale, che cantano sino all'ultimo passaggio.

L'altra maestra in servizio a Scillato è Pina P., che mostra con dovizia tutto l'arredo e il ricco materiale didattico di cui dispone il plesso, aula per aula. Il colloquio è breve ed il suo giudizio sulla conduzione e i risultati della pluriclasse (soprattutto rispetto all'educazione all'attesa e alla collaborazione, favorita dall'applicazione del *peer tutoring*, convivenza civile e contatto proficuo con la natura) è sostanzialmente positivo.

Nell'altro plesso sito nel Comune di Sclafani Bagni⁵⁴¹, anch'esso dipendente dall'I.C.S. di Caltavuturo, ad introdurre lo scrivente è la maestra Anna D. Questa descrive la propria esperienza nella pluriclasse, presso cui presta servizio solo il sabato. Il *leitmotiv* emerso dai colloqui sin qui condotti si ripete: difficoltà all'impatto iniziale e nella gestione dei "programmi". Fra i punti positivi è indubbia la valenza formativa dell'ascolto da parte dei più piccoli rispetto alle lezioni fatte per i più grandi. «Anche se il bambino più piccolo sta lavorando, ascoltando la ripetizione della lezione di un compagno più grande, si ferma ed interviene. In questo hanno giocato un ruolo determinante, credo, le programmazioni che ho steso, nelle quali ho fatto confluire obiettivi "comuni", ma diversificati nelle attività. Al bambino più piccolo, ad esempio, ho spiegato in Scienze gli esseri viventi, a quello frequentante il III anno ho fatto lezioni su argomenti un po' più specifici, con quello di V sono arrivata allo studio del corpo umano. In quest'architettura articolata è accaduto che l'alunno di I, quando trattavamo gli organi di senso con il compagno dell'ultimo anno, ascoltava proficuamente ed apprendeva i cinque sensi anche lui. Il bambino così si sentiva "grande", avviato alla conoscenza anzitempo di temi di là ancora da venire». I lati positivi, dunque, ci sono; mancano però gli stimoli ed una sana competizione ed un confronto con un più ampio numero di compagni. In tutto si tratta di una pluriclasse con sei allievi: uno di I anno, due di III, due di IV ed uno di V. La maestra lamenta, inoltre, il tessuto che circonda i bambini, che appaiono un po' più chiusi, dal punto di vista relazionale, rispetto

⁵⁴⁰ Manifesto di comunicazione istituzionale fornito dal Comando Militare Regione Sud di Palermo.

⁵⁴¹ Visita di studio del 28 aprile 2011. Sclafani Bagni (PA): Comune sito a 811 mt. s.l.m., nell'aprile 2010 contava 459 abitanti, con una densità di 4 ab./km². Attività economica prevalente: agricoltura, pastorizia. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 650. La popolazione cresce sino al 1921, quando raggiunge 1.074 abitanti; poi subisce un lieve decremento, per poi riprendere quota nel 1951 con 1.139 persone. Dal 1961 (841 ab.) al 2001 (505 ab.) il tasso è in costante calo.

a quelli della sede centrale. Pochi i contatti di cui possono giovare questi alunni, il che ha ingenerato negli stessi, a detta della docente, un atteggiamento moderatamente teso all'intessere rapporti con coetanei fuori dal proprio paese. L'aula è posta al secondo piano di un piccolo edificio, sul quale si stanno adottando alcuni accorgimenti di restauro. Hanno una postazione internet, ma al di là di questo il contesto è piuttosto limitato. Sul versante dell'educazione alla cittadinanza, pur lavorandoci molto, i frutti non sono sempre soddisfacenti. Il Comune viene percepito perlopiù come un Ente a cui chiedere, avanzare domande per ottenere qualcosa. La loro crescita civica appare piuttosto limitata. Il dialetto, infine, riemerge a tratti dalle segrete in cui l'ortopedia linguistico-scolastica cerca di confinarla. Lungi dall'essere prova, di per sé, d'una limitatezza espressiva, il dialetto racconta (contrariamente ad una vulgata para-illuminista), la vicenda del "vivente-vissuto". Per Heidegger, infatti, «il dialetto è il luogo originario in cui si cela tutto ciò che il linguaggio porta con sé»⁵⁴². Non è la conoscenza né tanto meno l'uso di qualche vocabolo antico, vernacolare, a Scuola, ciò che può ostacolare la crescita culturale e sociale di questi bambini, ma la limitata capacità di saperne cogliere e guidare, da parte di alcuni educatori, la presenza di quell'eco in cui riposa magmatica la ricchezza d'un linguaggio originario. Memorabile, al riguardo, l'uso che ne fece Ludwig Wittgenstein nella sua esperienza d'insegnante elementare in scuole rurali, quando, per trattare della lingua nazionale, iniziò proprio dal dialetto⁵⁴³.

⁵⁴² F. DE ALESSI, *op. cit.*, p. 100. Il filosofo tedesco nel suo *Hebel – der Hausfreund*, Neske, Pfullingen 1957, p. 10, scrive che: «Il dialetto è la fonte piena di misteri di ogni ulteriore linguaggio».

⁵⁴³ Cfr. W.W. BARTLEY, *Wittgenstein. Maestro di scuola elementare*, Armando, Roma 1989. Da questo testo apprendiamo che il filosofo insegnò per ben sei anni nelle scuole elementari di tre paesi popolati soprattutto da contadini nel sud dell'Austria: Trattenbach (1920-22), Puchberg (1922-24) ed Otterthal (1924-26). In quest'esperienza sia il continuo colloquio con i bambini, con il loro linguaggio reale, hanno molto contribuito alla messa a punto della concezione filosofico-linguistica come forma di vita nel Nostro, fino all'elaborazione di un'idea di "un linguaggio radicato in un contesto di umani bisogni nella concretezza di un ambiente umano" come quello rurale (p. 34). Uno dei pensatori più illustri della filosofia del linguaggio dell'epoca contemporanea che fece di tutto affinché i suoi piccoli allievi di campagna imparassero a ragionare da soli, servendosi del dialetto che egli mai dispregiò e che, anzi, favorì per insegnare loro il Tedesco. Wittgenstein, come si legge a p. 34, tentò «di dare loro grammatiche per leggere il mondo in cui vivevano; non li allontanò dalla loro terra, illudendoli su mondi migliori. Compilò in collaborazione con i ragazzi, il Dizionario per le scuole elementari». Essere bilingui non è peccato. Per quel che attiene alla dimensione educativa è possibile dire sinteticamente che il maestro Wittgenstein puntò tanto sull'onestà che su quel tanto di schiettezza che, però, rischia di sfociare con gli adulti nell'indelicatezza e di suscitare negli altri un netto distacco. Molti tra i suoi allievi, però, lo ricordavano con grande ammirazione. Fra le pratiche didattiche che rientrano in questo novero pedagogicamente rilevante è la sua scelta educativa di far compiere delle gite (a sue spese) agli allievi, dal paesino alla grande città in treno (dopo aver percorso

La maestra in servizio è Maria D. La stessa mostra subito la moltitudine di testi sulla sua cattedra. I bambini sono davvero pochi, ma il da fare è considerevole e richiede un dispendio di tutto rispetto. L'esiguità del numero viene controbilanciato dall'esigenza di dover dar corso, in questo caso, a quattro programmazioni differenti, nello stesso tempo. Solo l'esperienza, sostiene la stessa docente, rende alla propria azione educativa quel tratto plastico utile a superare questa intricata rete di argomenti disparati da trattare ogni giorno. Ogni minimo dettaglio va preparato anzitempo e l'improvvisazione, anche nelle migliori intenzioni, è un rischio, un lusso che non ci si può consentire in un contesto didattico come questo. Mai tempi morti e i tanti libri sulla cattedra ne sono testimoni. In ogni caso, però, l'insegnante tiene a sottolineare i benefici dell'effetto ascolto. Prestare

circa 19 km a piedi insieme nel bosco), così da fare del cammino sino alla stazione e per le strade del centro di Vienna un'occasione didattica a cielo aperto. Domande, curiosità, osservazioni, confronti sorti dal trovarsi fuori dalla scuola, nell'ambiente quotidiano, ad apprendere cose di scuola (p. 133). A ciò è possibile affiancare le lezioni nei boschi su piante e pietre e quelle notturne per studiare un po' di astronomia. Ma cosa aveva spinto Wittgenstein ad andare ad insegnare in campagna? Una certa tradizione sociale della propria famiglia, l'idea di poter trovare un nido alle sue forti tensioni interne (anche in conseguenza della sua esperienza bellica), l'adesione più o meno diretta al nuovo tipo di ordinamento pedagogico austriaco denominato "*Arbeitschule* – Scuola del lavoro", ricalcante la dottrina scolastica proposta da Otto Glöckel ed imperniata sulla partecipazione attiva del bambino all'evento educativo, cui possiamo unire il suo disgusto per la vita di città e, non ultimo, l'influsso della pedagogia di Tolstoj tesa ad esaltare la vita del "nobile contadino". I contrasti e le delusioni di Wittgenstein maestro non furono con i propri allievi, ma con una parte della popolazione locale, "colpevole" di non ricalcare l'affresco datone da Tolstoj: i contadini non gli parvero affatto sinceri, ma piuttosto sfacciati e veniali. È fuor di dubbio che i suoi tentativi di "riformare" i contadini non ebbero successo per le eccessive attese dello stesso, forse anche per un eccesso di volontà di modificare tempi e modi di vita di una comunità che ha un forte radicamento nel suo stile quotidiano e che non facilmente è disposta ad alterare il proprio vivere un giorno dopo l'altro. Diverso, invece, qualità e frutti del rapporto coi bambini dei posti in cui ha insegnato. Wittgenstein fu docente sia per i ricchi studenti di Cambridge che per i poveri bambini austriaci; per l'A. del testo succitato "La sua seconda filosofia mostra che egli apprese molto da questi bambini, e certamente più di quanto apprese dagli adulti" (p. 118). Le stranezze individuate nel Nostro da parte della popolazione locale riguardavano il suo abbigliamento, la scelta delle sue povere abitazioni e i pasti parchi consumati; ma ciò che più di tutto indispettì la gente fu una certa gelosia per i rapporti intessuti dal maestro con i suoi piccoli scolari, i quali spesso erano desiderosi di trascorre con lui anche le ore pomeridiane piuttosto che con i loro genitori. Wittgenstein era molto riservato con gli adulti del luogo, ma disponibile e generoso con i suoi allievi, cui non poche volte portò frutta e cioccolato e con i quali più volte interagì per costruire insieme oggetti didattici utili alla loro crescita culturale. Il frutto più maturo di questa collaborazione fu senza dubbio il Dizionario (*Wörterbuch für Volksschulen*), pubblicato del 1926. La pedagogia di Wittgenstein era incentrata sull'onestà e la promozione del pensiero autonomo, libero, critico, ma questo non mirava ad allontanare gli studenti dal luogo natio. Lo stesso, come scrive Bartley, in certi casi «spinse alcuni suoi allievi a continuare i loro studi oltre la scuola elementare, ma non li incoraggiò a lasciare la terra. Quel che emerge è che egli cercò di destarli alla vita dello spirito, al pensare da soli. Forse, più d'ogni altra cosa, cercò di infondere in essi la devozione all'onestà. Piuttosto che strapparli via dal paese e dai lavori pratici, tentò di trasformare il loro atteggiamento nei confronti del tipo di vita che conducevano, per farne contadini che avrebbero educato i propri figli a pensare da soli» (p. 134). Le accuse mosse nel 1926 al maestro-filosofo furono di eccesso di usi correttivi tramite punizioni corporali e finirono per causargli un processo (da cui fu assolto) e l'allontanamento volontario dalla docenza elementare.

orecchio, infatti, alla lezione altrui, favorisce concretamente l'apprendimento precoce. In questa chiave, così, non è raro registrare come i bimbi di III, ad esempio, ad una domanda posta ad un compagno di IV sappiano rispondere con immediatezza. Ottimo il contatto con l'ambiente rurale in cui sono immersi: i bambini conoscono i ritmi della natura e assaporano stagioni e fenomeni correlati, riportando in aula una mole di informazioni dirette su fenomeni e aspetti della vita circostante. Buone le risposte su alcuni fondamenti di educazione alla convivenza civile e alla legalità. Resta, però, l'amara constatazione, almeno a detta delle docenti, che per gli allievi il concetto di cittadinanza trova ostacoli a slanciarsi oltre i ristretti confini di Sclafani Bagni. Il loro è un radicamento autentico, ma che conosce appena l'afflato più ampio di una cittadinanza regionale, nazionale ed europea, che invece dovrebbe assolutamente far parte delle loro competenze. Ci sono margini ancora da sfruttare e sui quali procedere.

Sito a poco più di 45 km da Palermo si trova il plesso pluriclasse "Isabella Catalano"⁵⁴⁴ di Grisì che, benché ricadente nel Comune di Monreale, dipende scolasticamente dall'I.C.S. di Camporeale⁵⁴⁵. L'arrivo alla scuola è contrassegnato dalla constatazione che all'entrata non sventolano le bandiere regionale, nazionale ed europea. Dopo alcuni scambi di opinioni fuori registro, inizia il colloquio con l'insegnante Rosa Francesca R. Questa maestra è al primo anno in una pluriclasse e risponde alle domande d'inizio colloquio con qualche ritrosia, cercando spesso lo sguardo della collega. Il nocciolo è il medesimo: grosse difficoltà a gestire la pluriclasse (11 di I ed altrettanti di II) dal punto di vista didattico. L'attuazione delle linee programmatiche è il vero *totem* col quale quasi tutti i maestri incontrati sembrano confrontarsi, con una certa ansia. È il solito problema:

⁵⁴⁴ I.C. (Gaglio, da nubile) deceduta a Grisì – Monreale il 20 agosto 1921. Su questa coraggiosa contadina non sono molte le informazioni reperibili; ma dalla motivazione della concessione della medaglia d'argento conferitale il 18 dicembre 1921 dalla Fondazione "Andrew Carnegie", con sede in Roma ed avente per finalità quella di premiare gli atti di eroismo, apprendiamo del nobile gesto d'una madre onde l'intitolazione del plesso scolastico: «Il 20 agosto 1921 in Monreale (Palermo), spinta da sublime amor materno, lanciavasi attraverso il fuoco e le fiamme della propria abitazione incendiata per recar soccorso ad un suo figlioletto in imminente pericolo, ma travolta dal crollo del solaio, vi perdeva miseramente la vita insieme a colui che voleva salvare e ad un'altra sua figlia che l'aveva seguita».

⁵⁴⁵ Visita di studio del 30 aprile 2011. Monreale (PA) – frazione "Grisì": Comune sito a 310 mt. s.l.m., nel gennaio 2009 contava 36.895 abitanti, con una densità di 67 ab./km². Attività economica prevalente: commercio, artigianato, agricoltura. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 13.263. Per quel che concerne specificatamente Grisì, il plesso in questione è a 471 mt. s.l.m. e la piccola comunità nel 2001 contava 965 abitanti. Le prime tre classi vi furono aperte nel 1910 e nell'anno seguente la frazione divenne parte del territorio amministrato da Monreale.

c'è tanto da fare, soprattutto a causa della compresenza di bimbi di età evolutiva diversa. La stessa, nell'esprimere i contenuti della propria esperienza dice: «Questa per me è la prima volta in pluriclasse. Per anni mi sono occupata di sostegno, adesso sono passata alle classi comuni. L'impatto è stato forte. I bambini di I hanno un bisogno marcato del contatto con la maestra, ma al contempo quelli di II reclamano attenzione per procedere nel loro iter di formazione. Entrambi hanno ovviamente gli stessi diritti, cui dobbiamo far fronte. A ciò si aggiunga che in classe è presente un allievo diversamente abile, al quale occorre prestare tutte le attenzioni del caso. Un punto di forza è certamente costituito dall'ascolto attivo e dalla conseguente acquisizione da parte dei più piccoli di alcuni contenuti rivolti ai più grandi. Fra i punti deboli: impossibilità a seguire la correzione di tutti i compiti per casa ogni giorno, impossibilità a far leggere tutti i bambini con la costanza che vorrei. La stanchezza mentale loro e nostra, in questo modo, si accumula ripercuotendosi sulla nostra quotidianità scolastica. In fondo, credo che lavorare in pluriclasse penalizzi un po' gli alunni negli apprendimenti. Dal punto di vista relazionale, non è stato semplice all'inizio amalgamare gli studenti di I e II anno. Adesso, però, le cose sono notevolmente migliorate e siamo giunti a forme di collaborazione fra pari. Flebile, infine, il sentimento di appartenenza oltre il territorio di Grisi». La Scuola non è solo l'attuazione delle singole programmazioni, che certamente vanno tenute in debito conto come dovere dell'insegnante e diritto dei bambini, ma attività volta all'emancipazione, alla promozione sociale, affettiva, morale, civile: è attività educativa. Per far questo, ci vuole molto impegno, intriso di amore per la cultura e forte senso civico, un po' d'iniziativa ed un ricco bagaglio di fiducia nell'Istituzione per cui ci si spende, anche e soprattutto nelle sue più piccole forme come quelle ubicate nei paesini più reconditi. Il suo appare un giudizio sostanzialmente sfavorevole alla compresenza di allievi di età diverse: pochi i pregi posti in luce e che non riescono, a suo dire, a controbilanciare le falle di una simile situazione. I contatti con le famiglie sussistono, ma non si segnalano per una particolare partecipazione alla vita del plesso. Educazione alla cittadinanza: in dosi minime; con formula culinaria potremmo dire "quanto basta". I bambini, dice la maestra, hanno una visione ancora troppo limitata dell'essere cittadino, forse per via della tenera età.

L'altra docente è Giovanna M., la quale si mostra al colloquio un po' più disinvolta. Il giudizio sostanzialmente ricalca quello precedentemente registrato: c'è un dispendio considerevole di energie educativo-didattiche per via della compresenza di alunni di età diversa e serie appaiono le difficoltà di gestione contemporanea legate allo svolgimento dei diversi "programmi". Il motivo è sempre lo stesso: si lavora molto e, di fatto, il plesso sopravvive in una condizione di marginalità che nuoce alla crescita culturale e più ampiamente educativa degli scolari. La maestra dice: «Attuare il *tutoring* è d'obbligo, un vero aiuto allo svolgimento della didattica, un rinforzo importante, ma da solo non può superare le debolezze sussistenti nella gestione di una pluriclasse. I genitori, una gran parte di loro, ci hanno aiutato, come possono, ben consapevoli dei limiti esistenti a scuola. Una cosa, poi, che desidero evidenziare è la carenza di collegamenti con le autorità comunali. Quasi mai si vede un vigile nei pressi del plesso e i trasporti in pullman per qualche museo non vengono garantiti. Stessa cosa, dicasi, per il collegamento ADSL per l'accesso al web. La scuola, infine, sorta intorno al 1954, di per sé non è male, ma l'arredo francamente lascia un po' a desiderare. In queste condizioni, la pluriclasse viene vissuta come poco utile agli apprendimenti dei piccoli allievi». Colpisce dover registrare che Grisi, pur appartenendo ad una grande ed importante Municipalità come Monreale, non goda di tutte quelle attenzioni amministrative che possano consentire anche a questa realtà scolastica di svolgere a pieno il proprio compito. La sala computer è l'emblema di questo stato di trascuratezza: tutto è nuovo e funzionante, ma, come già ricordato, manca il collegamento. Viene da chiedersi, pertanto, come sia possibile offrire un'occasione in più di allargare gli orizzonti di questi bambini senza questo strumento ormai indispensabile per le attività scolastiche.

Il plesso di Gratteri, nei pressi di Cefalù, ospita un paio di pluriclassi insieme alla locale scuola dell'infanzia⁵⁴⁶. La prima docente con cui l'intervista prende forma è Giuseppa C., che accoglie con trasparente interesse questa occasione di confronto e collaborazione alla ricerca. Dalle sue parole e dal suo stesso rapportarsi traspare una serenità che dice già

⁵⁴⁶ Visita di studio del 4 maggio 2011. Gratteri (PA): Comune sito a 657 mt. s.l.m., nell'aprile 2010 contava 1.017 abitanti, con una densità di 28 ab./km². Attività economica prevalente: agricoltura, pastorizia. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 2.764. Nel 1911 il paese arriva al suo massimo demografico con 3.291 persone, ma dal decennio successivo in poi la comunità è preda di un progressivo spopolamento che nel 2001 fa registrare 1.079 abitanti.

tanto intorno al suo operato. Il parere di questa maestra, che da anni lavora nelle pluriclassi, è positivo, nonostante tutto. Punto di forza: l'ascolto attivo dei bambini, che si esplicita soprattutto nel corso delle lezioni dei compagni più grandi. Cosa, questa, segnalata un po' dappertutto nei plessi visitati. Le uniche note stonate possono giungere nel momento in cui in classe, ricorda la docente, interferiscono con il normale andamento delle lezioni alunni un po' più indisciplinati. Questo disturba l'attività didattica e genera qualche problema. Certo, dice l'intervistata, si sudano sette camicie per gestire bene il gruppo con una simile programmazione multipla, ma lavorando sodo si possono ottenere davvero buoni risultati. «Le difficoltà ci sono, ma gli aspetti positivi prevalgono. Il punto – continua la stessa – è *come* giungere a questo. Il problema può acuirsi solo in presenza di alunni indisciplinati, che ostacolano l'ascolto reciproco. Per quanto concerne la compresenza di programmazioni differenti non ho alcun problema, perché mentre spiego qualcosa ad una classe, all'altra lascio dei compiti, e viceversa. Inoltre, i miei alunni hanno ormai imparato a gestirsi anche da soli (pur sempre adempiendo ad una consegna), in un clima contrassegnato da serenità. Saper gestire la situazione vuol dire ottenere buoni risultati. In alcuni anni abbiamo anche avuto pluriclassi formate da studenti di I e V anno, ma siamo comunque riusciti a portare a buon esito gli obiettivi formativi. In certi casi, anzi, abbiamo anche registrato successi alle scuole medie di nostri allievi che avevano frequentato le pluriclassi, riuscendo a conseguire la licenza con "ottimo". Una volta un bambino, che aveva frequentato una pluriclasse, in I media dopo aver preso un 10 e lode ha sentito il bisogno di raccontarmelo qualche giorno dopo. È stata una soddisfazione indimenticabile!». L'insegnante appare davvero compenetrata nel proprio ruolo, crede in quel che fa. Non manca, infatti, di dire che il suo è un mestiere dove ci vuole cuore, ma prima ancora coscienza, umana e professionale. Altro aspetto, la situazione ambientale in cui si svolge la didattica: un ambiente sereno, vicino dal bosco, in cui poter fare ogni tanto qualche passeggiata didattica. In un piccolo paese tutto questo è realtà. La maestra conclude: «Sono soddisfatta di quello che ho dato, so di essermi spesa per loro con tutte le mie forze. Penso di avere la coscienza a posto, di essere stata onesta e di aver adempiuto ai miei doveri di educatrice». In quest'insegnante riecheggia a distanza di più di 80 anni l'operato di un altro maestro che, per il suo talento didattico, meritò di essere additato come un esempio da una delle riviste pedagogiche nazionali più prestigiose: «Il

collega Severino Sideli – vi si leggeva – ha, nei lunghi anni di insegnamento a Gratteri, suo paese natale, trasformata, con tenacia pari alla genialità, l'aula scolastica in un vero gabinetto di studio, ove collezioni e strumenti formano un magnifico insieme di sussidi per l'opera sua. Con il frutto di modeste economie del bravo e coraggioso educatore e col sussidio di enti generosi, la squallida aula di trentanove anni orsono è oggi ricca di ottima suppellettile, di museo, di biblioteca e mostra a chi ama la scuola quali mete possa raggiungere il lavoro paziente e intelligente del maestro rurale. Mete che, del resto, sono precisate da eloquenti fatti: oggi Gratteri, il paesello sperduto sui contrafforti delle Madonie, nel circolo di Cefalù, in provincia di Palermo, non ha più analfabeti!»⁵⁴⁷.

Mario P. è l'insegnante di sostegno di una delle due pluriclassi. Lo stesso sottolinea i punti di forza e debolezza, marcando più l'accento, seppur lievemente, su quest'ultimi. Il vero punto di forza delle pluriclassi è il *peer tutoring*, mentre i punti deboli sono vari. L'insegnante sostiene che la pluriclasse toglie qualcosa agli alunni; si potrebbe fare di più, ma solo se la gestione fosse diversa e soprattutto diverso il contesto: «Gratteri – dice il maestro – è un piccolo paese, dove per molti versi non c'è aggregazione sociale. Mancano le opportunità aggregative, perché appena fuori dalla scuola i bambini non hanno occasione di riunirsi, non s'incontrano. Una soluzione potrebbe essere una scuola con un curriculum a 40 h, il che vorrebbe dire che i bambini avrebbero modo di intessere fra loro contatti ancora più stretti». Una delle risorse poco sfruttate, poi, a detta dell'insegnante, è il contesto ambientale: «Abbiamo la fortuna di avere un autentico laboratorio naturale a due passi, ad esempio il bosco di Gibilmanna, dove gli alunni potrebbero fare osservazione diretta di piante, fiori, alberi, ecc. Ma i diversi ostacoli organizzativi per realizzare uscite di questa foggia rendono tale possibilità formativa un'occasione mancata». Per quanto concerne la cittadinanza, il docente, rifacendosi allo specifico del suo mandato educativo mirato all'integrazione di due allievi diversamente abili, dice che questo aspetto andrebbe maggiormente curato e che sarebbe auspicabile una maggiore sensibilizzazione sui temi dell'handicap; è una questione sociale di cui tutti dovrebbero prendere più consapevolezza per garantire anche a questi bambini un ulteriore passo in avanti verso la completa fruizione dei loro diritti». Lo stesso conclude evidenziando come

⁵⁴⁷ *Un'aula modello*, in «I Diritti della Scuola», 28, 29/4/1934, p. 435.

la pluriclasse garantisce certamente il diritto all'istruzione di questi bimbi residenti in piccole comunità, ma di fatto non si riesce a dar loro il 100% di quanto avrebbero bisogno e diritto. La compresenza di due (o più classi, in alcune circostanze), limita il pieno diritto all'istruzione. Tornano in mente le parole dei ragazzi di Barbiana, quando alle prime battute del celeberrimo libro curato dagli allievi di don Milani, a proposito della pluriclasse si legge: «Alle elementari lo Stato mi offrì una scuola di seconda categoria. Cinque classi in un'aula sola. Un quinto della scuola cui avevo diritto»⁵⁴⁸. Altra insegnante con cui procede il colloquio è la maestra Maria Antonia C.: «Ho sempre lavorato con pluriclassi, ma devo ammettere che nel passato, con l'organizzazione modulare e numerose ore di compresenza, si lavorava bene. Dividevamo i ragazzi in gruppi e agevolavamo alcune attività utili all'approfondimento per i bambini in grado di fare ampliamento o per colmare le lacune di chi era rimasto indietro. Da quando lavoriamo in pluriclassi accorpate le cose sono mutate. La difficoltà maggiore è quando ci troviamo ad operare su quattro classi assieme! Questo è un dato di fatto, che giudico negativamente, poiché siamo costretti a fare quattro lavori diversificati o a gestire in modo diverso lo stesso lavoro. Faccio un esempio: i bambini di IV e V devono scrivere un pensiero, una poesia in rima, mentre a quelli più piccoli faccio copiare dalla lavagna un passo di un'altra poesia, magari più semplice. Ci vuole plasticità didattica, capacità di gestione, prontezza. Nella stessa ora, quindi, mi devo cimentare a fare contemporaneamente due o tre argomenti diversi. Se passiamo ai risvolti positivi devo dire che uno di questi è l'ascolto attivo da parte degli alunni più piccoli, che captano argomenti che sono di pertinenza dell'altra classe». La conversazione si sposta, quindi, su ambiente e cittadinanza. «I bambini vivono in una piccola realtà, dove i tra i pochi ma importanti vantaggi c'è questa presa diretta con un ambiente ecologicamente ancora quasi incontaminato; inoltre, sono inseriti in una comunità che coltiva molto le tradizioni locali, come feste e sagre. Ma i loro orizzonti non si fermano a Gratteri. Di recente, infatti, abbiamo anche lavorato al 150° dell'Unità». Buoni i rapporti con l'Amministrazione comunale e con gran parte dei genitori, i quali, in verità, a detta dell'insegnante, hanno dovuto accettare senza troppo entusiasmo questa pluriclasse. Lavorare con due classi accorpate è ancora possibile, ma quattro tutte insieme francamente può tramutarsi, per i docenti, in una sfida dal sapore

⁵⁴⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, LEF, Firenze, p. 10.

quasi impossibile e, dal punto di vista dei genitori, in un freno alle *chance* d'apprendimento dei propri figli. L'insegnante conclude il suo intervento auspicando che chi di dovere possa riordinare la materia. Il farle notare che la pluriclasse non è una scelta sorta dal ghiribizzo di chissà quale funzionario dell'amministrazione scolastica o pedagogo di turno, bensì un'esigenza legata prima di tutto al tessuto locale (denatalità, dispersione, marginalità, difficoltà nella viabilità, ecc.) e che l'unica alternativa, in casi come Gratteri, sarebbe la soppressione completa del servizio scolastico primario, sortisce un effetto solo timidamente lenitivo alle corde sulle quali s'è incanalato il colloquio. La maestra mostra alcuni dei lavori compiuti con i bimbi. Il messaggio è: la pluriclasse è una mezza sciagura, ma qui si lavora. Punti di forza e debolezza sono gli stessi sinora archiviati nelle precedenti fasi della ricerca sul campo: gli scolari si ascoltano vicendevolmente durante le lezioni, ma gestire più classi insieme è un compito spossante. Amara verità, priva, però, di slanci prospettici.

L'educazione è un processo intenzionale, una trasformazione dallo stato di natura ad un livello più alto, un atto culturale, quindi umano, che consente di far oltrepassare al soggetto educando la linea che lo separa dal meglio, dall'incivilimento, che è un progredire verso lo spirito, verso mete più alte. Ove questo percorso fosse lasciato a metà o peggio non intrapreso per sfiducia, pessimismo antropologico e quindi pedagogico, l'evento educazione non potrebbe aver luogo. L'atto educativo presuppone, invece, uno sguardo proteso al meglio, al più alto, all'altro dalla condizione iniziale, qualunque cosa ciò significhi. L'educazione favorisce, anzi porta a compimento la persona in direzione della sua promozione sociale, culturale, relazionale, spirituale, esistenziale. Non c'è zona dello sviluppo prossimale di un bambino che non meriti tutto l'impegno e la fatica di un insegnante consapevole delle sue alte responsabilità umanizzanti. Stare a braccia conserte, inattivi educativamente parlando, è un danno serissimo oltre che un gesto moralmente inaccettabile.

Ultima docente che offre la sua collaborazione è la maestra Domenica F., che inizia comunicando subito il suo status di precaria. È in servizio da quindici anni ed è al quarto in una pluriclasse. In sintesi le opinioni della maestra sono sostanzialmente le stesse sinora annotate: grosse difficoltà nella gestione delle diverse programmazioni, positività

dell'ascolto attivo dei bambini più piccoli, cura per l'attesa, compressione massima dei tempi morti, valorizzazione del rapporto diretto con la natura che caratterizza lo specifico contesto formativo. Quest'insegnante appare serena nel parlare circa la propria esperienza. Il suo giudizio sul fare scuola nelle pluriclassi non è del tutto negativo, ma il peso della gestione multipla emerge anche qui. Buoni i risultati comunque raggiunti con gli alunni, soprattutto con quelli ormai giunti al IV e V anno.

Nei pressi di Caccamo, in località San Giovanni Li Greci⁵⁴⁹ sorge il plesso "Rosario Livatino"⁵⁵⁰. Una bella Scuola di campagna, ubicata ai margini di un piccolo Borgo di poche anime. Maria Giovanna M. è la prima insegnante con cui inizia il colloquio di ricerca in questa sede. È un'autentica miniera d'informazioni, avallate da diversi anni di onorato servizio. La stessa dopo aver mostrato con un certo orgoglio la scuola, ha donato a questo studio alcuni importanti passaggi di saggezza esperienziale. In lei trasuda tutta la serenità che il luogo assicura a bambini ed insegnanti impegnati in questo plesso. La maestra ha sempre insegnato in pluriclassi e, pur potendo optare diversamente, non intende affatto andar via. «Prima di tutto – sostiene – occorre da parte dell'insegnante un'energia considerevole, avere spirito di adattamento, molta creatività, essere professionale e soprattutto amare tanto il proprio lavoro. Ricordarsi sempre di avere davanti a sé dei bambini più che degli alunni, delle persone che crescono insieme a noi. Il concetto di alunno, infatti, trovo sia un qualcosa di distaccato, quasi identificante un individuo da riempire di contenuti, nozioni, concetti. Ma non è questo che sostanzia il nostro essere docenti - educatori. Sono persone, esseri umani estremamente bisognosi del nostro aiuto. Insegno in pluriclasse, nelle frazioni, da circa 30 anni. Nel tempo ho potuto notare come i bambini di queste scuole abbiano compiuto notevoli passi in avanti. Quelli di oggi hanno senza dubbio più opportunità di crescita, di movimento, di contatti, rispetto ad alcuni lustri fa. Ma quel che rimane costante nelle pluriclassi è l'arricchimento umano (oltre che professionale) che se ne può trarre. L'impatto non è semplice, ma sin dalle mie prime

⁵⁴⁹ Visita di studio del 4 maggio 2011. Caccamo (PA) – "San Giovanni Li greci": Comune sito a 521 mt. s.l.m., nell'aprile 2010 contava 8.393 abitanti, con una densità di 46 ab./km². Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 7.188. La frazione in cui è presente il plesso dista dal centro cittadino 6 km e vi risiedono poche decine di persone, dedite all'agricoltura e alla pastorizia.

⁵⁵⁰ R.L. nato a Canicattì (AG) il 3 ottobre 1952 e morto sulla ss. 640 Caltanissetta - Porto Empedocle il 21 settembre 1990. Integerrimo servitore dello Stato e, come recita la lapide all'entrata del plesso, «giudice vittima della mafia».

esperienze ho ritenuto che la strategia vincente fosse quella di tramutarsi in “piccola fra i piccoli”. È un principio, a mio avviso, sempre valido. Quando si entra in pluriclasse – continua la docente – tessere le diverse programmazioni è uno scoglio; ma le molte attività praticabili, avendo come substrato *le* educazioni, si prestano alla bisogna. Basta farle partire dalle educazioni per poi canalizzarle nelle diverse attività. Bisogna sempre trovare un momento in cui una stessa attività possa essere declinata al plurale; ad esempio avvalendosi della dimensione ludico-didattica: un gioco per tutti, che successivamente verrà declinato in classe secondo specifiche traiettorie per i bambini dell’uno o dell’altro anno di corso. È indispensabile molta plasticità didattico-organizzativa. Altro piccolo segreto non lasciarsi imbrigliare, pedissequamente, dalle programmazioni. Pensare che, costi quel che costi, occorra finire tutti gli argomenti prefissatisi, in una situazione così particolare come quella pluriclasse, è irrealistico. È una questione di qualità, non di quantità che dovrebbe vigere». Sul versante dell’educazione ambientale e della cittadinanza l’esperienza dell’interlocutrice è altrettanto interessante. Questa sottolinea come il fatto di essere in classe, insieme, bambini di diversa età sia già una sorta di base alla convivenza, poiché la collaborazione li abitua alla diversità, alle differenze che arricchiscono un gruppo. Non ci sono occasioni, ricorrenze o eventi (programmati e non) che vengano trascurati per promuovere negli scolari l’educazione al senso civico. Date come il 27 Gennaio o il 2 Giugno, come da calendario istituzionale e didattico, vengono correttamente poste in agenda. Devono sentirsi con-cittadini, a cominciare dalla loro famiglia in su. Si parte dalle loro identità personali, sino alle sfere più ampie. L’esempio adottato dall’insegnante è quello delle matrioska: dal più piccolo al più grande. Il centro, però, è sempre la persona. Ma vi sono anche progetti non calendarizzati, come “Frutta nelle scuole” o l’anniversario del 150° dell’Unità nazionale, che sono in ogni caso entrati, con profitto, nel raggio dell’azione educativa. Per quel che concerne, invece, il rapporto con la natura, la maestra riferisce che questo c’è certamente; il contesto li agevola indiscutibilmente. Va, però, altresì detto che non sempre i bambini appaiono consapevoli di questa loro favorevole condizione a diretto contatto con tutto ciò che è natura, dalle piante agli insetti, dalla campagna all’aria pulita: «Devo dire che in più casi questo contatto viene dato per scontato e siamo noi insegnanti a dover far prendere coscienza loro di questa opportunità, di questa loro prossimità con

animali, piante e fenomeni naturali. Compito della Scuola è rendere coscienti i bambini della ragion d'essere di tutto ciò che circonda il loro ambiente di crescita, dilatando i loro orizzonti interpretativi». La maestra conchiude il suo contributo citando a memoria due dei pensieri più interessanti scritti a conclusione di un progetto che aveva come perno il quesito *Cos'è per te la Scuola?*. Il primo, scritto da una bambina del III anno: «La Scuola assomiglia a mia sorella, che è tanto bella e dà tante emozioni»; l'altro di un bambino di V anno: «La Scuola è un luogo dove apprendo delle conoscenze che un giorno mi potranno servire. Noi bambini siamo come degli alberi; ci sono le tempeste, ma la scuola ci aiuta a prendere la giusta via». Testimonianze autentiche di bambini che gustano con lentezza, assaporando, ogni singola parola, mai pronunciata o scritta per compiacere, ma per esprimere, con poco, tanto. La Scuola come sfera affettiva, imparentata con chi ogni giorno la vive, ricca di emozioni; un luogo, non inteso come spazio anonimo da occupare, un'area deputata solo a starci per alcune ore al giorno, ma con uno scopo intrinseco: l'apprendimento. Il luogo delle conoscenze, del sapere, che prima o dopo gioverà al futuro che lì si sta edificando giorno dopo giorno. La scuola come palestra, esercizio; ma anche come il miglior terreno sul quale cresce rigogliosa la fitta e ricca selva di nuovi alberi della vita. Un luogo dove tutti e ciascuno imparano a camminare lungo i viali del mondo. La Scuola come viatico, campo base per la scalata alle vette del senso da dare autonomamente alla propria esistenza, al proprio progetto di vita.

L'insegnante avrebbe tante altre cose da dire e desidererebbe farlo, ma i tempi prefissati lo impediscono. Resta, però, l'amara constatazione che, in casi come questo, è un limite dover tranciare queste scie di buone prassi e che le presenti note, forse, rendono solo in parte il giusto merito da attribuire ad insegnanti come questa che per la "sua" pluriclasse di campagna, si spende da anni con tanto entusiasmo. È quasi certo che le origini orgogliosamente contadine di quest'insegnante abbiano influito sul suo modo di vedere, vivere e fare Scuola. In casi simili il vissuto torna con imponenza a far rivivere ai discepoli il meglio dell'esperienza fruita dal maestro. Continuità nel solco della Tradizione dell'atto formativo: un tesoro educativo, un "dono" che difficilmente riverbera negli orecchi dei curiosi, ma che brilla negli sguardi di quei bambini che possono goderne come i raggi del sole all'alba della loro vita. «Una scuola senza tradizione – scriveva Giovanni

Gentile – è scuola di spiriti sbandati, vaganti fuori dalla via regia, per cui procede l'uomo nel suo provvidenziale cammino»⁵⁵¹.

La maestra Maria Giorgia S. è l'altra maestra con cui procede il colloquio. La sintonia fra le due colleghe è evidente. Lavorano in squadra e le loro linee educative appaiono significativamente convergenti. Pregi e difetti delle pluriclassi vengono esposti, ma i primi superano i secondi. La pluriclasse non è una piaga da debellare, ma un'esigenza che può divenire occasione, motivo di arricchimento, di crescita globale per l'alunno, da più punti di vista. C'è bisogno di spirito organizzativo, un po' di creatività e molta passione per questo lavoro. Elementi, questi, tutti riscontrabili a naso anche con una breve visita di studio fra queste mura circondate dalla campagna e tanta luce. Questa docente potrebbe anch'ella andare in altra scuola, ma non intende farlo. Qui si trova bene e la pluriclasse di cui si occupa le procura sincere gratificazioni. I momenti di stanchezza ci sono, ma i frutti costituiscono un balsamo che tutto sana. La docente dice: «La pluriclasse è un "peso" per i docenti, non per i bambini, che anzi traggono da questa situazione motivi di arricchimento, sia per una sorta d'introduzione anticipata agli argomenti di là da trattare negli anni (ascoltano le spiegazioni rivolte agli altri compagni più grandi), sia per una questione di esercizio costante all'attesa (cosa di non poco conto in un tempo in cui ci si lamenta che i bambini vogliano tutto e soprattutto subito) e alla convivenza civile. Che i risultati siano sostanzialmente buoni lo testimoniano anche i voti che i nostri allievi riescono a riportare una volta alla secondaria di I grado, di cui abbiamo notizie. Ci vuole molto spirito organizzativo, certo, per coprire ogni piccolo anfratto didattico potenzialmente minaccioso. I livelli d'improvvisazione qui devono ridursi al minimo. La pluriclasse può diventare una virtù, ma tanto dipende dal tipo di clima instaurato. Se è sereno tutto procede; si può fare. Sono in questo plesso dal 1994, potrei optare per Caccamo centro, dove vivo. Ma preferisco stare qua; questo è un presidio civile, in cui non facciamo mancare nulla di scolasticamente utile ai nostri bambini: studio, passeggiate didattiche, gite, cultura delle tradizioni, rispetto per la persona. Potrei raccontare molti episodi, ma un paio in particolare meritano un accenno. Se questa scuola fosse diversa da come ho cercato di prospettarla, seppur in estrema sintesi, avremmo potuto aiutare con successo bambini disabili e socialmente svantaggiati se qui vigesse il caos, o qualsivoglia

⁵⁵¹ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia ...*, vol. II, cit., p. 187.

tendenza emarginante? Lascio aperta questa domanda, la cui risposta è pacifica, anzi serena come il quotidiano da farsi fra queste mura». Entrambi i casi appena citati e il loro esito, raggiunto grazie all'aiuto della scuola, ha reso più soddisfacente l'operato di questa maestra ed aggiunto slancio al suo compito di docente e di educatrice.

L'ultima maestra con cui procede l'incontro è Loredana C. La docente ammette di non avere molta esperienza con le pluriclassi, solo due anni. Il giudizio globale è positivo: la pluriclasse può rendere, a patto che si faccia *team*. Qui ciò è possibile, sia perché l'ambiente è sereno, sia perché le colleghe più esperte favoriscono in tutti i modi la collaborazione, ma anche perché i bimbi si porgono all'attività d'insegnamento con una genuinità che può solo agevolare i processi educativi. «Fra i fattori positivi – sostiene la maestra – pongo al primo posto la loro eterogeneità, che è un arricchimento reciproco. L'ascolto, infatti, permette loro d'intervenire, di fare collegamenti, di riprendere nozioni già precedentemente affrontate. Il loro è un apprendimento globale. Per quel che riguarda i punti nevralgici direi che questi riguardino gli insegnanti, non i bambini. C'è fatica, sì, ma è soprattutto nostra. Qualcuno lamenta poi la difficoltà, presente, di non concludere tutto il "programma"; ma non può essere questo un cruccio limitante. È una questione di *metodo*; è su questo piano che si misura il successo del nostro insegnamento in questo tipo di scuola. Se poi ci si lamenta della varietà degli alunni affidatici, che dire di quelle monoclasse in cui vi sono anche 26 o 27 bimbi? È forse questo un contesto più semplice o meno soggetto a certe *defaillance* didattiche? Non è il concludere sino all'ultima pagina il libro che fa il buon insegnante. Sono altri i parametri! Si può lavorare egregiamente con un piano interdisciplinare che coinvolge tutti i docenti e tutti i bambini. È questo che ci fa essere come una squadra affiatata. Noi non abbiamo alunni dinanzi a noi, ma bambini!». Echi di una comunanza educativa, di un certo rilievo dal punto di vista pedagogico. Questa comune visione sul concetto di *persona* non denuncia un appiattimento "ideologico", di dottrina, bensì una condivisione su di un valore cardine del far scuola: la "centralità del bambino – persona – cittadino", cui non si nega affatto la dimensione scolastica, il suo essere impegnato a scuola, con tutto il carico di tensione emotiva ed intellettuale che giustamente ciò comporta, ma pone in dovuto risalto il fulcro di tutte le attività educative poste in essere da queste docenti.

Lo sciopero del 6 Maggio 2011 rende la visita di studio al plesso “Vittorino da Feltre”⁵⁵² di Campofelice di Fitalia meno ricca di informazioni⁵⁵³. La scuola è sita lungo il viale principale del paesino, che si sviluppa tutto intorno a questa strada. Il Comune, la chiesa madre, l’ufficio P.T., i Carabinieri, un forno, un tabaccaio, un paio di piazzette e poche persone. Una realtà civica davvero piccola, in cui l’edificio scolastico dove sono attive le due pluriclassi ha una sua fisionomia centrale per tutta la comunità locale. La scuola è pulita, ben tenuta. I lavori didattici esposti alle pareti e la disposizione dell’arredo rispecchiano un certo ordine, un prendersi cura dei dettagli. Dopo aver osservato le due pluriclassi, prive di bambini, ed aver visitato il resto dell’edificio, il colloquio di ricerca si trasferisce in casa di una docente, a pochi chilometri dalla scuola. Antonella D. insegna da poco in una delle due pluriclassi, ma vi aveva già lavorato anni addietro, quando non v’era bisogno di accorpare le classi perché il numero degli studenti era sensibilmente più consistente. A distanza di circa 10 anni, la docente afferma di aver trovato bambini dotati di un linguaggio più ricco e genitori con un titolo di studio più elevato.

I vantaggi di una pluriclasse di I e II, quella di cui si occupa, ci sono. Si tratta dei soliti pregi di ascolto, attesa e promozione dell’autonomia, tutoring. I bambini sono piuttosto buoni e non mostrano alcun problema in questa forzata compresenza di diverse programmazioni. Il punto nevralgico è costituito dalla quasi certa impossibilità a terminare tutto quanto ci si prefissa ad inizio anno. I bambini non fanno assolutamente caso a questa loro particolare condizione di gestione quotidiana dei processi educativo-didattici e, anzi, riescono con estrema frequenza a porre in essere veri e propri esercizi di collaborazione e solidarietà che decretano la buona riuscita di strategie didattiche come il *peer tutoring*. La mole di lavoro c’è, e tanta. È chiaro che, se in una scuola tradizionale, a monoclasse, puoi dare 10 qui non puoi arrivare oltre gli 8, 9. Ma questo è nelle cose. Tutto sommato, però, i bambini lavorano e rendono. Per quanto concerne il contatto con il

⁵⁵² V.d.F. (Vittorino de’ Rambaldoni), nato a Feltre nel 1373 o 1378 e morto a Mantova il 2 febbraio 1446. Umanista ed insigne educatore, insegnò a Costantinopoli, Venezia, Padova e a Mantova presso i Gonzaga. Fu così dedito alla sua missione educatrice da rigettare l’idea del matrimonio per dedicarsi alla sua opera.

⁵⁵³ Visita di studio del 6 maggio 2011. Campofelice di Fitalia (PA): Comune sito a 734 mt. s.l.m., da recenti rilevazioni conta circa 395 abitanti, con una densità di 17 ab./km². Attività economica prevalente: agricoltura. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 1.017. I rilievi demografici dicono che il paese ha avuto una discreta crescita sino al 1921, quando i residenti erano 1.688, ma che dal 1936 la popolazione risulta costantemente in calo, sino a raggiungere nel 2001 un numero di 609 abitanti.

territorio questo c'è. La prossimità col Municipio garantisce un'interazione positiva. Buono il rapporto con la natura. Il contesto è prevalentemente agricolo e le famiglie, in larga maggioranza, si occupano di armenti e della terra⁵⁵⁴. I bambini, infatti, conoscono benissimo nomi di animali e piante, nonché le tecniche, ad esempio, per fare il formaggio. Il dialogo con i genitori è abbastanza positivo ed è migliorato negli anni il livello culturale medio degli stessi. Ciò ha innegabilmente delle positive ripercussioni sull'andamento scolastico degli alunni. Altro punto: l'educazione alla cittadinanza. Gli alunni, a detta della loro maestra, si sentono molto radicati nel loro territorio e si sentono principalmente cittadini di Campofelice di Fitalia. I cartelloni appesi nelle aule ne sono una semplice ma inequivocabile testimonianza. «La nostra – conclude l'insegnante – è una scuola in cui la serenità favorisce il buon esito delle attività educativo-didattiche».

⁵⁵⁴ Occuparsi della terra è un mestiere non molto ambito nell'epoca odierna e perlopiù soggetto a sottovalutazione in una società ormai iper-tecnologica e s-viata dal contatto con le origini. Ma sensibilizzare formare gli scolari anche in questa direzione formativa, al di là delle considerazioni d'ordine filosofico e pedagogico tout-court sul "contesto" naturale in cui si trovano a crescere e studiare, può risultare di una certa utilità economica. In tempi come quelli che attraversiamo, in questa difficile fase storica mondiale, investire nell'agricoltura può risultare assai redditizio. «Negli anni della crisi – leggiamo nell'articolo *La terra, un bene rifugio come l'oro*, in «La Sicilia», domenica 14/8/2011, p. 12 – i terreni agricoli hanno sempre tenuto o aumentano il loro valore perché la campagna svolge storicamente un ruolo anticiclico rispetto alle difficoltà dell'economia di carta, nonostante la bassa redditività e le attuali diffuse aree di crisi in settori che vanno dall'ortofrutta alle attività di allevamento. In Italia, il valore medio della terra – rileva la Coldiretti – ha superato i 18.400 euro per ettaro nel 2010, con una crescita dello 0,8% a prezzi correnti in linea con quella degli ultimi anni. Dietro il valore medio si nasconde però una forte variabilità con valori che partono da mille euro all'ettaro dei pascoli della provincia di Catanzaro con un ettaro di vigneto nelle zone di produzione più celebri, dalla Toscana al Trentino Alto Adige che può andare da 500mila a oltre un milione di euro a ettaro». Nella sciocca espressione, dal sapore velatamente dispregiativo, "braccia sottratte alla terra" emerge il retaggio di un'ottica radical-chic che per un verso ha ormai sdoganato il cibo (e il vino) come argomento quasi salottiero (dopo averlo introdotto in TV a tutte le ore del giorno) ma per un altro denota quasi come squalificante il lavoro nei campi! Segno, questo, di un Paese che ha dimenticato le sue origini, nemmeno poi tanto remote, e che non rende il dovuto merito a questo vitale settore della vita collettiva, dove persino il sudore brilla alla luce di quel sole che riempie le giornate dei suoi operatori. A novembre del 2010 la commissione europea ha pubblicato il documento "*La Pac verso il 2020*", con cui ci si prefigge di rispondere alle prossime sfide dell'alimentazione, delle risorse naturali e del territorio. La politica agricola comunitaria è un capitolo molto importante della politica dell'U.E., cui è destinato il 34% del bilancio dell'Unione. Il documento in parola mostra l'esigenza di perseguire più obiettivi: 1°) rapporto fra sostenibilità ed approvvigionamento alimentare; 2°) necessità di una riflessione sulle comunità agricole e sulla gestione responsabile delle risorse; 3°) urgenza della tutela delle comunità rurali, con conseguenti positivi risvolti su lavoro, ambiente, società e territorio. «Per tutti questi motivi – leggiamo in C. PETRINI, *Il Paese del buon cibo che umilia i contadini*, in «la Repubblica», martedì 28/12/2010, p. 33 – forse è giunto il momento di considerare non solo la matrice cristiana dell'Europa, ma il fatto che certamente gli europei hanno una matrice contadina. Proviamo a ricordarcelo un po' più spesso».

L'I.C.S. di Petralia Soprana, a più di 100 km da Palermo, gestisce un paio di plessi distaccati con 2 pluriclassi per sede: una a Blufi⁵⁵⁵ e l'altra in frazione Pianello⁵⁵⁶. Anna S. è una maestra di sostegno. Alle prime sembra molto collaborativa, poi, non appena il registratore viene azionato il suo atteggiamento muta lievemente, acconsentendo in ogni caso alla registrazione. Postivo il quesito stimolo per il colloquio libero la conversazione non si protrae più di tanto. In sintesi: il suo è un giudizio favorevole, poiché, ad esempio, il bambino diversamente abile di cui si occupa è ben integrato e la compresenza di allievi di età diversa ha soltanto facilitato processo ed esito dell'attività d'integrazione: «Il bambino in situazione di handicap ha tratto un vantaggio non indifferente dallo stare in una situazione pluriclasse, perché il fatto che lui abbia ripreso i concetti già ascoltati l'anno precedente gli ha solo giovato. Oggi i progressi sono riscontrabili, sia dal punto di vista didattico che relazionale. La pluriclasse, in questo caso specifico, ha sortito buoni effetti sull'integrazione». Stesse considerazioni per un'allieva proveniente dalla Russia, ormai del tutto integrata col gruppo classe. Sul contatto diretto con la natura, l'insegnante ricorda che per l'anno scolastico in corso i bambini sono stati impegnati in un P.O.N. teso alla sensibilizzazione dei temi dell'ambiente e dell'ecologia; cui va aggiunta la ormai consolidata tradizione che si svolge nel mese di novembre per la "festa dell'albero"⁵⁵⁷, qui

⁵⁵⁵ Visita di studio dell'11 maggio 2011. Blufi (PA): Comune sito a 726 mt. s.l.m., nell'aprile 2010 contava 1.098 abitanti, con una densità di 58,75 ab./km². Attività economiche principali: agricoltura e pastorizia. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 1.345. Di lì una crescita che ha fatto registrare un picco di presenze nel 1921 con 2.590 abitanti. Dal 1961 la popolazione è in calo e nel 2001 la popolazione si attestava a 1.208 persone.

⁵⁵⁶ Visita di studio dell'11 maggio 2011: Petralia Soprana (PA) – frazione "Pianello": Comune sito a 521 mt. s.l.m., nell'aprile 2010 contava 8.393 abitanti, con una densità di 46 ab./km². Attività economiche principali: agricoltura e zootecnia. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 7.188. Il paese, nell'arco dei decenni unitari, non ha subito variazioni molto notevoli da punto di vista demografico. Il numero più consistente, tuttavia, di abitanti lo si registra nel 1901 con 12.324 unità. Nel censimento del 2001 sono state censite 8.524 persone. La frazione è ubicata a circa 3 km dal centro comunale.

⁵⁵⁷ Il disegno di legge recante *Norme per lo sviluppo dei servizi urbani*, in corso di approvazione in Parlamento, prevede che il 21 novembre sia riconosciuto quale "Giornata nazionale degli alberi". Il provvedimento, che modifica ed integra la legislazione in vigore, all'art. 1, individua quale finalità quella di «perseguire, attraverso la valorizzazione dell'ambiente e del patrimonio arboreo e boschivo, l'attuazione del protocollo di Kyoto e le politiche di riduzione delle emissioni, la prevenzione del dissesto idrogeologico e il miglioramento della qualità dell'aria». L'art. 2 specifica, tra l'altro, che il Ministero dell'Ambiente, in accordo con MIUR e Ministero delle Politiche Agricole, promuoverà in tutti gli ordini scolastici momenti di «conoscenza dell'ecosistema boschivo, il rispetto delle specie arboree ai fini dell'equilibrio tra comunità umana e ambiente naturale, l'educazione civica ed ambientale sulla legislazione vigente, nonché per stimolare un comportamento quotidiano sostenibile al fine della conservazione delle biodiversità, avvalendosi delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica». Un buon passo in avanti verso la riqualificazione boschiva del territorio nazionale, preda di inqualificabili incendi dolosi, ma soprattutto un'occasione ulteriore per la

particolarmente sentita. Sorta nella primavera del 1872 negli Stati Uniti, in Nebraska, ad opera di Sterling Morton, la ricorrenza dell'Arbor day si è poi lentamente diffusa anche in Europa. Tale festa venne quindi introdotta nel nostro Paese dal Ministro della P.I. Guido Baccelli nel 1898 ed una legge del 1923, poi, istituzionalizzò l'evento. Nel 1951, quindi, il responsabile del Ministero dell'Agricoltura e delle Foreste fissò la festa dell'albero per il 21 novembre; in seguito, nel 1979, l'organizzazione di questo momento di rigenerazione, eco-logica ed eco-nomica, venne delegata alle Regioni⁵⁵⁸. Nella selva delle tante pseudo-

Scuola per promuovere l'educazione ad una cittadinanza responsabile ed eco-sostenibile. Gli alberi ci possono ancora salvare dai guasti che l'uomo arreca, ma occorre tutelarli. Una ricerca, infatti, ha dimostrato come i vantaggi della tutela delle foreste ridurrebbero ogni anno la dispersione atmosferica di 300-600 milioni di tonnellate di CO₂; cfr. A. CAROBENE, *Gli alberi della certezza*, in «Nova 24» de «Il Sole 24 Ore», giovedì 24/7/2008, p. 3. Si tratta di un'urgente necessità eco-logica, di cui non è possibile trascurare oltre il quadro generale. Il surriscaldamento della Terra è ormai un dato e, nonostante alcuni eco-scettici si affrettino ad attenuare cifre e portata (cfr. B. LOMBORG, *Stiamo freschi*, Mondadori, Milano 2008), le non rosee previsioni di più Istituti di ricerca parlano ormai da anni di una tendenza all'incremento della temperatura della superficie terrestre davvero pericolosa. Se non dovesse intervenire un serio mutamento nelle abitudini personali e soprattutto nelle politiche pubbliche, nell'arco del XXI secolo, la temperatura potrebbe aumentare dai 4 ai 6 gradi. Il che vorrebbe dire effetti devastanti per l'intero eco-sistema; cfr. M. MAGRINI, *Allarme Onu: "Salviamo la Terra"*, in «Il Sole 24 Ore», sabato 3/2/2007, p. 11; J.M. BARROSO, *Sempre più vicini a un suicidio collettivo*, in «Il Sole 24 Ore», martedì 22/9/2009, p. 6.

⁵⁵⁸ Cfr. *Pianta un albero, cambierai il mondo*, in «La Stampa», lunedì 21/3/2011, p. 23. La F.A.O. rileva che nelle aree tropicali la deforestazione ha ormai raggiunto livelli davvero preoccupanti, soprattutto in Brasile, Indonesia e Congo (zone dove la percentuale dei tagli illegali di legname è pari o superiore a quelli effettuati). Gli inizi di questo retrocedere delle foreste, però, va ricondotto a tempi memorabili, ovvero bisogna risalire a circa 10 mila anni fa, quando l'80% di queste è andato perduto. Il resto, oggi, vive in una situazione di degrado. Incendi, disboscamenti senza freni e la cementificazione inarrestabile in tutte le direzioni livellano il mondo, lo appiattiscono recidendo le basi del suo ecosistema. Alla data odierna il 31% della superficie emersa è foresta, più della metà concentrate fra Canada, USA, Brasile, Russia e Cina. Solo 1,31 milioni di ettari di foreste sono classificabili come "paesaggi intatti". Per quanto concerne, invece, il numero di persone che vivono grazie alla foresta siamo intorno a 1,6 miliardi, mentre quelle che vivono nella foresta se ne registrano solo 300 milioni. Pur essendo le funzioni dell'ecosistema indispensabili alla vivibilità del pianeta (sottrazione di carbonio, protezione dalle alluvioni, frane, valanghe, ondate oceaniche e desertificazioni, fornitura di acqua potabile, medicinali, raccolti e pesce) il valore commerciale del legno prelevato dalle foreste nel periodo 2003-2007 ed ammontante a 100 miliardi di dollari non invita a più miti consigli, anche se, dati alla mano, parrebbe che solo il 7% della copertura forestale totale garantisca quasi i 2/3 della produzione industriale di legno; cfr. M. SPAMPANI, *Le foreste assorbono il doppio della CO₂*, in «Corriere della Sera», martedì 24/5/2011, p. 29. Per quanto concerne l'Italia il 20 novembre 2009, presso l'Auditorium dell'Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (ISPRA) in Roma, s'è svolto il convegno "Deforestazione e degrado delle foreste globali. La risposta del sistema foresta – legno italiano". In tale assise si sono confrontati alcuni esperti in materia, sia del settore pubblico (ISPRA – UNIPD – CFS – Agenzia delle Dogane) che privato (Federlegno – IKEA – Legambiente – WWF – Assocarta). Dal rapporto esecutivo ISPRA 97/2009 presentato in quella circostanza si apprende che in Italia il volume degli affari intorno al legno e ai suoi derivati s'aggira intorno ai 9,2 miliardi di euro e che il nostro è il secondo esportatore mondiale di mobili, dopo la Cina. A fronte di un indubbio peso economico di questo comparto, ciò che però nuoce è una certa "inerzia istituzionale in termini di iniziative e azioni efficaci, sia a livello internazionale sia interno, per contrastare il fenomeno [della deforestazione illegale e irresponsabile]". Ciò lo si desume anche dai ritardi con cui si dovrebbe dar corso ad iniziative provenienti dalla società civile come il "Codice di buona condotta" di Assocarta o gli accordi di Federlegno con Greenpeace ed il WWF, tesi alla "informazione dell'uso di legname legale e pubblicizzare gli effetti generali dall'uso di legname illegale o

festività fissate a tavolino col solo scopo di ingrassare le maglie del consumismo, colpisce dover constatare che simili importanti occasioni vengano spesso snobbate, o peggio ignorate soprattutto da chi dovrebbe invece spendersi per la salvaguardia delle ragioni/regioni della Terra. La Scuola è chiamata in causa, in prima fila, per infondere nei suoi allievi, sin dalla più giovane età, una coscienza autenticamente ecologica per attrezzarli a saper gestire un domani l'inestimabile patrimonio comune dell'ambiente⁵⁵⁹. Sempre a Blufi la ricerca sul campo va avanti con la maestra Rosina Antonietta L., che si mostra sin da subito aperta al dialogo e a suo completo agio nello svolgimento del proprio lavoro. Inizia a parlare della pluriclasse: «A me piace partire dai pregi. La mia esperienza nelle pluriclassi è molto positiva e mi porta a dire che questo tipo di gestione/conduzione didattica ha del buono, sia per gli insegnanti che per i bambini. Per i docenti, perché lavorare in pluriclasse significa essere indotti, spronati a ricercare, a riprendere, a promuovere costantemente un apprendimento diverso dalla classica lezione frontale; s'impara facendo, scoprendo assieme ai nostri bambini. Se proprio devo indicare un aspetto più opaco questo potrebbe emergere nel caso di una pluriclasse con tutti e cinque gli anni di corso, dato che in una situazione di questo tipo il docente è costretto all'isolamento, lontano dai colleghi. In località San Giovanni, sempre nel territorio di Petralia Soprana, ho provato questa condizione. Devo però anche aggiungere che mi ero attrezzata per rinvenire una forma di collaborazione con l'unico bidello lì in servizio. Questi, infatti, s'era volontariamente preso l'impegno di leggere alcuni dei libri presenti nella nostra biblioteca scolastica, ne parlava ai 10 alunni del plesso che poi li prendevano

la notevole crescita delle certificazioni forestali di catena di custodia registrate negli ultimi anni in Italia". Tre le possibili soluzioni e le relative aree di intervento: "1. Recepimento e implementazione delle decisioni prese su scala sovranazionale e degli accordi intergovernativi in materia; 2. Maggiore integrazione e coordinamento tra le politiche settoriali di riduzione della deforestazione e della degradazione forestali globali; 3. Promozione di forme di partnership e di collaborazione pubblico-privato".

⁵⁵⁹ È in quest'ottica, infatti, che il 2011 è stato indetto anno internazionale O.N.U. delle foreste. «Il Ministero per le Politiche Agricole, Alimentari e Forestali, il Corpo Forestale dello Stato e il MIUR hanno così ideato un progetto nazionale di Educazione Ambientale rivolto agli studenti della scuola primaria e secondaria di I grado. Il progetto "La scuola adotta il bosco" ha avuto come obiettivo quello di realizzare una rete di scuole che approfondiscano lo studio dell'ecosistema bosco e gli eventuali danni ambientali, al fine di realizzare attività di tutela dell'ambiente in collaborazione con il Corpo Forestale dello Stato. Le scuole aderenti hanno avviato così una serie di attività di educazione ambientale finalizzate a sensibilizzare i giovani all'importanza delle foreste. Altra importante finalità è legare i giovani al proprio territorio per conoscerlo e farlo conoscere, rispettare e farlo rispettare. Questo attraverso lo studio degli alberi e delle funzioni dell'ecosistema forestale mediante attività all'aria aperta dove è possibile godere di un ambiente sano e ricco di stimoli».

in prestito e li relazionavano al termine della lettura. In fondo, ero lontana dai miei colleghi, e questo mi pesava, ma questo clima mi faceva sentire come in una famiglia. Per quanto concerne i fattori positivi che interessano i bambini, lavorare in pluriclasse significa studiare in modo diverso, insieme. Il loro apprendimento, pur diversificato per classi, parte sempre da un argomento comune, da uno stimolo che può coinvolgerli tutti, che poi man mano si differenzia nello svolgimento delle consegne. È chiaro che con bimbi di I anno occorre fare un lavoro più particolareggiato, ma già con i bambini di II e III anno si può lavorare in maggiore scioltezza. Dall'*input* comune, dunque, si giunge ad un apprendimento cooperativo in cui ciascuno dà il proprio contributo: si co-costruisce il sapere. È una situazione di sostegno reciproco, dall'indubbia valenza. Tutti hanno qualcosa da dare, nessuno escluso». Il colloquio a questo punto verte sulla cittadinanza ed il rapporto con l'ambiente. La maestra riferisce che per affrontare le tematiche dell'Educazione al senso civico la base è stata la stessa scuola, le sue regole, le figure e i ruoli di cui si compone; da lì, poi, «i bambini hanno studiato il Comune, la sua costituzione e le sue funzioni ed hanno altresì partecipato ad un progetto per l'elezione del mini-sindaco. I bambini si sono candidati, hanno eletto uno di loro, hanno svolto la cerimonia d'insediamento, realizzato i Consigli, confrontandosi, parlando. Contatti sono stati anche realizzati con i militari della Guardia di Finanza, che l'anno scorso hanno tenuto un incontro di sensibilizzazione incentrato sugli stupefacenti. Per quanto concerne, invece, il contatto con la natura – continua la maestra – con gli alunni che adesso sono al IV anno, due anni fa siamo andati a fare un'esplorazione al fiume. Lì ho approfittato, al di là dei tanti spunti possibili per lo studio della geografia e delle scienze naturali, anche della presenza di un ponte di epoca romana e di una cappella medievale per fare una lezione sul campo sulle fonti storiche. Li ho portati anche in Biblioteca a Petralia Soprana, dove hanno avuto modo di osservare alcuni testi del XIX secolo sulle origini della strada e del ponte visitato precedentemente». La docente conclude la sua testimonianza, in un momento di metacognizione pedagogica, manifestando la sua riconoscenza per il proprio maestro: «Credo che nel mio modo di vedere la Scuola e soprattutto nel modo di farla abbia assunto un ruolo determinante il mio maestro elementare, che conobbi proprio in questo plesso. Ci portava spesso fuori, per fare tante esperienze. Ricordo che per spiegarci il chilometro, ad esempio, ci portò sulla strada principale e con gli strumenti

adatti ci lasciò misurare, metro dopo metro, la distanza oggetto di studio. Di esperienze in situazione esterna, a stretto contatto con la natura, in piena campagna, ve ne sarebbero tante da menzionare. Penso che il mio fosse davvero un signor maestro!». Le passeggiate a scopo didattico fanno parte del bagaglio professionale di molti dei maestri impegnati in questi plessi, oggi come ieri quando gli stessi venivano definiti come rurali. Il camminare nei luoghi della memoria, il riflettere sull'abitare, sull'abitato che abbraccia la scuola, favorisce la percezione del concetto di con-testo, offre nuove visioni prospettiche, lascia fluire i pensieri, seppur sapientemente spronati in una certa direzione dal maestro. Uscire dall'aula, quando le condizioni meteorologiche lo consentono, per far prendere aria ai bambini, in situazione scolastica, significa creare le condizioni migliori per abituarli a vivere tutti gli spazi, insieme, dentro e fuori le mura. Vuol dire incamminarli, metaforicamente e non, sui sentieri del mondo. La Scuola, quindi, non come un posto dove ci si va a chiudere fra quattro mura solo per sentire come questo vada, per comprenderlo nei suoi aspetti conoscitivi, ma la Scuola come viatico, come mappa dettagliata di un tracciato da intraprendere, un luco sito in mezzo alla boscaglia del caos invadente, dove apprendere le basi di un cammino irto di imprevisti, non sempre negativi, e nuove vie da percorrere sino in fondo. La scuola all'aperto, il sole che bacia le intelligenze che osservano, scrutano, catalogano non piegati su di un manuale bensì immersi nel libro della natura può solo rendere migliore, più coinvolgente la loro esperienza educativa. Buone prassi che lasciano il segno e si tramandano, giungendo persino fra queste righe.

La stessa insegnante, a fine visita, mostra anche i locali del piano superiore, dove un tempo si trovavano le altre classi. Tutto è pulito ed abbastanza ordinato. Ma un'aura di mestizia latente girovaga per quelle stanze, ormai poco riempite dalle voci dei bambini. È il fenomeno della denatalità e dello spopolamento dei piccoli centri. In fondo, la pluriclasse, come già tante volte sostenuto, risponde ad una necessità, ossia quella di venire incontro alle famiglie residenti in minuscoli centri ormai così depauperati dal punto di vista demografico. Certo, le continue richieste governative sul numero minimo degli scolari per formare una pluriclasse costituiscono un problema non trascurabile alla costituzione di queste piccole scuole: *Dura lex sed lex*. Ciò, però, non toglie che queste

possano essere modificate, poiché di questo passo, i plessi decentrati e soprattutto quelli in cui presenti le pluriclassi, potrebbero non esistere più, costringendo nei fatti gli scolari di tutti questi paesini a dover raggiungere, zainetto in spalla e ore di bus al giorno, la propria sede scolastica in altri Comuni limitrofi. Per alcuni sarà un'ovvia conclusione, forse persino ottimale, ma le perplessità permangono. «La chiusura delle piccole scuole di campagna – sottolinea Marcello Dei – connessa alla ristrutturazione modulare non è passata sotto silenzio. Si è fatto presente il prezzo che comporta in termini di costi personali e sociali costringere bambini assai piccoli a trascorrere ogni giorno molto tempo sul bus scolastico e contribuisce a impoverire le comunità situate nelle aree territoriali già spopolate»⁵⁶⁰. La visita a Blufi termina. Restano l'ottimismo, la propositività, la propensione alla sperimentazione emersi in quest'incontro. Ma un'appendice gradita e delicata suggella questa visita di studio quando la maestra, richiamati gli allievi dall'aula, li dispone in semicerchio all'aperto per parlar loro in giardino di quelle rose che rapiscono lo sguardo di chi accede in quel plesso. «La rosa – come scrive Gonzales-Palacios – incarna meglio di qualunque altra cosa la bellezza fuggevole, la transitorietà dell'esistenza. A ogni uomo tocca vivere in un arco di tempo breve, non molto più lungo, *sub specie aeternitatis*, di quello concesso a una rosa o a una farfalla. La rosa dunque è il distillato di un concetto»⁵⁶¹. È stato come assistere, in un lampo, sotto il sole brillante di quest'isola che già secoli addietro ispirò i primi versi del nostro idioma nazionale, al riflettersi di tante “rose fresche ed aulentissime”, la vita che parla di sé con l'incantevole linguaggio d'un attimo estatico che, trapassato il tempo, tutto abbraccia e con-fonde.

Finita la visita a Blufi, nell'altro plesso in località Pianello, l'indagine prosegue con la maestra Mariuccia F. In classe sono presenti sette scolari. Le bambine sono alla cattedra con la loro insegnante a fare Storia, i tre bambini studiano autonomamente in un banco a parte. Inizia il colloquio, svoltosi al termine della lezione. L'insegnante alle prime battute appare un po' restia, poi si apre moderatamente. La docente non riscontra tanti punti negativi nella gestione della pluriclasse, ma nemmeno è possibile catalogarla fra gli apologeti di questa realtà. Pregi e difetti s'inseguono, senza lasciar prevalere gli uni o gli altri. Una cosa che emerge dalle sue parole è la poca considerazione del contatto con il

⁵⁶⁰ M. DEI, *La scuola in Italia*, il Mulino, Bologna 1998, p. 45.

⁵⁶¹ A. GONZÁLES-PALACIOS, *In nome della rosa*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 27/7/2008, p. 43.

contesto naturale in cui si trova la scuola. Le sollecitazioni poste alla stessa e che sorreggono l'intervista nella parte concernente il rapporto "natura-cultura" non suscitano particolare interesse. La maestra, inoltre, aggiunge che questo "libro della natura" viene letto, ma non coscientizzato; manca la meta-riflessione. Gli alberi sono lì, ci sono montagne e valli, ma sono solo un dato di fatto, ci sono. Non è vissuto come paesaggio, ma territorio circostante. L'insegnante conviene che tutto ciò potrebbe essere meglio utilizzato a fini educativi, ma rimanda al tempo che verrà. I bambini sono attornati dal verde e dalla natura, ma tutto è scontato, tutto passa senza lasciare segni.

Al di là del contenuto specifico di quest'ultimo incontro, in generale, a volte in questo peregrinare per plessi in provincia lo stranirsi di alcuni insegnanti alle scie emerse nei colloqui di studio, ha lasciato a tratti un po' basiti. Certo, dal di fuori le cose appaiono diversamente, ma ogni volta che un docente lascia intendere, suo malgrado, che una pista didattica non viene intrapresa, probabilmente per immobilismo, forse in modo inconsapevole, si prova una sensazione di distacco, di non condivisione. Come può un docente che davvero voglia promuovere nei suoi alunni autonomia e libertà essere credibile se questi non si adopera, in prima persona, sino in fondo, nel fare tutto ciò che è possibile (e, a volte anche, di più) per dar prova, esempio in tal senso? L'insegnamento non è un mestiere qualunque, le responsabilità che esso comporta implica in chi lo intraprende di rifiutare la fiacchezza, di recidere i tentacoli del pessimismo, di auto-imporre l'educazione come obiettivo e l'istruzione degli scolari come mezzo, di non staccare mai il contatto con l'intelligenza del fare e la volontà del conoscere e far conoscere. Fare l'insegnante, solo per svolgere un'attività lavorativa, di fatto vivendola come una sorta di comodo ripiego, risponderà a criteri di legittimità, ma contribuirà ad umiliare lo spirito di questa attività intellettuale e morale in cui la "missione" da svolgere è troppo alta per queste persone. Non c'è scusa per chi, una volta in cattedra, perda di vista il centro della propria scelta: l'educazione delle nuove generazioni. I processi di professionalizzazione rispondono forse alle esigenze della post-modernità e molti, in campo pedagogico, ritengono che questa possa essere la via per un innalzamento qualitativo di questo lavoro. Il punto, però, è che il cuore dell'educazione non può ridursi alla "competenza", vero "idolo" dei giorni nostri, ma lo spirito del fanciullo in formazione.

È una questione di *filosofia* e di *poetica* dell'atto educativo che urge riprendere, per non lanciarsi abbindolare da astrusi ritornelli in cerca di nuove vesti, da fumisterie para-pedagogiche assoggettate ai diktat economici di un mondo in corsa verso l'omologazione (leggi: globalizzato), in cui le persone perdono le proprie identità per acquisire profili telematici, pseudo-“amicizie” condivise e perse in una rete priva della presenza dell'altro.

Ultima tappa del *tour* pedagogico di questa ricerca sul campo è Cefalà Diana⁵⁶². Il plesso “Vincenzo Di Marco”⁵⁶³ è ubicato in un edificio scolastico diverso da quello in uso sino a pochi anni addietro. Restauri e carenze di popolazione studentesca hanno costretto bambini e maestri ad altra locazione. Il colloquio di ricerca è intessuto con la maestra Giovanna P. Questa docente crede molto nel suo mestiere e confessa di tenere in massimo conto, prima di tutto, gli aspetti socio-relazionali. La didattica, intesa come tecnica professionale della trasmissione dei contenuti oggetto di studio, dopo. In ogni caso, la strategia migliore in questa situazione pluriclasse (7 alunni di III anno e 11 di V, cui va aggiunta un'allieva diversamente abile) è stato il tutoring. Uno dei punti di forza è stata la formazione del cittadino: «Credo molto a questo aspetto del nostro lavoro. Ma desidero dare testimonianza su questo punto dando voce ai miei allievi». Sorge, pertanto, un breve dialogo con tutti i bambini: «Maestra (M.) – *Cosa vi dice sempre la maestra?* Bambini (B.) – *Che abbiamo dei diritti e dei doveri.* M. – *Dove sono scritti questi diritti/doveri?* B. – *Nella Costituzione.* M. – *In seguito a quale evento storico nacque la nostra Costituzione?* B. – *Dopo la II guerra mondiale.* M. – *In che anni si svolse?* B. – *Dal 1939 al 1945.* M. – *Quando fu approvata la Costituzione?* B. – *Nel 1948.* M. – *Quando*

⁵⁶² Visita di studio del 25 maggio 2011. Cefalà Diana (PA): Comune sito a 563 mt. s.l.m., da recenti rilevazioni si contano circa 992 abitanti, con una densità di 110 ab./km². Attività economiche principali: agricoltura, servizi. Dai dati storici ISTAT emerge che nel 1861 gli abitanti censiti erano 787. La comunità dianese, dal punto di vista demografico, vive di una costante oscillazione, seppur non eccessivamente marcata. Dall'Unità al 1911 cresce sino ad arrivare a 1.279 abitanti, poi subisce un decremento sino al 1931, successivamente la curva si innalza di nuovo alza sino al 1951, per poi ridiscendere sino al venti anni dopo. Dopo aver raggiunto un numero di abitanti pari a 1.031 nel 1991, al censimento del 2001 le persone che risiedono a Cefalà Diana sono pari a 992.

⁵⁶³ V.D. nato a Palermo il 20 gennaio 1812 ed ivi morto il 24 aprile 1881. Avvocato, politico e patriota, egli fu protagonista dell'insurrezione antiborbonica del settembre 1831 e partecipò alla rivoluzione palermitana del 1848. Esiliato non cessò di pensare la Sicilia libera dai Borbone e unita al resto d'Italia, di cui fu deputato, una volta raggiunta l'Indipendenza, al Parlamento nazionale. Scrisse saggi di carattere giuridico e un paio di tragedie. Sulla facciata principale della Scuola primaria di Cefalà Diana, alla data attuale inagibile, una lapide recita: «A Vincenzo Di Marco – soldato della libertà – umanista ed educatore – assertore dei diritti delle plebi – bisognose di pane e di scuole – autorità e popolo – questa scuola dedicano – fucina di anime – per una migliore Italia».

votarono per la prima volta le donne? B. – Nel 1946». Il test, su due piedi, è andato bene; peccato, però, che il loro rispondere a voce alta renda difficile il ritorno alla disciplina. La maestra, allora, fa cantare loro una canzone e tutto rientra nella normalità. Esperienza in atto. L'intervista, quindi, tocca l'argomento continuità educativa. I rapporti con le famiglie dei bambini hanno subito notevoli migliorie negli anni. Non è stato semplice conquistare la loro fiducia, ma col tempo le cose si sono appianate. La scuola, però, e come Istituzione e come servizio, viene apprezzata a parole, ma nei fatti manca in molti la consapevolezza della sua importanza sociale. Proficue le uscite sul territorio, tese a creare legami con la cultura e le tradizioni locali. Fra i progetti svolti, riportati come esempio di buona riuscita, un gemellaggio elettronico in Inglese ha captato entusiasmi e viva partecipazione da parte di tutti gli studenti. I bambini, esortati dalla loro maestra, intonano l'Inno nazionale, coinvolgendo a pieno la loro compagna disabile, finora silenziosa, sorridente nel seguire i compagni nel canto. Il dialogo fra maestra e bambini riprende: «M. – *Quando è avvenuta l'Unità d'Italia?* B. – *Cento cinquant'anni fa, nel 1861.* M. – *Chi era Garibaldi?* B. – *Un eroe; ha unito l'Italia!* M. – *Giuseppe Mazzini, chi era?* B. – *Un patriota, anche lui ha unito l'Italia!* M. – *Ma oggi, l'Italia, cos'è?* B. – *Una Repubblica.* M. *Quando la festeggiamo?* B. – *Il 2 di Giugno.* M. – *Come si chiama il Presidente della Repubblica?* B. – *Giorgio Napolitano*». Promossi. La docente, a fine incontro, decide di portare i bambini nel giardino e, insieme a loro, mostra un orticello curato dai suoi allievi. È davvero piccolo, ma suscita molti consensi negli scolari, che indicano con precisione ogni frutto di quel fazzoletto di terra da loro curato. La visita si conclude con un momento di svago concesso dalla maestra ai bambini, ai quali lo scrivente ha donato un pallone da calcetto appositamente richiesto ed ottenuto dalla FIGC della sede regionale. Le insegnanti presenti dividono la pluriclasse in due squadre, chiariscono alcune regole di fondo, mettono la palla al centro e il gioco ha inizio. I loro volti diventano ancor più gioiosi, si abbracciano e iniziano a correre e sudare. Tiri, qualche schiamazzo, tante risate, un paio di gol senza nemmeno il bisogno di una rete per decretarne la validità. La partitella continua, nel frattempo il colloquio procede con l'altra pluriclasse, dove però l'insegnante di ruolo è assente. Poche le informazioni registrate, al di là della conoscenza di altri bambini, tutti svegli e dalla risposta pronta. Giungono, però, anche da quest'aula molte delle impressioni raccolte in questo mese e mezzo di visite per la ricerca. Una Scuola,

cioè, che con costanza quotidiana riesce a dare il meglio di sé, anche e forse soprattutto lontana dai riflettori di quelle che, invece, ricche e note per progetti e contatti più prestigiosi, vivono di nomea o fumose apparenze. La visita si chiude, ma un ultimo aneddoto s'impone all'attenzione. Il pallone s'è bucato! I bambini, mesti e davvero accaldati, rientrano in aula. Nel salutare il loro ospite raccontano lo spiacente accaduto, ma in molti tendono la loro mano e, con espressione seria, dicono: grazie! Un momento prezioso, inatteso e indimenticabile. È anche per questo che restiamo (ed istruiamo) in provincia, per poter ancora rin-tracciare, ovunque la Scuola giunga, il senso dell'educare.

Pensare è ringraziare⁵⁶⁴.

IV.3 Colloquio con il dr. Rosario Leone - Dirigente dell'Ambito Territoriale per la Provincia di Palermo – Ufficio XV⁵⁶⁵

Francesco Paolo Calvaruso (FPC): «Dottore Leone, il mio progetto di ricerca è incentrato sulle scuole rurali nonché sulle loro filiazioni più attuali, le pluriclassi, sparse un po' ovunque per le Provincie. Ho avuto modo di visitare queste realtà, soprattutto nel Palermitano. In tali circostanze ho potuto interloquire con più persone, intervistando vari insegnanti in servizio in questi Istituti e ho registrato ciò che lì si pone in essere. Ritiene che queste pluriclassi possano costituire una risorsa, ovvero che la necessità di costituirle possa tradursi, così come al Nord d'Italia, in virtù?»

Rosario Leone (RL): «Dal punto vista culturale, mi ritengo in posizione fortemente critica nei confronti dell'attualità possibile di quelle "rurali", o comunque di quelle che oggi non si può più definirle così ma sono, in accordo al quadro giuridico, delle pluriclassi. Ci sono due ordini di motivazioni: una di tipo storiografico; perché le scuole siffatte, queste realtà educative, dipendevano in realtà da un'ambientazione del Paese che era profondamente diversa da quella attuale. Dobbiamo considerare, inoltre, che quelle in esercizio, diciamo agli inizi del '900, ad esempio, vedevano l'azione di educatori volontari. A questo bisogna

⁵⁶⁴ Scrive Heidegger in *Dopo il 26 settembre 1974*, in *Discorsi ...*, cit., p. 659: «Più istituyente della poesia, più fondante del pensiero, rimanga il Grazie».

⁵⁶⁵ Intervista realizzata a Palermo il 5 luglio 2011 presso l'Ufficio Scolastico Regionale della Sicilia.

aggiungere che le stesse non erano finanziate in maniera regolare dai Comuni. In un secondo momento, esse vennero sostenute in varie parti d'Italia sia dallo Stato che dagli Enti locali. Per quanto riguarda la Sicilia, in particolare, nell'immediato dopoguerra, quando ancora il numero di addetti all'agricoltura e la presenza di comunità sparse nelle campagne era considerevole, in quel momento la Regione Siciliana⁵⁶⁶ ritenne di dover istituire le scuole "sussidiarie"⁵⁶⁷. Cosa voleva dire una simile scelta? Significava che se in

⁵⁶⁶ Cfr. Legge Regionale 23/9/1947, n. 13; modificata dalla Legge Regionale 23/4/1957, n. 25.

⁵⁶⁷ Scopo del provvedimento normativo varato alla fine degli anni '40 dalla Regione Siciliana era quello di portare l'istruzione, a sostegno delle scuole di Stato, in tutte quelle aree rurali dell'Isola ancora lontane dai centri abitati al fine di arginare ulteriormente la piaga dell'analfabetismo. Da un'indagine parlamentare nazionale del 1971, emerge, tuttavia, un insieme di dati e di constatazioni evidenzianti come questo segmento del servizio istruttivo non fosse del tutto in linea con la legalità. Nella Relazione, infatti, oltre a denunciare a p. 13 il pericolo concreto di un certo "influsso del costume mafioso nella scuola siciliana e [di] eventuali interferenze di ambienti estranei alla vita della scuola" (ad esempio la deplorabile pratica della c.d. "industria degli affitti" riguardante alcuni Istituti scolastici, pp. 50-73), si parla di un 20,51% delle rurali sussidiarie ubicate nel 1966 al di sotto della distanza minima di 2 km previsti rispetto ai plessi statali rurali/pluriclassi presenti nel territorio (p. 19). A ciò si aggiunga, in alcuni casi, un numero di alunni pari a soli 2 o 3 persone. «È maturata, così, nei commissari – si legge a p. 19 della Relazione – la convinzione che molte delle decisioni degli assessori alla pubblica istruzione abbiano avuto lo scopo piuttosto di offrire occasioni di impiego a maestri disoccupati, che non di colmare lacune esistenti nella rete scolastica organizzata dallo Stato». Per non parlare, poi, della carenza dei sussidi didattici e l'inidoneità dei locali agli scopi istruttivi. Altro capitolo quello delle spese. Nell'anno scolastico 1968/69 la Regione ha speso £ 2.280.548.730 per 1.517 insegnanti in servizio in 1.218 corsi di scuola sussidiaria con una popolazione studentesca pari a 8.881 allievi. Cifre ragguardevoli che denunciavano in questa branca dell'istruzione rurale un vulnus da monitorare con meticolosa attenzione. Ma già nel 1969 qualcosa era cambiato, seppur timidamente. L'allora Provveditore di Palermo, infatti, si premurò il 28 aprile di quell'anno a comunicare che 14 scuole sussidiarie erano state chiuse, dopo accurate indagini, poiché gli insegnanti privatamente trasportavano alunni dalle località rurali limitrofe sino a dove sorgevano queste scuole (la legge, però, parlava di residenza in loco). In altri casi si trattava della distanza necessaria da una statale, già menzionata. In alcuni casi gli accertamenti hanno persino dimostrato come alunni delle sussidiarie rurali fossero residenti nel centro del Comune e regolarmente iscritti contemporaneamente nelle scuole dello Stato. In alcuni casi è intervenuta l'autorità giudiziaria che ha posto in essere dei procedimenti contro degli insegnanti (che hanno così lavorato e conseguito punteggi illegittimi) ed alcune amministrazioni locali che hanno rilasciato certificazioni palesemente irregolari (p. 21). "Omertà e clientelismo", si legge a p. 22, contrassegnano il diffondersi di questo modo criminoso di gestire l'istruzione pubblica in Sicilia. Carenza di controlli, compiacenze e pressioni indebite (come nel caso di un proprietario di casolare, come ebbe a riferire la vice-provveditore prof. Gullotta, che si disse disposto ad offrire un proprio casolare ad uso aula scolastica, a condizione che il maestro fosse tal dei tali, fuori da ogni graduatoria!) che hanno solo nuociuto alla qualità della scuola da garantire anche ai bambini residenti in campagna. La scuola rurale non è sorta come ricettacolo per maestri disoccupati, ma per portare la luce dell'istruzione anche fra i figli di chi, con fatica e dedizione, lavora sodo la terra e si prende cura degli animali. L'aver travisato, quando non violentato, lo spirito di una così lodevole istituzione della cultura pubblica ha offuscato in tanti l'idea di un fare scuola discreto e nobile, poiché davvero intriso nella sua essenza dal contrassegno del dono del sapere e della custodia della tradizione. La vicenda delle scuole sussidiarie in Sicilia è solo un esempio di come non sempre la delega agli Enti locali sortisca gli effetti desiderati dal comune buon senso e soprattutto dal dettato ispiratore della legge. Cfr. CAMERA DEI DEPUTATI, Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno della mafia in Sicilia, *Relazione sull'indagine riguardante le strutture scolastiche in Sicilia*, presieduta dal deputato Francesco Cattanei (L. 22/12/1962, n. 1720), V legislatura – Documenti – Disegni di Legge e Relazioni, doc. XXIII n. 2 – *quinquies*, Roma 1971, pp. 19.23.

un certo territorio c'era una scuola l'insegnante si andava a cercare gli alunni e se a distanza di oltre 2 km (teniamo presente anche la logistica, a volte profondamente diversa, mancavano le strade che ci sono adesso, mancavano i mezzi soprattutto), quale Comune poteva essere dotato di una scuolabus per trasportare questi bambini? L'insegnante, quindi, andava a cercarsi la casa, pagava spesso l'affitto di tasca propria e raccolto il numero degli alunni necessari per fare la pluriclasse aveva lo stipendio erogato dalla Regione. Nel tempo, poi, a misura che la nostra società è diventata sempre meno agricola, pian piano queste realtà hanno cessato di assolvere a questa funzione di indispensabile alfabetizzazione per le comunità che non avevano una quantità di alunni tale da determinare una vera e propria scuola con tutto il ciclo delle classi. Oggi, allora, cosa resta? Siamo di fronte ad una realtà socialmente diversa, derivante dal depauperamento della popolazione nei piccoli centri di provincia. Da parte di queste comunità registriamo un tentativo di resistere per mantenere la loro identità socio-culturale, incentrata sul rispetto e la valorizzazione delle tradizioni locali. Occorre aggiungere, però, che se in una comunità il numero degli alunni è inferiore a ciò che ci possiamo permettere di finanziare non è possibile autorizzare la formazione delle classi».

FPC: «Quindi?»

RL: «La pluriclasse non è sempre autorizzata a costituirsi. Il problema non è solo economico-organizzativo, ma ritengo anche pedagogico. La scuola moderna non ha l'esclusivo scopo di fornire la c.d. alfabetizzazione strumentale, ovvero sia leggere, scrivere e far di conto; ma ha una funzione anche di potente strumento di integrazione socializzante. Se noi teniamo in una piccola comunità dieci o dodici alunni che si devono suddividere in tre o quattro classi di scuola primaria, questi ragazzi perderanno delle occasioni educative nella loro crescita, nella fase della prima e seconda infanzia, che non recupereranno più. Il successo formativo successivo, quindi, sarà in qualche modo tarpato da quest'esperienza, che credo sia molto limitante. Questi ragazzi non avranno la possibilità di disputare una partita a pallone con i loro compagni, di partecipare ai giochi sportivi studenteschi, perché sono così pochi da non fare squadra. La scuola fa squadra. La scuola non ha una dimensione individuale, ma ne ha un'individualizzata, in altre parole ciascuno cresce a modo proprio, secondo un proprio modello personale, ma all'interno di

un gruppo dei pari. Se non ci sono le opportunità di arricchire socialmente la propria personalità, perché i pari sono troppo pochi che possono integrare il gruppo nella fase di superamento delle diverse crisi con cui la persona cresce, allora queste persone sono destinate a perdere occasioni di successo formativo successivo. Non solo. Ciò che si acquisisce in una certa fase che la psicologia dello sviluppo determina ormai con precisione, vorrei dire scientifica incontrovertibile, non si può guadagnare nelle fasi successive. Ciò che si perde non può più essere recuperato. Come per il linguaggio, che lo si può imparare solo nei primi tre anni di vita, altrimenti si avrà una strutturazione del pensiero limitata, anche l'intelligenza sociale va promossa attraverso la formazione e l'educazione: se non dai gli strumenti essenziali lungo le varie crisi ciò che avrai dato non sarà sufficiente perché la persona abbia un successo formativo adeguato. È per quest'ordine di fattori che il mio parere su queste scuole è sfavorevole. Mi sono assunto la responsabilità di chiuderne molte. In un caso, addirittura, ho subito forti pressioni indebite, all'incirca dieci anni fa, perché decisi di chiudere la scuola di Marinella di Selinunte, dove c'erano 7 bambini, che integravano 3 classi. Lo scuolabus, in seguito, provvede a trasportarli giornalmente a scuola a Castelvetro, dove questi bambini, invece, hanno avuto l'opportunità di una scuola normale, altrimenti loro negata. Ciò che è stato necessario, in epoche tipiche per il nostro Paese, dell'immediato dopoguerra, ma anche molto prima, oggi non è più necessario. Se poi ci sono delle realtà talmente piccole, addirittura con un solo scolaro, come succede a Salina, è preferibile usare gli strumenti informatici, ma solo quando questo bambino sia impossibilitato a stare con i coetanei»

FPC: «Non pensa che questi recenti provvedimenti normativi contribuiranno ulteriormente a spopolare vaste aree del territorio? Non ritiene, invece, che la scuola possa contribuire notevolmente con queste pluriclassi, ove necessarie, alla valorizzazione del territorio? E come giudica le positive esperienze di realtà pluriclassi, come ad esempio, in Piemonte?»

RL: «Lei si riferisce alla Provincia di Torino e all'area del Monferrato. La mia opinione, in ogni caso, è che lì vi saranno pure molte pluriclassi, ma non penso che possano offrire agli studenti tutte le opportunità di cui ho già accennato»

FPC: «Posta l'esigenza di rispettare il dettato della legge che impone determinati vincoli alla costituzione delle pluriclassi, non crede che là dove esse debbano essere formate sia possibile trasformare questa necessità didattica in buona prassi educativa?»

RL: «Una tale possibilità può verificarsi solo in un caso. Se noi cerchiamo di frenare i processi sociali assai più vasti che dipendono da una mole enorme di variabili semplicemente mettendo la scuola o lasciando l'ufficio postale siamo comunque destinati al fallimento. Non saranno la presenza dell'una né dell'altra istituzione pubblica nella piccola comunità, incrementando sempre più la spesa pubblica, che si potranno arginare lo spopolamento dei centri minori. Il paesino si rivitalizza solo se ha la capacità creativa di elargire le ricchezze del proprio territorio alla comunità. Faccio un esempio: in un paese della Calabria è stato realizzato un accordo con una comunità di extracomunitari fuggiti dai loro Paesi per motivi di guerra o carestia. Tale accordo prevedeva la cessione in comodato d'uso di case e terreni abbandonati; in questo modo il Sindaco ha ripopolato di una quantità pari a più di 1/3 della sua popolazione originaria. In quel caso la scuola è stata riaperta con classi regolari e la presenza umana è stata ristabilita. Le strategie di rivalutazione del territorio, quindi, sono certo fondamentali, ma vanno armonizzate con la ricerca di una valorizzazione della persona. Se una piccola comunità vuole sopravvivere non deve puntare esclusivamente ad avere sul suo territorio una scuola per 6 o 7 alunni o un ufficio postale per 300 cittadini, ma deve provare ad impegnare le sue risorse per attrarre persone ed investimenti. Nella nostra Regione, ricca di capitale umano e di cultura, ciò non è impossibile; tutto questo, ovviamente, potrebbe consentire a questi sparsi Comuni e Borghi di mantenere una loro precipua identità, che certo non sarà mai uguale a quella d'un tempo ma avrà il volto di una nuova identità, magari più ricca. Siamo di fronte a fenomeni antropologici secondo cui la presenza o meno di una scuola può davvero poco in ordine al problema dello spopolamento. Nessuna singola istituzione, come la scuola, può da sola arginare questo fenomeno»

FPC: «Come valuta la differente considerazione delle realtà pluriclassi nel Nord del Paese, alla luce del concetto di valorizzazione del territorio anche dal punto di vista pedagogico?»

RL: «Ci sono diverse variabili da tenere in conto, presenti al Nord e non qui. Se si va nel Bergamasco, lungo l'autostrada abbondano le fabbriche, spesso disseminate in aree extraurbane, che attraggono un considerevole numero di extracomunitari con i loro figli. Sono questi che rivitalizzano il territorio, inducendo chi di dovere a istituire le pluriclassi opportune. A ciò si affianchi l'intervento degli Enti locali, che integrano con servizi aggiuntivi in orario pomeridiano l'offerta formativa della scuola. Sono dunque le strategie generali che devono mutare, sia da parte della Scuola ma soprattutto di tutte le parti in causa. Qualora non avvenisse anche nella nostra Isola un mutamento di prospettiva continueremmo ad inanellare risultati scolastici affatto lusinghieri, e dal punto di vista del rendimento e dal punto di vista della piaga della dispersione. Il modello che abbiamo continuato ad applicare negli ultimi anni non può procedere oltre, così come non può funzionare la piccola scuola mantenuta ad ogni costo per dare un minimo di sostanza alla comunità locale. È la comunità, invece, che deve fare di più e dare sostanza alla scuola»

FPC: «Un'ultima domanda. Non trova che dal punto di vista dell'educazione alla cittadinanza le pluriclassi, data la compresenza di bimbi in età differente, possano costituire un elemento particolarmente favorevole per educare alla convivenza civile, favorendo tra l'altro anche l'intelligenza inter-personale?»

RL: «Non credo. Penso che le interazioni debbano avvenire *peer to peer*. Se il gruppo dei pari non è costituito la scuola manca di un elemento cardine rispetto ai processi formativi di cui ha la responsabilità. La scuola non è una famiglia, dove convivono necessariamente persone con ruoli ed età diversi. Se equiparassimo nella gestione educativa queste due istituzioni finiremmo con lo snaturarle entrambe»

FPC: «Grazie».

*

Conclusioni

La ricerca ha primariamente fatto ri-emergere la faticosa, intricata e defilata matassa storica di queste scuole, *rurali* perché site in aree a netta prevalenza contadina e nella stragrande maggioranza dei casi *pluriclassi*, ovvero *a classi riunite*, da cui sono state espunte alcune esperienze didattiche pioneristiche, assurte quasi a modelli proprio perché qualificabili con Giuseppe Lombardo-Radice come opere-frutto di un autentico “apostolato educativo”. Al di là delle singole ed esemplari esperienze condotte da educatori come Alice Franchetti Hallgarten, Maria Boschetti Alberti, Maria Maltoni, Angelo Colombo, Felice Socciarelli ed altri⁵⁶⁸, la storia delle scuole rurali/pluriclassi attraversa tutta la storia d’Italia, seppur con alterne vicende, coinvolgendo migliaia di docenti e milioni di scolari. È una storia discreta, fuori visuale, ma proprio per questo meritevole di apprezzamento per il servizio reso alle comunità locali e al Paese tutto.

Studiare le scuole rurali/pluriclassi ha significato scorrere programmi miniseriali e relazioni di fine anno, testi e documenti d’archivio, diari didattici e proposte pedagogiche di diverso orientamento pertinenti al particolare “ambiente educativo”⁵⁶⁹ in cui questo presidio umano e civile ha operato, ma soprattutto ha voluto dire riportare alla luce l’attività di tante persone. Insegnanti che, come lodevolmente riteneva Maria Boschetti Alberti, hanno spesso “donato il meglio di se stessi” per garantire anche a quei bambini di campagna una scuola valida e soprattutto *serena*, a misura d’uomo, antepo- nendo alle tecniche didattiche quella sensibilità, quell’ispirazione educativa, e perché no?,

⁵⁶⁸ A costoro è giusto affiancare i nomi di quelle persone meno note, ma altrettanto meritevoli, che prodigatesi per la redenzione, ad esempio, dei c.d. “guitti” alle porte di Roma. Insegnati volontari nel 1908, Velleda Bonaccorsi, Giacinto Bini, Massimo Picchetti, Luigi Balducci, Bruno Flamini, Emilio Bassi, Alfredo Egidi, Emilio Mazzoli, sotto la guida di Alessandro Marcucci, Angelo e Anna Cena, Sibilla Aleramo, Giovanni Cena, che, come scrive D. BERTONI JOVINE, *op. cit.*, p. 433, «partivano all’alba da Roma e tornavano al tramonto dopo aver fatto lezione nell’Agro romano».

⁵⁶⁹ L’intera riflessione di un’educatrice come Maria Boschetti Alberti era incentrata proprio sul peso educativo da attribuire all’ambiente educativo. Si vedano pure P. MALAVASI, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008. La “pedagogia dell’ambiente”, ricorda quest’A. nel suo saggio in R. CERRI (a cura di), *op. cit.*, pp. 21-22, ha tre partizioni tematiche: a) Sostenibilità e processi formativi: educazione ambientale; b) Filosofia della formazione, che analizza gli ambienti o i luoghi in cui avvengono gli atti educativi, con particolare riferimento alla densità teoretica del concetto di ‘spazio’, come elemento imprescindibile dell’umano ed i cui testi di riferimento sono V. IORI, *Lo spazio ...*, cit. e M. GENNARI, *Pedagogia degli ambienti formativi*, Armando, Roma 1997; c) La riflessione intorno all’e-learning. Il presente progetto di ricerca, appunto, attinge nella sua parte teorica, al secondo filone interpretativo.

quell'amore⁵⁷⁰ (di cui Gino Capponi, nei *Pensieri sull'educazione*, sosteneva riposasse la base misteriosa dell'educazione) indispensabili per la cura dell'anima (vero *scopo ed unica via* dell'educazione, per Lombardo-Radice) dei bambini-scolari e preliminari alla stessa funzione in-formativa della Scuola⁵⁷¹. «Il maestro – aggiunge Chistolini – è colui che dedica amore e confidenza all'alunno, e chiede a sua volta fiducia e stima»⁵⁷², intese come buon esito pedagogico della sua azione umanizzante in sintonia con la famiglia.

Un metodo, quello registrabile nelle prassi docenti adottate nelle scuole rurali, che la stessa educatrice svizzera qualificava come "italiano". In una lettera a Ferrière la stessa Boschetti Alberti diceva: «agli Italiani non c'è niente da poter suggerire di nuovo in questo ordine, perché Iddio li ha meravigliosamente creati così, con animo aperto all'amore dell'arte e della poesia»⁵⁷³. Un'educazione che si sviluppa, si fa creando intorno all'alunno un clima, o meglio un'atmosfera di libertà nella quale l'intelligenza possa pienamente esplicarsi. Una didattica attentamente guidata dal maestro ed improntata, dunque, ad ingenerare nei fanciulli una disciplina dell'autogoverno, il traguardo dell'educazione di sé: «Quando sarà creata l'atmosfera benefica di libertà e di fiducia – scrive la maestra ticinese – lasciate il fanciullo progredire da solo»⁵⁷⁴.

Per quanto attiene al background teorico di riferimento, la ricerca si posiziona soprattutto lungo un composito confine posto fra il modello ermeneutico⁵⁷⁵ e quello fenomenologico-esistenziale⁵⁷⁶, in cui il perno è costituito dal valore della *persona*. Tutto ciò nella convinzione che il modello empiristico-sperimentale non risponda adeguatamente bene in ogni circostanza, giacché esso non sempre si rivela quale

⁵⁷⁰ Per una riflessione sul concetto di 'amore' cfr. G. GENTILE, *Sommario ...*, vol. II, cit., pp. 38-44; Id., *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri triestini*, Sansoni, Firenze 1955, p. 2, dove Gentile alla prima lezione di un corso estivo del 1919 dice: «porto fermissima opinione che ogni scienza idonea all'incremento della scuola e della educazione si sostanzii in una sola, e cioè nell'amore, che dà significato alle dottrine ed energia ai propositi; e che dove l'amore manchi, ogni sapere pedagogico, ogni corredo di cultura sia vano; e dove esso spira, i più tenui suggerimenti del buon senso, dell'esperienza e dell'intuito della vita, di cui l'educazione è focolare ardente, si dilatino naturalmente in sistema luminoso, coerente, fecondo».

⁵⁷¹ Cfr. M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il dono ...*, cit. L'A. annota a p. 50: «Istitutori, colleghi miei, la scuola è il regno delle anime!».

⁵⁷² S. CHISTOLINI, *Pedagogia della cittadinanza*, cit., p. 12.

⁵⁷³ M. BOSCHETTI ALBERTI, *Il dono ...*, cit., p. 37.

⁵⁷⁴ *Ib.*, p. 44.

⁵⁷⁵ Cfr. F. CAMBI, *L'ermeneutica in pedagogia, oggi*, in Id., L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *op. cit.*, pp. 3-14.

⁵⁷⁶ Cfr. P. BERTOLINI, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna 1958; Id., *L'esistere pedagogico ...*; V. IORI, *Essere per l'educazione*, *op. cit.*; G. MOLLO, *Esistenzialismo pedagogico*, in F. CAMBI, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *op. cit.*, pp. 101-119.

strumento idoneo a cogliere l'elemento soggettivo sempre presente in qualsiasi evento educativo, soprattutto in questo caso in cui l'agire dell'insegnante ricopre un ruolo decisivo. La pedagogia non si limita a studiare l'educazione/formazione dell'uomo seguendo solo i criteri della scienza, poiché il suo cuore è la persona, che nelle sue variegata e complesse manifestazioni sfugge al rigido dettame imbrigliante di grafici e tassonomie. «La persona – scrive Heidegger in *Sein und Zeit* – non è cosa né sostanza né oggetto. Viene così posto l'accento su ciò che Husserl stesso intende dire quando afferma che l'unità della persona esige una costituzione essenzialmente diversa da quella delle cose naturali. [...]. La persona è data in ogni caso come esecutrice di atti intenzionali, raccolti in un'unità di senso»⁵⁷⁷. È anche per tale ragione che la pedagogia supera la pretesa oggettivistica della spiegazione ad ogni costo e si inoltra sul cammino della comprensione per interpretare la dimensione educativa, attraverso un metodo in grado di porre in primo piano aspetti pedagogicamente rilevanti come luoghi, incontri, spazi relazionali, vissuti, emozioni, narrazioni, persone (micro-pedagogia). La comprensione e l'interpretazione, dunque, come paradigmi euristici da porre nella giusta luce ed a cui rifarsi per affiancare con pari dignità un approccio qualitativo a quello quantitativo delle scienze sperimentali.

Se recenti dati statistici di più organismi internazionali rilevano che la popolazione urbana ha ormai superato quella rurale e le condizioni delle nostre città appaiono sempre più caratterizzate da una strana forma di "affollata solitudine", dove tutti convergono recidendo ogni legame di appartenenza, il recupero di queste scuole potrebbe in talune zone contribuire ad arginare il continuo e pericoloso spopolamento delle campagne e favorire ulteriormente processi di inclusione sociale per quei bambini le cui famiglie ancora scelgono di risiedere in aree rurali e montane.

Si tratta di un restare col cuore in provincia e con la mente ovunque; è un "abitare la prossimità" arginando l'invadenza inquietante del calcolo, dell'utile ad ogni costo, della onnipresente dittatura della tecnica che connette individui gettandoci in una navigazione selvaggia e che frena i passi di un autentico incontro delle persone sulla via. È in gioco il rischio della perdita definitiva di ciò che sentiamo come *luogo natio*; cosa, questa, che non può lasciarci indifferenti. La patria del cuore, la casa, l'ambiente, il territorio, il

⁵⁷⁷ M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, cit., p. 67.

paesaggio, l'appartenenza: categorie calde da ri-animare, se ancora capaci di ascoltare e di non cedere alle sirene dell'incertezza⁵⁷⁸ postmoderna, alla sua vacuità, che fanno dello *spaesamento* il suo più mortifero grimaldello. Non è il viver dimesso, i ricercati momenti di solitudine in cui ritrovarsi nei linguaggi della riflessione e della contemplazione rigenerante⁵⁷⁹ a determinare isolamento, bensì il nomadismo, giacché sinonimo, quest'ultimo, di perdita di appartenenza, psicologica e sociale. «Il danno antropologico del nomadismo – annota Vanna Iori – consiste nella perdita d'interesse per la domiciliarità e nella tendenza a instaurare relazioni superficiali. Poiché la vita del nostro tempo è retta sull'economia, ci trasforma da persone e cittadini in consumatori»⁵⁸⁰.

La letteratura e le attenzioni concesse a queste scuole in diverse nazioni europee e non⁵⁸¹, le ricerche e le letture compiute, ma ancor più i contatti ed i colloqui personalmente realizzati in occasione delle visite di studio nell'Agro romano, San Gersolé, Montesca e Rovigliano, presso *La Rinnovata*, così come all'estero lì dove svolse il suo insegnamento Maria Boschetti Alberti ad Agno, vicino Lugano, e in numerose località siciliane, inducono lo scrivente a ritenere che questi piccoli presidi civici e culturali non dovrebbero subire ulteriori mutilazioni, poiché possono ancora dare un alto contributo alle comunità in cui sono inserite, anzi potrebbero persino assurgere a centri propulsivi/attrattivi per una rinnovata sensibilizzazione all'identità rurale ed all'educazione ambientale⁵⁸², alla sostenibilità⁵⁸³ improntata ad un'autentica "pedagogia

⁵⁷⁸ Cfr. Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

⁵⁷⁹ Cfr. E. BORGNA, *op. cit.*

⁵⁸⁰ V. IORI, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006, p. 86.

⁵⁸¹ Cfr. i documenti UNESCO: V.L. GRIFFITHS, *The problems of rural education* in <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000764/076492eo.pdf>>; *Making small school works* in <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124010eo.pdf>>; M.A. DRINKWATER, *Critical democratic pedagogy through the arts in indigenous/Maasai rural schools in Kenya* in <<http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpaper307marydrinkwater.pdf>>, pp. 1-14; *Rural populations* in <http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter5.pdf>. Per un ritratto della vita quotidiana in una pluriclasse francese del Massiccio Centrale nel 2002 si veda, inoltre, il film-documentario *Essere e avere*, di Nicolas Filibert, presentato a Cannes al 55° Film Festival.

⁵⁸² Cfr. il numero di «Formazione e società», 1, 1999; F. BETTI, *Vivere l'ambiente*, La Scuola, Brescia 2004.

⁵⁸³ Cfr. A.P. BOSELLO, *Pedagogia dell'ambiente: educazione all'incontro e percorsi di sostenibilità*, La Scuola, Brescia 2007. Per una riflessione interdisciplinare sulla coscienza ecologica anche in relazione all'esercizio della responsabilità educativa, nonché su più aspetti comunemente tendenti, da più punti di vista, a porre in un equilibrato dialogo le ragioni dell'economia con quelle del vivere umano, in cui la sostenibilità è identificata quale bene pubblico da promuovere cfr. P. MALAVASI (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007. Ivi, soprattutto, cfr. C. BIRBES, *Ambiente, sostenibilità, educazione*, pp. 111-130.

verde”⁵⁸⁴, in cui riequilibrare quell’antico e benefico, benché compromesso, rapporto natura-cultura, dove la terra non è solo una regione del nostro abitare ma la stessa ragione del perché le persone chiamiamo con trasporto il luogo in cui l’umanità vive madre Terra.

*

⁵⁸⁴ Cfr. P. MALAVASI, *Pedagogia verde*, cit.

Diramazioni foto-grafiche



Foto n. 1: Alunni della scuola rurale de “La Montesca” in Città di Castello (PG) - anni ‘30
Fonte: Archivio di Tela Umbra in Città di Castello (PG)



Foto n. 2: Studenti all’uscita della Scuola rurale di San Gersolé (FI) – A.S. 1934/35
Fonte: Archivio “Maria Maltoni” del Comune di Impruneta (FI)



Foto n. 3: Allievi e docente della scuola rurale di borgo "Giacomo Schirò" (PA) – A.S. 1940/41
Fonte: Archivio Centrale dello Stato - Concessione alla pubblicazione n. 782/09



Foto n. 4: Studenti ed insegnante della scuola rurale di Bivignano (AR) – A.S. 1958/59
Fonte: Archivio privato della M^{re} Anna Maria Ranchelli



Foto n. 5: Maestra ed allievi della scuola rurale di Pieve S. Stefano (AR) - A.S. 1959/60
Fonte: Archivio privato della M^a Carla Cafaggi



Foto n. 6: Maestra ed allievi della scuola rurale di Baldignano Pieve S. Stefano (AR) – fine anni '60
Fonte: Archivio privato della M^a Anna Maria Ranchelli



Foto n. 7: Maestra ed allievi della scuola rurale di borgo "Gattuso - Petilia" (CL) - A.S. 1969/70
Fonte: Archivio privato della famiglia Vizzini



Foto n. 8: Maestra ed allievi della scuola rurale di borgo "Gattuso - Petilia" (CL) - A.S. 1976/77
Fonte: Archivio privato della famiglia Vizzini



Foto n. 9: Maestra ed allievi della scuola pluriclasse di Santa Cristina Gela (PA) – A.S. 2010/11
Fonte: FPC, 2011; per gentile concessione della M^a Silvia Loffredo



Foto n. 10: Maestra, alunni e il loro ospite nella scuola pluriclasse di Blufi (PA) – A.S. 2010/11
Fonte: FPC, 2011; per gentile concessione della M^a Rosina Antonietta Lio



Foto n. 11: Plesso "Francesco Paolo Mulè" del C.D. "Francesco Denaro Pandolfini" di Termini Imerese (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 12: Plesso "Madre Teresa di Calcutta" di Santa Cristina Gela, I.C.S. "Giorgio Skanderbeg" di Piana degli Albanesi (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 13: Plesso "Antonino Quagliana" di Scillato, I.C.S. "Giuseppe Oddo" di Caltavuturo (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 14: Plesso di Sclafani Bagni, I.C.S. "Giuseppe Oddo" di Caltavuturo (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 15: Plesso "Isabella Catalano" di Grisi, I.C.S. "Leonardo Sciascia" di Camporeale (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 16: Plesso di Gratteri, I.C.S. "Rosario Porpora" di Cefalù (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 17: Plesso “Rosario Livatino” – frazione San Giovanni, C.D. “Giovanni Barbera” di Caccamo (PA)
Fonte: FPC, 201



Foto n. 18: Plesso “Vittorino da Feltre” di Campofelice di Fitalia, I.C.S. “Gabriele Buccola” di Mezzojuso (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 19: Plesso di Blufi, I.C.S. di Petralia Soprana (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 20: Plesso in frazione Pianello, I.C.S. di Petralia Soprana (PA)
Fonte: FPC, 2011



Foto n. 21: Plesso "Vincenzo Di Marco" di Cefalà Diana, I.C.S. "Giovanni XXIII" di Villafrati (PA)
Fonte: FPC, 2011

*

Bibliografia

Fonti archivistiche, libri ed enciclopedie

ABBAGNANO N., *La saggezza della vita*, Rusconi, Milano 1987.

ALBINI A., *Fisionomia nosologica delle scuole rurali. Alcune osservazioni in un decennio di servizio medico-scolastico nel Cilento*, Tip. Gustavo Travi, Palermo 1939.

ALMAGRO G., *Scuola e vita. Due anni di esperienza di una preside in un paese rurale*, La Moderna, Piana di Sorrento 1971.

ALONGE R., *Asini calzati e vestiti. Lo sfascio della scuola e dell'università dal '68 a oggi*, UTET, Torino 2005.

AMATO A. *et al.*, *Il bambino nella sua realtà*, Emme edizioni, Milano 1981.

AMATO P. (a cura di), *U. Zanotti Bianco meridionalista militante*, Marsilio, Bari 1981.

ANIMI, *Le nostre scuole. L'opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (1923-24)*, Tip. editrice laziale, Roma 1926.

ANTOCCIA L., *Le remore e il titanic: vite precarie a scuola*, Gaffi Editore, Roma 2005.

Architettura scolastica (voce), in «Enciclopedia Italiana», Treccani, Roma 1936, pp. 257-259.

ARCHIVIO Centrale dello Stato, fondo PNF, MRF, b. 6, fasc. 60.

ARCHIVIO Circolo Didattico I di Monreale (PA): registri dell'insegnante di "Borgo Schirò" per gli AA.SS. 1952/53 – 1958/59.

ARCHIVIO Circolo Didattico II di Monreale (PA): registri dell'insegnante di "Borgo Schirò" per gli AA.SS. 1963/64 – 1964/65 – 1966/67 – 1967/68 – 1977/78 – 1978/79 – 1979/80 – 1980/81.

ARCHIVIO Circolo Didattico III di Caltanissetta: registri dell'insegnante di "Borgo Gattuso – Petilia" per gli AA.SS. 1941/42 – 1942/43 – 1943/44 – 1947/48.

ARCHIVIO del Comune di Impruneta (FI), fondo "Maria Maltoni".

ARCHIVIO della Scuola Comunale di Agno (Svizzera).

ARCHIVIO Tela Umbra, Città di Castello (PG), *La Montesca e Rovigliano*.

ARGENTINA C., *Beata ignoranza*, Fandango Libri, Roma 2008.

ARISI ROTA A., FERRARI M., MORANDI M. (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, F. Angeli, Milano 2009.

ASSOCIAZIONE ITALIANA DI SCIENZE SOCIALI, *L'integrazione delle scienze sociali – Città e campagna. Atti del I congresso nazionale di scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 1958.

AYMARD M., GIARRIZZO G. (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Sicilia*, Einaudi, Torino 1987.

BANAL G., *La scuola unica pluriclasse (nei principi e nella pratica)*, I.P.A.G., Rovigo 1962.

BARBERA P., *Architettura in Sicilia tra le due guerre*, Sellerio, Palermo 2002.

BARTLEY W.W., *Wittgstein. Maestro di scuola elementare*, Armando, Roma 1989.

BASILE M.C., *Le donne democristiane alla Costituente*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2008.

BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.

BENEVOLO L., *L'architettura nell'Italia contemporanea. Ovvero il tramonto del paesaggio*, Laterza, Roma-Bari 2006.

BENEVOLO L., *La fine della città*, Laterza, Roma-Bari 2010.

BERDINI P., *Breve storia dell'abuso edilizio in Italia*, Donzelli, Roma 2010.

BERTOLINI A., *La scuola unica pluriclasse*, La Scuola, Brescia 1949.

BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

BERTOLINI P., DALLARI M. (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

BERTOLINI P., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna 1958.

BERTONE G., *I figli d'Italia si chiaman balilla*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1975.

BERTONI JOVINE D., *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954.

BETTI F., *Vivere l'ambiente*, La Scuola, Brescia 2004.

BETTINI F., *Didattica nella vita della scuola rurale. L'esplorazione dell'ambiente: osservare, riflettere, esprimere*, La Scuola, Brescia 1959.

BETTINI F., *La scuola di S. Gersolè*, La Scuola, Brescia 1940.

BETTINI F., *Vita di scuole rurali*, La Scuola, Brescia 1936, 1941.

BEVILACQUA P. (a cura di), *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea*, voll. 1-2, Marsilio, Venezia 1989-90.

BIANCHINI G., *Le pluriclassi. Problema ancora aperto in Valtellina e in Valchiavenna*, CGIL-Scuola, Sondrio 1978.

BIFFI E. (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, F. Angeli, Milano 2010.

BIFULCO R., CELOTTO A., OLIVETTI A. (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, UTET, Torino 2006.

BINANTI L., RIA D., *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*, Anicia, Roma 2010.

BIONDI G., IMBERCIADORI F. (a cura di), *Voi siete la primavera d'Italia. L'ideologia fascista nel mondo della scuola 1925-1943*, Paravia, Torino 1982.

BOCCHI M., LAZLO E. (a cura di), *Physis*, Feltrinelli, Milano 1989.

BONAFIN O., *La scuola rurale*, La Scuola, Brescia 1953.

BONESIO L., *Geofilosofia del paesaggio*, Mimesis, Milano 1997.

BONESIO L., *Terra Natura Storia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1996.

BONTEMPELLI M., *L'agonia della scuola italiana*, CRT, Pistoia 2000.

BORGNA E., *La solitudine dell'anima*, Feltrinelli, Milano 2011.

BOSCHETTI ALBERTI M., *Il dono di sé nell'educazione*, La Scuola, Brescia 1968.

BOSELLO A.P., *Pedagogia dell'ambiente: educazione all'incontro e percorsi di sostenibilità*, La Scuola, Brescia 2007.

BOTTA M., CREPET P., *Dove abitano le emozioni*, Einaudi, Torino 2007.

BOTTAI G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1941.

BRANCA N., VALLE L. (a cura di), *Kosmos-Ethos. Abitare eticamente la terra*, Nardini, Fiesole 1994.

BRIGGS C.L., *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge University Press, New York 1986.

BUEB B., *Elogio della disciplina*, Rizzoli, Milano 2007.

BUSEGHIN M.L., PELI C. (a cura di), *Cara Marietta. Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, Tela Umbra, Città di Castello 2002.

BUSSON L., *Studenti serpenti*, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 2001.

BUTTIGNON I., *Il verde e il nero*, Hobby & Work, Milano 2011.

CAMBI F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.

- CAMBI F. (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.
- CAMBI F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.
- CAMBI F., CIVES G., FORNACA R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- CAMBI F., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Unicopli, Milano 2010.
- CAMBI F., GIAMBALVO E. (a cura di), *Rileggere Gentile. Tra "filosofia dell'esperienza" e "pedagogia critica"*, Fondazione Fazio-Allmayer, Palermo 2009.
- CAMBI F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- CAMBI F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzioni, modelli*, Clueb, Bologna 2006.
- CAMBI F., SANTELLI BECCEGATO L. (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica nel Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004.
- CAMBI F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- CAMBI F., *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, Il Melangolo, Genova 2011.
- CAMERA DEI DEPUTATI, Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno della mafia in Sicilia, *Relazione sull'indagine riguardante le strutture scolastiche in Sicilia*, presieduta dal deputato Francesco Cattanei (L. 22/12/1962, n. 1720), V legislatura – Documenti – Disegni di Legge e Relazioni, doc. XXIII n. 2 – *quinquies*, Roma 1971.
- CAMMILLERI R., *L'ombra sinistra della scuola. Memorie frustrate di un insegnante secondario*, Piemme, Milano 2002.
- CAPPELLANI G. et al. (a cura di), *Analfabetismo e Scuole Sussidiarie in Sicilia*, ISAS, Palermo 1970.
- CASINI P., *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Roma-Bari, 1981.
- CASOTTI M., *Esiste la pedagogia?*, La Scuola, Brescia 1953.
- CASSETTI M., *Villaggio Petilia-Gattuso Caltanissetta*, in Provincia Regionale di Caltanissetta, *Schedature dei beni culturali della Provincia di Caltanissetta: borghi, villaggi e ville di campagna*, vol. IV, scheda n. 29, Industria Grafica "T. Sarcuto", Agrigento-Palermo 2001.
- CATALFAMO G., *Giuseppe Lombardo – Radice*, La Scuola, Brescia 1996.

CDNSE, *La scuola unica pluriclasse: atti del Convegno nazionale di Firenze, 8-11 febbraio 1958*, Tip. F. Failli, Roma 1958.

CENTI A., *La pluriclasse nella didattica moderna*, Armando, Roma 1966.

CENTRO DIDATTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA ELEMENTARE, *La Scuola unica pluriclasse. Atti del Convegno Nazionale*, Roma 1958.

CENTRO STUDI URBANISTICA RURALE, *Atti del convegno per la riorganizzazione didattico-urbanistica delle Scuole rurali*, Tip. A. Leva, Crema 1947.

CERINI G., SPINOSI M. (a cura di), *Voci della Scuola. Il sistema educativo nella scuola che cambia*, Tecnodid, Napoli 2010.

CERRI R. (a cura di), *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*, F. Angeli, Milano 2010.

CESARONE V., *Per una fenomenologia dell'abitare. Il pensiero di Martin Heidegger come oikosophia*, Marietti, Genova-Milano 2008.

CHARNITZSKY J., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Scandicci 1996.

CHIOSSO G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997.

CHISTOLINI S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006.

CHISTOLINI S., *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, F. Angeli, Milano 2001.

CHISTOLINI S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, F. Angeli, Milano 2009.

CHISTOLINI S., *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, F. Angeli, Milano 2008.

CHISTOLINI S., *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*, Cleup, Padova 2004.

CHISTOLINI S., *La scuola raccontata dai maestri. Dalla intercultura alla cittadinanza*, Edizioni Kappa, Roma 2010.

CHISTOLINI S., *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'università per insegnare nella scuola*, Edizioni Kappa, Roma 2008.

CHISTOLINI S., *Pamphlet pedagogico. Elementi per una indagine nazionale sulla formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.

CHISTOLINI S., *Pedagogia della cittadinanza. Lo sviluppo dell'intercultura nella formazione universitaria degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.

CHISTOLINI S., *Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia*, F. Angeli, Milano 2006.

CIMMINO, FERRARI, MARMIERI, *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano*, Opera Pizzigoni, Milano 1993.

CIPOLLA P., *La pluriclasse nella problematica educativa contemporanea*, Edizioni Nuova Rivista Pedagogica, Roma 1965.

CIPRIANI R. (a cura di), *La metodologia delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history*, Euroma-La Goliardica, Roma 1995.

CIUCCI G., *Gli architetti e il fascismo. Architettura e città 1922-1944*, Einaudi, Torino 1989.

CODIGNOLA E., *Le "Scuole nuove" e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1956.

Commissione Episcopale della CEI per i problemi sociali e il lavoro, la giustizia e la pace, *Frutto della terra e del lavoro dell'uomo. Mondo rurale che cambia e Chiesa in Italia*, Paoline, Milano 2005.

CORRADINI L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli 2009.

CORRADINI L., *A noi è andata bene. Famiglia, scuola, università, società in un diario trentennale*, Città Aperta, Troina (EN) 2008.

CORRADINI L., *Educare nella scuola*, La Scuola, Brescia 1985.

CORRADINI L., REFRIGERI G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale*, Il Mulino, Bologna 1999.

COTTONE F., *La scuola unica pluriclasse*, Garzanti, Milano 1948.

CREMASCHI C., *Malascuola*, Piemme, Milano 2009.

CRIMI M., *Contributo della scuola alla redenzione del latifondo siciliano*, Stab. Arte Stampa di L. Stracca, Pescara 1940.

CSSC, *Costruire la comunità educante. Scuola cattolica in Italia. Decimo rapporto*, La Scuola, Brescia 2008.

D'ALESSANDRO D., *A scuola sognando la Papuasias. Errori e orrori tra i banchi*, Mursia, Milano 2010.

D'ORTA M., *Aboliamo la scuola!*, Giunti, Milano 2010.

D'URSO S., *Il senso dell'abitare contemporaneo*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2009.

DAL PIAZ R., SCURATI C., "Pluriclasse (voce), in *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, vol. IV, II ed., Editrice S.A.I.E., Torino 1972, pp. 314-319.

DALL'Ò G., GALANTE A., *Abitare sostenibile. Una rivoluzione nel nostro modo di vivere*, Il Mulino, Bologna 2010.

DE ALESSI F., *Heidegger lettore dei poeti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1991.

DE BARTOLOMEIS F., *La ricerca come antipedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

DE BARTOLOMEIS F., *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

DE BARTOLOMEIS F., *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

DE MAURO T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1963.

DEI M., *La scuola in Italia*, il Mulino, Bologna 1998.

DEIANA G., *Insegnare l'etica pubblica. La cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*, Erickson, Trento 2003.

DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1999.

DEMETRIO D., *Filosofia del camminare*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

DEMETRIO D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

DESIDERIO G., *La scuola è finita*, Fondazione Liberal, Roma 2008.

DEVALL B., SESSIONS G., *Ecologia profonda*, Gruppo Abele, Torino 1991.

DEVOTO G., OLI G.C., *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1982.

DEWEY J., GOLDMAN N., *Architetture formative*, Unicopli, Bologna 2008.

DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

DEWEY J., *Democrazia e società*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

DEWEY J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

- DEWEY J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- DI BARTOLO F., *Terra e fascismo*, Ed. XL, Roma 2009.
- DIAMANTI I., *Sillabario dei tempi tristi*, Feltrinelli, Milano 2009, 2011.
- DIANA P., MONTESPERELLI P., *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Carocci, Roma 2005.
- DIREZIONE GENERALE DELLA SANITÀ PUBBLICA, *Sul servizio medico-scolastico rurale della Croce Rossa giovanile*, Arti Grafiche Panetto & Petrelli, Spoleto 1925.
- DOLCI D., *Conversazioni*, Einaudi, Torino 1962.
- DUFOUR L., *Nel segno del littorio. Città e campagne siciliane nel Ventennio*, Regione Siciliana - Edizioni Lussografica, Caltanissetta 2005.
- EPIFANIO L., *Architettura rustica in Sicilia*, Palumbo, Palermo 1938.
- ERVEAS F., *Follia docente*, Marcos y Marcos, Milano 2009.
- Essere e avere* (film-documentario di Nicolas Filibert), 2002.
- FABBRI D., MUNARI A., *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano 1994.
- FAINA E., *Il manuale della scuola rurale*, pref. di Giovanni Gentile, Bemporad, Firenze 1927.
- FAINA E., *La scuola popolare rurale*, Tip. Perugina, Perugia 1922.
- FANFANI R., *L'agricoltura italiana*, Il Mulino, Bologna 2000.
- FAURE E., *Apprendre à être*, UNESCO, Paris 1972.
- FAZIO-ALLMAYER V., *Discorsi – Lezioni*, vol. XVII, Sansoni, Firenze 1983.
- FERRACUTI M., *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti*, Cleup, Padova 2002.
- FERRACUTI M., *Pedagogia per educare*, Cleup, Padova 2001.
- FERRIÈRE A., *La scuola attiva*, Giunti, Firenze 1973.
- FERTILIA S. (a cura di), *La Trazzera*, Fondazione Ignazio Buttitta, Palermo 2006.
- FIDELI R., MARRADI A., *Intervista*, in «Enciclopedia delle Scienze Sociali», Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, vol. V, Roma 1996, p. 71.
- FIORONI G. T. PADOA-SCHIOPPA, *Quaderno bianco sulla Scuola*, MPI-MEF, Roma 2007.
- FISBA-CISL, *I problemi dell'istruzione dell'obbligo nell'ambiente rurale*, Roma 1966.
- FLORES D'ARCAIS G., *Il problema pedagogico nell'Emilio di Gian Giacomo Rousseau*, La Scuola, Brescia 1972.
- FLORIS G., *La fabbrica degli ignoranti*, Rizzoli, 2008.

FORTUNATI P. *et al.*, *Il latifondo siciliano*, I.N.C.F., Palermo 1942.

FORTUNATI P., *Aspetti sociali dell'assalto al latifondo siciliano*, I.N.C.F., serie XI, 3, Roma 1941.

FRABBONI F. *et al.* (a cura di), *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.

FRABBONI F., *Scuola e ambiente*, B. Mondadori, Milano 1980.

FRABBONI F., SCURATI C., *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Milano 2011.

FRANZA A., *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della formazione*, Unicopli, Milano 1988.

FRESI F., CECCHINI L., *Campi incolti case vuote. L'esodo dalla campagna*, La Scuola, Brescia 1979.

GABRIELI G. *et al.*, *La pedagogia. Problemi sociologici*, vol. 13, Vallardi, Società ed. Libreria, Milano 1977.

GADAMER H.G., *I Sentieri di Heidegger*, Marietti, Genova 1987.

GADAMER H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000.

GALLI N. (a cura di), *Quali valori nella scuola di Stato*, La Scuola, Brescia 1989.

GALLINO L., *Finanzcapitalismo. La civiltà del danaro in crisi*, Einaudi, Torino 2011.

GENNARI M., *Pedagogia degli ambienti formativi*, Armando, Roma 1997.

GENOVESI G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2001.

GENTILE E., *Fascismo di pietra*, Laterza, Roma-Bari 2007.

GENTILE G., *Educazione e scuola laica*, Sansoni, Firenze 1932.

GENTILE G., *Genesi e struttura della società*, Le Lettere, Firenze 1987.

GENTILE G., *Il problema scolastico del dopoguerra*, Ricciardi, Napoli 1919.

GENTILE G., *Introduzione alla filosofia*, Sansoni, Firenze 1943.

GENTILE G., *La nuova Scuola media*, Vallecchi, Firenze 1925.

GENTILE G., *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri triestini*, Sansoni, Firenze 1955.

GENTILE G., *La riforma della scuola. Discorsi ai maestri di Trieste*, Sansoni, Firenze 1955.

GENTILE G., *Lezioni di pedagogia*, Le Lettere, Firenze 2001.

GENTILE G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, voll. I-II, Sansoni, Firenze 1962.

GIACOMIN V., *Considerazioni sui problemi pedagogico-didattici della scuola rurale, unica e pluriclasse e della scuola popolare*, dattiloscritto, s.l. 1952.

GIBELLI A., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino 2005.

GIL-PNF, *La gioventù nella legislazione fascista*, Vallecchi - Firenze La Libreria dello Stato, Roma 1940.

GIOBERTI R., *Guida pratica per la scuola pluriclasse*, La Scuola, Brescia 1963.

GIOLITTI G., *Memorie della mia vita*, vol. I, Treves, Milano 1922.

GIUSTI F., SOMMELLA V., *Povera scuola!*, Donzelli, Roma 2001.

GNOLI A., VOLPI F., *L'ultimo sciamano. Conversazioni su Heidegger*, Bompiani, Milano 2006.

GOLINI A. (a cura di), *Il futuro della popolazione nel mondo*, Il Mulino, Bologna 2009.

GONELLA G., *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, voll. 1-2, Giuffrè, Milano 1981.

GRANESE A., *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano 1990.

GUÈHENNO J., *Introduzione alle Confessioni*, Einaudi, Torino 1978.

HEIDEGGER M., *Avviamento alla filosofia*, Marinotti Edizioni, Milano 2007.

HEIDEGGER M., *Colloqui su un sentiero di campagna (1944/45)*, Il Melangolo, Genova 2007.

HEIDEGGER M., *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita*, Il Melangolo, Genova 2005.

HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2001.

HEIDEGGER M., *Il sentiero di campagna*, Il Melangolo, Genova 2002.

HEIDEGGER M., *Introduzione alla filosofia. Pensare e poetare*, Bompiani, Milano 2009.

HEIDEGGER M., *L'abbandono*, Il Melangolo, Genova 1998.

HEIDEGGER M., *La poesia di Hölderlin*, Adelphi, Milano 2007.

HEIDEGGER M., *Pensiero e poesia*, a cura di Armando Rigobello, Armando, Roma 1977.

HERBART J.F., *Pedagogia Generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

IMARISIO M., *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano 2007.

- INSOLERA I., *Roma, per esempio. La città e l'urbanista*, Donzelli, Roma 2010.
- IORI V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- IORI V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- IORI V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.
- IORIO W., *1922-1945. I progetti formativi del fascismo e le principali istituzioni educative*, Edizioni Legma, Napoli 2001.
- JEDLOWSKI P., *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- JEDLOWSKI P., *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1994.
- JODIDIO P., WINES J., *Green Architecture. The art of architecture in the age of ecology*, Taschen, Colonia 2000.
- JUNG M., *L'ermeneutica*, Il Mulino, Bologna 2002.
- KIERKEGAARD S., *Aut Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità*, Oscar Mondadori, Milano 1996.
- KIERKEGAARD S., *Il giglio nel campo e l'uccello nel cielo*, Donzelli, Roma 1998.
- KLAGES L., *L'uomo e la terra*, Mimesis, Milano 1998.
- LA CECLA F., *Contro l'architettura*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- La Riforma della Scuola. Le conclusioni dell'inchiesta nazionale per la riforma della scuola*, IPZS, Roma 1950.
- LAENG M., BALLANTI G., *Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000.
- LAENG M., CHISTOLINI S. et al., *Atlante di pedagogia*, opera in 3 voll., Tecnodid, Napoli 1990-93.
- LAENG M., *I contemporanei*, Giunti - Barbera, Firenze 1979.
- LAENG M., *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia 1987.
- LAENG M., *Pedagogia* (voce), in «Enciclopedia pedagogica», vol. V, La Scuola, Brescia 1992, p. 8855.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 1998.
- LANEVE C. (a cura di), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia 2002.
- LANFREDINI R., *Intenzionalità*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

LATTER L., *Il giardinaggio insegnato ai bambini*, Società ed. Dante Alighieri di Albrighi, Segati & C., Roma-Firenze 1908.

Le Scuole festive e serali dell'Agro Romano. Relazione del direttore. Anno 1908/09, Tip. Colombo, Roma 1909.

Le scuole per i contadini dell'Agro romano 1909-13. Relazione del direttore delle scuole, ANIMI, Roma 1913.

Le scuole serali e festive nell'Agro romano (1908-1909), Tip. Carlo Colombo, Roma 1909.

LEDRUT R., *Sociologia urbana*, Il Mulino, Bologna 1969.

LOMBARDO-RADICE G., *Athena fanciulla*, Marzocco, Firenze 1959.

LOMBARDO-RADICE G., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, La Nuova Italia, Firenze 1953, 2005.

LOMBORG B., *Stiamo freschi*, Mondadori, Milano 2008.

LONGO F., *Come ti sequestro la prof.*, Casa editrice EL, Trieste 2008.

MACULOTTI G., *Lettera dalla scuola tradita*, Armando, Roma 2008.

MAGRIS C., *Danubio*, Garzanti, Milano 1991.

MALAVASI P. (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

MALAVASI P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.

MALIZIA G. et al., *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro scuola/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, CNOS - FAP, Roma 2011.

MANNO M., *Heidegger e la filosofia*, Armando, Roma 1962.

MANTEGAZZA R., *Come un ragazzo segue l'orizzonte. Metafore dell'educazione*, Unicopli, Milano 2000.

MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano 2000.

MARCHESONI G., *L'umile scuola pluriclasse*, Vita Scolastica ed., Brescia 1953.

MARCHI MATTEUCCI P., *La scuola unica rurale. I suoi difetti e l'iniziativa personale del maestro*, Tip. Lambruschini e C., Empoli 1920.

MARCUCCI A., *Giovanni Cena e le scuole per i contadini. Discorso ai contadini del Lazio tenuto il 24 maggio 1918 nella Scuola di Concordia (Colle di Fuori)*, Officina Poligrafica Italiana, Roma 1919

MARCUCCI A., *L'apostolato educativo di Giovanni Cena, Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine*, Roma 1928.

MARCUCCI A., *La casa della scuola*, Editrice Le Scuole per i Contadini dell'Agro romano, Roma 1925.

MARCUCCI A., *La scuola rurale e il suo maestro*, Vecchioni, L'Aquila 1924.

MARITAIN J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001.

MARRADI A., *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2007.

MARRADI A., *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Carocci, Roma 2008.

MARTINAZZOLI A., CREDARO L., *Dizionario illustrato di pedagogia*, vol. III, N-Z, Vallardi, Milano [1894?].

MAZZETTI R., *Manifesto per la scuola rurale. Guida per far meglio*, Marzocco, Firenze 1952.

MAZZOCCHI ALEMANNI N., *L'assalto al latifondo siciliano. Primo anno d'azione. Rapporto al Ministro dell'Agricoltura*, Ministero dell'Agricoltura e delle Foreste – Ente di colonizzazione per il latifondo siciliano, Borgo Schirò, 18 dicembre 1940 – XIX.

MELCHIORRE V. (a cura di), *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996.

MELOGRANI C., *Architettura italiana sotto il fascismo. L'orgoglio della modestia contro la retorica monumentale 1926-1945*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

MERLO V., ZACCHERINI R., *Comuni urbani, comuni rurali. Per una nuova classificazione*, F. Angeli, Milano 1992.

MIGNEMI A., *Lo sguardo e l'immagine. La fotografia come documento storico*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

MILAN G. (a cura di), *L'albero della pedagogia. Pagine scelte e lettere in onore di Diego Orlando*, Cleup, Bologna 2010.

MINISTERO DELL'AGRICOLTURA E DELLE FORESTE, *La colonizzazione del latifondo siciliano. Primo anno: documenti, fotografie, leggi e decreti*, Ente di Colonizzazione del latifondo siciliano, Palermo 1940.

MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Atti del convegno dell'istruzione agraria e rurale. Palermo. 3-4 febbraio 1940*, Arti Grafiche Fratelli Palombi, Roma 1940.

MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Scuole Rurali*, Tipografia IRES, Palermo 1940.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola rurale pluriclasse. Atti del convegno di Parma, 30 agosto – 4 settembre 1948*, Roma 1949.

MOLLO G., *Ramoso. Storia di un giovane albero che aveva una gran voglia di scoprire il mondo*, Paoline, Torino 2009.

MONTANDON A., *La passeggiata. Ritualità e divagazioni*, Salerno Editrice, Roma 2006.

MONTESPERELLI P., *L'intervista ermeneutica*, F. Angeli, Milano 1998.

MORELLI M.T.A., *Le donne della Costituente*, Laterza, Roma-Bari 2007.

MORETTI G., *Laura Bianchini*, Fondazione Civiltà Bresciana, Brescia 2009.

MORTARI L., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Milano 2001.

MOSCATO M.T., *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994.

MOUNIER E., *Il personalismo*, Editrice AVE, Roma 1999.

MULÈ P., *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005.

MURA G., *Ermeneutica e verità. Storia e problemi della filosofia dell'interpretazione*, Città Nuova, Roma 1997.

MUSACCHIO P., *Brevi note di didattica pratica per i giovani insegnanti delle scuole rurali*, Sacconi, Santa Croce sull'Arno 1921.

NESTI R., *La "vita autentica" come formazione. Lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*, University Press, Firenze 2007.

NICOLI P., *La scuola rinnovata e la prima educazione dell'infanzia*, Ufficio Propaganda Opera Pizzigoni, Milano 1957.

NICOLOSO P., *Mussolini architetto. Propaganda e paesaggio urbano nell'Italia fascista*, Einaudi, Torino 2008.

NOLTE E., *Martin Heidegger tra politica e storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.

NOVARA D., *Dalla parte dei genitori*, F. Angeli, Milano 2010.

ODONE M., *Casa rurale. Consigli pratici per il buon governo della casa rurale*, Aldo Chicca Editore, Tivoli 1959.

OPERA NAZIONALE BALILLA, *Corsi estivi di perfezionamento per i maestri delle scuole rurali non classificate della Calabria e della Sicilia. Alì Marina – Catania: 11 agosto - 18 settembre*, Tipografia del Littorio, Roma s.d.

OREFICE P., *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

PACITTO M.F., *L'ingiustizia estrema. Gli "antemorti"*, Alpes, Roma 2009.

PAGANO G., *Architettura e città durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1990.

PALHEIT P., BERGAMINI S., *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano 1996.

PAPPALARDO D., *Ripulite l'italiano*, in «la Repubblica», martedì 22/12/2009, pp. 48-49.

PASOLINI R., *Emergenza educativa. Una sfida per docenti, famiglie e mondo*, Elledici, Leumann (TO) 2010.

PATI L., PRENNA L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008.

PEGANELLI Z., *L'organizzazione didattica della pluriclasse*, La Scuola, Brescia 1962.

PENNACCHI A., *Fascio e martello. Viaggio per le città del Duce*, Laterza, Roma-Bari 2008.

Per la scuola rurale. Circolari didattiche della Associazione per il Mezzogiorno. Primo supplemento all'Educazione Nazionale, Associazione per il Mezzogiorno Editrice, Roma 1929.

Per una storia dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (1910-2000). I presidenti, Lacaia, Manduria 2000.

PERBONI P., *Elogio della perfetta in-docenza. Come evitare di fare l'insegnante e vivere felici*, Armando, Roma 2003.

PEREGALLI R., *I luoghi e la polvere. Sulla bellezza dell'imperfezione*, Bompiani, Milano 2010.

PESARE M., *Abitare ed esistenza. Paideia dello spazio antropologico*, Mimesis, Milano 2009.

PETRUCCELLI A., *Un giovane di campagna*, Gremese, Roma 2010.

PIGNATARI M. (a cura di), *Convegno nazionale sui problemi della famiglia rurale. Atti*, Ente Opera Montessori, Roma 1954.

PINKER S., *Fatti di parole. La natura umana svelata dal linguaggio*, Mondadori, Milano 2009.

PIVATO S., *Il secolo del rumore. Il paesaggio sonoro del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2011.

PIZZORUSSO A., *Rousseau secondo Jean-Jacques*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1979.

PREDOME E., *Educazione rurale. Storia Idee Opere*, Paravia, Torino 1936.

PRIMERANO G., *La prospettiva pedagogica di Nicola Abbagnano*, Aracne, Torino 2009.

RAFFESTIN C., *Dalla nostalgia del territorio al desiderio di paesaggio. Elementi per un teoria del paesaggio*, Alinea, Firenze 2005.

RANDI E., *Lezioni ed esercitazioni di economia domestica per le scuole di avviamento a tipo industriale femminile*, Marzocco, Firenze 1956.

REGNI R., *Paesaggio educatore*, Armando, Roma 2009.

RESTA C., *Il Luogo e le Vie. Geografie del pensiero in Martin Heidegger*, F. Angeli, Milano 1996.

RITTER J., *Paesaggio. Uomo e natura nell'età moderna*, Guerini e Associati, Milano 1994.

ROCCO N., *Plagiati e contenti. A scuola con i bambini del Duce*, Mursia, Milano 1994.

ROUSSEAU J.J., *Confessioni*, Garzanti, Milano 1976.

ROUSSEAU J.J., *Emilio*, Oscar Mondadori, Milano 1997.

ROUSSEAU J.J., *Émile ou De l'éducation*, Éditions Garnier Frères, Paris 1961.

ROUSSEAU J.J., *Le fantasticherie di un passeggiatore solitario*, Einaudi, Torino 1993.

RUSSO V.E. (a cura di), *La questione dell'esperienza*, Ponte delle Grazie, Firenze 1991.

SALTINI L., *Maria Boschetti Alberti e il mondo culturale ticinese*, Salvioni Edizioni, s.l. 2004.

SANTELLI BECCEGATO L. (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, La Scuola, Brescia 1991.

SAVAGONE G., BRIGUGLIA A., *Il coraggio di educare*, Elledici Leumann (TO) 2009.

SCHEFFLER I., *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1972.

SCHLEIERMACHER F.D.E., *Ermeneutica*, Bompiani, Milano 2000.

SCHMITT C., *Terra e mare*, Giuffré, Napoli 1986.

SCIALFA N., *La scuola negata. La radiografia di un disastro e le ragioni di una speranza*, De Ferrari, Genova 2009.

Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, LEF, Firenze.

Scuola rurale nella lotta antimalarica, Scuola Superiore di Malariologia, Roma 1927.

- SEARLE J.R., *Dell'intenzionalità*, Bompiani, Milano 1985.
- SGROI E., *Mal di città. La promessa urbana e la realtà metropolitana*, F. Angeli, Milano 1997.
- SIM S., *Manifesto per il silenzio*, Feltrinelli, Milano 2008.
- SIMMEL G., *Saggi sul paesaggio*, Armando, Roma 2006.
- SOCCIARELLI F., *Scuola e vita a Mezzaselva*, La Scuola, Brescia [1930?].
- SOLA G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002.
- SOLA G., *Heidegger e la Pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2008.
- SOLNIT R., *Storia del camminare*, B. Mondadori, Milano 2002.
- SOTTILE V., *Introduzione alle Confessioni*, UTET, Torino 1956.
- SOZZI L., *Introduzione agli Scritti autobiografici*, Einaudi, Torino 1997
- SOZZI L., *J.-J. Rousseau*, F. Angeli, Milano 1985.
- SPADAFORA G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma 1997
- SPADAFORA G. (a cura di), *John Dewey tra pedagogia e scienze dell'educazione*, Cosenza, MIT 1979.
- SPADAFORA G. (a cura di), *John Dewey: una nuova democrazia per il XXI secolo*, ANICIA, Roma 2003.
- SPADAFORA G. (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Carocci, Roma 2010.
- SPADAFORA G., *Educazione e questione meridionale. Nodi e prospettive*, Jonia, Cosenza 1992.
- SPADAFORA G., *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.
- SPADAFORA G., *Rileggendo la pedagogia di Dewey*, Periferia, Cosenza 1984.
- SPADOLINI B. et al. (a cura di), *La funzione educativa del cammino*, Armando, Roma 2007.
- SPICOLA M., *La scuola s'è rotta*, Einaudi, Torino 2010.
- STAROBINSKI J., *Rousseau e la fantasticheria*, Rizzoli, Milano 1979.
- STROZZA F., *Giovanni cena e le scuole per i contadini*, Gesualdi, Roma 1992.
- Studi in memoria di Umberto Zanotti Bianco e Giuseppe Isnardi*, ANIMI, Roma 1966.
- TALAMO G., *La Scuola. Dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960.
- TASSINARI G., *La colonizzazione del latifondo siciliano*, a cura dell'Ente di Colonizzazione del Latifondo Siciliano, Tip. M. Montaina, Palermo 1940.

- THOREAU H.D., *Camminare*, SE, Milano 1999.
- TOLSTOJ L., *Scritti pedagogici*, Adriatica, Bari 1972.
- TORRALBA F., *L'arte di ascoltare. Manuale pratico per apprezzare il silenzio e dar valore alle parole*, Rizzoli, Milano 2007.
- TREMONTI G., *La paura e la speranza*, Mondadori, Milano 2008.
- TRENTINI G. (a cura di), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, NIS, Rosa 1989.
- TRICOLI G., SCAGLIONE M., *Bonifica integrale e colonizzazione del latifondo in Sicilia*, ISSPE, Palermo 1983.
- TUCCIARELLI C., *L'assalto al latifondo siciliano. Conversazione tenuta nel R. Ginnasio di Partinico l'8 Marzo 1940 – XVIII*, Arti Grafiche Fratelli Corselli, Palermo 1940.
- TURRI E., *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Marsilio, Venezia 2002.
- Umberto Zanotti Bianco (1889-1963)*, ANIMI, Roma 1980.
- VALERIO C., *Nessuna scuola mi consola*, Nottetempo, Roma 2009.
- VENUTI M., *Guida pratica dell'insegnate rurale. Notizie Prescrizioni Consigli*, Paravia, Torino 1938.
- VERTECCHI B. (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- VIDOTTO V., *Italiani/e. Dal miracolo economico a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- VITTORIO T., *Il lungo attacco al latifondo. Spiritara e contadini nelle campagne siciliane (1930-1950)*, CUECM, Catania s.d.
- VOLPICELLI L. (a cura di), *La pedagogia. Storia e problemi*, vol. 6, Vallardi, Milano 1975.
- VOLPICELLI L., *Commento alla Carta della Scuola*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1940.
- VOLPICELLI L., *La scuola italiana dopo la riforma del '23*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1939.
- VOLPICELLI L., *Pedagogia d'urto*, Editoriale, Bari 1969.
- WEIL S., *La prima radice*, SE, Milano 1990.
- WHITEHEAD A.N., *The aims of education and other essays*, Mac-Millan, New York 1959.
- ZANNIER I., *Storia della fotografia italiana*, Laterza, Roma-Bari 1986.
- ZIZIOLI E., *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009.

ZOPPI S., *Umberto Zanotti-Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

Periodici, quotidiani e fonti web

ACCASCINA M., *I Borghi di Sicilia*, in «Architettura», V, 1941, pp. 185-198.

ACCASCINA M., *L'architettura minima siciliana alla Triennale di Milano*, in «Giornale di Sicilia», martedì 2/4/1936, p. 3.

AGOSTI M., *Esiste la pedagogia?*, in «Supplemento pedagogico», 26, 1941, pp. 193-200.

AIRÒ A., *Zanotti Bianco: Sud come vocazione*, in «Avvenire», sabato 14/11/2009, p. 27.

Al.T., *Tremonti alle radici del deficit: "Tutto è cominciato negli anni '70"*, in «Corriere della Sera», venerdì 21/1/2011, p. 35.

ALBERONI F., *Studiare le date a scuola fa capire l'identità del Paese*, in «Corriere della Sera», 2/11/2009, p. 1.

Atti del Convegno di studio teorico-pratico sui problemi della scuola unica pluriclasse. Parma, Convitto Nazionale "Maria Luigia", lunedì 30 agosto – sabato 4 settembre 1948, in «La Riforma della Scuola», 11, 1949.

AVALLONE G., *Dalle interdipendenze città-campagna al perturbano. Un tema per una storia della sociologia urbana e rurale in Italia*, in «Sociologia urbana e rurale», 80, 2006, pp. 7-28.

AVOLLIO F., *Il dialetto è vivo! Grazie all'italiano*, in «Avvenire», 25/11/2009, p. 29.

BARBERIS C., *La nuova ruralità*, in «Formazione e società», 23-24, 1989, p. 35.

BARROSO J.M., *Sempre più vicini a un suicidio collettivo*, in «Il Sole 24 Ore», martedì 22/9/2009, p. 6.

BARTEZZAGHI S., *Italiano addio*, in «la Repubblica», giovedì 12/11/2009, pp. 48-49.

BASTASIN C., *Ballando sull'orlo del debito pubblico. Si va verso il 120% del Pil*, in «Il Sole 24 Ore», venerdì 15/5/2009, p. 13.

BENEDETTO XVI, *"Crisi ecologica umanità minacciata"*, in «Avvenire», mercoledì 16/12/2009, pp. 5-6.

- BENEDETTO XVI, *L'ecologia umana è una necessità imperativa*, in «L'Osservatore Romano», venerdì 10/6/2011, p. 12.
- BETTINI F. *Educazione al lavoro. Il lavoro rurale e i fanciulli*, in «Supplemento pedagogico», X, 1939, pp. 293-316.
- BETTINI F., *Il lavoro rurale e i fanciulli*, in «Supplemento pedagogico», X, 1939, pp. 294-316.
- BETTINI F., *La scuola e la radio*, in «Supplemento pedagogico», IV, 1938, pp. 211-215.
- BETTINI F., *La Scuola Rurale*, in «La nuova scuola italiana», 31, 1938, p. 228.
- BOC. R., *Il debito sale a 1.911 miliardi*, in «Il Sole 24 Ore», giovedì 15/9/2011, “speciale Manovra”, p. 3.
- BODEI R., *Che bello, mi sono perso*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 3/8/2008, p. 27.
- BODEI R., *Vacanze orride, anzi sublimi*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 24/8/2008, p. 27.
- BORANGO P., *La Scuola Rinnovata*, in «L'educazione nazionale», 6-7, 15/10/1919, pp. 8-11.
- BOTTAI G., *La radio e la scuola*, in «La radio rurale», 27/11/1939, anno VI n. 2, p. 2.
- BOTTAI G., *La scuola rurale nella “Carta della Scuola”*, in «La radio rurale», 27/1/1940, pp. 6-7.
- BOTTAI G., *La scuola rurale nella “Carta della Scuola”. Cronache dell'agricoltura*, in «La radio rurale», 27/1/1940, anno VII n. 4, pp. 6-7.
- BOTTAI G., *Scuola e Vita*, in «La nuova scuola italiana», 8, 1937, pp. 57-58.
- BREZINKA W., *Crisi e futuro della pedagogia come disciplina universitaria*, in «Pedagogia e Vita», 5, 2004, pp. 51-68.
- BURZA V., *Dewey in Italia. Il caso della scuola elementare*, in «Il Nodo. Scuole in rete», 31, 2007, P. 8.
- CABASSA D., *Il passeggiatore solitario*, in «Diogene. Filosofare oggi», 16, 2009, pp. 74-77.
- CALAMANDREI P., *I fanciulli raccontano*, in «Il Ponte», 7, 1956, pp. 1203-1204.
- CAMBI F., *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in «Studi sulla formazione», 2, 2006, pp. 7-15.
- CAMBI F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1, 2008, pp. 157-163.
- CAPECCHI F., *A scuola dalla Pizzigoni*, in «L'educazione nazionale», gennaio 1932, pp. 1-7.

- CARDONI P., *La scuola dell'Agro pontino dal primo '900 ad oggi*, in «Scuola e Città», 5-6, 1986, pp. 193-208.
- CARLINI V., MARIANI M. (a cura di), *I dieci giorni che sconvolsero la finanza*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 21/9/2008, pp. 15-18.
- CAROBENE A., *Gli alberi della certezza*, in «Nova 24» de «Il Sole 24 Ore», giovedì 24/7/2008, p. 3.
- CERINI G., *Ogni classe è pluriclasse*, in «La vita scolastica», 12, 2011, p. 1.
- CHISTOLINI S., *L'università come comunità educativa*, in «Notiziario. Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università», 1, 2009, p. 76.
- CIANCIULLO A., *Pil addio, ecco il Piq. La ricchezza di qualità che fa bene al Paese*, in «la Repubblica», mercoledì 19/5/2010, p. 37.
- CITATI P., *Passeggiare in un mondo che ha smesso di camminare*, in «la Repubblica», mercoledì 13/1/2010, p. 33.
- CODIGNOLA E., *Giuseppe Lombardo Radice*, in «L'educazione nazionale», 39, 1938, p. 290.
- COLOMBO A., *Giovanni Cena e le scuole rurali*, in «Pedagogia e vita», IV, 1958, pp. 377-379.
- CORRADINI L., *L'edilizia scolastica. Implicazioni educative e pedagogiche*, in «Pedagogia e vita», 2, 1987, p. 129.
- CRISANTINO A., *Fascismo e latifondo in Sicilia*, in «la Repubblica», cronaca di Palermo, giovedì 4/2/2010, pp. I/X-XI.
- CRISTIN R., *Linguaggio e terra natia*, in «Aut Aut», 235, 1990, pp. 3-24.
- Critical democratic pedagogy through the arts in indigenous/Maasai rural schools in Kenya* in <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpaper307marydrinkwater.pdf>, 2011.
- CRO F., *Incoraggiare e punire. Le ultime ricerche sui modelli educativi*, in «la Repubblica», martedì 22/2/2011, pp. 44-45.
- CUCCHETTI G., *Sicilia nuova*, in «Domenica del Corriere», 14/6/1942, anno 44 n. 24, pp. 4-5.
- DAL PIAZ R., *La scuola unica pluriclasse*, in «Pedagogia e vita», I, 1956, pp. 46-54.
- DAMIANO E., *Spazio ed educazione*, in «Pedagogia e Vita», 5, 1982, pp. 474-475.

- DAU M., *La città, investimento anti-crisi*, in «Il Sole 24 Ore», martedì 23/9/2008, p. 16.
- DE ANGELIS-EGIDI M., *Edilizia scolastica rurale*, in «I Diritti della Scuola», 28, 1932, pp. 430-432.
- DE SANCTIS F., *Pluriclassi di montagna: da necessità a risorsa. Le nuove tecnologie nelle scuole di montagne*, in http://www.piemonte.istruzione.it/news/2007/102007/allegati/pluriclassi_montagna.pdf, 2011, pp. 1-4.
- DEMATTIO B., *Pluriclassi, l'età diversa è una ricchezza*, in http://www.vitatrentina.it/temi/territorio/pluriclassi_l_eta_diversa_e_una_ricchezza, 2011.
- DI FAZIO A., *Una mostra sulla scuola per contadini dell'Agro romano*, in «Scuola e Città», 5, 1980, p. 230.
- DI MOLFETTA F., *Il servizio del sacrista. Custodia, cura, preparazione e valorizzazione degli spazi celebrativi*, in http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ccj_new/documenti_diocesi/51/2007-04/26-137/servizio_sacrista_Vicenza.pdf, pp. 1-20.
- DIAMANTI I., *L'importanza del "buongiorno"*, in «la Repubblica», martedì 5/7/2011, p. 55
Discorso celebrativo del Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, dinanzi al Parlamento, per il 150° anniversario dell'Unità d'Italia, in <http://www.quirinale.it/elementi/Continua.aspx?tipo=Discorso&key=2123>, 2011.
- DRINKWATER M.A., *Critical democratic pedagogy through the arts in indigenous/Maasai rural schools in Kenya*, in <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpaper307marydrinkwater.pdf>, 2011.
- DUSI E., *Silenzio. Così il cervello ascolta quelle pause piene di suoni*, in «la Repubblica», venerdì 12/2/2010, p. 51.
- ERBANI E., *Così l'edilizia è selvaggia*, in «la Repubblica», giovedì 4/11/2010, p. 48.
- ERBANI F., *"Così l'architettura ha tradito Le Corbusier"*, in «la Repubblica», giovedì 20/1/2011, p. 54.
- ERBANI F., *Benedetti architetti*, in «la Repubblica», giovedì 19/5/2011, p. 63.
- ERBANI F., *La città perduta*, in «la Repubblica», martedì 13/4/2010, p. 60.

ERBANI F., *Noi urbanisti abbiamo fallito*, in «la Repubblica», giovedì 10/12/2009, p. 51.

FAINA E., *Ente nazionale per le scuole rurali*, in «L'educazione nazionale», 1, 1923, p. 10.

FALLACI O., *L'aria di San Gersolé*, in «Il mattino dell'Italia centrale», 7/6/1949, p. 3.

FATIGANTE E., *Nel 2009 Pil giù del 5%. Ma sale il peso del fisco*, in «Avvenire», martedì 2/3/2010, p. 23.

FERRARI V., *La scuola Des "Roches"*, «L'educazione nazionale», giugno 1927, pp. 384-398.

FLORES D'ARCAIS G., *La pluriclasse*, in «Rassegna di pedagogia», 2, 1959, p. 103.

FRANCESE M., PACE A., *Il debito pubblico italiano dall'Unità a oggi. Una ricostruzione della serie storica*, in http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/qef_31/QEF_31.pdf, 2011, pp. 1-46.

FUCILI A., *Il cuore e l'opera*, E. TEA, *Il maestro poeta*, F. BETTINI, «Buondi Mezzaselva», in «Pedagogia e vita», I, 1952, pp. 14-35.

GALLI DELLA LOGGIA E., *Una scuola per l'Italia*, in «Corriere della Sera», giovedì 21/8/2008, pp. 1/47.

GAUDIO A., *Giuseppe Lombardo Radice, il Mezzogiorno e la lotta contro l'analfabetismo*, in «Pedagogia e vita», 4, 2004, pp. 62-74.

GELMINI M., *Quarant'anni da smantellare*, in «Corriere della Sera», venerdì 22/8/2008, p. 37.

GENNARI M., *La città umana. Ideale pedagogico e divenire storico*, «Pedagogia e vita», II, 1996, pp. 43-59.

GENTILE G., *Del concetto scientifico della pedagogia*, in «Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei. Classe di scienze morali, storiche e filologiche», Serie V, vol. IX, 1910, pp. 637-671.

GENTILE G., *La Carta della Scuola*, in «Corriere della Sera», 22/3/1939, p. 5.

GIAMPIETRO M., *Giovanni Cena: un poeta a servizio dei diseredati*, in «Nuova rivista pedagogica», n. 4-5, 1967, pp. 26-35.

GIOVANAZZI G., *Il maestro rurale*, in «I Diritti della Scuola», 28/11/1937, n. 8, p. 116.

GONZÀLES-PALACIOS A., *In nome della rosa*, in «Il Sole 24 Ore: Domenica», 27/7/2008, p. 43.

- GRANESE A., *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in «Scuola e città», 7, 1986, pp. 273-286.
- GREGOTTI V., *I nuovi confini della metropoli*, in «Corriere della Sera», giovedì 27/1/2011, p. 41.
- GRIFFITHS V.L., *The problems of rural education* in <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000764/076492eo.pdf>, 2011.
- IERANÒ G., *Passeggiate ai piedi del pensiero*, in «il Giornale», domenica 23/7/2006, p. 22.
- ILLIANO L., *Gelmini: "L'Italia è uno stipendificio"*, in «Il Sole 24 Ore», domenica 24/8/2008, p. 9.
- ILLIANO L., *La scuola pianifica i tagli*, in «Il Sole 24 Ore», venerdì 26/9/2008, p. 37.
- ISNARDI G., *Il martirio della scuola in Calabria*, in «L'educazione nazionale», 7-8, pp. 25-50.
- La scuola rurale. Documenti*, in «L'educazione nazionale», 22, 1920, pp. 16-17.
- La terra, un bene rifugio come l'oro*, in «La Sicilia», domenica 14/8/2011, p. 12.
- LANEVE C., *Il bambino e la città*, in «Studium Educationis», 2, 2002, pp. 400-408.
- LAURENZA N., *Alunni di città e alunni di campagna*, in «I Diritti della Scuola», 28, 1932, pp. 320-321.
- LAZZI GAZZINI L., *Il fabbisogno supera i 72 miliardi*, in «Il Sole 24 Ore», venerdì 2/10/2009, p. 6.
- Le 21 donne alla Costituente*, in «La Domenica del Corriere», 4/8/1946, n. 19, p. 3.
- LODOLI M., *Piccole belve da ammansire con il cuore*, in «la Repubblica», venerdì 25/2/2011, pp. 43/45.
- LOMBARDO-RADICE G., *Che cosa vuole il Mezzogiorno per la sua scuola e la sua cultura popolare*, in «L'educazione nazionale» 1, 1923, pp. 2-8.
- LOMBARDO-RADICE G., *Il dialetto e il folklore nella scuola*, in «L'educazione nazionale», ottobre 1925, pp. 14-24.
- LOMBARDO-RADICE G., *Ricordando Giovanni Cena (1870-1917)*, in «L'educazione nazionale», marzo 1928, pp. 138-152.
- MAGRINI M., *Allarme Onu: "Salviamo la Terra"*, in «Il Sole 24 Ore», sabato 3/2/2007, p. 11.

MAGRINI M., *Clima, il grande divario*, in «Nòva 24», de «Il Sole 24 Ore», giovedì 23/11/2006, p. 4.

MAGRIS C., *Elogio dell'opacità. Troppa luce acceca*, in «Corriere della Sera», domenica 10/7/2011, p. 41.

Making small school works in <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124010eo.pdf>, 2011.

MALAVASI P., *Riflessioni sui "Sentieri interrotti" di Martin Heidegger*, in «Pedagogia e vita», 5-6, 2006, p. 139.

MALTONI M., *"Gli alberi" visti dai ragazzi*, in «Scuola italiana moderna», 15/10/1961, LXXI, 3, pp. 26-27.

MALTONI M., *Criteri educativi della scuola di S. Gersolè*, in «Esperienza artigiana», 1, 1949, p. 20.

MAN. A., *"Per gli architetti ora è necessario rinnovare le città"*, in «Il Sole 24 Ore», sabato 1/8/2009, p. 25.

MARENCO F., SENNI F., *Le scuole di montagna salgono in cattedra*, in «Rassegna dell'istruzione», 4-5, 2008, pp. 98-107.

MARIAS J., *La pelle sottile dei nostri ragazzi e l'autorità che manca agli adulti*, in «Corriere della Sera», domenica 11/10/2009, p. 8.

MARLETTA G., *Il borgo A. Cascino nella bonifica del latifondo siciliano*, in estratto dal numero di marzo 1943 di «Architettura», Garzanti Milano 1943.

Martin Heidegger liest "Der Feldweg", in <http://www.youtube.com/watch?v=OQyeF6clwWg>, 2011.

Messaggio del Presidente Napolitano in occasione degli incontri sul tema "L'Italia unita a scuola", in <http://www.quirinale.it/elementi/Continua.aspx?tipo=Comunicato&key=11430>, 2011.

MONTANARI L., *Così cambia il vento*, in «la Repubblica», martedì 22/3/2011, p. 56.

MONTECCHI L., *Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina*, in «History of Educational & Children's Literature», IV/1, 2009, pp. 179-197.

NAÏM M., *Educazione disastrosa la peggiore delle crisi*, in «Il Sole 24 Ore», domenica 18/10/2009, pp. 1/11.

NETTI E., *La vacanza? La faccio sul set*, in «Il Sole 24 Ore», lunedì 15/1/2007, p. 15.

ORDINE N., *I dialetti? No, impariamo l'italiano*, in «Corriere della Sera», giovedì 9/9/2010, p. 43.

ORGA D., *L'aula*, in «La nuova scuola italiana», 22, 1938, pp. 161-162.

P., *Scuole rurali*, in «La nuova scuola italiana», anno XVII n. 2, 17/10/1937, pp. 9-11.

P.F., *La casa e la scuola rurale*, in «I Diritti della Scuola», 18, 1932, pp. 269-270.

PAPPAGALLO M., *Aria inquinata nelle aule. Otto su dieci fuori regola*, in «Corriere della Sera», domenica 15/8/2010, p. 24.

PAPPALARDO D., *Ripulite l'italiano*, in «la Repubblica», martedì 22/12/2009, pp. 48-49.

PAS. C., *La scolarizzazione fa crescere il Pil*, in «Il Sole 24 Ore», sabato 20/9/2008, p. 35.

PETRINI C., *Il Paese del buon cibo che umilia i contadini*, in «la Repubblica», martedì 28/12/2010, p. 33.

PIACENTINI G., *La casa della scuola nei piccoli centri rurali*, in «L'educazione nazionale», marzo 1925, pp. 1-3.

Pianta un albero, cambierai il mondo, in «La Stampa», lunedì 21/3/2011, p. 23.

PICA G., *1.911,8 miliardi*, in «Il Riformista», giovedì 15/9/2011, pp. 1/8.

PREDEN L., *L'italiano nella Costituzione*, in «Scuola e Didattica», 10, 2007, p. 96.

Recommendation No.8. Concerning: The organization of rural education (1936) in http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/policy/ICE_PDFs/R08.pdf, 2011.

RITUCCI P., *La scuola rurale e il senso dello Stato*, in «I Diritti della Scuola», 30/1/1938, n. 15, pp. 228-229; 6/2/1938, n. 16, p. 243; 13/2/1938, n. 17, pp. 260-261.

ROMANI M., *Attenti, in autunno arriva la crisi e sarà figlia dell'evasione fiscale*, in «Venerdì» di Repubblica, 1158, 28/5/2010, p. 27.

ROMEO G., *Sud-Est, qui vince la megalopoli*, in «Il Sole 24 Ore», mercoledì 3/9/2008, p. 15.

ROMPATO E., *I principi della scuola rinnovata della Ghisolfa (Milano)*, in «L'educazione nazionale», gennaio 1928, pp. 12-25 e febbraio 1928, pp. 85-100.

ROSSI P., *Rinascimento troppo Gentile*, in «Domenica», de «Il Sole 24 Ore», domenica 8/9/2002, p. 33.

- Rural populations* in
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter5.pdf, 2011.
- SABATINI F., MARASCHIO N., COLETTI V., *La lingua italiana nella nostra Costituzione*, in http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/150_lingua_italiana/Italiano_in_Costituzione.pdf, 2011.
- SALINGAROS N., *No alle archistar, sono nichiliste*, in «Il Sole 24 Ore», giovedì 2/10/2008, p. 17.
- SANTOMAURO G., *La scuola e il mondo contadino meridionale*, in «Pedagogia e vita», II, 1958, pp. 119-125.
- SCAGLIOSO C., *Culture locali e scuola*, in «Formazione e società», 16, 1987, pp. 10-29.
- SCHIAVAZZI V., *Elogio della disciplina*, in «la Repubblica», venerdì 25/2/2011, pp. 43-45.
- Scuola – Commissione ANCI, Salvaguardare l'istruzione dei piccolo Comuni e in quelli di montagna*, in <http://www.anci.it/index.cfm?layout=dettaglio&IdSez=810311&IdDett=26722>, 2011.
- SICA L., *La solitudine come rifugio ai tempi del social network*, in «la Repubblica», martedì 18/1/2011, p. 56.
- SISTI R., *Se l'educazione è senza argini*, in «Avvenire», mercoledì 24/2/2010, p. 31.
- SPAMPANI M., *Le foreste assorbono il doppio della CO²*, in «Corriere della Sera», martedì 24/5/2011, p. 29.
- TAGLIABUE C., *L'antica lingua della terra*, in «Nova 24» de «Il Sole 24 Ore», giovedì 22/2/2007, p. 14.
- TORNO A., *Rousseau padre ambiguo di illuministi e romantici*, in «Corriere della Sera», venerdì 15/7/2011, pp. 40-41.
- TRASATTI F., *Pensatori vagabondi*, in «Diogene. Filosofare oggi», 23, 2011, pp. 86-87.
- USCATESCU G., *Umanesimo di Martin Heidegger*, in «I problemi della pedagogia», 1, 1960, pp. 1-14.
- VALENTINI G., *Se l'agricoltura riprende la sua identità perduta*, in «la Repubblica», mercoledì 17/11/2010, p. 23.
- VECCHIO O., *Wines e l'arte dell'eco-sostenibilità*, «La Sicilia», venerdì 15/7/2011, p. 27.

VIANA P., *Tra città e campagna un dialogo di speranza*, in «Avvenire», mercoledì 4/11/2009, p. 25.

VOLPICELLI L., *I quaderni di San Gersolè*, in «I problemi della pedagogia», I, 1960, pp. 144-146.

ZAMBELLI L., *Rischio di infarto sino a + 35% per chi abita in aree rumorose*, in «la Repubblica», 30/11/2010, p. 39.

ZUCCHETTI M., «*Stop allo stipendificio*», in «il Giornale», giovedì 28/8/2008, p. 2.

*