

# Alla “Scuola inclusiva nel Bosco”, per essere liberi di crescere assieme In an “Inclusive Forest School”, in order to easily grow up together

**Alessandro Bortolotti** (Università degli Studi di Bologna / [alessandro.bortolotti@unibo.it](mailto:alessandro.bortolotti@unibo.it))

**Angela Pasqualotto** (Università degli Studi di Trento / [a.pasqualotto.5@gmail.com](mailto:a.pasqualotto.5@gmail.com))

**Paola Tomasi** (Associazione “Il Cerchio Magico”, Rovereto (Trento) / [info@paolatomasi.it](mailto:info@paolatomasi.it))

**Paola Venuti** (Università degli Studi di Trento / [paola.venuti@unitn.it](mailto:paola.venuti@unitn.it))

**Abstract** – This paper aims to report the “Inclusive School in the Woods” experience, inspired by similar North European Outdoor Education camps. An investigation was carried out to determine the efficacy of a non-formal educational summer camp in creating inclusive activities for both children with typical development and children with Autism Spectrum Disorder. Pragmatically, we carried on a series of outdoor life activities, such as woods explorations and play, lighting fires, river water activities, and so on. Specifically, our work focused on encouraging positive relationships among children. We adopted a “case study” research design, that allows multiple interpretation comparisons, and for this reason fulfills our aims: reach an intersubjective and shared synthesis of the considered setting. We strongly believe that, from both an educational and therapeutic point of view, the interest of Outdoor setting lies on many tangible and mental links, e.g. with natural and cultural environment, and between people: educators and children, but also children between each others. Those very attractive relationships easily lead to some changes not only in children with typical development, but also with Autism Spectrum Disorder. As a matter of fact, children have been stimulated to act autonomously, to be self-organized and to act globally. Despite the fact that that “Inclusive School in the Wood” is still a largely unexplored model of inclusive experience, it has undoubtedly great educational potential for all. Our recommendation is to further implement it both at an educational planning and scientific research level.

**Key-words:** Outdoor Education; Inclusion; Case Study; Autism Spectrum Disorders; Holistic Development

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

## 3. Esiti di ricerca 185

\* L'articolo riporta un lavoro di ricerca svolto da un gruppo eterogeneo che, tuttavia, ne ha ampiamente condiviso l'andamento. Si tratta dunque del frutto di un'azione partecipata; in particolare: Alessandro Bortolotti ha curato la stesura dei paragrafi 1 e 3; Paola Tomasi del paragrafo 2; Angela Pasqualotto del paragrafo 4. Le immagini sono del disegnatore Mattia Franceschini, al quale vanno i nostri sinceri ringraziamenti.

## 1. Introduzione

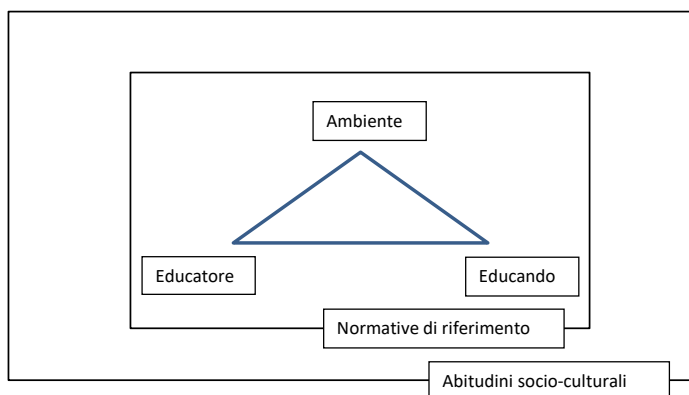
Generalizzando un po', ma neanche tanto... si può affermare che le esperienze educative all'aria aperta siano considerate in modi nettamente discordanti: mentre a livello formale e scolastico risultano pressoché ignorate, nell'ambito informale trovano invece estimatori convinti<sup>1</sup>. Per questi ultimi rappresentano addirittura una specie di "panacea per tutti i mali", soprattutto grazie alla presenza di una protagonista indiscussa: la Natura. Attraverso questo report cercheremo tuttavia di aprire una sorta di "terza via", la cui entrata non è facilmente accessibile perché stretta tra le due posizioni precedenti. Benché del tutto favorevoli a percorsi educativi all'aperto, nello stesso tempo intendiamo opporci alla tendenza di motivarne l'efficacia mediante il ricorso a concetti semplicistici e dal vago sapore naturalistico, il che, a nostro avviso, risulta una clamorosa ipersemplificazione. In realtà ogni progetto umano solleva questioni profondamente culturali, comprese quelle basate sull'utilizzo di luoghi e condizioni "naturali". Per comprendere il fenomeno riguardante il campo di studi e ricerca qui preso in considerazione, basta analizzare le denominazioni adottate da alcune nazioni europee che vantano una lunga tradizione: l'inglese *Outdoor Education*, lo scandinavo *Frilustliv* e il tedesco *Erlebnispädagogik*<sup>2</sup>; l'elenco potrebbe continuare, ma gli appellativi accennati paiono già indicativi di differenze non solo linguistiche, ma anche di sensibilità che portano a sviluppare i percorsi formativi entro orizzonti culturalmente definiti.

Per sintetizzare, benché il senso di ogni intervento pedagogico possa essere individuato a partire dalle relazioni individuabili entro il "triangolo educativo" ai cui vertici si trovano l'educatore, il bambino e l'ambiente, non si può tuttavia limitare l'analisi a questo livello. Più che rispetto all'attività in sé, infatti, il valore formativo di un progetto si definisce in relazione allo sfondo cui l'azione fa riferimento, un processo interpretativo che dipende fortemente da "cornici" determinate da specifiche norme di riferimento, generalmente fondate su dimensioni di ordine socioculturale. Comprendere questi rapporti risulta cruciale al fine di chiarire criticamente motivi, obiettivi, modalità, ricadute educative e coerenza delle scelte pedagogiche (Waite, 2011). In ogni caso, nei setting formativi gli aspetti concreti giocano un ruolo di primo piano: un certo allestimento può favorire alcune attività e quindi determinati apprendimenti, ma non altri. Questo vale fuori come dentro, ma se da un lato all'esterno è ben più difficile fare modifiche strutturali, dall'altro l'opportunità di spazi ed esperienze concrete può diventare incomparabilmente più ricca rispetto all'ambiente indoor, a patto che

- 1 Ci riferiamo in particolare ad una serie di movimenti, iniziative ed imprese tra i quali è possibile annoverare i Boy Scout, gli Agrinido o i centri Outdoor; da notare che nessuno di questi è davvero particolarmente noto e/o diffuso nel nostro paese.
- 2 Il termine inglese *Outdoor education*, ovvero "educazione fuori dalla porta", può essere interpretato sia in modo funzionale che in chiave metaforica – quest'ultima accezione sottolinea come l'ambiente esterno attivi le "porte" della percezione. Lo scandinavo *Frilustliv* si può tradurre con "vita all'aria libera", ed è connesso alla cultura profondamente liberale delle nazioni Nord-europee. Infine *Erlebnis* sottolinea il carattere *esperienziale* e *pragmatico* tipicamente teutonico dei relativi programmi formativi (Festev & Humberstone, 2006, p. 25).

s'impari ad "approfondire" dei luoghi – ad esempio scegliendo accuratamente dove collocare delle strutture facilitanti le attività, i posti in cui queste sono favorite dalle caratteristiche già presenti in zona, nonché le proposte stesse.

In altre parole, tenendo presenti sia i risultati delle ricerche di settore, sia le nostre esperienze, possiamo ipotizzare che se da un lato il valore del posto dove si svolgono i percorsi didattici non è assolutamente indifferente, dall'altro non può nemmeno operare per così dire "in automatico"<sup>3</sup>.



**Le relazioni educative dell'Outdoor Learning  
(o "Apprendimento all'aria aperta"; adattato da Waite, 2011, p. 7)**

Ulteriori indicazioni utili per progetti metodologicamente coerenti con l'approccio prospettato provengono dall'attivismo pedagogico, il quale suggerisce di stimolare i processi di sviluppo mediante opportunità di scelta, quindi senza pianificare i progetti in forme rigidamente predefinite. Ciò significa porre in primo piano il processo, far sì che tutti si trovino "in cammino" (educatori compresi) anche perché per accompagnare le persone in un percorso genuino è bene mettersi in ascolto di se stessi, cercare assieme, interrogarsi sul proprio ruolo. A tal fine servono momenti e strumenti di osservazione in grado di rilevare l'andamento dei processi stessi. Nel nostro caso si è trattato di cogliere da una parte i comportamenti dei bambini in relazione all'ambiente, e dall'altra gli atteggiamenti degli educatori verso situazioni non facilmente gestibili, date le loro caratteristiche di apertura al "rischio". Da questo punto di vista, del resto, quale offerta può risultare migliore della vita all'aria aperta, con il suo carico di spazi d'inventiva e di creatività personale e sociale? Per tutti questi motivi è stato proposto di definire tale approccio come *Educazione attiva all'aria aperta*, denominazione che intende esplicitare un forte legame nei confronti dell'attivismo

3 A tale proposito si può dire che "Le montagne non parlano da sole", per citare un motto caratteristico dell'Outward Bound, movimento educativo simile agli Scout, il quale basa i propri programmi formativi su esperienze montanare. Per approfondimenti si veda: <http://www.wilderdom.com/facilitation/Mountains.html>

pedagogico<sup>4</sup> (Bortolotti, 2015, p. 247). Nel setting outdoor emerge insomma una sorta di parallelismo virtuoso tra aspetti funzionali e simbolico-metaforici i cui legami sono però ancora tutti da esplorare. Si può infatti respirare “aria buona” in tutti i sensi, sia dal punto di vista del benessere fisico (è molto ossigenata, fresca, poco inquinata...), sia simbolico e sociale. E se tale corrispondenza potrebbe apparire solo una suggestione ammiccante, l’esperienza diretta indica invece che c’è ben di più, che possono crearsi condizioni estremamente favorevoli per attivare esperienze di sviluppo globale. Il nocciolo della questione che ci proponiamo di definire nel presente contributo sta tutto qui, tra le pieghe delle relazioni che appaiono talmente “naturali” da nascondere (paradossalmente) quello che a nostro avviso è invece il vero “lievito” dei processi di sviluppo che si possono innescare all’aperto, ovvero il saper utilizzare consapevolmente le caratteristiche peculiari del setting. Date tali premesse è certamente possibile formulare la seguente domanda di ricerca, che ci ha guidati a costruire il percorso che ci accingiamo a presentare: “Come agisce il luogo sulle relazioni e le condotte nella diade adulto/bambino, e quali ripercussioni si possono individuare nell’ambito educativo inclusivo, in particolare su bambini dallo spettro autistico?”.

## 2. La Scuola va nel bosco e la Terapia in vacanza

Mentre in ambito anglosassone e nordeuropeo le *Forest School* rivolte a soggetti in tenera età risultano abbastanza diffuse, viceversa nel nostro paese faticano a mettere radici, per quanto in questo senso si stia attualmente assistendo ad una decisa accelerazione d’iniziativa a diversi livelli<sup>5</sup>. Si possono tuttavia segnalare alcuni progetti pionieristici di Educazione attiva all’aria aperta (Bortolotti, 2015, p. 247), tra cui possiamo senz’altro annoverare il progetto formativo descritto nel presente report. Parliamo di un’iniziativa nata sui monti del Trentino principalmente per merito di Paola Tomasi, vero e proprio “deus ex machina” di questa operazione tanto delicata quanto complessa: declinare con sano pragmatismo una visione per noi pressoché utopica, quella appunto di consentire ad alcuni bambini anche molto piccoli di passare buona parte delle loro giornate estive nel bosco.

È la stessa Tomasi (2015; p.309) a narrare perché, ed in che modo, decide d’intraprendere la sua iniziativa. In sintesi, in prima battuta progetta di mettere a frutto nell’istituzione educativa dove opera quotidianamente alcune tecniche apprese nel corso di visite svolte in Germania e Norvegia, nella speranza di trovare una buona accoglienza. Nell’ambiente istituzionale incontra invece forti resistenze, tanto da rimanere ben presto isolata; la condizione è quindi tutt’altro

- 4 La definizione richiama la cifra educativa legata all’attivismo pedagogico, storicamente connesso, tra gli altri, al Pragmatismo e all’Experiential Education di marca anglosassone, all’Education Nouvelle francese o al Movimento di Cooperazione Educativa, approcci antitetici all’impostazione didattica frontale tipica degli ambienti “chiusi”.
- 5 Va segnalato un recente sviluppo della letteratura scientifica e divulgativa rispetto a questi temi (ad esempio: Bortolotti, 2011; Farnè, Agostini, 2014; Guerra, 2015 Schenetti et al., 2015). Interessante anche la costituzione della rete nazionale delle Scuole all’Aperto; per informazioni si veda: [www.scuoleallaperto.wordpress.com](http://www.scuoleallaperto.wordpress.com)

che idonea a modificare la situazione nel senso da lei auspicato. Non riuscendo a trovare terreno fertile per lo sviluppo di idee che evidentemente all'interno dei servizi appaiono dirompenti, decide di organizzarsi diversamente. Insomma, Paola capisce che se vuole vivere autentiche esperienze all'aria aperta con i bambini, l'unica strada davvero percorribile è quella privata, per cui fonda un'associazione<sup>6</sup> di cui assume la presidenza e che diventa il "braccio operativo" di diverse iniziative, tra le quali spicca l'esperienza estiva denominata "Scuola nel bosco" (Tomasi & Bortolotti, 2015).

Per la precisione, e a dispetto del suo appellativo, il settore educativo in cui si colloca il progetto è quello informale ed extrascolastico. Occorre tuttavia anticipare che, pur entro un tempo relativamente breve (un lustro circa), è stato creato un dispositivo dall'impianto formativo solido ma nello stesso tempo aperto ed in continuo sviluppo, peraltro connotato da caratteri inclusivi inizialmente insospettabili; ciò ha consentito alle persone coinvolte di esprimere le proprie esigenze e raggiungere obiettivi personali differenziati. In poche parole, siamo di fronte al paradosso che, pur non essendo pienamente "scuola", pare funzionare più e meglio dell'istituzione scolastica vera e propria!

Ciò che il presente report vuole mettere particolarmente in luce è dunque la portata inclusiva del setting outdoor, evidenziata grazie alla collaborazione con l'equipe della Prof.ssa Paola Venuti del Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione (d'ora in poi ODFLab) dell'Università di Trento, la quale è nata letteralmente "dal basso". L'ODFLab, che dal canto suo portava avanti il progetto "Terapia in vacanza", ha infatti consentito, in quella che in definitiva è diventata la "Scuola inclusiva nel bosco", la presenza di alcuni bambini con Disturbo dello Spettro Autistico. Questi bambini, ancora prima che gli adulti trovassero il modo di organizzarsi, si sono spontaneamente avvicinati ed hanno iniziato ad interagire con i bambini a sviluppo tipico, un'opportunità che è stata interpretata come una scintilla in grado di accendere un processo estremamente ricco e che non poteva certo lasciarci indifferenti.

Per quanto riguarda "Terapia in Vacanza", il percorso di riabilitazione psico-educativa è stato diversificato non soltanto sulla base del diverso livello di gravità della sintomatologia dei singoli partecipanti, ma anche a seconda dell'età. Erano infatti coinvolti un gruppo di 16 ragazzi adolescenti, ed un altro costituito da 14 bambini tra i 3 e gli 8 anni. Per il primo gruppo sono state previste delle attività ludico-ricreative volte principalmente alla socializzazione, per il secondo delle attività sulla base di obiettivi definiti in modo individualizzato. In particolare, nel corso delle diverse giornate, si sono alternate: attivazione cognitiva, musicoterapia, lavoro sulle abilità socio-relazionali, intervento sul linguaggio e sulle capacità comunicative, lavoro sulla motricità, supporto genitoriale e attività integrativa in gruppo. Rispetto all'edizione precedente, dunque, una novità importante è stata costituita dall'organizzazione di un campus specifico per i ragazzi adolescenti che, in una struttura limitrofa alla casa principale, hanno avuto la possibilità di vivere diversi momenti di aggregazione, svago e socializzazione non soltanto tra di loro, ma anche con gli educatori presenti. Il forte senso di gruppo che si è creato nel corso delle settimane è risultato evidente, in particolar modo,

6 L'associazione "Il cerchio magico" di Rovereto.

durante i due aperitivi serali – realizzati direttamente dai ragazzi – in cui amici e parenti hanno potuto assistere anche ad una performance musicale, frutto delle diverse sedute di musicoterapia. Anche nel caso dei bambini piccoli uno degli obiettivi primari è stato un trattamento di tipo inclusivo: grazie alla collaborazione della “Scuola del Bosco” (organizzata dall’associazione “Il Cerchio Magico”) sono stati previsti dei momenti di integrazione con bambini a sviluppo tipico, diversificati sia per tipologia, sia per intensità, sulla base del grado di gravità della sintomatologia di ciascun bambino autistico. Altro momento che ha contraddistinto le due settimane di intervento sono stati gli incontri mattutini con i genitori per prospettare la programmazione, riportare i risultati e lavorare sulle modalità da seguire, specie per la comunicazione, nel contesto familiare. Scopo di questo campus è stato, infatti, non soltanto quello di lavorare in modo intensivo con i bambini, ma anche di garantire il benessere dei genitori seguendoli in un primo momento della giornata e, successivamente, dando loro uno spazio di vacanza e di tranquillità.

Alberi, palloni e gradini sono stati gli strumenti per la prima interazione tra bambini con sviluppo tipico e atipico, con età simili ma storie di vita molto diverse. Un bambino che tira la palla senza molta consapevolezza di questa azione e un altro convinto che sia un invito a giocare e che perciò risponde rilanciando il pallone: tra i due comincia una allegra interazione di alcuni minuti.

Grandi teli colorati utilizzati per stimolare i bambini con spettro autistico, sono stati trasformati dagli altri in mari in tempesta e tutti insieme si è corso per lanciarsi dentro o per ripararsi da loro. Questo è il tipo di stimolazione che ha aiutato i bambini con disturbo dello spettro autistico a stabilire relazioni e a godere delle stimolazioni anche cognitive che la relazione offre. Per le caratteristiche della propria patologia, infatti, i bambini con spettro autistico non hanno le competenze per iniziare spontaneamente e creativamente una interazione; ma in questo contesto, facilitante perché all’aperto e ludico – che sarebbe opportuno attivare in qualunque ambito educativo – riescono a trovarsi nel gioco con altri bambini della loro età, ad usare espressioni emotive di felicità e a sentire nel corpo il piacere di essere con gli altri.

Non sappiamo fin dove possa arrivare l’autodeterminazione dei bambini/e e la nostra capacità di accompagnarli in modo adeguato. Si tratta di un percorso in costruzione che dipende in gran parte anche dai luoghi in cui si svolge, perché ormai è evidente che, pur trattandosi sempre di ambienti semi-selvatici di montagna, ogni luogo offre stimoli e favorisce apprendimenti diversi: prato, bosco, ruscello, torrente, lago. Come “educatori all’aria libera”, dovremo tuttavia sviluppare la capacità di guardarci attorno ed osservare, magari attraverso gli occhi dei bambini/e, per cogliere le opportunità formative specifiche che ogni luogo offre. Proprio questo contesto libero e osservativo ora guida anche l’esperienza di Terapia in vacanza, campus di trattamento intensivo per bambini con disturbo dello spettro autistico con la presenza di due caratteristiche esclusive: essere condotto in montagna, fuori dalle stanze ed i soliti contesti terapeutici, ed essere svolto insieme ad un gruppo di bambini con sviluppo tipico, anche loro nel contesto libero dell’ambiente esterno.

### 3. L'impianto di ricerca della "Scuola Inclusiva nel bosco"

La ricerca ha già dimostrato piuttosto ampiamente che il setting naturale impatta positivamente su numerosi fattori preventivi-educativi. Tra questi si devono senz'altro citare, anche per la buona corrispondenza con il nostro lavoro: l'incremento dell'attività fisica (Fjortoft & Sageie, 2001), la stimolazione di aspetti cognitivi e creativi (Pyle, 2002; Dillon et al., 2005; Pretty et al., 2009), il sostegno sia delle "abilità per la vita" (life skills), sia del senso di autoefficacia (Burdette & Whitaker, 2005). Dalla letteratura risulta inoltre chiaro che la natura può rappresentare un mezzo riabilitativo particolarmente potente per favorire il ripristino di un adeguato funzionamento cognitivo sia in bambini sia in adulti (Hartig, Mang & Evans, 1991; Kaplan, 1995; Faber & Kuo, 2009). Tenendo presente l'ampio ventaglio di aspetti positivi, non sorprende che si sia individuata una connessione importante tra aree verdi e morbilità (Mass et al., 2009), evidente peraltro già dal periodo prenatale (Kihal-Talantikite et al., 2013). Inoltre, gli odori naturali possono migliorare lo stato emotivo in termini di maggiore quiete, vigilanza e umore (Weber & Heuberger, 2008), e l'aria aperta ridurre lo stress (Wells & Evans, 2003). In aggiunta, alcuni studi hanno evidenziato che alcune tipiche attività outdoor – in particolare il giardinaggio – hanno migliorato le capacità relazionali e comunicative dei bambini non soltanto con genitori e pari, ma anche con altre persone (Nolan et al., 2012; Dirks & Orvis, 2005, 2003; Phibbs e Relf, 2005; Alexander et al., 1995). Nonostante ci sia un numero crescente di studi che dimostrano i benefici del setting outdoor, davvero poche ricerche si sono focalizzate su bambini con bisogni educativi speciali e, in particolare, con bambini con disturbo dello spettro autistico. Per questo motivo, uno degli obiettivi del presente lavoro è di indagare l'efficacia di trattamenti effettuati seguendo metodologie di lavoro specifiche realizzate da uno staff di psicologi specializzati sulla riabilitazione dell'autismo, supervisionati dalla prof.ssa Paola Venuti – direttore dell'OD-Flab – e coadiuvati da studenti del master "Metodologie di intervento educativo per soggetti con disturbi dello spettro autistico", nonché da studenti in tirocinio del corso di laurea magistrale in Psicologia-percorso Neuroscienze.

L'autismo è una complessa sindrome dello sviluppo che si manifesta con sintomi simili, ma con cause biologiche multiple (Venuti, 2010). Parlando di Disturbi dello Spettro Autistico (ASD), ci riferiamo alla sempre più evidente eterogeneità dei pazienti affetti da tale sindrome del neurosviluppo. Numerose ricerche, infatti, hanno dimostrato che le aree coinvolte in questa patologia sono svariate e il loro diverso grado di compromissione si riflette in numerosi livelli di gravità e differenti problemi comportamentali e linguistici che ogni singolo paziente può manifestare (per una review, Geschwind e Levitt 2007). Dal momento che secondo la letteratura scientifica recente vi è un consenso pressoché unanime sul fatto che un trattamento riabilitativo è tanto più efficace quanto più è intensivo, multidimensionale ed individualizzato, la selezione degli obiettivi di intervento è stata effettuata sulla base del profilo specifico di ogni singolo paziente ottenuto durante la valutazione e dopo un attento processo osservativo. Le variabili da considerare in questa scelta hanno riguardato, soprattutto, gli aspetti che Schopler e Mesibov (1995) definiscono "abilità emergenti", in altre parole quei compiti in cui il soggetto è in grado di svolgere solo una parte dell'attività e per le quali necessita l'aiuto di un'altra persona. Queste abilità hanno rappresentato gli obiet-

tivi di lavoro, perché consentono di intervenire sullo sviluppo di potenzialità già presenti nel bambino collocando questa tipologia di progetto terapeutico all'interno della cosiddetta "zona di sviluppo prossimale" (Vygotsky, 1933, 1978).

Con l'intento di valutare in modo sistematico le ricadute educative della "Scuola nel Bosco", abbiamo tentato di dotarci di una metodologia di ricerca pragmaticamente fattibile e capace di mettersi in dialogo con il piano didattico, tenendo in mente che gli educatori erano impegnati su numerosi fronti. Non si potevano occultare le difficoltà richieste per passare dal piano organizzativo dei bisogni primari a quello della riflessione epistemica, passando per l'espletamento di compiti educativi concreti; queste richieste hanno richiesto agli adulti una continua ri-sintonizzazione niente affatto banale né scontata, ma decisiva nella messa a punto del metodo educativo. D'altra parte, l'essere coinvolti nella gestione dell'intera esperienza ha avuto come effetto positivo la maggiore coesione del gruppo di lavoro, così come l'essere allo stesso tempo educatori e ricercatori ha costretto ad una "bi-localizzazione cognitiva", con il guadagno auto-formativo che questo comporta (Demetrio, 1996).

La scelta del disegno di ricerca è caduta sul *Case Study* (Stake, 1995), essenzialmente per le sue caratteristiche di adattabilità, nonché la presenza di due elementi tecnici riconosciuti come fondamentali: l'apertura a dati di natura "mista" (quantitativi e qualitativi), e la "triangolazione" dei punti di vista (educatori, bambini, eventuali osservatori...). L'indagine ha assunto un carattere esplorativo, dato che il focus sulle relazioni formative tra ambiente, i pari e gli adulti risulta poco indagato (e tendenzialmente sottostimato) da parte della ricerca pedagogica. Seguendo un approccio "grounded" (Tarozzi, 2008), il lavoro si è infine sviluppato seguendo la circolarità ricorsiva tipica dell'indagine qualitativa, per cui i dati che emergevano da osservazioni, interviste, focus group e così via, hanno indicato di volta in volta le direzioni per i passi successivi. Come nella definizione di un limite, si è pertanto cercato di affinare per approssimazioni successive organizzazione didattica, domanda di ricerca ed utilizzo degli strumenti, non sempre in forme lineari. Nello stesso tempo, essendosi spiegato su base triennale, la pianificazione ha dato l'opportunità di affrontare anche rielaborazioni di più ampio respiro.

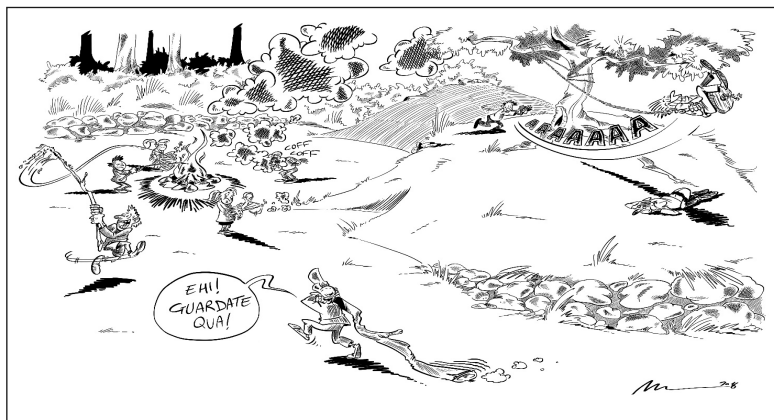
Tali osservazioni hanno avuto il potere di considerare i bambini come soggetti "agenti", facendo slittare il focus dell'analisi pedagogica ed epistemica sull'impostazione di un ruolo formativo coerente, per cui sono state concesse molte libertà ma non certo all'insegna del "laissez-faire".

In seguito alla maturazione di questa consapevolezza, sono state prese in esame le percezioni delle educatrici tramite focus group. Dopo aver descritto le attività svolte durante la giornata, si è cercato di verificare la presenza dei confini (spesso non ben definiti) tra aspetti professionali e personali. Il processo è sfociato nella conclusione che occorre gestire collettivamente la situazione, in modo da fronteggiare alcune ansie – peraltro assolutamente fisiologiche – mediante la loro condivisione.

Di conseguenza, una volta allontanate le paure ed "allentato le redini", contrariamente alla classica impostazione didattica ci siamo concentrati sul comportamento spontaneo dei bambini, lasciati senza proposte dirette da parte nostra nei momenti "centrali" della giornata. Ciò ha permesso ai bambini di vivere la natura come un luogo "incantato ed avventuroso" (Änggård 2010), scenario elet-



tivo per il gioco simbolico (un tema che meriterebbe un approfondimento specifico<sup>7</sup>), riprodotto peraltro in forme massicce nei disegni e nelle riflessioni effettuate dai bambini stessi, che col tempo abbiamo imparato a coinvolgere come agenti epistemici attivi, cioè partner con cui, e non su cui, fare ricerca (Mortari, 2009; Clark & Moss, 2011).



## 4. I risultati della ricerca

Presentiamo i risultati del lavoro di ricerca ordinandoli su due ambiti, partendo quindi dal livello generale per poi culminare con la dimensione più specificamente inclusiva, per due ragioni: la prima è di ordine cronologico, orientata dall'esigenza di restituire in modo il più possibile fedele la scansione dei fatti significativi realmente accaduti; la seconda, teorica, aspira a fornire un senso di coerenza al percorso. In breve, avendo colto le potenzialità inclusive del setting con bambini a sviluppo tipico, ed essendoci presentata l'opportunità, abbiamo sperimentato la convivenza tra i primi e due soggetti con sindrome autistica, valutandone le ricadute educative.

Innanzitutto, presso la scuola inclusiva nel bosco ogni anno si è lavorato su un tema che rappresentava una "tappa formativa" più in funzione dello sviluppo di consapevolezza negli educatori piuttosto che per gli utenti. Questa modalità di lavoro in fasi diverse, ma connesse tra loro, che di volta in volta ha utilizzato le acquisizioni raggiunte come punto di partenza per gli anni successivi, ha consentito al gruppo di educatori di sviluppare una forte identità, capacità di giudizio

7 Il gioco in educazione è ahimè considerato in modo perlopiù strumentalmente, da un lato come mezzo per raggiungere apprendimenti formali, dall'altro come spinta biologicamente intrinseca. Interessante notare che ritroviamo qui il concetto di spinta "naturale" in riferimento non all'esterno, bensì all'interno della persona. Esattamente come per l'educazione all'aria aperta, occorre piuttosto situare l'intervento educativo e di ricerca a metà strada tra questi poli solo apparentemente dicotomici mediante una visione "inclusiva", in modo da elaborare una metodologia efficace a produrre esperienze utili allo sviluppo psicomotorio.

e competenze pedagogiche. Riassumendo, il percorso si può sintetizzare nei seguenti punti:

- presa di coscienza delle limitazioni nello spazio d'azione concesso a bambini/e;
- consapevolezza del proprio sguardo da parte degli educatori;
- messa in discussione del proprio ruolo: guida o accompagnamento? Come accompagnare e fin dove lasciar andare? Quali ulteriori competenze è necessario possedere per poter “accompagnare oltre”?;
- emersione/evidenza della capacità di regolazione intrinseca dei bambini/e sia in senso soggettivo sia intersoggettivo.

L'aver potuto osservare come in alcuni momenti, e per periodi di tempo non troppo brevi, i bambini/e avessero dimostrato di essere in grado di autoregolarsi, ha incoraggiato ad allentare il bisogno di controllo, in modo da allargare i confini della loro libertà d'azione esplorativa e ludica. Complice di questo è stato proprio l'ambiente che, in modo inaspettato, ci ha (letteralmente) immersi nelle diverse situazioni.

*“Il torrente ci attira con la sua acqua fresca, promessa di benessere nel caldo torrido di metà luglio. Per arrivarci bisogna percorrere un tratto a piedi sulla strada asfaltata, cosa poco invitante. Ed è necessario prepararsi: costume, crema per il sole, telo da bagno, borraccia con l'acqua... Una fatica! La prima volta ci fermiamo appena dopo il ponte, dove ci sono altri bagnanti. Ma lo spazio di gioco è ristretto e c'è poca acqua; appena sopra, e fin dove si può vedere, il letto del torrente appare completamente asciutto: possibile che ci sia così poca acqua? Ma la seconda volta non ci lasciamo scoraggiare ed esploriamo più in su, lungo la strada bianca che lo costeggia, fin che troviamo un paradiso: laghetti, cascatelle, pozze e massi da scalare: una meraviglia! Ci torniamo varie volte per giocare, costruire dighe con i sassi, pranzare con i wurstel cotti sulla brace... sempre molto bello. Ormai l'ambiente è familiare... ed è successo! Quando uno degli educatori risale il torrente per un tratto, pur senza dire nulla, tutti i bambini si avviano dietro a lui. Questione di un attimo. È troppo tardi per fermarli... e non ne ho certo voglia – anche perché voglio andarci anch'io! Il richiamo del torrente è troppo forte, ed anche i piccoli di quattro anni procedono così controllati, sicuri e decisi, che mi sono fidata di loro e del torrente. Anche se (o forse proprio perché) insegno da quarant'anni. Risaliamo il torrente per un lungo tratto; vedo quelli davanti a me e mi giro per controllare quelli dietro, chiedendomi ogni tanto se sono impazita: basterebbe uno scivolone per sbattere la testa su un sasso e procurare un guaio... Invece non è successo nulla, il ritorno si svolge tranquillamente, ed abbiamo ripetuto altre volte la risalita anche su tratti più lunghi e difficili.” [dal Diario di bordo di Paola Tomasi].*

Quello del torrente è stato il momento più forte, l'esempio più evidente in cui si è potuta vedere all'opera la capacità dei bambini/e di autodeterminarsi e autoregolarsi, motivati dalle forti sollecitazioni ad esplorare ed avventurarsi, stimolati dal piacere del contatto con l'acqua e dall'imitazione degli altri, sia gli educatori sia i compagni. Ma ce ne sono stati molti altri, tra i quali:

- il decidere di entrare nel bosco da soli di notte, accompagnati dalla luce di una candelina, per poi tornare attorno al fuoco a raccontare ciò che si era provato;
- il dondolarsi sull’altalena ad una sola fune con la campata molto lunga, chiedendo di essere spinti in alto mescolando paura e risate di gioia;
- il risalire il ruscello di nascosto, senza farlo sapere ad altri, per proteggere i tritoni scoperti in una pozza;
- l’allargare sempre di più i confini del territorio attorno al “campo base”.

L’abbassamento delle ansie degli adulti da un lato, e la diminuzione delle proposte didattiche dall’altro, ha favorito l’aumento degli interessi intrinseci dei bambini ed una loro notevole capacità di autoregolazione ed organizzazione. Si tratta di due fenomeni da mettere in relazione ed assolutamente coerenti tra loro. Del resto è noto che lo sviluppo delle capacità dei bambini vengono favorite da un atteggiamento empatico, che ne incoraggia ed accompagna le esperienze. Ma quello che ci ha colpito di più è stato osservare che l’autoregolazione è emersa non solo a livello individuale ma anche di gruppo, culminata in alcuni episodi in cui i bambini hanno organizzato, rigorosamente da soli:

- una conversazione in diciotto per circa mezz’ora (un tempo incredibilmente lungo in un’attività simile) durante il pranzo conclusivo della settimana;
- l’utilizzo ben coordinato di attrezzi d’arrampicata normalmente non concessi perché ritenuti “pericolosi”;
- la preparazione e la gestione di un piccolo fuoco da campo, accanto al grande falò ufficiale, mantenuto per scaldarsi la sera o quando faceva freddo;
- la dilatazione dei tempi d’attenzione in diverse attività e giochi organizzati autonomamente in piccolo gruppo.

L’aspetto più interessante per il nostro lavoro riguarda l’autonoma “presa in carico” ed inclusione da parte del gruppo di bambini/e nei confronti di soggetti potenzialmente destabilizzanti. L’episodio che l’ha evidenziato è il seguente: tra due bimbi nasce una grossa lite per l’uso dell’altalena, uno dei due lancia un sasso contro l’altro e questi, in un eccesso di rabbia, perde completamente il controllo di sé e gli si scaglia contro, tanto che occorre l’intervento di due adulti per contenerlo. Di conseguenza, quest’ultimo diventa una specie di “sorvegliato speciale” da parte di tutti. La situazione crea parecchio disagio, ma nel giro di poco tempo un bambino “terzo”, in modo del tutto inaspettato e apparentemente senza sforzo, riesce a coinvolgere i litiganti nell’attività comune. Questo a nostro avviso non è successo casualmente, bensì per una serie di fattori: il gioco simbolico stimolato dall’ambiente naturale da un lato ha portato alla luce le difficoltà del soggetto in crisi, dall’altro delle opportunità di “modellamento” tramite l’utilizzo dei ruoli, in accordo con il gioco stesso. Nella fattispecie, il bambino con leadership relazionale riconosciuta da parte del gruppo dei pari, ha investito il compagno “difficile” di un ruolo socialmente gradito (il comandante), ma soprattutto accettabile per il resto dei giocatori. Decisione che nessun altro era riuscito a prendere, men che meno gli adulti. Ciò ha confermato il valore inclusivo del setting, fatto non solo di Natura, ma anche di un accompagnamento adulto che ha saputo accompagnare i processi inclusivi spontanei.

Il raggiungimento di questi risultati, non certo casuali ma frutto di un approccio ben definito, è stato fondamentale al fine della crescita delle esperienze d'integrazione: si è potuto così dare inizio alla "Scuola inclusiva nel bosco", che ha visto la partecipazione di due soggetti con sindrome autistica. I benefici principali che si sono rilevati al termine di questa iniziativa hanno riguardato principalmente le abilità comunicative, le capacità d'interazione con i pari e con gli adulti, il benessere emotivo e la riduzione di comportamenti non adattivi. Interventi mirati alla promozione delle abilità comunicative sono stati facilitati dalla presenza di un ambiente esterno contraddistinto da diversi scenari che hanno permesso a bambini e adolescenti con autismo di trovare spunti di comunicazione diversi dal solito, e aumentare così anche il contenuto dei loro discorsi. T. (7 Anni): "Oggi c'è più acqua nel torrente... non possiamo più saltare su quel sasso! Forse domani...". L'ambiente naturale, ricco di stimoli e di giochi da giardino, ha attratto l'attenzione non solo dei bambini con sviluppo tipico, ma anche di quelli con autismo, promuovendo la capacità di iniziare uno scambio comunicativo e di regolare l'interazione sociale. Ad esempio, i bambini hanno imparato a gestire i turni per l'utilizzo dell'altalena: rispettando la presenza di altri bambini e, diminuendo gli scoppi d'ira o di pianto, anche a gestire meglio la frustrazione per non poter sempre utilizzare nell'immediato l'oggetto d'interesse. Grazie alla presenza costante di un operatore e di un terapeuta, ciascun bambino è stato seguito in modo da raggiungere, in modo progressivo, un maggior grado di benessere emotivo. Questo processo è stato senza dubbio favorito anche dall'ambiente circostante, come riferito da diversi operatori: "Quando andiamo al torrente lui tende a calmarsi. Sembra proprio che se ciò che lo circonda è stimolante, anche lui si attivi in modo costruttivo". In aggiunta, alcune attività outdoor come lanciare o afferrare una palla, calciare e saltare degli ostacoli hanno permesso un allenamento dell'attenzione, nonché, spesso, una diminuzione dell'energia in eccesso, riducendo il grado di irrequietezza e di nervosismo. L'esercizio fisico, necessario per lo svolgimento di alcune attività all'aperto, ha comportato in diversi casi un aumento delle capacità di coordinazione e del tono muscolare generale. L'ambiente naturale ha, inoltre, favorito l'inserimento e l'integrazione nel gruppo di bambini della "Scuola nel Bosco" di alcuni bambini con Disturbo dello Spettro Autistico ad alto funzionamento. In un caso, F. (6 anni), il processo è stato lento e graduale: a partire dalla seconda settimana il bambino ha espresso il piacere nel raggiungere gli altri bambini alla loro "Scuola" per poter giocare assieme. Per F. inizialmente è stato importante poter alternare momenti d'interazione ad altri di gioco solitario o con il terapeuta e/o l'operatore. T. (8 anni), ha invece mostrato fin da subito una forte spinta verso la socializzazione, necessitando per poter intraprendere giochi sociali di una minore strutturazione del setting esterno. In entrambi i casi, comunque, i momenti di vera e propria interazione si sono allungati con il passare del tempo, e ad attività più strutturate come il "gioco del fazzoletto", "un, due, tre...stella!", "nascondino", etc., si sono aggiunti momenti più liberi in cui i bambini stessi si cercavano vicendevolmente per poter giocare. L'ambiente esterno, ricco di stimoli, ha costituito esso stesso da input per l'inizio di scambi comunicativi e la messa in atto di diversi giochi di finzione. Una capanna del bosco ha permesso, ad esempio, di rappresentare la storia dei "Tre porcellini" in cui l'educatore si è limitato al ruolo del lupo mentre i tre bambini, F. incluso, si avvicendavano nel narrare la storia. Il torrente, infine, ha catalizzato l'attenzione di tutti i bambini: anche chi inizialmente era timoroso e restio a spogliarsi, dopo

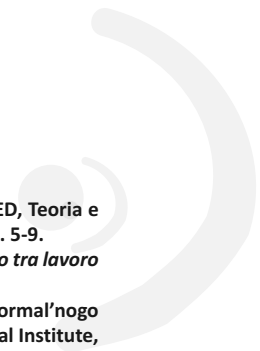
poco non è riuscito a resistere alla tentazione d'imitare i compagni d'avventura nell'esplorazione di quell'ambiente contraddistinto da continui giochi di luci, acqua e movimento. Per F. e T. la gita con i compagni ha permesso loro di sentirsi dei veri e propri esploratori in grado di procedere con sempre maggiore sicurezza sia all'interno di una galleria dell'epoca della prima guerra mondiale, sia nel terreno accidentato del letto del torrente. F. si è aggregato ad attività già messe in atto da altri coetanei, T. ha iniziato e gestito vari giochi anche con bambini diversi al punto che, al termine della giornata, entrambi hanno chiesto esplicitamente di poter tornare, il giorno successivo, a giocare con gli amici. Indice di una vera e propria integrazione è stato, inoltre, il passaggio da scambi comunicativi dominati dal singolare ad una forma plurale "Facciamo questo gioco? / Siamo andati... / Abbiamo giocato". L'ultimo giorno ha esemplificato il successo di questo tentativo di integrazione: i bambini con Disturbo dello Spettro Autistico hanno abbandonato rapidamente e senza obiezioni le loro attività abitudinarie (giochi cognitivi/giochi sul tablet) per raggiungere i compagni della Scuola inclusiva nel Bosco, desiderosi di condividere con loro una nuova gita all'insegna dell'avventura.

Complessivamente il bilancio del progetto di "Terapia in Vacanza" è sicuramente positivo, con un generale benessere sia dei bambini sia delle famiglie: gli obiettivi che ci si era posti a livello comportamentale e sociale sono stati raggiunti. Sicuramente al raggiungimento di quanto prefissato, un ruolo importante è stato giocato dall'ambiente outdoor e dalla possibilità di svolgere una serie di attività difficilmente attivabili nei normali contesti riabilitativi. Ciò che è importante sottolineare, è che sono state sfruttate le potenzialità (ad esempio, ricchezza di stimoli) offerte dall'ambiente esterno, pur strutturandolo in modo da ridurre il caos per facilitare la percezione, la sensorialità e le modalità interattive. Ovvero lo spazio fisico è stato modificato tenendo conto delle caratteristiche dei diversi bambini, per promuoverne la realizzazione delle potenzialità di apprendimento. In particolare modo, è risultato importante organizzare le attività in luoghi specifici in cui i confini sono organizzati in modo visivamente chiaro e in cui ad ogni area corrisponde sempre una determinata attività. Questo ha permesso ai bambini di apprendere, in breve tempo, che attività si svolgono in quel determinato luogo e di avere una visione dei diversi spazi della casa e dell'ambiente circostante definita da pochi elementi associati a determinati eventi in modo prevedibile. La possibilità di anticipare che tipo di attività si svolge in quel specifico luogo ha facilitato anche le aperture comunicative di alcuni bambini con autismo nei confronti degli altri bambini della "Scuola inclusiva nel bosco". Ciò costituisce un'ulteriore conferma della validità di un trattamento di tipo inclusivo effettuato in modo intensivo e secondo l'approccio multidimensionale che contraddistingue l'ODFLab.

## Riferimenti Bibliografici

- Alexander J. M., Carr M., Schwanenflugel P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, pp. 1-37.
- Änggård E. (2010). Making Use of "Nature" in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland. *Children, Youth and Environments*, 20(1), pp. 4-25. Retrieved 23/10/2010 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
- Bortolotti A. (2011). Outdoor Education, ovvero alla scoperta dei (molti) motivi per fare scuola all'aperto, *Infanzia*, 6, pp. 409-412.

- Bortolotti A. (2015). Per una Educazione attiva all'aria aperta. *Infanzia*, 4/5, pp. 247-251.
- Burdette H., Whitaker MD. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 159, pp. 46-50.
- Clark A., Moss P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dillon J., Morris M., O'Donnell L., Reid A., Rickinson M., Scott W. (2005). *Engaging and Learning with the Outdoors: the final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. Slough: National Foundation for educational Research.
- Dirks A., Orvis K. S. (2005). Evaluation of the Junior Master Gardener® Program in Indiana Third Grade Classrooms. *HortTechnology*, 15(3), pp. 443-447.
- Dirks A., Orvis K. S. (2003). Using Gardening as a Teaching Tool for Science Achievement and Attitudes in Third Grade Classrooms. *HortScience* 38(6), p. 1272 (abstract for presentation at ASHS 2003 Annual Meeting, Providence, RI).
- Faber Taylor A., Kuo F.E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12, pp. 402-409.
- Farnè R., Agostini F. (a cura di) (2014). *Outdoor education*. Bergamo: Junior.
- Fjortoft I., Sageie J. (2000). The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analysis of a Natural Landscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1/2), pp. 83-97.
- Geschwind D. H., Levitt P. (2007). Autism spectrum disorders: developmental disconnection syndromes. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(1), pp. 103-111. <http://doi.org/10.1016/j.conb.2007.01.009>
- Goker Z. (2014). Clinical and Sociodemographic Features of Children and Adolescents with Specific Learning Disorder (SLD). *American Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 2(6), p. 90. <http://doi.org/10.11648/j.ajpn.20140206.12>
- Guerra M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Hartig T., Mang M., Evans G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experience. *Environment and Behavior*, 23, pp. 3-26.
- Hartig T., Marcus C. C. (2006). Essay Healing gardens — places for nature in health care. *Lancet*, 368(December), pp. 536-537. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69920-0](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69920-0)
- Kaplan S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), pp. 169-182. [http://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](http://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kihal-Talantikite W., Padilla C.M., Lalloué B., Gelormini M., Zmirou-Navier D., Deguen S. (2013). Green space, social inequalities and neonatal mortality in France. *Pregnancy and Child-birth*, 13:191. <http://www.biomedcentral.com/1471-2393/13/191>
- Maas J., Verheij R.A., de Vries S., Spreeuwenberg P., Schellevis F.G., Groenewegen P.P. (2009). Morbidity is related to a green environment. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, pp. 967-973.
- Mortari L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Nolan G. A., Mcfarland A. L., Zajicek J. M., Waliczek T. M. (2012). The effects of nutrition education and gardening on attitudes, preferences, and knowledge of minority second to fifth graders in the Rio grande valley toward fruit and vegetables. *HortTechnology*, 22(3), pp. 299-304.
- Phibbs E. J., Relf D. (2005). Improving research on youth gardening. *HortTechnology*, 15(3), pp. 425-428.
- Pretty J., Angus C., Bain M., Barton J., Gladwell V., Hine R., Pilgrim S., Sandercock G., Sellens M. (2009). *Nature, Childhood, Health and Life Pathways*. Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional paper 2009-02: University of Essex.
- Pyle R. (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento: Erickson.
- Schopler E., Mesibov G. B. (Eds.). (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum.
- Stake R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tomasi P. (2015). A scuola di natura, tra dentro e fuori. *Infanzia*, 4/5.
- Tomasi P., Bortolotti A. (2015). A scuola nel bosco. In M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso, *Oltre i con-*

- 
- fini, lungo i margini*. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teoria e Metodi della Ricerca in Educazione. Dipartimento QuVi, Università di Bologna, pp. 5-9.
- Venuti P. (a cura di) (2010). *L'intervento in rete per i bisogni educativi speciali. Il raccordo tra lavoro clinico, scuola e ricerca*. Trento: Erikson.
- Vygotsky L. S. (1933). K voprosy o dinamike umstvennogo razvitie normal'nogo i nenormal'nogo rebenka. Unpublished stenographic transcript of lecture at the Bubnov Pedagogical Institute, Moscow.
- Vygotsky L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber S. T., Heuberger E. (2008). The impact of natural odors on affective states in humans. *Chemical Senses*, 33(5), pp. 441-447. <http://doi.org/10.1093/chemse/bjn011>
- Wells N.M., Evans G.W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behaviour*, 35(3), pp. 311-330.
- Wells N. M. (2000). Effects of Greenness on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), pp. 775-795.

