

Anno XXVI  
Numero 52  
Nuova Serie  
Dicembre 2022

Numero speciale

IL NODO  
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

# IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

OUTDOOR EDUCATION  
Paradigmi, scenari, linguaggi

*a cura di Sandra Chistolini*

ISSN 2280-8671 (print)  
ISSN 2280-4374 (online)

€ 20,00

*Falco Editore*

*Falco Editore*

## Il Nodo Per una Pedagogia della persona

Anno XXVI  
Numero 52  
Nuova Serie  
Dicembre 2022

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti  
Direzione: Sandra Chistolini  
Direttore Responsabile: Domenico Milito  
Redazione: Angela Granata

### Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti - Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Daniele Coco (Università degli Studi Roma Tre), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Matteo Villanova (Università degli Studi Roma Tre), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

2016 Falco Editore  
Piazza Duomo, 19  
87100 COSENZA  
Tel. 0984.23137  
e-mail: [info@falcoeditore.com](mailto:info@falcoeditore.com)

[www.falcoeditore.com](http://www.falcoeditore.com)

stampato e edito per conto della

Fondazione Italiana John Dewey proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo" iscritta al n. 13/2014 del Pubblico Registro Stampa presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280-8671 (print)

ISSN 2280-4374 (online)

Falco Editore  
Piazza Duomo, 19  
87100 - COSENZA

E-mail: [info@falcoeditore.com](mailto:info@falcoeditore.com)  
[www.falcoeditore.com](http://www.falcoeditore.com)  
tel. 0984.23137

### Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: Euro 10,00  
Estero: Euro 36,00

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore  
Iban: IT05P0538716200000001006542  
Banca Popolare dell'Emilia Romagna
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.  
Ogni permesso è concesso dalla Direzione che riceve la richiesta.*

## SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Premessa

I segreti svelati dell'outdoor education ..... » 27  
*Sandra Chistolini*

### **Educazione al movimento e scoperta della natura**

Vivere la corporeità nell'educazione motoria e sportiva,  
tra metafora e natura nell'era contemporanea ..... » 35  
*Daniele Coco*

Corpo, natura ed attività ludico-motorie  
per scoprire il mondo ..... » 47  
*Daniele Coco, Antonio Petagine*

VERSO L'ALT(r)O – La montagna come dispositivo educativo  
per promuovere salute con gli adolescenti.  
Sulle orme della MontagnaTerapia (MT), dalla periferia di  
Torino alle valli limitrofe..... » 59  
*Alessandro Cutrupi*

L'Outdoor Education come viaggio di ritorno al Corpo  
per la fioritura della Persona ..... » 71  
*Daria di Bernardo*

L'educazione in ambiente naturale e l'interazione con gli altri  
per un armonico sviluppo psicomotorio del bambino ..... » 83  
*Chiara Sarti*

## **Le nuove responsabilità nella formazione dei docenti**

- Lavoro: problematiche e scenari ai tempi del post-Coronavirus » 97  
*Gennaro Balzano*
- La sperimentazione del maestro Alberto Manzi.  
Sentieri per un'educazione globale della persona..... » 109  
*Francesca Di Michele, Mirko Lucchini*
- Formare gli insegnanti per aprire la scuola al mondo, sulle orme  
di Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori ..... » 119  
*Giorgia Macchiusi*
- Apprendimento e socialità con l'Outdoor Learning:  
esperienze di ampliamento e sostegno dell'offerta formativa  
durante la pandemia..... » 131  
*Valentina Pappalardo*
- La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per la formazione  
in servizio di insegnanti-ricercatori ..... » 145  
*Michela Schenetti*

## **I processi inclusivi della comunità educante**

- Un welfare partecipativo come contributo per la costruzione  
di una nuova idea di comunità educante fondata sulla  
gestione del corpo e dello spazio..... » 161  
*Vito Balzano*
- Processi formativi e trasformativi nell'Outdoor Education,  
tra ricerca storica e nuove sfide ..... » 173  
*Eugenio Fortunato*
- Outdoor education tra spazio pubblico e linguaggi creativi.  
"TEDDY per il quartiere" come dispositivo pedagogico di  
risignificazione della geografia urbana di bambini e bambine » 187  
*Elena Mauri*

L'outdoor education come modello didattico inclusivo  
nell'epoca della pandemia ..... » 201  
*Mirca Montanari*

Educazione emozionale, affettiva e sessuale e spinta epigenetica  
attraverso la profonda meraviglia (Awe) in Outdoor..... » 211  
*Matteo Villanova*

### **La sfida mondiale dell'outdoor education**

Outdoor education: esperienze italiane a confronto ..... » 223  
*Antinea Ambretti, Veronica Telese*

Higher Education across the borders: philosophical principles  
and educational practices in action ..... » 235  
*Daniela Mangione, Zoi Nikiforidou*

Outdoor education: A tale of two schools in the United States ..... » 247  
*Christopher H. Tienken*

Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese ..... » 257  
*Annamaria Ventura, Giuseppe Elia*

Montessori and a legacy for outdoor education ..... » 271  
*Michelle Wisbey*



## **Abstracts**

### **Antinea Ambretti, Veronica Telese**

*Outdoor education: esperienze italiane a confronto*

Il presente contributo intende proporre un'introduzione storico e metodologica delle pratiche di educazione all'aperto soffermandosi su aspetti teorici relativi all'outdoor education per poi focalizzarsi su evidenze scientifiche che sostengono la necessità di orientare le pratiche didattiche all'aperto attraverso un'adeguata formazione dei docenti sul tema.

*Parole chiave: outdoor education; insegnanti; scuola.*

*Outdoor education: comparing Italian experiences*

This contribution propose a historical and methodological introduction to outdoor education practices, focusing on theoretical aspects relating to outdoor education and then focusing on scientific evidence that supports the need to guide outdoor teaching practices through training. of teachers.

*Keywords: outdoor education; teacher; school.*

### **Gennaro Balzano**

*Lavoro: problematiche e scenari ai tempi del post-Coronavirus*

La Pedagogia del Lavoro ha oggi la necessità di riflettere sui cambiamenti che forzatamente il Coronavirus ha introdotto nella vita di ogni giorno, nelle dinamiche formative, nelle questioni educative in senso stretto. Vi è la necessità di avviare una riflessione ancora tutta in progress, facendo tesoro della forza di un sapere, quello pedagogico, da sviluppare alla luce dei recenti cambiamenti. Riscoprire l'importanza educativa del lavoro significa fornire alla persona gli strumenti per superare le crisi del nostro tempo, che non sono solo economiche o finanziarie, o pandemiche. Le crisi della politica, della società dei consumi, del modello liberal, dell'istruzione, dell'educazione e dell'etica possono tutte desumersi dalla crisi dell'uomo. Ripartire dalle persone allora è la scelta opportuna per disegnare un nuovo futuro per il lavoro.

*Parole chiave: educazione; lavoro; pedagogia; Covid; pandemia.*

### *Work: issues and scenarios in the post-Coronavirus era*

The Pedagogy of Work today needs to reflect on the changes that the Coronavirus has forcibly introduced in everyday life, in the formative dynamics, in educational issues in the strict sense. There is a need to start a reflection still entirely in progress, treasuring the strength of a knowledge, the pedagogical one, to be developed in the light of recent changes. Rediscovering the educational importance of work means providing the person with the tools to overcome the crises of our time, which are not only economic, or financial, or pandemic. The crises of politics, of the consumer society, of the liberal model, of education, of education and of ethics can all be deduced from the crisis of man. Starting from people then is the right choice to design a new future for work.

*Keywords: education; work; pedagogy; Covid; pandemic.*

### **Vito Balzano**

#### *Un welfare partecipativo come contributo per la costruzione di una nuova idea di comunità educante fondata sulla gestione del corpo e dello spazio*

La gestione dello spazio e la compromissione del corpo nelle pratiche educative occupano alcuni dei più interessanti scenari di riflessione dalla pedagogia moderna. La cittadinanza, in chiave pedagogica, genera un'analisi empirica precisa che non può prescindere dalle evoluzioni socioculturali del nostro tempo. L'idea di poter guardare a una comunità come soggetto educante apre alla riflessione ermeneutica della stessa come un outdoor educativo. Le politiche di welfare oggi sembrano aver intrapreso la strada del dettame pedagogico ma, in molti contesti, appaiono impossibilitate a scardinarsi dal solipsismo economico che le anima fin dai modelli più classici, incapaci di guardare a una dinamica generativa/partecipativa.

*Parole chiave: educazione; welfare; comunità; spazio; corpo.*

#### *Participatory welfare as a contribution to the construction of a new idea of educating community based on body and space management*

The management of space and the compromise of the body in educational practices occupy some of the most interesting scenarios of reflection from modern pedagogy. Citizenship, in a pedagogical key, opens to a precise empirical analysis that cannot ignore the socio-cultural evolutions of our time. The idea of being able to look at a community as an educating subject opens to the hermeneutic analysis of the same as an educational outdoor.

Welfare policies today seem to have taken the path of pedagogical dictates but, in many contexts, they seem unable to break away from the economic solipsism that animates them since the most classic models, unable to look at a generative / participatory dynamic.

*Keywords: education; welfare; community; space; body.*

## **Sandra Chistolini**

### *Premessa*

#### *I segreti svelati dell'outdoor education*

Studiare e far ricerca sull'outdoor education richiede un atteggiamento di apertura verso il mondo, amore per la conoscenza, curiosità per la scoperta scientifica, desiderio di fare esperienza delle cose. Nelle scuole all'aperto di un tempo, maestre e maestri avevano intuito il potenziale creativo che liberava l'infanzia dalla costrizione di una educazione troppo rigida e donava il giusto spazio di crescita ed invenzione. Dal momento che il contatto con la natura genera effetti positivi nello sviluppo mentale e psico-fisico dell'essere umano, diviene sempre più ragionevole, culturalmente rilevante e pedagogicamente significativo consolidare la conoscenza del rapporto uomo-natura e valorizzare le migliori pratiche in outdoor education, documentate dalla ricerca universitaria e dalla formazione superiore.

*Parole chiave: pedagogia; scuola; natura; scienza; università.*

### *Foreword*

#### *The unveiled secrets of outdoor education*

Studying and researching outdoor education requires an attitude of openness to the world, love of knowledge, curiosity for scientific discovery, and a desire to experience things. In the outdoor schools of yesteryear, schoolteachers and teachers realised the creative potential that freed childhood from the constraints of an overly rigid education and provided the right space for growth and invention. Since contact with nature generates positive effects in the mental and psycho-physical development of the human being, it becomes increasingly reasonable, culturally relevant, and pedagogically significant to consolidate knowledge of the human-nature relationship and to valorise best practices in outdoor education, documented by university research and higher education.

*Keywords: education; school; nature; science; university.*

## **Daniele Coco**

### *Vivere la corporeità nell'educazione motoria e sportiva, tra metafora e natura nell'era contemporanea*

In questo lavoro verrà presentato il valore educativo che il corpo ha nelle attività motorie e sportive partendo dal concetto di metafora e natura, analizzando gli elementi catartici ma anche le molte crepe che si insidiano all'interno della società odierna. La massima espressione del corpo come metafora è stata testimoniata alle Olimpiadi di Tokyo, dove gli atleti hanno dovuto affrontare luci ed ombre di un mondo altamente competitivo. La natura potrebbe venire in aiuto ad un umanesimo sempre più effimero e legato a valori solo di profitto e di consumo. Occorre sapersi osservare e percepire il proprio sé, racchiuso anche nelle immagini mentali e decifrato in metafore, così da divenire un dispositivo riflessivo capace di originare cambiamenti.

*Parole chiave: corporeità; metafora; natura; educazione motoria e sportiva.*

### *Living corporeality in motor and sports education, between metaphor and nature in the contemporary era*

In this work, the educational value that the body has in motor and sports activities will be presented starting from the concept of metaphor and nature, analyzing the cathartic elements but also the many cracks that are undetermined within today's society. The maximum expression of the body as a metaphor was witnessed at the Tokyo Olympics, where the athletes had to face lights and shadows in a highly competitive way. Nature could come to the aid of an ever more ephemeral humanism linked only to profit and consumption values. It is necessary to know how to observe and perceive oneself, also enclosed in mental images and deciphered in metaphors, so as to become a reflective device capable of originating changes.

*Keywords: corporeity; metaphor; nature; physical and sports education.*

## **Daniele Coco, Antonio Petagine**

### *Corpo, natura ed attività ludico-motorie per scoprire il mondo*

L'articolo affronta la questione del significato e della relazione che ha il corpo con il mondo dell'educazione in questo contesto socio-culturale. Esso parte dalla presa d'atto che siamo di fronte ad un futuro che muta repentinamente, fatto di immagini perfette e di realtà virtuale. Ci si chiede quindi

come la natura possa interagire con noi, immersi in tale contesto, ricollocando tempo e spazio e mettendo al centro gli esseri umani come soggetti in armonia con il creato. Dopo una prima parte, in cui si elabora una riflessione filosofica su che cosa significa, per gli esseri umani, essere “corpo”, l’articolo si dedica ad analizzare il potere che ha il gioco in età evolutiva di far scoprire al bambino la natura e il mondo circostante. Il nostro corpo comunica e possiamo trasmettere pensieri, emozioni e sentimenti. Il gioco senso-motorio permette ai bambini di arricchire il proprio vocabolario motorio e linguistico, conoscere i compagni e le regole, sviluppando le proprie capacità senso-motorie, percettive, affettive, costruttive ed espressive in un lavoro continuo di strutturazione e destrutturazione.

*Parole chiave: corporeità; natura; educazione al movimento; gioco; attività sensomotorie.*

### *Body, nature, and playful-motor activities to discover the world*

The article deals with the question of the meaning and the relationship that the body has with the world of education, in this socio-cultural context. It starts from the acknowledgment that we are facing a future that changes suddenly, made up of perfect images and virtual reality. We therefore ask ourselves how nature can interact with us, immersed in this context, relocating time and space, and placing human beings at the center, as subjects in harmony with creation. After a first part, in which a philosophical reflection is elaborated on what it means, for human beings, to be “body”, the article is dedicated to analyzing the power that play has in developmental age to make children discover nature and the surrounding world. Our body communicates and we can convey thoughts, emotions and feelings. The sensory-motor play, it allows children to enrich their motor and linguistic vocabulary, get to know their companions and rules, developing their sensory-motor, perceptual, affective, constructive and expressive skills in a continuous work of structuring and deconstructing.

*Keywords: corporeity; nature; movement education; game; sensorimotor activities.*

## **Alessandro Cutrupi**

*VERSO L’ALT(r)O – La montagna come dispositivo educativo per promuovere salute con gli adolescenti. Sulle orme della MontagnaTerapia (MT), dalla periferia di Torino alle valli limitrofe*

Il contributo evidenzia la rilevanza pedagogica del paesaggio montano, elemento fondamentale del progetto VERSO L'ALT(r)O, realizzato con gli adolescenti della periferia nord di Torino.

Viene perciò presentato il quadro fenomenologico di riferimento, fondamentale per una proposta educativa esperienziale. Se dunque l'uomo è visto come essere relazionale, l'educazione è chiamata ad accompagnare l'educando verso esperienze capaci di aiutarlo a costruire relazioni significative con sé, gli altri e il mondo. In questa direzione risulta fondamentale valorizzare il corpo, l'ambiente e il movimento, in quanto vettori capaci di dare corpo proprio a tale processo educativo. Ciò risulta vero soprattutto se si vuole dare attenzione ai bisogni degli adolescenti in termini di salute. La montagna si propone come ottimo dispositivo allora per raggiungere obiettivi educativi e di promozione della salute: ne vengono analizzate alcune caratteristiche rilevanti. Si fa accenno, infine, agli elementi di metodo della MontagnaTerapia, metodologia attiva in Italia da almeno trent'anni.

*Parole chiave: adolescenti; montagna; ambiente naturale; pedagogia del corpo; promozione della salute.*

*VERSO L'ALT(r)O - Mountains as educational device to promote health with adolescents. In the footsteps of MontagnaTerapia (MT), from the outskirts of Turin to the surrounding valleys*

The contribution highlights the pedagogical importance of the mountain landscape, a fundamental element of the VERSO L'ALT(r)O project, carried out with adolescents from the northern suburbs of Turin. The phenomenological reference framework is therefore presented, fundamental for an experiential educational proposal. Therefore, if man is seen as a relational being, education is called to accompany the pupil towards experiences capable of helping him build meaningful relationships with himself, others, and the world. So, it is essential to enhance the body, the environment, and the movement, as vectors capable of giving substance to this educational process. This is especially true if you want to pay attention to the needs of adolescents in terms of health. The mountain is then proposed as an excellent device to achieve educational and health promotion objectives: some relevant characteristics are analyzed. Finally, mention is made of the elements of Mountain Therapy method, active in Italy.

*Keywords: adolescents; mountain; natural environment; pedagogy of the body; health promotion.*

## Daria di Bernardo

### *L'Outdoor Education come viaggio di ritorno al Corpo per la fioritura della Persona*

In questo saggio si parte dall'analisi del contesto culturale occidentale attuale per indagarne i principali bottlenecks e dimostrare che la Pedagogia della Natura, declinata secondo il Metodo Sperimentale di Outdoor Education tracciato nel Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura nell'ambito del Progetto SMART Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona", dà risposte adeguate alle esigenze formative ed educative di infanzia e adolescenza nella nostra difficile e critica contemporaneità. Il Postmoderno si offre come panorama culturale fruttuoso al fine di trovare fondamenti teorici validi a radicare scientificamente il metodo sperimentale di Outdoor Education e conseguentemente a promuoverne l'adozione nella scuola italiana, oggi indispensabile tanto più a seguito del Covid-19. L'Outdoor Education è paradigma e prassi educativa basata sul corpo e l'esperienza che diventano centrali per creare un orizzonte di senso e umanizzare la vita.

*Parole chiave: pedagogia della natura; corpo e psicologia corporea; relazione; comunicazione; pedagogia delle emozioni.*

### *Outdoor Education as a journey back to the Body for the blossoming of the Person*

In this essay, we start from the analysis of the Western cultural context to investigate its main bottlenecks to prove that the Pedagogy of Nature, according to the Experimental Method of Outdoor Education outlined in the Postgraduate Course "Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure within the the project S.M.A.R.T. "School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person", gives adequate answers to the training and educational needs of childhood and adolescence in our difficult and critical contemporaneity. The Postmodern offers itself as a cultural and fruitful landscape to find valid theoretical foundations to scientifically root the experimental method of Outdoor Education, and consequently to promote its indispensable adoption in the Italian school system, especially following Covid-19. Outdoor Education is a paradigm and educational practice based on the body and experience that become central for creating a horizon of meaning and humanizing life.

*Keywords: pedagogy of nature; body and body psychology; relationship; communication; pedagogy of emotions.*

## **Francesca Di Michele, Mirko Lucchini**

*La sperimentazione del maestro Alberto Manzi. Sentieri per un'educazione globale della persona*

La pedagogia della natura è la cornice teorica di riferimento del progetto di ricerca S.M.A.R.T. “Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che “si-cura” della Persona” e del Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura” volti alla promozione di un modello di scuola rinnovato. Al fine di arricchire il quadro teorico della pedagogia della natura viene messa in luce l'azione educativa condotta da Alberto Manzi, un'importante testimonianza per educatori, pedagogisti e insegnanti. Il suo è un approccio multidimensionale per una formazione globale dell'essere persona, che pone al centro il dialogo, la riflessività, la relazione, il gioco, il contatto con la natura e l'educazione scientifica. Sentieri che conducono ad esplorare il mondo fuori e dentro di sé.

*Parole chiave: natura; educazione scientifica; educare a pensare; multidisciplinarietà; sistema multidimensionale.*

*The experimentation of teacher Alberto Manzi. Paths for a global education of the person*

The pedagogy of nature is the theoretical frame of reference of the research project S.M.A.R.T. “School as a World, Environment, Responsibility and Territory. The careful alliance for the Person” and the Postgraduate Course “Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the space-world between creativity and adventure”, which has the aim of promoting an improved school model. The educational action carried out by Alberto Manzi has a great relevance and gives educators and teachers important food for thought. Manzi's method is a multidimensional one for a global educational of the human being, highlighting dialogue, reflection, relationship, play, contact with nature and scientific education. A valid process to acquire competence to discover the inner and outer world.

*Keywords: nature; scientific education; educational thinking; multidisciplinary; multidimensional system.*

## **Eugenio Fortunato**

*Processi formativi e trasformativi nell'outdoor education, tra ricerca storica e nuove sfide*

La scuola sta attraversando un momento di incertezza a causa della nota emergenza sanitaria da Covid-19. Fare scuola oggi richiede un sostanziale ripensamento degli ambienti di apprendimento accelerando, di conseguenza, i processi di trasformazione che caratterizzano da sempre la pedagogia. L'*outdoor education* non è circoscritta al periodo che stiamo attraversando, ma è un invito a considerare gli scenari "fuori dalla porta" come spazi educativi all'interno del quale l'infanzia è chiamata a crescere in sicurezza. La letteratura per l'infanzia è un'ulteriore premessa sul come si declina l'*outdoor education* nelle sfide che hanno segnato la storia della scuola. Questa letteratura si fa pedagogia perché riesce a coniugare l'infanzia e la natura all'interno dei processi educativi inclusivi.

*Parole chiave: infanzia; letteratura per l'infanzia; outdoor education; processi inclusivi.*

*Formative and transformative processes in outdoor education, between historical research and new challenges*

Schools are going through a moment of uncertainty due to the well-known Covid-19 health emergency. Doing school today requires a substantial rethinking of the learning environments accelerating, consequently, the processes of transformation that have always characterized pedagogy. Outdoor education is not limited to the period we are going through, but it is an invitation to consider the scenarios "outside the door" as educational spaces within which childhood is called to grow in safety. Children's literature is a further premise on how outdoor education is declined in the challenges that have marked the history of school. This literature becomes pedagogy because it manages to combine childhood and nature within educational inclusive processes.

*Keywords: childhood; children's literature; outdoor education; inclusive processes.*

## **Giorgia Macchiusi**

*Formare gli insegnanti per aprire la scuola al mondo, sulle orme di Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori*

Negli ultimi anni la pandemia da Covid-19 ha gradualmente influito sulla vita di molte persone, le quali hanno dovuto ripensare e riorganiz-

zare diversi ambiti e settori, tra cui quello scolastico. Il contributo riporta alcuni contenuti del Corso di Perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», sorto con il progetto «S.M.A.R.T.» per far fronte alle conseguenze scaturite nell'ambito scolastico e sociale. Il Corso ha infatti posto in evidenza le possibilità e i benefici dell'educazione in natura per gli studenti delle scuole di diverso ordine e grado. Nel presente contributo verrà esaminata in particolare l'educazione in natura secondo le pedagogiste Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori, entrambe fondamentali per il percorso formativo realizzato. Il Corso ha preparato e affiancato educatori, insegnanti e chiunque fosse stato interessato ad approfondire l'educazione in natura, al fine di diffondere un modello educativo replicabile in Italia, anche nel periodo successivo all'emergenza sanitaria.

*Parole chiave: formazione; outdoor education; Pizzigoni; Montessori.*

*Training teachers to open schools to the world, in the footsteps of Giuseppina Pizzigoni and Maria Montessori*

In recent years, the Covid-19 pandemic has affected the lives of many people, who have had to rethink and reorganize various sectors, including the school sector. This article reports some contents of the Postgraduate Course «Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure», created with the «S.M.A.R.T.» project, to cope with the consequences arising in the scholastic and social fields. The Course has in fact highlighted the possibilities and benefits of education in nature for students of different ages. In this paper we will examine in particular the education in nature according to the pedagogists Giuseppina Pizzigoni and Maria Montessori, both fundamental for the training program. The Course prepared and supported educators, teachers and anyone interested in deepening education in nature, in order to spread an educational model replicable in Italy, even in the period after the health emergency.

*Keywords: training; outdoor education; Pizzigoni; Montessori.*

## **Daniela Mangione, Zoi Nikiforidou**

*Educazione superiore oltre i confini: principi filosofici e pratiche educative in azione*

L'internazionalizzazione delle Università è un fattore strategico chiave dei contesti accademici odierni. Inoltre, l'educazione all'aperto, specie in

tempi di pandemia COVID 19, sta riscontrando una maggiore attenzione e un rafforzamento in tutti i settori educativi, e rappresenta una delle principali preoccupazioni pedagogiche a livello mondiale. All'interno di questo panorama le istituzioni universitarie sono chiamate in causa attraverso l'esplorazione del potenziale pedagogico dell'educazione all'aperto e attraverso l'offrire agli studenti esperienze "fuori dalla classe", come tirocini, visite e attività di apprendimento work-based. In tale prospettiva questo contributo presenta un caso di studio etnografico, un viaggio all'estero che ha coinvolto sei studenti al secondo anno del BA Childhood and Youth, due tutor universitari ed un partner italiano. Questo caso di studio mostra come esperienze all'estero vissute in prima persona siano parte di un curriculum internazionalizzato che pone le basi per una crescita accademica e personale degli studenti intesi come professionisti riflessivi e cittadini globali.

*Parole chiave: educazione all'aperto; internazionalizzazione; accademia; cittadinanza globale.*

*Higher Education across the borders: philosophical principles and educational practices in action*

Internationalisation of Higher Education is a key strategic factor of current academic contexts. Additionally, outdoor education, especially in times which have been challenged by COVID19 pandemic, gains more attention and reinforcement in all educational sectors and is one of the main pedagogical concerns worldwide. Within this landscape Higher Education institutions are called into question by exploring the pedagogical potential of outdoor education as well as by providing students with experiences "out of the classroom", such as placements, visits, and work-based learning activities. Within this perspective, this paper presents an ethnographic case study, an international fieldtrip involving six second-year BA Childhood and Youth students, two university tutors and an Italian partner. This case study shows how firsthand, hands-on, and problem-based real-world experiences abroad are part of an internationalized curriculum that set foundations for students' academic and personal growth as reflective practitioners and global citizens.

*Keywords: outdoor education; internationalisation; higher education; global citizenship.*

## **Elena Mauri**

*Outdoor education tra spazio pubblico e linguaggi creativi. “TEDDY per il quartiere” come dispositivo pedagogico di risignificazione della geografia urbana di bambini e bambine.*

Il presente contributo presenta le pratiche e gli effetti formativi del progetto TEDDY per il quartiere, che il gruppo di ricerca pedagogica “KEATS” ha attuato nell’estate del 2020 in un quartiere periferico della città di Monza. Il progetto presentato permette di riflettere sulle caratteristiche di un dispositivo di educazione all’aperto, istituito in risposta all’emergenza pandemica da Covid-19, e sul rapporto tra outdoor education, pratica formativa, spazio pubblico e creatività pedagogica, con una attenzione particolare sulla «geografia dei bambini» quale possibilità per questi ultimi di significare il proprio ambiente di appartenenza a partire dai propri vissuti e dalle proprie esperienze nello spazio urbano e naturale.

*Parole chiave: educazione all’aperto; dispositivo educativo; spazio pubblico; linguaggi creativi; geografia dei bambini.*

*Outdoor education between public space and creative languages. ‘TEDDY for the neighborhood’ as a pedagogical device for re-signifying children’s urban geography*

The paper presents the project called “TEDDY for the neighborhood”, created by “KEATS” research group in the Summer of 2020 into a district of Monza, focusing on its educational practices and effects. The project allows to reflect on the elements of the outdoor education’s dispositive, in connection with the Covid-19 pandemic emergency, and on the connection between outdoor education, educational practice, public space and pedagogical creativity. The paper focuses also on the «geography of children» as a possibility for children to give a meaning to their personal territory, their origin, their background, and their everyday life into the urban and natural environment.

*Keywords: outdoor education; educational dispositive; public space; creative languages; geographic of children.*

## Mirca Montanari

### *L'outdoor education come modello didattico inclusivo nell'epoca della pandemia*

La scuola promossa dalla Pedagogia inclusiva rappresenta un'istituzione che accoglie, legge, comprende e apprezza le differenze e le diversità come preziose e notevoli risorse interpretate secondo una prospettiva ecosistemica globale che le valorizza in ragione di una significativa progettualità educativo-didattica strutturalmente aperta e flessibile. L'adozione del modello inclusivo richiede che i sistemi educativi sviluppino orientamenti educativi centrati sul singolo bambino rispondendo in modo flessibile alle esigenze di tutti gli allievi, nessuno escluso. L'*outdoor education*, un nuovo modello educativo recentemente sviluppato nel nostro Paese, si situa all'interno delle pedagogie innovative in grado di trasformare e modificare la didattica, creando e potenziando contesti formativi stimolanti e ricchi di opportunità per tutti gli alunni e per tutti i bisogni educativi. La necessità di riscoprire il valore della natura, in rapporto alle attività formative, è uno dei cardini essenziali dei percorsi educativo-didattici attivi sostenuto dal forte legame con l'ambiente e il territorio circostante. La realizzazione dell'educazione all'aperto, concretizzatasi nella creazione di scuole del bosco, di scuole del mare e di agrisili, è tornata ad essere di primo piano in seguito all'emergenza Covid-19, anche in virtù del fatto che l'aria aperta consente di prevenire il contagio e il disagio da isolamento, sia negli alunni che nei docenti, dovuto dal perdurare della scuola a distanza. In nome della libertà della scelta di un'altra scuola, è possibile stimolare il benessere e l'interesse dei bambini, facilitare i loro personali ritmi di apprendimento e di relazione, accettando tempi maggiormente dilatati e opportuni a favorire la spontaneità e la soggettività delle esperienze in ambienti esterni rispettosi del territorio e del contesto socioculturale di appartenenza. L'*outdoor education* sostenendo con convinzione l'opportunità educativa offerta dall' "andare fuori", recupera la valenza didattica degli spazi esterni offrendo un apprendimento contestualizzato, partecipato e inclusivo per tutti e per ciascuno.

*Parole chiave: outdoor education; scuola; pandemia; inclusione; differenze e diversità.*

### *Outdoor education as an inclusive educational model in the age of the pandemic*

The school promoted by the Inclusive Pedagogy represents an institution that welcomes, reads, understands, and appreciates differences and diversities as precious and remarkable resources interpreted according to a global ecosystemic perspective that enhances them through a significant educa-

tional-didactic planning that is structurally open and flexible. The adoption of the inclusive model requires educational systems to develop educational orientations centered on the individual child, responding flexibly to the needs of all learners, none excluded. Outdoor education, a new educational model recently developed in our country, is part of the innovative pedagogies capable of transforming and modifying didactics, creating, and enhancing stimulating educational contexts rich in opportunities for all pupils and all educational needs. The need to rediscover the value of nature, in relation to educational activities, is one of the essential cornerstones of active educational-didactic paths supported by the strong link with the environment and the surrounding area. The implementation of outdoor education, embodied in the creation of schools of the forest, schools of the sea and Agri-schools, has returned to the forefront in the wake of the Covid-19 emergency, in part because the outdoors can prevent contagion and discomfort from isolation, both in pupils and teachers, due to the continuation of distance learning. In the name of the freedom to choose another school, it is possible to stimulate the well-being and interest of children, to facilitate their personal rhythms of learning and relationships, accepting more extended times and appropriate to encourage the spontaneity and subjectivity of experiences in external environments respectful of the territory and the socio-cultural context of belonging. Outdoor education strongly supports the educational opportunity offered by “going outside” and recovers the educational value of outdoor spaces by offering contextualized, participatory and inclusive learning for everyone.

*Keywords: outdoor education; school, pandemic; inclusion; differences and diversity.*

## **Valentina Pappalardo**

*Apprendimento e socialità con l'Outdoor Learning: esperienze di ampliamento e sostegno dell'offerta formativa durante la pandemia*

In questo contributo si restituiscono le riflessioni riguardo l'applicazione e il carattere trasversale dell'Outdoor Learning (OL), nate da uno studio esplorativo e qualitativo condotto su quattro esperienze di ampliamento e sostegno dell'offerta formativa realizzate, durante la pandemia, da Istituti scolastici, nell'ambito del Piano Scuola Estate 2021 del Ministero dell'Istruzione. L'OL ha rappresentato uno strumento importante: per riaffermare il valore della scuola aperta, coesa ed inclusiva e la centralità del territorio come ambiente di apprendimento; per restituire spazi e tempi “di e alla” relazione, perduti a causa dell'emergenza Covid-19; per realizzare nuove forme di didattica e

di educazione attiva e centrata sui bisogni degli alunni indipendentemente dall'età.

*Parole chiave: apprendimento; extracurricolare; pandemia; socialità; trasversalità; ampliamento offerta formativa.*

*Learning and socialising with Outdoor Learning: experiences of extending and supporting the educational offer during the pandemic*

This contribution shares the reflections on the application and transversal character of Outdoor Learning (OL), born from an exploratory and qualitative study conducted on four experiences of expansion and support of the training offer carried out, during the pandemic, by Institutes schools, as part of the Piano Scuola Estate 2021 – MI. The OL represented an important tool: to reaffirm the value of open, cohesive, and inclusive schools and the centrality of the territory as a learning environment; to restore spaces and times “of and to” the relationship, lost due to the Covid-19 emergency; to create new forms of teaching and education that are active and centered on the needs of pupils regardless of age.

*Keywords: learning; extracurricular; pandemic; sociability; transversality; expansion of the training offer.*

## **Chiara Sarti**

*L'educazione in ambiente naturale e l'interazione con gli altri per un armonico sviluppo psicomotorio del bambino*

Questo documento delinea il ruolo che l'Educazione nell'Ambiente Naturale, in accordo con il metodo della Forest School, può svolgere nella crescita dei bambini. La Forest School coinvolge i bambini che non hanno contatti regolari con l'ambiente esterno per un lungo periodo di tempo; permette loro di familiarizzare e di esperienziale l'ambiente naturale. Il recente manifesto “L'Apprendimento fuori dall'aula” permette ai bambini e ai giovani di conoscere l'infinita biodiversità del mondo esterno, oltre l'aula che si traduce in un miglioramento della concentrazione, del linguaggio, della comunicazione e delle abilità fisiche con conseguente aumento della fiducia in sé stessi, e della pro-socialità. I cambiamenti di questa missione educativa alternativa richiedono tempo, per la necessità di un contatto ripetuto e regolare con l'ambiente naturale, soprattutto per i bambini che non hanno accesso alla natura nella loro quotidianità.

*Parole chiave: Forest school; apprendimento in ambiente naturale; sviluppo dell'apprendimento.*

### *Education in the natural environment and interaction with others for the harmonious psychomotor development of the child*

This paper outlines the role that the Outdoor Education, according to the Forest School, can play in children's growth. Forest School involves children having regular contact with woodland over an extended period; it allows them to become familiar, and have contact, with the natural environment. The recent "Learning outside the classroom manifesto" highlights the importance of children and young people gaining experience of the world beyond the classroom. Improvements in the children's confidence, motivation and concentration, language and communication and physical skills were discussed. Changes took time to occur, highlighting the need for repeated and regular contact with the natural environment, especially for children who do not have access to nature as part of their everyday lives.

*Keywords: Forest School; learning outdoors; child's learning development.*

## **Michela Schenetti**

### *La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per una formazione in servizio di insegnanti-ricercatori*

Il contributo presenta i presupposti teorici che stanno alla base delle proposte formative rivolte agli insegnanti sviluppate nell'ambito della 'Rete delle Scuole Pubbliche all'aperto', attiva dal 2016, a livello nazionale. La Rete opera attraverso azioni di sistema che coinvolgono il personale degli Istituti Comprensivi aderenti (in particolare dirigenti scolastici e insegnanti), le Università, gli enti locali e le comunità in cui le Scuole coinvolte agiscono per promuovere pratiche attive all'aperto. Il modello di formazione triennale che la Rete promuove è situato, esperienziale e pluridisciplinare. I percorsi sono orientati a coinvolgere gli insegnanti come professionisti competenti, impegnati in un lavoro di ricerca tra sapere pratico e sapere teorico. Ciò al fine di elaborare proposte educative che, attraverso pratiche intenzionali di didattica all'aperto, promuovano competenze disciplinari e trasversali. Il contributo illustra il percorso di progettazione del modello formativo proposto, i suoi caratteri teorici e metodologici essenziali, seppur in divenire.

*Parole chiave: didattica all'aperto; reti di scuole; formazione insegnanti; didattiche attive; prospettiva ecologica.*

### *The Network of Open-Air Public Schools: for in-service training of teacher-researchers*

This contribution presents the theoretical assumptions underlying the training model of the 'Rete delle Scuole Pubbliche all'aperto', established in 2016 and active at national level. The network operates through system actions that involve: the staff of the participating Institutes (school managers and teachers), universities, local authorities and communities in which the schools involved act to promote active outdoor practices. The three-year training model that the Network promotes is contextualized, experiential and multidisciplinary. The courses are aimed at involving teachers as competent professionals, engaged in a research work oriented in between a practical and a theoretical knowledge, in order to develop educational proposals that, through intentional outdoor teaching practices, promote skills disciplinary and transversal. This contribution illustrates the planning process of the proposed training structure, its essential theoretical and methodological characteristics, albeit still in progress.

*Keywords: outdoor learning; outdoor school network; teacher training; active teaching; ecological perspective.*

## **Christopher H. Tienken**

### *Educazione all'aperto: la storia di due scuole negli Stati Uniti*

Outdoor education è diventata un campo di studio formale negli Stati Uniti dopo la fine della Seconda guerra mondiale. Sebbene le attività di outdoor education siano avvenute prima dell'inizio del XX secolo, il termine "outdoor education" non è stato associato al curriculum scolastico e alla pedagogia orientati allo scopo fino alla fine degli anni '40. La Montessori School del Nature's Classroom Institute nel Wisconsin, negli Stati Uniti, e la Scandinavian School di Jersey City, nel New Jersey, negli Stati Uniti, esemplificano il moderno movimento per outdoor education negli Stati Uniti. Le scuole incorporano varie tradizioni filosofiche dell'educazione, tra cui il progressismo di John Dewey, i metodi di Maria Montessori e l'approccio di Reggio Emilia, ed entrambe le scuole utilizzano outdoor education come fulcro dei loro programmi educativi.

*Parole chiave: outdoor education; Montessori; Reggio Emilia.*

### *Outdoor education: A tale of two schools in the United States*

Outdoor education became a formal field of study in the United States following the end of World War II. Although outdoor education activities

happened prior to the start of the 20<sup>th</sup> Century, the term “outdoor education” did not become associated with purpose-driven school curriculum and pedagogy until the late 1940s. Nature’s Classroom Institute Montessori School in Wisconsin, USA and the Scandinavian School of Jersey City, New Jersey, USA exemplify the modern outdoor education movement in the United States. The schools incorporate various philosophical traditions of education including John Dewey’s progressivism, Maria Montessori’s methods, and the Reggio Emilia approach, and both schools use outdoor education as the core of their education programs.

*Keywords: outdoor education; Montessori; Reggio Emilia.*

## **Annamaria Ventura, Giuseppe Elia**

### *Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese*

Udeskole (letteralmente ‘scuola all’aperto’) è un termine usato per descrivere una forma di educazione outdoor-based che sta fiorendo nell’area Scandinava. Tale filosofia potrebbe intendersi come un “working method”, in cui le parti della vita scolastica di tutti i giorni vengono spostate al di fuori della classe, nell’ ambiente locale; le attività outdoor sono strettamente collegate con quelle indoor in una dimensione di apprendimento autentico e secondo un efficace modello didattico. Il topic in analisi si presenta come una proposta pedagogica quanto mai attuale, considerati gli stili di vita ‘imposti’ dalla recente pandemia, come quello della indoorisation. Tale contributo si propone come una risposta didattica, per tutti quegli insegnanti italiani alla ricerca di coordinate per ri-pensare l’educazione post-pandemica, resettare la bussola relativa alla loro professionalità docente, affinché essi stessi possano ri-trasformarsi in esempi autorevoli di educazione e assicurare il successo formativo e personale dei loro studenti.

*Parole chiave: outdoor education; udeskole; pandemia; persona; esperienza.*

### *Udeskole, the transformative value of the Danish outdoor philosophy*

Udeskole (literally ‘outdoor school’) is a term used to describe a form of outdoor-based education that is flourishing in the Scandinavian area. This philosophy could be understood as a “working method”, in which parts of everyday school life are moved outside the classroom, in the local environment; outdoor activities are closely linked with indoor activities in an authentic learning dimension and according to an effective teaching model. The topic under analysis is presented as a very current pedagogical propo-

sal, considering the lifestyles imposed by the recent pandemic, such as the phenomenon of indoorisation. This contribution is proposed as a didactic response, for all those Italian teachers looking for coordinates to re-think the post-pandemic education, reset the compass related to their teaching professionalism, for re-turning themselves into authoritative examples of education and to ensure the educational and personal success of their students.

*Keywords: outdoor education; udeskole; pandemic; person; experience.*

## **Matteo Villanova**

*Educazione emozionale, affettiva e sessuale e spinta epigenetica attraverso la profonda meraviglia (Awe) in Outdoor*

Interesse, curiosità, stupore, profonda meraviglia (Awe) inducono in età evolutiva uno Stato di Coscienza modificato dotato di una particolare incisività emozionale ed affettiva quale realtà educativa in cui avvengono modificazioni psichiche, somatiche e viscerali favorenti l'acquisizione di esempi di vita e contenuti che diverranno Modelli identitari valoriali per tutta la vita. L'esperienza in Outdoor rappresenta una preziosa ed insostituibile opportunità di stimolo ambientale e di piena attivazione neuronale grazie alla immersione sensoriale a cui corrisponde un incremento percettivo e della specifica immagine mentale con la corrispondente risonanza emozionale soggettiva. Tali meccanismi biologici innescano cascate di eventi che agiscono sulla maturazione emozionale, affettiva, sessuale, cognitiva, relazionale e sociale in ogni epoca dello sviluppo evocando potenti spinte epigenetiche sulla espressione fenotipica del genoma individuale attivata dalla Comunità educante attraverso l'ambiente naturale.

*Parole Chiave: affettività; Awe; educazione; epigenetica; outdoor; sessualità.*

*Emotional, affective, and sexual education and epigenetic thrust through the deep wonder (Awe) in Outdoor.*

Interest, curiosity, amazement, profound wonder (Awe) induces a modified State of Consciousness in the developmental age with a particular emotional and affective incisiveness as an educational reality in which psychic, somatic and visceral modifications take place favoring the acquisition of examples of life and contents which will become models of identity and values for life. The outdoor experience represents a precious and irreplaceable opportunity for environmental stimulation and full neuronal activation thanks to sensory immersion which corresponds to a perceptual increase

and the specific mental image with the corresponding subjective emotional resonance. These biological mechanisms trigger cascades of events that act on emotional, affective, sexual, cognitive, relational and social maturation at every stage of development, evoking powerful epigenetic thrusts on the phenotypic expression of the individual genome activated by the educating community through the natural environment.

*Keywords: affectivity; awe; education; epigenetics; outdoor; sexuality.*

## **Michelle Wisbey**

### *Montessori e l'eredità dell'educazione all'aperto*

Maria Montessori riconosceva come gli scopi dell'apprendimento emergessero dalla natura e dal semplice stare all'aperto (Montessori, 2007). Ampliando la nostra visione, possiamo fornire le stesse opportunità che la natura offre in un ambiente educativo in una zona rurale o nel centro della città. Quando guardiamo da vicino ci accorgiamo di quanto il mondo vivente quotidiano sia intrigante e magico, colmo di stupore e di meraviglia. Pensiamo all'eccitazione del bambino che trova la sua prima coccinella, ricordiamo quante volte da bambini abbiamo contato i puntini sulla schiena delle coccinelle? I bambini piccoli sentono fortemente il bisogno di esplorazione, scoperta e apprendimento creativo e noi avremo fatto il nostro lavoro se potremo aiutarli a mantenere questo interesse per tutta la vita. Nel nostro mondo pieno di sfide, i bambini stanno sperimentando l'attrazione tra l'apprendimento delle soft skills di collaborazione, problem solving e comunicazione rispetto a quelle richieste dalla tecnologia. Quindi, dobbiamo trovare un modo per permettere al bambino di sperimentare un equilibrio e un bilanciamento, e questo ci viene offerto dalla natura e dallo stare all'aria aperta, come ci ha insegnato la pioniera italiana.

*Parole chiave: Montessori; outdoor education; primi anni.*

### *Montessori and a legacy for outdoor education*

Maria Montessori recognised the scope for learning provided by nature and by the simply being outdoors (Montessori, 2007). By broadening our vision, we can provide the same opportunities nature does in an educational setting in a rural area or in the inner city. When we look closely, the everyday living world is intriguing and magical, and full of awe and wonder. If we think of the excitement when a child finds their first Ladybird, how many times as a child did, we count the dots on the ladybirds back? Young children feel this

need for exploration, discovery, and creative learning strongly and we will have done our job if we can help them to retain this throughout their lives. In our challenging world children are experiencing the pull between learning the soft skills of collaboration, problem solving, and communication compared to that required by technology. Thus, we need to find a way to enable the child to experience a balance and an equilibrium, and this is offered to us by nature and being in the outdoors, as the Italian pioneer has taught us.

*Keywords: Montessori; outdoor education; early years.*



# **Premessa**

## ***I segreti svelati dell'outdoor education***

*Sandra Chistolini*

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre

Il numero 52 del periodico “Il Nodo. Per una pedagogia della persona” dedica riflessioni, approfondimenti, ricerche al tema lanciato dalla Call 2022 dal titolo “Outdoor education. Paradigmi, scenari, linguaggi” quale parte integrante della ricerca finanziata nell’ambito del Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca del 2020.

Il MUR ha acquisito e selezionato la proposta progettuale di ricerca S.M.A.R.T. Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L’alleanza che “si-cura” della Persona/School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person, di particolare rilevanza strategica, finalizzata ad affrontare le nuove esigenze e questioni sollevate dalla diffusione del virus SARS-Cov-2 e dell’infezione Covid-19. L’emergenza epidemiologica imponeva, infatti, il ripensamento e/o la riorganizzazione in diversi settori dei tradizionali modelli della società, in una prospettiva multidimensionale (cfr. art.1 Finalità e oggetto dell’intervento, Ministero dell’Università e della Ricerca Segretariato Generale Direzione generale per il coordinamento e la valorizzazione della ricerca e dei suoi risultati Ufficio VII 1 Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca, FISR. Avviso per la Presentazione di Proposte Progettuali di Ricerca, Decreto Direttoriale n. 562 del 05.05.2020). I proponenti di S.M.A.R.T. sono stati l’Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione; l’Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Architettura; il Consiglio per la ricerca in agricoltura e l’analisi dell’economia agraria (CREA) Centro di ricerca Foreste e Legno Azienda sperimentale “Ovile”, Roma.

Gli obiettivi fondamentali di S.M.A.R.T. si sono realizzati nel Corso di Perfezionamento post lauream del 2021-2022 dal titolo *Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura*, attivo nell’Università degli Studi Roma Tre. Al termine della ricerca e della formazione teorica e pratica, con partecipazione anche delle scuole dell’infanzia, primaria e media è stato pubblicato il volume *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, Milano, Franco Angeli, open access, 2022, a cura della scrivente.

Il numero 52 che presentiamo accresce notevolmente il dibattito e conferma la natura pedagogica ed interdisciplinare della Rivista, accoglie contributi di studiosi ed esperti, italiani ed esteri, afferenti a diverse discipline scientifiche, con esplicito riferimento alla presenza universitaria associativa dell'AIDU, Associazione Italiana Docenti Universitari, fondata dal pedagogista emerito Luciano Corradini.

Il volume e il numero 52 del *Nodo* dedicano all'outdoor education una ampia trattazione, presentando studi originali e ricerche approfondite. Ne nasce una ricognizione valida e preziosa che spazia nel mondo intero, intervenendo con importanti suggestioni per la definizione dello stato della questione, pur senza pretesa di esaustività. La produzione scientifica, durante lo svolgimento del Corso di Perfezionamento e la sistemazione della Rivista, è stata notevole. È stato possibile pubblicare tutti gli articoli elaborati e presentati dagli autori che, affascinati dall'argomento, hanno partecipato con notevoli apporti, di spessore epistemologico unico.

Le attese intorno a quanto l'outdoor education promette sono veramente alte. Il connettersi con l'ambiente esterno, il vivere dense esperienze di riscoperta degli elementi naturali, la valorizzazione del rapporto intersoggettivo, l'incoraggiamento ad affrontare il rischio, la crescita di sicurezza in uno spazio illimitato, il desiderio di mettersi alla prova, la conoscenza di sé stessi sono solo degli esempi che mostrano la ricerca in corso sui benefici dell'educazione all'aperto nel percorso di sviluppo di adulti e di bambini che persino a scuola possono vivere le materie stando fuori della classe. Bastano il giardino e il parco rionale per uscire e leggere la matematica lasciandosi guidare dai numerosi strumenti che piante ed alberi forniscono, o per raccontare la biografia di un suolo fino a quel preciso momento sconosciuta e poi improvvisamente scoperta ed apprezzata.

Nato come momento di liberazione dalla struttura scolastica tradizionale della classe chiusa tra le quattro pareti, l'outdoor education è diventato un classico della letteratura pedagogica mondiale, accogliendo non solo l'esigenza del condurre gli scolari ad apprendere in natura, ma anche invitando ad inserire nel curriculum scolastico attività che gradualmente sono diventate fondamentali per la formazione della identità più completa di bambini e adolescenti.

Probabilmente, il modello educativo più convincente resta quello della giusta combinazione tra il dentro ed il fuori. L'equilibrio tra i due spazi, dell'interno e dell'esterno, necessario, sia alla sana esigenza dell'infanzia di avere propri momenti di concentrazione in aree circoscritte e protette, anche rispetto agli agenti atmosferici, sia alla altrettanto sana esigenza di muoversi liberamente, correre ed appartarsi, dialogare con sé stessi, giocare con gli altri, scoprire il piccolo mondo alla propria portata, accorgersi che a scuola si possono fare esperienze talvolta erroneamente giudicate impossibili.

La differenziazione dei percorsi pedagogici, per insegnare ed apprendere, giustifica di fatto l'iniziativa di insegnanti e educatori impegnati a far cadere lo stereotipo del modello di scuola rigida e chiusa come torre d'avorio protetta dalle innovazioni che si teme possano corroderne le fondamenta. Insegnare all'aperto può essere una scelta di tutti o di pochi solitari educatori delusi nelle loro speranze di cambiamento del sistema scolastico.

Il metodo Pizzigoni, riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione, ha teorizzato e sperimentato la scuola all'aperto sin dal primo Novecento, avvalendosi del metodo sperimentale.

Come ricorda Pier Francesco Nicoli, nella sua *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, pubblicata nel 1946 dall'Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, nel 1910 Giuseppina Pizzigoni viaggiava in Svizzera e in Alsazia per visitare scuole nel bosco e scuole collocate in magnifici castelli. La Waldschule di Mülhausen sembrava ben organizzata e fu considerata uno degli esempi dai quali partire per scrivere il nuovo programma della scuola italiana da riformare. La grande intuizione della maestra lombarda fu proprio quella di creare una scuola all'aperto per tutti nella quale i bambini conoscessero le cose attraverso il contatto con la natura e potessero vivere tutte le idee che l'osservazione delle cose poteva formare in loro. Era necessario che i bambini desiderassero conoscere e che nello stesso tempo vivessero in un luogo pronto a soddisfare questo prezioso desiderio innato di stare nel mondo, e dall'insegnante costantemente provocato.

Da tali conoscenze maestro e scolaro traevano giudizi, principi e insieme vedevano scaturire le leggi naturali immutabili e ammirabili. Per Giuseppina Pizzigoni solo così si potevano formare mentalità scientifiche, sentimenti sani, atteggiamenti generosi.

Oltre un secolo fa la letteratura pedagogica annoverava esperienze a contatto con la natura in Spagna, con i Campos escolares (1884) di Francisco Giner de la Ríos; nel Regno Unito, con Cecil Reddie, fondatore di Abbotsholme (1889); in Francia con l'École des Roches (1898) di Edmond Demolins. In Germania con Hermann Lietz nascevano "i focolari d'educazione in campagna", Landerziehungsheime a Ilsenburg (1898), a Haubinda (1901), a Bierberstein (1904); Gustav Wyneken apriva la scuola di Wichersdorf (1906) degli "uccelli migratori", ovvero la Wandervögel, Schule und Jugendkultur; Paul Geheeb creava l'Odenwaldschule (1910) e in Svizzera veniva aperta l'École d'Humanité (1934). Si trattava solo di alcune realtà che mostravano lo stretto legame tra rinnovamento della scuola e centralità dei processi educativi da attivare nell'ambiente naturale. In tutti i casi, lo scopo fondamentale era quello di mantenere centrale l'importanza della relazione tra uomo e natura, insegnando a partire dagli elementi naturali nei quali risiedono il senso etico e quello estetico dell'esistenza.

L'eredità della pedagogia con le lezioni tenute all'aperto si è conservata arricchendosi di modelli trasformati nei vari ambienti educativi.

Parallelamente, dobbiamo osservare che sia in Italia che all'estero ci sono scuole Montessori che hanno una lunga esperienza di applicazione ed estensione delle linee pedagogiche e didattiche in outdoor. Il *Nature's Classroom Institute and Montessori School*, fondato nel 1996 da Geoffrey Bishop nel Wisconsin (USA) diffonde in varie sedi la brillante combinazione dell'attaccamento alla natura, compresa la cura degli animali, con i principi educativi desunti dalla pedagogia della dottoressa italiana. Il curriculum formativo, pensato per genitori, insegnanti, ragazzi, persegue l'obiettivo principale di motivare gli studenti ad apprendere, integrando lo sviluppo sociale con esperienze accademiche e rafforzando la connessione tra la scuola e il mondo reale.

Secondo G. Bishop il bambino viene dalla terra, come il buon vino, è l'essenza di tutto il suo ambiente, è il risultato di tutte le influenze, le forze del cosmo che pur lo circondano. Il bambino ha il senso del luogo. Egli è l'aria, la terra, la luce e la vita di ciò che lo circonda. Gli adulti, gli insegnanti, hanno il compito di tracciare per il bambino un percorso che apra i suoi sensi e ispiri la sua mente a raggiungere il proprio potenziale. La società manipola l'essenza del bambino e cerca di orientarlo impedendogli di creare quella osmosi necessaria alla formazione del carattere attraverso il proprio io. A causa di questa manipolazione, il bambino non riesce a prendere la sua strada e non può andare con coraggio dove solo lui può vedere il sentiero. Questa è la società che costruisce muri e percorsi per il bambino perché vuole distoglierlo dal proprio cammino. Quando il bambino è libero di scegliere la propria strada e sente che può costruire le proprie esperienze allora crea bellezza, personalità e carattere fino a giungere alla sua grandezza completa.

Nella riflessione portata da G. Bishop nel Corso di Perfezionamento sulla formazione in outdoor education, presso l'Università degli Studi Roma Tre (<https://fisir2020.uniroma3.it/>) si trovano tratti del pensiero di Maria Montessori, rivisitati in un processo di consapevolizzazione profonda della propria vita in gran parte vissuta in distese sconfinite di boschi e praterie dell'Australia e dell'America settentrionale. L'esperienza diretta della natura si salda con la conquista di una concettualizzazione potente che sa descrivere l'universo dell'infanzia da scoprire per liberarne il potenziale assoluto.

Un valore cosmico inequivocabile sia nel riconoscimento di essere parte dell'universo, sia nella restituzione all'universo della persona formata per influenza delle forze cosmiche agenti nel suo corpo e nel suo spirito.

I contributi presenti in questo numero sono organizzati in quattro ampie aree tematiche legate tra loro dal comune interesse scientifico di descrivere origini, sviluppi e prospettive dell'outdoor education.

- La prima area tematica, dal titolo *Educazione al movimento e scoperta della natura*, raccoglie i saggi di Daniele Coco, Antonio Petagine, Alessandro Cu-

trupi, Daria di Bernardo, Chiara Sarti ed approfondisce gli aspetti relativi all'educazione motoria e sportiva, all'impatto terapeutico dello stare in natura, al riconoscimento del valore del corpo nella condizione dell'essere persona, all'interazione quale passaggio significativo nella relazione con gli altri.

- La seconda area tematica, dal titolo *Le nuove responsabilità nella formazione dei docenti*, riunisce gli articoli di Gennaro Balzano, Francesca Di Michele, Mirko Lucchini, Giorgia Macchiusi, Valentina Pappalardo, Michela Schenetti scritti intorno alle idee e alle proposte ispirate all'educazione all'aperto, estendendo il discorso al mondo del lavoro e alla scuola del cambiamento, l'outdoor è esaminata quale alternativa possibile, in situazione di emergenza come quella della pandemia, e se ne estrapola il nucleo vitale, tanto in esperienze consolidate, quanto in nuovi itinerari di formazione pedagogica e scientifica.
- La terza area tematica, dal titolo *I processi inclusivi della comunità educante*, comprende i testi di Vito Balzano, Eugenio Fortunato, Elena Mauri, Mirca Montanari, Matteo Villanova disegnando lo scenario partecipativo, comunitario, storico, emozionale nel quale l'outdoor education diviene una opzione rilevante nel contesto urbano della politica dell'inclusione.
- La quarta area tematica, dal titolo *La sfida mondiale dell'outdoor education*, con gli approfondimenti di Antinea Ambretti, Veronica Telese, Daniela Mangione, Zoi Nikiforidou, Christopher H. Tienken, Annamaria Ventura, Giuseppe Elia, Michelle Wisbey propone il confronto nazionale e internazionale entrando nel merito della filosofia e della pratica dell'outdoor education.

L'accostamento delle diverse analisi pedagogiche rappresenta la grande ricchezza della Rivista che resta ancorata al discorso sulla persona in un'epoca disorientata, e pur sempre alla ricerca di quadri significativi per meglio educare in tempi in cui la crisi economica rischia di stravolgere i valori umani più profondi.

Intorno all'outdoor education si struttura un discorso epistemologico, per certi versi, nuovo rispetto alle esperienze passate, con la ricerca di risposte scientificamente più salde. Sebbene si rinforzino i presupposti ben conosciuti e condivisi, secondo i quali il contatto con la natura sia un fondamento dell'educazione, potendone accertare i benefici nello sviluppo integrale della persona, molto va ancora investito in termini di conoscenza scientifica teorica e di pratica della formazione. Sono proprio queste ultime, teoria e pratica, che necessitano di una spinta ulteriore affinché l'outdoor education diventi un passaggio indispensabile nella scuola di tutti. Senza dubbio alcuno, l'idea dell'apertura nello spazio ben si coniuga con la prospettiva multidisciplinare dell'indagine scientifica prescelta come riferimento generale.

Ciascun campo del sapere trova nell'ambiente naturale una propria genesi e un proprio sviluppo. In tal senso, l'outdoor education costituisce un terreno fertile nel quale seminare conoscenza e verità. La conoscenza del mondo reale e la verità della vita che si svolge davanti a noi e della quale siamo parte inscindibile.

# **Educazione al movimento e scoperta della natura**



# ***Vivere la corporeità nell'educazione motoria e sportiva, tra metafora e natura nell'era contemporanea***

*Daniele Coco*

Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività motorie; Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi Roma Tre

## **1. La metafora del corpo nell'educazione motoria e sportiva nell'era contemporanea**

La Metafora è “considerata la regina delle figure retoriche, la metafora (dal greco trasferimento) è un tropo, cioè un sovvertimento di significato rispetto al significato proprio, di due parole o segmenti discorsivi. Una parola o un segmento eredita uno dei significati della seconda parola o segmento: si dice allora che il significato che risulta è figurato” (Treccani, 2011).

Perché utilizzare delle metafore del corpo? Il termine non è neutro, ma una realizzazione dialogica articolata, che avvia un alto potere trasformativo capace di indurre al cambiamento.

Bisogna educare a sapersi guardare e percepire il proprio pensiero di sé, racchiuso nelle immagini mentali e decifrato in metafore, solo così diviene un reale dispositivo riflessivo capace di ingenerare consapevoli cambiamenti interni ed esterni.

“Noi riceviamo delle sensazioni, vediamo parti della superficie del nostro corpo, abbiamo impressioni tattili, termiche, dolorose, sensazioni indicanti le deformazioni del muscolo provenienti dalla muscolatura e dalle guaine muscolari, sensazioni provenienti dalle innervazioni muscolari e sensazioni di origine viscerale. Ma al di là di tutto questo vi è l'esperienza immediata dall'esistenza di un'unità corporea che, se è vero che viene percepita, è d'altra parte qualcosa di più della percezione” (Schilder, 1973, 35). Il mondo è guidato da pregiudizi e ideologie di massa del passato adattandosi senza trovare attivamente delle alternative che potrebbero forzare dei pensieri e dei costumi sviluppati nel corso del tempo. Marcel affermava: “il mio corpo è il mio modo d'essere al mondo o ancora di appartenere al mondo” (Riva 1985, 119). “La potenza della metafora mi sembra sia proprio questa: essa ci impegna in una negoziazione di significato soggettiva ed intersoggettiva delle nostre esperienze, ci invoglia a raccontarci e a raccontare, ci sospinge

verso una riflessione consapevole che riguarda il rapporto tra il proprio sè e i modelli culturali che ci danno forma. L'attenzione alla metafora, ci abitua ad una riformulazione e ad un adeguamento costruttivo dell'immagine che abbiamo di noi e del nostro corpo" (Orefice, 2012, 10). Il nostro corpo è un importante strumento di comunicazione, è impossibile pensarlo separatamente dalla nostra mente.

Attraverso il corpo possiamo trasmettere le nostre emozioni e socializzare. "Nel corso di tutta la vita, conosciamo il mondo attraverso il nostro corpo e il corpo attraverso il mondo, così che è fin troppo ovvio che la conoscenza che ciascuno ha delle proprie caratteristiche cinestesiche dipende dall'ambiente, dai luoghi, dalle cose che tocca, vede, sperimenta, e rispetto alle quali costruisce coscienza e abilità" (Dallari, 2000, 17). Le rappresentazioni ed i modelli che verranno analizzati sono quelli che oggi considerano il corpo un vero e proprio oggetto di culto e di trasformazione, i mass media, i social, hanno messo l'attenzione su modelli e stereotipi legati al fisico, al look e canoni di bellezza e il corpo è diventato uno strumento da esibire sui diversi network.

Le metafore che affronteremo nel presente lavoro riportano un corpo inteso come (Orefice, 2012; Fedeli, 2014; Chistolini, 2016; Coco, 2014):

1. trasmettitore-contenitore che assimila "il corpo spugna";
2. svelamento-fardello di cui ci si vorrebbe presto liberare, per scoprire ed andare oltre "il corpo bozzolo";
3. strumento, potente mezzo attraverso cui potersi muovere, prestazionale, competitivo "il corpo machina";
4. filtro-schermo che, nel nasconderci al mondo, permette contemporaneamente di esprimerci "il corpo maschera";
5. foglio bianco-testo da scrivere "il corpo libro";
6. digitale-virtuale, che percepisce e agisce aprendo nuovi orizzonti e nuove prospettive per l'acquisizione, l'elaborazione e la comunicazione anche di conoscenze, reale e virtuale si intrecciano, "il corpo avatar";
7. flora-fauna e gli elementi della natura come dono e modello ancestrale, originario, in simbiosi con il creato a cui attingere per ritrovare il corpo-natura.

Questa metaforicità è dominio nel linguaggio comune ed ha attinenza ad una rappresentazione del corpo che rinvia ad una stratificazione di riproduzioni e di immagini che riportano a forme di categorizzazioni collegate all'esperienza della corporeità vissuta, esse possono essere interdipendenti l'una dall'altra o esserne una sottocategoria e sono legate alle tappe evolutive dell'uomo.

## **2. Il “corpo-spugna” in età evolutiva: apprende con le attività ludico motorie e sportive**

La prima metafora illustrata, il corpo-spugna, con la nota caratteristica di assorbire, assimilare e rilasciare impone una serie di questioni su come le attività motorie e sportive possano sostenere o limitarne la realizzazione.

Il bambino impara a conoscere sé stesso e il proprio ambiente nell'interazione con le principali figure di attaccamento, la famiglia, gli educatori e da queste prime esperienze inizia a costruire il proprio sé, le prime forme di socialità e di morale (Coco, 2014). L'altro è indispensabile per il bambino per costruire la propria identità in tutto l'arco della vita.

Nel mondo dello sport di alto livello e delle scienze motorie e sportive alcuni riferimenti sociali risultano essere molto pervasivi, ad esempio quello della fisicità e della competitività.

“Qui, infatti, a far da padrona è spesso un'idea di corpo che la maggior parte delle volte appare irraggiungibile e che non sempre promuove la ricerca di forme di coerenza tra come ci si sente, come si vorrebbe essere e quello che si avverte essere il giudizio degli altri. È in conformità ad un certo tipo di valori condivisi (estrema competizione, supremazia, tecnicismo esasperato) che il corpo, in quanto “spugna”, coerentemente ad un modello addestrativo delle attività sportive, impara a diventare standardizzato, cioè interiorizza dei modelli di umanità che saranno in futuro molto probabilmente coincidenti con la metafora della macchina e della maschera. In tal senso non stupisce che proprio la metafora della “macchina perfetta” sia apparsa” (Orefice, 2012, 31-32). Nelle recenti Olimpiadi di Tokyo 2020-2021, se pur fortemente condizionate dalla situazione pandemica, è stato dimostrato perfettamente come i corpi, l'immagine degli atleti e la pressione mediatica a volte sproporzionata, vivano di una medesima spettacolarizzazione che in questi eventi trova le sue forme più evidenti.

Alcuni atleti riescono a saper gestire ed a valorizzare questi aspetti, altri purtroppo ne rimangono segnati e schiacciati in modo indelebile ed esasperato dando un sapore amaro allo sport, come hanno testimoniato anche alcune vicende note che purtroppo, causa forse le giovanissime età delle atlete e degli atleti, hanno solo danneggiato l'immagine di alcuni sport e le carriere di sportivi e tecnici.

“Le Olimpiadi della nostra fragilità. Mai come a Tokyo abbiamo visto i più talentuosi e preparati atleti del mondo implodere ancor prima di gareggiare. Gli dèi cadono tra i comuni mortali quando nel *'corpore sano la mens vacilla'*. Non è questione di fisico, ma di fisica dell'anima, di forze di gravità esistenziali che appesantiscono il gesto, rendono il rovescio monco, la mira imprecisa, il salto malfermo, le gambe tremanti. Simone Biles sentiva i demoni nella testa e a quei demoni ha dato anche un nome: twisties, sensazioni di vuoto durante

il volteggio. Un blocco mentale che aveva già avuto nel 2014. La superstar giapponese Naomi Osaka, scelta dal suo Paese come ultima tedefora, è uscita al terzo turno del torneo di tennis perché schiacciata dalle aspettative. Il nostro Federico Burdisso a pochi minuti dalla finale dei 200 farfalla, in cui è arrivato terzo (primo italiano a medaglia in questa specialità), voleva abbandonare la vasca per lo stress. La giovanissima Benedetta Pilato, 16 anni, campionessa europea e primatista mondiale sui 50 metri stile rana, si è fatta squalificare nella batteria dei 100 metri perché “avevo l’ansia”. Alla tiratrice Diana Bacosi tutto il buio della sua vita è riapparso un secondo prima del piattello decisivo, che è volato via intonso” (Articolo su: [repubblica.it/sport/2021/08/12](http://repubblica.it/sport/2021/08/12)). “Tra i motivi che la scatenano, ha riferito l’esperto, può esserci la “pressione”, intesa come aspettativa altrui. L’atleta che ne è vittima “scivola nella paura di perdersi”, e può incappare in gravi infortuni. Questa condizione, tra l’altro, sembra essere comune ad altri sportivi. “Ho avuto i ‘twisties’ da quando avevo 11 anni. Non riesco a immaginare quanto spaventoso deve essere se accade durante una gara”, ha riferito Aleah Finnegan, altra ginnasta americana. “Non hai controllo sul tuo corpo e su quello che fa”, ha aggiunto, specificando che si tratta di una condizione “difficile da spiegare a qualcuno che non fa ginnastica” (Articolo su: [tg24.sky.it/salute-e-benessere/2021/07/29](http://tg24.sky.it/salute-e-benessere/2021/07/29)). Sicuramente bisognerà fare delle riflessioni a riguardo.

“Il corpo-spugna, infatti, proprio perché corpo “in relazione”, ha bisogno di sperimentarsi (ovvero di esercitare gli schemi motori: saltando, lanciando, lottando ecc.), di esplorare una propria conoscenza delle cose e dell’ambiente circostante, prima di essere introdotto a pratiche sportive di tipo formale. [...]

Ogni società umana ricorre ad attività fisiche in qualche modo straordinarie (cioè separate dalla sfera quotidiana e strutturate in ruoli, tempi, luoghi specifici, ecc.), ma appare indubbio il fatto che nelle nostre società, fortemente urbanizzate, questa separazione tra attività fisiche molto ridotte e/o standardizzate e attività sportive sia particolarmente marcata. E’ questa la critica che da più parti, e non da ora, viene rivolta alla eccessiva “tecnologizzazione” degli sport moderni, ovvero a questo loro essersi allontanati dalla pura sfera del gioco” (Orefice, 2012, 34). È necessario insegnare alle future generazioni che lo sport non deve essere legato solo al risultato, bisogna impegnarsi, allenarsi per dare il massimo e arrivare agli obiettivi prefissati, cercando di superare i propri limiti. I genitori o gli educatori devono sostenere i bambini nell’ accettare il fallimento, valorizzandone in modo positivo le caratteristiche individuali di ciascuno.

### **3. Il “corpo-bozzolo”: linguaggi dell’educazione motoria e sportiva**

L’attuale riflessione che andremo a riprendere adesso riguarderà il corpo bozzolo, che in particolare affronterà le diverse trasformazioni cui il corpo

incontrerà in adolescenza, che potremo definire fondamentali per il suo passaggio alla vita da giovane adulto.

Esso, infatti, deve fare i conti con un corpo che cambia gradualmente e del quale, la maggior parte delle volte, non si riconosce, creando delle lacerazioni indispensabili per un corpo nuovo, insieme a mutamenti psicofisici, in quanto emergeranno nuove incertezze, paure, imbarazzi e pulsioni da scoprire e gestire.

“Questo stato, che a tutti gli effetti può essere considerato di crisi della presenza, esige delle risposte. E' nel suo essere *bozzolo* infatti che il soggetto da un lato reclama spazi e tempi per sperimentarsi (per diventare appunto *una farfalla che volerà sopra tutti*), dall'altro rischia di subire il fascino dell'omologazione quando la ricerca di questa sua autonomia gli richiede troppi sacrifici, incide sulla propria autostima e sul consenso sociale (*il mio corpo... è orrendo*). [...] Ritorna qui, prepotente, la questione dell'enfatizzazione eccessiva dell'apparenza fisica nella vita sociale e della fisicità, presentata il più delle volte nel mondo sportivo come un ideale perfetto da raggiungere ad ogni costo, un ideale che si traduce spesso nell'idea che dal bozzolo debba uscire necessariamente un corpo attraente e potente (magro per le ragazze, muscoloso per i ragazzi) e che attraverso questo si possa ottenere felicità, successo, potere e denaro” (Orefice, 2012, 38). È importante sottolineare che purtroppo, si può abusare di quello stesso esercizio fisico che spesso viene affiancato ad un regime alimentare non corretto, o ipercalorico con l'ausilio di sostanze e nutrimenti specifici anche non sempre leciti e sani per “ingrossare” i propri muscoli, o al contrario di ristrettezza di nutrienti essenziali, definiti disturbi del comportamento alimentare.

I mass media ci propongono continuamente ed esclusivamente immagini di donne e uomini belli, perfetti, associando spesso la bellezza puramente estetica al successo e spingendo quindi molte ragazze e ragazzi, soprattutto in giovanissima età, a voler raggiungere quelle forme fisiche, quei modelli a tutti i costi. Dovremmo cercare di educare i giovani a vivere una vita serena in cui l'alimentazione e le attività motorie e sportive possono essere un'ottima occasione di educazione alla corporeità per un corretto stile di vita, sano e realizzato, accettandosi e valorizzandosi.

#### **4. Il “corpo-macchina”: la performance e la perfezione nelle attività sportive**

L'attività motoria e sportiva favorisce la socializzazione e crescita come soggetti attivi, responsabili ed equilibrati. Bisogna star bene con sé stessi per stare bene con gli altri e la scuola deve promuovere il benessere della persona e prevenire e/o contrastare efficacemente le prime forme di disagio. Il bambino può conoscere meglio sé stesso per mezzo del movimento, condi-

videndo con altri soggetti, esperienze che permettono di percepire il proprio essere parte di un gruppo, accrescendo il senso di appartenenza. Potremmo identificare luci ed ombre del corpo macchina, uno positivo ed uno negativo. Riportiamo un esempio virtuoso osservato da tutti nelle Olimpiadi Tokyo 2020-2021, con una grande atleta che ci ha dato la possibilità di scoprire la bellezza e l'energia che può esprimere una performance sportiva di altissimo livello, tutta al femminile: "Tu chiamale se vuoi... emozioni. È una karateka italiana a conquistare la prima medaglia in assoluto della neo-disciplina Olimpica del karate, nel Kata. Nella finale per il bronzo con un punteggio di 26.48 Viviana Bottaro supera nettamente l'americana Sakura Kokumai, che ha fatto registrare 25.40. L'oro va alla leggendaria spagnola Sandra Sanchez, capace a 39 anni di battere la giapponese Shimizu. Eccellente prova per l'atleta genovese delle Fiamme Oro, classe 1987, in crescendo dalle eliminatorie dove ha via via dimostrato grande tecnica e potenza, espressione confermata dal punteggio dei giudici" (Articolo su: [olympics.com/it/notizie](http://olympics.com/it/notizie)).

"L'accettazione di una pratica sportiva intesa esclusivamente come "superamento di un limite", rimanda ad una visione logo-centrica secondo la quale il corpo è fortemente mutevole e ambiguo, per cui l'individuo deve porvi un qualche rimedio ricorrendo (in maniera spesso esasperata) al logos, alla ragione. [...] Non sembra un caso, dunque, che la metafora della macchina perfetta sia presente nel nostro discorso, quasi a voler testimoniare che il corpo fisico è costituito essenzialmente da materia, per cui per funzionare ha solo bisogno di una corretta manutenzione ma non di un'anima" (Orefice, 2012, 45).

Dunque, diventa naturale riprendere la metafora, ombrosa, del corpo/macchina, perfetta o da perfezionare, che ci rammenta che la lentezza, la tranquillità, sono l'attuale tabù da cui rifuggire, da nascondere per timore di essere additato come pigri, sornioni, poco performanti e soprattutto poco produttivi. Di conseguenza il suo opposto, la velocità, il tutto e subito vengono identificati con il metro di giudizio favorito con cui cronometrare la presenza ed il risultato nell'essere nel mondo. Tale riflessione dovrebbe far intravedere nel corpo/macchina un possibile insegnamento dal quale avviare un nuovo modo di educare, affrontando i percorsi di vita e di formazione culturale legati alla relazione educativa della corporeità in ambito sportivo.

## **5. Il "corpo-maschera": celare e svelare il proprio potenziale**

Il corpo può anche non essere inteso come solo materiale, fisico, organico, ma può essere anche sede di emozioni, un corpo cioè immesso in un mondo aperto con il quale si confronta, mediante un processo che non è mai concluso.

Dunque, la domanda sarà: Le attività motorie e sportive riusciranno veramente a riconoscere le molteplicità dei corpi che lo abitano? "Se cioè, il corpo si pensa come una maschera e lo considero uno strumento per esprimermi,

cosa succede a quelle forme di umanità date, “diverse” e “alternative”, che rientrano nel nostro orizzonte di senso ma non nei nostri modi di fare gli uomini? [...] Queste riflessioni appaiono cruciali non tanto perché aprono la strada a nuove prospettive per l’inclusione sociale (che non devono naturalmente basarsi su una dimensione meramente tecnicistica, né estemporanea), ma perché possono fare da volano a nuove - cioè intese come da inventare - concezioni e significati che riguardano lo sport” (Orefice, 2012, 52). Sempre più frequentemente si affrontano i temi della discriminazione, pregiudizi e stereotipi nel mondo sportivo che naturalmente devono essere assolutamente valicati, qualsiasi esse siano.

È indispensabile fare un passo ulteriore per tutelare gli aspetti dell’auto-determinazione degli individui, sportivi compresi, ognuno deve poter vivere liberamente sé stesso, i propri desideri, i propri sentimenti, a riguardo di tutti gli uomini e le donne, per una cultura della corporeità e dello sport che rispetti l’individuo in ogni manifestazione delle sue potenzialità.

## **6. Il “corpo-libro”: espressione del proprio vissuto**

Siamo giunti al termine di questa riflessione sulla metafora del corpo, in cui si evidenzia come le attività motorie e sportive possano essere caposaldo dei nostri progetti antropo-poietici, in quanto “attraverso le esibizioni sportive (di professionisti, di dilettanti o di iniziandi) si mettono in scena gli elementi costitutivi dei nostri modelli di umanità” (Remotti, 2011, 23). “A questo punto bisogna fare però un ulteriore e conclusivo passo in avanti verso quella “cultura educativa del corpo” che da tempo stiamo promuovendo, perché le metafore indicate in questo lavoro fanno emergere contemporaneamente sia l’oggetto del nostro intervento, che la modalità dell’intervento stesso. Che cosa significa infatti, per chi fa formazione in tali ambiti (insegnanti, educatori, allenatori, ecc.) considerare uno studente come una *spugna* o un *bozzolo*, piuttosto che come una *macchina* o una *maschera*? Ognuna delle metafore indicate presuppone che la coppia educatore-educando si integri in modi diversi, suggerendo approcci (tecnico-formativi) diversi. In questo passaggio, può aiutare l’idea di un corpo che è visto come *l’insieme delle tante parole di un racconto*” (Orefice, 2012, 55-56). La metafora del corpo-libro, come un testo da scrivere, un corpo che non è già dato, ma che va costruito e interpretato, perché “parla ed esprime”, essendo portatore di “segnî”, comportamenti, gesti e movimenti intenzionali e non. Il nostro corpo può vivere pagine felici o più complesse e il libro ci permette di racchiuderle tutte, raccontandole capace di esprimere la nostra complessità di essere uomini. Simboleggia la capacità di scrivere su di sé, di farsi leggere e leggersi, di scriversi e riscriversi, per correggere e correggersi, rileggendo le pagine della vita, sfogliando le pagi-

ne del proprio corpo-libro, per una consapevolezza riflessiva della propria biografia corporea, cognitiva ed affettiva.

## **7. “Corpo-virtuale”: vivere tra il reale ed il virtuale**

Il corpo-avatar è la nuova frontiera in un mondo sempre più virtuale, “un corpo che percepisce e agisce aprendo nuovi orizzonti per l’operare percettivo-motorio e nuove prospettive per l’acquisizione, l’elaborazione e la comunicazione delle conoscenze. L’aspetto identitario è fortemente influenzato dalla corporeità dell’avatar e dalla credibilità acquisita dall’utente nel mondo virtuale, tanto da contaminare il confine tra mondi. La porosità di tale confine non si esprime solamente nella circolarità degli artefatti e degli eventi dal mondo virtuale al mondo “reale”, ma nei passaggi da un mondo virtuale all’altro” (Fedeli, 2014). Se prendessimo in considerazione il fattore “virtuale”, presumibilmente, ribadiremmo il concetto che “virtuale si contrappone al reale”. Questa affermazione salda l’idea che considera il virtuale ad un livello inferiore di realtà o, addirittura non presenta nessun elemento della realtà. “Come è ben noto, nel contesto dell’informatica e della cibernetica, la parola “virtuale” viene utilizzata principalmente come aggettivo e non già come sostantivo: parliamo di mondi virtuali, di oggetti virtuali, di relazioni virtuali, di soldi virtuali, [corpi virtuali] e così via. Generalmente, inoltre, si pensa che tali “cose virtuali” siano un certo genere di oggetti che presentano solamente un’esistenza “simulata” su un computer (o in uno spazio al di fuori della realtà “fisica”) e che, per tale ragione, contrariamente alle cose “fisicamente presenti”, non siano reali – o, d’altra parte, che siano irreali. Se il principio che determina la “fisicità” degli enti reali è la loro capacità d’occupare un posto determinato nel tempo e nello spazio, sembra che lo stesso principio non si possa applicare alle “cose virtuali”: si “trovano” in uno spazio che non è situato e in un tempo che è non definito fisicamente” (Valera, De Lara, 2021, 57). Se, pertanto, gli oggetti (o corpi) virtuali si riferiscono costantemente all’ambiente virtuale – e, d’altra parte, l’ambiente virtuale si riferisce agli oggetti (o ai corpi) virtuali – sembra che l’elemento che unisce i due concetti sia proprio l’interazione: “Il corpo virtuale è un’entità fenomenizzata attraverso l’interazione” (Diodato, 2012, 10).

La tecnologia in generale ed in particolare la tecnologia digitale – interpreta tale fenomeno come il movimento graduale dell’esternalizzazione e della surrogazione delle funzioni umane (Gehlen, Arnold, 2004; Sloterdijk, 2010). “La storia della tecnologia potrebbe, così, essere interpretata come un processo di automatizzazione delle nostre funzioni, capace di rimpiazzare progressivamente l’essere umano, per cui ogni sua azione organica diretta verrebbe sostituita dall’azione di un qualche dispositivo” (Valera, De Lara, 2021, 64). Il rischio di questa massificazione digitale è la chiusura da parte dei più giovani in questi surrogati di realtà, in cui vivere materialità parallele,

fantastiche, irreali, per sfuggire alla realtà concreta, creando delle vere e proprie dipendenze soprattutto dopo il periodo appena trascorso. Sembra più facile rifugiarsi dietro una figura “inventata” e comunicare attraverso di essa nei diversi social, nascondendo e rinnegando la propria corporeità ed umanità. Suddetta riflessione potrebbe dunque far suscitare la tentazione di far sostituire l'intelligenza umana con l'intelligenza artificiale, poiché essa viene considerata come più “razionale”; infatti, potrebbe forse rivelare un proprio rimpiazzamento tecnologico. Questo ci muove delle grandi domande anche in ambito educativo, come se sia possibile vagliare ogni azione umana come pienamente rimpiazzabile da mezzi tecnologici molto più performanti e con molte meno implicazioni “umane”.

## **8. Il “corpo-natura”: alla scoperta di sé attraverso le attività motorie e sportive in outdoor**

Il momento storico attuale, dopo più di due anni di pandemia, ci ha testimoniato come la nostra relazione e dominanza sulla natura è una mera illusione e presunzione; infatti, la veloce e persistente diffusione del virus ci ha confermato che è innanzitutto nel nostro interesse affermare questa visione sistemica e di vitale interdipendenza uomo-natura. Il termine “natura” giunge dal latino ed è il participio futuro del verbo “nasci”, “nascere”: indica, dunque, “quello che sta per nascere”, “ciò che è sul punto di nascere”, esprime il concetto di una realtà dinamica, in movimento, attiva e viva; di una materialità non solo presente, ma potenziale e futura.

La metafora del nostro corpo con la natura ci aiuta a capirne meglio il suo significato: forte-coraggioso-re-feroce come un leone; veloce-leggero-impetuoso-inafferrabile come il vento; elegante-bella-delicata-profumata come un fiore, resistente, saldo, ruvido, duro come una roccia.

Recenti ricerche e studi soprattutto in ambito didattico-educativo riscontrano la necessità di ripartire da un'educazione che ridisponga al vertice il rapporto corpo-natura, ad esempio per mezzo delle attività ed esperienze educative nature-based.

“La parola chiave è contatto, in tutte le sue sfaccettature: vicinanza, prosimità, centralità della dimensione sensoriale, corporeità, cura. Si tratta di riavvicinarsi alla Natura proprio attraverso quel corpo e quei sensi che sono stati tanto assopiti e anestetizzati durante il periodo di lockdown e di distanziamento forzato. Qualsiasi giardino, orto, parco o, meglio ancora, ambienti naturali scarsamente antropizzati e contaminati, possono essere considerati setting di apprendimento, inteso come un processo complesso in cui entrano in gioco le emozioni e il consolidamento delle conoscenze. Evidenze scientifiche dimostrano che l'interazione con gli ambienti naturali ha un effetto positivo anche sull'attenzione diretta e incide favorevolmente sulle possibilità

di apprendimento. Dislocare i setting educativi dal chiuso all'aperto può, in termini tangibili, innescare apprendimenti trasformativi sia per aumentare la qualità dell'impegno, sia incidendo sull'autonomia, la relazionalità e competenza sociale" (Gigli, Borrelli, 2020, 115).

La riflessione che ne emerge è l'esigenza di riprendere una pedagogia esperienziale, concreta in natura, in contrapposizione all'"attuale" urbanizzazione, cementificazione, che crea un ambiente inquinato, sovraffollato, trafficato. L'educazione in ambiente naturale, invece, muove ad uscire da tutto questo, in cerca di natura nuova e selvaggia, per riposare i sensi e poter respirare a pieni polmoni, in solitudine ed in pace o in compagnia per sperimentare la bellezza e la gratitudine della riconnessione con essa. L'animo dell'infanzia è libero di accogliere questa dimensione trasversale dell'esistenza, sperimentata in contesti di vita all'aperto e tale da costituire un prerequisito fondamentale nella pedagogia descritta dall'epistemologia umanistica e dalla metodologia dell'interazione (Chistolini, 2016). Se l'attuale modernità è tecnocrazia, virtualità, dipendenza dai dispositivi, sedentarietà, staticità, nell'educazione in natura si riconquista l'esperienza del reale, della concretezza, del movimento, della fatica, della tangibilità, dell'essenziale: mai come oggi appare fondamentale e urgente dare importanza alla dimensione esperienziale (Dewey, 2011, 2014), inoltre l'educazione in natura, per le situazioni di sfida e di rischio a cui ci si sottopone, mette di fronte all'interdipendenza tra uomo e mondo naturale (Coco, Casolo, Fiorucci, 2021). Se l'attuale modernità ci conduce inevitabilmente ad un "tempo senza attesa" (Zavalloni, 2008, 14), di frenesia, di velocità, di fretta di concludere e di arrivare sempre primi, di fast-education, l'educazione in ambiente natura è attendere che ci siano le condizioni idonee, il vento per la vela, la serenità di attendere i compagni o chi ha più difficoltà in cammino, è riprendere i ritmi equilibrati e ciclici della natura circostante, è mettere in relazione il corpo con la natura.

"L'attuale è dominio del pensiero sulla corporeità, è figlio del "cogito ergo sum" e della separazione netta tra corpo e mente, che vede la seconda in una posizione dominante. L'educazione in natura è corpo. È sperimentare i propri limiti attraverso il corpo, è sentire il caldo e il freddo e le intemperie e il bel tempo sulla propria pelle e nelle ossa, è fare fatica e sentire i muscoli e i tendini e come questi reagiscono ai vari sforzi a cui li si sottopone, è sentire il corpo dell'altro. Il corpo in natura è un corpo attivo, vivo, che sperimenta, prova, impara, percepisce, suda, trema, tocca, si relaziona. L'attuale è senso di onnipotenza dell'essere umano, che si sente padrone del mondo circostante, spesso maltrattandolo e abusandone. L'educazione in natura, invece, pone di fronte a situazioni rischiose e difficili, che obbligano a scontrarsi con i propri limiti" (Borelli, 2020, 50).

L'educazione esperienziale in natura è costituita dal contatto con la terra, le piante, l'acqua, la pietra, in tutte le sue sfaccettature della dimensione

sensoriale, della corporeità, di cura ed amore e di contatto con essa. Il corpo-natura ri-avvicina alla natura il proprio corpo attraverso quei sensi che sono stati tanto assopiti e addormentati durante il periodo drammatico di lockdown e di distanziamento necessario (Coco, Casolo, Supital, Sopranzi, 2020). Il corpo-natura apre all'educazione esperienziale che può essere la chiave interpretativa migliore in questo momento storico, in quanto può aiutarci a "iscrivere in noi: La coscienza antropologica, che riconosce la nostra unità nella nostra diversità; La coscienza ecologica, ossia la coscienza di abitare, con tutti gli esseri mortali, una stessa sfera vivente (biosfera). Il conoscere il nostro legame costituzionale con la biosfera ci porta ad abbandonare il sogno prometeico del dominio dell'universo per alimentare, al contrario, l'aspirazione alla convivialità sulla Terra; La coscienza civica terrestre, ossia la coscienza della responsabilità e della solidarietà per i figli della Terra; La coscienza dialogica, che nasce dall'esercizio complesso del pensiero e che ci permette nel contempo di criticarci tra noi, di auto criticarci e di comprenderci gli uni gli altri" (Morin 2001, 78).

## **Bibliografia**

- Borelli C. (2020), *La nostra relazione con la Natura: dalle cause dell'attuale pandemia, agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature-based*. In Gigli A. (a cura di): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, cit., 115-117, CREIF. [https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche/covid19\\_dossier\\_creif\\_educazione.pdf/@@download/file/Covid19\\_DOSSIER\\_CREIF\\_Educazione.pdf](https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche/covid19_dossier_creif_educazione.pdf/@@download/file/Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione.pdf) (ultimo accesso il 29/03/22).
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura, Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola Joao de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Coco D. (2014), *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia, Roma.
- Coco D., Casolo F., Supital R.A., Sopranzi S. (2020), *L'educazione motoria e sportiva al di là dello schermo: didattica ed esperienze durante il lockdown del Covid-19*, *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4(2), 15-25.
- Coco D., Casolo F., Fiorucci M. (2021), *Challenging play and motor experiences in the natural environment, adventure, and the perception of risk in outdoor didactic-educational places*, *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 650-656.
- Dallari M. (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e conoscenza di sé*, Guerini, Milano.
- Dewey J. (2011), *Experience and Nature*, Read Books Ltd., Vancouver.

- Diodato R. (2012), *Aesthetics of the Virtual*. State University of New York Press, Albany.
- Enciclopedia dell'Italiano, Treccani, (2011) <https://www.treccani.it/enciclopedia/metafora> (ultimo accesso il 29/03/22).
- Fedeli L. (2014), *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche: Implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Gehlen A. (2004), *Der Mensch und die Technik*, in Soheil Natawan, *Die Seele im technischen Zeitalter*, Klostermann, Frankfurt.
- Gigli A., Borrelli C. (2020), *Naturalmente integrati*, in Gigli A. (a cura di), *Infanzie, famiglie, personale dei servizi prescolari al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?*. In Gigli A. (a cura di): *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, cit., pp. 115-117, CREIF. [https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche/covid19\\_dossier\\_creif\\_educazione.pdf/@@download/file/Covid19\\_DOSSIER\\_CREIF\\_Educazione.pdf](https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche/covid19_dossier_creif_educazione.pdf/@@download/file/Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione.pdf) (ultimo accesso il 29/03/22).
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Olympics, *Karate, Viviana Bottaro storico bronzo nel kata al debutto Olimpico*. <https://olympics.com/it/notizie/karate-viviana-bottaro-storico-bronzo-nel-kata-al-debutto-olimpico> (ultimo accesso il 29/03/22).
- Orefice C. (2012), *Metafore del corpo. Teoria e pratiche di formazione nelle scienze del movimento e dello sport*, Liguori, Napoli.
- Remotti F. (2011), *Un corpo mai perfetto: un'ostinata esplorazione di possibilità*, in Grimaldi R. (a cura di), *Valori e modelli nello sport*, FrancoAngeli, Milano, 21-32. Repubblica:[https://www.repubblica.it/sport/2021/08/12/news/giochi\\_di\\_parole\\_mente\\_cuore\\_e\\_vittorie\\_di\\_tokyo\\_2020\\_una\\_olimpiade\\_indimenticabile-313588046/](https://www.repubblica.it/sport/2021/08/12/news/giochi_di_parole_mente_cuore_e_vittorie_di_tokyo_2020_una_olimpiade_indimenticabile-313588046/) (ultimo accesso il 29/03/22).
- Riva F. (1985), *Corpo e Metafora in Gabriel Marcel*, Vita e Pensiero, Milano.
- Schilder P. (1973), *Immagine di sé e schema corporeo*, FrancoAngeli, Milano.
- Sloterdijk P. (2010), *Actio in distans. Sobre las formas de producción telerecional de mundo*, in *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática*, Gabriel Aranzuque, Abada, Madrid.
- Tg24.SKY. Cosa sono i "twisties", il disturbo di cui soffrirebbe Simone Biles, <https://tg24.sky.it/salute-e-benessere/2021/07/29/olimpiadi-simone-biles-twisties> (ultimo accesso il 29/03/22).
- Valera L., de Lara F. (2021), *Presenza virtuale o distanza reale? Alcune riflessioni politiche in tempi di virtualità*, in Dall'Igna A., Sferrazza Papa E.C., Carrieri A., (a cura di) *Quaderni di «Filosofia»* n. 1, 55-66.
- Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, EMI, Bologna.

# *Corpo, natura ed attività ludico-motorie per scoprire il mondo*

*Daniele Coco\*, Antonio Petagine\*\**

\* Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività motorie; Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi Roma Tre

\*\*Ricercatore di Storia della filosofia; Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi Roma Tre

## **1. La condizione corporea<sup>1</sup>**

Per gli esseri umani essere “corpi” significa - innanzitutto - essere vivi. La condizione corporea sta alla base della nostra condizione vitale, sebbene questo non significhi che la vita umana si riduca ad un mero fatto biologico o materiale: il corpo non ci rende semplicemente vivi a livello biologico, ma ci rende presenti, qui e ora, in un mondo che possiamo abitare. Oltre al vivere, la condizione corporea sta alla base del nostro cogliere, del nostro sentire, del nostro provare emozioni. Soprattutto, la condizione corporea ci spinge a porci questa domanda: in che modo essa segna la nostra identità? Già un primo tentativo di rispondere a queste domande ci pone di fronte ad un fatto peculiare: possiamo esperire, infatti, di *essere* e nello stesso di *avere* questo nostro corpo; possiamo dire di «usare» il corpo, quando ci muoviamo, sentiamo o compiamo una qualche azione, eppure sarebbe assurdo dire che lo utilizziamo alla maniera di uno strumento, così come prendiamo in mano un utensile o saliamo su un mezzo di trasporto.

Può essere quasi banale ricordare che nel corso della storia della filosofia quella di “corpo” è apparsa facilmente come una nozione correlativa ad altre di segno opposto: quelle di “anima”, “spirito”, “mente”. Non si tratta però, di semplici sinonimi, ma di un quadro di concetti segnato da una certa complessità e da un percorso di evoluzione che è giunto alla formazione di nozioni moderne come «Io», «Sé» o «soggetto» (Martin, Barresi, 2000 e 2006; Nannini, 2002; Petagine, 2012).

---

1. Entrambi gli autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Coco D. n. 3,4,5; Petagine A. n. 1,2.

Questo non è accaduto per caso, dato che l'esperienza umana appare effettivamente segnata da una irriducibile dualità. Da un lato, in effetti, siamo sempre ineludibilmente situati, collocati nello spazio-tempo e nelle sue regole. Siamo stati generati senza che questo sia dipeso da noi, siamo vulnerabili e mortali; possediamo fattezze che non abbiamo scelto, per quanto dipenda da noi il modo in cui possiamo prendercene cura. Da un altro lato, però, ci accorgiamo che possiamo trascendere lo spazio e il tempo: abbiamo un passato che valica i limiti anteriori segnati del nostro venire al mondo e uno sguardo che può andare ben oltre il fatto della nostra morte. Quando progettiamo un'azione e la mettiamo in pratica, possiamo superare i nostri confini spaziali, capaci come siamo di comunicare con persone che si trovano dall'altra parte del globo o di trarre beneficio da un libro scritto duemila anni fa. Così, pur essendo soggetti rigorosamente singolari e situati, possiamo però assurgere al livello di ciò che è comune e universale.

Ancora: per quanto possiamo stare ripiegati sui nostri interessi particolari, possiamo però anche elevarci ad un fine incondizionato e costruire insieme un bene genuinamente comune. Non è senza ragione, dunque, che la cultura occidentale abbia distinto la condizione che ci situa nello spazio e nel tempo da quella che ci permette di trascendere tali dimensioni, chiamando «corpo» la prima e «spirito» o «mente» la seconda.

Il corpo non è però solo uno dei «corni» di questa dualità. Ad un'analisi attenta, la dimensione corporea stessa è un'icona di tale dualità. In effetti, il nostro corpo è nello stesso tempo, per noi, un *dato* e un *compito*. Un dato, perché non possiamo che partire da qui, da questo corpo, da questo tempo, da questa storia. È però anche compito, perché noi non ci limitiamo ad essere, come una cosa che semplicemente è e sta lì uguale a se stessa, ma siamo spinti a *realizzare* questo nostro essere, dandogli senso e valore. Per usare una frequente metafora teatrale, ciascuno di noi è come un attore, che deve "recitare la propria parte", "interpretare" la propria vita nel teatro dell'esistenza concreta. Il corpo ci appare, insomma, allo stesso tempo e inseparabilmente, come un fatto da conoscere e come un bene da preservare; come un vincolo e come un'occasione; come una certa materia, retta da precise e stabili leggi naturali, ma anche come una dimensione da inserire in una cultura e in una storia, individuale e sociale.

Per questa ragione la condizione corporea è l'oggetto di profonde questioni etiche e socio-culturali. Esse non si limitano alla bioetica e all'ecologia, che pure tanta parte hanno nel nostro contesto culturale, capaci di stimolare meritoriamente la nostra riflessione sul modo in cui la ricerca scientifica e/o la produzione tecnologica si occupano della vita. In maniera forse ancora più basilare, l'essere corpi risulta un "fuoco" intorno a cui ruotano diverse questioni di base della nostra esistenza: in che modo viviamo il nostro essere nel mondo? Qual è il rapporto che abbiamo con la

natura e con gli altri? Come alimentiamo le nostre capacità più propriamente cognitive ed affettive?

## 2. Il “corporeo” e il “naturale”

Non è certo questa la sede per affrontare con la dovuta profondità la questione di che cosa sia per noi la “natura” e che cosa vada definito in maniera adeguata come “naturale”. La consapevolezza di questo limite non ci impedisce però di richiamare alcuni elementi essenziali di riflessione.

Ci sembra necessario partire dall'importanza che ha per noi la nascita della scienza moderna e della precisa concezione del mondo in cui è stata inserita nel XVII secolo: essa è nata in effetti con l'auspicio di giungere ad un sapere che fosse obiettivo ed efficace, libero da ogni forma di antropomorfismo o di spiegazione indotta da nozioni false e vuote, come veniva giudicato da più parti il pensiero scientifico veicolato dalle “Scuole” di origine medievale. In tale contesto, il linguaggio matematico appariva come il principale elemento di garanzia per la costruzione di un tale sapere, mentre veniva percepito come un ostacolo la nozione di *finalità*. Proprio il riferimento ad essa portava a difendere una fisica qualitativa, refrattaria al nuovo metodo scientifico. Così, nella spiegazione dei fenomeni naturali viene vietato *a priori* di parlare in termini teleologici, sebbene, nel nostro linguaggio ordinario, la finalità non abbia mai smesso di descrivere con successo le nostre esperienze: continuiamo a dire che l'animale X si comporta in modo Y per raggiungere l'obiettivo Z o che siamo fatti per conoscere, sentire, vivere insieme, amare. Nota Hans Jonas: “L'esclusione della teleologia –non è un risultato induttivo, bensì un divieto a priori della scienza moderna. Ciò può esserlo però soltanto se la teleologia contraddice già il tipo di essere, che viene presupposto nei possibili oggetti della scienza naturale, contraddicendo così anche il concetto della causa che è adeguato a tali oggetti. E tuttavia nessuno ha mai sostenuto che “causa finale” sia un concetto tirato per i capelli, astruso o addirittura “innaturale”. Al contrario, niente è più naturale per lo spirito umano e niente più familiare per l'elementare esperienza umana” (Jonas, 1999, 47).

Questa esclusione della finalità dal mondo della natura genera una frattura immediata tra l'immagine scientifica e quella “ordinaria” del mondo; tuttavia, non è solo questo l'effetto problematico che essa genera. Tale esclusione porta in effetti a smarrire il senso più antico della parola “natura”: per il pensiero pre-moderno, essa indica precisamente il principio che permette un movimento, orientandolo secondo uno scopo ben definito. All'interno di tale visione, per noi possedere una “natura” significa possedere una precisa essenza, che ci orienta dal di dentro a perseguire determinati scopi, che si confanno alla nostra condizione umana e la realizzano pienamente. Tali scopi sono inseriti in un *ordine cosmico* ben definito, “saggio” e misura - per molti

versi - del nostro stesso modo di comportarsi, di costruire e di istituire il mondo umano (Brague 2005; Spaemann, Löw, 1981). Con l'avvento della modernità, le scienze naturali guadagnano certamente un ineguagliabile potere esplicativo, ma vengono inserite in un quadro di comprensione complessiva del mondo che fa apparire l'universo come un orologio silente e senza scopo, come una realtà esanime, come ciò in cui la presenza stessa della vita, da regola saggia e pervasiva nel mondo, viene ormai concepita come eccezione tutta da spiegare, che emerge aporeticamente da ciò che vita non è e non ha (Jonas, 1999, 17-21.).

Questo cambio di paradigma porta ad esasperare la contrapposizione tra natura e spirito, tra corpo e anima, tra "esteriorità" e "interiorità". Del tutto conseguente rispetto a questa contrapposizione è l'emergere già richiamato di nuove sensibilità ecologiche e bioetiche: se la natura non significa nulla e non ha un suo senso proprio, allora perché non agire sul sedicente ordine naturale, per dirigerlo ai nostri scopi politici, economici o militari? Nemmeno ci stupisce poi quanto osserva con acume David Le Breton, quando riconosce che il corpo non è per noi nulla più che un *alter ego*, una materia inerme, qualcosa di incapace di esprimere di per sé la nostra identità. Perciò, la nostra società, che pure sembra fare l'apologia del corpo, della forma fisica, dei piaceri e dell'intensità del sentire, in realtà farebbe l'apologia dell'Io nella sua capacità di agire *sul* corpo, senza concepirlo come parte di sé e del proprio destino, né come straordinario piano di costruzione dei nostri rapporti personali e sociali, ma come materia da piegare continuamente alle nostre esigenze di autorealizzazione e di riconoscimento sociale (Le Breton, 2002, 7).

Un altro elemento problematico speculare che emerge dall'immagine moderna della natura e del corpo riguarda il seguente fatto: se si ritiene che il metodo migliore per descrivere la natura prescindendo totalmente da una delle categorie più funzionali per descrivere i fenomeni umani, ossia la finalità, allora diverrà problematica proprio la possibilità di parlare in modo pertinente dell'uomo e della sua soggettività, quando si utilizzano le spiegazioni "naturali". Per usare le parole di Von Wright, l'impostazione moderna ha separato nettamente la *comprensione* dell'uomo dalla *spiegazione* della natura (Von Wright, 1974). Prendere atto di ciò permette di capire come mai una formazione costituita dalle sole scienze naturali non sembra affatto condurre ad aumentare la nostra capacità di entrare in relazione con la natura, ma sembra orientata piuttosto a favorire l'approccio tecnico-scientifico, il quale porta ad acquisire competenze grazie alle quali potere intervenire *sulla* natura, suscitando quegli interrogativi di tipo ecologico e bioetico che abbiamo già prima ricordato. Di segno opposto, ma di uguale radice, appare anche l'idea di rifugiarsi nel "bio", nel concepire il "naturale" come una dimensione meramente "altra" da quella umana, come se il naturale insomma fosse per

l'uomo qualcosa di incontaminato, di non umano, di non mediato - e da non fare mediare - dal lavoro e dall'intelligenza umana.

Non abbiamo certamente qui lo spazio per approfondire ulteriormente questo tipo di riflessione. Tuttavia, possiamo certamente riconoscere che non si potrà concepire un rapporto fecondo con ciò che chiamiamo "natura" senza riconoscere in essa un ordine. Un tale ordine andrebbe concepito come legge *interna* alla nostra presenza nell'universo, capace di orientare le nostre vite e fissare alcuni "vincoli di costruzione", senza i quali lo sviluppo dei nostri talenti personali, la cura dei nostri ambienti e la realizzazione delle nostre comunità si condannerebbero a produrre impotenze e fallimenti, sofferenze e inettitudini.

Il regime di separazione in cui, volenti o nolenti, stiamo impostando il nostro rapporto con il corpo e con l'ambiente ci fa perdere di vista il fatto che, come scriveva Arnold Gehlen, l'uomo, a differenza delle altre specie viventi, non è chiamato semplicemente a trovare una condizione di equilibrio con l'ambiente (*Umwelt*), ma a costruire attivamente un *mondo* in cui vivere (*Welt*) (Gehlen, 1983). Per questa ragione, nessun mondo umano è un contesto «naturale» senza essere anche una struttura sociale; nessun bisogno è puramente fisico, senza essere anche un canale attraverso cui passa la realizzazione delle persone che si impegnano a soddisfarlo. Specularmente, nessuna relazione affettiva, nessuna costruzione sociale, nessuna progettualità tecnico-scientifica o bio-medica può minimizzare, banalizzare o svilire le principali consegne che vengono poste della nostra dimensione corporea e dalla sua presenza nel contesto "naturale": che senso diamo alla nostra fragilità e alla nostra finitezza? Noi, consapevoli che nella vita ci sono cose che dipendono da noi, come ci misuriamo con ciò che non dipende da noi? Sappiamo accettare la situazione concreta e rispettarla? Come possiamo relazionarci con l'*altro* da me, senza concepirlo come totalmente estraneo a me e al mio destino? Come guardo la realtà che mi sta dinnanzi? In modo puramente acquisitivo-trasformativo, oppure sono in grado di rispettare, contemplare, gustare, ammirare?

Senza porre a monte questo tipo di domande, diventa difficile comprendere come l'esperienza della natura possa arricchirci, possa insegnarci qualcosa, possa in qualche modo educarci ad essere migliori.

### **3. L'intelligenza corporeo-cinestesica per scoprire il mondo**

Sin dalle prime fasi della vita il corpo e i sensi rappresentano gli strumenti privilegiati di cui il bambino dispone per relazionarsi con il mondo esterno. "Il dato essenziale dell'esperienza del bambino, che orienta il suo imprescindibile modo d'essere, di abitare e conoscere il mondo è il suo corpo. Agendo con le sue azioni e i suoi sensi sugli oggetti della realtà, egli rintraccia i significati, strutturandoli in schemi e infine in concetti" (Gamelli, 2019, 27).

In particolar modo per i bambini della fascia pre-scolare, il corporeo rappresenta la quasi totalità delle esperienze vissute e ogni azione, in questa fase dello sviluppo, è psico-fisica, a dimostrazione dell'esistenza di un legame indissolubile tra le due dimensioni.

Pertanto, dall'Antropologia alle Scienze Motorie e Sportive che, secondo una visione multiprospettica, ha come "punto di partenza teorico non una mente che lavora su problemi astratti, ma un corpo che richiede una mente per farlo funzionare" (Wilson, 2002, 625).

La valorizzazione della dimensione corporea trova la sua premessa nella riformulazione del concetto stesso di corpo, medium di conoscenza e comunicazione con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente: un'idea, questa, che si contrappone a un'interpretazione riduttiva che per molto tempo ha presentato la materialità del corpo in antitesi alla "leggerezza" dello spirito (Frabboni, Pinto Minerva, 2001).

Per secoli considerate disgiunte, queste due entità andrebbero invece concepite in maniera integrata e sinergica: "si può affermare che la divisione corpo-mente non è più contemplabile, poiché la formazione dei concetti si basa sull'esperienza percettiva e motoria ed essi sono rappresentati neuralmente" (De Angelis, Botes, 2016, 49).

Il corpo diviene un tramite per esprimersi, esplorare sé stessi, comunicare con gli altri e gestire al meglio lo sviluppo emotivo; in maniera più ampia, contribuisce al benessere generale (Di Maglie, 2019, 11-24). Sono state soprattutto le teorie di Gardner, con l'adozione di una originale prospettiva biologica e interculturale, ad imprimere una svolta epocale aprendo una sorta di ponte tra cognitivismo e corporeità (Gardner, 1987). In diverse pubblicazioni scientifiche lo studioso, evidenziando i limiti degli attuali sistemi formativi, traccia una prospettiva nuova per la scuola che tenga conto dell'esistenza di otto forme intellettive in ciascun individuo: corporeo-cinestesica, spaziale, logico-matematica, musicale, linguistica, naturalistica, della comprensione di sé e degli altri.

La teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner (1983) presta particolare attenzione alla pluralità di dimensioni della persona; sostiene infatti che ciascun individuo non sia dotato di un'unica intelligenza, misurabile tramite test standardizzati, bensì di molteplici, tutte presenti in ciascun soggetto ma in modi diversi (Stanford, 2005, 33-42).

Lo studioso americano, nella sua teoria, valorizza poderosamente l'intelligenza corporeo-cinestesica, definita come la capacità del corpo di esprimersi, governarsi, manipolare le cose, orientarsi in maniera precisa, rispondere costantemente ed efficacemente ai problemi motori che si manifestano nelle forme più diverse. "Nella nostra tradizione culturale recente c'è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento da un lato e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, quale è compendiata dal nostro corpo, dall'altro. Questo divorzio tra il "mentale" e il "fisico" si è

associato non di rado alla nozione che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto" (Sibilio, 2002, 41). Si pone dunque un nuovo orizzonte teorico sui rapporti tra corpo e attività mentali, collocando l'intelligenza corporeo-cinestesica in una posizione di assoluta e pari dignità alle altre.

Il corpo non sarebbe, dunque, la parte meno nobile dell'individuo, le sensazioni che raccoglie e custodisce condizionano i nostri comportamenti e determinano cambiamenti nel nostro modo di rappresentare la realtà mutandola.

Il corpo è protagonista dei primi apprendimenti, della conquista dello spazio e del tempo, è ciò che crea il substrato di acquisizioni intermedie e superiori, indispensabili ai processi di simbolizzazione, astrazione e classificazione (Piaget, 1945).

E' nel corpo che si origina il linguaggio nelle sue diverse forme, dove trova la propria dimensione comunicativa. "Vita e movimento, mente e corpo si fondono nel processo di sviluppo della persona a partire dal linguaggio per arrivare ad abilità più complesse, quelle metacognitive e riflessive" (De Angelis, Botes, 2016, 49). Dunque, tenere in considerazione il corpo come attore protagonista nel processo di apprendimento e sviluppo personale, insieme alla mente, è indispensabile per promuovere e sostenere una didattica modellata su un'idea di educazione globale e plurisensoriale.

#### **4. Corpo senso-percettivo e motorio**

Come ampiamente dibattuto il bambino, ancor prima di venire al mondo, dispone di un patrimonio senso-percettivo che gli consente di prendere gradualmente coscienza del proprio corpo, di relazionarsi con gli altri, di fare scoperte, di acquisire conoscenze, che include la discriminazione (Ravelli, 2006, 25-26):

- visiva (di cui fanno parte: l'acutezza, la direzione, la memoria visiva e la differenziazione figura-sfondo);
- uditiva (in cui troviamo: l'acutezza, la memoria e l'orientamento uditivo);
- tattile (che include il riconoscimento di forme, qualità, superfici);
- olfattiva (riferita al discernimento di odori e profumi);
- gustativa (relativa al riconoscimento di gusti e sapori);
- cinestesica (che comprende la conoscenza del corpo, quindi la bilateralità, lateralità, dominanza, controllo tonico e immagine del corpo).

Queste capacità, profondamente interconnesse l'una all'altra, durante la crescita si evolvono in maniera progressiva garantendo al soggetto acquisizioni sempre maggiori e più complesse.

Dal punto di vista anatomo-fisiologico possiamo distinguere (Casolo, 2011, 176):

- le vie esteroceettive della sensibilità visiva, uditiva tattile, olfattiva e gustativa;
- le vie propriocettive che inviano informazioni sul tono muscolare, sul grado di ampiezza articolare e sulle condizioni generali di equilibrio;
- le vie enteroceettive che inviano le sensazioni profonde della sensibilità dolorifica, del senso di benessere e malessere, dei bisogni primari come la fame e la sete.

La discriminazione tattile dev'essere sollecitata nel corso dello sviluppo del bambino, al pari (e forse più) delle altre ai fini di un'educazione plurisensoriale. La sua presenza, in qualche modo, evidenzia l'esistenza di un forte legame tra la dimensione senso-percettiva e quella motoria e porta a riconoscere quanto tutte le componenti, compresa quella cognitiva, lavorino di concerto contribuendo allo sviluppo armonico del bambino.

Gli stimoli percepiti per mezzo dei sensi guidano, dunque, l'azione che a sua volta si modifica in funzione di ciò che accade nell'ambiente e che viene percepito: "così come i sensi aiutano il bambino a conoscere meglio se stesso e l'ambiente, anche le esperienze ludico-motorie consentono a quest'ultimo di acquisire la consapevolezza del proprio corpo" (Coco, 2014b, 217).

Dunque, bisogna rilevare il notevole ruolo che il corpo riveste oggi nella nostra vita e società; "spesso ne vengono sottovalutate le capacità, che non sono solo fisiche ma anche comunicative ed espressive. In questo senso, il corpo può essere visto come un mezzo per esplorare sé stessi, gli altri, l'ambiente e come risolutore di problemi. La speranza è quella che nel mondo della scuola possa essere data sempre più rilevanza all'educazione fisica, al movimento e alle sue infinite e valide capacità comunicative ed espressive" (Valentini, Nicolini, 2021, 368-369).

Uno degli aspetti fondamentali della percezione è il senso, che implica l'interpretazione di informazioni che determinano le capacità di un individuo di eseguire un'azione motoria. Sono capacità che permettono al soggetto di ricevere in modo corretto le informazioni provenienti sia dall'interno del corpo, sia dal mondo esterno, comprenderle, selezionarle e interpretarle. È fondamentale, quindi, il livello di percezione del proprio corpo, dello spazio e del tempo (Gil-Madora et al, 2015). Il movimento, dunque, è un tutt'uno con la percezione: ogni atto motorio, infatti, comprende componenti percettive e ogni atto percettivo implica sempre aspetti motori.

Durante quello che Piaget ha definito periodo pre-operatorio, in modo particolare, il bambino sente molto forte il bisogno di muoversi, di esplorare l'ambiente, di correre, di vivere esperienze che presuppongano il coinvol-

gimento dei sensi, nelle quali il corpo sia il vero protagonista. Attraverso di esso conosce, fa scoperte, apprende, gioca, si relaziona con gli altri, esprime il proprio “sentire” in maniera spontanea e genuina comunicando sentimenti che, diversamente, potrebbe non riuscire ad esternare.

Con e attraverso l’uso del corpo il bambino sviluppa la creatività, la fantasia fino ad arrivare a definire il proprio sé e a consolidare la propria autonomia. In questa fase, che J. Le Boulch (1983) definisce del “corpo percepito”, il bambino ha una percezione della propria fisicità come unità, come immagine simmetrica. Infatti, a differenza del periodo precedente in cui la percezione era rivolta principalmente verso il mondo esterno, in questa epoca è orientata verso il proprio corpo, sia nelle sue singole componenti che nella sua totalità.

“Un ponte possibile che accorci le distanze, è individuabile nel gioco sensomotorio, inquadrato secondo la prospettiva multidimensionale di matrice *embodied*, ovvero uno strumento che sia perfettamente in grado di coniugare insieme le tre dimensioni integrate corpo, mente, emozioni, e di costituirsi come un eccezionale strumento di apprendimento e di inclusione” (Palumbo, Minghelli, Pallonetto, 2020, 79).

Nella vita infantile, il gioco diventa un vettore di spontaneità armonica della crescita, un ordine di sviluppo organico perseguibile con la normalità: “Tramite il gioco il bambino cerca di dare ordine e senso al mondo, di conoscerlo, in quanto nel gioco si può modificare il mondo in base ai propri scopi, dando vita a nuove versioni del mondo, nonché della vita” (Coco, 2019, 236).

Il gioco motorio permette ai bambini di crearsi un mondo fantastico, che arricchisce il proprio vocabolario motorio e linguistico, conosce e struttura lo spazio e il tempo, gli attrezzi con cui gioca, i compagni e infine le regole, sviluppando le proprie capacità senso-motorie, percettive, affettive, costruttive ed espressive in un lavoro continuo di strutturazione e destrutturazione.

## **5. Il corpo ludico-motorio**

Partendo dall’assunto che il movimento ed il coinvolgimento esperienziale sono elementi di realizzazione e completamento dello sviluppo di conoscenze, abilità e competenze, è necessario determinare un obiettivo equilibrio, che consenta di collocare il corpo, il movimento ed il gioco al centro dei processi di apprendimento.

“Questo non può valere solo per la scuola dell’infanzia, in quanto non si può chiedere ad un corpo che, sino a quel momento, è stato invitato a conoscere per esplorazione, a misurarsi con l’ambiente e con gli altri in un’interazione continua tra corpo e spazio, di stare seduto. Non si può chiedere al desiderio esplorativo di stare composto, l’intelligenza non sta seduta, non per tutto il tempo!” (Palumbo, Minghelli, Pallonetto, 2020, 85).

Tale osservazione mette al centro la necessità di istituire e predisporre un tempo che identifichi al corpo il bisogno e la possibilità di continuare a muoversi e di organizzare uno spazio adeguato ed idoneo in relazione agli oggetti in una cornice ludica ed inoltre che sia inclusiva e valorizzante di tutte le diversità e le sfide sempre più complesse che il mondo ci presenta.

Dato il forte legame esistente tra gioco/apprendimento/identità personale e valori sociali, il mondo dell'educazione di oggi può beneficiare di opportuni contesti ludico-motori (Coco, 2014a).

Perfettamente espressa anche nel documento riguardante le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2021” si evidenzia come: “Giocando, i bambini hanno occasione di esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un’immagine di sé positiva, di accedere all’intelligenza rappresentativa e simbolica, e quindi al mondo dei significati, di esplorare, conoscere il mondo fisico (limiti, potenzialità, caratteristiche degli oggetti) e sociale (ruoli, regole, ecc.) costruendo un proprio sapere, di dare significato alle esperienze vissute. [...] Riconoscendo l’importanza del gioco, del contatto con la realtà, in primo luogo con la natura, del ruolo dell’attività motoria, della musica, dell’arte, della scienza e della scoperta del mondo, garantendo un equilibrio tra sviluppo della socialità, maturazione emotiva e processi cognitivi e valorizzando le risorse dei bambini” (Ministero dell’Istruzione, 2021, 21-23).

Nell’ambiente naturale la percezione degli elementi, degli oggetti, degli altri si trasforma al punto che ciò che prima era senza importanza, ora diviene un valore da valorizzare e rispettare per vivere bene insieme; infatti, il bambino che sperimenta il gioco all’aperto scopre un mondo ricco di meraviglie che poi vuole senz’altro comunicare nel racconto, nel disegno, nella drammatizzazione (Chistolini, 2021, 65).

“C’è una doppia forma di coinvolgimento dell’alunno nell’attività ludica: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco) egli è motivato e coinvolto multisensorialmente; sul piano diacronico (nel ripetersi e innovarsi del gioco) le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite (carattere dinamico dell’apprendimento)” (Munafò, 2017, 60).

Occorre ricordare a questo proposito che l’apprendimento delle sequenze di azioni motorie avviene «più per esposizione a situazioni concrete che per insegnamento esplicito» (Berti, Comunello 1995, 58). Infatti, giocare è un’attività che deve essere osservata con un orizzonte: “che ha a che fare con l’avventura, la scoperta, l’esplorazione; costituisce una sfida alle capacità di adattamento, di iniziativa creatrice e di interazione con l’ambiente che sono alla base dei cambiamenti del sé” (Munafò, 2017, 57).

## **Bibliografia**

- Berti E., Comunello F. (1995), *La costruzione del senso, osservazione e interpretazione*, Masson, Milano.
- Casolo F. (2011), *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano.
- Chistolini S. (2021), *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Coco D. (2014a), *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia, Roma.
- Coco D. (2014b), *Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata*, in Casolo F., Mari G. (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano, 209-224.
- Coco D. (2019), *"L'evoluzione didattico-educativa delle attività ludico-motorie, la fantasia e la creatività nel gioco arrampicata"*, in Casolo F., Musaiò M., Nosari S. (a cura di), *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 233-248.
- De Angelis B., Botes P. (2016), *Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo ed il movimento*, *Rivista Formazione & Insegnamento*, 14(1), 47-54.
- Di Maglie A. (2019), *Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva*. Le Emozioni. Atti Del Wor-kshop 2019-2020, 11-24.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, Bari.
- Gamelli I. (2019), *Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell'educatore*, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(4), 27-34.
- Gardner H. (1987), *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano.
- Gehlen A. (1983), *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre*, M. Klostermann, Frankfurt.
- Gil-Madora P., González-Víllora S., Crosato V. (2015), *La centralità dell'educazione motoria nella prima infanzia*, *Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, 1, 409-412.
- Jonas H. (1994), *Das Prinzip Leben. Ansätze su einer philosophischen Biologie*, Insel Verlag, Frankfurt an Main-Leipzig.
- Le Breton D. (2002), *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*, Métailié, Paris.
- Le Boulch J. (1983), *Educare con il movimento*, Armando, Roma.
- Martin R., Barresi J. (2000), *Naturalization of the Soul. Self and Personal Identity in the Eighteenth Century*, Routledge, London-New York.
- Martin R., Barresi J. (2006), *The Rise and Fall of Soul and Self. An Intellectual History of Personal Identity*, Columbia University Press, New York-Chichester.

- Ministero dell'Istruzione (2021), Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf> (ultimo accesso 29 aprile 2022).
- Munafò C. (2017), La costruzione di un gioco socio-motorio attraverso i play learning corners in Educazione Fisica, *Educare.it*, 17(7), 57-63.
- Nannini S. (2002), *L'anima e il corpo. Un'introduzione alla filosofia della mente*, Laterza, Roma-Bari.
- Palumbo C., Minghelli V., Pallonetto L. (2020), "L'intelligenza non siede solo nei banchi!". Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e Bisogni Educativi Speciali, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(1), 77-90.
- Petagine A. (2012), *Aristotelismo e identità umana. Alcune considerazioni intorno alla posizione di Tommaso d'Aquino*, in Grion L. (ed.), *Chi dice io? Riflessioni sull'identità personale*, La Scuola, Brescia, 49-65.
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel-Paris.
- Ravelli G. (2006), *Il corpo in gioco. Educazione corporea e formazione degli insegnanti*, I.S.U., Milano.
- Stanford P. (2005), Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe, *Difficoltà Di Apprendimento*, 11, 33-42.
- Sibilio M. (2002), *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Ellissi, Napoli.
- Spaemann R., Löw R. (1981), *Natürliche Ziele. Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Valentini M., Nicolini V. (2021), Sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nel gestire e canalizzare le paure in età prescolare, *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 352-370.
- Von Wright G.H. (1974), *Erklären und Verstehen*, Athenäum Fischer Taschenbüch, Frankfurt am Main.
- Wilson M. (2002), Six views of embodied cognition, *Psychonomic Bulletin e Review*, 9(4) 625- 636.

# **VERSO L'ALT(r)O – La montagna come dispositivo educativo per promuovere salute con gli adolescenti. Sulle orme della MontagnaTerapia (MT), dalla periferia di Torino alle valli limitrofe**

Alessandro Cutrupi

Educatore professionale e pedagogista torinese, socio del CAI (Club Alpino Italiano)

## **Introduzione: l'uomo, essere relazionale, per un'educazione improntata sull'esperienza**

Facendo riferimento ad una prospettiva fenomenologica, non possiamo non considerare l'essere umano per quello che la sua condizione meglio manifesta: esso è innanzitutto una *persona*, cioè un soggetto inserito in una costante rete di relazioni, che in qualche modo lo influenzano e sono influenzate a loro volta dal soggetto stesso. Esso, dunque, in quanto sistema aperto e perciò incompiuto (Pollo, 2004), è chiamato in e attraverso questo quadro relazionale ad autodeterminarsi e a trascendere, a diventare quel "di più" (Freire, 2011) in grado di elevarlo ed esercitare così la libertà che più gli è propria. L'uomo infatti è principalmente caratterizzato dalla sua capacità di agire, conoscendo e plasmando così sé ed il mondo che lo circonda (Arendt, 2010), in maniera libera ma al contempo creativa e responsabile (ovvero rispettosa e riconoscente delle condizioni in cui è inserito, da cui parte e in cui si muove in maniera originale, e delle conseguenze del proprio operato) (Danon, 2020).

Ogni uomo però non è solo nel suo cammino: assolve infatti al suo compito sempre assieme ad una comunità di riferimento, che prima e dopo di lui continuerà a condividere con chi si interfaccia quell'insieme di significati e di simboli che compongono una determinata cultura, la quale ha lo scopo di aiutare ogni persona a dare un senso alla propria vita e a trovare così all'interno della comunità stessa il proprio posto, assecondando quelle inclinazioni che le appartengono. L'educazione in questo senso allora è chiamata ad inserirsi nel continuum che vede da una parte la necessità di porsi come *mezzo di continuità sociale della vita* (Dewey, 2014), ovvero di trasmettere gli apprendimenti compiuti e codificati dalla comunità umana, e dall'altra il

compito di *ex-ducere*, “condurre fuori”, far germogliare quelle risorse e propensioni che sono proprie di ogni essere umano, unico e originale e dunque in grado di apportare nel mondo quel valore che gli appartiene (giovando così a sé e alla comunità).

Per assolvere a quanto accennato, l’educazione assume come propria unità di base proprio l’esperienza, ovvero quello “spazio di prova” che mette in connessione il mondo interno ed esterno del soggetto, i quali si co-costruiscono e si modificano nell’interazione della persona con l’ambiente: in questo modo l’uomo conosce e sperimenta la realtà e contemporaneamente si sperimenta e lavora su di sé (Nosari, 2013). Chi svolge un ruolo educativo può solo, in questo senso, accompagnare l’educando in ambienti in cui valga la pena sperimentarsi, per poi aiutarlo a rielaborare quanto esperito, attingendo a quel bagaglio culturale comunitariamente costruito di cui si fa portatore e che ci aiuta nell’interpretazione della realtà. L’unico però in grado di fatto di intervenire sul proprio mondo interno e dunque sulla costruzione del sé e della propria identità è solo il soggetto stesso, che perciò è chiamato in un certo senso ad auto-educarsi, proprio a partire da e attraverso quell’insieme di relazioni a cui abbiamo accennato: la qualità del rapporto con sé, gli altri ed il mondo influenzerà il processo educativo e perciò la sua possibilità di autodeterminarsi e trovare così risposta alla domanda esistenziale a cui ognuno di noi è chiamato (quel “Chi sei?” proprio del processo di *individuazione* (Jung, 1981) ed il ritorno alle cose stesse e ad una coscienza pura, propri dell’*epoché* (Giannotti, 2018)).

Il quadro fin qui descritto pone le basi per la costruzione di una proposta educativa esperienziale capace di valorizzare la partecipazione attiva del soggetto nell’esplorazione e significazione del reale, nonché dell’appropriazione della cultura già prodotta e permeata nell’ambiente educativo. L’Outdoor Education (OE) è quell’approccio che, inserendosi in questo filone concettuale, propone all’educando di fare esperienze educativamente significative attraverso l’uscita nel territorio (naturale o urbanizzato). Il seguente elaborato allora vuole presentare in particolare gli elementi fondanti e fondamentali per una progettualità che parte da tale approccio metodologico, concentrandosi in particolare sulla frequentazione dell’ambiente montano quale dispositivo utile a educare e promuovere salute, assumendo come target specifico gli adolescenti. La promozione della salute rientra nel campo dell’educazione in quanto, secondo la sua più moderna concezione, essa è da intendersi come quel punto di equilibrio tra i processi di malattia e di salutogenesi (ovvero quei fattori e condizioni in grado di generare benessere fisico, psicologico e sociale). La salute si configura quindi come *la condizione in cui un soggetto, o una comunità, è in grado di realizzare le proprie aspirazioni, soddisfare i propri bisogni e tenere testa con successo alle situazioni ambientali*, secondo quanto definito dall’OMS (Lemma, 2005). Compito dell’educazione è allora favorire lo sviluppo

di condizioni di benessere, in quanto prerogativa per un percorso di crescita e di costruzione identitaria ben riuscito.

Di seguito quindi si andranno ad evidenziare quelle caratteristiche peculiari dell'ambiente montano in termini di buona esperienza educativa e di promozione della salute. Si conclude con un accenno al movimento di MontagnaTerapia (MT), che riconosce proprio alla frequentazione della montagna, assieme ad alcuni accorgimenti metodologici, un ruolo socio-educativo e terapeutico-riabilitativo. In questo filone s'inserisce il progetto *Verso l'alt(r)o* (VLA), rivolto agli adolescenti della periferia nord di Torino e volto a generare benessere nei soggetti raggiunti attraverso la montagna ed il gioco-sport dell'arrampicata. Si è scelta la montagna perché, oltre agli elementi di seguito presentati, essa risulta essere una risorsa ampiamente diffusa sul territorio italiano e torinese<sup>1</sup>, forse poco conosciuta e valorizzata rispetto al suo reale potenziale.

Prima però risulta fondamentale andare a definire come l'educazione esperienziale, a cui si fa riferimento, debba passare attraverso una valorizzazione di corpo, ambiente e movimento, soprattutto in vista dei bisogni educativi e di salute emergenti negli adolescenti.

## **1. Una proposta esperienziale alla riscoperta pedagogica di corpo, ambiente e movimento**

L'esperienza fatta dal soggetto, la quale è frutto della relazione tra esso, gli altri ed il mondo, passa inevitabilmente attraverso il corpo, l'ambiente e il movimento: questi tre concetti si configurano come essenziali per una proposta educativa che voglia effettivamente rimettere al centro la persona e la sua capacità attiva di conoscere e agire nel mondo (interiore ed esteriore). Tali concetti risultano altresì centrali rispetto alle emergenze, in termini di salute, per la popolazione adolescente.

Da una parte, il corpo si configura come *medium* della relazione tra sé ed il mondo. Quest'ultimo, infatti, configurato secondo le condizioni socio-ambientali in cui siamo inseriti e di cui ognuno fa esperienza, lascia traccia nel-sul nostro corpo, attraverso il processo di *incorporazione* (Pizza, 2015). Così, il corpo si adatta alle richieste dell'ambiente, nonché all'idea stessa che l'uomo culturalmente produce rispetto al corpo stesso: lo testimoniano le sue diverse concezioni storiche e le pratiche educative ad esse legate (Sarsini, 2003), o

---

1. Più di metà del territorio torinese è montano, così come 145 dei suoi 315 comuni, tanto che alcuni suggeriscono di definire la città come metromontana e non metropolitana, così da dare risalto e ascolto sociale e politico a quelle realtà montane spesso ai margini, pur essendo vitali per la vita stessa della città, con cui vi è un continuo scambio reciproco (Barbera, 2020).

ancora gli studi sull'*habitus*, teorizzato da Bordieau, e cioè sul suo diverso utilizzo e sviluppo secondo la classe sociale di appartenenza (De Benedittis, 2013). Va da sé che tale concetto dev'essere dunque attenzionato, specie se si vuole formulare una proposta educativa rivolta alle fasce di popolazione più in difficoltà, dove il disagio sociale ha una notevole incidenza sullo sviluppo dei corpi degli adolescenti.

Oggi il corpo ha acquistato una dignità mai avuta nella storia, riconoscendo alla corporeità un ruolo fondamentale nella crescita e definizione di ogni persona: *siamo* un corpo prima ancora di *avere* un corpo (Mariani, 2015): è dunque opportuno imparare ad accogliere, conoscere e apprezzare questo, che è inscindibile da ciò che siamo. Gli studi sull'*embodiment* in campo psicologico bene sostengono quanto affermato: oggi è superata la concezione dualistica mente-corpo a favore di un modello che descrive la mente come *incarnata* in quanto si struttura in una relazione continua tra il corpo e l'ambiente esterno, in concordanza con quanto espresso dalle discipline sociali (Striano, 2015). Educare *il, con e per* il corpo allora, conoscendolo (*il*), identificandolo come medium tra soggetto e mondo (*con*) e riconoscendolo come portatore di valore (*per*) è sicuramente una delle sfide pedagogiche del nostro tempo (Milani, 2010), soprattutto di fronte ai segnali di malessere manifestati in questo senso dagli adolescenti. In Italia infatti (conformandosi con la media europea) circa 1 adolescente su 4 è sovrappeso (più i maschi delle femmine, di cui lo è solo il 12-19%); tra il 2 e il 6% è sottopeso; tra il 22 e il 35% si percepisce come sovrappeso (soprattutto le femmine); 1 su 4 non è soddisfatto della sua forma fisica. Inoltre, dal punto di vista psicologico, l'Italia si posiziona decisamente peggio della media europea rispetto alla presenza di sintomi multipli di malessere (con cadenza settimanale), con un range che va dal 49 al 75% per le ragazze (tra gli 11 e i 15 anni) e dal 39 al 44% per i ragazzi (Inchley *et Al*, 2020).

Se da una parte il corpo ricopre tale ruolo, dall'altra risulta essenziale sviluppare anche un'attenzione particolare al concetto di ambiente: come già accennato infatti, è proprio in e attraverso esso che il soggetto fa esperienza; inoltre è nella scelta e costruzione dell'ambiente che si concentra una fetta importante del lavoro educativo. Con il termine ambiente intendiamo qui l'insieme delle condizioni socio-culturali e naturali nel quale il soggetto è inserito. D'altronde i recenti studi nei campi di ecologia, psicologia e geografia bene testimoniano come cultura e natura siano strettamente connesse, superando anche qui un dualismo fondamentale affermatosi nella storia del pensiero: l'uomo ha bisogno dell'ambiente, che lo forma; contemporaneamente però l'ambiente è formato e significato dall'agire umano. I concetti di *antropocene* e di *biofilia* ampiamente testimoniano questa correlazione. Secondo alcuni studiosi oggi viviamo in un'era geologica in cui l'uomo si configura come una forza geologica a sé, capace dunque di modificare gli equilibri naturali a livello

globale (Giorda, 2019). Non si può più pensare quindi alla natura senza tenere in considerazione il peso che ha l'azione dell'uomo su di essa. D'altra parte, altri studiosi sottolineano poi come l'uomo sia geneticamente propenso a sviluppare una particolare attenzione e sentimenti di affiliazione nei confronti della vita e dunque dell'ambiente naturale in sé, la cui frequentazione e cura genererebbe benessere (Barbiero, Berto, 2020). Pur modificando e plasmando l'ambiente, l'uomo continua a manifestare il bisogno di un contatto con la vita in sé, con quegli elementi che non sono manifestazione del suo agito. Chiaramente tale legame tra l'uomo, la società e la natura va educato, perché venga riconosciuto e mantenuto vivo attraverso pratiche capaci di ricercare il bene per il soggetto, per la specie umana e per il mondo che ci è stato affidato.

Natura e cultura dunque si intrecciano e fondono, senza mai però confondersi: un paesaggio spiccatamente naturale, seppur in qualche modo antropizzato, ha degli effetti benefici ben testimoniati dalle recenti ricerche scientifiche (Barbiero, Berto, 2020). Va da sé che un intervento educativo in un ambiente urbanizzato piuttosto che in zone rurali, montane o costiere non presenterà né le stesse caratteristiche né le medesime ricadute sui soggetti coinvolti. Inoltre, le ricerche di Lingiardi (2017) bene descrivono come la nostra mente necessiti di una pluralità di luoghi, in quanto essa si strutturerebbe proprio come un territorio esplorato e da esplorare: più sono gli ambienti esterni conosciuti e frequentati e maggiore sarà la capacità del soggetto di definirsi, potendo accedere ad una più ampia porzione di "spazio possibile" in cui muoversi. Così, i processi di costruzione identitaria e di affermazione del sé prendono corpo soprattutto quando sono sostenuti da un'educazione improntata alla *territorializzazione*, capace cioè di valorizzare, da una parte, il legame con il proprio territorio e con la propria comunità di riferimento e, dall'altra, l'incontro autentico con "mondi altri", perché da tale incontro venga generato un autentico scambio capace di dare riconoscimento e far fiorire le peculiarità di ciascuno.

In termini di salute, la frequentazione dei territori con elementi naturali può risultare significativa per un adolescente in quanto permetterebbe di andare ad intervenire su quella condizione di stress percepito e rilevato dall'HBSC (Inchley *et Al*, 2020): tali ambienti infatti risultano essere efficaci nella sua riduzione, nonché nello sviluppo di competenze in termini di regolazione delle emozioni e di autodisciplina, specie se tale frequentazione è combinata con l'esercizio fisico (Barbiero, Berto, 2020). Proprio la carenza di movimento risulta essere un'ulteriore emergenza educativa in Italia: solo 1-2 maschi e meno di 1 femmina su 10 tra gli 11 e i 15 anni fanno un'attività fisica adeguata secondo gli standard dell'OMS (contro la media di 1 su 5 a livello europeo). Tali dati inoltre sono peggiorati rispetto alle rilevazioni precedenti (Inchley *et Al*, 2020). Il movimento, codificato attraverso l'attività fisica e sportiva, risulta essere però un adeguato mezzo per poter meglio apprende-

re, in quanto elemento che permette l'esplorazione dell'ambiente esterno e così lo sviluppo della conoscenza e la strutturazione dell'ambiente interno, secondo quanto affermato dagli studi in campo psico-motorio (Sarsini, 2003). Inoltre, lo sport in particolare favorisce lo sviluppo di strategie di *coping* efficaci (Bellantonio, 2014). In definitiva, muoversi risulta indispensabile per poter imparare a gestire ed esprimere il proprio mondo interiore, nonché a relazionarsi efficacemente con gli altri (attraverso dinamiche collaborative e competitive tipiche dello sport) e con l'ambiente stesso.

## **2. La montagna come dispositivo educativo**

I bisogni educativi e di salute appena evidenziati trovano in montagna un ambiente capace di rispondere efficacemente alle sfide pedagogiche accennate, in sintonia con il quadro fin qui proposto. Andremo così ad esplorarne alcune delle caratteristiche utili in questo senso.

Innanzitutto è interessante notare l'*ambivalenza* (fatta contemporaneamente di attrazione e repulsione) che caratterizza l'ambiente montano e che è alla base di quella che De Martino chiama *fascinazione* (Salsa, 2011). È proprio tale caratteristica che gli consente di essere "terapeutico", nel senso etimologico del termine, ovvero di essere al servizio di qualcuno al fine di generare ben-essere, ovvero un *essere* che è ben integrato nelle sue molteplici dimensioni: fisica, emotivo-affettiva, psicologica, sociale, spirituale (Magnaguagno, 2012). Ecco allora che sperimentare in montagna il fatto di poter essere incisivi e di poter raggiungere alcuni obiettivi (ad esempio una vetta, o compiere una scalata), così come il fatto di essere limitati e piccoli di fronte all'immensità del paesaggio, permette alla persona di trovare la propria giusta dimensione. Altri binomi stimolanti, potenzialmente generativi in termini di desiderio e dunque di benessere, sono ad esempio il tentativo di ascesi e l'esperienza della forza di gravità, la ricerca della verticalità e l'annessa paura del vuoto, la gioia e la sofferenza vissute attraverso la fatica.

Un altro aspetto da sottolineare è l'importanza dell'esperienza *neuroestetica del paesaggio*, intendendo con questa espressione l'esperienza psichica originata dall'attivazione visiva e motoria a seguito del contatto con l'ambiente. La montagna in particolare permette di fare esperienza del sublime, ovvero di far sentire sia il bello che il turbamento (Lingiardi, 2017) (sempre a proposito di ambivalenza), risultando così carica di *mistero*. Proprio quest'ultimo è un elemento tipico degli ambienti che mediamente generano benessere, assieme ad una sufficiente familiarità e ad una facilità di lettura degli elementi presenti sulla scena (Barbiero, Berto, 2020).

Ancora, il paesaggio montano consente di vivere esperienze di *soft fascination*, ovvero di attenzione involontaria: questa permetterebbe, andando per gradi, di raggiungere tre obiettivi: eliminare il cosiddetto "rumore cognitivo",

rigenerare l'attenzione diretta e infine riflettere su questioni irrisolte o chiave per la vita del soggetto, in quanto si ha la mente sufficientemente sgombra e rilassata per poterle affrontare. Ciò è facilitato dalla presenza in ambiente naturale di alcuni fattori utili alla rigenerazione mentale: *being away*, ovvero la condizione di allontanamento da tutte le situazioni che richiedono attenzione diretta; *extent*, ovvero l'essere "luoghi abbastanza grandi da essere esplorati e fare nuove esperienze, dove l'individuo si sente «immerso» (Barbiero, Berto, 2020: 113); *compatibility*, cioè la possibile corrispondenza tra le propensioni dell'individuo e quanto l'ambiente ha da offrire.

Oltre a quanto fin qui espresso, segue l'elencazione di ulteriori *affordances* proprie del contesto montano:

- Presenta un'elevata carica simbolica e, grazie a ciò, rappresenta un buon luogo per riscoprire la dimensione del sacro e coltivare così la sfera spirituale: molti popoli provenienti da diversi luoghi e differenti culture hanno considerato la montagna come il luogo della *ierofania*, ovvero come capace di mettere in comunicazione la Terra con il Cielo (Spadolini, 2007);
- È presente nella montagna la possibilità della formulazione di un'educazione *distonica*, ovvero orientata alla resistenza nei confronti delle tensioni disgregative e alienanti prodotte dalla società odierna (Farné, 2020). Andando dunque in questa direzione, Salsa (2014) parla di montagna come *maestra del limite* e possibile antidoto ai mali del nostro tempo. L'esperienza di questa può allora condurre il soggetto ad un buon equilibrio tra il riconoscimento dei propri limiti e delle proprie possibilità, permettendo l'emergenza e la messa in atto in maniera creativa delle proprie potenzialità;
- L'ambiente montano, grazie alla sua varietà e complessità, è in grado di offrire diverse opportunità, sia in termini di attività possibili (escursionismo, arrampicata, alpinismo, torrentismo, speleologia, sci, ciaspolate, ...) che di difficoltà. Risulta essere così un ambiente capace di rispondere alle esigenze di un ampio spettro della popolazione, come testimoniato dalla gamma di persone e situazioni coinvolte dalla MT: la montagna risulta così alla portata di tutti<sup>2</sup>;
- Svolgere attività in montagna può favorire una buona riappropriazione del sé, come raccontato bene dai vari contributi inerenti alla cura della salute mentale e in particolare quello di Lanfranchi (2018), presentando lo studio delle esperienze di flusso relativamente alla MT. Le esperienze in montagna sono in grado quindi di intervenire a livello cognitivo, emotivo e motivazionale, agevolando l'integrazione, nella persona, delle

---

2. Un esempio della praticabilità della montagna per tutti è il documento prodotto dal gruppo *La montagna che aiuta*, in cui viene presentato un insieme di sentieri in Piemonte percorribili da tutti, persone con disabilità fisiche comprese (Battain, 2018).

varie parti che la compongono, oltre alla sensazione di essere presenti a se stessi e allo sviluppo della capacità di rispondere alle richieste del mondo esterno e interno;

- Il paesaggio alpino è stato definito come un laboratorio di emozioni: Salsa (2009) suggerisce proprio di ripartire dal sentire, in quanto è proprio l'esperienza immediata generata dall'incontro tra il soggetto e l'ambiente montano a favorire l'ascolto del mondo interno nonché il contatto con il mondo dell'altro e, così, la generazione del sentimento empatico.

Oltre a quanto fin qui espresso rispetto al luogo in sé (che certo non esaurisce l'argomento), un progetto educativo che preveda anche l'attività fisica in ambiente gioverà pure di tutti quei benefici connessi a tali attività specifiche<sup>3</sup>.

### **Conclusioni: la MT ed il progetto VLA**

Partendo da un approccio fenomenologico, è possibile ritrovare nell'apprendimento esperienziale il fondamento da cui partire per proporre un'educazione che, attraverso l'esperienza nell'ambiente naturale, possa rispondere ai compiti di sviluppo e ai bisogni in termini di salute dell'adolescenza. L'ambiente montano in particolare risulta possedere alcune caratteristiche che lo rendono per questo un buon dispositivo: attraverso la sua frequentazione e le attività fisiche e sportive ad esso connesse è infatti possibile riscoprire quel legame inscindibile tra la persona e l'altro da sé (concretamente tra l'individuo e i pari, gli adulti di riferimento, l'ambiente naturale, il mondo culturale-simbolico, e così via). Ciò è in sintonia con quanto espresso rispetto alla necessità pedagogica di rimettere al centro il corpo, l'ambiente ed il movimento. L'esplorazione del suddetto paesaggio, infatti, permette all'educando di prendere coscienza e di prendersi cura del proprio corpo, affinando la sua capacità di sentire e di riconoscere quanto percepito. La montagna, poi, rimanda chiaramente all'impatto che ha l'agire umano sulla natura e può fungere da buono spazio educativo per sviluppare competenze etiche e civiche in questo senso. Il suo fascino, nonché le *affordances* prima descritte, la rendono un luogo idoneo per riscoprire e coltivare un legame con la vita. Infine, proprio il dover fare esperienza della fatica fisica per poter raggiungere il luogo prestabilito, l'essere "costretti"

---

3. In merito, fra i tanti possibili, si rimanda il lettore ai seguenti riferimenti bibliografici, a titolo esemplificativo:

Leoni C., Pavan L., Brega A. (2016), Potenziamento cognitivo e Montagnaterapia, *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 139-155.

Monteiro Peluso M.A., Silveira Guerra De Andrade L.H (2005), Physical Activity and Mental Health: the association between exercise and mood, *Clinics*, 60(1), 61-70.

a muoversi per raggiungere, esplorare e fare ritorno dalla meta prevista, fa sì che l'educando si sperimenti capace di riuscire nelle imprese desiderate, sviluppando autoefficacia. L'esperienza in montagna si configura così come una concreta metafora di un *cambiamento possibile*, che non è altri che il cuore stesso dell'educazione (Nosari, 2013): è possibile voltarsi indietro e vedere il sentiero percorso, nonché quello ancora da affrontare; si fa esperienza del fatto che è solo compiendo un passo alla volta che si raggiunge la destinazione; si scoprono le proprie potenzialità così come il sostegno dei compagni di avventura e delle figure di riferimento, presenti nel momento del bisogno e per gioire assieme dei traguardi raggiunti. A tutto questo si aggiunge la dimensione avventurosa, capace attraverso il carattere straordinario dell'esperienza svolta di andare ad alimentare il desiderio e modificare la lettura del quotidiano (Gigli, 2020).

Quanto fin qui descritto è stato reso elemento fondante di una innovativa metodologia: la MontagnaTerapia (MT) vede infatti nella frequentazione dell'ambiente montano la possibilità di raggiungere importanti obiettivi in campo socio-educativo e/o terapeutico-riabilitativo, con differenti popolazioni, tra cui gli adolescenti. La MT prevede, accanto all'esposizione al paesaggio montano, le seguenti accortezze:

- adesione ad una logica progettuale (pianificazione, realizzazione e valutazione degli interventi);
- fare esperienza dell'ambiente attraverso il movimento, codificato secondo le forme appropriate nell'ambiente in oggetto (escursioni, arrampicata, sci, ...);
- la presenza di un gruppo<sup>4</sup>, con cui condividere e rielaborare l'esperienza;
- il soggetto o il gruppo dev'essere accompagnato nell'esperienza in ambiente sia da figure educative e/o terapeutico-riabilitative (educatori, infermieri, medici, ...) che da figure aventi competenze tecniche rispetto al paesaggio (accompagnatori naturalistici, guide alpine, istruttori CAI,...). Tali figure possono coincidere, ma è raro<sup>5</sup>.

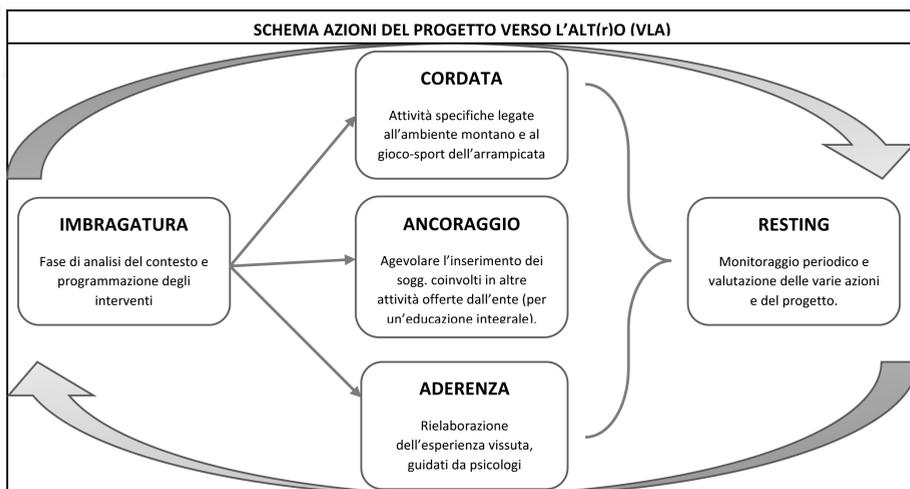
---

4. In pochi casi sono testimoniati interventi con singoli soggetti; anche in questo caso sono previste forme di rielaborazione dell'esperienza.

5. Tale sintesi è frutto dello studio degli atti prodotti dalla rete di MontagnaTerapia, che periodicamente si ritrova in Convegni Nazionali, dal 2010 ad oggi. Tale materiale, assieme ad altri riferimenti, è consultabile nei seguenti siti:

<https://www.sollevamenti.org/biblioteca/> (ultimo accesso 24 marzo 2022)

<https://lamontagnacheaiuta.caitorino.it/doc/archive> (ultimo accesso 24 marzo 2022)



L'approccio proprio della MT è alla base del progetto VLA, finanziato da Compagnia di San Paolo e realizzato dall'Oratorio Salesiano Michele Rua di Torino assieme ad un ampio partenariato (la palestra d'arrampicata BSide, il CAI Torino nei due gruppi La montagna che aiuta e l'*Alpinismo Giovanile* della sez. di Chieri, il centro per l'età evolutiva Kaleidos, IUSTO). Tale progetto, attuato ad agosto-settembre 2021 e a febbraio-giugno 2022, ha previsto il coinvolgimento di bambini e adolescenti (8-15 anni) in attività quali il gioco-sport dell'arrampicata in palestra (ogni 15 giorni), l'escursionismo e l'arrampicata in ambiente (ogni mese), nonché un momento mensile di gruppo in cui rielaborare l'esperienza, secondo le finalità fin qui esplorate. Il percorso è in fase di valutazione, attraverso opportuni strumenti che diano valore all'esperienza vissuta. Per ora i rimandi di ragazzi, famiglie ed operatori sono decisamente positivi, a testimonianza, in aggiunta a quanto già lungamente narrato dalla rete di MT, della praticabilità e fondatezza di quanto fin qui descritto.

## Bibliografia

- Arendt H. (2010), *Vita activa. La condizione umana*, Giulio Einaudi Editore, Torino.
- Barbera F. (2020), *Cos'è la città metromontana, oltre il metropolitano e insieme alla montagna*, <https://www.chefare.com/barbera-innovazione-metromontana-citta-metropolitana/>, (ultimo accesso 30 marzo 2022).
- Barbiero G., Berto R. (2020), *Introduzione alla biofilia. La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*, Carocci Editore, Roma.
- Battain M. (2018), *Diversamente escursione-abile: 14 percorsi per tutti*, in Di Bella L., Rotondi R. (a cura di), *Atti del V Convegno Nazionale di Montagnaterapia. Lo sguardo oltre – Sentieri di salute*, Persiani editore, Bologna, 244-245.

- Bellantonio S. (2014), *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*, FrancoAngeli, Milano.
- Danon M. (2020), *Ecopsicologia. Come sviluppare una nuova consapevolezza ecologica*, Aboca, Sansepolcro (AR).
- Da Benedittis M. (2013), *Sociologia della cultura*, Laterza, Bari-Roma.
- Dewey J. (2014), *Democrazia e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Farné R. (2020), *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editore, Roma, 25-44.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Giannotti F. (2018), *Il lavoro che si sceglie: biografie professionali e percorsi di vita*, in Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, 165-188.
- Gigli A. (2020), *L'Adventure Education nel lavoro socioeducativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editore, Roma, 119-138.
- Giorda C. (a cura di) (2019), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Carocci Editore, Roma.
- Inchley J. et Al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Jung C.G. (1981), *Il fanciullo e la core. Due archetipi*, Editore Boringhieri, Torino.
- Lanfranchi F. (2018), *Lombardia: "Esperienze di flusso e MT". Esperienza di flusso e Montagnaterapia*, in Di Bella L., Rotondi R. (a cura di), *Atti del V Convegno Nazionale di Montagnaterapia. Lo sguardo oltre – Sentieri di salute*, Persiani editore, Bologna, 63-69.
- Lemma P. (2005), *Promuovere salute nell'era della globalizzazione*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Lingiardi V. (2017), *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*, Cortina Editore, Milano.
- Magnaguagno F. (2012), *Verso le linee guida nella Montagnaterapia in Età Evolutiva*, in De Toma N.G. (a cura di), *Sentieri di salute: linee guida per la Montagnaterapia. III° Convegno Nazionale di Montagnaterapia*, Rieti, 70-74.
- Mariani A. (2015), *Corpo/Corporeità*, in Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 57-68.
- Milani L. (2010), *Corporeità. Per una pedagogia del corpo*, in Milani L. (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori Università, Milano, 3-20.
- Nosari S. (2013), *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori Università, Milano.
- Pizza G. (2015), *Antropologia medica. Saperi, pratiche e politiche del corpo*, Carocci Editore, Roma.
- Pollo M. (2004), *Manuale di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano.

- Salsa A. (2009), *Il tramonto delle identità tradizionali. Spaesamento e disagio esistenziale nelle alpi*, Priuli & Verlucca, Torino.
- Salsa A. (2011), *Lectio Magistralis*, in Lanfranchi F., Frecchiami A., Gentili I. (a cura di), *Sentieri di salute: la montagna che cura. Atti del Convegno Nazionale*, Bergamo, 17-22.
- Salsa A. (2014), *La Montagna tra Natura e Cultura*, in Caffarena C., Mandrile C., Palomba U., Piasco M. (a cura di), *Sentieri di Salute: fare e pensare in montagna-terapia. Atti del IV convegno nazionale*, Cuneo, 8-10.
- Sarsini D. (2003), *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci Editore, Roma.
- Spadolini B. (2007), *La funzione educativa del cammino a piedi*, in Spadolini B., Grasselli B., Ansini L. (a cura di), *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici*, Armando, Roma, 125-136.
- Striano A. (2015), *Embodiment*, in Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 91-95.

# *L'outdoor education come viaggio di ritorno al Corpo per la fioritura della Persona*

*Daria di Bernardo*

Counselor professionista a Mediazione Corporea a Indirizzo Bioenergetico e Conduttrice di Classi di Movimento Bioenergetico; Regista, Attrice, Formatrice Teatrale e di Pedagogia dell'Espressione; Linguista

## **Introduzione**

In questo tempo di pandemia globale riemergono e si fanno ancor più presenti che nel tempo dell'abitudine (Panzera, 2021: «già nel 2018 si vedevano fragilità che la pandemia ha reso acute») alcuni elementi critici della nostra contemporaneità, come quello della povertà educativa (Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020; Save the Children, 2020) da intendersi, secondo le ultime risultanze scientifiche, in termini pluridimensionali come “vulnerabilità esistenziale” dell'infanzia e dell'adolescenza, dovuta all'esclusione «dall'acquisizione delle competenze necessarie, in un mondo caratterizzato dall'economia della conoscenza, e [al]la conseguente limitazione delle opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, relazionale, identitario» (Chistolini, 2021).

Ancor di più, oggi, visto l'aumento considerevole del disagio infantile e giovanile determinato dagli effetti della pandemia (*Covid-19 e Adolescenza. Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Gruppo emergenza Covid-19. Report*, Maggio 2021), è urgente e importante riflettere su quale può essere *qui e ora* il fondamento dell'azione educativa e pedagogica di genitori, adulti, maestri, educatori che si dedicano alla formazione di bambini, ragazzi, adolescenti, giovani adulti.

### **1. I *bottlenecks* della scuola, della pedagogia e della cultura occidentale oggi**

Dappertutto, nelle scuole, nelle accademie, nei libri, nei tavoli di lavoro degli enti del Terzo Settore, si discute della crisi della Pedagogia attualmente dominante nella scuola italiana.

La scuola *in toto* è in crisi e, così pure, il rapporto, il patto di fiducia tra maestri/insegnanti e genitori, il rapporto genitori/figli sono in crisi (Recalcati, 2014)...insomma l'Uomo occidentale è in crisi.

Sul fronte dell'azione educativa della scuola italiana (ed europea) si può ben dire, in sintesi, con Giuseppina Pizzigoni che «tutto è fallimento, perché la scuola ha curato soltanto l'intelligenza e non il sentimento e la volontà» (Pizzigoni, 1956 in Chistolini, 2016).

Tra la fine del vecchio millennio e l'inizio del nuovo, fino a giungere al momento attuale, segnato dal Covid-19, la cultura occidentale ha difatti mostrato sempre più le sue crepe rivelandosi in profondo stallo, poiché la preminenza che la Modernità aveva assegnato al pensiero logico-razionale, alla ragione scientifica, su tutto il resto, ha mostrato la sua fragilità non riuscendo a restituire un senso ultimo all'Umano (De Natale, 2007).

## **2. Un breve excursus storico-culturale dal Moderno al Post-moderno**

A partire dagli anni delle grandi contestazioni 1968-77, i dogmi che avevano tenuto insieme la società fino ad allora - Patria, Famiglia, Dio, solo per citarne alcuni - vengono reinterrogati alla ricerca di nuovi significati da associarvi, più in linea con il sentire comune di quegli anni, quando, usciti da due guerre mondiali, gli animi e i corpi volevano libertà di essere, agire, amare fuori da ogni costrizione.

Sono questi gli anni in cui Jaques Derrida ci insegna che 'Tutto è Testo' ovvero che la realtà è linguistica, ha natura linguistica, cioè è fatta dalle parole e dai significati che Noi, come esseri umani, le attribuiamo. La Realtà dipende da come ce la raccontiamo e attorno a quali concetti fondamentali la intessiamo, come un grande Testo, appunto (Derrida, 1998).

Da questa riflessione deriva quindi che le parole e i loro significati non sono immutabili, ma anzi mutano con noi e possono assumere sempre nuove accezioni. È la *différance* e la strategia di lettura dei testi, come della *realtà*, è la decostruzione (Derrida, 1998).

Per brevità, possiamo dire che questa rivelazione della dimensione linguistica della *Realtà* e di noi stessi, come «esseri che vengono dal linguaggio, che, direbbe Heidegger, abitano il linguaggio» (Recalcati 2014, 80), è il nucleo di quel cambiamento di paradigma culturale che dal Modernismo ci ha portato al Post-Modernismo.

Per tutta la fine del Novecento, fino ai giorni nostri, il Post-Moderno ci ha visti impegnati a fare e disfare significati e significanti, fase necessaria alla liberazione dell'Essere, che ha funzionato forse sul piano individuale, ma ha lasciato indietro quello collettivo.

La civiltà odierna della complessità o iper-complessità – che, secondo lo studioso del fenomeno Dominici, si sostanzia in un aumento quantitativo e qualitativo di variabili, concause e parametri da considerare, tenute insieme da relazioni sistemiche – richiede non di essere gestita ma di essere abitata:

«A maggior ragione *dentro la civiltà ipertecnologica e iperconnessa*, abitare l'ipercomplessità non significa soltanto saper gestire e controllare le tecnologie e gli ambienti interconnessi, sfruttandone al massimo le potenzialità; significa soprattutto “rimettere al centro la Persona” (non l'individuo) e l'Umano, proprio in una fase così delicata e incerta, di transizione e radicale mutamento» (Dominici, 2019).

Ciò significa prima di tutto che è indispensabile «investire concretamente su educazione, formazione e ricerca, creando le condizioni, sociali e culturali, per [...] un “sapere condiviso”» che possa creare «cittadini criticamente formati e informati, educati al pensiero critico ed alla complessità, educati alla cittadinanza e non alla sudditanza, educati alla libertà e alla responsabilità» (Dominici, 2019).

Nell'odierna realtà complessa di natura eminentemente linguistica e irriducibilmente plurilingue abita la *moltitudine* in quanto nuovo soggetto politico, emerso dal paradigma economico postfordista, configuratosi, grazie alla nuova modalità relazionale aperta da internet, come soggetto intrinsecamente molteplice e reticolare che non converge verso un Uno perché già dispone di un *general intellect* come fattore unitario (Negri e Hardt, 2004; e soprattutto Virno, 2002).

Questo genera necessariamente un'implicita sussistenza del conflitto, anch'esso non da eliminare, come hanno tentato e tentano di fare le esperienze educative autoritarie e libertarie, ma piuttosto da *abitare* dotandosi di una teoria e un metodo pedagogici basati sul dialogo che porti però a decisioni, proposte e scelte concrete, poiché in educazione non si può non decidere, al contrario è essenziale prendersi una responsabilità (Farné R, 2021):

«Abitare non è *conoscere*, è *sentirsi a casa*, ospitati da uno spazio che non ci ignora, tra cose che dicono il nostro vissuto, tra volti che non c'è bisogno di riconoscere perché nel loro sguardo ci sono le tracce dell'ultimo congedo. Abitare è sapere dove deporre l'abito, dove sedere alla mensa, dove incontrare l'altro, dove dire è u-dire, rispondere è cor-rispondere» (Galimberti, 2005, 124).

### **3. La Pedagogia della Natura come teoria dell'educazione rispondente alle esigenze della civiltà post-moderna della *ipercomplessità***

Alla luce di quanto appena affermato, si apre quindi un grande quesito epistemologico per la pedagogia e cioè su cosa essa possa fondare la sua azione per guidare e allenare alla vita le nuove generazioni: «l'educazione ha bisogno di principi che ne ispirano e orientano il percorso» (Chistolini, 2016, 10).

Come detto, è all'idea di *persona* che bisogna tornare per una *Paideia* che risponda alle esigenze profonde della contemporaneità «in una prospetti-

va che ha significati prioritariamente e segnatamente antropologici, che si misura cioè con un *telos* legato al concretarsi dell'umano tanto in termini di realizzazione delle singole persone quanto in una direzione sovraindividuale secondo cui la persona si riconosce come co-appartenente alla grande comunità di uomini e, in quanto tale, responsabile del proprio impegno verso gli altri, verso la realtà circostante, [verso l'ambiente naturale], verso le generazioni future» (Burza, 2007, 223-224).

Il post-moderno allora con il suo essersi spinto sulla soglia delle determinazioni linguistiche di ciò che è *natura, cultura, reale, io*, può vedersi non più come orizzonte di perdita di senso bensì «come apertura a nuovi valori» (Corradini, 2007, 236) nella prospettiva della cultura della globalità, della mondialità, della complessità e della responsabilità che ne deriva.

Come dice Ervin Laszlo siamo ormai entrati in «un'epoca nella quale dobbiamo prendere in mano la nostra evoluzione [...] ma solo se, superiamo i nostri limiti interni, i limiti che c'incatenano al mondo d'oggi, con i suoi modi obsoleti di pensare e di agire [potremo fare] un salto oltre il Moderno, nell'Epoca Globale» (Corradini, 2007, 236).

In tale contesto, diviene perciò essenziale al rinnovamento dell'educazione il paradigma epistemologico della Pedagogia della Natura, intesa come «educazione alla responsabilità verso il genere umano a rischio di distruzione [...] per la caduta di valori, per la perdita di significato dei fini ultimi» (Chistolini, 2016, 10).

Una pedagogia basata sul giusto equilibrio tra Scienza e dimensione Umanistica, quella della Natura, utile e adatta per venir fuori dalla crisi della cultura attuale occidentale in termini antropo-poietici: per '*Fare Umanità*' (Remotti, 1996b) nel *qui e ora*, stando in ascolto dei bisogni profondi delle nuove generazioni e superando perciò, o abbattendo quanto più possibile, il disagio emerso così prepotentemente negli ultimi decenni; per *suscitare la persona* (Corradini, 2007, 234: «per definizione una persona si suscita con un *appello*, e non si fabbrica con l'addestramento») e stimolare una conoscenza che sia promotrice dell'unione di ciò che la storia e la scienza dividono e parcellizzano, attraverso un'educazione che sia «processo di "umanizzazione della vita"» (Recalcati, 2014, 84) e si compia nella *comunicazione* come condivisione della conoscenza (Dominici, 2011).

### 3.1. *Il concetto di Persona declinato dalla Pedagogia della Natura*

Per comprendere allora quale idea di *persona* è necessario assumere come episteme e principio di ogni azione educativa oggi, è indispensabile osservare quali significati questa parola, questo concetto, ha assunto nel post-moderno.

Nell'era postmoderna «il concetto di persona si è dovuto misurare con la cosiddetta crisi del soggetto, con la demolizione dell'io, con la sua disi-

identificazione. [...] L'idea di persona che ne deriva è quella di un soggetto che si fa nell'esistenza, nel tempo e nella relazione, tra sviluppo, crescita, apprendimento, società, cultura, linguaggio. [La persona] è un potenziale da ritenersi come un fascio di energie da declinarsi tra *logos*, *pathos* ed *ethos*, complesso, governato da un dinamismo interno [...] ma tendente [...] verso la realizzazione piena delle sue dimensioni costitutive» (Burza, 2007, 221-222).

Persona, quindi, «come “attitudine al fine” verso cui orientarsi ed essere a sua volta orientata» (Vico, 2007, 95) che chiama in causa la sua *educabilità*.

Si badi bene, *persona* non è sinonimo di individuo in senso identitario, al contrario anche su questo concetto la cultura postmoderna della complessità dà risposte diverse rispetto alla modernità.

Attualmente, sul palcoscenico del mondo fa da protagonista la *moltitudine*, concetto perdente nella storia trascorsa fino ad ora rispetto a quello di *Popolo*, che vede invece, nell'epoca del web, la sua rivincita (Virno, 2002).

La pluralità come concetto primario si è dunque oggi sostituita, a entrambi i livelli, sociologico e psicologico, a quello di identità come unicità monodimensionale e l'individuo stesso viene inteso come entità molteplice fatta di relazioni: «sul piano psicologico l'individuo non è prioritario rispetto alle relazioni ma, al contrario, il soggetto si realizza attraverso le relazioni. Sono le relazioni, dunque, che assumono un carattere fondamentale e prioritario. [...] Sviluppare prospettive che facciano a meno dell'identità significa valorizzare le relazioni, valorizzare l'alterità (come molte società hanno già fatto) intesa non come qualcosa di esterno, di minaccioso e potenzialmente conflittuale, ma come una realtà con la quale siamo, comunque, sempre intrecciati. Rimbaud diceva “J'é un autre” (io è un altro), noi possiamo dire “Noi è un altro”, nel senso che l'alterità è insita in questi soggetti (io, noi)» (Remotti, 2007, 88-89).

Remotti si esprime apertamente contro l'identità (Remotti, 1996a) e propone il concetto di *noi-altri*, intendendo con questo che i *noi*, e anche gli *io* di cui la prima persona plurale è composta e si alimenta, sono fatti, si nutrono di alterità e perciò stesso possono instaurare relazioni con l'alterità. In questa prospettiva, l'aspetto centrale di ogni soggettività, sia essa individuale e singola o plurale e collettiva, è pertanto la relazione: «L'identità al contrario nega il valore delle relazioni con gli altri e rifiuta la cultura della convivenza. [...] Se invece riconosciamo che i nostri noi sono dei noi-altri, ecco che immediatamente si mettono in relazione con il concetto di convivenza» (Remotti, 2007, 90 il corsivo è mio).

La persona, perciò, o per dirla con Ferrière «l'essere nella sua unità profonda» (Ferrière, 1974) è da concepire come una *molteplicità* sempre in movimento nel flusso della vita che evolve *organismicamente* attraverso il rapporto costante con l'ambiente, l'altro e sé stessa.

Meglio ancora, la persona è un organismo la cui sostanza prima è la natura, intesa come *physis*, parola che ha già in sé, nella propria etimologia, il

senso del divenire, dalla radice *phyo* (φύω), “genero” e *phýesthai* “crescere”, riconducendo l’uomo all’interno di un sistema complesso di interrelazione con tutto ciò che lo circonda, lo contiene e che egli stesso contiene in sé (<https://storiografia.me/2013/10/31/storia-di-una-parola-physis-natura/>).

Quanto fin qui detto fa emergere dunque con chiarezza i motivi per cui l’uomo attraverso la natura, riconoscendosi nell’ambiente naturale, può educarsi contemporaneamente alla consapevolezza di sé e alla responsabilità esteriore (Pestalozzi, 1968 in Chistolini, 2016).

In tal senso, il rapporto uomo-natura assume oggi, con rinnovata forza, il significato già attribuitogli da Dewey di *living organism* (Dewey, 1948) e il termine *persona* può ripercorrere la sua storia semantica e attestarsi attorno all’etimologia che vuole la parola come formata dal latino per -sona = *attraverso* + *sonare* = *risuonare*.

La cassa di risonanza per eccellenza che l’essere umano possiede per relazionarsi all’ambiente e risuonare *con* e *di* esso è il corpo: «Il dato fisico del corpo umano è un fatto che ci permette di accedere al mondo non umano» (Dewey, 1948, 247) e, aggiungo, di conoscersi attraverso di esso e allenarsi alla relazione con l’Altro da sé, umano o non umano.

### 3.2. *Il Corpo e la sua centralità nell’outdoor education*

L’*outdoor education* si rivela una visione e un’insieme di pratiche educative essenziali per riprendere contatto con sé stessi e con gli altri attraverso il corpo, tanto più a seguito degli effetti sociali della pandemia. *Outdoor education* come strumento e paradigma prezioso che ci permette di uscire dagli schemi tradizionali e dall’*impasse* a cui il pensiero Moderno ha finito per portare l’Umano proprio riposizionando il corpo e le emozioni al centro dell’esperienza formativa, quale fondamento di ogni atto di apprendimento, di insegnamento e, in ultimo, di senso.

È lecito a questo punto domandarsi però cosa s’intende per *corpo* e se questo far prevalere il corpo sulla mente o ragione significhi in ultima istanza riproporre una dicotomia mente-corpo o piuttosto una loro integrazione al fine di rimettere al centro della scena formativa la componente emotiva idonea ad assicurare efficacia all’atto educativo.

Ripercorriamo perciò brevemente il filone filosofico che da Aristotele arriva a Dewey, fino agli esiti concettuali di pensatori coevi che nutrono e arricchiscono la tradizione pedagogica della Natura.

Il corpo per Aristotele non è «mero ricettacolo pulsionale» (Mari, 2007, 274) ma *corporeità* nel senso di «manifestazione visibile dell’identità dell’essere umano» (Mari, 2007, 274) e in ultimo, quindi, il comportamento concreto della persona.

Sulla centralità del corpo come dimensione dell’essere umano da recuperare, anche la filosofia e l’antropologia contemporanee possono venire in aiuto

alla pedagogia per dare valore a metodi educativi con questo fulcro, come è quello dell'Educazione all'aperto, pensiamo a *Il Corpo* di Umberto Galimberti o al più recente studio di David Le Breton secondo cui ogni uomo cammina in un universo sensoriale legato a ciò che la sua cultura e la sua storia personale hanno fatto di lui, ma il corpo è comunque il filtro attraverso il quale egli si appropria della sostanza del mondo poiché la condizione umana è corporea prima che spirituale (Le Breton, 2007).

Sembrerebbe però crearsi così una faglia, una distanza tra corporeo e spirituale che non andrebbe verso quella unione cui, come detto sopra, ogni azione educativa deve tendere e ogni persona necessita per promuovere il suo benessere. Ma non è così!

In maniera stringente, per risolvere quest'apparente *impasse*, può venire in aiuto alla pedagogia la psicologia corporea in cui si innesta il pensiero dello psichiatra, psicoterapeuta e medico statunitense, Alexander Lowen, padre della Bioenergetica e dell'Analisi Bioenergetica, secondo cui il corpo vivente comprende nella sua complessità la mente, lo spirito, l'anima; alla base di tutto ciò che è corpo e che accade nel corpo c'è l'energia e i suoi processi (Lowen, 1980).

I processi energetici influenzano e determinano ciò che accade nel corpo quanto nella mente:

«La sussistenza del concetto di Mente insito nella relazione, e non certo nella parte anatomica del cervello, evidenzia il rapporto di connessione diretta tra processi formativi ed educazione passando attraverso significative modificazioni di carattere biologico, morfo-strutturali e bio-molecolari [...] perché *Quello che non si esprime si imprime* [...]». Le emozioni sono fondamentali per l'apprendimento e la maturazione intellettuale [...]» (Villanova, 2019, 78).

Per orientare le nostre scelte educative bisognerà allora necessariamente rimetterci in ascolto del corpo, accogliere ciò che manifesta attraverso il disagio, le emozioni, i sentimenti, e metterlo al centro della pedagogia, dei rapporti umani maestri/insegnanti e alunni, maestri/genitori, genitori/figli.

Rielaborare il paradigma educativo e innovarlo nella direzione della pedagogia della natura vuol dire integrare la mente, nel senso di ragione, pensiero logico-razionale, imperante nel Moderno, con il corpo e radicare l'elaborazione cognitiva, sempre necessaria, nella dimensione esperienziale che il corpo assicura affidandosi al centro degli universali che lo connotano: emozioni, linguaggio, relazione, quest'ultima sinonimo anche di comunicazione.

Per questo, la pedagogia della Natura declinata in termini post-moderni fa dell'esperienza il concetto che definisce il rapporto tra mente e corpo, come fatto di continuità e non di separazione: «l'esperienza è il luogo in cui il *living organism* sviluppa il "metodo dell'intelligenza", ossia quel metodo che determina la scelta dei valori in base alle trasformazioni co-evolutive del soggetto e dell'ambiente» (Spadafora, 2007, 211). «L'esperienza è fatta di

relazioni, sentimenti oltre che di sperimentazioni fisico-matematiche» (Chistolini, 2016, 159) ed è espressione del *living organism* cioè, secondo Dewey, del rapporto tra individuo e natura (Dewey, 1948).

Per questa via, si passa dall'idea di Dewey di una relazione di circolarità tra Natura, come ambiente fisico, e Cultura, come paesaggio linguistico, all'idea, oggi sostenuta da pensatori come l'antropologo culturale Remotti, che la Cultura è Natura in quanto essa è una possibilità zoologica che preesiste all'umano e che «riconduce inesorabilmente l'uomo all'ambito della natura» (Remotti, 1996c).

Così il cerchio si chiude in una coincidenza dei due termini che tiene saldamente radicata scientificamente la pedagogia della natura.

#### **4. L'*outdoor education* come viaggio di ritorno al *Corpo* per la fioritura della *Persona***

L'*outdoor education*, come declinazione della pedagogia della natura in termini di prassi educativa, va quindi recepita nel suo senso di viaggio di ritorno al corpo che vuol dire anche promozione del benessere individuale e insieme costruzione del *benessere* collettivo (Spaltro, 2005), così come vuol dire inoltre «rispettare il sacro dell'infanzia; vale a dire la sua *libertà*, la sua *ingenuità*, il suo *formarsi secondo le leggi biologiche immutabili*» (Pizzigoni 1929 in Chistolini, 2009, 64). Ciò è tanto più vero, considerato che, come già diceva Gabelli: «qual è la vita che il bambino fece prima di entrare alla scuola? Quella dei sensi, che furono, si può dire, i soli suoi maestri» (Gabelli, 1972, 281 da Chistolini, 2020, 18).

Come afferma Alves per educare alla bellezza occorre educare ai sensi. La distinzione che lo studioso fa tra i *saperi*, che costruiscono il mondo come oggetto di conoscenza visto solamente se si rimane distanti, e i *sapori* (Alves, 2015), che ci offre il mondo come oggetto di piacere, incarna l'essenza di una teoria e una prassi educativa indispensabili nella contemporaneità. La fisicità e il corpo sono perciò chiamati ad occupare il centro della scena educativa poiché attraverso l'impiego di tutti i 5 sensi si struttura quello che Alves chiama il "sesto senso": il pensiero. E non viceversa come il Moderno ci ha spinto a credere.

La prassi educativa che meglio risponde alle esigenze della Scuola italiana odierna è quella dell'*outdoor education*, declinata secondo il Metodo Sperimentale impiegato nel Corso di Perfezionamento *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura nell'ambito del Progetto SMART Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona* in cui l'aula scolastica si apre al mondo e anzi il mondo stesso, inteso nelle sue varie dimensioni come ambiente naturale, territorio urbano, consenso sociale, diventa scuola ovvero agenzia formativa per educare in modo creativo e avventuroso la persona alla responsabilità per sé e per gli altri.

Il Metodo Sperimentale definito nel corso di perfezionamento *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura nell'ambito del Progetto SMART Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona* (<https://www.fisr2020.it> e <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/>) garantisce infatti ai discenti quei diritti espressi, attraverso vari contributi autorevoli di educatori, ricercatori e pedagogisti dell'Ateneo bolognese, nel Dossier del CREIF del Giugno 2020 (Gigli, 2020):

- socializzare in modo sano;
- sperimentare e fare esperienze stimolanti;
- ridare centralità alla dimensione corporea;
- sviluppare relazioni significative con adulti e pari;
- giocare liberamente ed apprendere dall'esperienza fuori da logiche di "performance";
- stare all'aria aperta;
- essere accompagnati per trovare risposte alle grandi domande dell'esistenza;
- vivere in ambienti sereni che sappiano accogliere (non negare o camuffare) le emozioni;
- avere sostegno dalla società se la famiglia non è funzionale;
- essere educati a una coscienza ecologica e a una visione del futuro maggiormente sostenibile.

## **Bibliografia**

- Alves R. (2015), *Pedagogia del Desiderio. Bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*, Edizioni Dehoniane, Bologna.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020), Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa, *Q Times. Journal of Education, Technologies and Social Studies*, 12(4), 114-126.
- Burza V. (2007), *La formazione nella complessità*, in Chistolini S. (a cura di), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, 218-227.
- Chistolini S. (2021), *Opuscolo di presentazione del Convegno "Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza - Visioni sul futuro delle giovani generazioni" promosso dal Progetto Libera il futuro*, Martedì 14 dicembre 2021, Roma.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2017), *Decoding the Disciplines in Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione*

- universitaria degli insegnanti, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 21(47), 35-52.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2022), *I nuovi Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020// S.M.A.R.T.*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/progetto/> (ultimo accesso 30/03/2022).
- Chistolini S. (a cura di) (2022), *Piattaforma web*, <https://fizr2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 30/03/2022).
- Chistolini S. (a cura di) (2007), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova.
- Corradini L. (2007), *Paideia umanistico-cristiana e postmodernità*, in Chistolini S. (a cura di), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, 228-244.
- Covid-19 e Adolescenza. Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Gruppo emergenza Covid-19. Report*, Maggio 2021, scaricabile da [https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza\\_report\\_maggio2021.pdf](https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf) (ultimo accesso 17/1/2022).
- De Lisa A. (a cura di) (2013), *Nuova storia visuale. Storia delle idee e della cultura*, <https://storiografia.me/2013/10/31/storia-di-una-parola-physis-natura/> (ultimo accesso 17/1/2022).
- De Natale M.L. (2007), *Educazione e valori*, in Chistolini S. (a cura di), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, 192-202.
- Derrida J. (1998), *Of grammatology*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Dewey J. (1948), *Esperienza e Natura*, Paravia, Torino.
- Dominici P. (2019), *Conoscere, ridefinire e infine abitare l'iper-complessità: questione complessa o complicata?* In <https://mapsgroup.it/6memes/complessita-professor-dominici-parte1/> (ultimo accesso 17/1/2022).
- Dominici P. (2018), *La complessità della complessità e... l'errore degli errori*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/complessita/> (ultimo accesso 17/1/2022).
- Dominici P. (2011), *La comunicazione nella società ipercomplessa. Condividere la conoscenza per governare il mutamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Farné R. (2021), *Intervento al congresso nazionale del CNCP – Coordinamento Nazionale dei Counsellor Professionisti “Il Counselling nelle aree del conflitto interpersonale”* di prossima pubblicazione su [https://www.cncp.it/69/5472/congresso\\_2021\\_il\\_counselling\\_nelle\\_aree\\_del\\_conflitto\\_interpresonale.htm](https://www.cncp.it/69/5472/congresso_2021_il_counselling_nelle_aree_del_conflitto_interpresonale.htm) (ultimo accesso 17/1/2022).
- Ferrière A. (1974), *L'educazione nella famiglia*, La Nuova Italia editore, Firenze.
- Galimberti U. (2005), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.

- Gigli A. (a cura di), (2020), *Infanzia, famiglie Servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, CREIF Centro di Ricerche Educative su Infanzia e adolescenza, Giugno 2020, scaricabile da: <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche> (ultimo accesso 17/1/2022).
- Le Breton D. (2007), *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Lowen A. (1991), *La spiritualità del corpo*, Astrolabio, Roma.
- Lowen A. (1980), *La depressione e il corpo. La base biologica della fede e della realtà*, Astrolabio, Roma.
- Negri T., Hardt M. (2004), *Moltitudine. Guerra e democrazia nel nuovo ordine imperiale*, Rizzoli, Milano.
- Panzerà A. (2021), *Intervento di Fondazione Con I Bambini al Convegno "Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza - Visioni sul futuro delle giovani generazioni" promosso dal Progetto Libera il futuro*, Martedì 14 dicembre 2021, Roma.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Remotti F. (2007), *Perché contro l'identità?*, *Circolo Sociale*, Maggio 2007, 84-92.
- Remotti F. (1996a), *Contro l'identità*, Laterza, Bari.
- Remotti F. (1996b), *Introduzione: tesi per una prospettiva antropo-poietica*, Il Segnalibro, Torino.
- Remotti F. (1996c), *Natura e Cultura*, in *Enciclopedia di Scienze Sociali Treccani* consultabile su [https://www.treccani.it/enciclopedia/natura-e-cultura\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/natura-e-cultura_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/) (ultimo accesso 17/1/2022).
- Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, scaricabile da <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni> (ultimo accesso 17/1/2022).
- Spadafora G. (2007), *L'individuo e la filosofia deweyana*, in Chistolini S. (a cura di), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, 203-217.
- Svolacchia M. (2021), *Educare secondo verità e natura. La lezione del linguaggio*, Dispensa del Corso di Perfezionamento 'Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura' su <https://www.fisr2020.it> (ultimo accesso 30/3/2022).
- Vico G. (2007), *Personalismo pedagogico e ricerca di nuovi spazi*, in Chistolini S. (a cura di), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, 93-107.
- Villanova M. (2019), *Neuro-Pedagogia, Bio-Educazione e considerazioni epigenetiche dell'Orientamento sessuale e dell'Identità sessuale attraverso l'interazione fenotipica con l'ambiente emozionale*, in Estratto dal n.2

dell'anno XXXIX de *La Nuova Stampa Medica Italiana. Rassegna di Medicina e Chirurgia*, Maggio-Agosto 2019, EUR, Roma, 77-82.

Virno P. (2002), *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, DeriveApprodi, Roma.

# ***L'Educazione in ambiente naturale e l'interazione con gli altri per un armonico sviluppo psicomotorio del bambino***

*Chiara Sarti*

Laureata in Educatore Professionale di Comunità Dipartimento Scienze della Formazione  
Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

Il bambino quando si trova in un ambiente accogliente, in un giardino, un parco, un'area archeologica, inizia spontaneamente ad osservare ciò che lo circonda. Per riuscire al meglio in questo è opportuno che il bambino interagisca con altri della stessa età. Il bambino nella fascia di età della prima infanzia non può però interagire facilmente con il gruppo dei pari perché ancora non padroneggia il linguaggio. Il modo più spontaneo della interazione fra di loro e l'ambiente che li circonda è il gioco. Il ruolo del genitore e dell'insegnante è importante perché mediano l'approccio all'ambiente, utilizzando un avvicinamento graduale alla natura (Chistolini, 2016). Il bambino ne trarrà un piacevole senso di benessere psicofisico. Grazie agli stimoli che offre l'ambiente naturale, il bambino può imparare attraverso i sensi, come per esempio osservando il colore giallo delle foglie in autunno, toccando la corteccia di un albero, sentendo l'odore di una foglia per esempio di eucalipto. Questo permette al bambino di provare delle emozioni (Villanova, 2006). Il bambino inizia spontaneamente a creare delle piccole costruzioni con il materiale naturale, fare una piccola torre con alcuni piccoli pezzi di legno circolari, prova a costruire un'arnia rudimentale per le api, perché gli adulti avranno illustrato che il bosco è la casa di tanti animali, tra cui questi piccoli insetti operosi che oltre a produrre il miele aiutano le piante a fare i frutti, anche quelli che nutrono gli esseri umani. Ecco, quindi, che dei ramoscelli e delle foglie intrecciate fra loro permettono di essere anche loro partecipi a questo mondo ricco di meraviglie. Nel bosco è presente materiale per costruire i giochi della tradizione. I giocattoli tradizionali lasciano maggior spazio alla fantasia dei bambini, mentre il giocattolo industriale che impone la propria presenza addirittura "parlando", necessariamente andrà a coprire e precludere ai bambini la loro naturale indole ad immergersi in un mondo

immaginario. Un esempio di giocattolo della tradizione è il flauto, fatto con *l'Aurundo donax* (De Angelis, 2003), più comunemente detta canna comune, praticando un foro alla sommità e mettendo della carta velina colorata per far fuoriuscire il suono vibrante di questo strumento musicale naturale (De Angelis, 2003).

## **1. L'interazione con gli altri e con l'ambiente**

Attraverso i cinque sensi i bambini cominciano ad esperienziare il loro intorno. Nel secolo scorso molti scienziati e filosofi hanno evidenziato che la percezione si basa sull'interazione continua tra le sfere sensoriali. Ognuno "percepisce insieme" suoni, colori, odori e sapori. Ma in realtà nell'interazione si ha sovrapposizione spontanea e incontrollata di più sensi: ovvero la stimolazione di una modalità sensoriale induce automaticamente una percezione in una seconda modalità, anche in assenza di una reale stimolazione di quest'ultima. Essa è una involontaria e concreta esperienza sensoriale, che può risultare particolarmente vivida. Nella sinestesia lessico-gustativa, ad esempio, suoni o parole inducono sensazioni gustative (Aimola et al., 2013).

La percezione dell'ambiente e insieme degli altri è importante per lo sviluppo della prosocialità nel bambino. Ricerche svolte in ambito scolastico hanno mostrato come la prosocialità è importante per il rendimento scolastico. I bambini prosociali sono intellettualmente dotati e, aldilà delle loro abilità intellettive, tendono ad aiutare i compagni, a dare sostegno affettivo, a condividere giochi, curiosità ed esperienze e svolgono un percorso scolastico di successo, oltre a contrastare tendenze aggressive e depressive (Caprara et al., 2000; Brang e Ramachandran, 2011).

Jean Piaget considera il fanciullo un "organismo" attivo (Piaget, 1970; Piaget, 1971), che si adatta all'ambiente circostante e apprende attraverso i processi di assimilazione e di accomodamento, assorbendo gli stimoli dell'ambiente esterno, e ordinando le informazioni contenute nel bagaglio conoscitivo sviluppando così l'intelligenza. Piaget propone la "teoria degli stadi evolutivi" ed evidenzia, come la crescita del fanciullo si basi sulla continua ricerca di equilibri fra la maturazione fisica e le complesse sollecitazioni dell'ambiente fisico e sociale con il quale si relaziona, e come lo sviluppo intellettuale del fanciullo derivi dalla maturazione del sistema nervoso.

Secondo alcuni ricercatori esiste un legame tra l'esposizione a spazi verdi e lo sviluppo cognitivo dei bambini delle classi elementari.

Una ricerca, finanziata dall'Unione Europea nell'ambito del progetto *Breathe* e conclusa nel 2017, ha evidenziato l'associazione tra l'esposizione alla natura, la memoria e la capacità di attenzione dei bambini per cui una prolungata esposizione al verde comporta notevoli miglioramenti nei bambini,

aumenta del 6% la memoria di lavoro e diminuisce dell'1% la disattenzione (Commissione europea, 2016).

Il gioco, strumento che i bambini usano per esplorare, per socializzare e rapportarsi con gli altri, è considerato come un bisogno primario; quindi, è importante creare degli spazi in cui sia garantita la libertà di espressione, di sperimentazione e di sviluppo di alcuni lati del carattere. Proprio per questo, negli ultimi anni, si tenta di favorire la creazione di spazi verdi negli ambienti che sono maggiormente frequentati dai bambini, in particolar modo nelle scuole. Ne giova il benessere psichico dei più piccoli, migliora l'apprendimento dei bambini, contribuisce così a formare individui con maggiori capacità mentali, in grado di comprendere maggiormente l'importanza della natura, che gli adulti stanno gradualmente distruggendo.

## **2. Approcci metodologici all'ambiente naturale**

I bambini sembrano avere una grande predilezione per l'ambiente naturale. Infatti, la forte predisposizione che l'uomo possiede di cercare contatti con la natura è sentita soprattutto nel periodo infantile. Ed è stato osservato che un contatto assiduo del bambino con gli ambienti naturali porta ad un maggiore sviluppo dell'immaginazione, del senso di stupore e meraviglia. L'esperienza diretta in un ambiente ricco di stimoli, come quello naturale, è importante fonte di apprendimento, e i bambini individuano intuitivamente le opportunità che l'ambiente offre e le sfruttano durante il gioco: corrono, si nascondono dietro ai cespugli, si arrampicano sugli alberi, giocano con i sassi e la terra, si bagnano nei ruscelli, fanno tutto ciò che è nelle loro possibilità e si sentono liberi di andare dove le loro gambe e il loro senso di avventura li porta.

Secondo il metodo della Forest school, esplorando l'ambiente naturale il bambino entra in connessione con esso sensorialmente e fisicamente.

Le difficoltà di sviluppare esperienze di psicomotricità *indoor*, per quanto riguarda l'utilizzo dello spazio e nello spazio, sono annullate negli spazi *outdoor*. Per quest'ultimo aspetto è anche fondamentale l'abbigliamento appropriato in modo che il bimbo abbia il massimo comfort. Viene fatto un sopralluogo nella parte dell'ambiente scelto in cui si svolgeranno le attività ricreative e si stabilisce l'abbigliamento del bambino, per ogni condizione atmosferica, per favorire il movimento, che nel bambino fino ai 6 anni, ma anche quando è più grande, può essere un po' incerto, in particolare dopo la pandemia, causa primaria del *Deficit Nature Disorder* (Louv, 2010; Bishop, 2022). Evidenze scientifiche indicano che trascorrere costantemente poco tempo all'aria aperta e a contatto con la natura provoca una serie di disfunzioni fisiologiche e comportamentali: la riduzione dell'uso dei sensi (l'olfatto, il tatto), difficoltà dell'attenzione, aumento del rischio di disordini fisici e mentali (depressione,

ADHD, obesità), perché la separazione dalla natura acuisce un bisogno primario sensoriale e psicosomatico. Alcuni fenomeni comuni come la stanchezza cronica, l'irrequietezza e l'insonnia sono, almeno in parte, riconducibili alla mancanza di contatto con gli elementi naturali (Louv, 2010).

Con la maturazione del sistema percettivo e nello specifico della funzione visiva, gli stimoli sensoriali diventano sempre più elaborati, a partire già dai sei mesi di vita. Il sistema nervoso centrale, in qualità di unità di elaborazione centrale, usa gli input ambientali che recepisce, li elabora integrandoli con le informazioni già precedentemente acquisite, al fine di generare comandi motori e pianificare azioni future. Ne consegue un atto motorio volontario e finalizzato, utilizzato dall'individuo per interagire con l'ambiente circostante. Anche il più semplice atto motorio implica la connessione con i sistemi sensoriali, in quanto cognitivi. Si può quindi affermare che è la stessa percezione a guidare l'azione: l'insieme di input sensoriali eterocettivi (sensi cutanei tattile, termico e dolorifico) multipli contribuisce ad elaborare risposte motorie via via più complesse. Così ogni bambino è motivato all'azione a partire da ciò che percepisce.

Il trattamento psicomotorio ha duplice scopo: sviluppo psicomotorio di tipo riabilitativo e l'altro di tipo relazionale con finalità terapeutiche globali. In questo secondo senso il metodo favorisce la restaurazione o l'instaurazione della interazione, della comunicazione con l'ambiente nonché della propria identità (Villanova, 2016; 2018; 2019; 2020).

L'ambiente naturale favorisce lo sviluppo della motricità fine, l'emergenza di movimenti fini accurati quale espressione della maturazione della capacità del bambino di percepire e organizzare informazioni sensoriali e percettive. Una complessa interazione fra sistemi sensoriali, capacità motorie e funzioni cognitive. Infatti, un corretto sviluppo psicomotorio e posturale nei primi anni di vita, una buona coordinazione visuo-spaziale e oculo-piede manuale, sono elementi indispensabili per garantire il successivo sviluppo di concetti mentali (come della stessa coscienza di sé, autostima), del linguaggio e degli apprendimenti.

Trovare l'equilibrio fisico, imparare a cadere, superare gli ostacoli, apparentemente insormontabili che si trovano in outdoor, seguendo l'esempio degli altri pari, con l'incoraggiamento degli educatori ed il conforto della presenza dei genitori, e, soprattutto, acquisire la capacità di valutare il rischio nella situazione che si sta affrontando, sono tutte importanti sfide che l'ambiente naturale piuttosto che il confinamento nell'ambiente chiuso offre. Queste sfide sono fondamentali per il loro valore esperienziale che porta al conseguente innalzamento della autostima dei bambini. Educare attraverso il movimento favorisce: il controllo emotivo; l'iniziativa per la risoluzione dei problemi; la gestione della naturale aggressività dei comportamenti nei giochi scelti e condivisi; il superamento della timidezza ad imparare, incoraggiando

tentativi ed errori; la responsabilità individuale e collettiva delle azioni; la presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie capacità.

La nostra evoluzione è stata condizionata dall'ambiente della foresta. Di conseguenza il nostro sistema percettivo è fortemente sensibile al mondo vegetale. Negli adulti, secondo studi effettuati in diversi continenti su individui di diversi biomi, l'ambiente preferito è la foresta. Mentre nei bambini/studenti è la savana. Gli studi effettuati mostrano la capacità rigenerativa dell'ambiente circostante dallo stress e dallo sforzo attentivo. La Teoria della Rigenerazione dell'Attenzione (TRA) e la Teoria della Rigenerazione da Stress (TRS) convengono che è possibile rigenerare la persona attraverso l'esperienza naturale. Secondo la Teoria della Rigenerazione dell'Attenzione, un ambiente rigenerativo deve essere caratterizzato da quattro componenti o proprietà: 1) senso di evasione; 2) sperimentazione di un ambiente fisicamente differente rispetto a quello vissuto nel quotidiano; 3) percezione di trovarsi in un luogo diverso, lontano da fonti di sforzo mentale e dalla routine; 4) presenza di un ambiente che sia sufficientemente esteso e coerente in modo da impegnare e catturare l'attenzione e promuovere l'esplorazione senza alcun sforzo cognitivo. Quest'ultimo è bene che sia un luogo nel quale tutti gli elementi che lo compongono sono collegati tra loro coerentemente, e sia caratterizzato da stimoli piacevoli dal punto di vista estetico tali da favorire un'esperienza rigenerativa profonda (Dentamaro et al., 2011).

Gli ambienti naturali contrastano la fatica mentale attivando l'attenzione spontanea ed involontaria che risveglia la curiosità. Prestare attenzione alla natura non richiede sforzo e stimola l'attenzione involontaria che a sua volta permette il recupero dell'attenzione volontaria.

Per queste proprietà, il colore verde è stato utilizzato in diverse attività. I banchi di scuola, i camici dei chirurghi, il panno del biliardo sono solitamente verdi per poter far riposare gli occhi ed aumentare l'attenzione volontaria, e verde è l'agata che i frati copisti amanuensi usavano osservare intensamente dopo il grande sforzo di copiatura.

Anche nel luogo di lavoro, la vista su ambienti naturali quali alberi o fiori riduce lo stress lavorativo, aumenta la soddisfazione per il lavoro stesso ed abbatte la sofferenza da mal di testa di coloro che usualmente non vedono ambienti naturali (Kaplan e Kaplan, 1989; Berto, 2005).

Uno studio di Ulrich del 1984, il più importante e riconosciuto studio sulla TRS, peraltro durato 10 anni, dimostra come degenti ospedalizzati che godevano della vista di alberi esterni o di piante in vaso hanno avuto un periodo di ospedalizzazione più breve ed una somministrazione di antidolorifici minore rispetto a degenti che non godessero di alcun contatto con delle piante. Questo studio ha influenzato la moderna progettazione di ospedali e case di cura.

### **3. La Forest School**

Il metodo della Forest School offre a bambini, giovani e adulti “opportunità regolari di raggiungere e sviluppare fiducia e autostima attraverso esperienze di apprendimento in un ambiente boschivo” (O’Brien e Murray, 2007; Forest Education Initiative, 2007). Si è ormai consapevoli che da inizio secolo i bambini non hanno più sufficiente contatto con i boschi e gli spazi verdi come un tempo i loro genitori, a causa delle preoccupazioni per la sicurezza e la gamma crescente di attività al chiuso disponibili (O’Brien e Weldon 2007), e, recentemente, a causa di due anni di pandemia da Covid 19 (Sansavini et al., 2020; Muratori e Ciacchini, 2020; Musso e Cassibba, 2020).

L’obiettivo della Forest School è il benessere fisico ed emozionale del bambino, come anche per i genitori che li aiutano a muoversi in un ambiente nuovo. L’intento dell’apprendimento a scuola in aula e all’aperto avviene attraverso le fasi di realizzazione di ogni singolo intervento. Le ore in aula, all’aperto e poi di nuovo in aula vengono sviluppate consequenzialmente così che l’esperienza e l’apprendimento, si ripropongono alternativamente, come dettagliato nel metodo Pizzigoni (Chistolini, 2015; Chistolini e Böhm, 2015; Pizzigoni, 2021).

Forest School è il luogo/metodo in cui le materie del curriculum scolastico sono inserite in un contesto distinto e alternativo a quello interno della classe. L’apprendimento guidato e avviato dal bambino è incoraggiato consentendo l’immaginazione e attività esplorative da svolgere. L’attenzione si concentra su come il bambino può trarre vantaggio dalla propria esperienza nell’ambiente naturale.

Le modifiche, verificabili, evidenziano che i bambini diventano desiderosi di partecipare e sono ispirati a esplorare e imparare nell’ambiente boschivo a volte sconosciuto. I bambini iniziano le proprie attività di apprendimento e gioco. I bambini si concentrano e si concentrano per periodi di tempo più lunghi su compiti e problemi che sono di loro interesse.

Tutto questo diviene manifesto perché i bambini sono desiderosi di tornare alla Forest School, parlano volentieri della loro esperienza in classe e con i genitori e parenti.

La Forest School è un approccio metodologico che si sviluppa attraverso un insieme di esperienze in un luogo naturale in cui adulti e alunni interagiscono in un ambiente diverso dall’aula scolastica, affrontano insieme anche, per esempio, una serie di condizioni ambientali come sole, pioggia o neve, che modificano nel tempo lo sviluppo dei bambini. Sviluppo che si può monitorare, verificare, perché alunni e praticanti acquisiscono una migliore comprensione reciproca nei diversi contesti esterni. E diviene sempre più evidente la differenza tra il comportamento dei bambini in classe e nell’ambiente outdoor. Questo spesso è manifesto nei bambini che mostrano comportamenti mai

visti prima: i genitori notano cambiamenti nel loro vocabolario o interesse per l'ambiente naturale; i praticanti notano che sono più calmi in classe dopo essere stati in ambienti outdoor.

La narrazione creativa ambientata in Natura consente, più delle altre, di rafforzare l'unione e la collaborazione tra gli alunni, il rispetto gli uni verso gli altri, attraverso l'ascolto reciproco e la riflessione, necessari per costruire insieme un'avventura possibilmente seduti magari in circolo sotto la lussureggiante ombra di un'imponente quercia. Nella creazione di una storia, la visione di ognuno include quella dei propri compagni, per arrivare a un unico racconto condiviso, spesso sorprendentemente ricco di poesia e fantasia. Immergersi nella natura traendone il massimo dei benefici crea un clima rilassato, stimola la cooperazione con i compagni, l'attenzione e la concentrazione, la fantasia, la creatività e capacità di ideazione, per arrivare alla fine della esperienza, alla creazione di una storia con un inizio, una parte intermedia ed un finale. La narrazione creativa si inserisce molto bene come mezzo di sintesi dell'esperienza nell'ambiente naturale. Fondamentale nell'esperienza della Forest school che il bambino provi piacere, interesse, che sia cioè animato dallo spirito di ricerca articolandola secondo una concatenazione di giochi, movimenti, riflessioni, scoperte che per i bambini diventano crescita in tutti i sensi: in percezione, attitudini, atteggiamenti, comportamenti personali, comunitari, sociali. Il coordinatore di tale attività (Forest School leader), non è un manager dell'apprendimento, ma è esso stesso un pari di coloro che apprendono attraverso l'alternanza indoor-outdoor.

Come *lifelong learner* egli stesso ricerca sempre nuove occasioni per imparare sia dagli altri esseri umani (siano questi colleghi, professori, genitori o bambini) sia dal dialogo scambievole maestro-discepolo dove l'unica vera maestra è la natura. Egli ha in sé la capacità di affrontare la sfida di individuare parti dei programmi didattici e presentarli in un modo pratico, fornendo opportunità diverse di apprendimento da adattare ai bambini.

#### **4. Educazione all'aperto e Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)**

Nell'outdoor education possono essere utili strumenti (un microscopio) e mezzi digitali (fotocamera di uno smartphone o di un tablet) per 'catturare' qualche fase, momento o particolare dell'attività esterna o per analizzarne alcune componenti. Anche l'attività di ricerca nel web per il reperimento di dati e informazioni, effettuata *indoor*, può estendere l'impiego delle tecnologie oltre un loro mero utilizzo strumentale per una più proficua esperienza esterna.

L'uso delle nuove tecnologie digitali come risorse educative richiede competenze di base da parte sia degli insegnanti/genitori sia degli studenti (Pavon, 2013).

Da tempo assistiamo a nuove forme di insegnamento che sfruttano le nuove tecnologie digitali che permettono di condividere informazioni e opinioni e consentiranno all'educazione dei bambini del terzo millennio di divenire una costruzione collettiva di conoscenza e smettere di essere una trasmissione di sapere dall'insegnante agli studenti. Le esperienze *outdoor* utilizzano anche le TIC. Lo studente a cui piace imparare all'aperto e con le TIC, quando diventerà un insegnante insegnerà allo stesso modo. L'apprendimento creativo all'aperto è caratterizzato da ambienti in cui gli studenti sono attivi, che osservano e sperimentano liberamente; gli insegnanti sono allenatori e promuovono metodi di apprendimento cooperativo, facendo fare rilevanti esperienze di vita. La creatività e l'apprendimento all'aperto richiedono tempo, flusso, interazione e assunzione di rischi. Tutti questi atteggiamenti vanno contro i tradizionali principi istituzionali della scuola.

Le strategie per invitare all'apprendimento consistono nel generare interesse, mantenere l'attenzione, incoraggiare la curiosità, che con la ricerca della novità e l'apertura all'esperienza, rappresenta il desiderio umano di acquisire conoscenze ed esperienze di vita; provocare sorpresa.

Tutto ciò può essere associato ad un mezzo di comunicazione e interazione digitale quale il blog da aggiornare settimanalmente. Il blog è un esempio di come i giovani possono usare la tecnologia digitale per esprimere la loro creatività ed essere innovativi. Questa pagina digitale, aperta ai commenti, di norma organizzata in ordine cronologico e arricchita con link ad altri siti, articoli, immagini, video disponibili in rete, è di semplice realizzazione e di immediata comunicazione. Questa applicazione dimostra la varietà di modi in cui gli utenti "imparano a imparare" che è una componente importante della creatività del blog. L'esempio del blog mostra ai bambini come collegare il loro lavoro (il racconto creato con la narrazione creativa) ottenuto ad altri lavori, e come farlo in rete con altri blogger. Gli studenti diventano così più dinamici e interattivi. Possono produrre i propri prodotti e diventare autori, e agire in modo proattivo. Imparano soprattutto con la vicinanza degli adulti a fare un buon e sicuro uso delle risorse digitali.

## **Conclusioni**

In conclusione, l'educazione in ambiente naturale offre un pensiero pedagogicamente fondato sul rispetto al valore educativo del rapporto globale tra uomo e ambiente naturale (Orr, 2004; Schenetti, 2021) in relazione ai diversi contesti, situazioni, ed età dei soggetti (Gough, 2013). Il focus di questo modo di fare scuola non è tanto il semplice "uscire", ma il riflettere sulle esperienze svolte in esterno, il che comporta una connessione continua delle varie fasi, fatte di uscite e rientri, teoria e pratica, previsione e progettazione delle esperienze, momenti di monitoraggio, valutazione critica e documentazione, anche interagendo con le nuove

tecnologie di informazione e comunicazione digitale. L' Educazione in Ambiente Naturale supera la visione del docente al centro dell'azione educativa e dà allo studente il ruolo centrale nel processo di apprendimento. Nell' Educazione in Ambiente Naturale le attività didattiche ricorrono alla pratica laboratoriale in cui il docente è regista e facilitatore dei processi cognitivi mentre lo studente elabora, sperimenta forme di didattica attiva in cui l'esperienza, i compiti di realtà e le attività collaborative tra pari rivestono un ruolo fondamentale e centrale nel processo di apprendimento. Inoltre, l'Educazione in Ambiente Naturale introduce la dimensione del corpo e del movimento assegnandogli una funzione primaria sia nello sviluppo delle cosiddette "competenze crossmodali" (di tipo corporeo-emotivo-empatico) che investono la globalità della persona, sia nel favorire i processi di apprendimento. Educazione in Ambiente Naturale riesce a favorire negli studenti il benessere psicofisico, l'autonomia, l'empowerment, oltre a contrastare forme di sedentarietà e passività promuovendo lo 'star bene a scuola' (Farnè, 2018). In Italia questo fenomeno è ancora poco diffuso ma qualcosa si sta muovendo (Giunti et al., 2021). Serve tempo, serve predisposizione al cambiamento, serve competenza professionale, serve mettere al centro il bambino, serve fiducia nel nuovo, serve voglia di mettersi in gioco, serve pazienza e serve soprattutto coraggio.

## **Bibliografia**

- Aimola D., Rebekah A.M., White C. (2013), *A sensational illusion: Vision-touch synaesthesia and the rubber hand paradigm*. *Cortex* 49: 806-818, doi: 10.1016/j.cortex.2012.01.007 (ultimo accesso 25/04/2022).
- Berto R. (2005), Exposure to restorative environments helps restore attentional capacity, *Journal of Environmental Psychology*, 25, 249-259, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.07.001>(ultimo accesso 25/04/2022).
- Bishop G. (2022), *Nature Normalization Learning through nature a real-life testimonial* (Comunicazione personale), American Montessori Society, 281 Park Avenue South, New York, NY <http://www.amshq.org/publications.htm> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Brang D., Ramachandran V.S. (2011), *Survival of the Synesthesia Gene: Why Do People Hear Colors and Taste Words?* *PLOS Biol* 9, <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001205> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Pastorelli C., Zimbardo P.G. (2000), Prosocial Foundations of children's Academic Achievement, *Physiological Science*, 11(4), 302-306, <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Chistolini S., Böhm W. (2015), *Maria Montessori und Giuseppina Pizzigoni - Wegbereiterinnen der Schulreform einer Epoche*, [https://doi.org/10.30965/9783657771943\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657771943_004) (ultimo accesso 25/04/2022).

- Chistolini S. (2015), L'Asilo nel Bosco di Ostia antica sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura, *Nuova Secondaria Ricerca*, 32(8), 30-37, [https://www.academia.edu/32970027/Chistolini\\_LAsilo\\_nel\\_Bosco\\_in\\_NSR\\_32\\_8\\_2015\\_pp\\_30\\_37](https://www.academia.edu/32970027/Chistolini_LAsilo_nel_Bosco_in_NSR_32_8_2015_pp_30_37) (ultimo accesso 25/04/2022).
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco*, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor Education, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione europea, CORDIS Risultati della ricerca dell'UE (2016), *Final Report Summary - BREATHE (BRain dEvelopment and Air polluTion ultrafine particles in scHool childrEn)*, <https://cordis.europa.eu/project/id/268479/reporting/it> (ultimo accesso 25/04/2022).
- De Angelis U. (2003), *Ludoteca e creatività. Il laboratorio e la costruzione dei giocattoli*, Il Gabbiano, Latina.
- Dentamaro I., Laforteza R., Colangelo G., Carrus G., Sanesi G. (2011), Assessing the restorative potential of different types of urban and periurban green spaces-Italian Society of Silviculture and Forest Ecology, <https://doi.org/10.3832/efor0621-007> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.
- Forest Education Initiative (2007), *What is a Forest Education Initiative Forest School?* [http%3A%2F%2Fwww.foresteducation.org%2Fforest\\_schools](http%3A%2F%2Fwww.foresteducation.org%2Fforest_schools) (ultimo accesso 25/04/2022).
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (2021), *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education", versione 1.0* (a cura di), "Avanguardie educative", Indire, Firenze.
- Gough A. (2013), *The emergence of environmental education research: a 'history' of the field*, in Stevenson, R.B. et alii (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education*, <https://researchrepository.rmit.edu.au/esploro/outputs/9921858916001341> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Kaplan R., Kaplan S. (1989), *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*, Cambridge University Press, urn:oclc:record:1045253695 (ultimo accesso 25/04/2022).
- Louv R. (2010), *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*, Atlantic Books., London.
- Muratori P., Ciacchini R. (2020), Children and the COVID-19 transition: Psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency, *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 131-134, [doi.org/10.36131/CN20200219](https://doi.org/10.36131/CN20200219) (ultimo accesso 25/04/2022).
- Musso P., Cassibba R. (2020), Adolescenti in tempo di Covid-19. Dalla movida alla responsabilità, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 191-194.

- O'Brien E., Murray R. (2007), Forest School and its impact on young children: Case studies in Britain, *Urban Forestry and Urban Greening*, 6, 249-65, doi: 10.1016/j.ufug.2007.03.006 (ultimo accesso 25/04/2022).
- O'Brien E., Weldon S. (2007), A place where the needs of every child matters: Factors affecting the use of greenspace and woodlands for children and young people. *Countryside, Recreation Journal*, 15, 6-9, <http://www.countrysidecreation.org.uk> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Orr D. (2004), 10th anniversary Island Press ed., *Earth in Mind: on Education, Environment, and the Human Prospect*, Island Press, Washington, DC.
- Pavon F. (2013), *ICT and Outdoor Learning*, in Science and Sustainability through Outdoor Learning. Conference Report. Real World Learning Network Plancia Outdoor Centre Slovenia 27 – 30 November 2013, [https://www.researchgate.net/publication/281432839\\_ICT\\_AND\\_OUTDOOR\\_LEARNING/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/281432839_ICT_AND_OUTDOOR_LEARNING/citation/download) (ultimo accesso 25/04/2022).
- Piaget J. (1970), *Psicopedagogia e mentalità infantile*, Le Monnier, Firenze.
- Piaget J. (1971), *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, con Bärbel Inhelder, Giunti-Barbera, Firenze.
- Pizzigoni G. (2021), *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*. FrancoAngeli, Milano.
- Ulrich R. (1984), *View Through a Window May Influence Recovery from Surgery*. *Science* (New York, N.Y.). 224. 420-1. 10.1126/science.6143402. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.6143402> (ultimo accesso 25/04/2022).
- Sansavini A., Trombini E., Guarini A. (2020), Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 24(2),195-200. Scopus ID: covidwho-891545 (ultimo accesso 25/04/2022).
- Schenetti M. (2021), *Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica*, in Balduzzi L., Lazzari A. (a cura di), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior, Gruppo Spaggiari, Parma.
- Villanova M. (2016), *Epigenetica e Medicine funzionali integrate per la Neuropedagogia e la Bioeducazione in età evolutiva*, La Sapienza, Roma.
- Villanova M. (2018), *Manuale per la Formazione professionale in Pedagogia affettiva e sessuale*, La Sapienza, Roma.
- Villanova, M. (2019), *Il Modello medico-pedagogico nell'evoluzione biologica della famiglia ed il Potenziatore genitoriale*, La Sapienza, Roma.
- Villanova M. (2020), *Educazione psicomotoria*, La Sapienza, Roma.



**Le nuove responsabilità  
nella formazione dei docenti**



# **Lavoro: problematiche e scenari ai tempi del post-Coronavirus**

Gennaro Balzano

Tutor coordinatore, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

## **Introduzione**

La riflessione pedagogica sul lavoro<sup>1</sup> non può non soffermarsi a considerare i cambiamenti che forzatamente il Coronavirus ha introdotto nella vita di ogni giorno, nelle dinamiche formative. Una riflessione da cui partire – è opportuno precisarlo –, che è tutta in progress e non può certo risolversi nel bel mezzo di una pandemia non ancora totalmente conclusa, ma avviare una linea di ricerca che necessariamente deve proseguire e arricchirsi nel futuro.

La pandemia da Covid-19 e tutte le questioni aperte che ne derivano e ne discendono – in ambito educativo e sociale – meritano una rilettura di tipo pedagogico, non fosse altro perché nel bombardamento mediatico, che ha coinvolto oltre le notizie in quanto tali gli aspetti sociali e psicologici, si è colpevolmente ignorato l’aspetto pedagogico<sup>2</sup>. Ignorato e schiacciato, se vogliamo, interamente sulla scuola<sup>3</sup>, rispetto alla quale – oltre le questioni accademiche – la problematizzazione si è risolta nella contrapposizione tra i favorevoli e non favorevoli alla didattica a distanza, poi didattica digitale integrata<sup>4</sup>. Ogni altro aspetto non ha interessato i dibattiti e, anche a livello accademico, troppo spesso si è abbandonato il punto di vista pedagogico, la riflessione teorico-pratico-prassica, per ritrovarsi a discutere di sola metodologia.

Il lavoro come aspetto squisitamente industriale o trattato nell’alveo delle politiche del lavoro<sup>5</sup>, l’educazione al lavoro, le dinamiche educative nei

- 
1. Cfr. Cegolon A. (2020), *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Studium, Roma.
  2. Si veda per ulteriori spunti di riflessione e approfondimenti Pira M. (2000), *Anno zero d.C.. I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*, Chiarelettere, Milano.
  3. Cfr. Bertagna G. (2020), *Reinventare la scuola. Un’agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall’emergenza Covid-19*, Studium, Roma.
  4. Cfr. Iovinella M., Iovinella R. (2020), *Home school. La scuola a distanza durante l’emergenza Covid-19*, StreetLib, Milano.
  5. Cfr. Pira M. (2020), *Anno zero d.C.. I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*, Chiarelettere, Milano.

processi lavorativi, la scuola e il lavoro, il “fare” a scuola come lungo l’arco della vita, compromessi e condizionati dal Covid-19 e da tutto quanto ne è derivato, pare non abbiano meritato l’attenzione, che fino ad oggi la riflessione pedagogica inspiegabilmente ha mostrato solo in parte.

A seguito della stagione dei lockdown, a partire da marzo del 2020, i contesti educativi - la scuola nello specifico - sono risultati potenzialmente tra i più pericolosi per il contagio. Improvvisamente proprio l’istituzione formativa per eccellenza del paese si è ritrovata priva dei suoi luoghi, quel setting che riveste un ruolo fondamentale. Questo lo sanno bene gli insegnanti, gli alunni, le famiglie e tutti coloro che si sono ritrovati improvvisamente calati nella formazione - in senso ampio - ai tempi del Covid-19.

Uno “stop” che ha trovato la scuola italiana inevitabilmente impreparata ad affrontare l’emergenza, anche se il nucleo più colpito è la famiglia, o meglio le famiglie, che sono chiamate ancor di più al ruolo di responsabili dell’educazione al fine di sopperire alle carenze pedagogiche e didattiche dei propri figli che hanno dovuto in modo rapido modificare le proprie abitudini, e in particolare, approcciando a nuovi metodi di studio con il supporto del digitale, e il contesto, che ha dovuto reinventarsi per cercare di fornire forme di assistenzialismo e di supporto sociale per tutte le categorie escluse dal mercato del lavoro. La ricerca pedagogica ha cercato di delinearne i fattori determinati dal Covid-19, le situazioni di disagio e di criticità. Dunque:

- il distanziamento sociale (social distancing). L’assenza di contatto, il venir meno dell’abitudine ad incontrarsi con i propri compagni, l’assenza totale di interazione sociale rimettono in discussione le esperienze di vita quotidiana e di crescita per la persona;
- le conseguenze economiche che stanno determinando un aumento delle richieste di sostegno, anche di tipo assistenziale. Allo stesso tempo, nel prossimo futuro si richiederanno nuove professioni, competenze e conoscenze, ed il soggetto sarà chiamato a reinventarsi;
- la *povertà educativa* dettata in modo particolare dall’immersione forzata nella formazione digitale e in pratiche educative di tipo ricorsivo. È difficile per il discente adattarsi a nuovi metodi e metodologie didattiche e a nuove forme di apprendimento espansivo tanto da determinarne poi demotivazione allo studio e mancato raggiungimento dei risultati attesi. Tra questi aspetti sono da menzionare anche coloro a cui è stata preclusa questa possibilità di formazione proprio perché non in possesso della strumentazione necessaria (dispositivi tecnologici, connessione di rete presso la propria abitazione);
- l’aumento crescente delle disuguaglianze a causa di fattori come il *digital divide*, il cambiamento climatico, l’urbanizzazione.

Per quanto riguarda invece i contesti:

- il nucleo familiare, che in quanto luogo di socializzazione primaria, determina le condizioni educativo-formative che possono incidere e condizionare lo stato di salute ed il percorso di crescita del soggetto;
- il sistema scolastico, che rappresenta la prima realtà contraddistinta dal tempo di studio e di apprendimento;
- la società, l'habitat territoriale, che alimenta lo status di disagio educativo dell'uomo. La relazione educativa, la comunicazione tra pari, il dialogo intergenerazionale emergono come aspetti pedagogici nella direzione di un'educazione resiliente<sup>6</sup> e sostenibile per la valorizzazione della capacità di apprendere ad apprendere.

Si profila una nuova figura di educatore, chiamato ad inventarsi ed a reinventarsi di fronte al cambiamento del *qui ed ora*, ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione lifelong e lifewide affinché possa sviluppare l'agency, la "competenza di agire", come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali viene attribuito un certo valore<sup>7</sup>.

Siamo allora di fronte ad un cambiamento culturale e educativo? - viene da chiedersi -.

L'educazione, da un lato, è stato uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un set di metodologie - studiate e validate da autorevoli studiosi -, in particolare a distanza, che fino a qualche tempo fa venivano considerate "secondarie". All'educatore si chiedono oggi nuovi compiti e responsabilità legate al riconoscimento della relazione e della comunicazione - in particolare, l'interazione sociale - che, mai come in passato, acquistano maggiore rilevanza. La direzione formativa per l'educatore si traduce, quindi, nella definizione di percorsi apprenditivi di resilienza trasformativa, ovvero la capacità di gestire processi repentini di cambiamento trovando il giusto modo per migliorare l'esistente e trovare nuovi modelli del vivere civile.

Interessante e illuminante il pensiero di Cambi, per il quale la pedagogia «non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell'«uomo umano» caro alla grande tradizione dell'occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti

---

6. Cfr. Malavasi P. (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.

7. Cfr. Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.

necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere privato e pubblico: dallo stile di vita a un ripensamento dei valori-guida, da un rinnovamento della politica a un rilancio del ruolo della cultura (e anche e proprio di quella più alta e nobile), dalla coltivazione del sé (di quel foro interiore dell'io che la pandemia col suo isolamento ha rimesso al centro e di fatto e di diritto), guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso "grande". A cui nell'emergenza si è più volte accennato. Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro»<sup>8</sup>.

## 1. Il futuro del lavoro e della 'persona a lavoro'

Il futuro del lavoro può essere diversamente concepito e aprire a scenari che di certo non minimizzano o, comunque, ridimensionano la persona: «alla pedagogia del lavoro è imposto un compito basilare, in vista della promozione di una "personalizzazione" dell'esperienza lavorativa e di un'umanizzazione effettuale dei contesti produttivi. In prossimità, cioè, dell'attestazione certa della centralità manifesta, nella quotidianità lavorativa, del valore della persona e della persona come valore in sé e per sé; dunque, del diffuso avverarsi delle condizioni della sua educabilità, esprimibile attraverso interazioni significative in termini apprenditivi e di socialità, e del conseguente ascolto dei suoi appelli educativo-formativi»<sup>9</sup>. Da qui si parte per poi ristrutturare anche il rapporto tra persona e impresa, teso a porre in essere una modificazione «di determinati approcci organizzativi» al fine di «evitare la sicura esclusione dal mercato di imprese restie a comprendere che il proprio destino è appeso al filo dell'indissolubilità che unisce la crescente cognitivizzazione delle "mansioni" a puntuali premure formative»<sup>10</sup>, che trovano espressione piena solo se si prospetta e si progetta pedagogicamente e fattivamente una differente cultura del lavoro, il cui senso risieda in logiche dell'umano<sup>11</sup> e non in equazioni dell'utile.

Compresa infatti «l'autenticità originaria del senso educativamente germinativo del lavoro stesso, a sua volta collocabile nell'alveo della prospettiva

---

8. Cambi F. (2020), *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica*, *Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 23 (1), Firenze University Press, Firenze, 55-57.

9. D'Aniello F. (2011), *Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica*, *Education Science and Society, Competenza e professionalità*, 2 (1), gennaio-giugno 2011, Armando, Roma, 2011, 140.

10. *Ibidem*.

11. Cfr. Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma.

politico-culturale suggerita dall'*utopia razionalmente fondabile*<sup>12</sup> dell'educazione integrale permanente»<sup>13</sup>, diventa necessario che questo sia il punto fermo da cui partire per strutturare un quadro, una analisi, una interpretazione delle pratiche e dei contesti lavorativi.

Anche nell'era dell'economia globale, nel tempo in cui la produzione di beni e servizi è il motore del mondo, non possiamo non assumere come vera l'idea di un lavoro come «espressione tipica dell'uomo, aspetto peculiare della sua identità»<sup>14</sup>.

Se quindi si sposa la tesi di Verducci, secondo la quale il lavoro è primariamente il tassello che completa il mosaico dell'integralità antropologica, nell'epoca in cui, giorno dopo giorno, le economie risultano, al pari di chi produce (il lavoratore), precarie e pronte a cedere, la prospettiva cambia di sicuro e necessita di approfondimenti in grado di disegnare scenari possibili, ma soprattutto realistici, rispetto a ciò che il lavoro, trasformandosi, potrebbe, nei prossimi anni, diventare. Almeno così era fino all'arrivo del Covid-19. I cambiamenti, infatti, sono stati repentini e il lavoro come l'educazione sono stati richiamati a reinventarsi in nuove forme<sup>15</sup>, non ancora ben definite del tutto ma che di certo nuove e rispetto alle quali una riflessione è necessaria.

«Il processo di ridefinizione "identitaria" che sta caratterizzando il mondo del lavoro contemporaneo e le stesse professioni argomenta la necessità che concetti, principi e metodi appartenenti a diversi ambiti disciplinari sappiano articolarsi dando vita a nuovi quadri disciplinari»<sup>16</sup>, tenendo in considerazione che la pedagogia del lavoro oggi si inserisce in un complesso quadro teorico, che vede le scienze dell'educativo arrancare rispetto agli ambiti che sociologia e psicologia si sono ritagliati nel tempo. Ancor di più il sapere pedagogico si è aperto a nicchie disciplinari, come la pedagogia del lavoro, l'educazione degli adulti e la pedagogia delle organizzazioni, scienze che hanno posto alcune priorità nell'affrontare la tematica lavoro. Tra queste vi è innanzitutto il ripensamento del rapporto tra formazione e lavoro, un tema enormemente abusato che rischia spesso di relegare gli studi pedagogici sul lavoro a semplice studio dell'ambito formativo professionale. Ciò che viene sminuito in tal caso è il «campo di educabilità» che il lavoro rappresenta, attività che coinvolge ragione, emozioni, intelletto e responsabilità; luogo "educativo" e di formazione, come opportunità di crescita personale; luogo

---

12. Macchietti S.S. (2005), *Formazione, università e umanesimo del lavoro*, in *Prospettiva EP*, XXVIII, 1, 2005, 5-17.

13. D'Aniello F. (2011), *Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica*, in *Education Science and Society, Competenza e professionalità*, cit., 140.

14. Bocca G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 13.

15. Cfr. Minello R. (2012), *Educare al tempo della crisi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012.

16. Dato D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, FrancoAngeli, Milano, 2009, 32-33.

di relazionalità significativa, ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo. Già Dewey affermava che il lavoro è palestra di democrazia in cui l'uomo apprende i legami tra il suo essere individuale e il suo essere sociale. Proprio sulla dimensione relazionale e sulla possibilità che progettuamente questa abbia luogo e si sviluppi nel tempo si erge il pensiero pedagogico lavorativo. Pertanto, la pedagogia del lavoro potrebbe comparativamente esser considerata la scienza della relazione educativa tra persone.

Dall'industria dei servizi alla informatizzazione/digitalizzazione, alle soglie del duemila tutto è più che realtà. La virtualità, senza bussare, è entrata prepotentemente nelle case di ognuno, sconvolgendo, non sempre in meglio, le abitudini. Il virtuale è centrale ormai in ogni campo dello sviluppo dopo una escalation che l'ha visto imporsi prepotentemente nei diversi contesti. Nel 2020 ha poi assunto i caratteri dell'essenzialità, ancor più di quanto non fosse nel precedente decennio.

## **2. Virtuale, Smart (*remote*), Comunitario**

Lavoro virtuale è oggi gran parte del *back-office* delocalizzato, le varie assistenze *on-line* o anche telefoniche ed automatizzate e la gestione del web, con tutte le implicazioni che possono esserci. Di sicuro l'esplosione del fenomeno "virtualità" ha incentivato la diffusione di tali tipologie lavorative, che oltretutto riescono a soddisfare le idee attuali di flessibilità e a ridurre notevolmente i costi. Da qui, in fretta si è passati allo *smart working*, meglio definito a livello mondiale *remote* (lavoro da remoto). Il problema che è necessario affrontare a tal proposito è il seguente: i lavori virtuali devono comunque fornire una garanzia di relazione? Ci riescono? E in che modo? Questa domanda apre nuovi ulteriori interrogativi, ma senza ampliare l'articolato discorso sul potenziale relazionale del lavoratore ci limiteremo a dire che la persona, anche non direttamente a contatto con l'altro, ha gli strumenti in sé per relazionarsi, anche qualora il lavoro diventasse necessariamente virtuale, come accaduto per oltre 6 milioni di lavoratori durante il lockdown di marzo e come si prospetta stabilmente nel post-covid per oltre 5 milioni di persone<sup>17</sup>. Stante ciò, la discriminante coinvolta è la volontà personale di porre in esercizio la relazione e quella di compiere tale scelta nonostante le tendenze attuali e future. Infatti, c'è un dato da considerare: oltre quanto già accaduto, in futuro il lavoro sarà sempre più virtuale, sempre più *remote*; di contro il contributo pedagogico dovrà puntare alla garanzia di relazione intra ed extra lavorativa. Le future

---

17. Dato tratto da "il Sole 24 ore", CASADEI C., *Gli smart worker sono (e saranno) più di 5 milioni, si fanno avanti anche Pa e Pmi*, (<https://www.ilsole24ore.com/art/gli-smart-worker-sono-e-saranno-piu-5-milioni-si-fanno-avanti-anche-pa-e-pmi-ADPxPvz>).

generazioni necessitano di una educazione fondata sull'autenticità della relazione, affinché la virtualità non sia l'ennesimo pericolo o la definitiva causa di una società fortemente individualizzata. Il rafforzamento delle reti sociali, attraverso l'esercizio della relazionalità nelle varie età evolutive, dalla scuola alla famiglia e ai contesti sociali allargati, può rappresentare la possibilità vera per una inversione di tendenza già necessaria oggi, e di sicuro sempre più urgente nel prossimo futuro. Sono da evitare, anche nelle pratiche lavorative, i fenomeni di isolamento fomentati dalla virtualità, già verificatisi in Giappone e in America, dove alcuni adolescenti sono addirittura giunti al suicidio, poiché incapaci di tessere relazioni sociali nella realtà di ogni giorno e ancorati in solitudine al proprio mondo virtuale.

La creatività e l'iniziativa - due aspetti nuovi in questa trattazione -, se considerate in un contesto globale, in cui s'intende per competizione la conoscenza intensiva, rappresentano le qualità maggiormente capaci di garantire il vantaggio competitivo. L'innovazione viene così a ricoprire un ruolo sempre più importante e centrale nella vita organizzativa e nelle decisioni strategiche. Perciò, si può affermare che l'impresa, insieme alla componente economica, non può far a meno di custodire la solidità dei propri fattori di successo e la sostenibilità della propria crescita.

La conoscenza, la formazione e l'apprendimento, in tal senso, vengono lette sempre più come attività di approfondimento e di rinnovamento organizzativo. La competitività, nel rapporto stretto che intercorre tra investimento, inteso come ricerca e sviluppo, e la qualificazione della produttività, è strettamente correlata alla capacità di produzione competitiva di beni e servizi, ovvero a quella capacità di passare da una crescita *mass production* alla crescita *knowledge-quality based*. Non a caso, le economie con un più alto tasso di industrializzazione, registrano un più alto tasso di professionalizzazione all'interno dei soggetti occupati, grazie anche a una cultura aziendale tesa a promuovere e custodire le competenze.

Le azioni svolte in tema di accreditamento reale e di destinazione degli investimenti non riflettono approfonditamente la riconosciuta valenza, perché non si può non considerare, anche solo in via generale, l'importanza del capitale umano come dotazione indispensabile per il vantaggio competitivo. Il tutto diventa ancor più formativo nei piccoli contesti organizzativi dove, non poche volte, il tempo speso in formazione è percepito come tempo sottratto al lavoro, senza comprenderne la necessità e il miglioramento qualitativo che se ne trae.

La "formazione continua" è ancora troppo lontana dall'identificarsi in un'esperienza sviluppativa del sé personale e professionale, in un'opportunità di promozione di attitudini di apprendimento situate e aperte al possibile. Finisce, in modo quanto mai riduzionistico, per risolversi nella vicenda di un aggiornamento professionale mirato all'incremento delle informazioni e delle

*skills*, ad una maggior padronanza di specifici modi di fare. Tutto ciò si traduce in quell'operazione che definiamo come «potenziamento della componente tecnica dell'agire lavorativo piuttosto che all'incremento delle competenze e delle metacompetenze necessarie al rafforzamento dei soggetti nel mercato del lavoro»<sup>18</sup>. Ovvero una qualificazione delle prestazioni contingenti finalizzata allo sviluppo globale della persona lavoratore e all'armonizzazione delle sue esigenze e dei suoi bisogni organizzativi.

Il lavoro è un'occasione di relazione oltre ad essere relazione in sé, e su tale presupposto la possibile evoluzione in chiave virtuale e creativa non deve minimamente ledere questa idea, anzi deve tenerla ben presente, soprattutto perché le emergenze educative ne evidenziano l'esigenza. In particolare, anche sulla capacità creativa dell'uomo dovrà trovar sostegno un progetto di vita sempre più in pericolo; la virtualità invece sarà un ottimo termine di paragone per discernere le relazioni *virtuali* da quelle reali, ma soprattutto quelle autentiche, in cui la persona è *auctor*. Trascurare di ripartire da simili sottolineature, dal recupero del senso primigenio del lavoro, del suo essere della persona e per la persona, significherebbe invalidare a monte qualsivoglia pretesa di ripensare pedagogicamente il lavoro produttivo e concorrere in direzione meta-antropo-pedagogica all'accostamento fattuale dei luoghi di lavoro a comunità educanti. Vale a dire comunità dove vi sia occasione di rovesciare la supremazia della inzializzazione meramente tecnica su quella umana, ripiegare l'oggettivo a vantaggio del soggettivo, con la consapevolezza dell'indivisibilità delle due polarità e del guadagno di un loro vicendevole arricchimento, e, recependo la multidimensionalità delle istanze formative, continuare a «chiedersi costantemente che cosa l'uomo voglia essere»<sup>19</sup> anche mentre lavora. Comunità, in definitiva, dove un "personale" senso del lavoro riconferisca senso e vigore alla prospettiva del vivere in serenità<sup>20</sup>. Ben vivere e ben essere<sup>21</sup>, questioni quanto mai attuali, che saranno visti sempre più come punto d'approdo nella fase del post-Coronavirus maturo, un tempo che ci attende e che dovremo prepararci ad affrontare, con gli strumenti giusti, che non siano d'emergenza ma di ricostruzione ragionata<sup>22</sup>.

---

18. Rossi B. (2009), *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 135.

19. Corsi M. (1997), *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia, 150.

20. Cfr. Porcarelli A. (2021), *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma.

21. Cfr. Zini P. (2012), *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano.

22. Cfr. Donati P. (2021), *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma.

## Conclusioni

Tanta pedagogia, tante possibili linee di ricerca. Questo è quel che si è volutamente prospettato in questo lavoro: costruire le basi per futuri lavori di ricerca che vadano ad occupare i prossimi anni, considerato che di fatto l'emergenza pandemica non è conclusa e il post-Coronavirus, almeno quello più maturo, non è neppure cominciato.

La Pedagogia del Lavoro<sup>23</sup> ha oggi la necessità di riflettere sui cambiamenti che forzatamente il Coronavirus ha introdotto nella vita di ogni giorno.

I contesti lavorativi hanno subito uno shock. È cambiato il lavoro, il modo di lavorare, le pratiche lavorative. Dunque, dalle persone ai contesti, la pedagogia del lavoro è coinvolta appieno nelle trasformazioni digitali che hanno interessato gli ultimi anni e ancor di più nella trasformazione forzata a partire dall'arrivo della pandemia.

Le imprese<sup>24</sup> e le organizzazioni, caratterizzate oggi da una certa complessità e investite di responsabilità sociali, sono alla ricerca oggi più che mai, per quel che riguarda i lavoratori, di policompetenze, che comunque necessitano di luoghi idonei allo sviluppo e al benessere del lavoratore per giungere ad una reale crescita comune<sup>25</sup>. Luoghi che oggi si sono forzatamente modificati e hanno perso la propria anima. È mancato improvvisamente il «luogo di attuazione di relazioni educative significative»<sup>26</sup>.

Progettare il futuro, delineare scenari di vita, anche matrimoniale e/o familiare, programmare, anche a breve termine, la propria esistenza è diventato fatto assai difficile. E nell'incertezza l'uomo smarrisce anche la sua connotazione relazionale autentica<sup>27</sup>.

Riscoprire l'importanza educativa del lavoro significa fornire alla persona gli strumenti per superare le crisi del nostro tempo e affrontare il futuro. Quest'ultimo è il tempo che vivremo, lo spazio nel quale si svilupperà la riflessione pedagogica del post-Coronavirus, che tanto impegno richiederà a pedagogisti e educatori.

---

23. Cfr. Costa M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.

24. Cfr. Balzano G. (2011), *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*, Armando Editore, Roma.

25. Cfr. Lombardi M. G. (2021), *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*, Francesco D'Amato Editore, Salerno.

26. Bocca G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, cit., 108.

27. Cfr. Donati P. (2021), *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*, Maltemi, Milano.

## **Bibliografia**

- Balzano G. (2011), *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*, Armando Editore, Roma.
- Balzano V. (2017), *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari.
- Bertagna G. (2020), *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma.
- Bocca G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- Cambi F. (2020), *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica*, *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23 (1), Firenze University Press, Firenze, 55-57.
- Casadei C., *Gli smart worker sono (e saranno) più di 5 milioni, si fanno avanti anche Pa e Pmi*, <https://www.ilsole24ore.com/art/gli-smart-worker-sono-e-saranno-piu-5-milioni-si-fanno-avanti-anche-pa-e-pmi-ADPxPvz> (ultimo accesso 30/03/2022).
- Cegolon A. (2020), *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Studium, Roma.
- Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Corsi M. (1997), *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia.
- Costa M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Aniello F. (2011), *Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica*, *Education Science and Society, Competenza e professionalità*, 2 (1), gennaio-giugno 2011, Armando Editore, Roma, 129-145.
- Dato D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Donati P. (2021), *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma.
- Donati P. (2021), *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*, Maltemi, Milano.
- Iovinella M., Iovinella R. (2020), *Home school. La scuola a distanza durante l'emergenza Covid-19*, StreetLib, Milano.
- Lombardi M.G. (2021), *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*, Francesco D'Amato Editore, Salerno.
- Macchietti S.S. (2005), *Formazione, università e umanesimo del lavoro*, in *Prospettiva EP*, XXVIII, 1, 2005, 5-17.
- Malavasi P. (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Minello R. (2012), *Educare al tempo della crisi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.

- Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Pira M. (2000), *Anno zero d.C.. I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*, Chiarelettere, Milano.
- Porcarelli A. (2021), *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma.
- Rossi B. (2009), *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari.
- Santerini M. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano.
- Tramma S. (2019), *L'educazione sociale*, Laterza, Bari.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (2021) (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Zini P. (2012), *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano.



# ***La sperimentazione del maestro Alberto Manzi. Sentieri per un'educazione globale della persona***

*Francesca Di Michele\**, *Mirko Lucchini\*\**

\* Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa presso Università degli Studi RomaTre,  
vicepresidente APS Cheiron

\*\* Dottore in Scienze dell'Educazione presso Università degli Studi RomaTre, presidente  
APS Cheiron

## **Introduzione**

È tempo di riflettere per comprendere quali traiettorie di rinnovamento possono essere sviluppate a partire dall'esperienza della pandemia da Covid-19 che negli ultimi anni ha fortemente condizionato le relazioni umane.

Un periodo storico cruciale che ha alimentato il dibattito pedagogico, mettendo in luce la necessità di ripensare i luoghi di apprendimento e di valorizzare gli spazi all'aperto (Avanguardie Educative, 2021; Unicef, 2021).

I dati emersi dalle ricerche dimostrano un aumento della povertà educativa, in particolar modo per le famiglie in condizioni di fragilità economica, sociale e culturale. Inoltre, hanno evidenziato l'urgenza di diffondere azioni sistemiche capaci di rafforzare forme di partecipazione e cittadinanza attiva (Bertagna, 2020; Farné, Balduzzi, 2020; Chistolini, 2021; Gigli, 2021).

In considerazione di ciò, l'*outdoor education* rappresenta una direzione favorevole per processi di formazione globale, indicando un duplice orientamento epistemologico: educare all'incontro con la Natura-ambiente e formare la Natura-interiore della persona. In questa prospettiva si colloca ontologicamente la pedagogia (Di Michele, 2021a).

Dall'inizio del Novecento, la pedagogia della natura ha rivendicato questa complessità di senso, ponendosi come base teorica salda ed autorevole per edificare un progetto comunitario di pedagogia vivente, ancora attuale e significativo (D'Ascenzo, 2018).

Un orientamento pedagogico e politico in cui la scuola è chiamata a farsi promotrice e coordinatrice di un'azione sistemica volta al rinnovamento dell'educare. Un'azione multidimensionale e intergenerazionale, espressione del principio di corresponsabilità per una trasformazione emancipatrice che nasce dall'interazione costante tra scuola, famiglia, enti locali, università. A

tal fine è necessario richiamare gli adulti ad una responsabilità educativa che sia conforme a natura, direbbe H.J. Pestalozzi, conscia della complessità umana, sintesi di corpo, spirito ed emotività (Chistolini, 2016).

È proprio guardando alla scuola come un'agenzia formativa aperta al mondo, promotrice di cittadinanza attiva e percorsi di autoconoscenza (Chistolini, 2020), che il presente contributo intende analizzare l'azione di A. Manzi, una guida attraverso i sentieri dell'educare per riflettere sulla responsabilità politico-pedagogica di insegnanti ed educatori (Di Michele, Lucchini, 2022).

## **1. Outdoor education e Outdoor learning. Orientamenti per una rinnovata pedagogia**

Il rinnovamento dell'istituzione scolastica è certamente un processo complesso. L'*outdoor education* e l'*outdoor learning* possono essere delle vere e proprie bussole per una "pedagogia del mondo reale" (Birbes, 2018, X), che metta al centro l'attitudine alla riflessività degli insegnanti e che valorizzi la formazione di un pensiero critico attraverso l'esperienza diretta. L'*outdoor education* si traduce non solo in scelte metodologiche e didattiche ma, primariamente, in una visione ecosistemica che riconosce il valore di una progettualità educativa strutturata in rete con gli attori sociali del territorio in cui si inserisce la scuola; un processo partecipativo, espressione della complessità del vivere e dei valori di giustizia ed equità, per una società in cui convergono libertà e responsabilità, impegno civile e ricerca dell'autorealizzazione (Bertagna, 2020).

La pedagogia della natura è una valida opportunità per orientare in un percorso di rinnovamento dell'educazione, capace di promuovere alleanze educative di corresponsabilità (Bortolotti, 2019).

L'esperienza del Corso di Perfezionamento *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura* nell'ambito del Progetto FISR 2020 SMART *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona* ha rappresentato una proposta formativa sistemica, ispirata da una visione pedagogica ragionata e fondata sulla ricerca critica del significato profondo dell'educare.

Il Corso di Perfezionamento ha offerto spunti teorici multidisciplinari e sperimentazioni sul campo condotte presso il CREA di Roma<sup>1</sup>.

In questa esperienza è stata messa in luce l'importanza del ruolo dei docenti e la necessità di una ridefinizione della prassi educativa che parte

---

1. Sono disponibili i cinque Quaderni sull'Outdoor Education della Nuova Serie di Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020/S.M.A.R.T. che raccolgono riflessioni teoriche e resoconti delle sperimentazioni condotte nell'ambito del Corso di Perfezionamento *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura* al link: <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/>

dall'esperienza, dai sensi e dal corpo per giungere all'incontro con la sfera del possibile e dell'imprevedibile che permette al bambino-persona di nutrire l'autostima e il desiderio di continuare a sperimentarsi per imparare.

Insegnare richiede intenzionalità e consapevolezza, capacità di osservazione dello spazio e di creazione di situazioni di apprendimento e dialogo con l'interiorità del bambino, per accompagnarlo nell'esplorazione del mondo, traducendo gli accadimenti in fonti di apprendimento (Chistolini, 2021). L'educazione all'aperto è una scelta di impegno civile per la promozione della salute, nella sua accezione dinamica di processo vivente e in continua rimodulazione.

In questo ambito, l'Italia vanta una salda e radicata tradizione pedagogica che ha visto il susseguirsi di importanti progettualità riconosciute a livello internazionale. Basti pensare alla Scuola Rinnovata di G. Pizzigoni e alle Scuole Rurali dell'Agro Romano del primo Novecento, per arrivare ai giorni nostri seguendo le orme delle esperienze condotte dagli istituti comprensivi che aderiscono alla Rete Nazionale delle scuole all'aperto<sup>2</sup>.

Tra le figure più importanti del Novecento che hanno saputo dare una direzione pedagogica, orientata da una visione globale dei processi formativi e della persona, vi è A. Manzi.

Il suo è un esempio che contribuisce al rafforzamento di una consapevolezza della professionalità docente, che non riguarda solamente scelte metodologiche e didattiche, ma che ne definisce anche il ruolo politico-pedagogico.

## **2. Grogh, storia di un castoro. La natura come sfondo integratore della relazione educativa**

Alberto Manzi è stato uno tra i più prolifici e significativi maestri italiani del Novecento. Nasce a Roma il 3 novembre 1924 e frequenta contemporaneamente l'Istituto Nautico e l'Istituto Magistrale. Si diploma in entrambi nel 1942, acquisendo una duplice formazione tecnico-scientifica e pedagogica che caratterizza tutta la sua professione di insegnante ed educatore.

Nel 1946 prende servizio presso l'Istituto di rieducazione e pena Aristide Gabelli di Roma, in cui si trova a dover fare lezione a 94 ragazzi tra i 9 e i 17 anni; alcuni sono analfabeti, altri hanno frequentato la scuola elementare e pochi i primi anni del liceo.

Le condizioni minime per rendere lo spazio un ambiente di apprendimento sono inesistenti: non ci sono banchi, sedie, libri e strumenti per scrivere.

---

2. In data 9 aprile si è svolto il consueto Convegno annuale della Rete Nazionale delle scuole all'aperto. Programma e informazioni al link: <https://scuoleallaperto.com/2022/03/19/si-aprono-le-iscrizioni-al-convegno-nazionale-della-rete-scuole-allaperto/>. Tra gli istituti comprensivi aderenti, si riporta l'I.C. Giacosa di Milano, situato all'interno del parco Trotter, di cui quest'anno ricorre il centenario del progetto di scuola all'aperto Casa del Sole.

Questa situazione, lo porta necessariamente a far leva sulle proprie personali capacità relazionali e comunicative.

Per cercare di farsi accettare dai ragazzi, come prima cosa rifiuta la presenza delle guardie carcerarie ed entra nella sala fingendosi un nuovo detenuto; solo in un secondo momento si presenta, dichiarando di essere il maestro.

Come racconta a Roberto Farné in un'intervista del 1997, riesce a guadagnarsi il diritto a fare scuola facendo a pugni con il leader dei detenuti (Farné, 2011, 18). Per diversi mesi i giovani ignorano le sue lezioni ma, nonostante ciò, A. Manzi le porta avanti, mettendosi in ascolto dei vissuti biografici cercando di costruire con loro una salda relazione. Dopo diverso tempo, il maestro trova un canale comunicativo per far leva sulla curiosità dei giovani inventando un racconto di castori alla ricerca della libertà. Nasce *Grogh, storia di un castoro*.

Un espediente con cui riesce a tenere unito il gruppo che, finalmente, sente di avere un obiettivo comune che li fa sentire una comunità. Tutti partecipano alla creazione del tessuto narrativo: emergono ricordi lontani, esperienze di vita vissute fuori dal carcere, sorgono fragilità, sogni e desideri di libertà. Lo *storytelling* diventa una via da seguire per uscire dalle mura dell'istituto, per lenire il dolore della solitudine ed immergersi nel fitto del bosco sulle tracce della compagnia di castori.

Come nelle opere di R. Kipling, il vissuto del mondo animale è metafora delle dinamiche sociali e relazionali tipicamente umane: la giustizia, l'equità, la conflittualità, il bisogno di aiuto. L'ambiente naturale è sfondo integratore, cornice di un percorso educativo comune volto a consolidare un senso di appartenenza e di responsabilità (Farné, 2011, 22-23).

Attraverso la forza dell'immaginario, A. Manzi conduce i giovani detenuti all'avventura, li guida in luoghi ignoti, in spazi simbolici che delineano scenari di autoriflessività e richiamano alla scoperta di sé e dell'altro. Orienta un processo creativo, saldo nel valore della condivisione, capace di rendere possibile una nuova visione del mondo, di immaginare sentieri verso un reale riscatto sociale. Un'azione attenta alla natura interiore per dare impulso all'anelito a varcare i limiti circostanziali del presente, aprendo la possibilità di immaginare un altrove, di dare potenza creativa ad nuovo divenire.

La storia di *Grogh* è quella di un coraggioso e intraprendente castoro in lotta per la sopravvivenza della sua comunità, in una battaglia quotidiana contro la vita selvaggia del bosco e l'attività dell'uomo, portatore di distruzione e morte. Un romanzo per ragazzi in cui vengono toccate anche tematiche ecologiste che pongono in luce la necessità di una ridefinizione del rapporto uomo-natura. Le avventure di *Grogh* hanno un gran successo oltre le mura dell'Istituto Gabelli e il romanzo raggiunge un vasto pubblico venendo tradotto in ben ventotto lingue. Un'opera che rappresenta la forza della parola come strumento di espressione della propria natura e come spazio di libertà (Di Michele, 2022).

L'esperienza all'Istituto di rieducazione e pena Aristide Gabelli segna profondamente la vita di A. Manzi. Ne esce convinto della necessità di progettare un modo diverso di fare scuola, secondo una visione pedagogica di impegno e partecipazione capace di "entrare nell'anima dei problemi" (Manzi, 2017, 41).

### **3. Una scuola aperta per educare a pensare**

Al termine di questa esperienza, A. Manzi riprende gli studi. Già precedentemente laureato in Biologia, raggiunge la laurea anche in Pedagogia e Filosofia e dirige la Scuola sperimentale del Magistero di Roma nel 1953. Sono anni in cui approfondisce molte tematiche pedagogiche, soffermandosi principalmente sul pragmatismo americano di J. Dewey e sull'opera di L. Vygotskij; studi che nutrono la sua visione innovativa, portandolo a farsi promotore di un modello di insegnamento incentrato sullo stimolo della capacità analitiche, critiche e creative del bambino, e che permettono l'avvio di una sperimentazione presso la scuola Fratelli Bandiera di Roma.

Le sue proposte educative coinvolgono bambini a partire dalla seconda classe elementare, per due motivi principali: il primo riguarda la convinzione, al tempo comune, dell'importanza di mantenere nella prima classe una continuità con una presenza femminile nell'insegnamento per rendere meno traumatico il passaggio dalla scuola materna; il secondo, di natura didattica, è motivato dal fatto che l'applicazione dell'insegnamento meglio si adatta ad alunni con competenze già acquisite nella letto-scrittura.

Le caratteristiche principali della sua classe sperimentale sono connesse agli orari d'ingresso sfalsati rispetto alle altre classi, ai rientri pomeridiani, alle frequenti uscite sul territorio, allo studio di discipline artistiche, al tempo dedicato al gioco, alla creatività e all'attività motoria per incentivare le competenze relazionali.

Le giornate sono ricche di attività indirizzate ad un apprendimento multidisciplinare guidato da un tema di riferimento centrale. I bambini collaborano e creano relazioni solidali di scambio, di aiuto e supporto reciproco. Il maestro rivolge continue domande alla classe, suscita rispetto supervisionando le attività e lasciando, allo stesso tempo, la possibilità agli alunni di sperimentare e sperimentarsi, il che favorisce un alto livello di attenzione, cooperatività e stimola il pensiero critico. Deciso nel riprendere gli studenti quando necessario, non è mai punitivo e riesce a guidare in un processo di autocorrezione e autoformazione. L'interesse e la curiosità intellettuale divengono leve per l'apprendimento, rinforzano l'anelito alla conoscenza e alla scoperta, fondando uno spazio culturale che è "formazione totale dell'individuo" (Manzi, 2014b, 2).

Le domande, i continui confronti ed argomentazioni si susseguono in un processo socratico che fa della scuola un'agorà greca in cui discutere sulla natura, sul mondo, sull'essere umano. Attraverso il dialogo e l'ascolto costan-

ti si costruisce in maniera cooperativa la conoscenza, ponendo attenzione non solo alle parole ma anche alle emozioni e ai sentimenti degli alunni (Di Michele, 2021b, 194).

A. Manzi considera il territorio urbano e l'ambiente naturale come un'aula diffusa, veri e propri laboratori per favorire i processi di apprendimento. È solito portare gli alunni alla scoperta della città di Roma, facendo lunghe passeggiate che potenziano lo spirito di osservazione e nutrono il sentimento della meraviglia e dello stupore. Organizza esperienze residenziali a contatto diretto con la natura, alternando momenti di gioco libero a attività strutturate ed esplorazioni dell'ambiente.

Attribuisce al gioco un ruolo prioritario nella crescita, centrale nello sviluppo sensoriale e cognitivo. Quando gioca il bambino imita e impara ad essere parte della propria comunità culturale, sviluppa l'intelligenza in tutte le sue dimensioni, fa esperienze di sviluppo del linguaggio e del pensiero a partire dal movimento e dalla corporeità. Il bambino cresce e conosce attraverso tutto il proprio essere, conquista e organizza lo spazio intorno a sé, comprende il concetto di tempo, crea relazioni tra sé e il mondo delle cose, della natura e delle persone. Gioca, cresce, impara (Farné, 2011, 107-114).

Tutta la sua azione educativa è condotta sulla base dell'integrazione metodologica e pedagogica che permette il susseguirsi di vere e proprie avventure cognitive. Si ispira, nell'ambito della pedagogia del gioco, allo scoutismo e alla psicomotricità.

Da una parte, pone al centro l'avventura, la responsabilità e la libertà per favorire la scoperta del mondo e il mettersi alla prova. Dall'altra, le ricerche sul movimento e il corpo, diffuse in Italia soprattutto a partire dalla metà degli anni Settanta, rappresentano una conferma della sua concezione di educazione globale per lo sviluppo fisico, intellettuale ed emotivo.

In principio la relazione tra persona e ambiente è sempre "un dialogo corporeo" (Farné, 2011, 116), tramite cui è possibile prendere coscienza di se stessi e degli altri, scoprire la natura e riconoscere la complessità dei legami tra le cose del mondo. Esplorare, costruire, provare ed errare sono esperienze formative significative per cercare di comprendere i propri limiti ed orientarsi verso progressivi miglioramenti (Farné, 2011, 40-42).

#### **4. L'educazione scientifica come bussola per un nuovo umanesimo culturale**

La visione pedagogica di A. Manzi, come già scritto, pone il processo di maturazione integrale della persona-bambino al centro. Ne consegue la necessità di riconoscere che l'intervento educativo va declinato tenendo in considerazione il continuo evolversi dei bisogni educativi dell'infanzia, del sistema famiglia e della società.

Ricopre il proprio ruolo all'interno della scuola primaria degli anni Cinquanta come maestro dalla formazione poliedrica e analizza la complessa situazione dell'istruzione italiana nel secondo dopoguerra. Quel che riscontra è l'assenza di una salda educazione scientifica che insegni ad adottare il metodo scientifico per il raggiungimento della conoscenza.

Cosa intende A. Manzi? La scuola dovrebbe promuovere il sapere scientifico attraverso lo sviluppo della capacità di osservazione, analisi e ricerca in un processo creativo e dinamico orientato alla scoperta del mondo. Definisce tensione cognitiva quel desiderio che spinge a conoscere la realtà, al porsi domande e al cercare risposte, e su cui si impronta il percorso di insegnamento e apprendimento, co-costruito grazie alla relazione insegnante-allievo.

Le modalità trasmissive e mnemoniche, il nozionismo e la ripetizione di formule non comprese, ancora diffuse nella scuola italiana, appaiono ai suoi occhi inefficaci per la promozione di una proposta formativa che punti allo sviluppo dell'intelligenza (Manzi, 2014b). Un modello di scuola passiva è inammissibile e pericoloso, avvalorarlo significherebbe indurre l'uomo verso la schiavitù della stupidità ammantata di formule vuote. Il compito prioritario dell'educazione risiede invece nell'insegnare a pensare, nel favorire l'acquisizione consapevole e la padronanza della parola affinché si attui un'educazione alla libertà (Di Michele, Lucchini, 2022).

La sua visione di scuola conserva attualità e valore, anticipatrice di una concezione sistemica e multidisciplinare del percorso di apprendimento capace di integrare anche la conoscenza e la capacità di utilizzo delle nuove tecnologie.

Un nuovo umanesimo culturale, equo e giusto, fondato sull'educazione al pensiero critico e alla partecipazione, che rinuncia ai dogmi rassicuranti e si basa sulla complessità, la responsabilità e il coinvolgimento.

## **Riflessioni conclusive**

L'esperienza di A. Manzi è stata vasta e significativa. Non si è fermata solamente a ciò che è stato trattato in questo articolo. Ha condotto numerosi programmi radiofonici e televisivi, rivolti a giovani e adulti con l'intento di contribuire all'alfabetizzazione e alla formazione, tra cui il famoso *Non è mai troppo tardi* che gli ha cucito addosso l'appellativo di "maestro degli italiani". Per oltre vent'anni si è recato in Sud America, prima per ricerche naturalistiche e poi per avviare processi di alfabetizzazione ed emancipazione delle popolazioni locali. Ha scritto romanzi per ragazzi, curato opere di divulgazione scientifica e didattica.

Ha saputo dare forma alla responsabilità pedagogica di tradurre i principi di equità e giustizia in pratiche educative efficaci, in percorsi di apprendimen-

to rispettosi della natura di ogni essere umano per il benessere individuale e collettivo.

Un esempio significativo dell'impegno necessario affinché il rinnovamento di cui si avverte l'urgenza si traduca in azioni effettivamente trasformatrici.

Si ritiene importante porre l'attenzione su biografie come quella di A. Manzi per quanti sono in un percorso di formazione iniziale o di aggiornamento professionale, affinché tali testimonianze diventino parte integrante dello studio e della ricerca.

Nel presente scritto si è fatto esplicito riferimento all'*outdoor education* e al Corso di Perfezionamento *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura* nell'ambito del Progetto FISR 2020 SMART *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona* con l'intento di arricchire il quadro teorico della pedagogia della Natura con il contributo dell'esperienza educativa di A. Manzi.

La sua rivendicazione ad "entrare nell'anima dei problemi" rappresenta un modello di insegnamento esemplare che si definisce in un sistema multidimensionale, intrinsecamente multidisciplinare e proficuo per un valido percorso di formazione e autoformazione, capace di edificare una cultura della domanda e della ricerca, di condurre alla costruzione cooperativa della conoscenza e allo sviluppo del pensiero critico.

Un'attitudine che definisce una *forma mentis* deontologicamente necessaria nella professionalità educativa, animata dalla cura, dall'attenzione e dalla consapevolezza che l'esistenza dell'altro è sempre questione che ci riguarda in prima persona e che A. Manzi riassume, in maniera molto incisiva, nelle righe del suo romanzo *E venne il sabato*: "L'unica regola: il rispetto. L'unica norma: l'altro sono io" (Manzi, 2014a, 465).

## **Bibliografia**

- Avanguardie Educative (2021), *Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor Education*, Indire, Firenze.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- Birbes C. (a cura di), (2018), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Angelo Guerini e associati, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di), (2021), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano.

- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura: pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim – Escola Joao de Deus, Outdoor Education*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Ascenzo M. (2018), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa.
- Di Michele F. (2022), *L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità*, in Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, volume II, Pensa MultiMedia, Lecce, 65-70.
- Di Michele F. (2021a), *La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità*, in *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, anno 25(51), Nuova Serie (dicembre 2021), 117-126.
- Di Michele F. (2021b), *La Pedagogia della Natura per una rinnovata consapevolezza educativa*, in *Professionalità Studi. La professionalità docente tra nuovi paradigmi e funzioni*, n° 3 (luglio-agosto-settembre 2021), 193-204, [https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/ps\\_2021\\_3\\_0.pdf](https://www.edizionistudium.it/sites/default/files/ps_2021_3_0.pdf). (ultimo accesso 27 marzo 2022).
- Di Michele F., Lucchini M. (2022), *Alberto Manzi. La conquista della parola per un'educazione alla libertà*, Volta la Carta, Ferrara.
- Farné R. (2011), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University press, Bologna.
- Farné R., Balduzzi L. (a cura di), (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- FISR2020//S.M.A.R.T. (2022), *Quaderni sull'Outdoor Education*, Nuova Serie di Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020/S.M.A.R.T, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/>. (ultimo accesso 28 marzo 2022).
- Gigli A. (a cura di), (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Manzi A. (2017), *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, EDB, Bologna.
- Manzi A. (2014a), *E venne il sabato*, Baldini&Castoldi, Milano.
- Manzi A. (2011), *Grogh, storia di un castoro*, Bur Rizzoli, Milano.
- Manzi A. (2014b), *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-tensione-cognitiva.pdf>. (ultimo accesso 27 marzo 2022).
- Scuole all'aperto (2022), *Si aprono le iscrizioni al Convegno Nazionale Rete Scuole all'Aperto*, <https://scuoleallaperto.com/2022/03/19/si-aprono-le-iscrizioni-al-convegno-nazionale-della-rete-scuole-allaperto/>. (ultimo accesso 27 marzo 2022).

Sito Ufficiale dell'Archivio Storico della Casa del Sole (2022), *100° della Casa del Sole 1922-2022*, <http://www.archivistoricocasadelsola.it/>. (ultimo accesso 25 marzo 2022).

Unicef (2021), *UNICEF e OMS: le scuole restino aperte - e rese più sicure - in Europa e Asia centrale*, <https://www.unicef.it/media/unicef-e-oms-le-scuole-restino-aperte-e-rese-piu-sicure-in-europa-e-asia-centrale/>. (ultimo accesso 23 marzo 2022).

# ***Formare gli insegnanti per aprire la scuola al mondo, sulle orme di Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori***

*Giorgia Macchiusi*

Dottoranda (XXXV ciclo) in «Teoria e ricerca educativa e sociale», Curriculum  
«Teoria e ricerca educativa», presso il Dipartimento di Scienze della  
Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

## **Introduzione**

A partire dall'anno 2019 in cui è stato scoperto il nuovo coronavirus che ha decretato lo stato di emergenza sanitaria in vari Paesi del mondo, gradualmente la vita delle persone ha subito dei cambiamenti che hanno condotto a ripensare e a riorganizzare diversi ambiti e settori, tra cui quello scolastico. In Italia quest'ultimo ha implicato un maggior coinvolgimento delle famiglie e/o una ristrutturazione della routine delle stesse. La maggior parte delle famiglie ha infatti dovuto affrontare la conduzione o la sospensione del proprio lavoro, e gli impegni domestici, nella stessa abitazione in cui i figli e/o figlie avrebbero dovuto condurre la «Didattica A Distanza» (DAD) o mantenere i «Legami Educativi A Distanza» (LEAD) per quel che riguarda i bambini<sup>1</sup> più piccoli di età.

Per quel che concerne l'avvio dell'anno scolastico 2021/2022, a seguito dei confronti avvenuti tra il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) ed il personale che opera nelle e/o per le scuole ed i servizi educativi, è stato stilato e pubblicato dal Ministero dell'Istruzione il documento «Piano scuola 2021-2022».

Considerando il periodo di pandemia, il documento, oltre a sostenere l'importanza di far frequentare in presenza i servizi educativi e scolastici agli studenti, pone una particolare attenzione ai seguenti punti:

- alle strutture degli edifici educativi e scolastici, le quali molte volte hanno bisogno di interventi per ricreare ambienti interni più ampi e che quotidianamente necessitano di essere sanificati ed arieggiati;
- alla possibilità di svolgere delle attività educative negli ambienti esterni;

---

1. Per non appesantire il testo si utilizzano i termini «bambino/i» per indicare sia le bambine sia i bambini e «studente/i» per indicare sia le studentesse sia gli studenti.

- ai rapporti interpersonali tra gli alunni ed il personale educativo-scolastico, per cui ogni persona, eccetto alcuni casi, deve indossare una mascherina ed essere attenta a mantenere la distanza fisica dalle altre;
- al principio dell'«autonomia scolastica» che permette ad esempio alle scuole di creare dei percorsi di apprendimento interdisciplinari, e a quello della «corresponsabilità educativa» che implica la possibilità di coinvolgere il territorio per alcune attività formative, senza dimenticarsi dei bisogni degli studenti con disabilità<sup>2</sup>.

Tali punti presentano degli obiettivi su cui lavorare per la maggior parte dei servizi educativi e scolastici, eccetto quelli che praticano l'*outdoor education* ove i bambini trascorrono gran parte delle loro giornate in spazi aperti.

Secondo i ricercatori dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa «Sotto il termine 'Outdoor education' sono comprese una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata»<sup>3</sup>. Nella realtà odierna diversi studi convergono nel riportare i benefici psicologici, sociali e fisici che possono trarre i bambini svolgendo attività di *outdoor education*, in particolare negli ambienti naturali<sup>4</sup>.

In tale ottica si intende riportare nel presente contributo alcuni contenuti del Corso di Perfezionamento «*Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura*», per il quale la scrivente ha collaborato nell'attività di ricerca, sorto con il progetto «*Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che 'si-cura' della Persona*» (S.M.A.R.T.) per far fronte alle conseguenze diffuse nella scuola e nella società con la pandemia da Covid-19. Il Corso ha posto in evidenza l'educazione che può avvenire in natura per gli studenti iscritti alle scuole di diverso ordine e grado, formando ed affiancando educatori, educatrici, insegnanti, genitori e chiunque fosse stato interessato, ad approfondire tali tematiche, al fine di diffondere un modello educativo replicabile in Italia<sup>5</sup>.

---

2. Cfr. Ministero dell'Istruzione (2021). *Piano scuola 2021-2022*, 3-13 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf) (ultimo accesso 02/03/2022).

3. Giunti C. et al. (a cura di) (2021), *'Avanguardie educative'. Linee guida per l'implementazione dell'idea 'Outdoor education'* (versione 1.0), Indire, Firenze, 5.

4. Cfr. Dilek Ö., Atasoy V. (2020), *Forest School Applications in Pre-school Period: A Case Study*, *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10 (2), 195-215; Gill T. (2014), *The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review*, *Children, Youth and Environments*, 24 (2), 10-34.

5. Cfr. FISR 2020, S.M.A.R.T., S.M.A.R.T. - *Outdooreducation* ([fisir2020.it](http://fisir2020.it)) (ultimo accesso 25/03/2022).

La formazione è avvenuta nell'a.a. 2021/2022 presso l'«Università degli Studi Roma Tre», in collaborazione con l'«Università degli Studi di Palermo» e il «Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria» (CREA)<sup>6</sup>.

Il Corso ha previsto l'utilizzo di metodologie di ricerca quali-quantitative, il «metodo sperimentale» promosso dalla pedagogista Pizzigoni di cui in seguito si parlerà, e le tecniche del «Multiple Interactive Team Education» e del «Decoding the Disciplines»<sup>7</sup>. Sono state infatti effettuate lezioni teoriche, tenuti confronti, interazioni, con esperti nell'area nazionale ed internazionale di tematiche riguardanti l'*outdoor education*, e sono avvenute sperimentazioni di *outdoor education* in diversi ambienti delle regioni Lazio e Sicilia.

## **1. L'educazione all'aperto per Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori**

Sin dalla prima lezione del Corso di Perfezionamento, la direttrice Sandra Chistolini ha citato tra i precursori dell'educazione in natura Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Giuseppina Pizzigoni (1870-1947).

La docente ha evidenziato quanto fosse rilevante l'educazione in natura per Pestalozzi come per il filosofo Rousseau, ricordando che a differenza di quest'ultimo Pestalozzi aveva sperimentato le sue idee nell'ambito scolastico dell'educazione elementare, giungendo a comprendere sul campo l'importanza dell'educazione a favore dello sviluppo dell'essere umano con tutte le sue facoltà<sup>8</sup>.

Per quel che concerne Giuseppina Pizzigoni, nel presente paragrafo verranno riportate: l'attenzione che poneva quest'ultima sull'educazione nella natura per gli studenti, e delle convergenze di pensiero con un'altra pedagogista, sua contemporanea, Maria Montessori, per la quale durante il Corso di Perfezionamento sono intervenuti due docenti esperti nell'area internazionale.

Giuseppina Pizzigoni nasce a Milano nel 1870, nel 1888 consegue il diploma magistrale e successivamente intraprende la carriera da insegnante. Pizzigoni emerge per aver creato un Metodo didattico innovativo, delle linee pedagogiche per la Scuola «Rinnovata» che inizia a sperimentare nel 1911 alla Ghisolfia, nella città di Milano, con gli studenti di quella che oggi

---

6. Cfr. FISR 2020, Home, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 02/03/2022).

7. Per maggiori approfondimenti si vedano: Quaderni Pedagogia // Fondo Pizzigoni (2022), *Outdoor Education: Sandra Chistolini sul Progetto FISR 2020*, <https://www.youtube.com/watch?v=yQJ3e3GV6BU&t=241s> (ultimo accesso 02/03/2022); Chistolini S. (a cura di) (2019), *Decoding the Disciplines*, FrancoAngeli, Milano.

8. Cfr. Quaderni Pedagogia // Fondo Pizzigoni (2022), *Outdoor Education: Sandra Chistolini sul Progetto FISR 2020*, <https://www.youtube.com/watch?v=yQJ3e3GV6BU&t=241s> (ultimo accesso 02/03/2022).

viene chiamata scuola primaria<sup>9</sup>. Il Metodo didattico innovativo è il «Metodo sperimentale» il quale, come descritto nel corso della lezione dalla docente Chistolini, è caratterizzato: dall'apprendimento che avviene tramite l'«osservazione diretta dei fatti»; dallo «Studio diretto della natura» con le esperienze e le conoscenze che possono essere acquisite in tale luogo; e dall'«Autodisciplina» dovuta all'impegno personale e collettivo che diventa anche «esperienza di vita»<sup>10</sup>.

Per Giuseppina Pizzigoni la scuola è il «mondo», a riguardo, gli studenti dovrebbero avere la possibilità di frequentare quel che esiste al di fuori delle aule scolastiche<sup>11</sup>. Per la pedagogista lombarda, in particolare, il miglior ambiente per apprendere è quello naturale<sup>12</sup>. La pedagogista ha scritto: «Sono maestri infatti gli animali e le piante; e un monte, un fiume, un lago, il mare: maestri una cascata, una cava, una risaia, un ponte: tutto ciò che il maestro di classe ritiene fonte di educazione per i suoi scolari [...] servendosi dei mezzi naturali contingenti»<sup>13</sup>.

La Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni prevede anche un edificio con stanze belle per quel che concerne l'arredamento e le decorazioni, che siano illuminate e permettano l'osservazione dell'«ambiente aperto» con l'orto ed il giardino scolastico<sup>14</sup>. Per quel che riguarda l'ambiente naturale, la Rinnovata pone l'attenzione anche sugli spazi aperti del territorio circostante con, ad esempio, i parchi ed i giardini pubblici<sup>15</sup>. La pedagogista Pizzigoni è infatti contraria alle scuole con edifici chiusi ove gli studenti devono tenere per varie ore una postura non adeguata ai loro bisogni fisici, «la scuola fatta così prepara di per sé gli anemici, i nervosi, i fisicamente insufficienti» ha scritto la pedagogista<sup>16</sup>.

---

9. Cfr. Fondo Pizzigoni, *Giuseppina Pizzigoni*, <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/pedagogia/studi-metodo-pizzigoni/giuseppina-pizzigoni/> (ultimo accesso 02/03/2022); Pizzigoni G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, 'La scuola' editrice, Brescia. (Originariamente pubblicato nel 1931), 34.

10. Quaderni Pedagogia // Fondo Pizzigoni (2022), *Outdoor Education: Sandra Chistolini sul Progetto FISR 2020*, <https://www.youtube.com/watch?v=yQJ3e3GV6BU&t=241s> (ultimo accesso 02/03/2022).

11. Cfr. Pizzigoni G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, op. cit., 41.

12. Fondo Pizzigoni, *Contesti di apprendimento*, <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/pedagogia/campi-ricerca-metodo-pizzigoni/contesti-apprendimento/> (ultimo accesso 02/03/2022).

13. Pizzigoni G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, op. cit., 39-40.

14. *Ivi*, 41.

15. Cfr. *Ibidem*.

16. Pizzigoni G. (1956), *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti* (Introduzione di Romanini L.), La Scuola Editrice, Brescia. (s.d., presumibilmente pubblicato originariamente nel 1914), <http://www.operapizzigoni.it/scritti-di-g-pizzigoni/70-la-scuola-elementare-rinnovata-secondo-il-metodo-sperimentale> (ultimo accesso 25/03/2022).

Tra le sue più grandi sostenitrici vi è Sara Bertuzzi, un'insegnante che ha precedentemente approfondito il pensiero educativo-pedagogico della dottoressa e pedagogista Maria Montessori, con la quale ha condiviso alcuni ideali<sup>17</sup>. La stessa Pizzigoni ha trovato dei punti di convergenza con la pedagogia promossa da Montessori nei principi di «libertà» e di «auto-educazione» che caratterizzano entrambe le scuole, ma ha sottinteso anche molte differenze che chiunque volesse provare ad approfondire i Metodi potrebbe individuare<sup>18</sup>.

Maria Montessori nasce nello stesso anno di Giuseppina Pizzigoni a Chiaravalle (AN). Montessori era conosciuta alla fine dell'800 per i suoi generali interessi nell'ambito scientifico e sociale, orientati alla difesa dei diritti delle donne e dei bambini allora definiti «frenastenici»<sup>19</sup>. La dottoressa diviene ancor più famosa per aver fondato la prima «Casa dei Bambini», ossia una scuola dell'infanzia inaugurata nel 1907 nel quartiere povero di San Lorenzo a Roma<sup>20</sup>.

Attraverso l'osservazione scientifica e il lavoro svolto con i bambini, la pedagogista Montessori ha progettato dei materiali e predisposto un'ambiente scolastico, che ancora oggi rispondono ai bisogni di apprendimento degli studenti<sup>21</sup>.

Per quel che concerne i bambini della scuola primaria, ossia coloro con i quali ha iniziato a lavorare per la Rinnovata la pedagogista Pizzigoni, anche Montessori riconosce il bisogno educativo-pedagogico di farli «uscire dall'ambiente chiuso»<sup>22</sup> per, riprendendo il pensiero di Comenio, offrirgli la «conoscenza del Mondo stesso»<sup>23</sup>, quest'ultimo inteso però secondo l'idea dell'«educazione cosmica» di Montessori, che pone l'attenzione da un lato a tutto quel che circonda l'individuo e dall'altro lato all'interrelazione che esiste nel mondo tra tutti gli esseri viventi<sup>24</sup>. La pedagogista ha scritto: «Nessuna descrizione, nessuna immagine di libro può sostituire la visione reale degli alberi di un bosco con tutta la vita che si svolge intorno ad essi. [...] Il bosco che vediamo rivela che non sono soltanto gli alberi ad esistere ma tutto un insieme di vite; e questa terra, questo clima, questa potenza

---

17. Cfr. Bertuzzi S. (2009), *La mia esperienza alla Rinnovata*. (Narrazione originariamente dattiloscritta nel 1990), in Chistolini S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano, 126.

18. Pizzigoni G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, op. cit., 197.

19. Cfr. Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 23. (Pubblicazione originale in lingua inglese 1948; prima ed. it.1950); Castellarnau A., Castro M. (2019), *Maria Montessori. La donna che rivoluzionò per sempre il mondo dell'educazione*, RBA, Milano, 208.

20. Cfr. Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, op. cit., 36-42.

21. Cfr. American Montessori Society, *About Montessori. History of Montessori*, <https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori> (ultimo accesso 02/03/2022).

22. Montessori M. (2009), *Dall'infanzia all'adolescenza* (ed. or. De l'enfant à l'adolescent, 1948; Tornar C., Introduzione, rev. e note; Salassa M., tr. it.), FrancoAngeli, Milano, 37.

23. *Ivi*, 52.

24. Cfr. Tornar C. (2009), nota n. 2, in Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, op.cit., 52.

cosmica sono necessari a tutte queste vite affinché possano svilupparsi. Questa miriade di vite intorno agli alberi, e la loro maestà, la loro varietà, sono qualcosa che bisogna andare a scoprire, e che nessuno può portare all'interno della scuola»<sup>25</sup>.

Similmente al pensiero di Giuseppina Pizzigoni, per quel che riguarda l'ambiente interno alle scuole che seguono la pedagogia di Montessori, questo deve essere «attraente e bello» e, per quel che concerne la scuola primaria, sul sito internet dell'ente morale «Opera Nazionale Montessori» viene specificato inoltre che l'ambiente deve sostenere: «la raccolta, lo studio e la valorizzazione di elementi forniti dalla natura come occasione per la ricerca e le uscite di osservazione»; «l'apertura alla realtà extrascolastica e al territorio (la scuola entra nel mondo e il mondo entra nella scuola)»<sup>26</sup>.

## **2. Scenari di Outdoor Education per ripensare l'educazione tradizionale'**

L'attenzione per l'ambiente naturale è presente nei servizi educativi e scolastici montessoriani che accolgono i bambini sin dall'infanzia. Già nella prima Casa dei Bambini era infatti presente un cortile ove erano stati piantati degli alberi e in cui i bambini potevano correre e/o coltivare piante<sup>27</sup>. A tal proposito, durante il Corso di Perfezionamento sopramenzionato sono intervenuti due esperti attualmente occupati in servizi educativi e scolastici montessoriani, che pongono molta importanza all'educazione che può avvenire nell'ambiente naturale, tra questi: Geoffrey E. Bishop, direttore esecutivo di «*Nature's Classroom Institute Montessori School*» degli U.S.A. che accoglie studenti di età compresa tra i 3 ed i 18 anni<sup>28</sup>; e Michelle Wisbey direttrice della «*Westwood Montessori Pre-school and Nursery*» del Regno Unito, che accoglie bambini di età compresa tra i 6 mesi ed i 5 anni<sup>29</sup>.

---

25. Montessori M. (2009), *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit., 54.

26. Opera Nazionale Montessori, *Montessori. Il metodo. Progetto educativo Montessori 3-11. L'ambiente*, <https://www.operanazionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/315-l-ambiente> (ultimo accesso 02/03/2022).

27. Cfr. Montessori M. (2000), *La natura nell'educazione*, in Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 315. (Prima pubblicazione de «Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini» di Maria Montessori, 1909).

28. Cfr. Bishop G. (2017), *2017 Natures Classroom Institute*, <https://www.youtube.com/watch?v=ikMlQCT7CMU&t=220s> 06/06/2017 (ultimo accesso 02/03/2022).

29. Cfr. Westwood Montessori Pre-School and Nursery, *Admission, Fees and Funding*, <https://westwoodmontessori.co.uk/admissions-and-fees/> (ultimo accesso 02/03/2022).

Entrambi i docenti hanno posto in evidenza l'importanza di «connettersi con la natura» sin dall'infanzia, ossia il periodo in cui la conoscenza dell'ambiente esterno avviene principalmente attraverso i sensi<sup>30</sup>.

Come affermato soprattutto dal dottor Bishop nel corso di una lezione, la natura appare essere un ambiente preparato perfettamente per i bambini e permette a tutte le persone di connettersi ad essa in modo unico. Il relatore ha inoltre sottolineato l'importanza di «connettere alla natura» prima gli adulti che si occupano dei bambini, per favorire di conseguenza la «connessione» alla natura di questi ultimi.

Durante il Corso di Perfezionamento è stata infatti svolta una formazione sull'*outdoor education* per gli adulti che si occupano dei bambini di diversa età.

In linea con i contenuti del documento «Piano scuola 2021-2022», per la realizzazione del Corso di Perfezionamento è stata favorita la continuità educativa tra scuola ed extra-scuola, in quanto vi sono state sperimentazioni di *outdoor education* con studenti di un asilo nido, una scuola dell'infanzia, scuole primarie ed una scuola secondaria di primo grado in alcune aree verdi della regione Lazio, e con una scuola dell'infanzia in diversi luoghi della regione Sicilia.

Per favorire la formazione degli adulti che si occupano dei bambini, e sostenere la «corresponsabilità educativa», in varie sperimentazioni che hanno previsto il coinvolgimento di servizi educativi e scolastici, sono stati invitati a partecipare oltre agli educatori, alle educatrici e agli insegnanti, anche i genitori o gli adulti di riferimento degli studenti che avrebbero partecipato.

Una delle madri intervistate dalla scrivente a seguito della sperimentazione avvenuta nella scuola primaria di Borgo Faiti (LT), ha indirettamente evidenziato il valore degli apprendimenti interdisciplinari che possono avvenire negli ambienti esterni all'edificio scolastico, affermando quanto segue: «ho visto G. molto incuriosito da queste attività che gli avete proposto e sono stati veramente stimolati a conoscere magari dei dettagli che anche noi a casa a volte ci perdiamo nello spiegare [...] Ho visto anche con le canzoncine in inglese, le ha imparate in pochissimo tempo, e l'ho visto proprio felice e soddisfatto, anche orgoglioso di essere riuscito ad apprendere cose nuove»<sup>31</sup>. In questo caso la mamma si riferiva alla sperimentazione di *outdoor education*

---

30. Cfr. Bishop G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, lezione online del 15 ottobre, Roma, Corso di Perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022); Wisbey M. (2021), *Learning in the outdoors underpinned by the Montessori philosophy*, lezione online del 3 dicembre, Roma, Corso di Perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).

31. Cfr. Macchiusi G. (2021), *Relazione sulla sperimentazione del 1° dicembre della classe II B dell'Istituto Comprensivo «Borgo Faiti 12», plesso «Appio Claudio» di Latina*, Latina, Corso di Perfezionamento

che ha previsto il coinvolgimento dei bambini di età compresa tra 7 e 8 anni, avvenuta presso l'I.C. «Borgo Faiti 12», nello specifico nel plesso «Appio Claudio» di Borgo Faiti (LT). Nel corso di questa sperimentazione i bambini coinvolti da una loro insegnante iscritta al Corso di Perfezionamento, hanno avuto la possibilità di effettuare delle attività educativo-pedagogiche nel cortile della scuola, ed in particolare nel giardino. In seguito alle indicazioni ricevute dai vari docenti del Corso di Perfezionamento, l'insegnante, con il supporto di un'altra studentessa del Corso e della scrivente, ha invitato i bambini a: camminare in maniera libera e a cercare i «tesori della natura», ossia degli oggetti naturali presenti nel giardino che potessero essere di loro interesse; creare delle «opere d'arte green»; cantare canzoni sulla natura in lingua italiana e inglese effettuando dei movimenti; fare la merenda con la frutta, il pane e l'olio del territorio; ed infine a discutere sull'importanza dell'ambiente naturale da rispettare. Quel giorno sono stati realizzati dunque in maniera diversa dei percorsi di apprendimento interdisciplinari riguardanti materie quali: educazione fisica, scienze, arte e immagine, italiano, lingua inglese, musica e educazione civica.

Infine, per quel che concerne l'attenzione ai bisogni ancor più specifici degli studenti, come quelli con disabilità di cui si parla all'interno del documento «Piano scuola 2021-2022», è possibile riferire che nel giorno della sperimentazione menzionata poc'anzi erano presenti alcuni studenti con Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.), ma non vi è stata alcuna distinzione nelle attività svolte nel corso della mattina, poiché ogni bambino è stato coinvolto. Ognuno ha infatti cantato le canzoni, ha raccolto gli oggetti della natura in maniera solitaria o accanto ai compagni di classe, ha fatto parte di un gruppo per la realizzazione dell'opera d'arte green, ed infine ognuno ha espresso dei pensieri positivi sul rispetto dell'ambiente naturale e/o sulla sperimentazione della mattina.

Al termine delle attività svolte nel giardino della scuola, una delle due studentesse del Corso di Perfezionamento ha chiesto ai bambini: «Come ti senti?» e subito alcuni hanno risposto in coro: «Benissimo!». Questa risposta e la descrizione della sperimentazione avvenuta, sono soltanto alcune delle informazioni raccolte che testimoniano l'importanza formativa dell'*outdoor education* per rispondere ai bisogni di tutti i bambini<sup>32</sup>.

---

«Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).

32. Cfr. Macchiusi G. (2021), *Relazione sulla sperimentazione del 1° dicembre della classe II B dell'Istituto Comprensivo «Borgo Faiti 12», plesso «Appio Claudio» di Latina*, op. cit.

## **Riflessioni conclusive**

Le lezioni teoriche, le sperimentazioni di *outdoor education* svolte per il Corso di Perfezionamento e le fonti pedagogiche consultate negli anni, come quelle riguardanti la pedagogia promossa da Giuseppina Pizzigoni e da Maria Montessori, sostengono scientificamente la possibilità e la necessità di intraprendere dei percorsi educativi anche al di fuori dell'edificio scolastico.

La scuola che esce dall'edificio scolastico, e che si apre al territorio, comporta dei benefici a partire dalle persone maggiormente coinvolte come gli studenti, compresi quelli con B.E.S., che hanno la possibilità di apprendere con entusiasmo e di effettuare delle esperienze significative, senza essere costretti a rimanere per ore seduti in un'aula scolastica e ad utilizzare unicamente dei libri o dei dispositivi digitali per conoscere il mondo.

I genitori o gli adulti di riferimento degli studenti, se fossero coinvolti con regolarità dalla scuola ad approfondire i benefici dell'*outdoor education* e/o se fossero invitati ad assistere alle sperimentazioni di *outdoor education*, ne capirebbero ancor più il valore formativo.

A confermare quel che è stato riportato, è la testimonianza di un'altra mamma che ha assistito alla sperimentazione di *outdoor education* il giorno 1° dicembre 2021, la quale ha detto: «noi ci auspichiamo che non sia solo la giornata odierna ma che sia un progetto esteso anche nel loro percorso quinquennale»<sup>33</sup>, riferendosi ai bambini della scuola primaria.

Alla luce delle informazioni riportate, è possibile riferire che l'*outdoor education* non rappresenta soltanto una risposta educativo-pedagogica per la presenza della pandemia in corso che richiede una maggiore aereazione dei locali educativi e scolastici, ma che la pandemia stessa è un'occasione per ripensare e riorganizzare tali spazi, anche nel periodo successivo all'emergenza sanitaria.

Considerando i dati raccolti, tutti i professionisti che operano negli istituti scolastici di diverso ordine e grado, ed eventuali altri adulti interessati, dovrebbero approfondire la strategia educativa dell'*outdoor education* e in particolare l'educazione che può avvenire nella e con la natura.

Intraprendendo un Corso come «*Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura*», altri adulti avrebbero infatti la possibilità di acquisire conoscenze teorico-scientifiche e competenze operative, che li riterrebbero in grado di incidere sulla diffusione di maggiori servizi educativi e scolastici in Italia che praticino l'educazione all'aperto.

---

33. *Ibidem*.

## Bibliografia

- American Montessori Society, *About Montessori. History of Montessori*, <https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori> (ultimo accesso 02/03/2022).
- Bishop G. (2017), *2017 Natures Classroom Institute*, <https://www.youtube.com/watch?v=ikMlQCT7CMU&t=220s> 06/06/2017, (ultimo accesso 02/03/2022).
- Bishop G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, lezione online del 15 ottobre, Roma, Corso di Perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Castellarnau A., Castro M. (2019), *Maria Montessori. La donna che rivoluzionò per sempre il mondo dell'educazione*, RBA, Milano.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2019), *Decoding the Disciplines*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2021), *L'asilo nel Bosco*, FrancoAngeli, Milano.
- Dilek Ö., Atasoy V. (2020), Forest School Applications in Pre-school Period: A Case Study, *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10 (2), 195-215.
- FISR 2020, *Home*, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 02/03/2022).
- FISR 2020, S.M.A.R.T., S.M.A.R.T. – Outdooreducation (fisir2020.it) (ultimo accesso 25/03/2022).
- Fondo Pizzigoni, *Contesti di apprendimento*, <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/pedagogia/campi-ricerca-metodo-pizzigoni/contesti-apprendimento/> (ultimo accesso 02/03/2022).
- Fondo Pizzigoni, *Giuseppina Pizzigoni*, <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/pedagogia/studi-metodo-pizzigoni/giuseppina-pizzigoni/> (ultimo accesso 02/03/2022).
- Gill T. (2014), The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review, *Children, Youth and Environments*, 24 (2), 10-34.
- Giunti C. et al. (a cura di), (2021), 'Avanguardie educative'. *Linee guida per l'implementazione dell'idea 'Outdoor education'* (versione 1.0), Indire, Firenze.
- Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (a cura di), (2000), *Maria Montessori. Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma. (Prima pubblicazione de «Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini» di Maria Montessori, 1909).
- Macchiusi G. (2021), *Relazione sulla sperimentazione del 1° dicembre della classe II B dell'Istituto Comprensivo «Borgo Faiti 12», plesso «Appio Claudio» di Latina*, Latina, Corso di Perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo

- Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Piano scuola 2021-2022*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf) (ultimo accesso 02/03/2021).
- Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano. (Pubblicazione originale in lingua inglese 1948; prima ed. italiana 1950).
- Montessori M. (2009), *Dall'infanzia all'adolescenza (ed. or. De l'enfant à l'adolescent, 1948; Tornar C., Introduzione, rev. e note; Salassa M., tr. it.)*, FrancoAngeli, Milano.
- Opera Nazionale Montessori, *Montessori. Il metodo. Progetto educativo Montessori 3-11. L'ambiente*, <https://www.operanazionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/315-l-ambiente> (ultimo accesso 02/03/2022).
- Pizzigoni G. (1956), *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti* (Introduzione di Romanini L.), La Scuola Editrice, Brescia. (s.d., presumibilmente pubblicato originariamente nel 1914), <http://www.operapizzigoni.it/scritti-di-g-pizzigoni/70-la-scuola-elementare-rinnovata-secondo-il-metodo-sperimentale> (ultimo accesso 25/03/2022).
- Pizzigoni G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La scuola editrice, Brescia. (Originariamente pubblicato nel 1931).
- Quaderni Pedagogia // Fondo Pizzigoni (2022), *Outdoor Education: Sandra Chistolini sul Progetto FISIR 2020*, <https://www.youtube.com/watch?v=yQJ3e3GV6BU&t=241s> (ultimo accesso 02/03/2022).
- Westwood Montessori Pre-School and Nursery, *Admission, Fees and Funding*, <https://westwoodmontessori.co.uk/admissions-and-fees/> (ultimo accesso 02/03/2022).
- Wisbey M. (2021), *Learning in the outdoors underpinned by the Montessori philosophy*, lezione online del 3 dicembre, Roma, Corso di Perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).



# ***Apprendimento e socialità con l'Outdoor Learning: esperienze di ampliamento e sostegno dell'offerta formativa durante la pandemia***

Valentina Pappalardo

Collaboratrice Tecnica di Ricerca INDIRE

## **Introduzione**

Il lockdown nazionale, partito l'8 marzo 2020 in Italia, ha determinato la progressiva e rapida chiusura della scuola in tutte le regioni fino al termine dell'anno scolastico sancita con il DPCM del 17 maggio 2020 sia per i servizi educativi per l'infanzia sia per le attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il problema scuola è stato affrontato, nell'emergenza, con la soluzione DaD (Didattica a Distanza), poi accompagnata e/o sostituita dalla DID (Didattica Integrata a Distanza) nel corso del nuovo anno scolastico 2021/22. Tutto questo ha sacrificato la relazione tra i compagni di classe che, come affermano Magnanini e Bortolotti (2020), si nutre di presenza, di contatto, di sguardi, di tutto quel non verbale che diviene fondamentale nel bagaglio esperienziale dei soggetti.

Anche se i dati 2021 dell'Istat sull'incidenza di due anni di pandemia (e soprattutto della conseguente didattica a distanza) sul fenomeno dell'abbandono scolastico non sono ancora disponibili, utili sono i richiami a studi e approfondimenti realizzati da realtà diverse su campioni limitati ma statisticamente significativi come Ipsos, Irccs Gaslini di Genova.

Sul fronte *apprendimento scolastico*, è possibile evidenziare come l'adozione della didattica online abbia rappresentato uno dei principali fattori di divario nelle opportunità educative, a cui vanno sommate le differenti condizioni abitative (il 42% dei minori vive in case prive di spazi adeguati allo studio) e, soprattutto per i più piccoli, il differente grado di disponibilità e possibilità di supporto alla didattica da parte dei genitori, a sua volta determinato dalle condizioni occupazionali e dai livelli di istruzione (Istat, 2020).

Lo studio condotto da Ipsos per Save the Children, realizzato con interviste a 1.000 ragazzi tra i 14 e i 18 anni e pubblicato il 4 gennaio 2021, conferma, per voce degli stessi ragazzi, uno stato di fatto già ben delineatosi: le difficoltà

maggiori per gli studenti sono state quelle relative alla capacità di concentrarsi durante le lezioni e di rispettare il programma scolastico; i problemi di connessione/copertura di rete e quelli di concentrazione hanno avuto ricadute sugli abbandoni scolastici<sup>1</sup>.

Sul fronte *socialità*, la mancata possibilità di frequentare anche attività sportive ed extrascolastiche ha mostrato il suo impatto su più aspetti. Studi recenti hanno confermato la comparsa, precedentemente rilevata dallo studio dell'Irccs Gaslini di Genova a giugno 2020, e l'aumento di ricadute emotive e psicologiche su bambini e ragazzi tra i 6 e i 18 anni<sup>2</sup>. In linea è la restituzione fatta da Save the Children sul tema della socialità e dell'emozionalità (2021): il periodo a casa, da scuola, ha avuto e sta avendo ripercussioni negative sulla capacità di socializzare e sullo stato d'animo e umore, con conseguenze sulle amicizie e sulla salute. Gli intervistati hanno indicato come stati d'animo prevalenti stanchezza, incertezza, irritabilità, ansia, disorientamento e nervosismo, apatia, scoramento, esaurimento<sup>3</sup>.

In questo stato di cose, purtroppo, trova collocazione anche la situazione precaria, difficile e discriminante in cui gli alunni *fragili* si sono ritrovati. Qui il riferimento è ai bambini e ragazzi con disabilità a cui è stata preclusa la possibilità di accedere alle terapie specialistiche, agli spazi di socialità, e alle loro famiglie su cui è ricaduto l'intero compito di cura; ai bambini e ragazzi che vivono in comunità e che oltre a vivere le complicazioni gestionali delle strutture residenziali hanno vissuto una limitazione nelle possibilità di in-

1. Ipsos (2021), *I giovani al tempo del Coronavirus*, per Save the Children: «il 28% degli studenti dichiara infatti che almeno un loro compagno di classe dal lockdown di questa primavera ad oggi avrebbe smesso di frequentare le lezioni (tra questi, un quarto ritiene che siano addirittura più di 3 i ragazzi che non partecipano più alle lezioni). Secondo gli adolescenti intervistati, tra le cause principali delle assenze dalla Dad, vi è la difficoltà delle connessioni e la fatica a concentrarsi nel seguire la didattica dietro uno schermo. Difficoltà che sembrerebbero avere un duro impatto nella loro preparazione scolastica: più di uno studente su tre (35%) si sente più impreparato di quando andava a scuola in presenza e il 35% quest'anno deve recuperare più materie dell'anno scorso» (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultimo accesso 23/03/2022)).
2. Università di Genova e Irccs Gaslini (2020), *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*.
3. Ipsos (2021), *I giovani al tempo del Coronavirus*, per Save the Children: «Quasi quattro studenti su dieci dichiarano di avere avuto ripercussioni negative sulla capacità di studiare (37%). Gli adolescenti dicono di sentirsi stanchi (31%), incerti (17%), preoccupati (17%), irritabili (16%), ansiosi (15%), disorientati (14%), nervosi (14%), apatici (13%), scoraggiati (13%), in un caleidoscopio di sensazioni negative di cui parlano prevalentemente con la famiglia (59%) e gli amici (38%), ma che per più di 1 su 5 rimangono un pesante fardello da tenersi dentro, senza condividerlo con nessuno (22%)» (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultimo accesso 23/03/2022)).

contro in presenza con i propri familiari; ai bambini e ragazzi con i genitori a distanza (allontanati, detenuti, separati, di nuclei familiari conflittuali o violenti) il cui contatto con educatori domiciliari e la frequenza ai centri diurni o ad altri supporti educativi sono state interrotte. Rispetto al maltrattamento, il periodo di lockdown ha visto un aumento significativo dei casi di violenza contro le donne e amplificato le situazioni di rischio per molti bambini (Chieffo & Moriconi, 2020; Forlani, 2020; Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 2020).

Il fenomeno determinato da questa complessa e problematica situazione potrebbe essere definito di *indoorisation* ovvero di scollamento rispetto alla relazione diretta col mondo (Van Bottenburg & Lotte, 2010). La vita dei bambini, dei giovani e degli adulti, causa pandemia, si è ritrovata costretta a svolgersi quasi esclusivamente *indoor* da qui l'esigenza di controbilanciarla con proposte *outdoor*. In tal senso l'*outdoor education* ha ricevuto una forte spinta in ambito scolastico considerando anche i recenti input raccolti grazie alla partenza del Piano Scuola Estate 2021 del Ministero dell'Istruzione<sup>4</sup>.

Per permettere alle scuole di progettare e realizzare le proprie attività, sono state individuate apposite risorse finanziarie<sup>5</sup> tra le quali quelle del PON<sup>6</sup> e POC "Per la Scuola" 2014-2020 Asse I con 320 milioni a valere sul Fondo Sociale Europeo che ha consentito alle Istituzioni Scolastiche statali e paritarie di partecipare all'Avviso pubblico 9707/21 - Apprendimento e Socialità emanato ad Aprile e con chiusura prevista, per la realizzazione dei progetti, al 31/08/22.

---

4. <https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html> (ultimo accesso 23/3/2022).

5. D.L. 41 del 22 marzo 2021, art. 31 comma 6: 150 milioni che il Ministero ripartisce le risorse tra le Istituzioni scolastiche statali in relazione al numero di alunni relativi a ciascuna scuola; D.M. 48 del 2 marzo 2021 (ex L. 440/1997): 40 milioni per le istituzioni scolastiche statali che partecipano ad Avvisi emanati dal Ministero; Piattaforma di crowdfunding gratuita messa a disposizione del Ministero.

6. <https://www.istruzione.it/pon/ilpon.html> (ultimo accesso 23/3/2022).



Fonte: [https://www.istruzione.it/pon/allegati/m\\_pi.AOODGEFID.REGISTRO%20UFFICIALE\(U\).0009707.27-04-2021.pdf](https://www.istruzione.it/pon/allegati/m_pi.AOODGEFID.REGISTRO%20UFFICIALE(U).0009707.27-04-2021.pdf) (elaborazione dell'autrice, p. 2, ultimo accesso 23/03/22)

L'obiettivo di questo contributo è esplorare, in una prospettiva di condivisione di esperienze significative, i risultati raggiunti da alcune scuole per sostenere gli studenti nel recupero della socialità e il potenziamento delle competenze di base. Il contributo si basa su uno studio esplorativo e qualitativo che presenta quanto realizzato dagli Istituti Scolastici utilizzando le opportunità offerte dal Fondo Sociale Europeo (*Avviso 9707/21 - Apprendimento e Socialità*) per realizzare attività formative all'aperto. Da una analisi della documentazione pubblicata dalle scuole, delle interviste realizzate con tutor ed esperti dei moduli<sup>7</sup> e in considerazione del diverso grado scolastico, è stato possibile individuare quattro esperienze "pilota" svoltesi in orario extracurricolare.

Il riferimento metodologico di questo lavoro è l'Outdoor Learning poiché si focalizza sulle caratteristiche di esperienze scolastiche realizzate in orario extracurricolare all'aria aperta e trasversali ai cicli di istruzione: 3 C.D. <N. Fraggianni' (Barletta), IC Cividale del Friuli (Udine), I.S.-ITN - IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli (Napoli), CPIA Potenza (Potenza). Queste scuole hanno progettato momenti di didattica *outdoor* nel contesto cittadino, coinvolgendo rispettivamente alunni della primaria, della scuola secondaria di

7. Nella realizzazione di moduli PON "Per la Scuola" 2014-20, il Tutor e l'Esperto sono le figure obbligatorie per la realizzazione dei moduli negli Avvisi PON FSE. Il Tutor facilita i processi di apprendimento degli allievi e collabora con l'esperto nella conduzione delle attività del progetto. L'Esperto è il docente (interno o esterno alla scuola) che realizza l'attività didattica durante lo svolgimento del modulo.

primo grado, della scuola secondaria di secondo grado e frequentanti dei CPIA<sup>8</sup>.

Anche se non esplicitamente dichiarato, tra le caratteristiche comuni è possibile riconoscere tratti che richiamano il metodo *Outdoor Journeys (OJs)*: uscite programmate nel territorio locale, per lo più limitrofo alla scuola; stimoli, per i partecipanti, ad osservare e porsi domande su aspetti che hanno attirato l'attenzione e incuriositi; discussione, elaborazione e approfondimento di quanto raccolto dai partecipanti (Bortolotti, 2021; Christie et al., 2015). L'intento del OJs è quello di far entrare gli alunni *in relazione*, attraverso la conoscenza di persone e luoghi del proprio territorio.

## 1. La trasversalità dell'Outdoor Learning

Bortolotti (2019) scrive: «l'Outdoor Learning propone di considerare le risorse offerte dall'ambiente esterno alla stregua di opportunità formative interessanti, perché capaci di produrre conoscenze trasversali e interdisciplinari con modalità coinvolgenti inclusive. [...] Appare altamente raccomandabile integrare le due dimensioni (*outdoor* e *indoor*), approfittando dell'effetto motivante e coinvolgente delle attività di Outdoor Learning. Impostare la didattica scolastica sullo studio di luoghi reali consente di far vivere esperienze dal forte impatto motivazionale, promuovendo un taglio attivo ben più stimolante di quello tradizionale» (133-136) permettendo, così, di imparare diversamente. La letteratura di settore dimostra come le varie forme di Outdoor Learning forniscano un clima sociale e un senso di benessere di alta qualità (Waite et al., 2016; Mygind, 2009).

Le quattro esperienze oggetto di questo lavoro, realizzate con il contributo del FSE<sup>9</sup>, sono state svolte per la maggior parte delle ore in modalità *outdoor*; hanno previsto la realizzazione di itinerari tematici in contesti urbani/cittadini; la progettazione didattica si è articolata tra *indoor* e *outdoor* e ha previsto l'integrazione con altre attività formative e metodi didattici.

---

8. I CPIA sono stati istituiti con il D.P.R. 263/12 e si occupano dei percorsi di istruzione di primo livello e dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, con destinatari gli adulti o i giovani adulti.

9. Avviso 9707/21 – Apprendimento e Socialità, PON “Per la Scuola”, 2014-20.

Tabella di sintesi: Partecipazione delle scuole al PON “Per la Scuola” 2014 – 2020 – Avviso 9797/21 Apprendimento e socialità

Denominazione scuola	CPIA Potenza	3 C.D. 'N. FRAGGIANNI'	I.S. ITN.DUCA DEGLI ABRUZZI-IPIAM NAPOLI	CIVIDALE DEL FRIULI
Denominazione Progetto	CPIA Potenza	Il mondo è mio!	A scuola, con integrazione innovazione e competenza!	IC Cividale PON 2021-2022
Tipo modulo	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare			
Denominazione Modulo	USCENDO STIMPARA 11 <sup>o</sup> EDIZIONE a.s. 2020/2021	Fotografando la mia città... Da un click alle emozioni	Pensiero e azione. impariamo ad imparare. Allievi triennio eccellenze	Riprendiamoci i nostri spazi
Chi: I destinatari	Immigrati con necessità di alfabetizzazione linguistica	Primaria (IV)	Triennio secondo grado	Secondaria primo grado
N. Iscritti	10	22	23	18
Attestati conseguiti (%)	80	100	100	94
Dove: Luogo di svolgimento	Città di Potenza	Città di Barletta	Città Bagnoli e Napoli	Città Cividale del Friuli
Cosa: Modalità	Itinerari tematici: fruizione attiva e partecipata dei beni storici, artistici, culturali e paesaggistici della città e visite guidate nei musei cittadini e negli spazi all'aperto per permettere ai ragazzi di "riscoprire" la città in modo divertente e condiviso			
Obiettivi	Uso autentico e immersivo dell'italiano L2 per esplorare la lingua e mettere in pratica contenuti linguistici appresi in aula	Portare gli alunni alla scoperta delle bellezze paesaggistiche e monumentali del proprio territorio, attraverso l'uso consapevole della fotografia.	Analizzare gli strumenti e il mestiere dello storico	- Conoscere beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio, manifestando sensibilità e rispetto per la loro salvaguardia; - Riconoscere le principali caratteristiche dell'ambiente naturale tipico del proprio territorio, manifestando atteggiamenti di cura; - Di integrarsi nel gruppo, rispettando le regole di comportamento al di fuori dell'ambito scolastico
Durata attività di cui OE (%)	30 100	30 50	30 56	30 67
Altri metodi didattici	TBLT	Scoperta Guidata, Cooperative Learning, Problem solving, Project Work	Esercitazione, Problem solving	Apprendistato cognitivo, Scoperta guidata, Assegnazione dei compiti

Attraverso la realizzazione di questi moduli, le scuole hanno arricchito ed ampliato la propria offerta formativa curriculare con proposte extracurricolari di insegnamento/apprendimento *outdoor* facendo riferimento al contesto territoriale, sociale e culturale in cui si colloca l'Istituto. La scelta dei luoghi è avvenuta sulla base delle opportunità conoscitive offerte (*sensato*) e dello stretto legame individuato con il processo di apprendimento (*necessario*)<sup>10</sup>:

«Poiché la nostra utenza aderente al progetto è tutta immigrata, le attività si incentrano sullo sviluppo delle quattro abilità linguistiche, sulle competenze trasversali, sul rinforzo e potenziamento delle competenze comunicative. Tali attività strutturate si possono realizzare in alcuni luoghi tipici della città: piazza, strada, mercato, negozio, galleria d'arte, stazione, mezzi pubblici», (CPIA Potenza, PZ).

«Sono state realizzate visite guidate nei siti d'interesse storico-naturalistico per avvicinare i ragazzi al passato della loro città, scoprendo anche angoli nascosti che, ad uno sguardo attento, possono raccontare nuove storie. In un ideale viaggio nel tempo, si è passati dall'epoca romana a quella contemporanea, anche con l'ausilio di esperti esterni che hanno permesso agli alunni di “vivere” la storia. Fondamentale anche la fruizione di spazi all'aperto che la città offre per un contatto diretto con la natura circostante. [...] Le finalità sono state: rafforzare le competenze chiave per l'apprendimento permanente, in

10. In base ai contenuti didattici stabiliti nelle attività outdoor, Mannion, Fenwick, Nugent & Anson (2011) individuano tre categorie finalizzate alla valutazione del grado di pertinenza del fattore posto: indifferente, sensato, necessario.

particolare potenziando i livelli di base; sostenere la motivazione/rimotivazione allo studio con metodologie innovative, proattive e stimolanti; promuovere la dimensione relazionale nei processi di insegnamento e apprendimento e il benessere dello studente», (IC Cividale del Friuli, UD).

«La cosa che mi interessava era che poi loro potessero esercitarsi nell'elaborazione di progetti di ricerca di piccola portata, piccolissima portata, ma che era in questo momento significativa soprattutto per le eccellenze. Può essere che alcuni di loro vadano per esempio all'università, o anche per lavori che possono fare, insomma, nelle varie armi o anche lavori nella nautica. Diventeranno degli ufficiali e come dire approfondire un processo metodologico mi sembrava molto interessante», (I.S.-ITN – IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli, NA).

«Il mio obiettivo principe era la scoperta del territorio perché si vive in una città, ma non si conosce bene, non si conoscono le proprie radici, non si conoscono i luoghi, perché si è distratti da tanto altro. La mia finalità è stata la riscoperta della bellezza della propria città, delle proprie radici con l'ausilio della fotografia», (3 C.D. «N. Fraggianni', BT).

Nei quattro moduli il *luogo* è stato considerato un elemento essenziale per la costruzione del percorso didattico, questo perché oltre a *portare fuori* i contenuti curricolari, ha permesso di vivere esperienze dal forte impatto motivazionale, di sviluppare aspetti socio-relazionali improntati al rispetto della natura e degli altri, collaborazione, creatività, inclusione, competenze che rafforzano lo sviluppo sostenibile e le più recenti competenze trasversali. Il posto ha dimostrato la sua vitalità e la sua capacità di contribuire in termini storici, sociali, geografici, scientifici, etc. (Bortolotti, 2019):

«I bambini non solo hanno migliorato le proprie competenze, il proprio livello conoscitivo, anche perché i contenuti, io sono un po' tradizionale, nel senso che si va benissimo tutto...il digitale...il laboratorio. Tutto! Però è importante che loro conoscano anche i contenuti. Devono essere comunque fruitori di contenuti e capaci di porgerli e veicolare quelle che sono le loro conoscenze», (3 C.D. «N. Fraggianni', BT).

«Bagnoli è un rione di Napoli, ma il rione dove la scuola insiste quindi poiché poi la platea del nautico è molto ampia, quindi pochissimi ragazzi sono proprio di Bagnoli molti vengono da tutte le parti di Napoli però non conoscono la storia di Bagnoli e quindi io volevo partire proprio nel calare gli studenti in una situazione concreta, così che loro potessero entrare in un rapporto diretto con le fonti storiche materiali. E quindi in prima battuta, il luogo dove insiste, appunto la scuola», (I.S.-ITN-IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli, NA).

*Questione di affordance.* I partecipanti dei moduli, all'interno dello stesso corso, sono stati coinvolti in uscite con caratteristiche diverse, che hanno permesso loro di vivere esperienze molto diversificate:

«La lezione odierna si struttura in due momenti didattici: il primo, in plenum, è una breve preparazione e studio della scheda di classe e delle card da consegnare a ciascuno studente; il secondo, all'aperto, si realizza in piazza, esercitando le espressioni di luogo sorteggiate da raggiungere. Gli studenti, in squadra, hanno avuto un solo tentativo a testa per indovinare le posizioni dei luoghi descritti dalle diverse squadre e recarsi nelle posizioni dei compagni. La prima parte della lezione prevede l'esplicitazione delle conoscenze pregresse degli studenti e prevede una serie di esercitazioni in classe che verranno poi concretizzate attivamente nella seconda parte svolta all'aperto. In particolare, si è chiesto agli studenti di individuare degli oggetti in base alla loro forma e colore, di fotografarli e di riferirli all'insegnante curando la concordanza nome aggettivo», (CPIA Potenza, PZ).

«In una delle ultime giornate, è stato esplorato anche un ambiente naturale, il mare. È stata una giornata fantastica, con macchine fotografiche subacquee acquistate della scuola, abbiamo potuto fotografare anche i pesciolini, chiaramente le conchiglie...ma c'è stato anche qualcuno che ha denunciato la presenza di assorbenti, cotton fioc, plastica», (3 C.D. «N. Fraggianni», BT).

«L'uscita didattica ha riguardato una fonte materiale urbana, cioè il lungomare di Napoli e alcune strade adiacenti, in modo che gli studenti si avvicinassero ad un territorio dove la presenza del mare è elemento sostanziale, in modo che l'esperienza formativa s'innestasse sulla vocazione che caratterizza i ragazzi che scelgono l'Istituto Nautico. La quarta uscita didattica «La Napoli di ieri e di oggi» ha riguardato la riconoscibilità di fonti storiche che posseggono un valore altamente simbolico, in quanto evocatrici di prospettive storiche, culturali e artistiche particolarmente significative nell'ambito della città di Napoli e, in generale, nella storia della sensibilità, del pensiero religioso e artistico-architettonico: il Duomo e Santa Chiara. Si è colta pure l'occasione per evidenziare come la Napoli di oggi, qualifichi attraverso le fonti del passato, la riconoscibilità del proprio patrimonio artistico-storico e culturale, collegando il MANN alla fermata Metropolitana del Museo, attraverso l'interpretazione di Mimmo Jodice», (I.S.-ITN.IPIAM Duca Degli Abruzzi -IPIAM di Bagnoli, NA).

*Socialità.* Le esperienze *outdoor* sono state utilizzate dalle scuole soprattutto per riprendere il contatto sociale e la prossimità fisica interrotte a lungo a causa della pandemia, per stabilire e/o migliorare le relazioni tra gli studenti, per includere:

«Ecco un'altra ricaduta importante: sono diventati amici. E poiché dei ragazzi di quinta...alcuni sono proprio delle eccellenze altissime... hanno rappresentato poi un modello per i ragazzi piccoli, un modello quasi da...non dico eguagliare ma comunque da sprono, da seguire. Però la cosa importante è che adesso escono pure insieme, cioè si è creato un gruppo di amici, perché di solito i ragazzi di terza conoscono i ragazzi di terza. Insomma, non c'è questa

trasversalità che mi ha fatto tantissimo piacere. Diciamo i modelli positivi, sono usciti fuori e hanno fatto tanto bene», (I.S.-ITN-IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli, NA).

«Anche stare a contatto con bambini diversi, è vero che si conoscono però ci sono bambini che venivano anche da altre scuole, che si sono trasferiti e quindi hanno avuto la possibilità anche di conoscere meglio le peculiarità dei loro compagni. Perché ricordo che qualcuno mi diceva: maestra, lo sai che io Sofia non la conoscevo bene. Non pensavo fosse così brava a parlare. È chiaro stanno a distanza. Tanto si è perso con il covid, questi ragazzini sono stati privati veramente tanto e di tanti aspetti importanti della loro crescita. Con questo modulo tutti quegli aspetti mortificati hanno avuto motivo per essere coltivati, per venir fuori. I bambini si sono presi, tra virgolette, cura l'uno dell'altro. Quindi molto molto bello. Veramente glielo dico con il cuore in mano, quest'esperienza per loro è stata una rinascita», (3 C.D. «N. Fraggianni', BT).

«Si sono creati dei rapporti anche al di là della classe di appartenenza e del paese di provenienza e il clima disteso tra alunni e docenti ha concorso ad ottenere i risultati sperati. [...] I ragazzi si sono integrati tra loro al di là delle differenze di genere e di età», (IC Cividale del Friuli, UD).

L'IC Cividale del Friuli ha messo in evidenza il coinvolgimento di un alunno H per il quale è stata prevista una docente di sostegno e di un'alunna straniera per la quale venivano eseguite delle traduzioni di quanto spiegato in Italiano in modo tale da permetterle di partecipare alle attività insieme agli altri.

*Piani d'azione.* La progettazione di questi interventi mostra un'attenzione particolare alla loro stessa articolazione:

- Le quattro scuole hanno strutturato ogni lezione bilanciando e modulando *indoor* e *outdoor*, prevedendo importanti momenti di confronto, collaborazione, condivisione e creatività, nonché momenti per la verifica degli apprendimenti.
- Centrale è stato il ruolo riconosciuto all'azione come esercizio, come esplorazione, come comunicazione, come osservazione, come produzione, come abilità manuale.

«Si esplorazione, ma proprio tutto calato sul fare, perché poi in realtà è stato un grandissimo laboratorio. E infatti poi oltre alle uscite ho trovato dei bellissimi laboratori sulle fonti storiche e li ho collegati ai viaggi di esplorazione perché rientriamo all'interno della loro competenza perché è importante in tutto questo anche l'intelligenza emotiva. È importantissima. E l'ultimo laboratorio sulle fonti storiche è stato quello sulla rivoluzione tecnologica», (I.S.-ITN-IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli, NA).

«Ogni lezione aveva due step, il primo era prettamente, diciamo quello di studio, io ho lavorato molto sul Debate, sul lavoro di gruppo, quindi fornivo

materiale e responsabilizzavo loro, nella lezione precedente, a ricercare materiali su quello che doveva essere visitato durante la giornata successiva... quell'ora e mezzo in classe serviva proprio per confrontarsi, per capire, per comprendere. Quindi sono stati veramente protagonisti...glielo dico veramente con il cuore, con una verità che viene tutta da loro, dai bambini, con l'entusiasmo che veramente è stato l'ingrediente principale di questo PON», (3 C.D. «N. Fraggianni', BT).

«L'azione, il fare sono stati fondamentali perché nelle attività pratiche è stato lasciato spazio alla creatività e alle capacità dei singoli alunni», (IC Cividale del Friuli, UD).

## Conclusioni

Le riflessioni presentate in questo lavoro e nate grazie alla raccolta di testimonianze, descrizioni e documentazioni delle esperienze realizzate da queste quattro scuole, grazie all'opportunità offerta dal Programma PON "Per la Scuola" 2014-20, hanno sicuramente mostrato come sia possibile dedicare spazio e tempo (in termini di progettazione consapevole) ad attività didattiche all'aperto, anche un po' nell'inconsapevolezza di utilizzare un metodo specifico, quello cioè dell'*Outdoor Learning* (Jordet, 1998). In nessuna delle quattro scuole, infatti, è risultato esserci una sistematizzazione di questo metodo o una formazione dei docenti finalizzata alla sua applicazione, ma sicuramente in tutte c'è stata un'*intuizione*, come direbbe Pestalozzi; hanno realizzato interventi come sostegno ai propri alunni profondamente segnati dagli effetti della pandemia, ma anche manifestato un'apertura a nuove forme di didattica e di educazione, valorizzando il territorio e le sue risorse, senza mettere in discussione il ruolo della scuola quale *luogo preposto* all'apprendimento e alla costruzione della cultura.

L'applicabilità del metodo ha mostrato tutta la sua trasversalità poiché il fare esperienza di luoghi e contesti *outdoor* giova alle relazioni tra esseri umani, indipendentemente dall'età, e ambiente.

Come messo in evidenza dai tutor ed esperti dei quattro moduli, i corsisti (bambini, ragazzi o adulti) hanno esplorato, osservato, raccolto dati e materiali, proposto e progettato diventando protagonisti del proprio percorso di conoscenza. L'esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale ha rappresentato uno dei punti cardine del processo di apprendimento realizzato dai docenti in questi moduli: lo studente con il suo fare e il suo pensare è stato al centro del processo di apprendimento e della trasformazione del sapere (Kolb, 1984). Diverse sono state anche le situazioni di *serendipity* (Piasere, 2002):

«Diciamo che è stato un caleidoscopio di emozioni perché i bambini erano molto entusiasti... Abbiamo avuto modo di esplorare tante sfaccettature che spesso, diciamo a scuola, purtroppo vengono, non messe da parte, ma limi-

tate, perché il tempo è quello, i programmi sono quelli. Quindi diciamo che il laboratorio si c'è ma non si può fare tutti giorni. Invece questa esperienza è stata soprattutto laboratoriale [...] È stato molto bello scoprire come quello che poteva sembrare tra virgolette una passeggiata è diventata veramente un compito di realtà. I bambini sono stati veri protagonisti», (3 C.D. «N. Fraggianni', BT).

«L'esperienza è stata molto apprezzata dagli studenti perché i ragazzi hanno perso totalmente la memoria storica, per cui io ricordo che quando siamo andati poi a lavorare sul Lungomare di Napoli e alcuni di loro mi hanno detto: Professoressa, noi qua veniamo tutti i sabati, però noi non c'eravamo accorti di nulla rispetto a quello che lei ci sta facendo vedere e ci sta mostrando. Guardi, per me è stata veramente un'esperienza bella e arricchente, soprattutto perché i ragazzi erano molto contenti. Come le posso dire...era come una specie di paese dei balocchi...hanno guardato tutto con un altro occhio e credo che questo si dovrebbe fare nelle scuole. Ecco, io le dico che da quel momento in poi il loro sguardo, insomma, è cambiato. Questo poi germinerà, voglio dire, l'importante è che questa competenza che è l'occhio largo della conoscenza, ecco questo io volevo dare anche a questi ragazzi, anche se frequentano il tecnico. L'occhio largo della conoscenza è una competenza che poi loro si porteranno», (I.S.-ITN-IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli, NA).

La pandemia ha determinato uno sviluppo di percorsi di apprendimento miscelato tra casa e scuola, *outdoor* e *indoor*. Le ricadute più evidenti emerse da queste quattro esperienze sono state: aumento della capacità di attenzione e di concentrazione; motivazione ad apprendere attraverso la scoperta; maggiore disponibilità alla collaborazione tra pari che diventa anche una necessità funzionale alle attività, quindi un bisogno diretto e consapevole dei partecipanti che si confrontano, scambiano idee, sperimentano:

«Una risposta bellissima che ho avuto è stata quando, a fine agosto, per strada, ho incontrato dei miei ragazzini e mi hanno detto: maestra, ti presento mio zio che viene da Torino. Sai cosa, Maestra...l'ho portato in giro per tutta la città e mio zio ha detto: non avrei mai immaginato che tu a scuola facessi tutte queste cose, che si conoscessero tutte queste cose belle! Per cui oltre alla socialità abbiamo ampliato le conoscenze di bambini che sono stati poi a loro volta, anche in modo inconsapevole, trasmettitori, hanno veicolato quello che avevano imparato, studiato a scuola...anche divertendosi se vogliamo... perché si sono divertiti tantissimo», (3 C.D. «N. Fraggianni', BT).

«Poi alla fine la ricaduta, diciamo più importante è che si sono resi conto del legame con la storia e che poi la nostra quotidianità di oggi sarà la storia di domani. [...] Intanto c'è stata una maturazione proprio nell'approccio non solo allo studio. Ecco a porsi delle domande, cioè la conoscenza, come non giungere alla risposta definitiva, ma la capacità da una domanda di fare altre domande, quindi un approccio, diciamo, complesso alla conoscenza. C'è stato

un cambiamento, ecco cioè comunque le loro performance diciamo che stanno migliorando sempre di più [...] Poi una cosa che ho notato, per esempio, sono diventati molto più curiosi. Per esempio, io la storia dell'arte quando spiego letteratura la utilizzo tantissimo. Se si lavora con i ragazzi per analogie e differenze e molto sul visuale, perché loro sono tutti dei visualizzatori. Cioè gli stili cognitivi dei ragazzi di oggi, ma raramente si trova un verbalizzatore, sono tutti visualizzatori, sono tutti impulsivi, sono tutti intuitivi. È tutto pensiero divergente. Quindi, come dire...hanno fatto un bel lavoro...come le devo dire in contentezza», (I.S.-ITN-IPIAM Duca Degli Abruzzi di Bagnoli, NA).

«I contenuti appresi durante le visite guidate si sono consolidati grazie alle attività pratiche e sono risultati utili in altre attività svolte in quest'anno scolastico; i ragazzi hanno imparato a lavorare in piccoli gruppi eterogenei, a comportarsi in maniera adeguata in luoghi pubblici (es. musei) e a relazionarsi con adulti (esperti esterni) e con compagni con la legge 104. Anche chi nel corso dell'anno si è segnalato per comportamenti vivaci, stando all'aperto, ha mantenuto un comportamento corretto e collaborativo; durante il laboratorio pratico i ragazzi si sono impegnati a portare a termine il lavoro nei tempi stabiliti e hanno compreso l'importanza di impegnarsi tutti per un obiettivo comune; i ragazzi sono diventati più consapevoli delle loro doti», (IC Cividale del Friuli, UD).

## **Bibliografia**

- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Edizioni Guerini, Milano.
- Bortolotti A. (2021), L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale, *Pedagogia oggi*, Sezione Monografica, XIX, 1, 58-64.
- Chieffo D., Moriconi F. (2020), I bambini e gli adolescenti che non fanno rumore., in R. Noury, L. Leone (Cur), *I dimenticati. Coloro che non sono ripartiti dopo la pandemia*, Infinito Edizioni, Modena, 9-13.
- Christie B., Higgins P., Beames S. (2015), Culture, context and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning, *British Educational Research Journal*, 42(3), 417-437.
- Damilano M. (2020), *I diritti dei più deboli*, in R. Noury, L. Leone (Cur), *I dimenticati. Coloro che non sono ripartiti dopo la pandemia*, Infinito Edizioni, Modena, 33-35.
- Forlani A. (2020), La (mala) sorte dei disabili durante il lockdown, in R. Noury, L. Leone (Cur), *I dimenticati. Coloro che non sono ripartiti dopo la pandemia*, Infinito Edizioni, Modena, 47-50.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, (2020), *11° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, <https://gruppocrc.net/wp->

- content/uploads/2020/11/XIrapportoCRC2020\_compressed.pdf (ultimo accesso 23/03/2022).
- Ipsos, per Save the Children (2021), *I giovani al tempo del Coronavirus*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultimo accesso 23/03/2022).
- IRCCS Gaslini & Università di Genova (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*, <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf> (ultimo accesso 23/03/2022).
- Istat (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> (ultimo accesso 23/03/2022).
- Jordet A.N. (1998), *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Magnanini A., Bortolotti A. (2020), Aperture Inclusive, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute*, Sport e Didattica Inclusiva, Anno 4 n. 3, luglio – settembre, 2020, <https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/194/204> (ultimo accesso 23/03/2022).
- Mannion G., Fenwick A., Nugent C., l'Anson J. (2011), *Teaching in Nature*, *Scottish Natural Heritage Report N. 476*, <https://www.nature.scot/doc/naturescot-commissioned-report-476-teaching-nature> (ultimo accesso 23/03/2022).
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Apprendimento e socialità*, [https://www.istruzione.it/pon/avviso\\_apprendimento-socialita.html](https://www.istruzione.it/pon/avviso_apprendimento-socialita.html) (ultimo accesso 23/03/2022).
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Piano Estate Scuola 2021*, <https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html> (ultimo accesso 23/03/2022).
- Mygind E. (2009), A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
- Piasere L. (2002), *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Editore Laterza, Roma-Bari.
- Van Bottenburg M., Lotte S. (2010), *The indoorisation of outdoor sport: an exploration of the rise of lifestyle sports in artificial settings*, *Leisure Studies*, 29, 143-160.
- Waite S., Passy R. et al. (2016), *Natural connections demonstration project, 2012-2016*, Final report.



# ***La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per la formazione in servizio di insegnanti-ricercatori***

*Michela Schenetti*

Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, UNIBO. È promotrice e referente scientifica della Rete Nazionale delle scuole pubbliche che praticano l'educazione all'aperto.

## **Introduzione: la Rete delle Scuole pubbliche all'aperto**

Sempre più numerose sono le ricerche internazionali e nazionali volte ad indagare gli effetti benefici della presenza assidua in ambienti naturali di bambini e adulti (Humberstone B. et al, 2016; Agostini, 2022). Gli studi scientifici e le riflessioni riguardano anche il mondo della scuola e di chi la vive quotidianamente: alunne e alunni e insegnanti in primis. I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni sono tali da deporre a favore di una relazione significativa fra *place based learning* (Smith, 2002) e migliori esiti nell'apprendimento e sostegno allo sviluppo nell'infanzia (Kuo, 2019). I temi dell'*outdoor learning e dell'outdoor education*, complice anche la Pandemia da Covid-19, sono diventati recentemente oggetto di grande interesse anche nel sistema formativo nazionale. Il concetto a cui di recente si fa più riferimento è la *biofilia* ovvero ciò che Wilson (1984) definisce come l'innata tendenza a concentrare la nostra attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che le ricorda e, in alcune circostanze, ad affiliarsi emotivamente. Eppure, malgrado queste evidenze, la recente letteratura scientifica anche italiana mette in evidenza come ai bambini sia permessa ancora troppo raramente un'educazione attiva all'aperto. L'ambiente naturale e urbano e le sue ricchezze vengono allontanate dalla vita quotidiana di bambini e ragazzi con sempre più evidenti conseguenze su salute, rapporti sociali, autonomia, considerazione di sé e, più in generale, sull'apprendimento. Si tende a privilegiare gli spazi interni, perché considerati più sicuri, più comodi, più appropriati per istruire e corrispondere ai tempi serrati delle programmazioni curriculari. Ecco che l'educazione all'aperto, come testimoniano le numerose pubblicazioni sul tema, diventa una direzione essenziale e trasversale del processo educativo (Guerra, 2015; Schenetti et al, 2015; Chistolini, 2016; Antonietti, Bertolino, 2017; Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Bortolotti, 2019). Recentemente, anche

il Ministero dell'Istruzione sembra aver preso una direzione chiara e tramite AE<sup>1</sup>, Indire ha pubblicato le *'Linee Guida per gli insegnanti che vogliono praticare la didattica all'aperto'* (Giunti et al, 2021).

Esiste un movimento, a cui chi scrive appartiene, composto da Dirigenti scolastici, insegnanti, ricercatori universitari, docenti, pedagogisti ed educatori ambientali che opera per permettere alle giovani generazioni di incontrare, conoscere e fare esperienza diretta del territorio naturale e urbano, in primis aprendo le porte dei servizi scolastici e utilizzando le competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti per garantire esperienze concrete capaci di offrire a bambini e ragazzi la possibilità di osservare, esplorare, sperimentare e conoscere.

Si tratta della Rete nazionale di scuole pubbliche che praticano l'educazione all'aperto<sup>2</sup>, istituita nel 2016, che chiama a raccolta gli Istituti Comprensivi interessati a concentrarsi su queste tematiche attraverso un lavoro congiunto e condiviso con le Comunità, gli enti locali, i genitori ecc. La Rete è attiva per valorizzare e sostenere le pratiche all'aperto attraverso ricerche, una formazione qualificata e personalizzata rivolta alle e agli insegnanti, un progressivo coinvolgimento dei dirigenti scolastici, l'ideazione di un processo strategico di facilitazione ed infine una documentazione educativa raccolta e diffusa anche attraverso il sito internet. Ha promosso e, continua anche oggi dopo sei anni, con sempre rinnovato entusiasmo da parte dello Staff di direzione, la costruzione di alleanze istituzionali scambi e visite tra scuole ed un dialogo continuo e generativo tra il personale scolastico (dirigenti, insegnanti, ecc) e professionisti provenienti dal mondo dell'Università, della formazione, tecnici e politici degli enti locali. Il percorso è valorizzato, monitorato e rilanciato ogni anno durante giornate nazionali di Convegni e Seminari dedicati.

Gli IC che vi aderiscono si impegnano sottoscrivendo un protocollo i cui contenuti richiamano ad un lavoro non estemporaneo, coerente e in linea con le norme e le indicazioni più recenti per la Scuola dell'Infanzia, Prima-

- 
1. AE è un movimento culturale nato nel 2014 da un'azione congiunta di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e di 22 scuole che stavano sperimentando percorsi di trasformazione didattica e organizzativa. Obiettivo di AE, che al mese di dicembre 2021 conta 1300 scuole aderenti, è quello di individuare, documentare e diffondere pratiche di innovazione educativa, sia sul piano metodologico che sul piano organizzativo.
  2. E' stata attivata grazie all'apporto di un insieme qualificato di enti e professionisti: IC12 di Bologna come scuola capofila, IC Gaggio Montano (BO), Comune di Bologna, la Fondazione Villa Ghigi (Centro di educazione ambientale e alla Sostenibilità, BO), l'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione che sovrintende all'area della formazione e della ricerca e Dipartimento di Scienze della Qualità della vita per l'area rapporti internazionali e facilitazione.

ria e Secondaria di I grado dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, dei metodi didattici e del ruolo del personale docente. Gli Istituti aderenti ritengono l'educazione e la didattica all'aperto elementi essenziali per una Scuola innovativa e aperta al territorio. L'obiettivo congiunto è 'soddisfare il comune interesse alla 'progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto, alla ri-significazione degli spazi e dei luoghi esterni alla scuola come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse' (scuoleallaperto.com).

## **1. La formazione in servizio degli insegnanti in Italia: nuovi scenari e opportunità**

La formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti è un tema di fondamentale importanza per il miglioramento dei sistemi di istruzione e per il costante sviluppo di una scuola democratica come sistema caratterizzato al contempo da qualità ed equità. In Italia, la formazione in servizio dei docenti è diventata solo di recente, "obbligatoria, permanente e strutturale" in seguito alla L. n. 107/2015; secondo la nota Min. 24/11/2020, la formazione in servizio è finalizzata a migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso una duplice strategia: a) sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere dell'organizzazione; b) promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per tutti gli operatori scolastici e per l'intera comunità scolastica.

A partire dal 2016 (nel medesimo anno della costituzione della Rete), in adempimento a quanto prescritto dalla Legge 107 di cui sopra, è stato redatto il primo Piano Nazionale triennale per la Formazione dei docenti che rilevava per gli insegnanti 'la necessità di un ambiente di apprendimento diffuso, qualificato da varie opportunità culturali come corsi, comunità di pratiche, pubblicazioni, esperienze associative, proposte di ricerca, attività accademiche' (MIUR, 2016,18) e la necessità di esperienze formative differenti e complementari nel percorso dei docenti: l'aggiornamento, la formazione in servizio e lo sviluppo professionale.

Anche i più recenti risultati dell'indagine internazionale Talis (OECD, 2019)<sup>3</sup> a cui faremo riferimento nello specifico di seguito, confermano che vi

---

3. La più estesa e rinomata indagine che ha come obiettivo principale quello di raccogliere informazioni, comparabili a livello internazionale, rilevanti per lo sviluppo e per l'attuazione di politiche incentrate sui dirigenti scolastici e sugli insegnanti, con particolare attenzione agli aspetti che influenzano l'apprendimento degli studenti. Condotta dall'OCSE su 260mila insegnanti di 15mila scuole in 48 Paesi del mondo e ripetuta ogni cinque anni.

sono in Italia alcuni elementi essenziali su cui è indispensabile continuare ad agire e su cui si innesta il progetto della *Rete delle Scuole all'aperto*: 1. 'Elevare la qualità della formazione' promuovendo 'un efficace sistema di sviluppo e crescita professionale per i docenti, orientati alla creazione di comunità professionali, alla condivisione di esperienze, al riferimento a contesti reali, alla ricaduta nella quotidianità, a percorsi di ricerca-azione, all'integrazione di competenze trasversali dei docenti' (Piano Triennale formazione - MIUR, 2016, 74-78); 2. 'Sostenere i docenti nello sviluppo di una Didattica per competenze' ovvero sostenere i docenti affinché siano in grado di supportare bambini e adolescenti "che sono chiamati sempre più a reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa." (MIUR, 2016, 29).

Nel presente contributo prenderemo in analisi una parte consistente del percorso a cui le Scuole della Rete si impegnano ovvero la formazione degli insegnanti. La pratica dell'educazione all'aperto in questa direzione risulta essere pienamente in linea con almeno tre delle quattro tematiche prioritarie indicate dalla Nota di cui sopra per la *'formazione in servizio dei docenti'*:

1. *educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità* (Legge 92/2019): educazione e didattica all'aperto non possono prescindere da una scuola che sia "ambiente di apprendimento aperto e democratico" (Losito, 2009, 3), in grado di partire dal territorio circostante fino ad arrivare a quei contesti anche distanti ma ritenuti significativi (De Bartolomeis, 1980).
2. *discipline scientifico-tecnologiche (STEM) e 3) temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa*: un numero molto elevato di obiettivi di apprendimento del curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola primaria di matematica e scienze possono essere raggiunti anche e soprattutto attraversando spazi esterni alla scuola (Robertson, 2018, 2020; Bertolino, Guerra, 2021).

## **2. Quali competenze per gli insegnanti della Rete?**

Il percorso di progettazione complesso ed ambizioso che accompagna la costituzione e la progressiva organizzazione della Rete e i risultati emersi nell'ambito delle nostre ricerche (Schenetti, 2020, 2021, 2021b), ci hanno portato a caratterizzare ogni azione proposta come strumento di crescita professionale degli insegnanti e della Scuola tutta intesa come sistema competente. Nei primi due trienni di attività, sono stati coinvolti prevalentemente insegnanti di scuole primarie, accompagnate con sempre più frequenza da insegnanti di scuola dell'infanzia degli stessi comprensivi e con un progressivo aumento di richieste da parte di insegnanti di scuola secondaria di pri-

mo grado. Ma quali caratteristiche e competenze chiave sono richieste a chi insegna ed educa all'aperto? Cosa dovrebbe *sapere, saper fare e saper essere* l'insegnante di Scuola dell'infanzia e di Scuola primaria che esce dal percorso di formazione triennale promosso dalla Rete? Le risposte in questo contributo saranno solamente accennate rimandando ad approfondimenti più specifici (Schenetti, 2022) tuttavia ci sembrano centrali.

### *Prima di tutto, Saper essere*

La professionalità dell'adulto che educa all'aperto, necessita di un approccio complesso verso l'apprendimento che metta da parte "l'egocentrismo del suo sapere" per lasciare spazio alla scoperta, all'errore, alla soggettività degli alunni. Un adulto fatica a lasciare entrare nelle proprie possibilità educative ciò che non conosce e non ritiene significativo; pertanto, è importante che l'insegnante sia disposto ad aprirsi alla relazione con la natura per implementare la propria expertise: *situata*, che si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete; *distribuita*, che non risiede solo nelle menti degli attori, ma si iscrive negli oggetti; *relazionale*, perché radicata in pratiche sociali che la plasmano e modellano.

Come? L'educazione all'aperto richiede all'adulto di mettere in gioco prima di tutto se stesso e il proprio approccio didattico. Partecipare a una formazione esperienziale (iniziale o in servizio), che consenta di indagare le conoscenze complesse e vivere un apprendimento situato, capace di mostrarsi in tutte le sue declinazioni (cognitive, relazionali, psicofisiche, estetiche), si rivela pertanto un aspetto fondamentale, così come *saper Attivare una postura di ricerca e configurarsi come insegnanti registi, ovvero abili nel cogliere la connessione del lavoro all'aperto con tutto ciò che si considera lavoro abituale all'interno* (Schenetti, 2022b).

### *Successivamente, saper fare*

In un secondo tempo, ma contemporaneamente a volte, entra in gioco l'essere capaci di gestire spazi e relazioni attraverso metodologie che siano in grado di connettere il dentro con il fuori, quali:

### *Saper ridefinire il setting formativo*

Il setting formativo di qualsiasi azione didattica si compone di diverse dimensioni che vanno prese in considerazione, curate ed orchestrate attentamente da chi vuole fare *outdoor learning*: la gestione dello spazio, che deve essere messa in relazione alle caratteristiche degli ambienti; la gestione del tempo, che deve essere messa in relazione al processo didattico complessivo;

la gestione del gruppo classe, che dovrebbe prevedere un'alternanza di attività individuali, di coppia, di piccolo o grande gruppo; il grado di strutturazione delle proposte didattiche, che dovrebbero prevedere diversi livelli di autonomia dei bambini; il sistema di regole implicito o esplicito che struttura le modalità di funzionamento del gruppo; i canali di comunicazione verbale e non verbale ed infine il rapporto con i saperi e i contenuti che l'insegnante sollecita. Gli ambienti esterni hanno caratteristiche differenti da quelli interni. E' proprio questo a renderli irrinunciabili opportunità educative, di crescita e di apprendimento.

### *Saper progettare percorsi circolari e dividerli*

La progettazione è essenziale quando si esce all'aperto, sia per eventi estemporanei, sia, e lo preferiamo, per attività e routine (anche quotidiane) che si svolgono con cadenza regolare. Il canovaccio di lavoro di chi voglia estendere la propria azione didattica anche all'aperto è molto rigoroso ed è importante sia condiviso a tutti i livelli: dal Consiglio di Istituto al Consiglio di classe con i colleghi, ma anche con i genitori e con i bambini.

### *Saper utilizzare metodologie didattiche attive e cooperative*

La natura ci insegna che per vivere è indispensabile saper lavorare in *team*. La dimensione del gruppo, aiutato dall'ambiente esterno, stimola all'ascolto, alla connessione con l'altro, all'accoglienza, alla comunicazione consapevole, a mettersi in gioco. Privilegiare il lavoro di gruppo dei bambini ed in particolare l'apprendimento cooperativo è fondamentale per sostenere una vera e propria comunità educativa funzionale a superare metodi di studio individuali, competitivi e riproduttivi, in favore di altri più produttivi e dinamici (cfr. interdipendenza positiva).

### *Saper valorizzare la dimensione ludica*

Il gioco è essenziale per il benessere dei bambini ed anche degli adulti che troppo spesso hanno perso la capacità di giocare. Il gioco risveglia nell'adulto l'allegria, il gusto del mettersi in "gioco". L'opportunità di considerare e proporre il gioco come scoperta, conoscenza, *problem solving*, collaborazione, ma anche come esperienza rischiosa con forti implicazioni educative (Bertolino, 2022; Farnè, 2014). In questo senso il gioco è da considerarsi come elemento determinante della pratica educativa e della formazione per gli adulti.

## *Infine, il Sapere*

Per quanto riguarda il Primo ciclo di Istruzione (la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e secondaria di primo grado), il documento programmatico di riferimento restano le Indicazioni Nazionali del 16 novembre 2012 integrate dal documento sui Nuovi Scenari del 2018. La chiave di lettura è rintracciabile nel costrutto di *competenza* che si evince nell'individuazione delle finalità generali e del profilo di uscita al termine del primo ciclo di istruzione costruito in riferimento alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente delle competenze europee* proposte dal Consiglio europeo nella Raccomandazione del dicembre 2006.

‘Ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto piuttosto che a fini’ (Castoldi, 2015, 144) considerando parimenti importanti gli obiettivi formativi trasversali e disciplinari, risulta essere la sfida che le competenze hanno lanciato alla scuola italiana. L'educazione all'aperto permette di accogliere questa sfida promuovendo apprendimenti e conoscenze durevoli concentrandosi sulle competenze chiave come direzione di senso. All'aperto i materiali e i contesti intelligenti (Guerra, 2017; Bertolino, Guerra, 2020) offrono l'opportunità di incontrare i saperi in modo interconnesso, complesso e significativo. Ma ‘sapere di non sapere’ è in questo caso la conoscenza più utile: l'educazione e la didattica all'aperto aprono nuovi scenari in ogni ambito curricolare e disciplinare; esplorarli è la sfida in atto.

### **3. Chiavi per la valutazione dell'impatto formativo**

Il disegno e la struttura del modello formativo praticato nella Rete delle Scuole Pubbliche all'aperto che qui andiamo ad esplicitare in maniera sistematica per la prima volta a seguito della conclusione dei primi trienni di sperimentazione da parte di molti IC (2016-2019/2019-2022), è frutto della collaborazione della ricca rete di professionisti/e che abitano o interagiscono con il mondo della scuola da molti anni. L'ultimo report di ricerca dell'indagine Talis riporta dati e considerazioni che supportano pienamente le scelte effettuate e sono una mappa utile per valutare limiti e qualità di quanto realizzato fino ad ora.

Per procedere ordinatamente, descriveremo le attività della rete sistematizzandole attraverso le voci della Tabella 10 di Talis 2018 - *Attività di sviluppo professionale che hanno avuto un impatto sulla pratica didattica*. Le voci sono individuate grazie ai risultati delle ricerche precedenti e rappresentano le caratteristiche per percorsi formativi di qualità.

*a e b) Le attività si sono svolte per l'Istituto e fanno parte di una comunità di pratiche*

Gli elementi individuati per comporre la struttura organizzativa mirano a supportare tutto il personale della scuola ovvero l'intero istituto e si possono sintetizzare in quattro elementi:

1. Uno Staff nazionale di progettazione e direzione composto da referenti della scuola, dell'Università, della comunità pedagogica: la dirigente scolastica dell'Istituto capofila ed i dirigenti scolastici aderenti, alcuni referenti tecnici di enti locali come pedagogisti, alcuni referenti tecnici esperti con funzione di facilitazione, docenti esperti nazionali di educazione all'aperto e scuole innovative, enti di eccellenza nel tema dell'educazione all'aperto, insegnanti, 'scuole faro' e famiglie compongono un network che garantisce la qualità del processo e la sua continuità.
2. L'attivazione di percorsi di formazione triennali, esperienziali e pluridisciplinari promossi da esperti sul tema con diversi profili professionali.
3. La realizzazione di percorsi di ricerca empirica e di ricerca-formazione per sostenere i processi di innovazione delle pratiche didattiche attive e monitorarne l'impatto.
4. Un sito internet con funzione di servizio per l'informazione, la divulgazione e la documentazione dei percorsi progettuali e delle pratiche educativo-didattiche che si diffondono sul territorio nazionale.

Per queste ragioni la Rete si configura come una comunità di pratiche orientata al potenziamento delle risorse delle Scuole, alla valorizzazione delle competenze dei docenti, all'attivazione di processi partecipativi, di conoscenza e scambio tra scuole orientati ad 'aprire al nuovo' sotto molteplici punti di vista. È prevista la firma di un accordo di Rete in cui i dirigenti si impegnano ad azioni rivolte a tutto il corpo docente<sup>4</sup>.

*c) Hanno coinvolto/coinvolgono la maggior parte dei colleghi dell'Istituto*

È prevista la nomina di uno o più insegnanti referenti per il progetto, la presenza di gruppi di lavoro interni all'Istituto, la partecipazione a Seminari e alle iniziative proposte dalla Rete. Durante questi sei anni, diversi insegnanti particolarmente motivati si sono iscritti a percorsi di Alta Formazione Uni-

---

4. Se ne può prendere visione nel sito internet della rete nella sezione <https://scuoleallaperto.com/comeiniziare/>

versitaria o hanno partecipato ad iniziative promosse da Centri di Ricerca<sup>5</sup> sviluppando un'expertise al punto da diventare, in alcuni casi, formatori o facilitatori della Rete. Alla base del progetto vi sono azioni che riguardano gli insegnanti come membri e parte attiva di un gruppo di lavoro allargato (corpo docente della scuola e dell'IC) e di un territorio che include i genitori e gli stakeholder (associazioni, gruppi informali, enti locali, ecc). La connessione con il territorio si rivela importante anche per incentivare le relazioni con altre professionalità che utilizzano i contesti aperti ed extrascolastici con finalità educative. I vantaggi di questa azione sono molteplici; non ultimo quello di creare un favorevole contesto di apprendimento in ottica interdisciplinare per gli insegnanti stessi che possono confrontarsi e arricchirsi con conoscenze e competenze differenti dalle proprie.

d) *Si sono svolte in un ampio arco temporale (ad esempio, nel corso di diverse settimane o mesi)*

L'Istituto che aderisce alla Rete si impegna per una triennalità e vi è la disponibilità a essere accompagnati negli anni successivi attraverso esperienze di scambio tra scuole (formazione tra pari, gruppi di approfondimento e miglioramento). La formazione proposta, caratterizzata da approccio esperienziale che accompagna tutte le azioni prevede: un primo approfondimento di lavoro in cui viene organizzata una formazione che introduce e approfondisce con un docente universitario gli orientamenti pedagogici e le direzioni di senso dell'approccio, un lavoro di gruppo con il supporto di un pedagogo per l'analisi dei bisogni formativi ed un primo percorso che preveda 'l'immersione in contesti aperti', stimolando riflessioni personali e professionali, tratto che continuerà a caratterizzare anche le fasi formative successive. Vengono, in seguito, proposti approfondimenti sulla base dei percorsi co-costruiti variabili a seconda delle risorse dei plessi, delle caratteristiche delle classi coinvolte e delle peculiarità dei luoghi che accolgono le Scuole. Infine si accompagna la riflessione su tematiche legate alla documentazione, alla valutazione dell'esperienza e al coinvolgimento di altre classi o soggetti esterni. Dal quarto anno in poi è possibile l'attivazione di scambi e la formazione continua attraverso seminari e convegni annuali della Rete utili per favorire scambi e confronti tra le diverse realtà coinvolte nella sperimentazione in itinere.

---

5. Si fa riferimento al Master in *Outdoor Education* promosso dall'Università di Bologna e al Corso di Perfezionamento Interuniversitario, *Educazione e Natura: fondamenti, prospettive e approcci metodologici per un professionista all'aperto*, promosso dalle Università Milano Bicocca, Aosta, Parma e Bologna e al Centro di Ricerca sulle Didattiche Attive e sull'*Outdoor Education*, entrambi afferenti all'Ateneo Bolognese.

*e) Si sono incentrate sull'innovazione didattica*

Intendiamo la *didattica innovativa* come dispositivo complesso, in cui interagiscono elementi cognitivi, affettivi e procedurali in grado di creare una dialettica tra complessità del contesto e soluzioni metodologiche efficaci, sia in termini di mediazione, sia di sostenibilità dei processi. In seconda istanza, la didattica è innovativa quando adotta un modello in cui collocare l'esperienza e sappiamo quanto l'esperienza in educazione, rimandi a ciò che è familiare e reale, coniugato al concetto di imparare facendo. Educazione e didattica all'aperto si configurano come aree di conoscenza che non possono prescindere dalla pratica di metodologie innovative in quanto mettono al centro la corporeità e le didattiche attive in relazione con la natura nei processi di apprendimento; inoltre, il richiamo empirico mette in evidenza la necessità dell'osservazione e del contatto diretto con i fenomeni, quali elementi imprescindibili delle sperimentazioni e del metodo di conoscenza. Connesso al significato di didattica innovativa e strettamente legato alle pratiche di didattica all'aperto vi è il concetto di *ambiente di apprendimento*, posto al centro dell'attenzione della riflessione didattica, a partire dalla convinzione che il rinnovamento delle pratiche richieda un approccio sistemico, attento non solo alle metodologie impiegate dall'insegnante o alla gestione della relazione con gli allievi, bensì a tutti gli elementi che configurano l'evento formativo. In questa prospettiva il concetto di "ambiente" richiama al concetto di ecosistema entro il quale avviene l'esperienza formativa e rinvia ai paradigmi sistemici sottesi ad una prospettiva ecologica con cui analizzare gli ambienti di vita (Mortari, 2020).

*f) Hanno offerto occasioni di apprendimento attivo e collaborativo*

La *formazione esperienziale* è alla base di tutti i passi del percorso di lavoro. Ogni esperienza di formazione in piccolo gruppo rivolta gli insegnanti assume le caratteristiche di workshop, immersione in contesti all'aperto, valorizzazione di metodologie didattiche attive e cooperative. Gli adulti incontrati in questi anni, durante percorsi di ricerca-formazione (Asquini, 2018) sul tema della didattica all'aperto hanno dimostrato di sapersi mettere molto in gioco, non senza difficoltà, titubanze e, a volte, addirittura resistenze per quanto, attraverso il loro impegno quotidiano dentro e fuori dalle scuole, sia stato possibile delineare i tratti di un processo molto interessante. Quel processo che caratterizza chi, lavorando da molti anni nei servizi educativi e nelle scuole, gestendo sapientemente le giornate tra abitudini consolidate, regole conosciute (il più delle volte implicite) e quella tendenza a vivere le giornate all'insegna di una struttura educativa così solida da proteggere da imprevisti, decide intenzionalmente di spostare

mente e corpo nei giardini scolastici, non solo con l'obiettivo di stimolare i benefici per i bambini, ma per tornare a prestare attenzione al proprio sé professionale, per riscoprirsi dietro ad abitudini, ruoli e comportamenti. Un doppio impegno, quindi: uscire con quell'intenzionalità progettuale capace di alimentare i processi di osservazione-progettazione-documentazione in piena connessione con il curricolo di scuola e di monitorare lo sviluppo complessivo delle pratiche proposte con l'obiettivo di scoprire come l'educazione all'aperto possa entrare a pieno titolo nella proposta formativa, educativa e scolastica, complessiva (Schenetti, 2021b).

*g) Sono state opportunamente focalizzate su contenuti necessari per l'insegnamento delle materie*

Il modello comprende numerose proposte formative sviluppate con un'attenzione specifica alle competenze trasversali (*soft skills*), collegate al curricolo delle diverse aree disciplinari in particolare relativamente alla scuola Primaria e Secondaria di Primo grado. Lo staff di esperti ha raccolto e sistematizzato un corposo repertorio di documentazioni educative e informative attraverso l'allestimento di un sito e un canale YouTube dedicato (Bortolotti, Bosello, 2020). Nel primo triennio è nata l'esigenza di mettere a disposizione dei docenti strumenti per rendere visibile la profonda connessione tra l'educazione all'aperto e le 'materie': a tale scopo sono state tradotte e rieditate due pubblicazioni internazionali '*Dirty teaching*', manuale rivolto alla scuola primaria e '*Messy Math*', manuale rivolto alle scuole dell'infanzia. È stata inoltre messa a disposizione una piattaforma condivisa e co-costruita (<https://www.sperimento.it/>) ricca di schede e suggestioni interdisciplinari per la pratica all'aperto. Gli approfondimenti tematici dei diversi formatori corredati da strumenti di progettazione connessi alle discipline e agli obiettivi curriculari sono stati raccolti in una Guida rivolta agli insegnanti di scuola primaria (Schenetti, 2022b).

*h) Hanno creato occasioni per mettere in pratica/applicare in classe idee o competenze nuove*

È questo l'obiettivo dei facilitatori che lavorano in team per fornire ai docenti nuovi stimoli e strumenti di lavoro innovativi in raccordo con il territorio. Le scuole aderenti alla Rete hanno aumentato il numero delle uscite con modalità differenti, hanno allestito giardini, hanno partecipato a progetti di finanziamento e cofinanziamento come il progetto aule natura WWF, il bando per allestimento di Orti didattici e i diversi Pon per implementare le azioni connesse ai temi della transizione ecologica e dell'educazione ambientale e alla promozione di percorsi di mobilità sostenibile come progetti 'Pedibus' o 'percorsi sicuri casa-scuola'.

### *i) Hanno previsto azioni di follow up*

Fanno parte del percorso, incontri periodici tra formatori e tra facilitatori coordinati dall'Università per concordare e discutere in itinere, modelli educativi, strumenti e azioni e coinvolgere alcune scuole in percorsi di ricerca - formazione (Capperucci, Schenetti, Salvadori, 2022; Schenetti, 2021). A seguito della positiva esperienza di ricerca sulla qualità della didattica all'aperto nei servizi per l'infanzia (Schenetti, D'Ugo, 2022), è in corso la definizione e la validazione di strumenti di *educational evaluation* deputati al monitoraggio e alla promozione della qualità della didattica all'aperto anche per la scuola primaria (Schenetti, D'Ugo, 2021).

### **Conclusioni: uno sguardo orientato al futuro**

La ricerca scientifica in ambito educativo è costantemente impegnata nella definizione di approcci, modelli e strategie di formazione finalizzate a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e delle competenze degli insegnanti. Di grande rilevanza, fin dalla fondazione della Rete, è stata la promozione di uno sguardo euristico sull'esperienza delle scuole con l'obiettivo di cogliere le rappresentazioni sul tema della didattica all'aperto, individuare bisogni formativi e indagare attraverso azioni di ricerca empirica le implicazioni della promozione della didattica all'aperto sul ruolo e l'azione complessiva degli insegnanti. Riteniamo infatti indispensabile accompagnare le Scuole ad effettuare una riflessione e, in alcuni casi, una revisione profonda delle proprie modalità di insegnamento, per la riprogettazione di ambienti di apprendimento sempre più adeguati a sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti e al consolidamento delle competenze degli alunni.

Il percorso intrapreso dalla Rete che oggi coinvolge un centinaio di Istituti comprensivi, nato come avanguardia e cresciuto grazie allo sforzo di tutti i professionisti coinvolti, allo stato attuale necessita di un supporto attraverso maggiori risorse umane ed economiche per potersi consolidare e diffondere. A tal proposito risulta indispensabile formare nuove figure di facilitatori ed esperti intensificando lo scambio e il dialogo tra Università e mondo della Scuola elemento essenziale per tracciare una cornice pedagogica e culturale solida benché in continua evoluzione.

### *Documenti*

Annali della Pubblica Amministrazione - Numero speciale 2012, «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione».

Legge 20 agosto 2019, n. 92, «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica».

Nota Ministeriale 37457, 2020, Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative.

OCSE Education at a Glance 2019, 2020, 2021: qui è possibile reperire la sintesi dei dati Italiani e le relative tabelle: Italia | Education at a Glance 2021: OECD Indicators | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org).

ONU Italia (2015), Agenda 2030, <https://unric.org/it/agenda-2030> (ultimo accesso 4 febbraio 2022).

OECD (2019a). TALIS 2019 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing

## **Bibliografia**

- Agostini F. (2022), *Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura*, in Antonietti et al, *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonietti M., Bertolino F. (2017), *A tutta natura! Nuovi Contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, ed. Junior, Parma.
- Asquini G. (2018), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco-Angeli, Milano.
- Bertolino F. (a cura di), (2022), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, ed. Junior, Parma.
- Bertolino F., Guerra M. (2020), *Contesti intelligenti: spazi ambienti luoghi possibili dell'educare*, ed. Junior, Parma.
- Bortolotti A., Bosello C., *Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete delle Scuole Pubbliche all'aperto*, Studium educationis, Anno XXI - n.1 febr. 2020 - Pensa Multimedia Editore srl, ISSN, 2035-844X.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education*, Guerini, Milano.
- Capperucci D., Schenetti M., Salvadori I. (2022), *Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze.*, «RICERCAZIONE», 13, 95-102.
- Castoldi M. (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Milano.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- De Bartolomeis F. (1980), *Fare scuola fuori dalla scuola*, Bottero E. (a cura di), Aracne, Roma.
- Farnè R. (2014), *Per non morire di sicurezza. L'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione* in Farnè R., Agostini F., *L'educazione si-cura all'aperto*, ed. Junior, Parma.

- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (a cura di), (2021), “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 (2021), Indire, Firenze.
- Guerra M. (a cura di), (2015), *Fuori. Suggestioni per un dialogo tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (a cura di), (2017), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambini e bambine*, ed. Junior, Parma.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (eds.), (2016), *Routledge International Handbook Of Outdoor Studies*, Routledge, London.
- Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Laterza, Roma.
- Robinson J. (2018), *Sporchiamoci le mani*, trad. it. Schenetti M. (a cura di), Erickson, Trento.
- Robinson J. (2020), *Pasticciamo con la matematica*, trad. it. Schenetti M. (a cura di), Erickson, Trento.
- Schenetti M. (2020), *Il primato dello spazio nella didattica all’aperto. L’empowerment dell’adulto*, in G. D’Aprile & R. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell’educazione Ambienti, spazi e contesti*, Pensa Multimedia, Lecce, 95-108.
- Schenetti M., D’Ugo R. (2020b), *Didattica in natura e educational evaluation: per una progettazione comune*, «FORM@RE», vol. 20, 236-247.
- Schenetti M. (2021), *Ricerca-Formazione e Didattica all’aperto*, in Polenghi S., Cereda F., Zini, P. (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa Multimedia editore, Lecce, 1279-1286.
- Schenetti M. (2021b), *Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica*, in Balduzzi L., Lazzari A., (a cura di), *Ripartire dall’infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, ed. Junior, Parma.
- Schenetti M., D’Ugo R. (2022), *Didattica, Natura e Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell’educazione all’aperto*, FrancoAngeli, Milano.
- Schenetti M. (2022), *Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite*, in *Educazione e Natura: fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano, 86-95.
- Schenetti M. (2022b), (a cura di), *Didattica all’aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Smith G. (2002), *Place-based education: Learning to be where we are*, Phi Delta Kappan, 83 (8), 584-594.
- Wilson E.O. (1984), *Biophilia*, Harvard University Press, Cambridge.

# **I processi inclusivi della comunità educante**



# ***Un welfare partecipativo come contributo per la costruzione di una nuova idea di comunità educante fondata sulla gestione del corpo e dello spazio***

Vito Balzano

Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

## **Introduzione**

Lo studio dei processi di apprendimento nei contesti organizzativi è diventato un terreno su cui convergono gli interessi di un insieme eterogeneo di discipline. Questa focalizzazione su comuni oggetti di interesse da parte di diverse comunità scientifiche ha generato nuove contaminazioni tra prospettive *teoriche o metodologiche*, aprendo aree di condivisione in grado di contenere i riduttivismi che caratterizzano le diverse prospettive. Soprattutto ha permesso di "situare l'apprendimento degli adulti e lo sviluppo professionale in un'area transdisciplinare, restituendo così ai processi reali di apprendimento tutta la loro complessità" (Fabbri, 2014, 96). In una società in continuo cambiamento, bisognosa di adeguarsi a standard che mutano con una velocità disarmante, specie in riferimento al moltiplicarsi delle conoscenze e delle competenze, si fa strada l'esigenza di affermare se stessi nel mondo, con una dinamica che sta portando le giovani generazioni, e le loro famiglie, ad appiattirsi su processi di *spersonalizzazione*, rendendo il corpo oggetto da utilizzare, senza troppe regole, all'interno di uno spazio disorganizzato e - a tratti - diseducativo. A questo quadro, di per sé già abbastanza compromesso, fa eco la percezione distorta della *cittadinanza* che contribuisce a rendere le relazioni umane sempre più liquide. "Nella civiltà dell'immagine - ricorda Mari - il corpo acquista crescente rilevanza, ma la nostra è anche la civiltà del virtuale nel quale il corpo è *dissolto*. Non è facile integrare queste due prospettive, le quali nei fatti divergono e possono portare dissociazione. L'attenzione al corpo così come viene alimentata dai media si traduce nella esaltazione della prestanza fisica, della forza esibita e ostentata" (2007, 173). La conseguenza estrema di questo fenomeno ci sta portando a vivere in un momento storico in cui è la cultura del narcisismo a rappresentare il riferimento vincente di un uomo insicuro, che si rassicura con la forma fisica, col modo di vestire, con la possibilità di consumare; si sta determinando un *io* minimo, caratterizzato da un senso di vuoto interiore,

inappagato dal mondo degli oggetti che “è divenuto una proiezione disperata di sé stessi, alienato nell’immagine che ha di sé e più importante delle capacità professionali e dell’esperienza” (Mollo, 2000, 35). Bauman, nell’*homo consumens*, affermava che: “impegnati a guadagnare di più, per potersi permettere le cose di cui sentono di avere bisogno per il proprio benessere, le donne e gli uomini di oggi hanno meno tempo per la reciproca empatia, e per confrontarsi apertamente, sia pure, talvolta, in modo sofferto e faticoso, sui reciproci problemi e fraintendimenti; meno ancora avranno tempo per risolverli” (2007, 33).

Fin dai primi anni di scuola, infatti, ci insegnano a isolare gli oggetti di conoscenza suddividendoli in discipline, ci indirizzano a disgiungere i problemi, dividerli, frazionarli, razionalizzarli; ci guidano alla codifica del complesso in semplice, a separare quanto è legato, ridurre o eliminare ciò che confonde, disordina, contraddice. È un procedere spezzettando, isolando; specializzare piuttosto che interconnettere, integrare. È una modalità di pensiero utile e interessante in campi specifici e in settori relativamente non complessi della società, ma tale logica spezza il composito del mondo in frazioni, tenta strade *uni-dimensionali* per interpretare i complicati incastri, l’improbabile. “Da un punto di vista prettamente cronologico spaziale dello svolgersi della riflessione che vorrebbe identificarsi con il dipanarsi dell’esperienza vissuta, l’incontro con il volto assolutamente altro - cioè Altri -, che non mi raggiunge in una relazione simmetrica dove entrambi i termini sono lo stesso piano, ma mi viene dall’alto, viene dopo lo strutturarsi del soggetto come separato, come dimorante e gaudente del mondo attraverso il lavoro e il possesso” (Margaria, 2005, 101). Gli sviluppi di un conoscere proposto in sezioni disgiunte, perciò, porta bussole per orientarsi, sistematizza il pensiero in codifiche che spesso ne occultano gli intrecci. L’intreccio di ogni parte con un contesto vitale che di filo in filo va dal minuto alla grana grossolana, il legame che ogni frammento ha con la vita completa. La chiamiamo conoscenza pertinente quella che è capace di iscriversi in un ampio quadro, quella che valuta, propone, interroga come la sua presenza modifica o trasforma la fattura stessa del quadro completo. La coscienza, però, nasce dall’azione sulla realtà, l’efficacia del gesto dalla capacità coordinativa nell’utilizzo degli oggetti. Comprendere la natura di questo suo operare, le condizioni che lo favoriscono e quelle che lo ostacolano, acquisire le competenze pedagogiche per permetterne il naturale sviluppo, costituiscono il bagaglio necessario per ogni educatore/insegnante che lavori con l’infanzia (e non solo).

Le risposte ai problemi sociali che passano attraverso il lavoro di *prossimità* e la valorizzazione delle risorse relazionali sollevano alcune criticità concernenti due principali rischi: il primo è che vi sia una delega per le funzioni assistenziali da parte degli enti preposti e un ritorno a forme di solidarietà chiamate a compensare, attraverso il privato, il volontariato o informale, le carenze del sistema di assistenza pubblico; in secondo luogo, vi è il rischio di trasformare il sistema

di sostegno sociale in un sistema di mercato basato sulla commercializzazione di servizi di cui gli utenti sono illusoriamente pensati come clienti individuali, chiamati a scegliere entro un orizzonte caotico di offerte. L'adozione del principio di sussidiarietà verticale è stata invocata come possibile argine a questa deriva. Tale principio afferma che gli organismi pubblici dovrebbero essere incaricati di rafforzare l'azione delle strutture maggiormente vicine ai cittadini e della stessa società civile, senza prenderne il posto. Questo principio è stato variamente interpretato in una prospettiva liberale come dovere di non intervento da parte dello Stato; al contrario, nelle sue migliori attuazioni "esso richiede un considerevole investimento da parte di tutti gli attori coinvolti secondo tre principali orientamenti: la promozione degli attori di prossimità e della loro capacità di azione; la prevenzione del ricorso a interventi standardizzati e normalizzati da parte degli organismi istituzionali; la responsabilizzazione di tutti gli attori del sostegno sociale" (Simeone, Cadei, Sità, 2014, 181).

Non vi è dubbio che il corpo sia uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Tutti oggi parlano del corpo. La nostra realtà quotidiana è sommersa da processi comunicativi che fanno del corpo lo strumento privilegiato per la diffusione di comportamenti, sensibilità e forme per lo più confacenti al consenso sociale e utili al mercato. Un fenomeno certo contemporaneo che però affonda le sue radici nelle origini della nostra cultura. Torna prepotente, così come ormai da diversi decenni, "la necessità di una nuova idea di *welfare* sganciato dai modelli tradizionali e più orientato verso un piano *relazionale* e *umanitario*" (Balzano V., 2020, 47). Ad esempio, anche la questione europeista, che da tempo staziona nelle sabbie mobili di una governance ancora impacciata, fissata su canoni di pratica delle politiche sociali che viaggiano a velocità molto più lenta rispetto all'evoluzione della società contemporanea e di quel contesto multidimensionale e multietnico che caratterizza il vecchio continente, oggi richiede una imprescindibile rilettura del valore insostituibile delle diverse componenti socioculturali, anche verso nuovi approcci al welfare e all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica. È il senso del futuro che bisogna tracciare al di là di derive di ripiegamento in sé stessi e verso il passato. Su questo fronte risulterà interessante soffermarci, brevemente, anche sul dialogo intergenerazionale tra studiosi, un confronto costante tra le discipline e l'apertura alla ricerca emergente nel contesto più ampio possibile.

## **1. Il valore della persona nella costruzione di una comunità educante**

Di fronte a fenomeni educativi *nuovi* e *inediti* che emergono nella sfera sociale, economica e politica, l'antica mediazione pedagogica sui fini, sul senso dell'educazione deve rimettersi in discussione per far emergere l'autonomia

progettuale della pedagogia: la sfida è coniugare educazione e prassi del vivere comune, siano esse espresse nella costruzione dell'*ethos* civile, nella comunicazione o nello scambio economico. “Bisognerebbe introdurre - afferma Morin -, nella preoccupazione pedagogica il vivere bene, il saper vivere, l'arte di vivere e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dell'anonimato, della meccanizzazione nella quale l'essere umano è trattato come un oggetto, nell'accelerazione generale” (1999, 58). Come la socializzazione si pone quale metafora dell'ordine e della continuità nella riproduzione sociale, così l'educazione si pone come metafora del progressivo miglioramento individuale. Certo “il rapporto educativo ha un ancoramento situazionale, si colloca in un determinato tempo e spazio, ma si qualifica in termini di orientamento di valori che vanno al di là delle pressioni espresse dal sistema o dagli interessi di determinati gruppi” (Santelli Beccegato, 1998, 29). Quindi l'educazione, permeando i diversi settori del sapere e della cultura, deve condurre l'uomo a realizzare sé stesso in dialogo con il mondo e in armonia con esso (Chionna, 2014, 79-80). Una esistenza effettivamente ricca di valore, il cui mezzo strategico è l'empatia, capace di generare moralità. Per Kohlberg, infatti, “la moralità è il prodotto naturale di una tendenza umana universale verso l'empatia (appunto) o assunzione di ruolo. Essa è inoltre il risultato dell'interesse umano per la giustizia, la reciprocità e l'uguaglianza nel rapporto tra una persona e l'altra” (Viganò, 1992, 112). L'educazione deve cercare di rendere le persone coscienti delle proprie radici e fornire specifici punti di riferimento che consentano loro di definire la propria collocazione nel mondo, nei mondi e nei contesti nel rispetto della diversità umana e delle diverse abilità, troppo spesso calpestate. “I valori, pedagogicamente intesi, fanno sempre parte di quel filtro che rende possibile ogni interpretazione, sono condizioni e vie di accesso all'altro e alla sua verità” (Fadda, 2003, 133). L'idea di educazione umana che ne viene fuori è caratterizzata principalmente da una dimensione globale in cui l'uomo è interpretato da una coniugazione armonica di eticità e intelligenza delle cose, degli uomini e del mondo.

Le domande che ci interrogano ci portano, in prima istanza, a riflettere sullo statuto della corporeità e alla sua posizione rispetto alla realtà della scuola e alla progettazione educativa. Sul piano della ricerca, può essere considerato condiviso il riconoscimento della stretta interconnessione fra dimensione cognitiva, affettiva, sociale e motoria, grazie anche ai contributi apportati a questo campo dagli studi sulle neuroscienze, ripensati da più autori anche in campo pedagogico (Fabbri, 2014) e lo sforzo di sistematizzare la relazione *corporeo/non corporeo* in una prospettiva integrata e olistica non rappresenta un tentativo esclusivo degli ultimi anni. Il nostro linguaggio ricorda e riprende la disgiunzione fra natura e cultura, tra pluralità, la polimorfia e l'ambivalenza delle cose del mondo e la necessità dell'idea di rappresentare l'unicità e la

determinatezza del reale. La riflessione sul linguaggio diviene allora centrale: partendo dall'idea condivisa di volerci riferire al corpo *vissuto/vivente*, al corpo che siamo, il tentativo è quello di trovare insieme le parole per dire quel corpo a cui dichiariamo di voler aderire. La sfida o le sfide della pedagogia, perciò, richiamano inevitabilmente un ripristino della dimensione valoriale dell'uomo, in un contesto caratterizzato dalla multidimensionalità e dal tempo liquido. Oggi "l'istante eccolo presente, già sparito, prima un niente, dopo un niente [...], continuamente un foglio si stacca dal rotolo del tempo, cade, vola via e rivola improvvisamente indietro, in grembo all'uomo" (Lowith, 1985, 135). Il tutto rintracciabile anche nella nozione di *io* minimo denunciata da Lasch quando scrive che "gli uomini vivono alla giornata: raramente guardano al passato e se rivolgono la loro attenzione al futuro è semplicemente perché sembrano essere in preda alla paura di essere sopraffatti da eventi disastrosi che ormai quasi tutti si aspettano. In questo stato, che potremmo definire di assedio, l'io si contrae, si riduce a un nucleo difensivo armato contro le avversità" (Ibid., 7). Al centro di questa condizione si colloca, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia, la persona con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà, che deve essere instradata lungo un percorso di recupero della propria memoria. In una fase congiunturale in cui la precarietà dell'universo è fortemente rappresentata e la fragilità umana è attratta dalla spirale del cambiamento, dell'effimero, dell'usa e getta, dal *ben-essere* come *ben-avere*, dalla paura del futuro, dalla conquista della felicità assoluta, si ripropone in tutta la sua pregnanza e urgenza un nuovo e più incisivo rapporto tra educazione e società, un binomio spesso difficile e conflittuale, connotato di utopia. Un'utopia non come rappresentazione del mondo dell'impossibile, ma come quello dell'inattuale, del futuro.

La scommessa del terzo millennio per il sapere pedagogico è quindi in questa ricerca costante dell'uomo *autentico*, educato e formato al vivere civile, proiettato nella ricerca di un nuovo umanesimo, in grado di difendere il senso e il valore dell'umanità. Identica è la sfida di una nuova idea di *comunità educante* che vuole vedere traslato tale ideale all'interno, nella "società lavoro" (Bauman, 2010), luogo di crescita per l'uomo. La nostra età riesce a cogliere il massimo livello di autocritica, di autodenigrazione, e per alcuni aspetti della propria autodistruzione, e insieme la possibilità di una comprensione radicalmente nuova dei fenomeni umani. I grandi temi dell'etica, dai diritti umani, alla giustizia sociale, l'equilibrio tra cooperazione pacifica e autoaffermazione personale, la sincronizzazione di condotta individuale e bene comune, non hanno perso nulla della loro attualità, ma piuttosto chiedono di essere affrontati in modo nuovo (Ibid., 8-10). Com'è facile comprendere, l'originarietà e l'originalità del potere creativo dell'uomo hanno il senso dell'eccedenza rispetto a quanto il sistema propone, soprattutto quando prevalgono modelli di ingegneria sociale, più adatti a generare dialettiche di difficile sostegno

delle singole identità che a sostenere la personale fatica di attuazione del proprio sé (Pavan, 2003, 509-511).

In questa direzione muove la ricerca pedagogica oggi, in senso stretto, con la volontà di recuperare quell'idea, propria delle scienze dell'educazione, che vuole riaffermare la persona al centro di un sistema più complesso, nel tentativo di ribadire la singolarità del sé nel rispetto dell'io altrui. La profonda metamorfosi dell'antropologia, espressa essenzialmente come crisi del pensare l'uomo secondo le accezioni di coscienza, soggetto, io, ecc. – esclusivamente elaborate sul piano teorico e non abbastanza comprensive per dare espressione alla ricerca dell'uomo di fermare la crescente disgregazione di significato e senso – apre, secondo la tipica espressione di Maritain, una nuova “preoccupazione” per la persona adeguata alla nostra età di cultura e a un mondo densamente significato e costruito, con molte possibilità di senso (Chionna, 2007, 44). Ancor più difficile risulterebbe continuare a preferire le molte accezioni cui la ricerca filosofica ha fatto riferimento, dopo aver toccato con mano che il termine coscienza non è stato in grado di concretizzare quella trasparenza che Freud e la psicoanalisi avevano promesso. L'uomo, quindi, reclama quell'espansione dei valori della soggettività, l'integrità del proprio sé, libero e autonomo, ormai da tempo, e in particolare questi bisogni, propri della persona, si esprimono oggi come una più sensibile presa di coscienza delle identità individuali, della titolarità nell'attribuire senso ai molti prodotti o forme della scienza, della cultura, dell'economia.

## **2. Una nuova idea di welfare partecipativo in chiave pedagogica**

Può un nuovo sistema di welfare ripartire dalla centralità della persona? È questo il nodo centrale che guida la presente riflessione e che, inoltre, mira a individuare se ci sia possibilità per il soggetto di essere osservato nella sua dinamica trasformativa e analizzare se e come questo sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso ampio, ma attraverso la categoria della *responsabilità* che ci permette, al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro globalità. Un sapere pedagogico, quindi, che ci consente di riformulare una idea nuova e diversa di *welfare generativo-partecipativo*. Dalle premesse di un simile sistema, incardinato nei costrutti propri della pedagogia sociale, secondo cui “tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti” (Balzano, 2017, 108), nasce una idea di donarsi agli altri, in chiave costruttiva e progettuale, nuova e altra rispetto alla visione classica ma che, da questa stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: nelle comunità di pratica, infatti, siamo di fronte a un *agire pratico*, intenzionale e, non di meno, responsabile, che presuppone un donarsi non solo pedagogicamente inteso. “Le domande sui possibili fondamenti delle

relazioni educative nel tempo della frammentazione etica, della riduzione di scelte valoriali e di incoerenza dell'agire richiamano, infatti, risposte innovative in grado di corrispondere a diverse storie, esigenze, contesti" (Elia, 2012, 181). Da qui muove la valutazione di una trasformazione della persona che avviene attraverso la valutazione di due diversi ambiti spaziali: uno spazio a monte, dove poter mettere a fuoco la possibilità concreta di riattivare soggetti con riserve potenziali elevate, come ad esempio i non occupati, i cassaintegrati ecc.; di conseguenza, uno spazio a valle dove l'attenzione sarà catturata dalle professionalità dedite alla cura verso le ampie gamme di povertà umana ancora oggi esistenti.

Partecipare alla vita della propria comunità significa entrare in contatto con la pratica che abita quel contesto, col suo costruito politico. Di qui la necessaria apertura a un orizzonte educativo volto a palesare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convivenza e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti, senza peraltro dimenticare che, pur in presenza di espliciti percorsi educativi e formativi, spetta alla politica trovare soluzioni che tengano conto dei bisogni delle persone, che siano in grado di creare le condizioni grazie alle quali quelle persone, con il loro lavoro, provvedano a se stesse e ai bisogni collettivi, al *ben-essere* comune. Scrive Bertolini: "ciascuno, nei luoghi in cui si trova e nelle funzioni che esercita, deve sempre di nuovo chiedersi quale possa essere la sua responsabilità politica, che è contemporaneamente responsabilità verso sé stessi e verso gli altri. Pensare politicamente e agire politicamente significa riscoprire il senso della politica, la responsabilità dell'educazione, la necessità che queste due esperienze dell'uomo sappiano rapportarsi l'una all'altra; e significa la possibilità di scoprire o riscoprire la gioiosa fatica di pensare e agire sensatamente" (Bertolini, 2003, 163). Hanno urgenza sia l'impegno educativo e politico volto a rimuovere le motivazioni che hanno concorso e concorrono ad allontanare le persone dalla politica, a colmare quel deficit di etica pubblica che nell'immediato passato ha permesso lo spreco di risorse e energie di ogni tipo, ambientali, economiche e perfino morali, a danno delle generazioni successive, sia accoglienza e attenzione per tutti i tentativi messi in atto da molti giovani per ribellarsi alla mancanza del senso di ingiustizia e allo scarso rispetto di quei diritti, come lo studio, il lavoro, il welfare, la sicurezza, in parte meglio garantiti alle generazioni del passato. Di qui la necessità pedagogica di pervenire a un mondo in cui l'autenticamente umano venga costruendosi su una consapevole pratica della politica, essa stessa non intesa come un dono di natura e nemmeno del caso, ma come qualcosa di insegnabile e, chi la possiede, l'acquista con il prendersi cura di questo apprendimento.

L'importanza di un rapporto educativo che guardi all'incontro di due persone, resta un nodo centrale del dibattito moderno: solo così educare di-

venta un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente, ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. L'intreccio pedagogico tra la dimensione professionale e quella umana, perciò, permette di rileggere la svolta, in verità decisiva, che si è verificata negli ultimi anni nel rapporto educativo. L'azione dell'educatore nelle comunità, infatti, si rivolge a un educando che personifica un *esserci* e un *essere* così dal punto di vista tanto della propria umanità quanto dello status di soggetto dell'educazione, di ricevente. Una ricezione che non è affatto passiva, poiché l'educazione non è trasmissione, ma scambio, proprio come nel donare delle società arcaiche; anche l'educando, quindi, contribuisce alla formazione dell'educatore professionale il quale "deve essere professionalizzato, cioè pensarsi e agire in quanto lavoratore auto ed etero riflessivo dotato di un sufficiente bagaglio di saperi e competenze che poggiano su un solido e pensato nocciolo motivazionale" (Tramma, 2016, 22).

## **Conclusioni**

L'educazione alla *cittadinanza* nel mondo attuale risulta essere lo strumento più attuabile - a tratti urgente -, e assume la forma di una educazione politica intesa però non solo come formazione alla partecipazione ai profili politici democratici tradizionali di tipo assembleare, ma principalmente come formazione al politico in tutti i luoghi sociali e in tutte le sfere. Educare alla cittadinanza, in questo senso, significa preparare i cittadini del futuro a essere studenti, genitori, consumatori, fruitori dei media: parafrasando Bobbio, è doveroso educare al politico in tutte le pieghe del sociale (Coragliotto, Merlo Pich, Bellando, 2021).

Il dibattito sulla cittadinanza e sulle sue dinamiche educative, però, va assumendo attualmente una vivace ripresa e un rinnovato interesse sia in Italia che in Europa, dovuto a una diversità di ragioni, tra le quali hanno particolare rilievo, oltre al processo di globalizzazione e ai continui e consistenti flussi migratori, i rapidi e intensi cambiamenti avvenuti su scala geopolitica mondiale, la crisi delle ideologie, l'affiancarsi allo Stato nazionale di rapporti internazionali, di interdipendenza planetaria e di pluralismo culturale. L'educazione alla cittadinanza, oggi, comprende infatti la prospettiva interculturale, inglobata necessariamente perché struttura portante di una società plurale. Questa nuova idea rappresenta un orizzonte di vita e un livello di convivenza più elevato e aperto al futuro di ciò a cui invece possiamo andare incontro se imbocchiamo le strade involutive e contorte dei particolarismi, dei privilegi, del disordine

morale e politico (Corradini, Refrigeri, 1999, 175). Un'educazione alla cittadinanza che si deve affermare come un'azione che non ci impedisca di coltivare umanità, come direbbe Nussbaum, “per formare cittadini in grado di riflettere criticamente, rispettare le differenze degli altri e riconoscersi in una comune umanità: mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporsi ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità” (2013, 199-224).

In conclusione, sarebbe auspicabile il binomio tra *comunità di pratiche e politiche sociali*, il quale consentirebbe di collocare i processi educativi dentro un contesto strutturato: la formazione si situa e si contestualizza sempre dentro culture organizzative che è chiamata a sviluppare o trasformare, evitando derivate individualistiche, volontaristiche e mentalistiche. La riflessione nelle comunità di pratiche si concretizza come pratica sociale, piuttosto che individuale; nei contesti professionali l'unità di misura della educatività è data da una comunità che ha bisogno di riconoscersi tale tematizzando differenze e trasformazioni future dove le conoscenze si distribuiscono delineando traiettorie trasformative diverse. Quando si parla di premesse si parla delle basi di una comunità, che si declina come aggregazione di molteplici esperienze e quindi dei processi di traduzione e traslazione poste in atto dai singoli membri dentro stesse culture organizzative. Il problema di come supportare i professionisti nel passaggio da un livello *pre-educativo* a quello *educativo* si traduce nel quesito di come supportare una comunità nella validazione di conoscenze professionali variamente distribuite al suo interno. Le comunità possono essere anche comunicative, poiché interagiscono utilizzando la grammatica della dialettica riflessivamente critica o razionale nei gruppi. Una comunità, però, ha bisogno di trovare accordi, di condividere impegni comuni, di compiere scelte efficaci, di saper riconoscere i paradigmi su cui fonda il proprio agire. La competenza educativa è una costruzione che emerge da uno sforzo del pensiero e riguarda oggetti, relazioni, significati circoscritti e situati di cui abbiamo ragione di mettere in dubbio la comprensibilità, l'appropriatezza o l'autenticità di ciò che viene affermato. Criticità e pre-criticità sono stati del pensiero che connotano e transitano dentro ogni soggetto con minore o maggiore intensità a seconda delle occasioni, o delle mancate occasioni, formative incontrate. Il problema nell'individuare un contesto educativo utile alla genesi di una comunità educante fondata sul valore della persona, richiama oggi l'attenzione della politica su una urgenza non più rinviabile: le politiche di welfare, in senso partecipativo, possono risultare lo strumento più adeguato a normativizzare l'attività educativa di questi gruppi professionalizzati per generare un nuovo modello di comunità educante quale *outdoor* educativo.

## Bibliografia

- Balzano V. (2017), *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari.
- Balzano V. (2020), *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari.
- Bauman Z. (2007), *Vite di scarto*, Laterza, Bari-Roma.
- Bauman Z. (2010), *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bholinger S., Haake U., Helms Jørgensen C., Toiviainen H., Wallo A. (a cura di) (2015), *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*, Sense, Rotterdam.
- Chionna A. (2007), *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia.
- Chionna A. (2014), *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia.
- Chistolini S., Lastrucci E., Porcarelli A. (a cura di), (2018), *Giovani europei e cittadinanza. Lo studio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Coragliotto L., Merlo Pich L., Bellando E. (a cura di), (2021), *Mutamento politico e rivoluzione. Lezioni di filosofia politica*, Donzelli, Roma.
- Corradini L., Refrigeri G. (a cura di) (1999), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, il Mulino, Bologna.
- Elia G. (2012), *Giovani e volontariato*, in A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (a cura di), *I giovani e l'educazione: saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano.
- Fabbi L. (2014), *La formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica. Accompagnare lo sviluppo di comunità di pratica riflessiva*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Fadda R. (2003), *I sentieri della formazione: la formatività umana tra azione ed evento*, Armando Editore, Roma.
- Lasch C. (1985), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano.
- Lowith K. (1985), *Nietzsche e l'eterno ritorno*, Laterza, Roma-Bari.
- Margaria L. (2005), *Passivo e/o attivo. L'enigma dell'umano tra Lévinas e Ricoeur*, Armando Editore, Roma.
- Mari G. (2007), *Pedagogia in prospettiva Aristotelica*, La Scuola, Brescia.
- Merrill B., González Monteagudo J., Nizinska A., Galimberti A., Ballesteros-Moscio M.A. (a cura di), (2017), *Adult learning, educational careers and social change*, University of Seville, Seville.
- Merrill B., Nizinska A., Galimberti A., Eneau J., Sanojca Samiri Bezzan E. (a cura di), (2019), *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*, University Rennes 2/ESREA, Rennes.
- Mollo G. (2000), *La conquista della coscienza*, Morlacchi Editore, Perugia.

- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nussbaum M.C. (2013), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (2015), *Private world(s): Gender and informal learning of adults*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Pavan A. (2003), *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan, *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, il Mulino, Bologna.
- Santelli Beccegato L. (1998), *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia.
- Simeone D., Cadei L., Sità C. (2014), *Le professioni educative*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma S. (2016), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma.
- Viganò R. (1992), *Psicologia ed educazione*, in L. Kohlberg, *Un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano.



# ***Processi formativi e trasformativi nell'Outdoor Education, tra ricerca storica e nuove sfide***

*Eugenio Fortunato*

PhD Student in Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia, Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

L'interessamento che la pedagogia dimostra per l'*Outdoor Education* scaturisce dal riconoscere l'ambiente esterno come *setting* educativo confacente allo sviluppo di competenze cognitive, emozionali, sociali e senso-motorie. L'*outdoor education*, tradotto letteralmente con "educazione fuori dalla porta", è parte integrante dell'educazione in quanto rivaluta la dimensione formativa degli spazi esterni, concepiti come aula-laboratorio a cielo aperto in cui avviene l'apprendimento per merito dell'esperienza. In quanto luogo di formazione, lo spazio *outdoor* facilita la possibilità di esperire e conoscere l'ambiente attraverso il corpo e i sensi; il tutto a vantaggio delle diverse aree dello sviluppo infantile.

L'*outdoor education*, in poche parole, invita a guardare gli spazi esterni come ambienti per fare pedagogia "attiva" in quanto capaci di apportare benessere e inclusione: due concetti orientati allo sviluppo integrale e rispondenti ai "centri di interesse" del bambino.

### **1. Lo scenario "fuori dalla porta" nei tempi sospesi**

Lo scenario "fuori dalla porta" è stato condizionato dalle vicende che hanno segnato il 2020. Le immagini e le notizie dei telegiornali, a partire dal 5 marzo 2020, rimarranno impresse in ognuno assieme alla vulnerabilità e paura della popolazione mondiale nei riguardi di un virus sconosciuto e silenzioso. Il Covid-19 ha aiutato a penetrare la profondità del contesto educativo ampliando alcune lacune che esistevano da tempo.

Il mondo durante il lockdown non era più lo stesso, per cui "tempi sospesi" enfatizza un tempo in cui tutto è rimasto fermo. Ma la situazione pandemica ha accentuato la necessità di trasformare in chiave preventiva le innumerevoli routine, il mondo delle relazioni e la percezione stessa della realtà che accompagnava l'esistenza di ciascuno fino al marzo 2020.

L'analisi del contesto ha concesso alla pedagogia la possibilità di scendere in campo attraverso i mezzi di cui dispone mettendo l'*outdoor education* in una posizione di vantaggio nel fare scuola dopo il lockdown. Considerare l'emergenza sanitaria e le dimensioni significative del fare scuola in ambienti sicuri è un'azione capace di movimentare la tradizione pedagogica verso nuove forme di educazione "fuori dalla porta".

L'*outdoor education*, un termine pedagogico divenuto attuale per la nota emergenza sanitaria da Covid-19, in realtà è sedimentato nel passato educativo. È la presa di coscienza da parte della pedagogia di riconoscere lo spazio esterno come ambiente di apprendimento in cui i bambini codificano le informazioni attraverso l'osservazione e l'esplorazione con i cinque sensi, a tutto vantaggio dello sviluppo cognitivo e motorio.

## **2. L'educazione outdoor, paradigma per la scuola post-Covid**

L'impatto significativo che la pandemia ha avuto sull'educazione può essere considerato come occasione per ripensare la scuola e gli ambienti di apprendimento.

Pensare al paradigma come declinazione di un problema e di un'azione educativa *outdoor* è la sintesi e la coniugazione del come si realizza l'*outdoor education* all'interno dell'emergenza sanitaria che stiamo attraversando. Il paradigma dell'*outdoor education* è la riscoperta della vita all'aria aperta, recepita come spazio che rende possibile l'unione tra l'educazione e l'attenzione alla salute all'interno di un momento segnato dalle sfide poste dal Covid-19.

La definizione di *outdoor education* fornita da Donaldson & Donaldson (1958), ripresa successivamente anche da Fien (1993), ha inaugurato la presa di coscienza di un modello educativo che si muove sulle preposizioni *in*, *about* e *for the nature*. La preposizione *in* rimanda all'educazione *nell'*ambiente ritenuto come spazio dove poter osservare e fare esperienza del contesto. Questo primo aspetto si aggancia alla categoria *about*: l'educazione *sulla* natura sollecita la pedagogia a trovare le risorse che orientano l'*outdoor education* su una linea educativa attenta alla dimensione della cura che produce apprendimento, e quindi cambiamento. Infine la preposizione *for* è lo scopo dell'*outdoor education* in quanto il rispetto della natura diventa impegno etico-pedagogico.

Ecco perché l'*outdoor education* può essere di aiuto anche ai bambini con particolari bisogni educativi. All'aperto e a contatto con l'oggetto si ottiene una mediazione didattica diretta perché l'argomento da apprendere viene visto, manipolato e quindi sperimentato. Quindi c'è una mediazione "attiva" con l'oggetto della lezione (cfr. Damiano, 1989) che non richiede nessun intermediario nella relazione tra insegnamento e apprendimento.

Questa mediazione è pratica e quindi rispondente ai bisogni dei bambini che si avvicinano all'apprendimento attraverso l'esperienza. Per cui parlare

di *outdoor education* significa prendere in considerazione una metodologia che consente di ottenere il massimo dell'esperienza, e quindi il massimo di *mediazione attiva*. In sintesi, l'apertura, che in fondo è libertà, è un aspetto compreso già dai romantici che hanno saputo coniugare la dimensione outdoor ai movimenti del corpo e al conseguente benessere di trovarsi in situazioni confacenti ai "centri di interesse" del bambino.

### **3. Infanzia e natura: recondita armonia**

Con l'*outdoor education* il concetto di "ambiente" si configura come contesto ampio che riguarda anche il mondo, per utilizzare le parole di Giuseppina Pizzigoni. Infatti, qualsiasi contesto che rende possibile la trasposizione didattica dall'interno all'esterno dell'aula può considerarsi rispondente alle logiche dell'*outdoor education*. Paolo Mai, promotore dell'*outdoor education* nel territorio romano, aiuta a comprendere meglio la recondita armonia tra infanzia e natura:

«Non è possibile iscrivere l'*outdoor education* a uno specifico ambito didattico, come si è detto essa è un approccio educativo globale che parte dalla riscoperta di un bisogno autentico e dalla consapevolezza di ridare centralità a tutto ciò che si configura come rapporto in presa diretta con l'ambiente. Dunque la scuola, a partire da quella dell'infanzia, può costruire un proprio profilo pedagogico orientato all'*outdoor education*, ma lo può fare anche la famiglia nel modo con cui intende dare tempo e spazio al bambino nelle sue attività extrascolastiche» (Mai, 2016b, 86).

L'*outdoor education*, come sostengono diversi pedagogisti, si pone in continuità con quell'atteggiamento riflessivo, di lontana provenienza, che ha considerato da sempre il confine esistente tra uomo e natura come spazio per l'educazione.

Tuttavia, l'accezione di infanzia come soggetto "attivo" che esperisce il mondo e interviene prendendosene cura trova giustificazioni già nel Romanticismo: un movimento culturale che nasce come rivalutazione della natura in tutte le sue manifestazioni. Nell'Ottocento il sentimento della natura, percepito dal movimento culturale del Romanticismo come realtà che invita a scrutarla e togliere il velo di mistero, chiama l'uomo a un nuovo rapporto con essa.

Il Romanticismo è permeato dall'amore per la natura e la sua *dimensione evocativa*, per cui diventa la chiave di ingresso per affacciarsi al legame tra la natura e l'infanzia. Da questo amore nasce il desiderio di creare un percorso formativo destinato a questa fascia d'età. Anche se nel periodo del Romanticismo non c'è una grande codificazione scientifica della pedagogia, ci saranno soprattutto dei tentativi di fondare scuole.

Il Romanticismo rivaluta l'infanzia come età beata, anche se Rousseau è l'anello di congiunzione tra Illuminismo e Romanticismo perché ha conse-

gnato un'immagine di *Emilio* come creatura libera che possiede lo slancio e le potenzialità che non devono essere coartate dall'esterno. Fare una comparazione tra il Romanticismo, che invita a considerare e penetrare la natura con il suo alone di mistero, e l'educazione, che considera la natura come spazio per esercitare le facoltà conoscitive dell'uomo, equivale a considerare il rapporto che l'infanzia instaura con essa.

Friedrich Wilhelm August Fröbel, "pedagogista del Romanticismo" rinomato per i Kindergarten (*Giardino d'infanzia*), considera l'ambiente esterno come risposta alle inclinazioni naturali del bambino, in particolar modo al bisogno di esplorare gli spazi avvolti dal mistero. I fondamenti del pensiero pedagogico froebeliano risentono della concezione romantica della natura, concepita come luogo in cui riposa la legge eterna. In base a questa legge il compito dell'educazione è di sviluppare il lato trascendente che è nell'uomo per continuare la creazione cominciata da Dio. Nei Kindergarten il giardino è pensato come spazio educativo in cui il bambino possa esprimere il mondo interiore attraverso il linguaggio e il gioco. Quest'ultimo concepito come strumento di comprensione di principi ostici e come possibilità di partecipazione all'attività creatrice divina.

#### **4. Tracce di educazione outdoor nella stagione di rinnovamento della scuola**

La recondita armonia tra infanzia e natura è presente anche nelle esperienze di alcuni pedagogisti italiani che nel XX secolo colsero la possibilità di innescare processi educativi in spazi *outdoor*.

In Italia ritroviamo le esperienze significative delle sorelle Agazzi, con la fondazione nel 1896 dell'asilo di Mompiano, di Maria Montessori nel quartiere romano di San Lorenzo con la *Casa dei bambini* e di Giuseppina Pizzigoni con la fondazione della *Rinnovata*. Mentre Rosa e Carolina Agazzi restituiscono una versione dell'educatrice «chiamata a destare» quel «germe vitale che aspira al suo intero sviluppo fisico, intellettuale, morale» (R. Agazzi, 1937, 10), la "Dottoressa" Maria Montessori guarda all'educazione nuova come occasione per «aiutare le profonde energie della vita ad agire e ad esprimersi» (Montessori, 1921, 14) in un ambiente a "misura" del bambino. Infine, Giuseppina Pizzigoni propone una scuola sperimentale all'aperto concepita come «scuola di realtà e non di parole», ambiente voluto per «l'esperienza fatta dal ragazzo, proprio per il suo apprendere» (Pizzigoni, 1931, 44 e 54).

##### *4.a. La "vita all'aperto" nell'asilo di Mompiano*

La pedagogia delle sorelle Agazzi è di stampo naturalistico in quanto dà importanza al concreto, ovvero la "vicinanza alla vita", come insegna Pietro Pasquali: riformatore del froebelismo a livello nazionale e fautore di una vi-

sione di gioco come occasione di lavoro rispondente al bisogno di autonomia del bambino.

Dalla collaborazione tra le Agazzi e Pasquali ebbe luce l'asilo di Mompiano (1896) con lo scopo di creare una continuità educativa con l'ambiente familiare, anche in termini di spazi e materiali. Nella didattica agazziana tutto avviene attraverso l'esperienza dei sensi e il rapporto che il bambino instaura con i materiali poveri (le "cianfrusaglie") e la natura.

Le educatrici dell'asilo di Mompiano capirono che la "vita all'aperto" è rispondente ai bisogni del bambino. *Guida per le educatrici dell'infanzia* è il testamento pedagogico delle sorelle Agazzi all'interno del quale dedicano un'ampia riflessione al concetto di "vita all'aperto". Il riconoscimento della portata educativa di questo spazio è ben evidenziato dalle sorelle Agazzi quando affermano:

«Il cortile, il giardino. L'orto non sono luoghi estranei alla vita della grande famiglia; ne sono anzi il necessario completamento. In alcuni luoghi, ove s'è capita tutta l'importanza che acquistano i fattori naturali nello sviluppo fisico e intellettuale del bambino; ove la terra, coltivata e amata, sa tramutarsi in sorgente di gioia per lo spirito, succede anzi che in certi periodi dell'anno l'ambiente interno perda quasi ogni attrattiva. E allora il pensiero dei bimbi e dell'educatrice è concentrato là intorno a quelle aiuole che nascono per virtù di piccole, robuste braccia; a quei sentieri che richiedono incessanti revisioni di mani, di zappette, di rastrelli, di scope; a quegli inaffiattoi che devono essere riempiti, portati con cura, usati con prudenza, capovolti perché abbiano a durare a lungo; a quella terra che domanda cure assidue a seconda se la siccità asseta le radici o se la pioggia fa spuntare erbe parassitarie; a quei minuti semi che a tempo opportuno vorranno essere tolti dall'ovario e risparmiati; a quella ghiaia talvolta esorbitante dal confine assegnatole; a quell'ortaggio che matura a rilento; al fiore che sta per sbocciare, promessa di un piccolo cuore della sua mamma» (R. Agazzi, 1937, 469-470).

Le parole usate dalle sorelle Agazzi chiariscono le finalità educative che assegnano a questo spazio in cui i bambini svolgono numerose attività. Le maestre dell'asilo di Mompiano dimostrano una viva preoccupazione sull'importanza di instillare nelle educatrici il valore formativo del giardino: uno spazio indispensabile alla formazione del «sacro amore per la terra» nei bambini» (R. Agazzi, 1937, 491). Per le sorelle Agazzi:

«Ciò che conta, ella dice [il riferimento è all'educatrice "animata da seri propositi"], è di fare di questa terra il centro più gradito della attività dei bambini. Promessa non vana. Nell'amenico recinto ha principio ogni mattina la vita della scuola. Vita ideale fatta per equilibrare il naturale bisogno di moto col bisogno di osservare, di toccare, di sapere. Quale ambiente più puro per tracciare nell'animo infantile il solco della gentilezza, della generosità, del rispetto, del reciproco affetto? Ma la terra non basta per dar vita a questi sentimenti. Occorre uno spirito educato» (R. Agazzi, 1937, 492).

Nell'asilo, infatti, vi era l'aiuola dell'educatrice per suscitare ammirazione nei bambini e l'*aiuola comune*, con lo «scopo di spiegare al bambino il morale significato della proprietà collettiva», che «raccolge perciò il lavoro e le cure di ciascun membro della piccola società. Quando questo principio avrà messo radice dentro e fuori dalla scuola, il vandalismo cederà il posto al rispetto per la pubblica cosa il quale, in ultima analisi, è indice di civiltà e di rispetto a se stessi» (R. Agazzi, 1937, 495).

Con queste parole le sorelle Agazzi consegnano una visione di natura come spazio nel quale le attività educative si innescano stando a contatto con essa e con i materiali raccolti dai bambini. Il modello *outdoor* sperimentato nell'asilo di Mompiano agli inizi del '900 si avvicina, per certi versi, alle esperienze di agrinido/agriasilo analizzate da Bertolino e Morgandi (2013). Questi ambienti sono considerati come contesti in cui si inverte la relazione quotidiana tra l'infanzia e il mondo reale (Bertolino e Morgandi, 2013, 44-47). I due contesti educativi, collocati per lo più nella zona Centro-Nord dell'Italia, riprendono i principi educativi delle sorelle Agazzi in quanto vedono i bambini impegnati in attività lavorative capaci di rivalutare il mondo agricolo. Da un punto di vista pedagogico le attività svolte dai bambini nell'agrinido (rivolto alla fascia di età 0-3 anni) e l'agriasilo (3-6 anni) consentono un ampio range di attività a tutto vantaggio dell'apprendimento cooperativo e delle abilità grosso-motorie, oltre ad accentuare una proficua sinergia tra la sfera cognitiva, emotiva e comportamentale del bambino.

#### *4.b. L'ambiente come "maestro" nella Casa dei Bambini*

Con Maria Montessori l'ambiente è il "maestro" che consente al bambino di muoversi liberamente al suo interno. La Dottoressa considera la connessione tra natura e educazione del bambino a partire dai piani di sviluppo, nello specifico il I° piano che comprende la fascia di età 0/6 anni (l'infanzia) considerata come età della creazione individuale. Questo stadio è caratterizzato anche dai periodi sensitivi che aiutano a strutturare nel bambino il pensiero concreto e il suo carattere. Sarà questa fase, caratterizzata dal bisogno di "fare" e di scoprire da parte del bambino, che spingerà la Montessori a coniare la frase «aiutami a fare da solo». Questa frase, assegnata al bambino del I° piano di sviluppo, troverà una risposta nelle attività di vita pratica attuate nelle Case dei Bambini.

L'altro elemento di novità di questo metodo è il materiale montessoriano utilizzato per sviluppare i cinque sensi del bambino. Con i materiali strutturati e le attività di vita pratica la Dottoressa ha dimostrato che nel I° periodo la "mente assorbente" acquisisce agevolmente gli stimoli provenienti dall'esplorazione dell'ambiente. Secondo la Montessori la mano è espressione dell'intelligenza perché fornisce la scoperta in termini scientifici, ecologici,

motorio e ludico (Montessori, 2018, 148-155). Le esperienze in natura consentono all'educazione di rimanere ancorata alla dicotomia tra esterno ed interno: negli ambienti *indoor* è prevista la presenza del "tavolo della natura" per studiare quanto il bambino ha raccolto negli spazi *outdoor*. Attraverso l'*educazione cosmica* Montessori riconosce la relazione di interdipendenza tra l'uomo e la natura mostrando la necessità di accrescere nel bambino la consapevolezza che: «Ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta e ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri. Possiamo paragonare l'insieme ad una tela: ogni particolare è un ricamo, l'insieme forma un tessuto magnifico» (Montessori, 1994, 50 e 113).

#### *4.c. Il binomio scuola-mondo alla Rinnovata di Milano*

«La Pizzigoni è stata una donna che, insieme ad altre donne, ha sentito visceralmente il bisogno del bambino di crescere nel mondo per creare il mondo ed inserirsi nel progetto cosmico di rigenerazione dello spirito. Il bambino che vuole conoscere e proclama il suo desiderio di essere presente nel disegno di una umanità in cammino perenne, va ascoltato con grande attenzione e con l'intuizione creativa che genera e non rattrappisce» (Chistolini, 2009, 11-12).

«La scuola è il mondo» (Pizzigoni, 1931, 9) è il credo pedagogico di Giuseppina Pizzigoni che alla *Rinnovata* di Milano ha potuto sperimentare un modello scolastico confacente ai "centri di interesse" del bambino sedimentati in ciò che definisce «la vita vera: i sassi, i fiori, le piante, gli animali» (Pizzigoni, 1931, 221).

Il principio pizzigioniano di considerare "mondo" e "scuola" tutto ciò che ruota attorno al bambino permette di addentrarci nel rapporto tra natura e infanzia teorizzato dalla maestra lombarda. Alla *Rinnovata* l'attività *outdoor* attua la necessità di studiare le materie dal vivo e non solo sui libri. Per la maestra lombarda questo contatto tra la scuola e il mondo è necessario a sviluppare il principio dell'osservare sperimentando (Pizzigoni, 1929a, 7). Condurre il bambino in spazi *outdoor* significa considerare l'esperimento come azione che contamina tutte le discipline e che trova un prolungamento nelle attività narrative.

Questi aspetti innovativi in realtà rispondevano alle esigenze della *scuola nuova* che considerava i "centri di interesse" del bambino e la natura come spazio all'interno del quale ritrovare tutte le risorse che incentivano il percorso di esplorazione nel bambino.

Alla *Rinnovata* il connubio scuola-mondo si aggancia al fare esperienza con gli elementi naturali e la Pizzigoni aiuta a considerare il metodo sperimentale, o esperienziale, rispondente al bisogno di fare del bambino affinché possa crescere con i «segni dell'osservatore» (Pizzigoni, 1929a, 6). La maestra lombarda scrive: «l'asilo vuole rispettare il sacro dell'infanzia: vale a dire la sua libertà, la sua genuinità, il suo formarsi secondo le leggi biologiche immu-

tabili» (Pizzigoni, 1929a, 5), ed ancora «il mio Asilo infantile è la preparazione dell'essere nell'età della sua crescita, secondo verità, secondo natura, così come è per le altre classi della Rinnovata» (Pizzigoni, 1929a, 5).

## 5. Infanzia e riappropriazione della natura

Assumere l'*outdoor* come ambiente di apprendimento equivale a riappropriarsi di uno spazio vitale ed euristico che accompagna da sempre le attività spontanee del bambino.

La necessità di riappropriazione di questo spazio, e il *focus* generale sull'infanzia, possono essere affiancati a una cornice scientifica che riconosce al rapporto tra infanzia e natura una constatazione biologica. Gli studi di Edward Osborne Wilson hanno avanzato l'ipotesi secondo cui esiste un bisogno biologico di stare in contatto con l'ambiente esterno definito *biofilia* (Wilson 1993). Questo bisogno può essere considerato come una "tendenza innata" nell'uomo a frequentare l'esterno interagendovi liberamente.

Questa relazione è inesorabilmente educativa in quanto produce apprendimento, e quindi cambiamento, come emerge anche dalle parole di Farnè e Agostini (2014):

«Il mondo naturale è una realtà ricca di elementi concreti, tanto più perché affascina e attirano il bambino, lo trascinano a domandarsi, a fare azioni sul mondo. Eppure è un mondo che possiamo sì capire, scoprire e possedere, ma che resta in qualche modo parte di un universo misterioso; induce costante curiosità e contemporanea accettazione della nostra incapacità di ridurre i fenomeni a qualcosa di cognitivamente e oggettivamente semplificabile» (Farnè e Agostini, 2014, 65-66).

Il Centro di Ricerca e Formazione sull'*outdoor education* dell'Università di Bologna, fondato e coordinato da Roberto Farnè, si rifà al concetto di *biofilia* delineato da Wilson. Per l'equipe bolognese la "biofilia" diventa il campo di osservazione del sentimento di affiliazione all'ambiente naturale manifestato spontaneamente dai bambini. Tale convinzione è riportata nel seguente passaggio:

«Si tratta di una condizione che riguarda il rapporto uomo/mondo [...]. Il termine "outdoor", allora, non starebbe a designare soltanto uno spazio simbolico, dove ciò che emerge è la capacità dell'esperienza di aprire all'esterno ma per condurci in realtà che, contemporaneamente, sono sempre più all'interno di noi stessi, caricandosi di valore ontologico. Alla luce di quanto detto, credo si potrebbe restituire il senso più genuino del valore semantico di outdoor con "fuori-soglia", dicitura che evoca il significato di apertura a un mondo psichico, oltre che fisico. Tenendo presente questa interpretazione, l'*outdoor education* è concepibile in termini di un percorso che tiene insieme sia la realtà esterna oggettiva, sia quella interna soggettiva» (Farnè e Agostini, 2014, 53).

Associare l'infanzia alla predisposizione degli spazi esterni fa pensare al bambino come colui che si muove a suo agio nell'ambiente *outdoor*, dimostrando di sentirsi gratificato e sereno nel contatto con essa. Il fatto che l'ambiente esterno stimoli nel bambino un'attrazione emotiva verso di esso e quanto racchiude, viene considerato dai pedagogisti come qualcosa che realmente gli corrisponde, e quindi un bisogno.

## **6. Processi inclusivi e trasformativi negli spazi outdoor**

Fare educazione *outdoor* significa trasferire all'esterno numerose attività di *routine* scolastiche secondo la logica della flessibilità e della personalizzazione dei percorsi didattici, rispondenti alla dimensione inclusiva. A tal proposito esiste una nutrita documentazione scientifica attenta ai benefici che si instaurano tra lo stare a contatto con la natura e lo sviluppo socio-psico-fisico del fanciullo.

L'espressione "Disturbo da deficit di natura" coniata dal pedagogista americano Richard Louv (2006, 89) viene attribuita ai bambini che trascorrono molto tempo in ambienti domestici a causa della carenza di spazi ricreativi *outdoor*. La carenza di questi spazi negherebbe benefici sotto il profilo biologico e cognitivo accentuando anche i disturbi di attenzione, di iperattività e quelli connessi alla sfera emotiva (Louv, 2006, 46-47).

Anche lo studio di Taylor & Kuo (2009), attento all'interazione tra l'infanzia con problemi di attenzione e la natura, ha registrato risultati significativi in merito ai processi di apprendimento da parte degli scolari che trascorrono maggior tempo in. Infine lo studio multidisciplinare dell'Università del Michigan conferma gli innumerevoli natura benefici provenienti dalla biodiversità in quanto facilita i processi di protezione da malattie associate al sistema immunitario. La ricerca denominata *The Cognitive Benefits of Interacting With Nature* (Berman et al., 2009) dimostra i benefici cognitivi alle capacità attentive, indispensabili nei processi di apprendimento, quando si è in contatto con la natura.

L'evidenza scientifica di questi studi aiuta a considerare il legame tra infanzia e natura come inesorabilmente educativo. Stare "fuori dalla porta" significa, quindi, ribaltare il modo di fare scuola centrato sugli spazi *outdoor* reputati come ambienti che facilitano l'apprendimento, e quindi il cambiamento. Questo spazio può diventare anche inclusivo perché il bambino avverte l'esterno come spazio personale rispondente ai suoi "centri di interesse" e ai suoi tempi.

Una chiosa che rafforza quanto affermato è da rintracciare nelle ricerche di Alessandro Bortolotti (2020; 2021) che hanno saputo coniugare la pedagogia speciale all'*outdoor education*. I suoi studi sono coerenti ai principi dei *Disability Studies* e di Canevaro in quanto focalizzano l'attenzione sulle relazioni che il soggetto instaura con l'ambiente socioculturale di appartenenza. La

scommessa di connettere l'*outdoor education* ai processi inclusivi spinge Bortolotti a considerare gli spazi "fuori dalla porta" come «luoghi privilegiati d'apprendimento cooperativo e personalizzato» (Bortolotti et al., 2020, 419).

Le testimonianze dei docenti che hanno adottato l'*outdoor education* nei servizi educativi 0-6 del Comune di Bologna confermano le intuizioni espresse poc'anzi da Bortolotti: «Tra i vantaggi dell'ambiente esterno emergono gli aspetti che tendono a compensare i limiti presentati dagli spazi interni, tra i quali la possibilità di stimolare maggiormente la sensorialità dei bambini, il miglioramento delle dinamiche di risoluzione dei conflitti e la possibilità di trovare un tempo ed uno spazio per se stessi» (Bortolotti et al., 2020, 424). Nelle ricerche si registrano dati significativi in merito alla qualità dei rapporti interpersonali negli spazi *outdoor* che si dimostrano efficaci per instaurare atteggiamenti collaborativi tra pari (Bortolotti, 2021, 62) e di rilettura inclusiva del gioco per l'esplorazione attraverso i cinque sensi.

I dati empirici rilevati da Bortolotti confermano «come l'*outdoor education* possiede connotati adatti ad accogliere le peculiarità di ciascun bambino» (Bortolotti, 2020, 431). L'inclusività dell'ambiente è dovuta proprio dal fatto che è "aperto" e quindi ognuno può muoversi senza difficoltà.

In sintesi, si tratta di vivere il tempo scolastico in spazi *outdoor* concepiti come ambienti di apprendimento confacenti alle esigenze delle *scuole nuove*. La scuola sperimentale all'aperto inizialmente era destinata ai bambini con bisogni speciali. In seguito divenne un modello scolastico "aperto" visto che il metodo si dimostrava essere adatto a tutti. Anche l'esperienza educativa avviata da Alessandro Randi nella città di Padova agli inizi del '900 recepisce la necessità di fare scuola a cielo aperto in risposta alla propaganda igienica contro la tubercolosi che dilagava in quel periodo. Randi, laureato in medicina, inaugurò la scuola all'aperto "Raggio di Sole" nel 1907 in uno spazio coperto dal verde nei pressi delle mura della città padovana.

## **7. Percorsi educativi outdoor, pedagogia e letteratura per l'infanzia**

Il rapporto tra l'infanzia e la natura aiuta a considerare un ulteriore paradigma dell'*outdoor education*: «la letteratura conosce e ritrae da sempre il rapporto profondo e necessario che esiste fra infanzia e natura; la letteratura per l'infanzia ha catturato icone immediatamente capaci di risvegliare in noi il senso della nostra appartenenza all'*anima mundi*» (Farnè e Agostini, 2014, 69).

L'*outdoor education* invita a considerare la recondita armonia tra l'infanzia e l'ambiente riprodotta anche in numerosi libri per l'infanzia concepiti da Pierina Boranga come «finestre per andare fuori». La metafora della maestra bellunese rimanda alle vetrate volute da Giuseppina Pizzigoni alla *Rinnovata* in cui vi insegnò per alcuni anni.

Pierina Boranga, antesignana del binomio esistente tra l'*outdoor education* e la letteratura per l'infanzia, parte dalla necessità di avere nella scuola Aristide Gabelli di Belluno delle vetrate trasparenti per assicurare questo *continuum* tra ambienti *indoor* e *outdoor*. La maestra bellunese considera la natura come mediatore didattico e un libro aperto su cui studiare assieme agli scolari. A proposito della possibilità di portare gli scolari all'aperto, la maestra bellunese utilizza queste parole:

«anche per noi (maestri di scuola) sono esistiti due mondi: quello del libro e quello della natura perfettamente separati, quasi che l'uno non sia al servizio dell'altro. [...] Ed è avvenuto quindi quello che si poteva prevedere. I maestri [...] hanno preferito, anche nelle scuole di campagna, fare lezioni di botanica fra le pareti dell'aula, anziché all'aperto, dove i mille perché dei ragazzi che sanno guardare li avrebbero messi in imbarazzo» (Boranga, 1925, 33).

Pierina Boranga si allinea alle intuizioni pedagogiche di Giuseppina Pizzigoni, con la quale rimase in contatto. Dopo la disfatta di Caporetto, i territori del Trentino e del Veneto furono occupati dalle truppe austro-ungariche e quindi, in quanto la guerra imperversava in quei luoghi, la maestra bellunese fu costretta ad abbandonare il suo territorio per trasferirsi a Milano. Il 19 novembre 1918 è il giorno della presa di servizio della maestra bellunese presso la *Rinnovata*. Questa giornata viene descritta dalla Boranga con le seguenti parole: «Non è il solito edificio scolastico grande, uniforme, un po' musone nell'aspetto, ma una costruzione bassa con molto verde attorno» (Boranga, 1978, 138). Per la maestra bellunese l'impatto alla *Rinnovata* fu piacevole perché la Boranga veniva da precedenti esperienze di maestra nelle valli alpine dell'alto Veneto (Boranga, 1978, 9-112).

Anche le istanze provenienti dalle riforme degli ordinamenti didattici elementari di Lombardo Radice, che proponevano una visione di insegnamento scientifico come sentimento di amore per la natura finalizzato a suscitare nel bambino domande e atteggiamenti osservativi, troveranno sintesi nel testo *La natura e il fanciullo* (Boranga, 1925): libro *seminal* della maestra bellunese in cui la natura diventa il soggetto narrativo. Il fine intuito pedagogico spingerà la Boranga a inaugurare una produzione letteraria destinata all'infanzia in cui è possibile attingere numerose opportunità didattiche che consentono al bambino di compiere esperienze di conoscenza scientifica, di esplorazione e di scoperta.

La natura contiene potenzialità educative rilevanti per la maestra bellunese: la ricerca è l'ulteriore concetto che, a parere suo, favorisce il legame tra l'educazione e l'agire del bambino in natura. La sua è, infatti, una ricerca di tipo esperienziale, più che cognitiva, che avviene stando in rapporto con la realtà e l'atteggiamento euristico del bambino in natura è rispondente ai suoi

“centri di interesse”. Tuttavia mentre fa ricerca, il bambino compie un’azione sperimentale e descrittiva, oltre che filosoficamente rilevante, necessarie a soddisfare il pensiero magico e il principio di realtà tipici di questa fascia di età.

Quasi contemporaneamente in una scuola rurale del Centro-Italia, una maestra intravede la possibilità di educare i figli delle classi più umili della società portandoli nei contesti di vita reale. L’azione educativa di Maria Maltoni avviene nel secondo dopoguerra, periodo in cui la scuola recepisce l’orientamento proveniente dalla pedagogia “attiva”. Dal 1920 al 1956 nella scuola di San Gersolè, un contesto povero e rurale nei pressi di Firenze, il lavoro educativo della Maltoni riesce a coniugare il nesso tra la poesia, la natura e l’elaborazione artistica. Con la pubblicazione de *I diari di San Gersolè* (Maltoni, 1939) c’è un atto di congedo del modo di fare poesia: la maestra rifiuta la dimensione morale, assegnata da tempo alla poesia, per dare spazio alle osservazioni dirette che i suoi alunni compivano in natura e alla descrizione della vita di campagna attraverso la narrazione quando sostiene azione pittorica e autobiografica.

Anche Mario Lodi avvertiva la necessità di questo cambiamento interno alla scuola quando asserisce «c’è una terribile somiglianza tra le celle di una vecchia prigione e le aule delle scuole: c’è la stessa ossessiva fissità delle strutture percettive (colori, forme, superfici), la stessa monotonia psicologica» (Lodi, 1970, 15). Lodi lascia intuire l’apertura ai nuovi problemi pedagogici che possiamo considerare come “prendersi cura” e comprendere l’ambiente attraverso l’educazione dell’infanzia. La sua pedagogia persegue sin dall’inizio la possibilità di unire la passione educativa ai principi della Carta costituzionale, oltre a dimostrare una spiccata sensibilità per la cultura ambientale.

## Conclusione

A conclusione del presente contributo si può quindi riassumere quanto ha guidato il suo sviluppo. Da una parte con l’*outdoor education* si è cercato di mettere in risalto le problematiche educative evidenziate dal Covid-19, dall’altra ha aiutato a considerare l’infanzia come fascia di età privilegiata per considerare la recondita armonia con la natura. Considerare l’*outdoor education* come metodologia per rispondere alle trasformazioni scolastiche, e all’inclusione, concede ai bambini l’opportunità di ri-scoprire e di riappropriarsi del mondo, nuovo maestro dell’infanzia. L’efficacia dell’*outdoor education* per l’inclusione poggia sulla convinzione secondo cui gli alunni BES trovano difficoltà con l’astrazione e quindi hanno bisogno di qualcosa di diretto e di pratico.

L’auspicio è che le attività in natura non siano peregrine nelle scuole e quindi riappropriarsi della relazione armonica che l’infanzia instaura spontaneamente con l’ambiente esterno equivale a rispondere al bisogno relazionale che la pandemia da Covid-19 ha accentuato notevolmente.

## **Bibliografia**

- Agazzi R. (1937), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Berman M.G., Jonides J., Kaplan S. (2009), The cognitive benefits of interacting with nature, *Psychological science*, 19(12), 1207-1212.
- Bertolino F., Morgandi T. (2013), Nuovi esercizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agriasili, agritate, in Grange T. (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Edizioni ETS, Pisa, 117-169.
- Boranga P. (1978), *È andata così quand'ero maestra di scuola*, Nuovi Sentieri, Belluno.
- Boranga P. (1925), *La natura e il fanciullo: guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Paravia, Torino.
- Bortolotti A. (2021), L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale, *Pedagogia oggi*, 19(1), 58-64.
- Bortolotti A., Schenetti M., Telese V. (2020), L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417-433.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (1989), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*, IRRSAE, Milano.
- Donaldson G.W., Donaldson L.E. (1958), *Outdoor education: a definition*, in "Journal of health", Physical education and Recreation, vol. 29, 17-63.
- Farnè R., Agostini F. (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma.
- Fien J. (1993), *Education for the environment*, Deakin University Press, Geelong.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano.
- Mai P. (2016b), *Il motore del cambiamento. W: L'Asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*, red. Emilio Manes, Edizioni Tlön, Roma.
- Maltoni M. (1939), *I diari di San Gersolè*, Il Libro, Firenze.
- Montessori M. (1994), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2018), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1921), *Manuale di pedagogia scientifica*, Giunti-Bemporad Marzocco, Firenze.
- Pizzigoni G. (1929a), *Il mio Asilo infantile. Linee fondamentali, Programmi, Orario, Note illustrative*, Stab. Tipo-Litogr.-Cartotecnico Fed. Sacchetti e C., Milano.
- Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Ufficio di Propaganda della "Rinnovata", Milano.

- Taylor A.F., Kuo F.E. (2009), Children with attention deficits concentrate better after walk in the park, *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.
- Wilson E.O. (1993), "Biophilia and the conservative ethic", in S.R. Kellert, E.O. Wilson (a cura di), *The biophilia hypothesis*, Island Press, Washington.

***Outdoor education tra spazio pubblico  
e linguaggi creativi.  
“TEDDY per il quartiere” come dispositivo  
pedagogico di risignificazione della geografia urbana  
di bambini e bambine.***

*Elena Mauri*

Pedagogista

**1. Un progetto educativo per uscire dalle cornici di significato della pandemia (e non solo): una «avventura urbana»**

Il gruppo “KEATS”<sup>1</sup> da giugno a luglio 2020 ha progettato e realizzato il progetto *TEDDY per il quartiere*<sup>2</sup>, un campo educativo estivo, durante il quale sono state realizzate attività formative e laboratoriali negli spazi aperti di un quartiere periferico (quasi del tutto privo di teatri, biblioteche, piazze, centri di aggregazione sociale, agenzie di educazione informale e non formale) di Monza. Il progetto si è sviluppato esplorando il rapporto tra educazione all’aperto, pratiche creative e pratiche formative territoriali.

---

1. Acronimo per “Kantieri Educativo per Azioni Trasformative”, gruppo di studio e di ricerca pedagogica nato nel 2019 nell’insegnamento di Metodologia della Ricerca Pedagogica dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”). Il gruppo è composto da ricercatori, educatori professionali e pedagogisti interessati a comprendere e sperimentare in modi innovativi gli intrecci fra pratiche formative, progettazione educativa e linguaggi creativi. Referente tecnico-scientifico di “KEATS” è Francesco Cappa, Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. L’autore del presente contributo è membro del gruppo.

2. Nel presente elaborato il titolo del progetto verrà abbreviato in *Tpq*. Gli enti coinvolti nell’iniziativa sono stati: la Consulta di Quartiere, l’Associazione Musicale “Andante” (ente capofila del progetto), il gruppo di ricerca “KEATS” (che ha svolto il coordinamento pedagogico e la progettazione educativa e ha agito sul campo attraverso i suoi educatori professionali) e l’Associazione Croma. Il progetto si è inserito all’interno di un patto di cittadinanza stipulato tra gli enti coinvolti e il Comune di Monza, il quale ha finanziato il progetto, insieme all’Associazione Musicale “Andante”.

Innanzitutto, *Tpq* è stato ideato a partire dall'ascolto dei bisogni del territorio rilevati dalla Consulta di quartiere<sup>3</sup> e dai pedagogisti di "KEATS", entrambi i quali evidenziavano che l'Amministrazione Comunale non avesse ancora proposto attività estive per bambini e famiglie atte a rispondere concretamente alle necessità generate dalla situazione post-lockdown. I professionisti di "KEATS" hanno, in prima istanza, supportato la Pubblica Amministrazione nel «passare da un rapporto di ascolto passivo con degli 'utenti' a uno di ascolto attivo con 'delle persone'» (Sclavi, 2002, 20).

I bisogni rilevati sono stati: (a) difficoltà nella gestione di tempo e spazi domestici; (b) bisogno di esperienze formative qualitativamente rilevanti per i figli in relazione alle criticità connesse all'offerta formativa scolastica ed extra-scolastica del territorio nello stato di pandemia; (c) forme di esclusione di bambini con disabilità dalla Dad; (d) mancanza di un supporto sufficiente, capillare ed omogeneo da parte della rete territoriale e nazionale nella cura del tempo dei figli.

La progettazione educativa ha coinvolto dodici operatori<sup>4</sup> e, seguendo l'impulso a «esplorare la concreta dimensione urbana, sia relativamente ai diversi attori sia ai problemi» (ivi, 99), si è configurata come un *processo partecipativo* che, per sua stessa natura, ha permesso di implementare soluzioni a problemi e generare esperienze di interesse generale, e come un *processo etnografico* che si è sviluppato attraverso pratiche di partecipazione e osservazione diretta degli ambienti della quotidianità di bambini. Gli operatori hanno raccolto le concrete esperienze personali dei genitori e dei loro figli, hanno osservato attivamente il quartiere assieme ai soggetti locali, riconoscendo e valorizzando la competenza e il sapere di questi ultimi riguardo al proprio ambiente di vita, che è certamente una «conoscenza ordinaria, non professionale e non tecnica, ma che deriva dal fatto che essi quotidianamente vivono quel territorio, ne fruiscono in quanto 'ambiente' in cui abitano o lavorano o intessono reti di relazione e di socialità. [...] una conoscenza di cui non si può fare a meno, in quanto è la garanzia che si adotterà una visione 'integrata' del processo di trasformazione territoriale» (ivi, 205).

Quello di *Tpq* è stato un intervento *sul e con* il territorio, che ha accettato la sfida (e l'avventura) di ridefinire i problemi tramite l'apprendimento reciproco e di inventare nuove possibilità, nuovi scenari e *Gestalt* differenti da quelle di partenza.

---

3. La Consulta di Quartiere è un organo apartitico di partecipazione, avente funzioni collaborative, propositive e di confronto con l'Amministrazione comunale della città. Risulta interessante notare che in Italia 233 Comuni adottano processi partecipativi nella gestione dei beni comuni attraverso la stipula di patti di sussidiarietà.

4. Nella fattispecie: otto educatrici professionali e pedagogiste, due educatori musicali e due artisti-terapisti.

Il progetto intendeva uscire dalle cornici di significato tramite cui la pandemia aveva desertificato gli spazi pubblici, vincolato e contenuto le possibilità relazionali ed espressive in particolare dei minori e confinato le famiglie unicamente all'interno dello spazio domestico (chiuso). Il progetto intendeva creare una nuova cornice di significato in cui restituire ai bambini lo spazio cittadino; in cui restituire loro la possibilità di abitare spazi aperti ed esterni; in cui contaminare la città di linguaggi espressivi creativi; in cui ridisegnare la propria *geografia personale* del quartiere (in particolare dal punto di vista di bambini e famiglie); in cui riaffermare il collegamento tra *spazio vissuto* e *autobiografia* (Giorda, 2014); in cui risignificare i luoghi della propria quotidianità; in cui risignificare i luoghi urbani e gli spazi pubblici.

Oggi le città sembrano sempre più aver rinunciato a essere luogo di incontro e di scambio; sembrano aver scelto come criteri di sviluppo la separazione e la specializzazione di spazi e competenze<sup>5</sup>. La città è diventata sempre più la città del lavoro, degli adulti che lavorano e, per il lavoro, la città sta perdendo la sua vocazione di città della bellezza, della convivenza e del gioco. La città risulta sempre più attenta al privato che al pubblico, sempre più priva di spazi abitabili dalla comunità, sempre più "a misura di auto", affermando di fatto che «è più importante poter circolare che abitare la città» (Mortari, 2008, 3). Di queste trasformazioni ne risentono maggiormente i cittadini più fragili (minori e anziani), che vedono progressivamente ridotta la propria capacità di autonomia di movimento negli spazi urbani. Sottrarre possibilità di movimento significa ridurre possibilità esperienziali, oltre che aumentare lo stato di dipendenza; significa non avere la lungimiranza di comprendere che «i bambini per strada fanno sicura la strada» (ivi, 88).

*Tpq* si è, così, configurato come un'autentica «avventura urbana» (Sclavi, 2002) in tempi di pandemia da Covid-19; un'avventura che ha raggiunto ventotto<sup>6</sup> bambini di età compresa tra i 4 e i 10 anni, suddivisi in piccoli gruppi da otto partecipanti, condotti da due educatori ciascuno. Ventotto bambini che sono tornati ad essere «attori socio-spaziali» (Malatesta, 2015, 17), costruttori di spazi e significati, «colonizzatori di piccoli luoghi» (Ward, 1979, 2018).

Inoltre, *Tpq* ha attivato la comunità educante del quartiere, coinvolgendo una rete di volontari nel ruolo di "accompagnatori" e "sentinelle di quartiere". I primi si occupavano di accompagnare i bambini partecipanti nel tragitto dalla propria abitazione agli spazi in cui si svolgevano le attività educati-

---

5. «Il centro storico per le banche, i negozi di lusso, il divertimento; la periferia per dormire. Poi ci sono i luoghi dei bambini, l'asilo nido, il parco giochi, la ludoteca; i luoghi dei vecchi, l'ospizio, il centro anziani; i luoghi della conoscenza, dalla scuola dell'infanzia all'Università; i luoghi specializzati per le compere, il supermercato, il centro commerciale. Poi c'è l'ospedale, il luogo della malattia», (Mortari, 2008, 75-76).

6. Il progetto ha deciso di rivolgersi a un numero ristretto di partecipanti per garantire un rapporto numerico operatori/utenti significativamente basso.

ve, permettendo di rafforzare la rete tra famiglie e tessuto sociale urbano. I secondi, invece, si impegnavano nel supervisionare e nel rendere sicuro e piacevole il tragitto sopra menzionato, controllando il traffico e scambiando vissuti ed esperienze.

Gli spazi abitati nel corso del progetto sono stati quasi esclusivamente spazi all'aperto, ovvero: aree verdi (bonificate grazie al progetto stesso) del quartiere, del tutto inutilizzate dalla Pubblica Amministrazione e dalle realtà associative del territorio; parchi gioco e strade urbane solitamente utilizzate per attività commerciali. Il progetto prevedeva poi l'utilizzo di uno spazio polifunzionale del centro sociale del quartiere quale spazio coperto in cui svolgere le attività in caso di forte maltempo.

Abitando questi luoghi, il percorso educativo ha proposto ai bambini la co-costruzione di una narrazione ambientata nel quartiere e poi condivisa, attraverso un momento di restituzione finale, con gli abitanti. Tale narrazione è stata creata non solo attraverso il linguaggio verbale (orale e scritto), ma attraverso una pluralità di linguaggi (illustrazioni grafico-pittoriche, collage materici, sculture, colonna sonora e drammatizzazione corporea), restituendo appieno la circolarità tra *vissuto emotivo*, *corporeità*, *società* e *luoghi* naturali e urbani, restituendo la triade «luogo, pratiche e rappresentazioni» (Malatesta, 2015, 23). *Tpq* ha permesso, così, di intercettare la strada e il cielo, i due luoghi *pubblici* per eccellenza, creando un ponte tra di essi attraverso la narrazione.

L'ipotesi pedagogica alla base del progetto ha sostenuto che un'esperienza educativa, per darsi, richiede l'istituzione di un campo di incontro tra corpi con un'alta concentrazione di creatività, di un'articolazione strategica delle dimensioni spaziali, temporali, rituali e finzionali (Massa, 1987) e di una negoziazione dei vincoli (e dei loro significati) del campo.

## **2. Semantica e metodologia del progetto: territorio, spazio, luogo ed educazione all'aperto**

Risulta, a questo punto, fondamentale una chiarificazione semantica dei termini che circoleranno nel presente contributo e attorno ai quali si delinea una certa metodologia pedagogica.

### *2.1. Territorio, spazio e luogo*

Il progetto *Tpq* si è fatto portatore di una precisa connotazione semantica dei nodi cardine dell'approccio pedagogico scelto (l'educazione all'aperto): territorio, spazio e luogo.

Il territorio non più solo come «area spaziale su cui lo Stato esercita i propri poteri, ma [come] area culturale che comprende la cultura materiale, l'associazionismo, il mondo produttivo» (De Bartolomeis, 2018, 12); come un

«sistema vitale di una collettività» (*ibidem*), un'area culturale rispetto alla quale il campo di esperienza educativa diviene «luogo in cui promuovere l'*expérience tâtonnée*, che è lavoro - gioco, impegno consapevole dell'uomo per dominare l'ambiente con le 'tecniche'» (Boeri, in De Bartolomeis, 2018, 15-16).

Lo spazio sia come «contesto nel quale un individuo si muove, agisce, cammina, gioca, passa del tempo, senza particolari attribuzioni simboliche o materiali» (Malatesta, 2015, 24), sia come prodotto dell'azione sociale e della fruizione umana, poiché non concepito «disgiunto dal sistema sociale che vi si insedia, vi produce forme materiali, lo rappresenta, lo trasforma e costruisce al suo interno delle specifiche relazioni sociali» (*ivi*, 77). Dunque, uno *spazio pubblico*, quale «luogo sia materiale, sia immateriale, che richiama l'immaginario e l'attività narrativa prodotti dal soggetto che lo vive» (*ivi*, 127); quale ambito di azione della comunità, in cui le componenti materiali del luogo si relazionano al *milieu* culturale e sociale di chi lo vive attraverso la mediazione delle norme imposte dalle istituzioni che ne regolano il funzionamento; quale ambito «'dove' i problemi si presentano, sono visibili e si 'fanno', appunto, pubblici; 'dove' i bambini si confrontano direttamente con le questioni sociali, i rapporti di genere, i tratti culturali, i meccanismi di controllo istituzionale con i quali dovranno negoziare per il resto della vita di attori socio-spaziali» (*ivi*, 129).

Il luogo, infine, come «spazio sottoposto ad un processo di significazione da parte di un individuo, di una comunità o di un gruppo» (*ivi*, 24); come uno strumento attraverso cui si afferma pubblicamente qualcosa, si compie un atto politico, manifestato attraverso un'azione socialmente rilevante e, dunque, come uno «strumento d'indagine, [poiché] attraverso la descrizione delle sue forme materiali e delle rappresentazioni che ne dà chi lo vive, si entra in contatto con i meccanismi di produzione della geografia del quotidiano» (*ivi*, 102).

## *2.2. Educazione all'aperto*

Attorno ai tre termini di cui sopra ruota l'approccio pedagogico di *Tpq*: l'educazione all'aperto posta in dialogo con la pedagogia attiva, prendendo corpo in ambienti esterni differenti dalla casa e dalla scuola, interagendo con le caratteristiche del territorio e del contesto socio-culturale di riferimento (Bortolotti, 2019) e offrendo una risposta concreta anche ai nuovi stili di vita imposti dalla recente pandemia.

Alla luce delle precedenti riflessioni semantiche, risulta centrale la domanda: *educazione all'aperto, ovvero dove?* Il progetto ha risposto a questa domanda allestendo campi di esperienza educativa sia in contesti naturali sia in ambienti urbani. Entrambi i contesti, entrambi gli ambienti di apprendimento garantivano un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione, intercettando e sviluppando le dimensioni cognitiva, fisica, affettiva e relazionale.

I principi cardine dell'approccio pedagogico dell'*outdoor education* che, in *Tpq*, sono diventati le dimensioni strutturali del suo «dispositivo educativo» (Massa, 1987) risultano: l'*Experiential learning* (Kolb, 1984), che fa dell'esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale il fulcro del processo di apprendimento, e la *Place-based education* (Sobel, 2004), la quale promuove il valore del luogo e del territorio come fonte primaria di stimoli per l'apprendimento e come spazio privilegiato per un apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente. Ma, oltre a questo e più di questo, nell'orizzonte del progetto l'educazione all'aperto è stata interpretata come approccio privilegiato per l'acquisizione di competenze civiche e sociali, promosse anzitutto da un contatto diretto, empirico, riflessivo e trasformativo di bambini, famiglie e cittadini volontari con i luoghi del proprio vissuto quotidiano.

### **3. Spazio per l'apprendimento e ambiente di apprendimento: quale setting pedagogico per una educazione all'aperto?**

L'assunto di base da cui è partito il progetto è stato che l'innovazione educativa (in tempi di pandemia e non) non possa darsi solo attraverso la diffusione di nuove metodologie formative ed educative, bensì richieda un ripensamento più profondo del *setting* pedagogico.

Si tratta, dunque, di ripensare l'ambiente di apprendimento, non intervenendo solo sullo spazio fisico, bensì su tutte le componenti che lo caratterizzano: rituali, finzionalità, corporeità, tempo, materiali, strategie, significati. Del resto, «lo spazio non è solo contenitore, ma anch'esso *contenuto* nel determinare i significati dell'esperienza di apprendimento» (Castoldi, 2020, 139) e, più propriamente, dell'esperienza formativa *tout court*. Infatti, risulta sempre più necessario e urgente superare l'idea che la stella polare del processo di ripensamento del *setting* pedagogico debba essere l'interrogativo «quali apprendimenti promuovere?». Ossia, risulta sempre più necessario superare la *learnification* dell'educazione, nella quale conta quasi solo la misurazione dei risultati attesi, in termini di conoscenze e competenze, e per la quale retrocede sullo sfondo la vera natura del processo formativo come «responsabilità di organizzare i segni disseminati nella quotidianità dei soggetti, di renderli leggibili e interpretabili, comunicabili per altri, in modo da offrirli nell'esperienza condivisa di un evento che si dà ogni volta di nuovo nella condivisione del tempo» (Cappa, in Biesta, 2022, XIII). Di contro, risulta anche necessario superare la visione di pratica educativa (soprattutto quella che solitamente si dà nel dispositivo dei centri estivi) come *processo ricreativo*, per affermare piuttosto quella di pratica educativa come *processo creativo*, in quanto ambito di progettazione «non tanto e non solo delle sequenze di contenuti o di attività determinate, ma [del]l'insieme delle condizioni che consentono di padroneggiare un dispositivo strategico complesso, volto a

istituire il campo dell'esperienza educativa» (Cappa & Massa, 1999), e di rielaborazione dell'esperienza stessa.

Il rinnovamento delle pratiche educative e del *setting* in cui esse *accadono* richiede, dunque, un approccio olistico e sistemico, attento non solo alle metodologie impiegate o alla gestione della relazione, agli schemi attuativi o agli affetti, allo spazio fisico o agli effetti prodotti, bensì a tutti gli elementi che configurano l'evento formativo. Il *setting* non solo definisce le attività che si possono svolgere nel corso dell'esperienza, ma, soprattutto, risulta, un elemento fondamentale all'interno del congegno materiale educativo, proprio perché struttura il campo relazionale, simbolico e finzionale del dispositivo in cui *accade* la formazione.

*Tpq*, oltrepassando la visione di educazione come *learnification* e/o come *ricreazione*, ha risposto alla domanda "quale *setting* pedagogico e quale scenario occorre istituire per riappropriarsi dello spazio cittadino e per preparare alla vita democratica nei contesti quotidiani?", istituendo un *setting* in grado di restituire un rapporto materiale con lo spazio urbano, in cui i bambini avessero la possibilità reale di esercitare i loro diritti elementari: diritto al gioco, alla socializzazione basata sull'autonomia di movimento, a un ambiente di vita sano etc. Il *setting* pedagogico si è, così, delineato come un campo attivo, affermando che la vera partecipazione comincia quando ai bambini è data la possibilità di intervenire attivamente sui processi. Lo *scenario* educativo ha, in questo senso, restituito spazi per l'esplorazione e la scoperta; spazi individuali per il raccoglimento, la riflessione, la lettura e rilettura, l'elaborazione e rielaborazione dei vissuti e dei significati; spazi *agorà* per la condivisione di eventi ed effetti formativi con il gruppo di coetanei e con l'intera comunità territoriale e spazi di incontro informale<sup>7</sup>.

Si sono, così, configurati veri e propri *learning landscapes* (Hertzberger, 2008), in cui poter *indagare* (ricercare e scoprire cose nuove), *creare* (dare forma all'immaginazione nel pianificare, progettare e produrre i propri artefatti), *presentare* (ospitare presentazioni interattive e confronti), *interagire*, *condividere* ed *elaborare*.

#### 4. Educare: costruire una geografia dei bambini

*Tpq* ha risignificato la città come parte della vita dei bambini, del loro crescere e del loro conoscere; la città come oggetto cognitivo da loro costruito e interpretato, a cui loro stessi possono dare o restituire vita, nutrendolo con

---

7. Si confrontino, a tal proposito, queste quattro tipologie di spazi con il «pantheon di setting pedagogici» (Thornburg, 2004), che ben rappresenta i modi più diffusi di istituire un ambiente formativo caratterizzato da specifiche modalità di interazione educativa, da determinati paradigmi della comunicazione e da sottili (latenti e non) pratiche di produzioni di significati.

parole, significati, gesti performativi ed esistenza. La pratica educativa all'aperto è andata a sviluppare competenze non solo di analisi e di codificazione dell'esistente, ma anche di elaborazione creativa - individuale e collettiva - di nuove modalità di gestione e fruizione degli spazi.

L'ambiente urbano e naturale si è dato non come oggetto d'uso, bensì come oggetto di lavoro a partire dal quale costruire il «senso del luogo», ossia quella «conoscenza del territorio abitato e la consapevolezza del valore che hanno luoghi ed elementi, viventi e costruiti, in esso presenti» (Mortari, 2008, 60). A partire dal lavoro sul nesso tra spazio vissuto e autobiografia, l'azione formativa si è data anche come educazione alla *consapevolezza-del-luogo*. Educare all'aperto ha permesso di partire dalla permanenza e dall'attraversamento dello spazio di vita dei bambini per includerlo nel processo educativo come aspetto del loro progetto di vita.

Ai bambini partecipanti è stato restituito il ruolo di architetti dell'abitare, di costruttori dei luoghi che abitano (*place-makers citizens*), che reinventano lo spazio esperienziale in modo da organizzare una quotidianità migliore. I bambini sono tornati protagonisti «della costruzione delle geografie personali» (Malatesta, 2015, 13), riportando al centro la loro *agency*, dispiegata nei luoghi e nei contesti del quotidiano, quali microsistemi in cui operare e da cui attingere gli strumenti necessari per esplorare al di fuori della casa e della scuola. Dunque, i bambini come *soggetti geografici* impegnati a studiare il rapporto soggettivo con lo spazio, l'associazione tra luoghi e vissuto personale, attraverso pratiche di esplorazione, partecipazione e di cittadinanza.

Le pratiche educative di *Tpq* hanno assunto la «geografia dei bambini» come lente di osservazione specifica per rendere dinamici i luoghi dove i bambini costruiscono, da protagonisti, le proprie esperienze spaziali, dove agiscono, abitano e danno forma alle proprie geografie personali. La geografia è stata letta come strumento fondamentale per la definizione, da parte dei bambini stessi, del proprio spazio nel mondo, in quanto «nel 'dove sono' la geografia educa a collocare anche il 'chi sono', insegnando a riconoscere le molteplici relazioni tra luoghi e persone» (Giorda, 2014, 19).

Nel fare questo, gli operatori di "KEATS" sono partiti dalla presa di consapevolezza e dalla tematizzazione degli elementi che solitamente contraddistinguono l'*essere bambini nello spazio all'aperto*, ovvero: la prevalenza della natura educativa e ludica dell'esperienza spaziale; la visione dello spazio come mero "erogatore" di oggetti materiali che vengono poi utilizzati per altri scopi; la visione del territorio come contenitore di processi di spazializzazione delle relazioni sociali; l'interpretazione del rapporto tra spazio e modo di vivere all'interno di esso come un rapporto dettato da caratteristiche derivanti dall'età (ad es. il divieto di guidare veicoli o di entrare in alcuni luoghi se non accompagnati da adulti); la posizione di dipendenza economica; l'esclusione dalla vita politica etc.

A partire da tali consapevolezza, l'infanzia è stata assunta come componente di primo piano dei processi socio-spaziali (come ad esempio quelli di organizzazione delle comunità nello spazio), e non come una variabile marginale dell'indagine sociale e della pratica formativo-educativa territoriale.

*Tpq* ha, così, istituito campi esperienziali in cui i bambini potessero avere l'opportunità concreta e reale di negoziare con il mondo adulto, allestendo dispositivi educativi in cui le pratiche socialmente condivise dal gruppo potessero essere strumenti attraverso i quali costruire la propria geografia del quotidiano, grazie a una restituzione di un senso di appartenenza sociale<sup>8</sup> e di un processo di esercizio di cittadinanza, poiché «chi vive un luogo, 'agisce', elabora simboli, manifesta il suo 'esserci', lo racconta ad altri, in altre parole svolge una funzione civile non solo per se stesso/a, ma per il gruppo che fruisce, o fruirà, quello stesso ambito spaziale» (Malatesta, 2015, 95).

Per compiere questo processo il progetto ha seguito alcune tappe fondamentali: conoscenza del territorio e delle visioni del territorio di cui sono portatori i suoi abitanti, in particolare i bambini; costruzione di una narrazione del territorio che esprima fantasie, aspirazioni e idee dei suoi abitanti.

## **5. Linguaggi espressivi e creativi nell'ambiente naturale per un'educazione come «azione ecologica»**

Le pratiche educative di *Tpq* hanno, altresì, messo al centro la dimensione conoscitiva del corpo all'interno della "situazione" formativo-educativa. Collocandosi come progetto in risposta alla pandemia, il tema del percorso è stato il *risveglio*; il risveglio del corpo, della socialità, del quartiere, della natura, dell'abitare il proprio territorio.

Ogni incontro aveva inizio con la ricerca di un punto di accesso allo spazio liminale dell'evento educativo e, immediatamente dopo, con delle pratiche di introversione dei sensi (meditazione guidata), alle quali seguiva un massaggio delle parti del proprio corpo da risvegliare e riattivare in vista delle attività laboratoriali. Queste ultime, in particolare, cercavano il più possibile di generare una contaminazione tra pratiche educative e linguaggi espressivi che, grazie alla loro capacità di connettere livelli diversi della conoscenza, inducono contesti e stili di apprendimento ecologici (Gamelli, in Capelli & Lorenzoni, 2002, 361). Infatti, la reciprocità dovuta alla "situazione" del narrare e il pensare collettivamente per storie hanno permesso di re-inventare i contesti. L'uso di linguaggi espressivi e creativi nell'ambiente naturale ha permesso di dare corpo a un'azione educativa *ecologica* in un dispositivo di quella «saggezza ecologica» (Mortari, in Capelli & Lorenzoni, 2002, 174) in

---

8. cfr. «I meccanismi di costruzione delle geografie personali si attivano solo quando 'ci si sente parte di' e 'si fa proprio' un luogo», (Malatesta, 2015, 92).

grado di gestire la capacità di manipolare la fonte della vita, ripensando l'idea che noi abbiamo della natura: da fondo a disposizione dell'uomo a rete della vita, da macchina a organismo, «da mera materia estesa alla maniera cartesiana al concetto batesoniano della natura come mente estesa» (ivi,175).

### 5.1. *Il corpo e il cosmo*

Le attività laboratoriali partivano, in un certo senso, dalla riscoperta che concetti fondamentali come tempo e spazio nascono dalla relazione tra il nostro corpo e il cosmo.

In particolare, potremmo affermare che le attività partivano dalla frase con cui Garcia Lorca a Cuba nel 1930 iniziò la sua conferenza sul *Duende*<sup>9</sup> - «Con granas de aire y de sol...» -, poiché partivano dalla differenza fra lo stare in luoghi chiusi e lo stare all'aperto. Le attività partivano dal superamento dell'idea che l'educazione *si fa* “dentro”, tenendo il corpo fermo e seduto, con l'idea che questa “disposizione” aiuti ad apprendere; e partivano anche dal superamento dell'idea che l'educazione “all'aperto” negli spazi urbani necessiti pur sempre di un “recinto” che restituisca sicurezza agli educandi<sup>10</sup>. Le attività affermavano, così, l'urgenza di un corpo che si muove, di una mente che è libera di espandersi per attraversare un'esperienza educativa che continui a dare i suoi effetti nel tempo (Dewey, 1938).

Ecco, dunque, che i bambini di *Tpq* hanno abitato “laboratori verdi” non legati a qualche contenuto di apprendimento, ma responsivi del desiderio di stare in una situazione educativa in modo piacevole, distesi sull'erba, seduti sui marciapiedi o sui viali pedonali, trovando alleati all'attenzione e alla partecipazione: l'aria e il sole. Fare esperienza all'aperto per dare spazio, lo spazio “vero”; per dare tempo, il tempo lungo, lento, continuativo, ripetuto, dell'esperienza diretta con la natura, con il cielo, con la terra.

### 5.2. *Il corpo e il testo narrativo*

Partendo dal corpo, quale strumento di ricezione di senso e quale strumento di produzione di significati, il progetto ha tematizzato il rapporto tra realtà (incontrata attraverso il corpo e i sensi) e rappresentazione. Per fare questo, si è scelta la produzione di storie, la narrazione, la letteratura. Dal corpo nel territorio, dal corpo in contatto con il cosmo, alla letteratura, che

---

9. Con tale termine il poeta spagnolo si riferiva a una sorta di spirito creativo che abita l'artista.

10. Uno degli spazi all'aperto in cui il progetto si è svolto non prevedeva la presenza di transenne che ne delimitassero l'area, proprio per permettere scambi tra il dentro e il fuori del mondo della formazione istituito.

«è l'esperienza di una mappa che fa risuonare un territorio... di territori, producendo mappe» (Capelli & Lorenzoni, 2002, 291). Dalle sensazioni tratte dal corpo e dalla mente, il progetto ha invitato i bambini a lavorare sulle relazioni fra le parole in grado di restituire tali sensazioni ed esperienze corporee; a rappresentare queste relazioni e ad entrare in relazione con gli altri attraverso il raccontare. Hanno partecipato a questo processo anche bambini di età prescolare, confrontandosi con l'oralità come strumento narrativo, oltre che come ritmo e rito della vita del gruppo.

### *5.3. La musica come incontro di pluralità e luogo di memoria collettiva*

Usare la voce nelle sue varie possibilità, prolungare i gesti del proprio corpo attraverso gli strumenti musicali, farsi portatori di suoni, per poi dar voce e suono ai personaggi delle storie prodotte significa confrontarsi con una molteplicità di timbri, lingue, posture e melodie. Nel progetto *Tpq* i bambini hanno gradualmente sperimentato la riappropriazione del rapporto diretto con la propria voce e con le possibilità sonore del proprio corpo, cimentandosi nell'espressione dei propri vissuti e significati, così come delle proprie creazioni, attraverso il linguaggio musicale, che è cosa diversa dal linguaggio orale e dal linguaggio scritto. In questo modo è stato possibile ricorrere all'enorme potenziale di espressione del corpo intero, così come è stato possibile intuire quanto il linguaggio musicale sia una straordinaria traccia mnestica dei processi creativi del gruppo, in grado di restituire anche le sensazioni più effimere, quelle emotive.

### *5.4. Teatro nella natura: la vocazione teatrale del paesaggio*

Generalmente le cose più importanti che ci accadono, quelle che ci coinvolgono più da vicino, non contemplano un paesaggio, ma piuttosto le case, gli uffici, i palazzi in cui lo sguardo raramente può spaziare. Con *Tpq* gli educatori intendevano offrire ai bambini la possibilità di restituire al paesaggio e all'ambiente la sua vocazione teatrale, il suo essere "scenario" di azioni e vissuti. L'uso del linguaggio teatrale è stato, così, proposto come efficace e dirompente strumento per entrare in contatto con lo spirito dei luoghi, il *genius loci*. In questo modo è stata contrastata la percezione del paesaggio come qualcosa di estraneo, esterno a noi. L'azione teatrale si è stagliata, invece, nel paesaggio, nel "teatro della natura", permettendo ai bambini di entrare dentro il paesaggio con tutto il corpo, di immergersi dentro con tutti i sensi e anche con la parola, con il testo, con la narrazione, con la mappa della propria «geografia degli affetti». Ecco che l'esperienza educativa di *Tpq* ha restituito la possibilità e la pratica di confrontare due ritmi, quello delle vicende umane e quello del paesaggio (il proprio territorio), cercandone un valore collettivo per l'identità di tutti e ciascuno.

## 6. Per concludere: da Goldrake ad Arezzo a... la comunità educante che, come un branco di orsi, si risveglia dal letargo a Monza

«[...] basta prendere un ambiente conosciuto (banale e quotidiano), se ci buttiamo dentro un elemento estraneo, è come buttarci dentro una bomba! Una bomba di fantasia... Buttiamo una bomba di fantasia ad Arezzo, e Arezzo è costretta a cambiare, non vi pare? Diventa il centro di una storia che non è più la sua storia... Ci mettiamo Goldrake? Chi mi racconta una storia di Arezzo con Goldrake?» (Rodari, 2016, 28).

A partire dal posizionamento di una “bomba di fantasia” nel quartiere San Fruttuoso di Monza, in cui il progetto *Tpq* è stato realizzato, a partire dalla narrazione di una storia che parlava di abitanti trasformati in orsi e delle loro avventure nel quartiere, le pratiche educative messe in atto sono state volte a vitalizzare l’anima del territorio, il suo *genius loci*, valorizzandone le specificità, riqualficandone gli spazi (investiti di nuovi significati e attraversati da nuovi vissuti) e attivando la comunità educante (partecipazione attiva dei cittadini come accompagnatori e “sentinelle di quartiere”), facendo interrogare anche quest’ultima sul significato che assume per se stessa l’abitare e il ritrovarsi in quel quartiere a seguito della pandemia.

Gli effetti del progetto per i bambini e le famiglie sono stati rintracciabili in una nuova capacità di esprimersi creativamente con i coetanei e con gli adulti, in una più consapevole rielaborazione dei vissuti generati dallo stato di pandemia e in un rinnovato senso di partecipazione al contesto sociale e territoriale.

Il dispositivo di educazione all’aperto di *Tpq* ha generato un intervento trasformativo situato e locale.

## Bibliografia

- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (a cura di), (2021), “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 [2021], Indire, Firenze.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.
- Canevaro A. (1976), «*I bambini che si perdono nel bosco*»: identità e linguaggi nell’infanzia, La Nuova Italia, Firenze.
- Capelli A. & Lorenzoni F. (2002), *La nave di Penelope. Educazione, teatro, natura ed ecologia sociale. 20 anni di esperienze della casa-laboratorio di Cenci*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- Cappa F. & Massa R. (1999), Una nuova creatività pedagogica. Intervista a Riccardo Massa, *Pedagogika*, III, 12, 67-73.
- Castoldi M. (2020), *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma.

- De Bartolomeis F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne editrice, Roma.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*; trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Ferrante A., Sartori D., La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale, *Education, Sciences & Society*, n. 6/2012, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Macerata, 2012, 235-253.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Guerra M. & Ottolini L. (2019), *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*, Corraini, Milano.
- Hertzberger H. (2008), *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*, 010 Publishers, Rotterdam.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lefebvre H. (1974), *La production de l'espace*, Paris, Anthropos; trad. it. *La produzione dello spazio*, PGreco, Milano, 2018.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- Lorenzoni F. (2014), La scuola all'aria aperta, *Gli Asini*, 22-23, 75-82.
- Lorenzoni F. (2019), *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Sellerio editore, Palermo.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini Associati, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Rodari G. (2016), *Esercizi di fantasia*, Einaudi, Torino.
- Sclavi M. (2002), *Avventure urbane*, Elèuthera, Milano.
- Sobel D. (2004), *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington, MA.
- Thornburg D. (2004), "Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vo.1, n.10.
- Turner V. (2014), *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna.
- Ward C. (1979), *The Child in the City*, Architectural Press, Princeton; trad. it. *Il bambino e la città*, Ancora del Mediterraneo, Napoli, 2000;
- Ward C. (2018), *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano.



# *L'outdoor education come modello didattico inclusivo nell'epoca della pandemia*

*Mirca Montanari*

Ricercatrice a TD in Pedagogia e Didattica speciale, Università degli Studi della Tuscia

## **Introduzione**

La scuola inclusiva delle differenze e delle diversità tende a coincidere con una comunità democratica che si relaziona attivamente e criticamente con i suoi protagonisti, li coinvolge e li responsabilizza in merito al diritto all'educazione, alla cittadinanza e alla sostenibilità (Ianes, Augello, 2019). Tale prospettiva è concretamente realizzabile mediante la rimozione degli ostacoli e delle barriere strutturali, culturali, sociali, economiche e sanitarie (Booth, Ainscow, 2014) che impediscono la partecipazione attiva e l'assunzione diretta di responsabilità. La partecipazione, l'accessibilità e l'appartenenza, quali espressioni di cittadinanza piena e sostenibile (Elia, 2014) hanno bisogno di svilupparsi in contesti scolastici e sociali autentici e soddisfacenti, fondati su opportunità educative e formative condivise, eque e accessibili a tutti (Unesco, 2015) che rispondano al diritto alla diversità e si impegnino nell'eliminare le disuguaglianze, anche digitali, quali elementi di chiusura verso l'apprendimento culturale, sociale e formativo. L'esperienza educativa di qualità necessita della promozione di processi inclusivi generati dal dialettico confronto con l'alterità e la diversità nei contesti comunitari, accoglienti e partecipativi (Zappaterra, 2020). All'interno di tali contesti a ciascuna persona va garantita la possibilità di essere riconosciuta e valorizzata nella propria differente e singolare identità, nella propria storia e nei propri diversi desideri, bisogni e progetti secondo una calzante prospettiva che colloca l'uomo tra "meraviglia e paradosso" (Palumbieri, 2006). Si tratta di affermare la priorità e il valore pedagogico della complessità dell'inclusione educativa (Pavone, 2014), basata su nuove forme sostenibili di appartenenza e di piena convivenza delle differenze e delle diversità, in grado di promuovere la transizione verso una società post-rivoluzione pandemica maggiormente resiliente, trasformativa e generativa nella quale "[...] l'evento-virus da condanna potrà farsi occasione, per ciascuno e per tutti, riflessiva e formativa" (Cambi, 2020, 57). In tale prospettiva, la didattica inclusiva, nel rispondere

alla coinvolgente sfida posta dalle differenze, si avvale di una pluralità di approcci che tendono a fornire molteplici forme di azione, di espressione e di motivazione educativa nel nome della flessibilità metodologica e della rivitalizzazione delle prassi educative (Morin, 2015; Oliva, Petrolino, 2019). L'*outdoor education* (Bortolotti, 2019) si colloca tra gli approcci innovativi che fanno riferimento alla costruzione di contesti d'apprendimento attivi e motivanti in grado di contrastare, in modo efficace, le restrizioni, le limitazioni e i profondi, quando non drammatici, disagi imposti dal distanziamento sociale (Canevaro, Montanari, 2020).

### **1. Fare differenze per una scuola “a misura di bambino”, nonostante l'emergenza sanitaria**

Le profonde e allarmanti perturbazioni di ordine economico, sociale, culturale, politico, antropologico, sanitario, psicologico, religioso, filosofico dovute alla pandemia mondiale, l'emergenza major della nostra epoca, si sono inevitabilmente riverberate sui contesti educativo-scolastici creando un forte e, per alcuni tratti, sovversivo impatto sui processi di insegnamento-apprendimento. Dall'inizio del 2020 a oggi, i numerosi rimodellamenti e le continue trasformazioni, anche critiche, hanno prevalentemente messo in discussione la mission educativa di ispirazione socratica (Platone, 2011) secondo la quale a scuola si apprende a dialogare, a problematizzare le idee, a costruire i pensieri cooperando con gli altri. In seguito al blocco totale di tutte le attività formative e all'isolamento preventivo, necessari per arginare la drammatica diffusione del contagio da Coronavirus e le gravi conseguenze sanitarie che ciò avrebbe ed ha effettivamente comportato, è stata introdotta e adottata, con la massima urgenza, la Didattica a distanza (DaD) in ogni ordine e grado di scuola, pur non essendo prevista dall'ordinamento scolastico (eccetto che per la scuola a domicilio e in ospedale) né dagli obblighi contrattuali dei docenti (Piras, 2020). L'emergenza sanitaria ha richiamato l'attenzione di ricercatori e studiosi di tutto il mondo, impegnati nel ripensamento delle modalità di istruzione e formazione secondo i parametri di una didattica inclusiva oltre le distanze (Fiorin et al., 2021) che impone la rivisitazione dei modelli scolastici attualmente orientati e/o sbilanciati verso la digitalizzazione (didattica mista, ecc...). Al fine di promuovere un'educazione che non mitizzi il digitale né i saperi dogmaticamente intesi, la scuola è chiamata ad assumersi l'impegno di formare persone dalla mente flessibile e critica, capaci di connettere le varie conoscenze secondo una pluralità culturale aperta al dialogo tra le differenze umane (Ceruti, Bellusci, 2020), ricco di valori fondati sulla cittadinanza partecipata (Mortari, 2008). Ripensare, riprogettare e allestire, in modo collaborativo, nuovi contesti di apprendimento che rispecchiano una realtà plurale di pratiche didattiche inclusive e problematizzanti, consente la convi-

venza di modalità differenti di funzionamento da riconoscere e da valorizzare nella prospettiva dell'equità. Una scuola equa trova solide radici nella didattica universale che, nel creare occasioni di apprendimento aperte e plurali, promuove una diversificata gamma di opportunità formative orientate alla scoperta, alla comprensione, all'interpretazione, all'accoglienza dell'ampia gamma di differenze degli alunni presenti nelle classi eterogenee attuali. Nel post-Covid risulta imprescindibile, oltre che irrinunciabile, un cambiamento di natura sistemica sul piano progettuale e organizzativo (Colapietro, 2003) che faccia riferimento a un modello didattico *student-centered* maggiormente in grado di rispondere ai concreti e differenti bisogni educativi degli alunni dando priorità alle loro esperienze di vita reale, anche al di fuori della scuola, ai loro valori e interessi, alle loro identità e al loro impegno. Un'interessante e originale prospettiva di concepire la scuola, nella quale ogni alunno ricopre il ruolo di protagonista, è rappresentata dall'*outdoor education* (Farnè et al., 2018) che propone un cambiamento nel modo di pensare e di fare educazione, ispirato a seguire il ritmo della natura umana e impegnato a trasmettere al bambino l'importanza del tempo, dell'ascolto e del rispetto per tutto ciò che lo circonda (Zavalloni, 2008). Tale prospettiva può incentivare, in genitori e insegnanti (Schettini, 2014a), la consapevolezza e il desiderio di creare una scuola a misura di ciascun alunno, maggiormente attenta a non trascurare la natura infantile, nelle sue peculiari espressioni, nella consapevolezza che l'ambiente outdoor offre materiali didattici situati sui quali costruire e potenziare diversificate esperienze che riguardano la "conoscenza del mondo" (MIUR, 2012). Per evitare che la scuola venga condizionata dal *diktat* della produttività (Baldacci, 2014), non corrispondente agli imprescindibili bisogni dei bambini di esplorazione e di espressione motorio-narrativo-naturalistica, è importante poter dare voce alle loro esperienze dirette a contatto con la natura, ri-organizzando, ri-interpretando tempi e spazi per comunicare in modo ludico nella ricchezza e nella pluralità dialettica delle relazioni che si costruiscono nei gruppi scolastici.

## **2. L'outdoor education come modello di scuola aperta e attiva**

Partendo da una forte diffusione soprattutto nordeuropea, l'approccio dell'*outdoor education*, quale fenomeno d'interesse, è stato introdotto in Italia (D'Ascenzio, 2018) tramite soluzioni meno immersive, dettate anche dalla stringente normativa italiana sull'edilizia scolastica. Precedentemente considerate di nicchia, le scuole all'aperto hanno attualmente vissuto un crescente interesse nel corso della pandemia diventando una pratica didattica, non più oggetto di sperimentazioni isolate, ma diffusa e valorizzata al fine di prevenire il contagio e di rinsaldare le relazioni educative tra i minori e gli educatori secondo gli Orientamenti pedagogici sui LEAD-legami educa-

tivi a distanza (MIUR, 2020). Il contatto con la natura, parte essenziale del processo educativo (Carpi, 2017), coincide prevalentemente con le attività all'aperto, reputate non di minore importanza rispetto a quelle condotte in altri ambienti, perché in grado di contribuire alla costruzione del rapporto responsabile e sostenibile tra uomo e natura (Riva, 2018). L'*outdoor education* propone agli alunni esperienze formative complete ed equilibrate supportate dalla "condivisione da parte di educatori, genitori e bambini di valori importanti come quello di riconciliare il nostro attuale stile di vita con i ritmi lenti e profondi della natura" (Schenetti et al., 2015, 123). L'esperienza dell'*outdoor education* (Bortolotti, 2011) rilancia l'idea di una scuola aperta, quale patrimonio della scuola attiva ispirata principalmente alla pedagogia di Dewey e di Freinet, che concepisce la formazione inserita in uno spazio-tempo dilatato e naturale attento a garantire un'attenta lettura delle inclinazioni, dei differenti bisogni e delle diverse intelligenze degli allievi. "L'educazione si-cura all'aperto" (scuoleallaperto.com) è uno degli slogan più calzanti proposti dall'*outdoor education* che orienta le sue pratiche verso lo sviluppo di diversi campi di esperienza, concentrandosi soprattutto nella fascia d'età 0-6 anni. Tale innovativo e benefico modo di concepire le attività curricolari e extra-curricolari, viene considerato un interessante approccio inclusivo che offre inedite opportunità di relazionalità e di connessione tra i contesti di vita, di relazione e di formazione dei bambini. Inoltre, costituisce una fertile chance di educazione "oltre la soglia" (Antonietti, Pintus, 2019) capace di tessere una progettualità educativa che restituisca all'infanzia la ricchezza esperienziale sottrattale negli ultimi due anni di pandemia. In tal senso, ogni spazio *outdoor* è pensato come un ambiente di apprendimento che favorisce l'attività di sperimentazione e la libertà di movimento dei bambini i quali vengono stimolati a sviluppare al meglio capacità, motivazioni e relazioni mediante una didattica attiva che non è la semplice trasposizione esterna delle attività che si svolgono all'interno. Le prassi educative esterne coincidono con una sperimentazione attiva che si riflette nell'*indoor* ovvero gli spazi scolastici interni dialogano con gli spazi esterni, rendendoli didatticamente fertili e ricettivi all'osservazione dei materiali raccolti, alla promozione di esperienze tattili e visive strutturate in laboratori creativi dove si utilizzano elementi e stimoli rigorosamente naturali (Barbera, 2017).

L'ambito pedagogico dell'*outdoor education* promuove attività formative che

"[...] indicano come prioritaria la scelta di collocare l'esperienza educativa nel "fuori", entro contesti che a seconda degli approcci possono essere considerati più o meno antropizzati (o anche definiti selvatici, selvaggi, naturali...). Sono sostenute da modalità che promuovono una circolarità del processo riflessivo a partire dall'esperienza stessa, entro una fruizione del contesto che va da mo-

menti più occasionali e sporadici a forme più continuative e costanti, attraverso un'esperienza fortemente e globalmente percettiva. Le proposte si strutturano sulla base di esperienze con un maggiore o minore grado di intervento da parte dell'educatore/insegnante o esperto, che può essere appunto con un profilo più tagliato sulla esperienza motoria, o più educativa o piuttosto ancora naturalistica. Connotazione importante rivestono i mediatori di tali esperienze ovvero gli elementi e materiali che si rintracciano come propri dei contesti che offrono plurime possibilità di interazione e che sostengono e indirizzano le esperienze” (Antonietti, 2019, 78).

*La rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto*, nata nel 2016, raccoglie scuole e insegnanti motivati al recupero dell'educazione e della scuola in natura, con il compito di definire strumenti operativi per le scuole all'aperto diffuse su tutto il territorio nazionale. Ne è un esempio virtuoso, tra gli altri, l'istituto scolastico statale di Crevari (GE), che ha saputo reinventarsi e trasformarsi, ispirandosi all'*outdoor education* nella creazione di un rapporto di maggiore vicinanza con il territorio. Tale modello di didattica innovativa, rivolta sia alla scuola dell'infanzia sia alla scuola primaria, si è rivelata fondamentale nell'adottare prassi educative di contrasto alla pandemia favorendo le lezioni e le uscite *en plein air* a contatto con la natura rispetto a quelle frontali, creando un ambiente di apprendimento laboratoriale a cielo aperto con il contributo di allevatori e contadini del luogo (Ansa, 2021). L'attenzione posta a una progettazione non definita basata su un tempo lungo, senza rigidi orari da seguire e una routine prestabilita, nel rispetto del tempo necessario ad ognuno per muoversi, osservare, esplorare e “sporcarsi le mani” (Robertson, 2018), consente una personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento di bambini e di educatori coinvolti attivamente nel valorizzare i molteplici campi di esperienza. Il modello aperto, fluido complesso e non rigidamente strutturato dell'*outdoor education* tende a creare una prospettiva educativa maggiormente vicina alle esigenze del mondo dell'infanzia che, soprattutto nelle città, soffre la carenza di aree verdi e il relativo rischio di limitare l'esplorazione come significativa esperienza educativa (Guerra, 2019).

Il progetto 0-6, nell'ambito del territorio dei Comuni di Bertinoro, Castrocara Terme e Terra del Sole, Forlimpopoli, Meldola, Predappio e Santa Sofia (FC), rappresenta un ulteriore esempio di promozione dell'approccio all'*outdoor education* secondo una fertile ottica di rete in grado di connettere positivamente esperienze *indoor* con quelle *outdoor* in maniera ricorsiva e riflessiva, favorendo, in questo modo, lo sviluppo delle intelligenze multiple dei bambini dei nidi e delle scuole dell'infanzia (Crudeli, 2021). Un nuovo paradigma educativo all'aria aperta dove “non è vietato essere felici”, è rappresentato dall'asilo nel bosco (Negro, 2019), di cui il Parco della Modonnetta

di Acilia (RM) rappresenta una testimonianza concretamente efficace. Tale istituzione educativa promuove le potenzialità dello spazio esterno come aula didattica privilegiata dove poter sperimentare, in modo esponenziale rispetto all'aula tradizionale, le preziose funzioni delle dimensioni sensoriali, emozionali, ludiche, creative e relazionali nei bambini dai due ai sei anni (Manes, 2018). All'idea della scuola nel bosco, si è recentemente affiancata quella della scuola al mare, promossa dall'istituto scolastico statale di Ostia (RM) in collaborazione con le associazioni naturalistiche locali (Cavallieri, 2019), al fine di realizzare una comunità educante che avvicini ludicamente i bambini alle risorse naturali del territorio stimolandoli a conoscere e ad apprezzare la bellezza dell'ambiente marino, sia naturale che animale, potenziando in loro fondamentali abilità pro-sociali quali l'empatia, la sensibilità, la cooperazione, la sicurezza e l'autonomia.

Anche gli agrinidi e gli agriasili, di cui la Piemontessina di Chivasso (TO) è stata la prima struttura in Italia, si inseriscono nei numerosi progetti di educazione all'aperto, con la finalità di incentivare nei bambini il contatto con il contesto agricolo reale e offrire loro opportunità evolutive benefiche (De Santis et al., 2016). La cura degli animali e delle piante dell'orto all'interno delle aziende agricole che propongono questo servizio educativo, diffuse su tutto il territorio nazionale, sviluppano nei piccoli un senso di responsabilità e un sano atteggiamento di attenzione verso qualcuno e/o qualcos'altro diverso da sé, seguendo un'armonico rinforzo delle capacità cognitive, linguistiche e relazionali. In ottica inclusiva, è stato dimostrato che i bambini che sperimentano la scuola nel bosco, apprendendo in modalità *open air*, manifestano minori difficoltà comportamentali e di concentrazione, potendo al contempo effettuare significative esperienze didattiche interdisciplinari, apprendendo dall'esperienza come teorizzato da J. Dewey (1990). Non è sufficiente, infatti, portare i bambini all'aperto per avviare un'esperienza di *outdoor education*, ma è necessario adottare una prospettiva ecologica (Pannikar, 1993) nel definire i significati della propria azione educativa in prospettiva interdisciplinare (Benetton, 2020), per un "agire progettuale ponderato, sostenibile e condiviso" (Zanato Orlandini, 2020). In tal senso, i principi della pedagogia attiva esperienziale-costruttivista propongono la ri-visitazione intenzionale dei contesti educativi, mettendo al centro dell'operare dei bambini il valore educativo dell'apprendimento per scoperta che li guiderà, nel tempo, verso scelte consapevoli (Canalescuola, 2021). Concentrando la sua attenzione pedagogica sui bisogni naturali di ogni singolo bambino, il sistema educativo dell'*outdoor education* tende a fare in modo che ognuno faccia nuove e coinvolgenti esperienze, di natura motorio-sensoriale-relazionale diretta, scoprendo e facendo tesoro dell'insostituibile ricchezza scaturita dalle differenze nel gruppo (Avanguardie educative, 2021).

## **Conclusioni**

La pandemia, nonostante la rigida imposizione della regola della distanza, offre l'opportunità di re-innovare le pratiche didattiche consolidate e di ri-cercare, ri-creare spazi, tempi, strategie, orientamenti, traiettorie per un opportuno cambiamento anche alla luce di esperienze pedagogiche inclusive come l'educazione all'aria aperta che consente di prendersi cura dell'intero processo formativo che dal nido prosegue sino alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria (Schenetti, 2014b). Recuperare la valenza pedagogica inclusiva profonda dell'*outdoor education* (Birbes, 2018), sperimentando un nuovo modo di intendere la didattica e l'insegnamento, significa educare i bambini allo sviluppo di un salutare rapporto con l'ambiente naturale valorizzandolo come strumento di crescita e di apprendimento, come notevole risorsa educativa rivolta alle differenze e alle diversità. La scuola attuale è chiamata a realizzare un grande salto di qualità nella coscienza culturale, etica e sociale del nostro Paese mediante l'assunzione e il rafforzamento dei valori dell'accoglienza, dell'accessibilità e della solidarietà e della sostenibilità. La scuola inclusiva, nella quale confluiscono a pieno diritto esperienze *outdoor* di ripensamento degli spazi e dei modi di strutturare le attività educativo-didattiche, si propone di rivitalizzare il piano del curriculum, dell'organizzazione didattica, degli approcci metodologici agendo nella prospettiva di un effettivo cambiamento di rotta rispetto al tradizionale modo di fare e di essere a scuola (Bertagna, 2020), ancora oggi prevalentemente ancorato alle inefficaci e ordinarie logiche di performance e di rendimento. Operare per il riconoscimento e il potenziamento delle differenze è, infatti, il preludio alla complessa rivisitazione e all'auspicabile rinnovamento, in ottica inclusiva, della didattica rivolta indistintamente a tutti gli alunni, nessuno escluso (Gaspari, 2011).

## **Bibliografia**

- Ansa (2021), *Covid: maestre genovesi scelgono prati e boschi come aule*, <https://tg24.sky.it/genova/2021/03/27/covid-maestre-genovesi-scelgono-prati-e-boschi-come-aule> (ultimo accesso 27 marzo 2021).
- Antonietti M. (2019). Esperienze educative all'aperto e inclusion. Una revisione sistematica, in D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusion scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, 76-102.
- Antonietti M., Pintus A. (2019), Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici, *Formazione Lavoro Persona*, IX (29), 39-46.
- Avanguardie educative (2021), *Linee guida per l'implementazione dell'idea outdoor education*, <https://phegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> (ultimo accesso 1 febbraio 2022).

- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco-Angeli, Milano.
- Barbera G. (2017), *Abbracciare gli alberi*, il Saggiatore, Milano.
- Benetton M. (2020), Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico, *Pedagogia oggi*, 18 (1), 197-209.
- Bertagna G. (2020), *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Edizioni Studium, Roma.
- Birbes C. (2018), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Multimedia, Lecce.
- Booth T., Ainscow M. (2014), *L'Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Bortolotti A. (2011), Outdoor Education, ovvero alla scoperta dei (molti) motivi per fare scuola all'aperto, *Infanzia*, 6, 409-412.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Cambi F. (2020), Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica, *Studi sulla Formazione*, 23, 55-57.
- Canalescuola (2021), *La rete delle scuole nel bosco*, <https://www.canalescuola.it/servizi-per-la-scuola/scuola-nel-bosco-educare-nel-bosco> (ultimo accesso 18 febbraio 2022).
- Canevaro A., Montanari M. (2020), Inclusione, questioni sanitarie e distanziamento sociale tra bambini, *Nuova Secondaria*, 2 (XXXVIII), 96-111.
- Carpi L. (2017), *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Erickson, Trento.
- Cavallieri M. (2019), *L'asilo sul mare: a Ostia i bambini crescono in spiaggia*, [https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2019/12/05/news/d\\_repubblica\\_reportage\\_ostia\\_asilo\\_del\\_mare\\_educazione\\_psicologia\\_infantile-342231642](https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2019/12/05/news/d_repubblica_reportage_ostia_asilo_del_mare_educazione_psicologia_infantile-342231642) (ultimo accesso 31 gennaio 2022).
- Ceruti M., Belluschi F. (2020), *Abitare la complessità*, Mimesis, Milano.
- Colaprietro V. (a cura di), (2003), *Ripensare la scuola nella complessità*, Franco-Angeli, Milano.
- Crudeli F. (2021), *L'outdoor education per la costruzione di una comunità educante. Esperienze e riflessioni*, Junior, Bergamo.
- D'Ascenzio M. (2018), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa.
- De Santis C., Durastanti F., Orefice G., Paolini S., Rizzuto M. (2016), *Agrinidi, agrisili e asili nel bosco. Nuovi percorsi educativi nella natura*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.
- Dewey J. (1990), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.
- Elia G. (2014), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.

- Fiorin I., Ianes D., Molina S., Venuti P. (a cura di), (2021), *Oltre le distanze. L'inclusione ai tempi del Covid-19*, Erickson, Trento.
- Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma.
- Guerra M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D., Augello G. (2019), *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, Trento.
- Manes E. (2018), *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Tlon, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (ultimo accesso 15 gennaio 2022).
- MIUR (2020), *Orientamenti pedagogici sui LEAD-legami educativi a distanza*, <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead-> (ultimo accesso 10 dicembre 2021).
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.
- Negro S. (2019), *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.
- Oliva A., Petrolino A. (2019), *Il coraggio di ripensare la scuola*, 15, I Quaderni di Treille, Genova.
- Palumbieri S. (2006), *L'uomo meraviglia e paradosso*, Urbaniana University Press, Roma.
- Pannikar R. (1993), *Ecosofia: la nuova saggezza. Per una spiritualità della terra*, Cittadella, Assisi.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Piras M. (2020), *La scuola italiana nell'emergenza*, *il Mulino*, 2, 250-257.
- Platone (2011), *Teeteto*, BUR, Milano.
- Riva M.G. (2018), *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, *Pedagogia oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Robertson J. (2018), *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Schenetti M. (2014a), *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Bergamo, 59-67.
- Schenetti M. (2014b), *Una sfida naturale: quando le professionalità escono all'aperto*, *Infanzia*, 3, 178-181.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.

- Scuole all'aperto, <https://scuoleallaperto.com> (ultimo accesso 15 marzo 2022).
- UNESCO (2015), *Education for all 2000-2015. Achievements and challenges*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205> (ultimo accesso 12 gennaio 2022).
- Zanato Orlandini O. (2020), Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano, *Studium Educationis*, 1, 9-18.
- Zappaterra T. (2020), Disabilità e partecipazione sociale. Dal diritto all'istruzione a quello all'informazione e alla comunicazione, in E.A. Emili, V. Macchia (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa, 25-35.
- Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Verona.

# ***Educazione emozionale, affettiva e sessuale e spinta epigenetica attraverso la profonda meraviglia (Awe) in Outdoor***

*Matteo Villanova*

Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

L'esperienza in *Outdoor* (Chistolini S., 2021) in una progettualità trasversale medico-pedagogica rappresenta una preziosa opportunità per consentire alla Comunità educante di raggiungere la consapevolezza di attivare una potente spinta epigenetica nel genoma di chi viene affiancato in infanzia, adolescenza, nel giovane adulto ed in ogni fragilità emotivo-relazionale, motoria, interculturale e post-traumatica.

Infatti attraverso la relazione emotiva e la qualità e quantità di emozioni trasmesse non solo dagli adulti significativi che figurano come Professionisti nella modulazione della parabola di sviluppo evolutivo (insegnanti, educatori, assistenti sociali, medici, ecc.) ma soprattutto nell'interazione di questi con l'ambiente in cui tutti sono immersi (*environment*) ed ove vengono creati, attraverso interesse e curiosità, momenti di stupore, e profonda meraviglia, denominata appunto Awe (Cirico A., Gaggioli A., 2021).

Dal punto di vista neurofisiologico sensoriale configurano spazi percettivi con risonanze emozionali indotte da vera e propria modificazione dello Stato di Coscienza (Villanova M., 2021) come avviene nella fascinazione, ove attraverso l'attivazione di un monoideismo si attua uno Stato di trance ipnotica, come avviene anche nel Sufi, nello Zen, nella Meditazione trascendentale, nell'Estasi mistica ottenuta attraverso rituali e precetti che percorrano e condividano una via di concentrazione, profondità ed intimità emozionale quale momento facilitante per la conoscenza, la consapevolezza e la trascendenza.

Tali realtà di interfaccia neuro-pedagogica e bio-educazionale innescati da una vera e propria Biofilia attraverso entusiasmo, frenesia imitativa e partecipazione istintiva al gruppo attivano meccanismi di trans-Metilazione ed Acetilazione nella lettura genica che esprime poi il meglio delle potenzialità fenotipiche rispetto alla richiesta dell'ambiente.

Tale lavoro sulle emozioni rappresenta una componente fondamentale per costruire una dimensione genitoriale efficace da trasmettere e condividere in ogni progetto maturativo anche istituzionale per l'Educazione emozionale, affettiva e sessuale.

## 1. Epigenetica ed Educazione

L'Epigenetica, termine coniato dall'embriologo e genetista inglese Conrad Waddington negli anni '40, cerca di descrivere quei fenomeni, quasi oscuri allora e ancor oggi in parte ignoti, che portano dal genotipo al fenotipo. Lo stesso ambiente in cui viviamo, infatti, può provocare cambiamenti nel nostro organismo attraverso vari fattori: nutrizione, stile di vita, esercizio fisico, esposizione a inquinanti, stress di diversa natura, ambito familiare e situazioni traumatiche e quindi anche attraverso la relazione educativa quale fonte di emozioni modificanti. Per moltissimi di questi fattori è stato dimostrato che i meccanismi attraverso cui provocano dei cambiamenti all'interno dell'organismo agiscono tramite modificazioni epigenetiche.

Se infatti l'impegno sempre più massiccio che la ricerca ha prodotto negli ultimi cinquanta anni ha consentito una buona comprensione del genotipo, non è stato altresì sufficiente a spiegare quelle differenze fenotipiche a volte incomprensibili ragionando in termini di genoma.

La relazione tra genotipo e fenotipo è influenzata da diversi fattori che ne determinano la penetranza nella popolazione e l'espressività a livello individuale, dove la penetranza è la probabilità di sviluppare il fenotipo dato un certo genotipo, mentre l'espressività è l'intensità con cui si manifesta il genotipo.

La variazione casuale che si registra nel genoma e quindi la sua sostanziale indipendenza dalle influenze ambientali, come stabilito dal classico esperimento di Salvador Luria e Max Delbrück nel 1943, è tuttora un pilastro universalmente accettato dalla biologia molecolare. Ricerche ed esperimenti negli anni '70 e '80 su animali, hanno dimostrato che le variazioni random del genoma sono persistenti, e cioè hanno all'incirca la stessa frequenza, pur variando le condizioni ambientali.

Pertanto, alcuni studiosi hanno parlato della possibile esistenza di una "terza componente", diversa dal genoma e dall'ambiente, in grado di spiegare le variazioni fenotipiche e l'hanno indicata appunto nei *meccanismi epigenetici*.

Questi possono, infatti, fornire una chiave interpretativa delle variazioni fenotipiche. Ci sono evidenze crescenti di una possibile ereditarietà epigenetica di tipo meiotico, oltre che mitotico, e quindi transgenerazionale. Queste evidenze sono già forti nelle piante, ma cominciano ad essere consistenti anche nei mammiferi, uomo compreso.

Allora tali considerazioni ci offrono la spiegazione di quello che avviene nei processi e percorsi educativi offrendo spunti significativi per la loro progettazione.

Nello stesso individuo a parità di patrimonio genetico la lettura di questo grazie all'apporto emozionale dell'ambiente educativo in cui è immerso rappresenta la differenza di espressione dal punto di vista fenotipico. Infatti, in una regressione cronologica ad un *environment* emozionale primitivo vengono risvegliate sequenze geniche che possono esprimersi fenotipicamente e che consentono di ampliare il patrimonio sinaptico ed il dominio delle *arborizzazioni neuronali* (Villanova M., 2016) che nella maggiore plasticità neuronale dell'infanzia e della adolescenza, sono ancora in massima possibilità di crescita.

Il numero di canali sia neuronali che di relazione interpersonale si moltiplicano per espressione del miglior trofismo e di aumentata perfusione.

Il potente stimolo al quale viene esposto l'intero Sistema nervoso centrale e periferico in età evolutiva è dunque maggiormente trofico ed attiva schemi di risposta esplorativa ed adattativa che aumentano la capacità di ciascuno di percepire sé stesso in una migliore autostima, nella rete di interazione sociale e nella propria positiva progettualità esistenziale.

A livello epigenetico la modulazione dei processi di acetilazione e metilazione nella sequenza del DNA regolano l'espressione genica che diventa maggiormente adattativa in una dialettica di modulazione offerta dall'ambiente naturale.

Alcuni geni silenziati in precedenza e nelle generazioni precedenti vengono attivati e letti secondo le nuove esigenze prospettate dalla relazione educativa costruita in scenari fortemente stimolanti.

Nello scenario naturale si attua una regressione a situazioni che consentono di tornare ai primordi della Specie umana quando si doveva interagire ed adattarsi ad un ambiente ostile e poco ospitale quale laboratorio ideale per attivare risorse nascoste per lo sviluppo della cellula nervosa.

Infatti, lo sviluppo neurologico nei Primati umani (come in tutti i Mammiferi superiori) si realizza gradualmente ed è determinato da una interazione continua tra la componente interna (*o genetica*) e quella esterna (*o ambientale*); pertanto una serie di complessi processi epigenetici possono determinare delle modifiche prima funzionali e poi strutturali del sistema nervoso (SNC) in risposta all'ambiente esterno.

Tutti gli eventi occorsi nella vita e soprattutto quelli vissuti come "*trauma*" in quanto intervenuti prima dell'epoca di maturazione emotivo-cognitivo-affettivo-relazionale e sociale del soggetto interessato oppure molto difforni rispetto a quanto conosciuto nella Cultura di appartenenza o con diversa attribuzione di regola (*allomorfia ed allonomia*), interagiscono con lo sviluppo neuronale modificandone la parabola di ristrutturazione e la morfologia delle

arborizzazioni neuronali creando le basi neurostrutturali per la insorgenza di futuri disturbi.

Nella sua dimensione puramente bio-molecolare e quindi strutturale primaria, ogni considerazione neuro-pedagogica è da intendersi prima di tutto come Bio-educazionale.

## **2. Le basi biologiche dell'Educazione**

La *Bio-Educazione* rappresenta il processo attraverso cui l'interazione continua dell'ambiente emotivo, con il genoma presente in un soggetto, ne definisce l'espressione propria del risultato di un percorso educativo quale obiettivo pedagogico. La sussistenza del concetto di Mente insito nella relazione, e non certo nella parte anatomica del cervello, evidenziano il rapporto di connessione diretta fra processi formativi ed educazione passando attraverso significative modificazioni di carattere biologico, morfo-strutturali e quindi molecolari.

Se L'azione educativa orientata a sviluppare le capacità esistenti o a crearne di nuove è dunque il perno intorno al quale ruotano studi e ricerche di *Neuro-Pedagogia* che hanno dimostrato abbondantemente l'importanza di potere disporre (anche "costruendoli", come nell'atto educativo) di stimoli "coinvolgenti" in grado di modificare biochimicamente le reti neuronali dell'individuo, il concetto neuro-pedagogico di educazione riguarda dunque sia gli aspetti formativi che la educabilità neuronale da considerarsi perciò in termini di "plasticità" intesa appunto come "modificabilità maturativa".

In uno scenario di riferimento *etologico-comparativo*, dove la *Specie umana* attraverso processi di interazione adattativa e selettiva con l'ambiente è andata incontro alla sopravvivenza in quello che è la prospettiva antropologica evuzionistica (*evolutionary perspective*) che "*camminando sulle gambe degli umani*" delinea una realtà biologico-pedagogica (*bio-pedagogical perspective*) di riferimento, possiamo intendere il processo educativo come percorso di apprendimento sociale che consente agli individui di *selezionare ed incoraggiare l'espressione fenotipica di comportamenti adattivi all'ambiente e ai vari cambiamenti ambientali atti a consentire la sopravvivenza della Specie stessa (anche se spesso a spese dello stesso individuo) e la possibilità di consegnare geneticamente nuovi apprendimenti alle generazioni future* (Villanova M., 2021).

In tutto ciò con deterministica chiarezza emerge la Specie stessa come effetrice e fruitrice ultima quale beneficiaria di ogni apprendimento, attraverso ogni singolo individuo.

Questo giustifica tentativi ed errori messi in atto per attuare diversificazioni continue, quali variabili esistenziali e nel cui spettro di variabilità rientrerebbe anche la risposta al trauma, la malattia mentale ed ogni biodiversità ed alterità intese quindi come continua "*sfida*" evolutiva utile a creare

innovazione e produttivo cambiamento dal momento in cui nessuno può sapere come sarà l'ambiente al quale in futuro dovrà adattarsi la Specie umana.

### **3. Emozioni ed Educazione**

Il lavoro di ricerca secondo un orientamento di Pedagogia sociale si occupa principalmente di un nuovo concetto di Epigenetica, che si interfaccia in uno spettro più ampio della Biologia, ovvero di come il patrimonio neuronale, attraverso le emozioni trasmesse mediante pratiche educative ed i percorsi formativi e didattici, non solo sia trasmissibile da una generazione all'altra, ma possa modularsi nel corso della stessa generazione, come possibilità di espressione fenotipica.

Tutto ciò sta proprio ad indicare quanto il nostro stile di vita, le modalità di credenze, certezze, opinioni, paure e speranze costituenti lo stesso pensiero dominante, e che attraverso processi di interazione epigenetica con l'ambiente, e quindi di modulazione fenotipica, influenza i nostri geni, inizialmente in maniera temporanea, ma successivamente, a causa di continue stimolazioni e vantaggio evolutivistico di adattamento ambientale, può manifestarsi in modalità permanente.

Le irripetibili peculiarità di ogni individuo, che potremmo considerare come espressione del patrimonio genetico di quell'individuo, inserito nel proprio ambiente, costituiscono il limite ad una facile classificazione.

### **4. Educazione e PNEI (Psico-Neuro-Endocrino-Immunologia)**

Da un punto di vista costituzionale, ogni individuo può essere definito come un insieme di caratteristiche morfologiche, fisiologiche e psicologiche che lo distinguono dagli altri individui della stessa specie, ma tali caratteristiche, solo in parte determinate dall'eredità, vengono influenzate a diversi livelli da fattori ambientali in modo apparentemente imponderabile. L'ambiente interagisce infatti con il bagaglio ereditario del soggetto, determinando in lui importanti trasformazioni che ne costituiscono la risposta adattiva.

Oggi possiamo rappresentare l'individuo come un sistema aperto, in relazione continua con l'esterno e quindi con il "diverso", da cui costantemente si va a definire. La percezione e il contatto con "l'altro da sé" avvengono nell'organismo attraverso il sistema immunitario e gli organi di senso, dai quali partono segnali afferenti che vengono poi elaborati, integrati ed interpretati in relazione alla unicità individuale nei centri nervosi superiori.

Esistono, pertanto, *strette interconnessioni tra sistema nervoso (attraverso la Funzione psichica della Senso-percezione), sistema endocrino e sistema immunitario operanti attraverso segnali regolatori a breve e medio termine; queste interconnes-*

sioni costituiscono il sistema integrato PNEI (psico-neuro-endocrino-immunitario), identificabile come “terza componente”.

Studi pionieristici in tale direzione documentarono già nel 2009 la presenza di alterazioni epigenetiche in adulti che avevano subito abusi in età infantile.

Queste scoperte sono state semplicemente l’inizio: studi successivi hanno dimostrato che gli stessi meccanismi molecolari siano coinvolti anche negli effetti epigenetici indotti dalle cure parentali dopo la nascita (Lipton B., 2020).

L’idea che si sta diffondendo, infatti, è che i traumi subiti in vita possono essere trasmessi alla progenie proprio per via epigenetica, influenzando fortemente l’anatomia e il comportamento delle generazioni successive.

Il concetto di “*epigenetica transgenerazionale*” proposto da Pembrey (2006) descrive l’esistenza di un legame tra lo stadio di salute e di accrescimento di un individuo e lo stato nutrizionale e mentale dei suoi genitori e nonni. Sebbene studi prospettici in tal senso siano difficili da condurre, alcune evidenze epidemiologiche sembrano avvalorare questa idea.

Sempre più spesso nello studio delle coorti generazionali di bambini che presentano esperienze traumatiche nella anamnesi familiare anche remotissime, transgenerazionali, e che tendono a non riconoscere le emozioni e non hanno la percezione di cosa possano provare gli altri, si individua una caratteristica neuro-biologica con un *Tratto temperamentale* cosiddetto “*Callososanemozionale*” o “*Indifferente-anaffettivo*”, caratterizzato da Insensibilità, Anafettività ed Impassibilità, proprio perchè “*quello che non si esprime si imprime*” ed emerge poi anche nel comportamento delle future generazioni.

Tale comportamento adattativo, in termini di Genomica evolutiva, può essere considerato come modificazione genetica avvenuta negli anni a causa di una scarsa Educazione affettiva nelle generazioni precedenti, proprio in una “dinamica forma-processo” fra ambiente, emozioni e lettura del genoma individuale.

Se una persona sperimenta un trauma a cui non segue una elaborazione emotiva, ci saranno ripercussioni sul corpo attraverso la increzione di grandi quantità di ormoni dello stress che segnalano ai geni che l’ambiente è ostile e pericoloso, con conseguente effetto sulla qualità epigenetica dei geni.

L’evoluzione umana rappresenta così una fenocopia dell’evoluzione filogenetica poiché in questo caso è la selezione che decide il destino di un carattere. Anche una determinata usanza deve conservarsi, ma essa può venire appresa per tentativi ed errori, per cui l’evoluzione culturale avviene senza un programma prestabilito per la gran parte della storia umana, ovvero per errori o tentativi e prevalenza, mentre il processo di adattamento all’ambiente ed evoluzione della specie, costituisce l’unione delle due variabili. La capacità individuale di selezione costituisce il prerequisito della risposta, secondo i riverberi somatici della PNEI (Psico-neuro-endocrino-immunologia) (Villanova M., 2010).

## **5. Outdoor versus Social e Mass Media per la tutela educativa in età evolutiva**

Le emozioni, infatti, al fine di perseguire norme sociali e culturali, sono state a lungo considerate stati da reprimere piuttosto che da favorire per educare. Le emozioni sono fondamentali per l'apprendimento e la maturazione intellettuale, sono alla base di tutti i nostri rapporti interpersonali.

Nessuna attenzione reale viene posta alla tutela emozionale ed affettiva in età evolutiva come, ad esempio, purtroppo in molte situazioni riguardanti i Procedimenti per il Tribunale della Famiglia ove l'infanzia e l'adolescenza sono misconosciute, afflitte, diventando spesso oggetti di scambio patrimoniale ed economico a vantaggio delle parti e dei loro legali ed a scapito di ogni condirezione e protezione per la genitorialità.

Pur nella possibile sinergia e condivisione valoriale delle Agenzie di Formazione primaria più precoci come la Famiglia, la Scuola ed i Luoghi di aggregazione sociale, culturale e religiosa, quelle più tardive (ovvero Social e Mass Media e lo stesso Stato in cui si vive oltre alla comparazione fra questo e gli Stati esteri) hanno un effetto spesso destrutturante sulla fragilità della neuroplasticità dell'età evolutiva. Infatti, se ne perde il controllo a causa della loro pervasività ed i contenuti subdoli che spesso trasmettono anche a livello subliminale e dove gli *influencers*, nuovi Pifferai magici di Hamelin, ghermiscono attraverso i Social e non risparmiano nessuno proporzionalmente alla possibilità che viene data loro di attecchire ed impiantare nelle Menti in crescita strutture valoriali parassitarie.

La necessità di trasmettere in un impianto educativo efficace invece *esempi positivi quali Modelli identitari valoriali* è un preciso dovere etico e deontologico trasversale che impegna ogni adulto significativo ed ogni livello di affiancamento nella modulazione della parabola di sviluppo evolutivo, soprattutto delle Professioni giornalistiche.

Tale svantaggiosa competizione spiega come possa accadere che alcune mamme cerchino di realizzare le proprie aspettative esistenziali attraverso la prole ed emblematici sono ad esempio i concorsi di bellezza e le selezioni per partecipare a trasmissioni televisive e provini che coinvolgono minori ed adolescenti. Sono presenti sentimenti quindi di adultizzazione precoce ad uso commerciale e funzionale ad una mercificazione dei minori da parte dell'adulto sconfinante sovente in un rischio affettivo e sessuale.

## **6. Outdoor e sviluppo affettivo e sessuale**

Attraverso la conoscenza epigenetica delle emozioni, nel mondo naturale emerge il grande contributo che può essere offerto dall'approccio in Outdoor quale compensazione a tali scenari di rischio Social e Mass mediatica ove

quindi diventa possibile contrastare in modo efficace il rischio di modificare il patrimonio genetico in età evolutiva e trans-generazionalmente.

Il DNA di ciascun individuo attraverso il trauma va a memorizzare, elaborare e portare dentro, fa suo quando l'ambiente lo richiede, quando vi è un trauma (vessazione) e tutta quella rabbia e violenza che è stata immagazzinata viene tirata fuori. Si ottiene quindi l'espressione fenotipica di quello che è semplicemente un'allocatione genotipica non utilizzata che può essere sia comportamentale che somatica. Quindi ancora oggi riteniamo che queste bambine e bambini siano vittime di situazioni che sfuggono, che sono puramente formali, ed in particolare, non comprese dal punto di vista emotivo, continuano perciò ad essere vittime ad interim. C'è una vittimizzazione costante della alterità ed in genere della fragilità derivante dalla biodiversità compreso il grande mondo delle interculturalità e delle disabilità, in un mondo che solo apparentemente, è un mondo di pari opportunità. Vi è una grande competizione tra le bambine per quanto riguarda il fattore estetico. Spesso ci troviamo a dover fronteggiare in bambine in tenera età disturbi alimentari, dismorfofobia, accanimento estetico di carattere nutrizionistico, dietistico, sul corpo, sull'abbigliamento, in palestra, andando poi incontro ad una devastazione corporea negli adolescenti fino alla manipolazione corporea (*tattooing, piercing*) o addirittura a richieste di ordine chirurgico. L'approccio pedagogico sociale attraverso Progetti e Pratiche educative, Sistemi formativi e didattici efficaci ad una adeguata Prevenzione primaria (*riduzione del rischio*) si rivela efficace quindi più di ogni successiva diagnosi, presidio farmacologico e di ogni sanzione o luogo detentivo.

Sostanzialmente attraverso una estrapolazione orientativa partendo da questo modello concettuale dovremmo desumere tre distinte linee di sviluppo quale risposta epigenetica di interazione fenotipica rispetto ad un patrimonio genetico comune di partenza: l'espressione epigenetica della Identità di Genere sessuale (*Developmental Gender Sex Identity*), L'Epigenetica del ruolo sessuale (*Developmental Role Identity*) e della Epigenetica di Orientamento sessuale (*Developmental Sexual Orientation Identity*).

Il *Modello Strutturale Estetico Biologico* (Villanova M., 2006) trova in queste riflessioni di maggiore intimità strutturale e biomolecolare maggiore conferma concordando sulla importanza della estetica ambientale (Outdoor) nelle sue variabili quantitative e qualitative rispetto al gradiente emozionale che incidendo sulla espressione fenotipica di uno stesso patrimonio genetico e a parità di potenzialità ne modula la parabola in una plasticità che può essere consapevole da parte di chi partecipa a questa traiettoria interagendo attraverso la strutturazione di progetti e percorsi educativi ma soprattutto nella opportunità di offrire Esempi efficaci per la costruzione di validi Modelli Identitari Valoriali di riferimento educativo.

## **Conclusioni**

Il potente effetto suggestivo evocato in infanzia, adolescenza ed anche nel giovane adulto attraverso sentimenti forti come la soggezione, la profonda meraviglia o Awe (Chirico A., Gaggioli A., 2021) a completamento di interesse, curiosità, stupore trova nella pratica *Outdoor* (Chistolini S., 2021) la sua applicazione ideale. Offrendo con letizia ritualità di appartenenza e pratica sociale nel gruppo di gioco e di studio corroborate da esperienze esplorative consente di consolidare i valori della solidarietà sociale e di condividere esperienze insolite ed altamente stimolanti rispetto alla sedentarietà metropolitana.

Dal punto di vista neurofisiologico si attuano modalità che attraverso l'instaurarsi di un mono-ideismo attentivo e sensoriale riposto nella sollecitazione ambientale consente la attivazione parasimpatica e la sollecitazione epigenetica di patrimoni genici antichi e difficilmente fruibili fenotipicamente nella consueta pratica metropolitana.

Diventa possibile così attraverso le emozioni generate dalla relazione con l'ambiente naturale, in una vera e propria Biofilia, eutrofizzare l'espressione funzionale legato all'asse psico-neuro-endocrino-immunitario con gli innumerevoli vantaggi che ne possano derivare. Prosocialità, cittadinanza attiva, fiducia condivisa, realizzazione dell'importanza e rispetto delle Istituzioni sono tutte categorie spontaneamente evocabili e consolidabili stabilmente durante l'attività *Outdoor*, quale auspicabile opportunità trasversale di formazione continua ed efficace in infanzia, adolescenza e per la genitorialità.

## **Bibliografia**

- Chirico A., Gaggioli A. (2021), *La profonda meraviglia. La psicologia dei momenti di eternità*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Chistolini S. (a cura di) (2021), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli Editore, Milano.
- Lipton B. (2009), *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*, Macro, Cesena.
- Luria S.E., Delbrück M. (1943), Mutations of Bacteria from Virus Sensitivity to Virus Resistance, *Genetics*, 28(6), 491-511.
- Pembrey M.E., Bygren L.O., Kaati G. et al. (2006), *Sex-specific, male-line transgenerational responses in humans*, *European Journal of Human Genetics*, 14(2), 159-166.
- Villanova M. (2006), *“Introduzione alle Scienze della Prevenzione Primaria e Formativo-forensi in Età evolutiva e nell'Adolescenza”*, Opera Monografica. Edizioni Universitarie Romane, Roma.

- Villanova M. (2010), “*Orientamenti clinico-forensi-criminologici ed educativo-pedagogici di Neuropsichiatria dell’età evolutiva per le Professioni dell’infanzia e dell’adolescenza*”, Ed. La Sapienza, Roma (Opera monografica).
- Villanova M. (2016), “*Epigenetica e Medicine integrate funzionali per la Neuropedagogia e la Bioeducazione in Età evolutiva*”, Ed. La Sapienza, Roma, (Opera monografica).
- Villanova M. (2021), “*Approccio educativo alle Sostanze voluttuarie*”, Ed. La Sapienza, Roma, (Opera monografica).
- Waddington C. (2012), The Epigenotype, *International Journal of Epidemiology*, 41(1), 10-13.

# **La sfida mondiale dell'outdoor education**



# ***Outdoor education: esperienze italiane a confronto***

*Antinea Ambretti<sup>1</sup>, Veronica Telese<sup>2</sup>*

1. Professore Associato ssd MEDF-01, Università Telematica Pegaso, Napoli

2. Laureata in Pedagogia presso Università degli Studi di Bologna, Insegnante Scuola dell'infanzia

## **1. Le origini dell'Outdoor Education**

L'idea che l'*outdoor education* (OE) sia una moda destinata a scomparire nel tempo può essere facilmente confutata.

La valenza dell'ambiente esterno per il raggiungimento di fini educativi oltre che salutistici è rintracciabile già nel pensiero di John Locke e Jean Jaques Rousseau. Per entrambi i concetti di libertà e corporeità risultano alla base delle loro teorizzazioni ma mentre il primo sottolinea come la vita all'aria libera sia utile al fine di acquisire sani stili di vita e autonomia (Locke, 1922), il secondo si focalizza sulla dimensione della lentezza che deve caratterizzare l'educazione e sull'importanza del contatto con la natura. Rousseau propone infatti un'educazione che definisce naturale e negativa, ovvero capace di far emergere le caratteristiche peculiari di ogni bambino grazie al contatto con la natura, in contrapposizione ad un'educazione positiva impartita rigidamente dall'ambiente sociale (Rousseau, 1998).

Le possibilità educative offerte dallo spazio esterno sono state successivamente tematizzate anche da autori come Fröbel, sia dal punto di vista dell'esplorazione avventurosa da parte del fanciullo, sia attraverso uno sguardo volto ad individuare nell'ambiente esterno un luogo privilegiato di istruzione ed educazione per la prima infanzia (D'Ascenzo, 2018).

Con la nascita dell'attivismo pedagogico alla fine dell'Ottocento e il diffondersi della critica nei confronti della scuola tradizionale caratterizzata da tempi e spazi rigidi e alla quale era stata riconosciuta un'azione passivizzante sugli alunni, inizia la ricerca di nuovi approcci educativi. Tra gli esponenti del movimento spicca il nome di Adolphe Ferrière il quale, equiparando la scuola tradizionale ad una prigione capace di reprimere la spontaneità dei discenti (Ferriere, 1952), propone la liberazione dall'approccio tradizionale per abbracciare un nuovo modello di scuola che risvegli l'interesse nei bambini e che definisce "scuola attiva".

In quegli anni diverse esperienze educative che si rifanno ai principi dell'attivismo pedagogico iniziano ad emergere sia all'estero che in Italia, ne

sono esempi la Scuola materna delle sorelle Agazzi, la Casa dei bambini di Maria Montessori, la Scuola Rinnovata di Pizzigoni (Avalle, Cassola, Maranzana, 2000). In esse l'ambiente esterno acquisisce un ruolo centrale nell'educazione del discente poiché è il luogo privilegiato in cui il bambino può apprendere direttamente per mezzo dell'esperienza, divenendo finalmente protagonista del proprio apprendimento.

Parallelamente alle nuove considerazioni di carattere pedagogico emerse nel corso dell'Ottocento che propongono il superamento di una condizione passiva del discente e la conseguente affermazione di scuole nuove e attive, nascono le prime esperienze di scuole all'aperto orientate anch'esse alla valorizzazione dello spazio esterno nello svolgimento delle attività didattiche.

Sorte con l'intento di contrastare la diffusione delle malattie, in particolare la tubercolosi, accolgono bambini gracili e appartenenti ai ceti sociali meno abbienti offrendo loro cure mediche, nutrimento, lunghe esposizioni al sole e istruzione. Sebbene i metodi didattici non siano sempre innovativi rispetto al passato esse si caratterizzano per un ampio utilizzo dello spazio esterno nelle attività di insegnamento e apprendimento, realizzando esperienze come la coltivazione dell'orto o l'allevamento degli animali.

I benefici riscontrati a seguito dell'acquisizione di questo nuovo modello didattico riguardano però non più soltanto le condizioni di salute ma vengono segnalati anche miglioramenti nel carattere dei bambini e sensazioni di piacevolezza. Le scuole all'aperto divengono luoghi in cui poter sperimentare nuove pratiche didattiche strettamente connesse alle istanze di rinnovamento provenienti dall'attivismo pedagogico. Da luoghi sorti con finalità prevalentemente mediche iniziano gradualmente a spostare la propria attenzione sugli aspetti pedagogici e sui benefici di carattere educativo che derivano dall'utilizzo degli spazi esterni (D'Ascenzo, 2018). Tuttavia, nonostante il tentativo di maestri ed istituzioni di liberare le scuole all'aperto dall'appellativo di "scuole speciali" destinate esclusivamente a bambini indigenti e malaticci e di estendere questo nuovo modello didattico a tutti, esse continuano a mantenere il loro carattere speciale senza estendersi alla collettività fino a quando, negli anni Settanta con le leggi sull'integrazione scolastica, non sono state definitivamente chiuse (D'Ascenzo, 2014).

## **2. L'educazione all'aperto oggi. Benefici e ambiti**

Sebbene le esperienze didattiche delle scuole all'aperto in Italia siano rimaste confinate in una dimensione di marginalità fino alla loro dissoluzione, molti altri maestri e sostenitori dell'attivismo pedagogico, come Zoebeli e Bruno Ciari, hanno continuato a sviluppare realtà scolastiche innovative proponendo l'educazione attiva e aperta al mondo esterno (D'ascenzo, 2018).

Oggi, nonostante continui a prevalere nella scuola un'impostazione tradizionale, si registra l'emergere di una pluralità di esperienze educative che riprendono i principi dell'attivismo pedagogico e che intendono favorire una continuità di pratiche pedagogiche tra l'ambiente interno e quello esterno.

Queste realtà, maggiormente diffuse nei servizi educativi per la prima infanzia (come le esperienze di educazione all'aperto 0-6 anni nate a Bologna nel 2013), propongono un approccio che può essere ricondotto alle pratiche di *outdoor education* sviluppatesi nel secolo scorso in ambito nordeuropeo. Esse richiamano l'attenzione sulla centralità del bambino nel processo di apprendimento, spostano il *focus* sull'importanza dell'ambiente (soprattutto quello esterno) nella relazione educativa, sostenendo sia la continuità tra *indoor* e *outdoor*, sia tra il mondo reale e la sua rielaborazione attiva da parte della comunità scolastica.

Le pratiche di *outdoor education*, nate anche per contrastare il fenomeno di *indoorisation* (Van Bottenburg & Lotte, 2010) conseguente ai processi di industrializzazione e urbanizzazione, sono sostenute oggi anche da nuove esigenze sia di tipo salutistico che di tipo ecologico. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha recentemente richiamato l'attenzione su alcune preoccupanti conseguenze che derivano dall'assunzione di errati stili di vita improntati alla sedentarietà, ad una scorretta alimentazione e all'utilizzo massiccio e prolungato dei dispositivi digitali. L'obesità, la miopia e i disturbi dell'attenzione sono solo alcuni dei problemi che affliggono una elevata percentuale di bambini nei paesi occidentali e la scuola, oltre che la famiglia, ricoprono un ruolo fondamentale nelle pratiche di contrasto a queste abitudini (Farné, Bortolotti & Terrusi, 2018).

Anche la propagazione del Covid-19 su scala mondiale ha contribuito a riportare l'attenzione sull'importanza dello svolgimento delle attività educative all'aperto. Una ricerca svolta dall'Health Protection Surveillance Centre (HPSC) di Dublino ha infatti dimostrato che il rischio di infettarsi all'aperto è notevolmente inferiore rispetto agli ambienti chiusi e questa evidenza rappresenta sicuramente uno dei motivi per ripensare l'educazione in relazione allo spazio.

I benefici derivanti dall'adozione delle pratiche di *outdoor education* non riguardano però soltanto aspetti di carattere squisitamente medico ma emergono anche vantaggi riferibili al benessere psicologico e allo sviluppo globale della persona (Bortolotti, 2019). L'*outdoor education* favorisce infatti il gioco e l'esplorazione del bambino, l'instaurarsi di un clima sociale, il miglioramento del benessere psicofisico, l'abbassamento dei livelli di stress (Louv, 2006; White, Alcock, Wheeler & Depledge, 2013) e l'acquisizione di una sensibilità ecologica (Bardulla, 2006; Mortari, 1994; 1998). Diverse anche le evidenze scientifiche che sostengono una stretta correlazione tra le esperienze *outdoor* (soprattutto in natura) e l'aumento dei livelli di concentrazione e attenzione

(Faber Taylor & Kuo, 2006, 2009). Le pratiche di *outdoor education* supportano inoltre lo sviluppo cognitivo ed emotivo (Sobel, 2008, Waite e Pratt, 2011) e l'apprendimento anche nei diversi campi disciplinari (Constable, 2012; Sobel, 2008; Waite & Pratt, 2011). Queste evidenze dimostrano quindi che le pratiche di *outdoor education* sono un eccellente dispositivo per promuovere la crescita e lo sviluppo globale della persona tanto negli ambiti formali quanto in quelli non formali. Infatti, sebbene fino ad ora si sia fatto principalmente riferimento ai contesti formali che hanno adottato un approccio *outdoor*, è corretto sottolineare come le pratiche di *outdoor education* si siano generate nel contesto non formale.

Possiamo quindi distinguere due diversi ambiti: definiamo *outdoor learning* (OL) tutte quelle proposte che appartengono al settore scolastico e *outdoor adventure* (OAE) se esse appartengono al settore extrascolastico di tipo non formale. Allo scopo di rendere maggiormente comprensibile la distinzione tra i due settori, nonché la loro possibile sovrapposizione, viene proposto di seguito uno schema di sintesi.

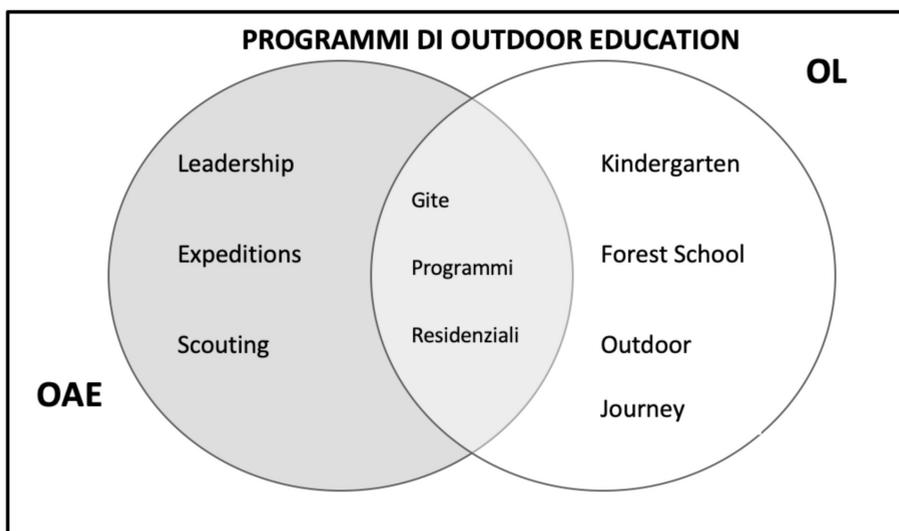


Figura 1. Classificazione dei programmi di Outdoor Education (Bortolotti, 2019, p. XX).

Dallo schema si nota come l'intersezione tra i due insiemi di destra e di sinistra, che rappresentano rispettivamente le proposte di *outdoor learning* e *outdoor adventure*, indichi la possibilità di progettare percorsi scolastici in collaborazione con agenzie dell'ambito non formale, al fine di raggiungere gli obiettivi formativi esplicitati nel curriculum scolastico.

### 3. Aspetti metodologici e culturali dell'Outdoor Learning

L'*outdoor education* moderno si caratterizza soprattutto per gli aspetti metodologici e dunque culturali. In breve, il punto centrale non è dato tanto dal fatto di uscire perché questo tutto sommato lo si è sempre fatto (anche se poco), ma da *come* si organizza l'attività.

In relazione a questo aspetto è possibile richiamare il modello dell'albero di Priest (1986), il quale mostra come l'*outdoor education* si avvalga di un processo di elaborazione della conoscenza di tipo esperienziale. I dati verrebbero quindi raccolti attraverso i sensi, elaborati attraverso radici cognitive, motorie ed affettive, e poi utilizzati per alimentare le connessioni tra il soggetto e il mondo. Priest enfatizza così il ruolo che le relazioni svolgono nel processo di apprendimento, sia quelle che il soggetto instaura con l'ambiente naturale e culturale circostante, che l'*outdoor education* è in grado di stimolare tra le diverse discipline.

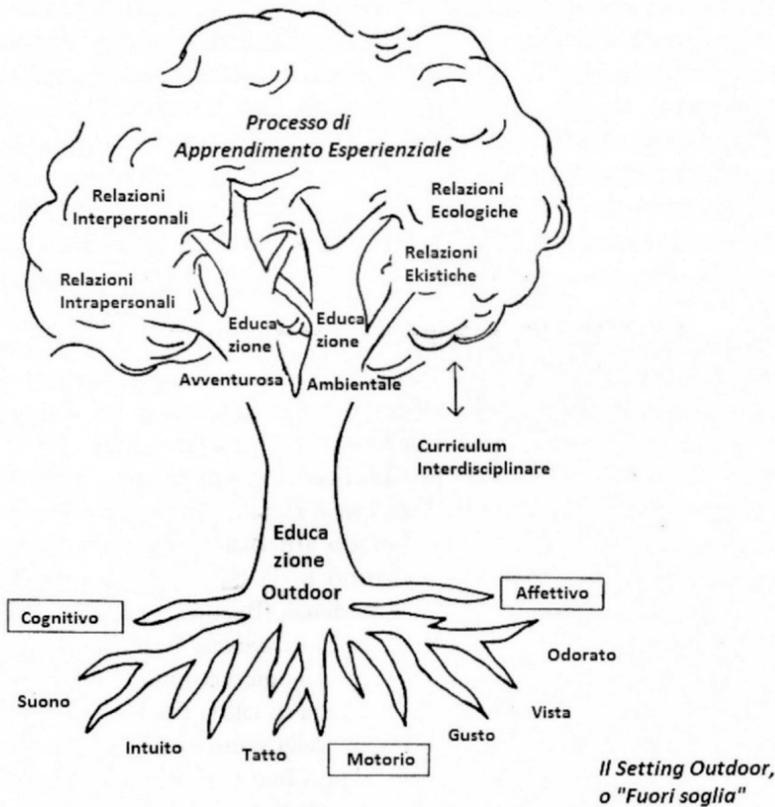


Figura 2. L'albero di Priest (1986).

Dall'osservazione della figura sopra riportata emergono due importanti riflessioni: la prima riguarda il fatto che la progettazione delle esperienze di *outdoor education* non considera l'ambiente naturale come l'unico contesto in cui collocarle ma si avvale anche degli spazi urbani, la seconda invece si riferisce alle relazioni che si instaurano tra il soggetto ed il proprio ambiente di vita e porta a considerare non soltanto l'educazione come un processo che avviene nel mondo ma anche che le stesse pratiche di *outdoor education* siano fortemente legate alle questioni culturali e che quindi anche la loro interpretazione può variare da paese a paese (Bortolotti, 2019). Queste considerazioni risultano essere perfettamente coerenti anche con le proposte di *outdoor learning* che riprendono i concetti dalla *Place-Based Education* (Sobel, 2004), un approccio che sollecita la conoscenza del proprio territorio attraverso uno studio attivo e diretto. L'*outdoor learning* si sofferma sulle opportunità formative presenti all'esterno e sulla possibilità di sviluppare originali percorsi di insegnamento e apprendimento a partire dalle esperienze compiute nel proprio contesto di riferimento. Arne Jordet (1998, p.24), un noto esperto norvegese di pedagogia *outdoor*, propone una definizione dell'*outdoor learning* rivolto alle scuole primarie:

*“è un metodo didattico che consente di svolgere parte dell'attività scolastica quotidiana fuori dall'aula - nell'ambiente locale. Esso richiede frequenti esperienze esterne indirizzate ad uno scopo. Il metodo di lavoro dà agli alunni l'opportunità di usare il corpo e i sensi in attività di apprendimento nel mondo reale. L'outdoor learning concede spazio ad attività di conoscenza, comunicazione, interazione sociale, esperienza, spontaneità, gioco, curiosità e fantasia. L'outdoor learning permette di operare integrando tutte le materie scolastiche mediante attività strettamente collegate tra loro sia fuori sia dentro l'aula. Gli allievi imparano in un contesto autentico: circa la natura nella natura, circa la società nella società e circa l'ambiente locale nell'ambiente locale.”*

Si tratta di ristabilire una connessione virtuosa con le realtà educative del territorio e di riscoprire le innumerevoli opportunità formative presenti fuori dall'aula. Questo percorso comporta però un processo di attribuzione di nuovi significati alle relazioni instaurate con i bambini, con i colleghi e con i luoghi. L'*outdoor learning* ci pone di fronte al ripensamento del rapporto esistente tra discente, insegnante e il contesto in cui si attua il processo di apprendimento attraverso l'analisi di tre dimensioni fondamentali: psicologica, socio-culturale e pedagogica (Waite, 2011). Mentre la prima riguarda la conoscenza dei processi cognitivi e delle metodologie didattiche al fine di adeguare l'attività alle caratteristiche del discente e del luogo, la seconda ha a che vedere con i rapporti di potere presenti nella relazione educativa, la quale richiede all'insegnante di esplicitare le sue intenzioni e di acquisire un comportamento ed una postura diversi da quella tradizionale. La terza

dimensione, infine, riguarda il modello relazionale dell'*outdoor learning*, evidenziando come l'ambiente non sia mai neutro e che la didattica s'inserisca all'interno di una cornice di norme locali e nazionali.

Di seguito viene riportato uno schema che rende visibili sia le relazioni tra i protagonisti del processo educativo, sia il ruolo di "cornice" degli aspetti normativi.

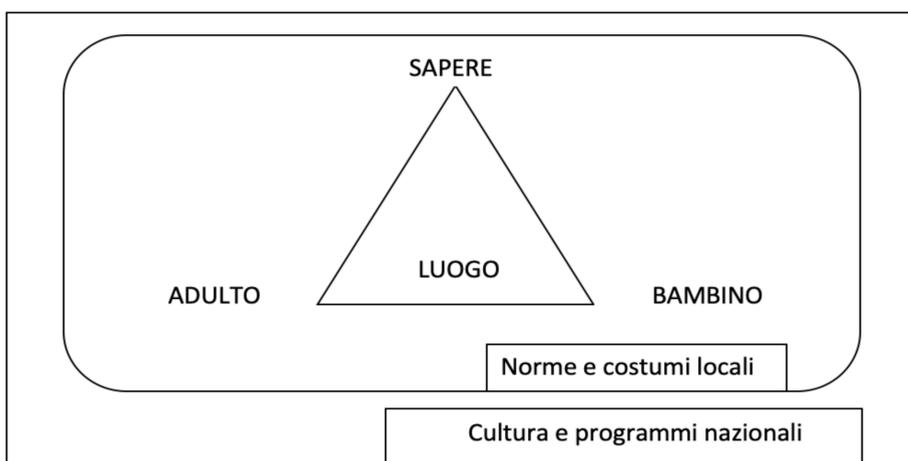


Figura 3. Modello relazionale dell'OE (adattato da Waite, 2011, 7; T.d.A).

Il successo dell'*outdoor learning* è dunque fortemente dipendente dalle relazioni che si instaurano tra i diversi livelli: ministeriale, locale e a livello di singolo istituto scolastico. Non solo, anche gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nella riuscita delle esperienze di didattica all'aperto nella misura in cui essi devono essere sufficientemente preparati per interpretare le indicazioni provenienti dai livelli più alti e calarle nelle attività scolastiche quotidiane adeguandole agli alunni e al luogo in cui si svolge la didattica. Dallo schema proposto emerge infatti come in *outdoor learning* il luogo ricopra un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento, nel momento in cui l'educatore è in grado d'accompagnare gli alunni nell'offrire opportunità che poi possono sollecitare approfondimenti nelle diverse discipline. Tuttavia, non è semplice cogliere le opportunità formative che offre l'esterno se non si è adeguatamente preparati professionalmente a cogliere la complessità che caratterizza gli ambienti *outdoor*.

Affinché le potenzialità degli spazi all'aperto possano manifestarsi, risulta dunque necessario l'intervento di un adulto in grado di attivare processi di elaborazione delle conoscenze apprese attraverso le esperienze, ovvero di "de-codificare i saperi".

#### **4. Outdoor education: intervista e riflessioni di un'insegnante del Sud Italia**

L'attuale attenzione alla diversificazione dei luoghi dell'educazione invita ad una riflessione su una progettazione curricolare ed extracurricolare in chiave *outdoor* soprattutto nelle regioni del Sud Italia. La posizione geografica il clima mite caratterizzanti le zone del Sud potrebbero essere elementi che oggettivamente renderebbero possibile una didattica da svolgere "all'aria aperta" eppure paradossalmente vi è una sostanziale difficoltà per le scuole ed i centri educativi dei territori del Sud. Il più delle volte come ha raccontato in una breve intervista Veronica Telese, insegnante di scuola dell'infanzia in provincia di Chieti, educare *outdoor* è davvero difficile. Stando a quanto riferito i motivi delle difficoltà nell'attuazione delle pratiche di *outdoor education* sono riconducibili a:

1. assenza di strutture adeguate ovvero luoghi fisici messi in sicurezza o quantomeno facilmente raggiungibili;
2. assenza o penuria di personale adeguatamente preparato ad accompagnare i bambini e le bambine nelle esperienze educative all'aperto;
3. assenza di un'adeguata formazione sull'*outdoor education* da parte del personale docente;
4. sfiducia da parte dei genitori degli alunni rispetto ad una giornata scolastica che si svolge al di fuori delle pareti dei tradizionali edifici scolastici;
5. difficoltà ad instaurare una rete di alleanze stabili tra la scuola e altri soggetti pubblici e privati del territorio che potrebbe favorire la diffusione di esperienze continuative di *outdoor education*;
6. invitare personale docente e componente genitoriale al rispetto di un vero e proprio protocollo educativo per l'educazione *outdoor*.

Sembrerebbe che l'*outdoor education* sia apparentemente non proponibile viste le criticità di cui prima, ma in realtà sia pur con accorgimenti e molte problematicità si ravvisano dei primi tentativi che lasciano ben sperare, proprio in una città della provincia di Chieti dove svolge la propria attività l'intervistata *outdoor education* si avvia, sia pure in punta di piedi, ad essere una modalità didattica integrativa della didattica tradizionale. I piccoli alunni sono co-partecipanti e co-costruttori di un quotidiano momento di vita scolastica all'aperto grazie ad una giornata scolastica così scandita:

- ingresso alunni
- prime attività *indoor*
- attività *outdoor* che si svolgono nel giardino della scuola o nella piazza principale
- rielaborazione dell'esperienza svolta all'aperto.

Alla domanda sui tempi, modalità e specificità di una giornata scolastica in chiave outdoor l'intervistata ha sottolineato che nelle prime fasi di lavoro a scuola secondo il modello outdoor è stato doveroso strutturare ogni aspetto progettuale in base a:

- età dei bambini con le relative specificità anagrafico-socio-culturali
- materiali naturali da mettere o da poter mettere a disposizione degli alunni
- coinvolgimento delle famiglie con particolare riferimento al corredo richiesto per poter far vivere esperienza in ambiente naturale.

Specificando che ad integrazione dei punti di cui prima va preventivamente stilato un patto implicito tra i piccoli discenti che prevede rispetto per sé per l'altro e l'ambiente circostante.

Per raggiungere questi obiettivi è necessario che i bambini sperimentino e vivano esperienze in autonomia, a partire dalle loro ricerche, intuizioni e osservazioni e sensazioni multisensoriali che la natura offre stimolando la curiosità, la creatività, il pensiero divergente e metaforico dei bambini. Anche l'uso e la scelta dei materiali assumono un valore del tutto nuovo, un utilizzo polifunzionale. Il piacere di toccare, tastare, annusare, vedere le più variegate caratteristiche, favoriscono l'espressione di stati emotivi e sostengono le abilità di motricità fine.

L'*outdoor education* richiede all'insegnante l'acquisizione di un atteggiamento flessibile e contestualizzato, capace di accogliere la complessità e l'imprevedibilità quali cifre distintive della realtà che ci circonda e dell'esperienza educativa in situazione. Ai bambini viene lasciata invece la possibilità di osservare e fare esperienze dirette in un contesto concreto come quello *outdoor*.

Queste considerazioni rimandano quindi alla necessità di sostenere ed orientare le pratiche di educazione all'aperto attraverso un'adeguata formazione degli adulti nonché il rispetto per un iter curricolare che si sostanzia nell'integrazione tra luoghi formali ed informali della formazione e della didattica.

## **Conclusioni**

Gli elementi principali che emergono dall'analisi e studio delle varie realtà scolastiche italiane evidenziano l'importanza della creazione di una rete di alleanze tra i diversi soggetti educativi di un territorio che sia in grado di sostenere la diffusione delle pratiche di *outdoor education* e di una professionalità docente capace di cogliere le potenzialità formative presenti negli spazi all'aperto attivando processi di elaborazione delle conoscenze acquisite attraverso le esperienze compiute negli ambienti *outdoor*.

Per educare all'aperto, infatti, non è sufficiente soltanto aumentare la frequenza delle uscite, ma è necessario un cambiamento di prospettiva: significa attribuire allo spazio esterno un ruolo fondamentale nel processo di educazione dei bambini e di formazione degli adulti (Schenetti & Donati, 2017), e accompagnare l'adulto verso l'assunzione di una nuova postura verso il mondo.

Vanno inoltre considerate l'attivazione di connessioni virtuose tra la scuola e il territorio al fine di coinvolgere i gruppi della comunità locale in progetti di cui LINE potesse beneficiare, o anche per reperire fondi o persone per supervisionare le attività all'aperto.

Tali riflessioni consentono dunque di considerare la formazione degli adulti e la creazione di alleanze con il territorio quali elementi fondamentali per la diffusione delle pratiche di *outdoor education* e per l'integrazione dell'apprendimento all'aperto nel curriculum scolastico.

## **Bibliografia**

- Avalle U., Cassola M., Maranzana M. (2000), *Cultura pedagogica. La storia*, Paravia, Torino.
- Bardulla E. (2006), *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Edizioni Guerini e Associati, Milano.
- Constable K. (2012), *The outdoor classroom ages 3-7: using idea from forest school to enrich learning*, Routledge, London.
- D'ascenzo M. (2014), *Quando l'Outdoor Education non si chiamava così*, in Farné R., Agostini F., (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- D'Ascenzo M. (2018), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa.
- Faber Taylor A., Kuo F.E. (2006), *In contact with nature important for healthy child development? State of evidence*, in C. Spencer & M. Blades (eds.), *Childhood Environmental Education*, 2 (1), 643-664.
- Faber Taylor A., Kuo F.E. (2009), *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park*, *Journal of Attention Disorders*, 12, 402-409.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *I bisogni educativi naturali*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editore, Roma.
- Ferrière A. (1952), *Trasformiamo la scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Jordet A.N. (1998), *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis* [the nearby environment as classroom], Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Locke G. (1922), *Pensieri sull'educazione*. Prefazione a cura di Giovanni Calò, Sansoni, Firenze.
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano.

- Mortari L. (1994), *Abitare con saggezza la terra*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari L. (1998), *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Milano.
- Priest S. (1986), Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships, *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Rousseau J.J. (1998), *Emilio o dell'educazione*, Fabbri, Milano.
- Sobel D. (2008), *Childhood and nature. Design principles for educators*, Stenhouse Publishers, Portland.
- Van Bottenburg M., Lotte S. (2010), The indoorisation of outdoor sport: an exploration of the rise of lifestyle sports in artificial setting, *Leisure studies*, 29, 143-160.
- Waite S., Pratt N. (2011), Theoretical perspectives in learning outside the classroom relationships between learning and place, in S. Waite (ed.), *Children learning outside the classroom from birth to eleven*, Sage, London, 1-18.
- White M.P., Alcock I., Wheeler B.W., Depledge M.H. (2013), Whould you be happier living in greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data, *Psychological Science*, 24 (6), 920-928.



# ***Higher Education across the borders: philosophical principles and educational practices in action***

*Daniela Mangione\*, Zoi Nikiforidou\*\*1*

\*Associate Lecturer, Anglia Ruskin University and International Independent Academic Consultant

\*\*Senior Lecturer, Liverpool Hope University

## **Introduction**

Internationalization has been impacting upon the acquisition, construction and co-construction of experiences in Higher Education (Jacob, Meek, 2013), by incorporating international, intercultural, and/or global dimensions into the learning outcomes, content, teaching methods and assessment (Leask, 2015). Under this perspective, internationalization is the “process of integrating an international and intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution” (Knight, 1994, 7), which involves the interrelationship between different cultures within various countries, communities and institutions (Knight, 2004). Leask (2015) refers to the internationalized curriculum as one that facilitates “the development of in all students of the skills, knowledge, and attitudes that will equip them as graduates, professionals, and citizens of the world to live and work effectively in a rapidly changing and increasingly connected global society” (12). As such, the emergent “worldly” pedagogy (Fanghanel, Cousin, 2012) leads to students who are empowered to develop an awareness of their self and their relationship with the world as “global citizens” who gain from their university life ways to “dwell more effectively, ethically and comfortably amidst the turmoils of a globalizing world” (Killick, 2015). Students as global citizens engaging in internationalized studies get deeper understanding, knowledge, skills and attitudes towards a sustainable society.

Traditionally, internationalization of the curriculum has been associated with outbound mobility of students and staff abroad, including cases of fieldtrips, study exchanges (facilitated in Europe by the Bologna Protocol) and, more recently, work and voluntary placements (Simm, Marvell, 2017). The

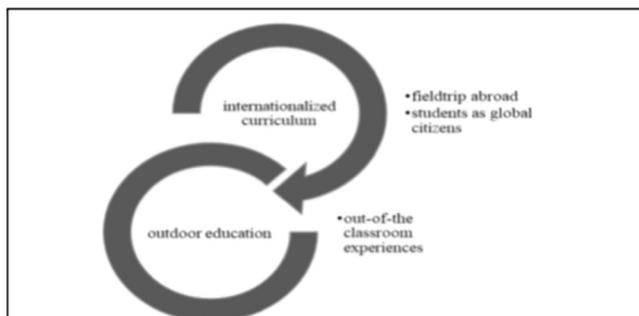
---

1. The authors have equally contributed to produce this paper through collaborative writing and collaborative editing.

experience of visiting a different country, learning about contrasting ways of living and thinking, and possibly integrating these experiences into personal value systems are components of internationalization (Reid, Loxton, 2004). International field trips are widely claimed and regarded as an important part of the higher education experience where students have a firsthand, hands-on, and problem-based real-world learning experience in a different setting from their own country (de Wit, Altbach, 2021; Yigitcanlar, 2013).

At the same time, especially over the last decades, there has been a recognition worldwide of the importance of outdoor education, and of the missed opportunities, for children and adults, to be more in contact with nature and with various outdoor environments (Charles, Louv, 2020; Mangione, 2021). This has become even more evident in our current times which have been challenged by the lockdowns and the social distancing restrictions that COVID-19 pandemic brought about. Therefore, the need to support adults, who are responsible for children and young people, to feel more equipped in willing to support first-hand experiences and in creating opportunities outdoors for learners has become even more crucial nowadays (Mangione, 2022). Higher Education institutions are called into question through giving a twofold contribution: firstly, by exploring further the pedagogical potential of outdoor education and secondly by fostering students' personal and professional development through experiences "out of the classroom", such as placements, visits, and work-based learning activities.

Within this perspective, the current paper presents the phases of an international field trip, called Education Across Borders. The core rationale of this project is to explore how students may set foundations for being and becoming global citizens, with a focus on the core subject of their studies, that of Education. The main aim of the article is to contribute to the field of outdoor pedagogy as a means for university students and staff to experience philosophical principles and educational practices through cross-cultural lenses and a more internationalised curriculum (Figure 1).



*Fig. 1 Education Across Borders*

This work discusses the experience of higher education UK students and teachers involved in a fieldtrip abroad. The paper presents personal and professional gains that students achieved through this educational experience that started “in” an English higher education classroom (through explorations of theories) and shifted “out” of the classroom (through visits to settings) in Italy. “Education across Borders” was conducted collaboratively by a higher education institution in England and an Italian partner. In line with Edwards’s perspective (2009), this international field trip was planned as “the optimal model” for positive learning outcomes by being linked with activities in the classroom, at the home Institution, before the project started and by being continued after the return from the trip. The article portrays an overview of the project’s aims and design, and shares students’ and tutors’ perspectives and reflections on their first-hand lived experience.

The main message, which this contribution aims to highlight, is the key pedagogical value of outdoor education, namely “across borders”, in equipping university students to widen their horizons by exploring and experiencing different geographical, cultural and educational contexts. A learning journey as such, in order to be transformative, cannot be happening without “disorienting dilemmas” (Mangione, 2014; Mangione, 2022) and a questioning of frames of reference, ways of thinking, of feeling about things and of acting.

## **1. Education across borders: the aims of the project**

The project originated by a collaboration between two lecturers (both international staff members) involved in the project, who were team members of the same English institution, and a music school teacher who was invited to give a guest lecture in the above university. Driven by a motivation of enhancing and widening student learning experience, cultural sensitivity and a more internationalized attitude, the designed project was proposed to and then sponsored by the Faculty of Education of the English university.

The main research question was to investigate whether and how promoting an educational experience across the borders or “out-of-the classroom”, could feed into a more internationalised curriculum and students’ global identity formation. Therefore, the main concern was not only about students’ academic and cognitive journey, currently driven by assessments and metrics but most importantly about their holistic experience of personal and professional growth, change and transformation. In line with the transformational learning approach (Mezirow, 2009; Mangione, 2014; Mangione forthcoming), a key element was the consideration of personal, emotional, social, cultural, cognitive aspects as a whole.

The blend of professional benefits with personal gains was the main driver for identifying the project’s aims, namely to: investigate ways to ena-

ble university students to explore first-hand how educational theories and practices are socially, culturally and historically situated; widen students' understanding of Italian pedagogical principles and educational practices; identify differences and similarities between the English and the Italian social, cultural and educational contexts; discover how and why social and emotional factors are driving forces for learners' cognitive achievements; and experience everyday life in a foreign and unfamiliar context (e.g. living in an Italian family for a week, visiting the city with a guide and going to a concert in a well-known theatre). This interweave of personal and professional learning goals aimed to allow the students to experience, investigate and use more creative, holistic and "out of the box" approaches in their future educational practice as well as their everyday life experiences.

## **2. The methodology**

In an ethnographic approach, ordinary social or cultural realities, routines and processes are recorded through observations (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, Lofland, 2011). Further, according to Hammersley, Atkinson (2007), ethnography investigates social processes in naturalistic environments, it is multi-stranded and it is characterised by distinctive features. The project was based upon the core ethnographic principle of "being there" and 'living there' for a certain period of time in order to gain an in-depth understanding, through a "thick description" (Geertz, 1993, 27), of their lived experience. During the fieldtrip the six students and the two tutors explored together how the theoretical aspects applied to practice in the Italian landscape while immersing in formal, informal and non-formal socio-cultural realities, for example by living in an Italian family for the duration of the trip.

The project's approach was also driven by the underpinning principles of participatory research (Kanyal, 2014): students and tutors were all partners and co-researchers exploring together unknown contexts, and documenting and sharing their experience via, for example, reflective logs, observation fieldnotes, and pictures. The data was also collected through: students' statements and declaration of interest; focus groups and interviews within the visited educational settings; observations and participant observations; pictures and focus groups with the students before their return to England and a month after the end of the experience.

## **3. The phases of the case study**

Case study is a way to explore an instance that can provide insightful cues on a particular phenomenon or matter (Stake, 1995). "Education across Borders" case study portrays what happened, what was gathered and what

was experienced by participants through three phases: A) Phase one, the preparatory phase; B) Phase two: the action phase, which was the actual educational experience; C) Phase three: the reflective phase where the initial aspirations were mapped to the projects' main goals.

During phase one, six undergraduate students were shortlisted accordingly to set criteria, selected on merit and given financial support to participate in the project. The students had to write a statement of interest (including their academic focus) on their expectations from the trip and most importantly on how this experience will benefit them personally and professionally. The final selection of the students was made after face-to-face interviews with the two tutors and the Italian partner. One of the set criteria was the agreement to be hosted by a selected Italian family for a week. Families were matched with the UK students and were asked also to fill a form stating their willingness to host a student and to provide a safe and welcoming environment. This matching process was carefully planned so that students would be hosted in families with similar interests. For example, in every family there was at least one student studying at university. And this was a chance for the English students to understand more about family life and the university in another country.

The tutors and the students met and discussed various aspects of the project, such as making contact with the hosting families to familiarise with them prior to the departure, or studying the approaches adopted by the settings that were included in the fieldtrip. The meetings were key for the creation of a community of practice (Wenger, 1998; 2009; Mangione, 2014), inspired by Wenger's perspective on collective learning happening through a same domain of interest by its members, who share information, help each other, and do joint activities. Thus, the students, the tutors and the Italian partner were equally involved in developing aspects of this learning experience abroad. An informative booklet for the tutors and the students, containing the aims, the program, the contact details (including the Italian families and the Italian partner) and other useful information, and another booklet for the English university, with the relevant paperwork, risk assessment matters, information about the trip and contact details of all participants were produced.

Phase two, namely the "action phase" or the actual educational experience, focused on the delivery of the week-long visit from the departure to the return to England. The trip, which took place outside the core academic teaching time, entailed students' participation in a variety of cultural, social and educational activities. During this period students and tutors had the opportunity to: observe the education provision within the visited educational settings and discuss with host Italian staff their approach to education; collect data through informal non-structured observations and in some occasions to participate in activities within the host schools. The educational visits consisted of one day in a Montessori primary school, one day in a bilingual

primary school, one day in an Italian primary school which follows the Pizzigoni method, and a workshop in the partner's music school. The visits to educational settings were combined with social and cultural events, such as a tour of the Italian city, organised with an English speaking guide, snacks in typical Italian places and a concert in a well-known theatre. This was done in order to offer students a well-rounded experience promoting cultural sensitivity and openness towards the unknown and unfamiliar, and to foster self-awareness of their geographical location, while widening their learning and understanding of how contextual factors influence educational practices.

Phase three, namely the "reflective" phase aimed to map the initial participants' aspirations and expectations with the learning goals. Although informal discussions happened throughout the experience, the students and the two tutors had the opportunity to engage more formally twice in this reflective phase: a focus group took place on the very last day of the trip and a second one almost one month after. In both the encounters above, the students and the two tutors exchanged their thoughts, views and understandings on both the pedagogical practices observed, as well as the personal benefits and challenges faced before, during and after the project. This phase was key in order to enable students to take ownership of their own learning, to step back and to undertake a more reflexive view of themselves in relation to the lived experience within a more global perspective. Collecting participants' views on the lived experience just before the return to the UK, and leaving some time before the second focus group, allowed processes of reflective practice "in-action", at the end of the Italian journey, and then "on-action", one month later (Schön, 1983). Brookfield (2017) offers an interesting perspective to analyse the experience that tutors and students lived, through his four lenses of becoming a reflective teacher: 1) through one's own autobiography, which motivated the international tutors to create an international experience for the students 2) through reflection on the literature, for example in the preparatory phase, when research on the place and on the educational approaches happened, and after the trip, when further research was combined with the data gathered on the field (pictures included); 3) through the colleagues, namely by the collaboration and the dialogue among the tutors and the Italian partner; 4) through the eyes of the students, by listening to their voices and experience. Those four lenses have been used to frame the discussion of the students' and tutors' lived learning experience.

#### **4. Lessons from students' experience across borders**

Students' initial motivation and expectations from the project showed a curiosity and enthusiasm to undertake a trip abroad and to visit educational contexts in a foreign country. They acknowledged the importance of enga-

ging with collecting information prior to the trip, of accessing in advance a map, information on public transport, what to visit in the hosting place, and of learning basic words and phrases in the foreign language.

In regards to their academic studies, in order to make the most of such educational “out of the class” and “out of the country” experience, students recognised how refining their academic research skills was key to gain a more focused and a deeper understanding of various educational approaches that were observed in real educational contexts. The students were already familiar with the Montessori approach; however, observing first-hand the “in-and-out” of the classroom practice, how the children freely chose the activities and interacted with the other children, the adults and the learning materials which were available to them made the Montessori method more concrete and real. Giuseppina Pizzigoni was not known as a pedagogist and her approach to education was positively appreciated by the students, especially with the interesting relationship between the indoor and outdoor environments. For example, each classroom did have direct access to the outdoors, and the outdoors was set up through geometrical shapes. The students also noted the available contact that children could have with nature (both plants and animals) and promotion of a sustainable environment that also the children had to take care of.

From a more holistic perspective, the students stated that living in a host family can be uncomfortable at first, thus finding time to familiarise well with the allocated family can break the ice when reaching the foreign environment and take part in an unknown family life and routines (i.e. eating all together at the table). In terms of the challenges that were encountered and that could be addressed prior to the start of a cross-cultural experience, they stated the importance of refining ways of becoming more autonomous and “mentally prepared”. Anxiety and distress were also raised as threats. In particular, one student acknowledged the necessity to face the discomfort brought about by being abroad and admitted that not everybody can be ready for an experience as such. In addition, another student shared how she realised the importance of becoming more open to communication without “expecting” the others to talk in English, and became more empathetic towards foreign people’s difficulties and struggles when they come to study, to work, to live or just to visit England (i.e. asking for directions). Finally, most importantly, all the students acknowledged their feeling of having become more self-confident in their everyday living.

## **5. The tutors’ perspective on the lived experience**

Tutors shared their views and both agreed that more time was needed to foster students’ proactivity before the start of phase two, and that much time was devoted to logistic aspects such as producing documentation on the trip,

the partner, the educational settings and on risk assessment. These aspects were perceived as very important steps for a successful and well planned trip. Despite this being time consuming, it allowed tutors to overcome the uncertainty of possible unforeseen events which might have happened, in accordance with the university requirements. On reflection, this also reiterated a dialectical relationship between the learning happening through risk taking on the unknown/unfamiliar and all the proceedings in place to avoid risks and to assure a safe learning environment. As highlighted from the literature, learning happens through risk taking (Clifford, 1991), and learners learn most by being outdoors (Waite, 2011) and by experiencing first-hand (Dewey, 1938).

Encouraging students to look for and find more autonomously information about the culture, the place and the educational system/s before the actual trip revealed to be a key factor from both the students but also from the tutors' perspective. This was in line with the academic expectations of promoting students' research skills through higher education but also with the aim of becoming more equipped for a deeper exploration of the approaches observed in the hosting educational settings. Immersing themselves in experiencing the unknown with more resilience, both independently and as a part of a team, allowed participants to be more open towards the unexpected, more proactive towards problem solving and the surprising aspects.

As the tutors were international staff working in an English institution, and in line with the Rogers' pedagogical legacy on teaching (1969), they perceived that supporting students with empathy, sensitivity and professionalism was also a main factor. They agreed that students might have felt overwhelmed by anxiety, distress, homesickness or driven by a desire to return back to England once they reached the foreign country and the hosting family. In order to overcome the possible challenges, proceedings on how to come back to the UK, in case of need, were put into place. Certainly, organising more meetings with the aim of discussing some possible difficulties that participants might have faced due to linguistic, cultural and contextual differences and dialoguing all together, as a community of practice, about possible solutions and strategies to feel more "mentally prepared" might have been beneficial.

The choice of including the visit of bilingual school in the program aimed to promote a more in-depth awareness and critical understanding of bilingualism, of teaching EAL (English as additional Language) children. A music workshop was also organised with the aim to enable students to experience how music can support learning and self-expression beyond the linguistic barriers. Visiting the settings inspired by Maria Montessori and Giuseppina Pizzigoni, two Italian female pioneers in education who both worked on developing pedagogical principles and innovative educational practices underpinned by experimental methods (Chistolini, 2007) was eye-opening. Observing first-hand how pedagogical principles, such as learners' agency and engagement

in the process of learning and balancing the pedagogical roles of the indoor and outdoor environments, applied to educational practices provided insights for practice in other socio-educational contexts in the home country.

Further, asking questions to Italian practitioners allowed participants to reflect on the challenges and the dilemmas that educationalists from another country might face while working with children and to deepen their understanding of how some pedagogical values and attributes exist and are supported within a different international context.

## **Discussion and Concluding remarks**

The whole educational experience was tailored to promote a more internationalised curriculum within the higher education institution. The collaboration with the Italian partner was key in terms of mediating the involvement of the Italian educational settings' staff, of organising the project's visits and activities, and of selecting the six Italian families who hosted in a safe environment the English students. Students and tutors as partners lived "out-of-the classroom" activities that enriched their understanding of key aspects of their areas of interest and offered a practical example of a "worldly" pedagogy. Thus Education across Borders was more than an opportunity to gain a deeper understanding of a subject of study, specifically on how theories and principles differ in various contexts of practice. The students who participated in the study had the opportunity to set foundations of being and becoming "global citizens" (fig. 2).

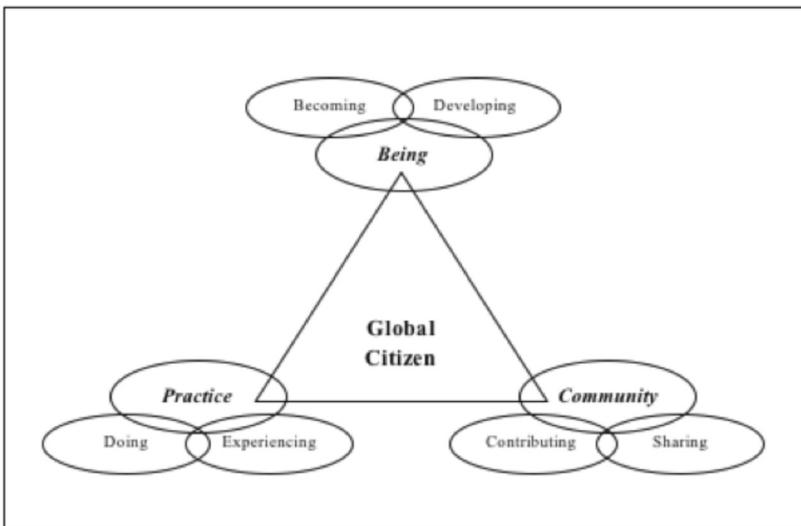


Fig. 2 The global citizen

Under this perspective, they gained a deeper understanding, knowledge, skills and attitudes towards a sustainable society. Through this field trip abroad, participants developed a better understanding of how the interpersonal, the intercultural and the intrapersonal factors impact upon pedagogical principles and educational practices. They witnessed these in practice, in a socio-cultural context that differed to what they were accustomed to, leading them to develop openness towards other languages, cultures and ways of living. Thus, this case study portrays how firsthand, hands-on, and problem-based real-world experiences abroad (de Wit, Altbach, 2021; Yigitcanlar 2013) are basic components of an internationalized curriculum in Higher Education and lead to the formation of global citizens. The trip showed to be effective from both professional and personal perspectives: all the students felt that, despite the challenges and difficulties encountered, it was a precious and priceless learning experience for their studies and, most importantly, for becoming more adaptable and for opening themselves more to people who come from various countries and who do not necessarily speak English. Further, this project promoted active co-partnership and co-research attitudes between staff and students, and reflexivity and critical reflection in the process of knowing, doing and being more internationalised.

## References

- Atkinson P., Coffey C., Delamont S., Lofland L. (2011), *Handbook of Ethnography*, SAGE, London.
- Brookfield S.D. (2017), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Charles C., Louv R. (2020), Wild Hope: The Transformative Power of Children Engaging with Nature, in Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking E. (eds), *Research Handbook on Childhood nature*, Springer International Handbooks of Education, Springer, Cham, 395-415.
- Chistolini S. (2007), Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni Pioniere di una Pedagogia e di una Educazione al Femminile, *Il Nodo*, 31, 41-46.
- Clifford M.M. (1991), Risk Taking: Theoretical, Empirical, and Educational Considerations, *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 263-297.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Simon and Schuster, New York.
- de Wit H., Altbach P. (2021), Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for its Future, *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46.
- Edwards J. (2009), Study at Home after Study Abroad, in Hellsten M., Reid A. (Eds.), *Researching International Pedagogies*, Springer, Dordrecht, Netherlands.

- Fanghanel J., Cousin G. (2012), 'Worldly' Pedagogy: A Way of Conceptualising Teaching towards Global Citizenship, *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50.
- Geertz C. (1993), *The Interpretation of Culture*, Fontana Press, London.
- Hammersley M., Atkinson P. (2007), *Ethnography: Principles in Practice*, Routledge, London and New York.
- Jacob M., Meek V.L. (2013), Scientific Mobility and International Research Networks: Trends and Policy Tools for Promoting Research Excellence and Capacity Building, *Studies in Higher Education*, 38(3), 331–344.
- Kanyal M. (2014), Early Childhood Studies Students' Participation in the Development of a Learning Space in a Higher Education Institution, *Management in Education*, 28(4), 149–155.
- Killick D. (2015), *Developing the Global Student: Higher Education in an Era of Globalization*, Routledge, Abingdon.
- Knight J. (1994), *Internationalization: Elements and Checkpoints*, Canadian Bureau for International Education, Ottawa.
- Knight J. (2004), Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5–31.
- Leask B. (2015), *Internationalizing the Curriculum*, Routledge, London.
- Mangione D. (2014), *Transformative Learning e Pedagogia degli Adulti: due Esperienze Teatrali in Situazione*, Ed Insieme, Terlizzi.
- Mangione D. (2021), Outdoor Education e Forest School nel Regno Unito, in Chistolini S. (a cura di) *L'asilo nel Bosco. La Scuola Aperta alla Comunicazione sul Territorio tra Arte e Comunità*, FrancoAngeli, Milano, 209–218.
- Mangione D. (2022), Outdoor Education, Transformative Learning and Pedagogic Vulnerability, in Chistolini S. (a cura di), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Mezirow J. (2009), An overview on Transformative Learning, in Illeris K. (Ed), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words*, Routledge, London.
- Reid A., Loxton J. (2004), *Internationalisation as a Way of Thinking about Curriculum Development and Quality*, Australian Universities Quality Forum, Adelaide, Australia.
- Rogers C. (1969), *Freedom to Learn. Studies of the Person*, Merrill, Princeton.
- Simm D., Marvell A. (2017), Creating Global Students: Opportunities, Challenges and Experiences of Internationalizing the Geography Curriculum in Higher Education, *Journal of Geography in Higher Education*, 41(4), 467–474.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*, Arena, London.
- Stake R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, SAGE, London.
- Waite S. (2011), Teaching and Learning Outside the Classroom: Personal Values, Alternative Pedagogies and Standards, *Education 3-13*, 39 (1), 65–82.

- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wenger E. (2009), A Social Theory of Learning, in Illeris K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, Routledge, New York.
- Yigitcanlar T. (2013), Cultivating the Pedagogy of Experience Through International Field Trips: Beyond the National Context, *SAGE Open*, 3(2), 1-12.

# ***Outdoor education: A tale of two schools in the United States***

*Christopher H. Tienken*

Associate Professor of Education Leadership, Management, and Policy, Seton Hall University  
New Jersey, USA

## **Introduction**

*Outdoor education* became an established formal field of study in the United States following the end of World War II. Although outdoor education activities happened prior to the start of the 20<sup>th</sup> Century, the term “outdoor education” did not become associated with purpose-driven school curriculum and pedagogy until the late 1940s. The earliest outdoor education pioneers typically incorporated campsite settings to teach specific aspects of the school curriculum. Gair (1997) defined outdoor education as education that includes learning activities in an outdoor environment for the personal, social, emotional and educational development of the student. The incorporation of structured outdoor education experiences into the school curriculum by some educators was influenced in part by the nature and camping movements that emerged in the late 1800s and early 1900s in America. The movements were born out of literary romanticism and practical need. The writings of Ralph Waldo Emerson and Henry David Thoreau romanticized the outdoors and exposed the masses to the transformational power of the natural beauty of nature. Emerson’s essay *Nature*, and Thoreau’s literary masterpiece *Walden*, influenced early efforts to preserve nature and expand the national park system. Theodore Roosevelt would later double the size of the national park system during his eight years as President of the United States from 1901-1909. The camping and nature movements were also a result of the practical need to help rescue poverty-stricken children living in large urban areas from squalid conditions and the scourge of child labor. An entire generation of children were living in poverty as cities swelled under the stress of waves of European immigration. Many children found themselves abused and taken advantage of as cheap factory labor. Frost (2010) documented camps that were established in rural areas to “improve the lives of children suffering from debilitating living conditions in cities,

develop civic responsibility, sharpen physical and social skills, bond with nature, and enhance the intellect” (247).

## **1. *Outdoor Education as Formal Education***

Much of what was categorized as outdoor education prior to the 1940s was centered around camping experiences and not specifically linked to a school curriculum in a systemic manner. Although much active learning did take place during camping, the purpose of camping was not expressly to deliver a scholastic curriculum. Similar to the camping and nature movements, the progressive education movement was also accelerating in the early 1900s, influenced by educators such as John Dewey. Progressive-experimentalism is a philosophy that supports active learning on the part of the child through democratic and reciprocal relationships between children, adults, content, experiences, skills, and dispositions. The child influences the curriculum as much as the curriculum influences the child (Tienken, 2017). Dewey (1906) wrote that active learning is how children learn best and warned educators to be weary of practices that do not connect the experiences of the child to the formal school content:

Learning is active. It involves reaching out to the mind. We must take our stand with the child. The source of whatever is dead, mechanical, and formal in schools is found precisely in the subordination of the life and experiences of the child to the curriculum (14).

Progressive-experimentalist philosophy is based on learning through experiences, and those experiences inform future experiences. Different curricular structures yield different student experiences and ultimately influence their outcomes. Curriculum written to satisfy a purely scholastic conception of knowledge will be socially static, isolated from the experiences of the child, subject-centered or a disciplinary manner. Such a curriculum will likely exclude activities that foster creative, innovative, action-oriented, and big picture thinking than curriculum that seeks to integrate knowledge, skills, and dispositions for the ultimate purpose of transferring them to real-world issues.

Dewey (1916) warned of relying too heavily on a scholastic curriculum:

When education, under the influence of a scholastic conception of knowledge which ignores everything but scientifically formulated facts and truths, fails to recognize that primary or initial subject matter always exists as a matter of active doing, involving the use of the body and the handling of material, the subject matter of instruction is isolated from the needs and purposes of the learner, and so becomes just a something to be memorized and reproduced upon demand. Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing (133).

Dewey proposed curricula that acknowledged the learner as an active constructor of meaning who brings prior learning and life experiences to the classroom, wherever that classroom might be. He stressed the need to connect the academic content to the student by organizing curriculum and teaching as a fusion of subject matter and personal experience in which students are involved in problem-based activities derived from social forces – topics germane to the child and society. Authentic, ill-structured, divergent, socially conscious problem-solving situations that examine issues facing students in a democracy as members of a global community provide a basis for curriculum development, design, and implementation. Dewey (1916) advised that, “The best kind of teaching bears in mind the desirability of affecting this interconnection (between content and student experience in everyday life). It puts the student in the habitual attitude of finding points of contact and mutual bearings” (117).

Dewey (1916) rejected the notion that the student and his/her life and experiences must be subservient to the curriculum and that students must be made to passively receive and store content knowledge. He noted, “[The most effective] methods give pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such nature to demand thinking, or the intentional noting of connections; learning naturally results” (455-456). Curriculum design, development, and implementation should be flexible by providing multiple pathways for students to connect with content and demonstrate their level of readiness for mastery and understanding in relevant situations.

## **2. Nature’s Classroom Institute Montessori School**

Nature’s Classroom Institute Montessori School is located in the bucolic community of Mukwonago, Wisconsin, USA, about 30-minutes west of Milwaukee. Nature’s Classroom Institute was started in 1995, by Geoffrey Bishop in Spring Green, Wisconsin. According to the school’s official documents, the Institute originally began as a way to give school students the opportunity to experience a hands-on, multidisciplinary curriculum with an emphasis on field study and community-living through week-long field trips. Then, the program expanded and the Nature’s Classroom Institute Montessori School opened in 2002. The school is part of a larger education operation that includes teacher training institutes, week-long education experiences for schools across the country, and a Montessori teacher preparation program.

## **3. Mission of the Montessori school**

The stated mission of the Montessori school is to “prepare students to be vested learners by engaging their natural curiosities about the world.” The 2018-2019 annual report explained that the school strives to adapt the instruc-

tion to the individual learner's needs through an interdisciplinary approach utilizing its natural and agricultural campus. The curriculum and instruction are situated in the Montessori ideals of independence and mutual respect, and provides all students with practical and authentic learning experiences that develop academically, socially and environmentally responsible problem solvers. The school documentation states that the staff implements the Montessori philosophy and methodology where the environment stimulates intellectual, emotional, social, physical and cultural growth. According to the school's publicly available documents, each day at the Nature's Classroom Institute Montessori School begins with outdoor activities. The Children's House students, ages 3-6, spend a minimum of 45-minutes at the start of the school day playing in the woods or fields. Students from the Lower Elementary (ages 6-9) and Upper Elementary (ages 9-12) schools participate in *Morning Exploration* that includes a hike with the destination determined by the students. The Adolescent (ages 12-18) students go to the school's farm and care for over 80 animals and complete the morning chores. The school does not limit the amount of time the students spend outdoors each day, but on average, students spend about two hours a day engaged in outdoor activities.

One tenant of the school's vision is that educators will provide "interdisciplinary curricular experiences that support an understanding and appreciation of the interconnectedness of the world." This tenant directly aligns with Maria Montessori's (1934) thoughts about the importance of the child interacting with his or her world when she explained that her methods do not seek to separate the child from the world. Instead, her methods focus on equipping children with the mental and social skills necessary to conquer the whole world and its culture. Montessori (1934) wrote about the importance of physical movement as part of the educative process:

Since in most schools children learn passively, it is deemed necessary to provide rest from mental activity in the form of physical movement, and physical activity takes over from mental activity. Why must one form of tiring action take over from the other? The meaning we attach to movement is a much deeper one, which not only concerns the motor function of our body, but embraces the whole of man in his corresponding modes of expression.

#### **4. Outdoor education curriculum**

Dewey's and Montessori's pedagogical ideas are well represented in the curriculum of the school. The curriculum focuses on outdoor education and meets Gair's (1997) definition of outdoor education as learning activities conducted in an outdoor environment for the personal, social, emotional and educational development of the student. The school developed specific units of study around a fusion of subjects such as Environmental Science and Agriculture and Botany,

which are situated within the broad field of Ecology. The school personnel funneled the fusion of subjects to units of study derived from Combined Fields of content, such as The Farm. Each unit of study includes multiple hands-on project-based learning activities that provide students experiences with a wide range of content. For example, the Children's House *Eco-Lab Environmental Science* curriculum includes projects arranged by season on such topics as Rock Types, Water Cycle, States of Matter, Animal Kingdom, and Ecosystems. Each project within the units of study has a clear objective/s and easy to follow procedures that are chunked into a sequence of developmentally appropriate actions that students can take to complete the projects. Each project provides students with hands-on learning experiences that result in students gaining knowledge and skills from real-world experiences, learned outdoors in the realistic context, that they can then transfer for use to their own lives. The structure and function of the units and projects comport with Dewey's (1916/2009, 88-91) idea that curriculum is something that needs to be transformed into usable, transferable knowledge by the educator and students through a process of reorganization, reconstruction, and reflection.

The Nature's Classroom Institute Montessori School curricula is purposively used as a vehicle to organize knowledge, skills, and dispositions for students to experience in a scholastic and social setting. Mental activity is not divorced from physical activity at the school; the two types of activity work in tandem to complement each other and bring about a more complete learning experience for the students. The organization and implementation of the written curricula matter greatly in terms of how students learn and how they transfer the learning to meaningful actions. The ways students come to experience and influence knowledge, skills, and dispositions and the choice and voice they have in the processes, influence the experienced curriculum in the classroom and beyond (Tienken, 2017).

## **5. Pedagogy**

The teaching staff are all formally trained Montessori teachers. The school itself is a formal training site for Montessori certification. However, other pedagogical influences permeate the outdoor teaching curriculum. For example, the school utilizes *Five Tenants of Outdoor Education*, adapted from *Sharing Nature with Children*, by Cornell (1979).

1. Teach Less and Share More: Share your feelings, reflections, and questions about the content and context of the learning experience.
2. Be receptive: Receptivity means listening and being aware. The outdoors brings out a spontaneous enthusiasm in the child that you can skillfully direct toward learning.

3. **Focus the Child's Attention:** Set the tone of the outing right from the start. Involve everyone as much as you can by asking questions and pointing out interesting sights and sounds. Let them feel their findings are interesting to you.
4. **Look and Experience First; Talk Later:** Children have a marvelous capacity for absorbing themselves in whatever they are looking at. Your child will gain a far better understanding of things outside himself by becoming one with them than he will from second-hand talk. Children seldom forget a direct experience.
5. **Find Your Sense of Joy:** A sense of joy should permeate the experience. Children are naturally drawn to learning if you can keep the spirit of the occasion happy and enthusiastic.

The pedagogy also draws from the Socratic method and Dewey's Scientific Method. Five specific teaching strategies are recommended in the school's publication *Strategies for Environmental Education*:

1. **Conceptual Planning:** Organization is the key to making a lesson effective and meaningful. The information, concepts, and activities must be organized in some logical manner. All physical aspects should be in place before the activity. Any projects or experiments should be tried in advance to work out any bugs and specific procedures.
2. **The Starting Point:** Connecting to pre-existing knowledge helps students understand the activity. Make it clear what the topic is and why it is relevant to them. Explain the goals and objects. Why do they matter? How will these goals and objects be achieved?
3. **Asking vs. Telling:** Give students time to come up with answers. Lead them to solutions; don't simply give them the answers. Allow them to be thoughtful. Give them problems to solve or phenomena to explain. Remember, there are no wrong answers in these cases. Creativity is important and should be encouraged.
4. **Pace:** Mix discussion with activities. Be more active for younger students. Balance verbal, visual, and experiential learning. The students should be hearing you, seeing for themselves, and getting out there and actively doing things. Be flexible. You may have to adjust to a variety of learning styles and levels within the group. Challenge the more advanced students without leaving the rest behind.
5. **Concepts:** Break down concepts into a few (3-5) of the most important things to know about the subject. Students can help with the starting point. Simply ask them what they already know. Use a logical sequence of activity and demonstration to build on these concepts from existing knowledge. Allow for teachable moments. Put the concepts into broader

perspectives. How does this relate to other fields? Where does this happen? What traditional subjects were involved?

The *outdoor education* program of the Nature's Classroom Institute Montessori School draws upon the philosophical traditions of Maria Montessori and John Dewey. The school provides structured outdoor education primarily focused on environmental education. Students spend a consistent amount of time in the outdoors conducting formal learning activities. In this way, the program offered by the school far exceeds the early basic conceptions of outdoor education focused on camping or adventuring activities. The school truly does use nature as a classroom for formal study.

## **6. The Scandinavian School of Jersey City**

The Scandinavian School of Jersey City, New Jersey, was founded in 2010, by Maria Germerud-Sharp. Jersey City is located across the Hudson River from New York City. The school's urban location stands in sharp contrast to the rolling fields, lakes, and forests of Nature's Classroom Institute in Wisconsin. The school markets itself as the first full-day Scandinavian school inspired by the Reggio Emilia approach to early childhood education on the East Coast of the United States. It provides education for students ages 1 through grade 4. It was inspired in part by the founder's desire to provide her child an education that was similar to the one she experienced in Sweden, with a focus on the children, not on the artificial delivery of a standardized and pre-packaged curriculum.

## **7. Mission of the Scandinavian School**

According to the school's website, the mission of the school is multifaceted and "centered around play, plenty of time outdoors, sitting together eating a healthy, homemade meal, and again, play, play, play! A school where teachers embody warmth, love, empathy, and respect and where the children are encouraged to see the magic that happens when we care for ourselves, each other, our community and our planet."

The founder expanded upon the mission by writing:

At Scandi School, children's rights are at the very core of who we are. We protect these rights by giving our children freedom to play, solve conflicts, collaborate, and care for one another, and equally important, they know that their voices are valid, respected and heard. Our children leave our school to a wide variety of schools, with life skills you cannot learn any other way than by doing, by playing, listening and participating. They are leaving here as change-makers, as do their parents.

## 8. Curriculum and Pedagogy

The preschool curriculum is derived from the Swedish national *Curriculum for Preschool* and the school exemplifies the philosophy of the Swedish national curriculum in its daily operation (Norstedts Juridik Kundservice, 2018, 5):

Every single person working in the preschool should promote respect for the inviolability of human life, individual freedom and integrity, the equal value of all people, equality between women and men, girls and boys, and solidarity between people. No child in the preschool should be subjected to discrimination on the grounds of the gender, transgender identity or expression, ethnic origin, religion or other belief, disability, sexual orientation, or age, of the child or any person with whom the child is associated, or to any other abusive treatment. All such tendencies should be actively counteracted. Education should be undertaken in democratic forms and lay the foundation for a growing interest and responsibility among children for active participation in civic life and for sustainable development – not only economic, but also social and environmental. Both long-term and global future perspectives should be made explicit in education.

Students are actively engaged throughout the day in hands-on projects and dedicated time outside. The school has outdoor play and garden facilities on the premises and makes use of the large city parks in the areas. Students of all ages receive dedicated amounts of time daily, regardless of the weather conditions, outside playing and learning.

The Reggio Emilia approach, originally developed is the guiding force for the curriculum and pedagogy of the school and all staff receive formal training and professional development in the approach.

Emilia approach, originally developed in Italy after World War II by psychologist Loris Malaguzzi. The Reggio Emilia approach is based on nine fundamental principles (Gandini, 2003, 25-27):

1. The image of the child: All children have preparedness, potential, curiosity; they have interest in relationship, in constructing their own learning, and in negotiating with everything the environment brings to them. Children should be considered as active citizens with rights, as contributing members, with their families, of their local community. Children with special rights (rather than using the term special needs) have precedence in becoming part of an infant/toddler center or a preschool.
2. Children's relationships and interactions within a system: Education has to focus on each child, not considered in isolation, but seen in relation with the family, with other children, with the teachers, with the environment of the school, with the community, and with the wider society.

3. The role of parents: Parents are an essential component of the program—a competent and active part of their children’s learning experience. They are not considered consumers but co-responsible partners.
4. The role of space: The layout of physical space fosters encounters, communication, and relationships. Children learn a great deal in exchanges and negotiations with their peers; therefore, teachers organize spaces that support the engagement of small groups.
5. Teachers and children as partners in learning: A strong image of the child has to correspond to a strong image of the teacher. Cooperation at all levels in the schools is the powerful mode of working that makes possible the achievement of the complex goals that Reggio educators have set for themselves.
6. Not a pre-set curriculum but a process of inviting and sustaining learning: Once teachers have prepared an environment rich in materials and possibilities, they observe and listen to the children in order to know how to proceed with their work. Teachers use the understanding they gain thereby to act as a resource for them. They see learning not as a linear process but as a spiral progression and consider themselves to be partners in the process of learning.
7. The power of documentation: Transcriptions of children’s remarks and discussions, photographs of their activity, and representations of their thinking and learning are carefully studied.
8. The many languages of children: Children engage in activities that allow them to express themselves and their learning in many ways. Their communication modes are varied, and the curriculum and pedagogy should foster diversity of communication.
9. Project based learning: Projects provide the narrative and structure to the children’s and teachers’ learning experiences. They are based on the strong conviction that learning by doing is of great importance and that to discuss in groups and to revisit ideas and experiences is essential to gain better understanding and to learn.

The Scandinavian School of Jersey City leverages place-based and project-based learning outdoors to utilize the environment as the 3<sup>rd</sup> teacher of children. The school strives to provide students with education that develops an appreciation for the outdoors and eco-sustainability while also focusing on mindfulness, social justice and a positive image of the children.

### **Closing thoughts**

Although each school draws its inspiration for curriculum and pedagogy from different philosophical traditions, both schools operate from a strong

foundation of outdoor education, child-centered pedagogy, and hands-on learning. Outdoor education is at the center of each school's daily operation, and it plays an important role in the mission of each school.

## References

- Cornell J. (1979), *Sharing nature with children*, Take Heart Publications, CA.
- Dewey J. (1906), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, IL.
- Dewey J. (1916/2009), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Readaclassic.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, NY.
- Frost J.L. (2010), *A History of Children's Play and Play Environments*, Routledge, New York, NY.
- Gair N.P. (1997), *Outdoor education: Theory and practice*, Cassell, London.
- Gandini L. (2003), *Values and Principles of the Reggio Emilia Approach*, in Gandini L., Etheridge S., & Hill L. (Eds.), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*, Davis Publications, Worcester, MA, 25-27.
- Norstedts Juridik Kundservice (2018), *Curriculum for the preschool*, <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf> (ultimo accesso 30/03/22).
- Tienken C.H. (2017), *Defying standardization: Creating curriculum for an uncertain future*, Rowman and Littlefield, MD.

# *Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese*

*Giuseppe Elia - Annamaria Ventura<sup>1</sup>*

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari "Aldo Moro"  
PhD Student in Scienze delle Relazioni Umane, Università degli studi di Bari "Aldo Moro"

*"He now felt glad at having suffered sorrow and trouble,  
because it enabled him to enjoy so much better  
all the pleasure and happiness around him"*

The Ugly Duckling - Hans Christian Andersen

## **Introduzione**

Hans Christian Andersen, scrittore danese di fama internazionale, in una delle sue molteplici e celebri fiabe, "il brutto anatroccolo", racconta della sensazione di gratitudine provata dal piccolo protagonista, dopo aver sperimentato il dolore e la difficoltà; è grazie a queste ultime che riesce ad apprezzare il piacere e la felicità che lo circondano. Questo estratto del 1843, mi sembra altamente rilevante per descrivere la condizione attuale dell'essere umano dopo l'emergenza pandemica, nella speranza che ognuno di noi ritrovi l'equilibrio della propria *persona*.

La pedagogia ha come oggetto di studio sempre una persona in educazione-formazione (Elia, 2021). Per tale motivo la metafora del cigno sarà utilizzata in questo contributo per rappresentare l'esperienza trasformativa che ognuno di noi sperimenta nel momento in cui si appresta ad apprendere. In ogni relazione educativa, l'educando o "il brutto anatroccolo", non viene abbandonato. La figura dell'insegnante è sempre presente e partecipa al successo formativo di ogni suo allievo. Come sostiene Rita Levi Montalcini, la scelta di uno studente dipende dalla sua inclinazione, ma anche dalla fortuna di incontrare un grande docente.

---

1. Il lavoro è stato condiviso dagli autori, nello specifico Giuseppe Elia è responsabile dell'introduzione e delle conclusioni, Annamaria Ventura dei paragrafi concernenti l'esposizione e la ricerca.

La pandemia ha posto in una situazione di crisi sia la persona in fase di formazione che la persona che forma. L'etimologia della parola rimanda al greco *krinein* che vuol dire "rovistare per scegliere". Tale costrutto può essere considerato come un vero e proprio esempio di *problem solving*. Si tratta di una tra le competenze trasversali, secondo le quali un insegnante progetta percorsi di insegnamento-apprendimento per i suoi studenti, affinché la trasformazione educativa avvenga in primo luogo nella loro testa, "ben fatta" (Morin, 1999). Dall'assimilazione non-passiva dei saperi e della loro immagine più critica verrà a costruirsi una mente flessibile, aperta, più modellata sull'indagine e più capace, appunto, di affrontare problemi, meno esecutiva e più creativa (Elia, 2014).

Per parafrasare le parole di Andersen ai nostri giorni, l'insegnante efficace è colui che rende partecipe ed *empowered* la persona che incontra un problema, spingendola empaticamente a muoversi con coraggio nella direzione del cambiamento, abbandonando il circolo vizioso dell'auto scoraggiamento e del pensiero negativo (Elia, 2021).

In questo *paper* si vuole disegnare un possibile scenario che fa da sfondo alla trasformazione della persona, durante il suo processo educativo. Immaginandoci di trovarci in una fiaba dell'autore danese, lo scenario in esame è quello dell'*outdoor education*, proprio della terra scandinava, dove prende il nome di *Udeskole*.

La prima parte del presente contributo rappresenta un *framework* della situazione post-pandemica nazionale e dell'urgenza pedagogica verso il recupero di un umanesimo messo a dura prova dall'epoca dell'incertezza (Bauman, 1999). Nella seconda parte, invece, verranno fornite al lettore alcune coordinate di lettura riguardo la tematica in analisi, la sua rilevanza dal punto di vista pedagogico e la sua declinazione nello scenario italiano. Descritta la modalità di ricerca etnografica nella terza parte, il *topic* della *Udeskole* sarà l'oggetto della quarta parte, che riguarda l'analisi dell'esperienza dell'*outdoor education* nel contesto danese.

L'obiettivo di questo *paper* è in primo luogo quello di essere uno spunto di riflessione e soprattutto di ispirazione proveniente da una terra nota per il suo sistema educativo e per l'amore nei confronti della Natura-Ambiente. Tale contributo si propone anche come una risposta concreta, dal punto di vista pedagogico-didattico, per tutti quegli insegnanti italiani alla ricerca di coordinate per ri-pensare l'educazione post-pandemica, resettare la bussola relativa alla loro professionalità docente, affinché essi stessi possano ri-trasformarsi in esempi autorevoli di educazione-formazione.

## 1. Esposizione: la pandemia, il cigno nero

“Questa è la nostra occasione per definire una nuova versione della normalità”.

Gambuto (2020)

Sin dalla cultura greco-romana, il cigno è considerato archetipo di bellezza e nobiltà; nel corso del tempo, il regale animale conserva il suo fascino, tanto da essere proclamato nel 1984, l'animale simbolo della Danimarca. Parallelamente a questa accezione estetica, il suo alter-ego “il cigno nero”, compare spesso nel cinema, nella letteratura e nelle arti figurative, rappresentando un paradigma al quale la condizione umana non può sottrarsi. Esso, infatti, è sinonimo di *imprevisto*. Taleb definisce *cigni neri* (2008), eventi rari, imprevedibili che cambiano volto al mondo per come lo conosciamo.

La virologia italiana Ilaria Capua utilizza questa metafora per descrivere la situazione emergenziale causata dal Covid-19. Le pandemie sono eventi catastrofici, ma sono anche degli aggiustatori, dei rimodellatori sociali: obliterando il passato, offrono lo spazio e la flessibilità per far entrare il nuovo (Capua, 2020). Quando noi ripartiamo, non siamo le stesse persone. Notiamo, dunque, come ritorni il concetto trasformativo della persona e allo stesso tempo ritroviamo anche un barlume di speranza. L'autrice, infatti, sottolinea come questi avvenimenti sinistri possono cambiare il mondo “non sempre e non solo in negativo”.

Dal punto di vista pedagogico, il virus e il *lockdown* non hanno fatto altro che aggravare la condizione di *indoorisation*, ovvero la progressiva “vita in scatola” vissuta dai bambini odierni, prigionieri della “tecnosfera”. Tale nuova dimensione, da far dialogare con quelle preesistenti della ecosfera e socio-sfera, viene utilizzata per sottolineare una specifica condizione attuale: abitiamo in un mondo in ogni sua parte tecnicamente organizzato, sia perché l'esistenza è condizionata dall'uso delle tecnologie, sia perché prevale una razionalità di tipo tecnico, secondo la quale ogni obiettivo di trasformazione culturale è pensabile possa essere raggiunto solo attraverso la mediazione della tecnica (Mortari, 2020). Un esempio lampante è quello della didattica a distanza (in acronimo DAD dalla scuola primaria verso gli ordini di scuola successivi e LEAD per quanto riguarda la scuola dell'infanzia).

La prevalenza del paradigma tecnicista alimenta quello che Richard Louv chiama *Nature Deficit Disorder* (2005), espressione che indica la condizione umana in assenza di contatto con la natura e fonte di una moltitudine di malesseri/criticità propri dell'infanzia contemporanea; per citarne alcuni: riduzione dell'uso dei sensi, aumento del rischio di disordini fisici e mentali. Il rischio di un mancato bilanciamento tra esperienze *indoor* ed *outdoor* sfocia nell'*estinzione dell'esperienza* (Louv, 2019). Ma dove risiede il rischio? Siamo sicuri che il rischio risieda nell'ambiente esterno e non in quello interno?

L'*outdoor education* nasce in risposta ai fenomeni di *indoorisation*, che consiste in una disconnessione dalla diretta relazione con il mondo (Van Bottenburg & Lotte, 2010); tali fenomeni, a partire dalla rivoluzione industriale, sono stati l'espressione dei mutati rapporti tra uomo e ambiente. Il *topic* in analisi si presenta come una proposta pedagogica quanto mai attuale, considerati gli stili di vita 'imposti' dalla recente pandemia.

Originaria dei paesi nordeuropei e lì diffusa, tale filosofia sta vedendo una rapida diffusione anche in Italia, dove molte scuole possono adottarla come proposta innovativa<sup>2</sup>. L'*outdoor education*, pertanto, è un'occasione per allenare il proprio sguardo ad osservare ed esaminare il mondo che ci circonda. Alla luce di tali considerazioni, è rilevante quanto sia necessaria nella scuola, innanzitutto, una *educazione ai media*, in sintonia con una *educazione ecologica* (bilanciando il reale con il virtuale) ma soprattutto il recupero della relazione con l'*esterno*.

## 2. L'*Outdoor Education* e lo scenario italiano

*"Look deep into nature, and then you will understand everything better".*  
Albert Einstein

Sin dalla prima metà del Novecento, profonde riflessioni sull'importanza della relazione bambini e natura in educazione sono state avviate da molteplici pensatori come Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Rudolph Steiner e Robert Baden-Powell. Così come sul valore dell'esperienza e dell'individualità si rinvia ai contributi di John Dewey e Maria Montessori.

Il recente dialogo tra la pedagogia e le neuroscienze, nello specifico autori come Barbara Rogoff (2004), Peter Gray (2015), Afie Kohn (2010), Alison Gopnick (2017), hanno contribuito alla comprensione dei processi di apprendimento che la nostra specie ha messo a punto dalla sua origine ad oggi per far fronte alle *sfide dell'evoluzione* (Negro, 2019).

Dal 2014 in poi, in Italia si sono diffuse una serie di pratiche didattiche concrete relative all'*outdoor education* come gli "asili nel bosco" e tante altre iniziative consultabili sulla mappa di tutta un'altra scuola<sup>3</sup>. L'influenza Scandinava è stata già fonte di ispirazione per lo scenario *outdoor* italiano,

---

2. «Outdoor education» è la nuova Idea di Avanguardie educative che da oggi le scuole possono adottare. La proposta entra a far parte della «Galleria delle Idee per l'Innovazione» perché consiste in un approccio pedagogico che presenta numerosi punti di contatto con gli «orizzonti di riferimento» promossi dal Manifesto del Movimento dato che agisce su Didattica, Tempo e Spazio, le tre coordinate che individuano il contesto di riferimento per i processi di innovazione innescati dalle Idee (Giunti et al., 2021).

3. <http://www.tuttaunaltrascuola.it> (ultimo accesso 28 marzo 2022).

basti vedere la diffusione della *pedagogia del bosco*. Prendendo spunto da una esperienza danese chiamata *vandrebørnehave* (letteralmente “asilo a piedi”), la pedagogia del bosco fa parte della grande famiglia dell’*outdoor education* (o educazione all’aperto o in natura), come l’educazione ambientale, l’educazione esperienziale, lo scoutismo, l’orto terapia, o le attività assistite con gli animali, tutti approcci che hanno in comune il fatto di svolgersi “fuori” il contesto scolastico tradizionale, mettendo al centro la relazione tra persona e ambiente, creando esperienze significative dal punto di vista educativo (Negro, 2019).

La natura *open-ended* propria dell’*outdoor education* porta ad una perenne resistenza verso il tentativo di imporre una singola definizione, per questa ragione, si fa spesso riferimento ad un *umbrella term* (Bisson, 1996). Sotto il termine *outdoor education*, infatti, vi sono una varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da un insegnamento attivo che ha luogo fuori dalla scuola e che si basa sulle caratteristiche del territorio e del contesto socioculturale in cui la scuola si trova e, per tale ragione, questo termine non si limita a descrivere attività relative solamente all’ambiente naturale (Bortolotti, 2019).

Pertanto, con il termine “*outdoor education*” non ci riferiamo soltanto a esperienze che si svolgono in contesti naturali – ad esempio il giardino della scuola, i parchi, le fattorie – ma anche percorsi didattici realizzati in ambienti urbani – ad esempio i musei, le piazze, i parchi cittadini – dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale).

Oltre ad avere un “ombrello” di definizioni, l’*outdoor education* assume diversi linguaggi a seconda del contesto culturale di riferimento, in modo tale da rispondere effettivamente ai bisogni della comunità. Per questa ragione si intende come tale fenomeno si sia diffuso ampiamente e abbia assunto nomi e caratteristiche specifiche in base ad un determinato luogo. Dopo un’attenta analisi della letteratura italiana, abbiamo dimostrato precedentemente come la Danimarca abbia già ispirato un tipo di *outdoor education* italiano, vale a dire la Pedagogia del Bosco. Nel prossimo paragrafo, invece, si prende in esame un’altra forma di *outdoor education* largamente diffusa nei paesi scandinavi, vale a dire la *Udeskole*<sup>4</sup>.

---

4. La tematica in analisi è stata oggetto di una mia ricerca durante il periodo di scambio dottorale tra l’Università degli studi di Bari “Aldo Moro” e l’Università di Aalborg in Danimarca. In primis come dottoranda, ma anche come insegnante di scuola dell’infanzia e primaria, la ricerca è motivata ed ispirata dal *‘lust of knowing’*, ovvero il desiderio di conoscenza relativo alla tematica dell’*outdoor education* e al sistema educativo danese (Delamont, 2008), in quanto i paesi Scandinavi sono spesso percepiti come ‘luoghi di riferimento’, da parte della pedagogia italiana (Rea & White, 2009).

### 3. La metodologia di ricerca, gli strumenti dell'autore

Per poter comprendere le peculiarità della filosofia *outdoor education* in Danimarca, il fenomeno *Udeskole* è stato considerato una *policy educativa*, dal punto di vista macro (diffusione generale nel panorama danese) e micro (singola applicazione della *Udeskole* nelle classi accademiche e scolastiche). L'obiettivo di ricerca è quello di sviscerare tale concetto dalla teoria alla pratica e viceversa, analizzandone le caratteristiche su livelli differenti. In tal caso, sono state prese in esame tre dimensioni: governativa, accademica e scolastica. Il *fieldwork* di ricerca è stato uno *University College* danese, in cui i futuri docenti hanno partecipato ad un corso relativo alla tematica *outdoor education*; attraverso la frequenza diretta e grazie alle interviste con i diversi *stakeholders*, ho avuto modo di collezionare i dati. Una scuola primaria locale, inoltre, in cui viene applicata la filosofia *Udeskole*, mi ha permesso di approfondire tale tematica.

Il metodo di ricerca utilizzato è stato quello etnografico; di origine antropologica e sociale, l'etnografia si presta al dialogo con altri settori scientifico-disciplinari, quale quello pedagogico. Il legame tra questo metodo di ricerca e il mondo dell'educazione è possibile grazie ad alcune somiglianze tra il modo in cui le persone apprendono e i modi di condurre la ricerca educativa (Walford et al., 2008). In entrambi i casi, l'esperienza assume un valore pregnante perché si intende significativo ogni apprendimento che venga vissuto attraverso una esperienza e il ricercatore etnografico raccoglie i dati attraverso la propria esperienza nel campo di ricerca.

Lo scenario pedagogico, in seguito al diffondersi della pandemia, si è caratterizzato di una nuova dinamicità, in quanto non è possibile considerare le cose come stavano prima. L'etnografia permette di seguire questi cambiamenti comunicando quelle che sono le storie che contano (Mills & Morton, 2013). Questo è possibile perché il metodo etnografico permette al ricercatore di studiare la vita di un gruppo, di varia natura, sperimentandone tutti i lati interni nascosti (Walford et al., 2008). L'etnografia, infatti, è un modo di essere, vedere, pensare e scrivere (Mills & Morton, 2013).

Lo studio della tematica *outdoor* viene affrontato su diversi livelli, come precedentemente anticipato, dallo scenario nordico fino al particolare nelle scuole, ma in questo *paper* verrà analizzata solamente la parte generale. I dati della ricerca sono stati collezionati utilizzando lo strumento dell'osservazione partecipata, che è un componente indispensabile della ricerca etnografica perché permette al ricercatore di prender parte attivamente al processo di costruzione di nuovi significati e allo stesso tempo osservarne passivamente i partecipanti. In particolare, la rilevanza di tale dinamica risiede nel fatto che l'etnografo mentre osserva e prende nota, può beneficiare di una esperienza significativa vissuta in prima persona (Murchison, 2010). Pertanto, il fenome-

no della *Udeskole* verrà rappresentato attraverso la lente etnografica, offrendo al lettore un panorama letterario generico ma anche svelando alcuni *insights* all'interno di questo mondo e il suo potenziale nello scenario pedagogico.

#### **4. Udeskole**

Nel caso della tradizione scandinava (Danimarca, Norvegia e Svezia), il termine *outdoor education* viene associato al concetto di *friluftsliv* che letteralmente significa “*vita libera-outdoor*”, ma che generalmente fa riferimento all'*outdoor education* (Bentsen et al., 2009; Henderson & Vikander, 2007).

Il modello Nordico educativo pone l'importanza sullo sviluppo degli obiettivi sociali, come ad esempio il senso di appartenenza ad una comunità (Bentsen et al., 2018). Per tale ragione, il concetto scandinavo di *Udeskole* si focalizza su ideali sociali che portano a sua volta all'instaurarsi di una relazione dinamica con le scuole e il territorio circostante.

*Udeskole* (letteralmente significa ‘scuola all’aperto’) è un termine usato per descrivere una forma di educazione *outdoor-based* che sta fiorendo nell'area scandinava (Bentsen et al., 2018). Si tratta di un metodo di insegnamento in cui la scuola si apre alla comunità circostante e coinvolge natura, cultura e società nella giornata scolastica. La scuola all’aperto è parte integrante di un processo di insegnamento coerente, in cui alcune parti dell’insegnamento vengono trasferite alla comunità locale, sulla base di obiettivi accademici e con attività regolari sia all’esterno che all’interno.

*Udeskole* contribuisce alla formazione degli studenti, i quali, attraverso il corpo e i sensi acquisiscono esperienze personali e concrete attraverso i fenomeni, i metodi, le prospettive e l'applicazione delle materie; l'accento è posto sulla creatività, nonché sul lavoro esplorativo e pratico (Bærenholdt & Hald, 2020). Leggendo la letteratura danese relativa a tale *topic*, l'obiettivo-speranza della *Udeskole* è quello di avere una rilevanza su un panorama internazionale e soprattutto per i diversi livelli di scuola considerando la relazione tra l'*outdoor education* e i relativi curricula (Bentsen et al., 2018).

Questo punto mi sembra altamente interessante, in quanto siamo portati a pensare che le attività *outdoor* siano fruibili solo dai più piccoli. La *Udeskole*, invece, ha del potenziale pedagogico in quanto si può applicare su tutti gli ordini di scuola, arrivando ad un vasto campione di destinatari in via di formazione.

#### **5. Il panorama scolastico danese**

L'istruzione pubblica in Danimarca si basa su un ampio sistema che include la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. I bambini danesi cominciano i loro nove anni di istruzione obbligatoria all'età di 7 anni; dai 3 ai 6, invece, frequentano il *kindergarten* (scuola dell'infanzia). Prima di intra-

prendere il percorso formativo, quasi tutti i bambini sono soliti frequentare una *pre-school*. L'educazione obbligatoria viene erogata da parte di scuole comunali, private o anche a casa; non ha importanza come o dove, purché gli standard nazionali siano conseguiti.

Di recente, si è assistito ad un fenomeno di decentralizzazione del sistema scolastico pubblico, tale movimento prende il nome di '*free school model*' (modello della scuola libera) e consiste nel passaggio della gestione della scuola dal governo al singolo comune (Bentsen et al., 2009); pertanto, le scuole sono gestite a livello locale.

In generale, la scuola pubblica ha la stessa struttura curricolare in tutta la Danimarca, ma vi è un'ampia differenza sulla base delle decisioni scolastiche del governo locale. L'amministrazione centrale delle scuole pubbliche è opera del Ministero Danese dell'Educazione, mentre il Parlamento danese prende le decisioni generali in campo educativo. Il Ministro dell'Educazione stabilisce il *target* per ogni materia ma, i singoli comuni, le scuole e gli insegnanti decidono come raggiungere questi obiettivi. Le scuole possono strutturare i loro curricula affinché siano in armonia con gli obiettivi e le aree di competenza stabilite dal Ministro. Gli insegnanti all'interno di questa cornice hanno completa libertà dei metodi di insegnamento (Bentsen et al., 2009).

Qual è l'origine della *Udeskole* in Danimarca? Myging (2005) descrive questa filosofia *outdoor* come un fenomeno *bottom-up* sviluppato sotto forma di progetto da singoli insegnanti, gruppi di insegnanti o intere scuole. Avendo questa genesi, *Udeskole* viene considerato un *grassroots* (movimento locale) e si tratta di una forma interconnessa di pratiche educative, fare scuola e insegnamento. Inoltre, tale filosofia educativa nasce come risposta critica al sistema scolastico tradizionale che intende la classe l'unico spazio di apprendimento, il manuale l'unico mezzo per trasferire la conoscenza e l'insegnante come il detentore assoluto della stessa. *Udeskole* è un termine che fa riferimento non solo ad un metodo di insegnamento ma anche ad un vero e proprio *movimento* che vuole ridefinire l'assetto scolastico e la teoria secondo la quale si debba intendere oggi giorno l'educazione.

Nell'ultimo decennio, un numero crescente di scuole pubbliche, private e indipendenti ha abbracciato la filosofia *Udeskole*, intesa come una educazione regolare e obbligatoria fuori dalla classe per studenti di età compresa tra i 7 e i 16 anni. Le attività scolastiche si svolgono fuori dai muri/edifici scolastici secondo una base regolare (ad esempio un giorno alla settimana o ogni due settimane); possono infine avvenire in natura, comunità locali, fattorie (Jordet, 2007, 1998) o altri luoghi purché siano all'esterno.

I risultati di numerose ricerche dimostrano come *Udeskole* abbia un valore aggiuntivo rispetto alla pratica tradizionale di insegnamento in classe, soprattutto dal punto di vista salutare, sociale e di benessere (Bentsen P. & Jensen F.S., 2012), ma anche sul piano di miglioramento del rendimento sco-

lastico, del linguaggio, della motivazione, del senso di consapevolezza e della conoscenza della relazione tra gli ambienti verdi e la comunità.

## **6. Il modello didattico**

Progettare un curriculum scolastico seguendo la filosofia *Udeskole*, significa utilizzare l'ambiente circostante per l'insegnamento di un *topic* di una specifica materia. Per esempio, gli insegnanti possono illustrare concetti matematici misurando e calcolando il volume degli alberi in matematica, scrivere poesie sulla e nella natura per sviluppare il linguaggio o contestualizzare la storia visitando posti o palazzi rilevanti dal punto di vista culturale. Il senso è quello di lavorare *con una materia o concetto nel suo contesto reale*, in modo concreto, per facilitare l'apprendimento e la comprensione. Una caratteristica fondamentale della filosofia *Udeskole* è l'*intenzionalità didattico-progettuale*. Jordet (1998) sottolinea che l'insegnamento *outdoor* deve essere *curriculum-based* e caratterizzato da attività fuori dalla classe che vadano oltre l'essere 'un semplice picnic'.

La figura della pagina successiva descrive il modello didattico della *Udeskole*, che prende il nome di IN-OUT-IN. L'insegnante definisce un *goal and content*, vale a dire un obiettivo ed un contenuto didattico. Dalla figura si evince come lo spazio *indoor* e quello *outdoor* sono in stretta connessione tra loro, attraverso il *transfer*. Prima di spostarsi nell'ambiente esterno, l'insegnante fornisce agli studenti un *background* di riferimento costituito da un *pre-understanding* (pre-apprendimento) e un *knowledge-building* (costruzione della conoscenza). A questo punto, ci si sposta nell'ambiente esterno. Nella parte destra della figura vi è una dimensione circolare in cui ritroviamo la *social practice* (pratica sociale), le *workforms* (forme di lavoro) e la *communication* (comunicazione) in un rapporto dialogico. Questo significa che nell'ambiente esterno l'apprendimento verrà costruito tenendo conto dei rapporti sociali, secondo diverse forme di lavoro pratico e su una solida base comunicativa. All'interno di queste tre dimensioni troviamo altri elementi: *the physical room* (lo spazio fisico), *the cultural room* (lo spazio culturale), *use of embody* (l'uso della corporeità) e *use of sense & aesthetic* (l'uso dei sensi e dell'estetica). Tali costrutti descrivono lo spazio *outdoor* come un luogo fisico, con una propria cultura che prevede la sua scoperta attraverso il coinvolgimento attivo della persona, usando corpo, sensi e apprezzandone la bellezza estetica. Il passo successivo è quello di ritornare nello spazio *indoor*, in cui avviene una analisi e una riflessione su quanto accaduto precedentemente nello spazio esterno. Tale procedura serve per far sedimentare e per rinsaldare l'apprendimento. Questo modello didattico ha un impianto generico, nel senso che può essere applicato a qualsiasi *topic* di materie diverse e per ogni età. Si noti anche la natura interdisciplinare ed interculturale dello stesso, in quanto sia possibile stabilire connessioni creative tra i saperi e coinvolgere in modo olistico la *persona* in formazione.

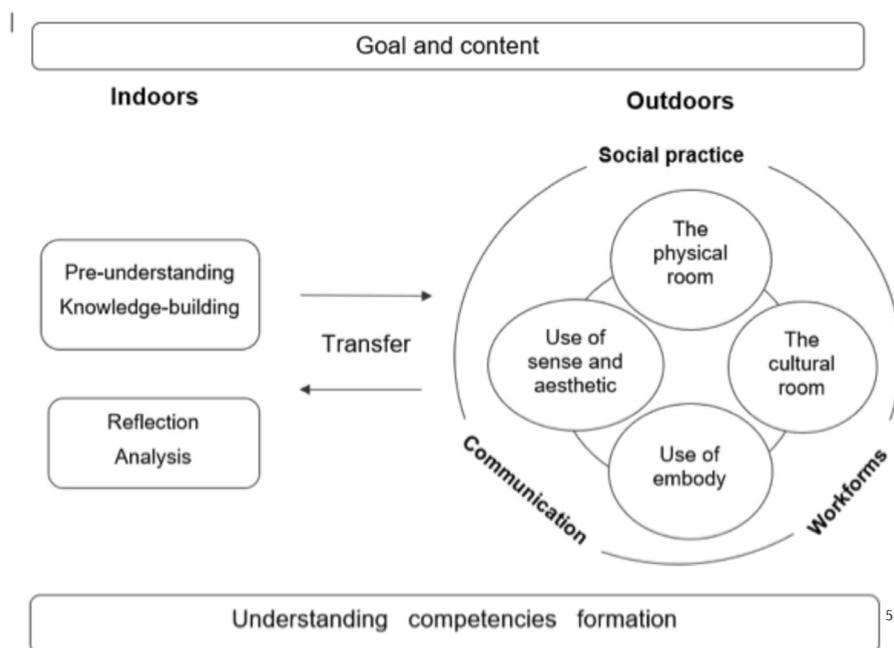


Figura 1 - Bærenholdt, J. & Hald, M. (2020)

Nella parte sottostante della figura, si leggono le parole *understanding*, *competencies* e *formation* che indicano la progressione dell'apprendimento, da comprensione a competenze verso la formazione della persona.

Incuriositi dalle potenzialità di tale filosofia educativa danese, abbiamo ricercato anche delle minacce potenziali alla riuscita della stessa. L'analisi tematica di Braun and Clarke (2006) ha identificato, quattro grandi temi riguardanti le barriere più frequenti secondo la percezione degli insegnanti che praticano la *Udeskole*:

- l'aumento del carico di lavoro degli insegnanti;
- il meteo e l'abbigliamento;
- le strutture scolastiche;
- le aspettative degli alunni su come dovrebbe essere la scuola.

5. Tale modello didattico prende il nome di IN-OUT-IN e rientra nel manuale teorico e pratico proprio della *Udeskole*.

## Conclusioni

“Sometimes we just simply have to find a way.  
The moment we decide to fulfil something, we can do anything”.

Greta Thunberg

Rimanendo nel panorama Scandinavo, l'attivista svedese Greta Thunberg, durante uno *speech* presso *the Houses of Parliament* a Londra, ci ricorda come talvolta basti solo trovare una *strada*, perché è proprio nel momento in cui decidiamo di cominciare qualcosa che diventiamo invincibili.

La filosofia *Udeskole* danese vuole essere un trampolino di lancio per la ripartenza autentica dell'educazione post-pandemica in Italia. Ora più che mai è urgente una alleanza tra i diversi livelli della nostra società, dal locale al generale, e la *Udeskole* è un buon esempio. Affinché bambini, ragazzi, donne e uomini ritornino a meravigliarsi di ciò che li circonda occorre ripartire dalle cose pratiche e concrete di tutti i giorni. Liberese Guglielmi, il giardiniere di Mario Calvino, papà di Italo, scrive “a me non interessa se uno va nella luna, se poi non riesce a conoscere nemmeno l'erba che ha sotto il piede facendo un passo...in duecento metri di terra a un bambino di scuola puoi insegnare una vita...per me la scuola è questa, e io *glielie mostro*, queste cose ai bambini”. Ancora una volta si noti il ruolo chiave del docente, ribadito anche nella letteratura della *Udeskole*. I risultati positivi dipendono dal lavoro del singolo insegnante nel momento in cui organizza le sue attività di insegnamento, questi gioca un ruolo considerevole nel creare esperienze di apprendimento (Bentsen et al., 2018).

In una cornice di umanesimo ritrovato, una mente rigenerata sarà struttura di un soggetto nuovo (Elia, 2014) anche in senso pubblico, in quanto più capace di decidere, di intervenire con responsabilità e in grado di esercitare a pieno la cittadinanza. L'educazione diventa così la pagina bianca per poter scrivere la nostra storia e consentire la fioritura dell'essere umano insito in ognuno di noi.

## Bibliografia

- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
- Bentsen P., Andkj R.S. & Ejbye-Ernst N. (2009), *Friluftsliv – natur, samfund og p dagogik [Friluftsliv – nature, society and education]*, Munksgaard Denmark, Copenhagen.
- Bentsen P., Mygind E. & Randrup T.B. (2009), Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 29-44.

- Bentsen P. & Jensen F.S. (2012), *The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools*, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Bentsen P., Stevenson, M.P., Mygind E. & Barfod K.S. (2018), *Udeskole: education outside the classroom in a Danish context*, in M.T. Huang & Y.C. Jade Ho (Eds.), *The Budding and Blooming of Outdoor Education in Diverse Global Contexts* (81-114). (Outdoor Education Research Office Book Series 3), National Academy for Educational Research, Taiwan.
- Bærenholdt J. & Hald M. (2020), *Udeskole i teori og praksis*, Dafolo, Frederikshavn.
- Bisson C. (1996), *The Outdoor Education Umbrella: a metaphoric model to conceptualize Outdoor Experiential learning methods*, ERIC, U.S.
- Braun V. & Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Capua I. (2020), *Il dopo. Il virus che ci ha costretti a cambiare mappa mentale*, Mondadori, Milano.
- Danish Ministry of Education (2007), *Private schools in Denmark.*, <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/private-schools-in-denmark> (ultimo accesso 28 marzo 2022).
- Delamont S. (2008), *For lust of knowing-observation in educational ethnography*, in Walford G. (ed.), *How to do Educational Ethnography*, the Tufnell Press, London, 39-56.
- Elia G. (2021), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari.
- Elia G. (2014), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari.
- Gambuto J.V. (2020), *Prepare for the ultimate Gaslighting*, [www.forge.medium.com](http://www.forge.medium.com).
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (a cura di), (2021), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 [2021], Indire, Firenze.
- Gopnick A. (2017), *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*, Bollati Boringheri, Torino.
- Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Henderson B. & Vikander N. (Eds.) (2007), *Nature first: outdoor life the Friluftsliv way*, Natural Heritage Books, Ontario.
- INDIRE <https://www.indire.it/2021/05/19/outdoor-education-e-la-nuova-proposta-dinnovazione-di-avanguardie-educative/> (ultimo accesso 28 marzo 2022).
- Jordet A. (1998), *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis [Local community as classroom. Udeskole in theory and practice]*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

- Jordet A. (2007), *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Local community as classroom], Doctoral Diss., University of Oslo.
- Kohn A. (2010), *Amarli senza se e senza ma. Dalla logica dei premi e delle punizioni a quella delle emozioni e della ragione*, Il leone verde, Torino.
- Louv R. (2005), *Last Child in the Woods*, Algonquin Books, United States.
- Louv R. (2019), *Our Wild Calling*, Algonquin Books, Chapel Hill.
- Mills D.S. & Morton M. (2013), *Ethnography and Education*, Sage Publications, London.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, GLF Editori Laterza, Bari.
- Murchison J.M. (2010), *Ethnography essentials: Designing, conducting, and presenting your research*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mygind E. (ed.), (2005), *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000–2003* [Outdoor teaching in public schools. A case study of a nature class of Rødkilde School and the effects of a weekly mandatory nature day on the youngest pupils in the period 2000–2003], Museum Tusulanums Forlag and University of Copenhagen, Copenhagen.
- Negro S. (2019), *Pedagogia del bosco. Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.
- Rea T. & Waite S. (2009), *International perspectives on outdoor and experiential learning*. Editorial Education, 3-13, 37(2), 1-4.
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Taleb N.N. (2008), *Il cigno nero*, Il Saggiatore, Milano.
- Van Bottenburg M. & Lotte S. (2010), The indoorisation of outdoor sport: an exploration of the rise of lifestyle sports in artificial settings, *Leisure Studies*, 29, 143-160.
- Walford G., Delamont S., Forsey M., Baker W.D., Green J., Skukauskaite A., Trondman M., Jeffrey B., Beach D. (2008), *How to do educational ethnography*, the Tufnell Press, London.



# ***Montessori and a legacy for outdoor education***

*Michelle Wisbey*

Senior Lecturer in Early Childhood Studies, Anglia Ruskin University, United Kingdom

## **Introduction**

“Let the children be free, encourage them, let them run outside when it is raining, let them remove their shoes when they find a puddle of water; and when they grass of the meadows is dam with dew, let them run on it and trample it with their bare feet; let them rest peacefully when a tree invites them to sleep beneath its shade, let them shout and laugh when the sun wakes them in the morning as it wakes every living creature that divides its day between waking and sleeping” (Montessori, 2007).

Resonating with the work of early years pioneers such as Rousseau and Froebel, as well as Montessori there has been a recent resurgence of interest in the UK in the potential of the outdoor environment for supporting children’s learning. This article focuses on Montessori’s pedagogy. After an overview of the Montessori and her view of outdoor education, it discusses its application to English early years settings.

## **1. Montessori’s philosophical approach to children’s learning**

One of the central tenants of the Montessori philosophy is the connection with the natural world of the outdoors (Montessori, 1946). Children develop a natural curiosity and a love for nature through having the daily opportunity to experience the outdoors with structure and purpose. They use their hands in everyday endeavours and focus on the earth and the outdoor environment around them, enabling them to be close to nature. She argued that children have an innate curious connection with nature and the world around them. A world that is a rich resource for learning. Due to this innate drive there is no better place to embed learning experiences to support the child’s natural development and curiosity than the outdoor environment, whether you are in a wood, on a beach, in the mountains, in the inner city or in a school playground.

Maria Montessori believed that there were two things necessary for raising peaceful human beings: an awareness of interdependence that everything in the world has on each other and the sense of gratitude that comes from

that awareness (Montessori, 1946). By providing a holistic ‘Cosmic Education’ learning experience, children should be exposed not just to humans, but to all the elements and forces of nature, the plants, the animals, their community and their culture. When we think about cosmic education, we think about our aims to give children a bigger picture of the world, their place in it, and the interconnectedness of everything. It is during this time they begin seeking answers to questions related to these topics, and their desire to learn as much about the world as possible is satisfied by the large amount of information they can access through their all environments and beyond.

Montessori emphasised the notion that must respect the child as curious, unique individual who loves to learn and she reminded us that every child has a right to spend time outdoors.

## **2. The pedagogical value of outdoor education**

Research has consistently evidenced that outdoor learning boosts confidence, social skills, communication, motivation, physical skills, knowledge and understanding. It has also been found to increase children’s self-esteem, self-confidence, ability to work cooperatively and resilience. Learning in the outdoors can be transformational for all children, but particularly those who struggle with indoor classroom learning. To support the learning and development of the children effortlessly, we only need to look to see the opportunities the outdoors provides, from the minute we walk out of our own back door, or from the classroom to playground. With both with resources supplied by you as parents and teachers, and the resources supplied by nature the environment becomes a place to absorb learning.

The outdoor favourable environment is as important as the indoor favourable environment, both working in unison as natural extensions of each other. To support the learning and development of the children effortlessly, we only need to look to see the opportunities the outdoors provides, both with resources supplied by the directress and resources supplied by nature. We are curious creatures: curiosity drives us to exploration of all types and curiosity drives us to understand the world around us in all its aspects. This stimulates essential questions such as why? how? when? and what?. This is the curiosity we need to embrace as it is the foundation for creative learning within a natural environment. Such questioning fuel scientific inquiry, the continuing quest for new, more accurate, or more complete knowledge.

As highlighted by the literature and research in this area, learning in the outdoors as part of a planned educational approach, may:

- Increase attainment in specific subjects;
- Impact positively on the health and well-being of young people;

- Help develop responsible citizens and lifelong appreciation of the natural world;
- Improve the social and communication skills of young people;
- Effectively weave together many of the strands of education for sustainable development.

Many adults who work with young people can give personal accounts of the enjoyment, freedom, creativity and inspiration that outdoor experiences offer children. The benefits of learning outside have been recognised and documented at least as far back as the fourteenth century. In the past two or three decades, a substantial amount of research has been undertaken which all points in the direction of humans needing nature not just to survive but to thrive. Our cognitive, social, emotional and physical health is affected by time spent outside, especially when in a natural space. Therefore, there is a growing emphasis on using green spaces, such as beaches and woodlands, in education. It is also why naturalising school grounds to increase plant cover and encourage wildlife makes a positive contribution to children's well-being.

Although there are many different approaches to outdoor learning, there is an equilibrium and there are parallels between all of them. The parallels to learning in the outdoors include:

- Interdisciplinary learning across subject areas;
- The use of the school grounds and local neighbourhoods, especially greenspace;
- Continuous visits over a long period of time, rather than one-off trips;
- Children involved in the planning and decision-making;
- Routines that develop skills and build independence;
- Teaching and learning in, through and about the natural and man-made world.

If you consider your own time at school, the chances are that your strongest memories will be about your time outdoors. This will include residential stays, excursions and playtimes. For some reason, we appear to remember more outdoor activities even though it is quite likely we spent less time outside than in (Davey, 2021). Such memories are important for two reasons.

Firstly, there is an onus on us to provide lessons in an environment that is conducive to learning, both in the long and short term. Common sense suggests that if being outside is more memorable, then this may be one way of helping children to remember what they have learned. Secondly, we need to consider why the memories stick. What is it about being outside that contributes to making an event memorable? We have a paradox in schools. We accept the value of outdoor learning, especially in the Early Years, but the

idea of outdoor learning in the primary sector and beyond often does not feel like a legitimate use of the precious time available. For some children, school playtimes may be the only informal outdoor play opportunities available to them on a regular basis. It is a time for children to recharge their batteries between lessons. Some children find their lives are full of structured activities, such as music lessons and sports classes, or spend lots of time doing sedentary activities, such as playing computer games. Others may live in places where going outside is just not possible (Davey, 2021).

As part of developing learning outdoors, you can demonstrate that you value playtimes and facilitate daily outdoor free-play opportunities, regardless of the weather, season and the ability of a child to play with others or complete their work. Outdoor learning can be more child-initiated and child-led with no external goals or rewards. This is how children learn to socialise, develop independence, improve their physical coordination and enjoy themselves without adults directing proceedings. It is how they learn about grit and resilience, power and control, to apologise and make friends.

Experiences within outdoors spaces are also vital to effective environmental education. When we talk about outdoors spaces, we are not always talking of forests and wood areas, consider letting part of your garden grow wild, replace some of your paved area with wild raised flower beds, give nature the freedom to create the outdoor environment for you. What you end up with may not be tidy but will be a great learning resource. The increasing interest in environmental issues has raised the profile of children's use of the outdoor space in terms of the potential for them to develop positive and caring attitudes to the wider environment (Rivkin, 2000). This rich, sensory, natural environment not only supports children's own investigations (Fjortoft 2004 ; Waite et al., 2006) but also provides an ideal context for group activities in which the development of knowledge, concepts and skills from across the curriculum which are embedded within authentic, purposeful and often real-life tasks.

### **3. Montessori's legacy on outdoor education**

Montessori advocated "bringing the inside out and the outside in". This idea was aimed at providing connections between observations of nature and opportunities to learn about plants and animals found in the immediate environment of the nursery (Isaacs, 2021). She formulated her own ideas about the importance of experiences of nature stating that "the best way of invigorating a child is to immerse him in nature". She writes: "it is also necessary... to place the soul of the child in contact with creation, in order that he may lay up for himself a treasure from the directly educating forces of living nature". In her unique language Montessori advocates the need for

the real experiences so firmly embedded in good early years practice of today. She organises her ideas about children's need for contact with the outdoor environment into several principles, she explained that the child is:

- initiated into observation of the phenomena of life;
- initiated into the life of plants and animals in his/her care and realises that they are directly dependent on his/her care for them;
- initiated into virtue of patience and into confident expectation, which is a form of faith and of philosophy of life;
- inspired by the feeling for nature and finally follows the natural way of development of the human race.

#### **4. The application of Montessori approach to current educational practice**

“The future will belong to the nature-smart—those individuals, families, businesses, and political leaders who develop a deeper understanding of the transformative power of the natural world and who balance the virtual with the real. The more high-tech we become, the more nature we need” (Louve, 2016).

Children need the freedom to work with the material where they like, to facilitate this you can bring the environments together to support each other, by the bringing indoor activities to the outdoors, enabling the child the affordance to choose where they work.

Many are the examples of activities, which are currently used in English early years settings, portraying how to engage actively children in the outdoors. Below are 10 tips that can be included as Montessori activities outdoors and in nature with your children (Davies, 2021).

The aim is to provide practitioners with ideas on how to promote children's learning through the effective use of resources and in line with the Montessori's pedagogical principles.

<b>Seasonal activities</b>	Depending on the season you could take a basket to the local park or a nearby forest to collect leaves, acorns, shells, sticks, rocks, stones, and pinecones.
<b>Grow your own vegetables</b>	You don't even have to have a large garden to grow your own. You can set up a potting station with some soil, a scoop and some seeds. Have a watering can at the ready. Don't forget about composting by adding your food waste to a compost bin or worm farm. Your children will learn in a very natural way about the food cycle and returning nutrients to the soil.
<b>Movement opportunities</b>	Climb trees, balance along walls or tree stumps or logs, hang from branches, swing from a tyre, ride a balance bike, kick a ball, jump with a skipping rope, create an obstacle course, chase each other, run fast, and walk slow.
<b>All weather exploration</b>	there is no such thing as bad weather, just bad clothing. So get some great all-weather clothing and shoes and stomp in those puddles, make a snow man, put on a hat and sunscreen and explore the beach, get out each and every day.
<b>Notice the beauty of the outdoors together</b>	Watch insects at work, droplets on leaves, the smell of rain, the colours of the sunset, the vistas from the mountains, the stillness of the lake or the ripples, the movement of the ocean, the wind in the trees, grab a magnifying glass to explore close up, or simply take in the gloriousness of the flowers and bees in a neighbour's garden.
<b>Find moments of quiet</b>	Find a place to sit and watch the clouds, to sit in silence, or just to breathe.
<b>Make treasure hunts</b>	Make a list of pictures and work together to find all the items on your list. It could be in your garden, at the park, in the forest, or any outdoor place you have access to.
<b>Build your own</b>	Den, cubby house, hiding space and invite around some friends.
<b>Outdoor art</b>	Use mud, water, leaves, flowers, soil, seeds, grass and whatever other interesting pieces you can find. Lay them into patterns, make them into shapes, or work together to make a face or an animal.
<b>Create a musical wall</b>	Hang in the garden old pots and pans, bells, and any other objects that make some sound when banged. Find some sticks to make some music.

## Conclusion

Montessori advocated a respect for the child, for those around them, the environment and for themselves (Montessori, 1946). When considering the education of children, she urges us to give the child “a vision of the whole universe” (Montessori, 1989, 5). This can only be done in an environment where children can learn through their own activity and have the freedom to work unhindered by the adult (Standing, 1984). Montessori developed her unique methodology and theory of child development, which she defined as a scientific education (Montessori, 1946). Her goal for the child was the development of the complete human being, oriented to their environment and adapted to their place and their culture. This development was to be supported by a carefully created learning environment that was loyal to respect for the freedom of the child and for the spontaneous manifestations which contribute to the personality of the adult (Montessori, 2012). It was to educate the human potential through a cosmic education (Grazzini, 2020; Montessori, 1946).

Montessori was an education method developed through observation and research of children and inspired by Montessori’s desire to learn more about the children, how they learn, and how adults can support their development, seems to be an effective educational strategy for our current challenging times. A pedagogical approach, which is founded on Montessori’s belief in the child’s natural desire and curiosity to learn and to find out why and how things work, seems to be a successful response to foster children’s learning and being in the world. It also offers a route to educators to continuously develop and design activities by using the richness of provided by the environment.

## References

- Davies S. (2021), *The Montessori Notebook, 10 tips for Montessori activities outdoors and in nature - The Montessori Notebook* (accessed 22/05/2022).
- Davey A. (2019), *A Sense of place; Mindful practice outdoors*, Bloomsbury, London.
- Fjortoft I. (2004), Landscape as playscape: the effects of natural environments on children’s play and motor development, *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Grazzini C. (2020), Maria Montessori’s Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education, in *Human Development: Passages to Montessori Adulthood*, AMI Journal, 32-42.
- Isaacs B. (2021), *Outdoor experiences*, [https://www.teachearlyyears.com/images/uploads/article/Outdoor\\_experiences.pdf](https://www.teachearlyyears.com/images/uploads/article/Outdoor_experiences.pdf) (accessed 22/05/2022).
- Louve R. (2016), *The Nature Principle Available*, at *The Nature Principle - Overview - Richard Louv* (accessed 27/04/2022).

- Montessori M. (1912), *The Montessori Methods; Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses" with additions and revisions*, translated from Italian by George A., Fredrick A., Stokes and Co., New York.
- Montessori M. (1988), *The Absorbent Mind*, Clio Press, Amsterdam.
- Montessori M. (1946), *The 1946 London Lectures*, Edited by Dr A.M. Haines, 2012, Montessori-Pierson Publishing, Amsterdam.
- Montessori M. (2007), *The Discovery of the Child*, Montessori-Pierson, Publishing Company, Amsterdam.
- Standing E.M. (1998), *Maria Montessori; Her Life and her Work*, Plume Publishing, Middlesex.
- Tucker K. (2014), *Mathematics through play in the Early Years*, Sage, London.
- Waite S., Davies B. & Brown K. (2006), *Five stories of outdoor learning from settings for 2-11 year olds in Devon*, University of Plymouth, Plymouth.



