



# Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi

## Growing up in Nature: spontaneity, practicality and the state of the art of the Agazzi method

---

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo  
manuela.valentini@uniurb.it

Giovanna Troiano

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo  
giovy.tro@libero.it

### ABSTRACT

The article analyzes the principles of the educational method of the Agazzi sisters, the criticisms of this method and the present uses made of it in a frame of research and international experimental studies. New educational realities set in natural contexts follow the path of pedagogy and look to planning an outdoor education where the focal point is movement. Reflections will be made on the new educative realities that are at present most similar, such as micro crèche, agro crèche and agro nurseries. The Agazzi child is 'a doing one' and 'an independently doing one'. So attention will be given to sensorial education and to the cognitive area with precisely aimed contents that will include different types of material: natural, artificial and recycled. A naturalistic type of pedagogy is developed with, at its centre, the pupil who is placed in an educational context that is seen and experienced primarily as a familiar setting of sharing and of growth, before one of learning.

L'articolo analizza i principi del metodo educativo delle sorelle Agazzi, le critiche mosse e le attuali applicazioni in un quadro di ricerche e studi sperimentali internazionali. Come, sulla scia pedagogica, nuove realtà educative immerse in contesti naturali, rivolgono lo sguardo verso progettualità proprie di un'educazione outdoor in cui il fulcro è il movimento. Si rifletterà su realtà educative attualmente più simili come micronidi, agrinidi e agrisili. Il bambino agazziano è del fare e del fare in autonomia quindi un'attenzione all'educazione sensoriale e all'area cognitiva con contenuti mirati prevedendo anche l'uso di diversi tipi di materiali: naturali, artificiali e di recupero. Sviluppo di una pedagogia di stampo naturalistico con al centro l'alunno inserito in un contesto formativo visto e vissuto come luogo familiare, di condivisione e crescita, prima che di apprendimento.

### KEYWORDS

Nature, Play, Movement, Psychophysical Development, Agazzi Method.  
Natura, Gioco, Movimento, Sviluppo Psicofisico, Metodo Agazzi.

## Introduzione<sup>1</sup>

La natura rappresenta l'origine, l'insieme, di condizioni e risorse che influiscono profondamente nella vita dell'uomo, rilevante è l'uso che se ne fa. Le opportunità di interazione con l'ambiente possono avvenire in modo spontaneo, *naturalmente* o in modo strutturato grazie a pratiche educative professionali capaci di formare. La scuola è chiamata ad offrire curricoli, apprendimenti e contenuti che aiutino a crescere in modo armonico anche a contatto con la natura, insegnando ad amarla, apprezzarla, impegnandosi in essa.

Nella storia della pedagogia uno dei metodi che ha mostrato un legame con questi concetti è stato quello delle sorelle Agazzi: Rosa e Carolina, due insegnanti ricche di motivazione pronte ad introdurre un sistema innovativo nella scuola dell'Ottocento intrinseca di metodi educativi mnemonici e non sempre motivanti. Lo scopo del modello educativo dell'asilo proposto dalle Agazzi promuove lo sviluppo dell'alunno rispondendo al bisogno naturale di agire, trasformare le cose, ma anche condividere la giornata, il lavoro e i suoi frutti creando un clima di apprendimento sereno e conviviale. Sono riservati momenti di grande attività, come quelli dedicati al giardinaggio ed altri più tranquilli, come ad esempio attività espressive, disegni e collage fatti con materiali naturali. Grande rilevanza ha il gioco, punto di partenza per l'acquisizione di tutti gli obiettivi formativi della Scuola dell'Infanzia, dal punto di vista linguistico, espressivo, creativo, motorio, sociale, morale.

L'educazione outdoor pone al centro del proprio interesse il movimento, mezzo indispensabile di sviluppo. Attraverso l'implementazione di diversi tipi di attività: dal gioco spontaneo e strutturato all'aperto, all'uso di oggetti e materiali non convenzionali, alla realizzazione di percorsi, alla coltivazione dell'orto, un'adeguata programmazione consente non solo di sviluppare abilità motorie attraverso contenuti adeguati adattati all'età, alle capacità dei singoli ma anche di sviluppare abilità relazionali, di sperimentare i propri limiti, costruire la propria autostima e imparare a gestire emozioni e livelli di energia. "Ostacoli naturali (sassi, cespugli, rami, fossati, tronchi) pareti di roccia, alberi, steccati, muretti, la stessa variabilità del terreno (salite, discese), fondi più o meno compatti e sdruciolevoli (erba, sassi, fango, sabbia), possono offrire una poliedricità infinita di stimoli da un punto di vista motorio, didattico ed educativo" (Federici 1993, p.179).

Il corpo è fonte di comunicazione, relazione e autostima, permette la costruzione di una positiva immagine di sé e la messa in gioco delle proprie potenzialità ma anche dei propri limiti. In tal modo il soggetto si pone in relazione con l'altro in modo rispettoso accettando la diversità e condividendo le regole della vita sociale. "Mi muovo, dunque sono"<sup>2</sup>.

### 1. Pedagogia "naturale"

"Tutto è buono quando esce dalle mani del Creatore, tutto degenera nelle mani dell'uomo" (Rousseau 1762). Allo stato di natura l'uomo vive in una condizione

1 Il presente contributo è da considerarsi Equamente distribuito: Manuela Valentini: prima parte; Giovanna Troiano: seconda parte.

2 Haruki Murakami (Kyoto, 12 gennaio 1949) scrittore, traduttore e saggista giapponese.

di uguaglianza e libertà nella società. La cultura lo pone in maniera costretta tra imposizioni e disuguaglianza. Sulla base di queste premesse già nel Settecento, Rousseau postula l'importanza di un'educazione naturale. Nel suo scritto pedagogico presenta come protagonista il giovane Emilio affiancato dal suo precettore. Quest'ultimo lo aiuta ad affrontare i pericoli inflitti dalla civilizzazione e gli presenta una serie di esperienze guidandolo alla maturità. Il maestro lo tiene lontano da qualsiasi forma di corruzione lasciando che compia autonomamente le sue esperienze e apprenda solo quando ne avverte il bisogno. L'educazione di Emilio dura venticinque anni durante i quali il precettore adegua il sapere alle diverse età del ragazzo provando a fargli raggiungere la capacità di avvertire in modo naturale i propri limiti, seguendo le direttive di un'educazione culturale, religiosa, sessuale e morale. All'inizio dell'adolescenza Emilio impara un lavoro manuale e quando il precettore sarà convinto che sarà un buon modello per la sua prole e per i suoi cittadini, lo lascerà libero. La mente va sollecitata ad acquisire nozioni in modo autonomo. Fondamentale è l'esplorazione. Fare, incontrare problemi reali e dubbi da risolvere, affrontare quotidianamente situazioni di vita pratica: è questo il percorso per il raggiungimento di un pieno sviluppo psicofisico. L'esperienza è la vera maestra del mondo. Fondamentale è la formazione dell'uomo e del cittadino coinvolgendone l'integrità. Secondo Rousseau il fine dell'educazione e quello della natura è il medesimo: rendere l'uomo felice e soprattutto libero.

Oggi emerge ancor di più la necessità di affrontare questo tema in quanto, nell'attuale società globalizzata ricca di stimoli, impegni e distrazioni scarseggiano il tempo e le attenzioni da dedicare alle proprie origini, al recupero del significato profondo di natura come contesto e come agente di sviluppo. I giovani conoscono, guardano il paesaggio, la natura che li circonda più attraverso smartphone, schermi che con i propri occhi, con i loro sensi, perdendo sfumature, colori, suoni, profumi reali.

La natura è armoniosa, vivace, ricca di stimoli, fonte di conoscenza. Ad essa si ispirano molteplici correnti filosofiche ed educative. In particolare rifletteremo sulla corrente pedagogica innovativa che vede come protagoniste due donne, due maestre, Rosa e Carolina Agazzi. Nel 1891 approfondiscono il loro percorso di insegnanti seguendo il Corso froebeliano e l'anno successivo si trasferiscono a Brescia dove frequentano un corso per maestre giardiniere e continuano ad insegnare in alcuni asili della zona. Nel 1896 fondano l'asilo di Mompiano, che da asilo froebeliano diventa una vera e propria "Casa dei bimbi". Da qui l'origine e la diffusione anche all'estero del modello agazziano. Ruolo di guida per le Agazzi verso la corrente pedagogica di Fröbel lo ha rivestito Pietro Pasquali, uno dei protagonisti del mondo educativo italiano e principale riformatore nazionale del froebelismo, del quale sottolinea in particolare il principio del gioco come occasione di "lavoro" sulla natura e con la natura e il principio della libertà del bambino nell'approcciarsi all'ambiente. Il gioco-lavoro è un'occasione per impegnare l'animo "in qualsiasi attività pratica, utile, ispirata dalla vita reale, dal mondo in cui vive, nel momento della concentrazione, della volontà di superare ogni ostacolo, della compartecipazione, della manifestazione del carattere, della conquista della propria autonomia" (Franzè 2000, p.92). Lavorare concretamente significa non solo produrre oggetti, ma anche imparare la pazienza, il ragionamento, la tecnica, elevando la propria spiritualità. Pasquali ribadisce che affinché il percorso di crescita sia del tutto personale, è fondamentale che il bambino agisca totalmente libero nell'ambiente e con la natura. La centralità di questi principi nel modello di Pasquali, e successivamente anche in quello agazziano, è dovuta alla considerazione che i bambini non agiscono nel mondo in modo formale attra-

verso il linguaggio, ma attraverso l'azione e il movimento. I metodi educativi infantili non possono non tenere conto di questo. Pasquali e le Agazzi intraprendono lo studio sul metodo froebeliano riconoscendo la necessità di modificarlo e adattarlo alle esigenze dell'alunno. In Froebel l'attività ludica è uno strumento di comprensione di principi difficilmente compresi in altro modo. Per Pasquali e le Agazzi invece il gioco-lavoro è educativo in sé: arricchisce l'animo, mantiene alta l'attenzione e porta un'effettiva crescita mentre il gioco strumentalizzato dal programma adulto potrebbe ostacolare il processo creativo, annoiando e stancando.

## 2. Il metodo Agazzi

### 2.1. Principi del metodo

Nell'approccio agazziano il metodo è inteso come insieme di principi di natura generale, non schematici né inflessibili. Si privilegia un sistema adattato alle necessità di ognuno e in ogni situazione educativa. L'attore protagonista è l'alunno: è possibile perciò parlare di autoeducazione. È il bambino ad indicare direttamente alla maestra i propri bisogni e i propri intenti, e, quindi, le azioni educative da intraprendere. Egli è un essere dotato di tutte le potenzialità per svilupparsi e crescere. Fondamentale il ruolo dell'adulto nel creare determinate condizioni e cure. Il piccolo ha diritto di essere se stesso e gli adulti che fanno parte della sua vita devono metterlo nelle condizioni di potersi esprimere nel migliore dei modi.

Uno degli scopi della scuola materna agazziana è quello di sopperire le possibili mancanze dell'ambiente familiare, soprattutto in termini di lavoro quotidiano sulla spontaneità, l'operosità, lo sviluppo integrale, pur non ambendo a sostituire il nucleo familiare. Del resto, per quanto l'educatrice svolga un ruolo materno e i ritmi della scuola agazziana siano molto simili a quelli di una famiglia, il rapporto tra maestra e bambino è finalizzato al raggiungimento di obiettivi educativi perseguiti per un periodo relativamente breve nel corso della giornata.

Secondo le Agazzi l'attenzione dell'educatrice verso il bambino e i suoi bisogni passa anche attraverso l'organizzazione dell'ambiente, in termini di disposizione dei mobili e degli altri materiali e di creazione di spazi di libertà, dove possa muoversi e agire liberamente. Gli ambienti scolastici dovrebbero agevolare le relazioni e creare un clima sereno. Allo scopo di raggiungere questo ambiente ideale la maestra è chiamata a rendere gli spazi e i materiali attraenti, a curare l'igiene, a far entrare luce naturale nelle stanze. Questa cura igienica ed estetica deve interessare non solo le aule principali, ma anche i bagni, il refettorio e i giardini. L'ambiente scolastico deve, quindi, essere ricco di stimoli, di spunti ed opportunità educative. Fondamentale è il fattore ordine: consente alla vita di gruppo di rimanere produttiva, pur nella ricchezza e nella spontaneità dell'utilizzo dei materiali e degli spazi. In un ambiente disordinato l'azione educativa fallirebbe e gli oggetti non avrebbero più funzione educativa. Insegnare l'ordine è parte integrante del progetto educativo agazziano, soprattutto nell'accezione di formazione della persona nel contesto comunitario. "Il concetto di ordine dovrà pertanto entrare come caposaldo nella grande famiglia della Scuola Materna. Di fatto come si potrebbe denominare scuola di educazione per l'infanzia se quivi il bambino non fosse messo nella condizione di percepire l'ordine attraverso le varie manifestazioni della giornata educativa? Innumerevoli cose diverranno per lui motivo di ricreazione sensoriale. (...) L'educatrice produce ordine e insegna-

rà a produrlo per far nascere nel bambino una salutare abitudine alla vita ordinata. (...) L'ordine è una dote che tutti possiamo acquistare; non si sgomenti perciò la giovane educatrice se per disavventura non la portasse insita nella propria natura, oppure, sentendo di possederla, non avesse potuto esplicitarla" (Agazzi 1961, p.24).

L'insegnamento dell'ordine sostiene il bambino nella formazione del gusto estetico e nella formazione di un habitus morale. In tal modo lo si aiuta nella socializzazione, a vivere in armonia con i propri simili e con l'ambiente fatto anche di cose ordinate per uno scopo, consentendogli un'autoeducazione. "Il concetto del bello è subordinato al gusto di chi osserva e giudica, motivo per cui abbiamo una grande varietà di concezioni della bellezza, fra loro discordanti, (...) Ogni espressione di vita: il giuoco, la parola, il canto, il disegno, il lavoro, il culto della natura, la preghiera, i rapporti colle persone e colle cose possono divenire punti di partenza per attirare i sensi del bambino a intendere e gustare il bello attraverso la fusione armonica di vari elementi. L'occhio che osserva e impara a proporzionare le parti al tutto; la mano che si accosta con grazia alle cose e imprime forma geniale alla materia con elasticità di movenze; l'orecchio che afferra nella varietà del ritmo la successione melodica dei suoni, mentre l'organo vocale snoda la voce associandola alla parola" (Agazzi 1961, pp. 282-283).

Un ruolo fondamentale nelle attività educative della scuola di Mompiano lo hanno gli oggetti e i contrassegni. Nel dettaglio, gli oggetti possono essere distinti in due categorie: i materiali per gli esercizi di vita pratica e i materiali speciali d'uso didattico. I primi sono gli oggetti di vita quotidiana, d'uso individuale o collettivo (cesti, cassapanche, asciugamani, spazzole), i materiali per i giochi all'aperto (birilli, carriole, palle) e i contrassegni. I secondi sono materiali speciali finalizzati alla discriminazione sensoriale, all'osservazione, all'educazione linguistica. Questi ultimi sono fabbricati dalla maestra e dai bambini stessi e il loro utilizzo è differenziato a seconda del livello evolutivo.

Gli oggetti con cui i piccoli interagiscono sono oggetti reali, detti "cianfrusaglie". Manipolano le "cianfrusaglie senza brevetto" come giornali, cartoline, sassi, chiodi, spago, semi, sacchetti e cianfrusaglie che si fabbricano come cestini intrecciati, forme ritagliate, ecc. L'insieme delle cianfrusaglie costituisce il "Museo didattico" grazie al quale fanno esperienza diretta con tutti gli oggetti dell'ambiente in cui vivono.

Particolare attenzione va dedicata ai contrassegni. Il contrassegno è l'immagine di un oggetto, di una cosa, che ogni alunno sceglie come proprio segno distintivo. Una volta scelto, il segno è riprodotto su tutte le cose che gli appartengono: il banco, la sedia in refettorio, il sacchetto con materiali personali, il grembiule. È una sorta di matricola, un segno di riconoscimento che consente non solo di sapere cosa gli appartiene, ma anche di rispettare gli oggetti e lo spazio altrui. L'uso dell'immagine come contrassegno permette alle maestre di usare i segni distintivi come materiale educativo quando il bimbo non ha ancora imparato a leggere. I contrassegni assumono così funzione di "primo testo". Gli alunni non imparano solo il nome del proprio contrassegno, ma anche quello degli altri e conoscono molto degli oggetti rappresentati nei contrassegni: come si chiamano, la loro funzione e alcuni concetti cognitivi fondamentali, quali uguaglianza, contrapposizione, colore, forma, dimensione. Tutte le attività di questo tipo sono graduali e guidate. "Chi ha pratica dell'uso del contrassegno nella Scuola Materna, sa come i bambini, guidati da provvidenziale curiosità, portino tosto la loro attenzione sul contrassegno dei compagni. Dopo pochi giorni di convivenza essi conoscono tutti i contrassegni della loro e delle altre sezioni e vi associano inoltre il nome del bambino cui spetta ciascun contrassegno. Meraviglioso feno-

meno di memoria associativa che ben di rado si riscontra nella Maestra e nel personale inserviente” (Agazzi 1961, p. 32).

Molto spazio è riservato al linguaggio parlato. La centralità della relazione e della condivisione di spazi e attività nella scuola richiede una buona capacità comunicativa e linguistica. Un bambino che sa comunicare sa anche partecipare alla vita sociale. Per questo motivo, la stessa comunicazione della maestra sarà modulata e finalizzata ad aiutare a comprendere tutte le parti del discorso, ma soprattutto il nome, inteso come aspetto del discorso che permette di indicare le cose che può toccare e osservare e di discriminare numero, genere e determinazione degli oggetti. Lo scopo delle Sorelle era insegnare la grammatica attraverso il linguaggio parlato, usato quotidianamente e non attraverso regole astratte, come invece avverrà nei cicli di istruzione successivi. In questo modo le azioni che il bimbo compie nell’ambiente diventano spunto per l’educazione linguistica.

## 2.2. Didattica del movimento

Il bambino agazzino è autonomo nel processo del fare. Fondamentale è la libertà di movimento e di azione, seppur nei limiti tracciati dalla maestra. Essere liberi di muoversi significa autoformarsi in termini di disciplina, ordine e relazioni sociali. In riferimento all’attività fisica tout court, le Agazzi invitano gli alunni a compiere movimenti ritmici, esercizi mimici e di imitazione, giochi con percorsi interni ed esterni all’edificio scolastico. Il gioco è il mezzo attraverso cui fare esperienza sensoriale, fisica e pratica degli ambienti di vita e il giardinaggio ne è la massima espressione. Esso è il tipo di gioco che più si avvicina al concetto adulto di lavoro. L’attenzione per il giardino nasce dall’amore per la natura, per la vita e dalla convinzione che il soggetto possa crescere bene all’aperto, a contatto con la terra, le piante e gli animali. Rappresenta un’attività da “coltivare” nel piccolo. La centralità della coltivazione, della sensorialità, dell’attenzione per la natura può manifestarsi anche in assenza di un giardino vero e proprio: trasportare, organizzare un piccolo angolo nel cortile o in un ambiente dell’edificio, con una serie di vasi da sistemare in aula. Fare giardinaggio è anche un’occasione di sviluppo cognitivo, in termini di conoscenza dei semi, delle stagionalità, dei concimi. Il tutto non è veicolato dalla lezione frontale, dalla spiegazione della maestra, ma dalla personale esperienza, dai propri sensi e dal rapporto fisico con la terra. Dare opportunità di *con-vivere* con la natura significa crescita responsabile.

Il gioco è il mezzo attraverso cui esprimere la propria unicità, creatività; il bimbo scegliendo quali materiali usare, come utilizzarli, fa vedere i propri atteggiamenti e la propria personalità; importante momento di osservazione per la maestra: in interazione libera con l’ambiente, permette di comprendere il livello di maturazione sensoriale e cognitivo dell’alunno e di individuarne eventuali problematiche emotive e relazionali.

La didattica agazziana, in sintesi, si concentra su: uso di materiali poveri, contatto con la natura e l’aria aperta e gioco spontaneo. A questi punti fermi si riconosce tutt’oggi un ruolo cruciale nell’educazione in età prescolare, pur, ovviamente, con le necessarie modifiche date dal diverso contesto culturale ed educativo.

“In ambiente naturale saper osservare senza essere visti, saper ricordare, saper vedere e udire senza far rumore, vuol dire utilizzare tutti gli schemi motori di base, le capacità sensoriali, fisiche ma anche culturali” (Federici 1993, p.91).



### 3. Critiche ed applicazioni del metodo Agazzi

Una recente applicazione dei principi educativi agazziani è il gioco euristico di Goldschmied e Jackson (1996). Tale approccio riprende non solo l'idea stessa di gioco proposto dalle sorelle Agazzi, ma anche l'uso dei materiali non strutturati. Il gioco euristico è un gioco per scoprire, per conoscere: non ci si aspetta che il bambino compia azioni o gesti particolari, né un modo giusto o sbagliato di usare il materiale. Secondo gli autori il gioco euristico è tipico di una certa fase di sviluppo in età prescolare, durante la quale egli compie alcune azioni tipiche: spostare, sovrapporre, selezionare oggetti, riempire e svuotare contenitori, far rotolare, mettere in equilibrio, mettere in serie, fare paragoni. Il fattore cruciale è che il piccolo sembra compiere queste azioni a prescindere dal grado di stimolazione proposto dall'adulto: egli semplicemente applica questo modo di conoscere il mondo a tutto ciò che lo circonda. A tal proposito emerge un collegamento con l'idea agazziana secondo cui è importante fornire un momento e uno spazio durante la giornata scolastica nella quale si possa giocare liberamente, seppur con disciplina e in un ambiente preparato e sicuro. Anche per Goldschmied il bambino è competente, è in grado di formarsi e conoscere il mondo attraverso le risorse sensoriali, percettive, cognitive e relazionali e di arricchire queste risorse attraverso l'esplorazione dell'ambiente e l'utilizzo degli oggetti. Il materiale del gioco euristico si differenzia da quello agazziano principalmente perché comprende categorie più differenziate di oggetti. Il materiale può essere costituito da oggetti naturali e di uso comune, ma anche da artefatti culturali, cioè da oggetti con funzione culturalmente definita. Diversamente da ciò che propone il modello agazziano, il ruolo della progettazione didattica è molto importante nel gioco euristico: gli educatori sono infatti chiamati a scegliere i materiali sulla base di caratteristiche sensoriali e funzionali, in base a una programmazione specifica. Una particolare attività del gioco euristico è il Cestino dei Tesori: si tratta di una sorta di Museo delle cianfrusaglie ad uso dei bambini che non sono ancora in grado muoversi liberamente nell'ambiente, racchiuso in una cesta. Il Cestino è infatti un cesto di vimini, le cui dimensioni variano a seconda di quanti bambini giocano con il materiale dello stesso cesto e quanto sono alti, pieno di oggetti naturali, in legno, metallo, pelle, tessuto e gomma. È importante che i materiali siano il più possibile eterogenei da un punto di vista sensoriale. Essi devono cioè avere pesi, consistenze, forme, odori e colori diversi e devono poter produrre rumori diversi a seconda delle manipolazioni agite. Il modello prevede che l'adulto non interferisca con il gioco del bambino ma che funzioni da punto di riferimento affettivo e incoraggi la concentrazione e il senso di sicurezza durante il gioco.

La semplicità dei materiali delle cianfrusaglie agazziane è stata oggetto di critica. Realtà più moderne come il Cestino dei tesori del gioco euristico di Goldschmied e Jackson prevedono materiali la cui multisensorialità e polifunzionalità sia più rigorosamente selezionata e programmata rispetto alla scuola di Mompiano. C'è da osservare, però, che il materiale di allora in dotazione era sicuramente e decisamente più semplice e minimale rispetto a quello in uso oggi. Le critiche riportate potrebbero spingere a classificare la scuola agazziana come una scuola obsoleta e comunque non più applicabile alle esigenze contemporanee. In realtà la lezione delle Agazzi è facilmente rinvenibile nelle pratiche pedagogiche comuni, come l'uso delle cianfrusaglie, l'attenzione per la natura, la dimensione familiare della scuola.

Un aspetto tipico delle scuole agazziane, che, con gli opportuni adattamenti, conserva la sua funzionalità anche oggi, è il concetto stesso di museo. Il museo

scolastico, dopo il primo Novecento, è tornato in voga negli anni Settanta come aula-museo vera e propria, a memoria delle pratiche pedagogiche antiche. Recentemente l'uso del museo scolastico in senso agazziano è tornato in auge in alcuni progetti europei: dal 2011 il Comune di Torino ha avviato il Comenius Regio, dal titolo "L'ècole est notre Patrimoine" a cui ad oggi partecipano 7 scuole primarie torinesi e il cui scopo è quello di creare, insegnanti e alunni insieme, una raccolta di oggetti didattici da usare nelle pratiche quotidiane. Gli oggetti sono stati scelti in base alla loro potenzialità d'uso, soprattutto nello stimolare la partecipazione attiva e inclusiva, il confronto e la riflessione. Solitamente si parte dai musei e dagli oggetti storici già presenti nella scuola e si procede ad arricchire questi spazi con altri materiali, raccolti dagli alunni o da loro realizzati. L'uso di un museo anche nella scuola contemporanea ha diverse implicazioni pedagogiche e psicologiche. Il ruolo dell'educatore o del docente è fondamentale affinché la visita al museo non sia un'esperienza passiva, ma anzi un momento laboratoriale. La prospettiva psicopedagogica che ad oggi valorizza l'esperienza museale scolastica è quella socio-costruttivista: considerare il museo come ambiente di apprendimento, attraverso l'organizzazione di attività e spazi finalizzati alla pratica didattica, consente agli alunni non solo di apprendere nozioni, ma anche di svilupparsi dal punto di vista metacognitivo, pratico, affettivo-motivazionale e relazionale-sociale. Realtà didattiche come quelle inserite nel progetto europeo del comune di Torino forniscono una misura dell'applicabilità del modello agazziano alla scuola contemporanea. La scuola materna delle Agazzi era fortemente inserita nel contesto storico-culturale del tempo e rispondeva a specifiche esigenze pratiche ed educative delle famiglie di fine Ottocento, ma attraverso gli opportuni accorgimenti e adattamenti, è possibile riconsiderare alcuni principi del modello agazziano, inserendoli nelle pratiche pedagogiche attuali.

Al momento la riflessione pedagogica di ricercatori e accademici sull'uso di materiali non convenzionali va di pari passo con l'effettiva implementazione di progetti e attività da parte degli educatori. Un esempio è il progetto "Ri-creazione" della scuola dell'infanzia "I Delfini" di Punta Marina (Ravenna), nella quale i materiali di riciclo sono usati come punto di partenza per sviluppare le abilità costruttive e ri-creare oggetti nuovi, opere d'arte, giochi, belli esteticamente ed emotivamente significativi (Muolo, Acampora, Greco 2007, pp.76-77). Un altro più recente è quello riportato da Serena Sardi (2011, pp.1-17) nell'ultima classe della Scuola dell'Infanzia "Malvestiti" di Gessate (Milano). In questo caso, l'utilizzo di materiali di scarto industriale è stato il medium principale di raccordo tra la dimensione corporea e la dimensione verbale dell'azione educativa. In particolare, prevede un approccio corporeo e ludico con i materiali, a partire dal quale indagare l'eventuale arricchimento della dimensione verbale. Filo conduttore comune: con poco, ma fortemente motivante, raggiungere il massimo.

#### 4. Realtà educative innovative: micronidi, agrinidi e agriasili

La scuola materna di Mompiano nasce con lo scopo di creare una continuità educativa con l'ambiente familiare, anche in termini di spazi e di oggetti utilizzati nel corso delle attività scolastiche. Attualmente la realtà educativa che si propone lo stesso obiettivo è il micronido, servizio socio-educativo e formativo, pubblico o privato, rivolto ai bambini da 3 a 36 mesi. Le figure che qui operano sono specializzate e formate per l'educazione dei piccoli di questa età. Come riportato dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Organisation for



Economic Co-operation and Development, OECD 2006, 2012), in Europa il micronido familiare è diffuso non solo in Italia, ma anche nel Regno Unito, in Francia, in Danimarca e nei Paesi Bassi, principalmente da famiglie in cui lavorano entrambi i genitori, che hanno quindi necessità particolari dal punto di vista educativo. I dati più recenti circa la diffusione dei micronidi in Italia provengono dall'ISTAT, che nella ricerca *Noi Italia* del 2015 considera il micronido come un servizio integrativo e innovativo per l'infanzia. I micronidi sono più diffusi nel nord-est italiano (Friuli-Venezia Giulia e Trentino, in cui 40-50% dei servizi per l'infanzia rientrano nella categoria "innovativi/integrativi"), seguono le altre regioni del centro nord (10-35%, eccetto il Lazio e le Marche, in cui le percentuali scendono al di sotto del 15%), e infine le regioni del Sud e il Piemonte (tra l'1 e il 10%). Ognuna delle Regioni ha delle proprie disposizioni, che regolamentano le attività del micronido negli aspetti strutturali, dei servizi e della formazione del personale. In particolare nel Nord-Est dell'Italia è diffuso il fenomeno delle tagesmutter, dal tedesco "mamma di giorno". L'origine del nome proviene da un'antica tradizione tedesca, secondo cui le contadine, per poter lavorare, lasciavano i propri figli a una donna che li accudiva in casa propria, in cambio di generi alimentari. Ad oggi, il termine tagesmutter indica mamme che, dopo aver seguito corsi istituiti dai Comuni, accudiscono bambini nella fascia 0-3 o 0-6, solitamente accudendo anche i propri. Il modello tagesmutter è nato in Nord Europa alla fine degli anni '60, si è poi diffuso in Francia ed è arrivato in Italia intorno agli anni '90. Ad oggi è una delle forme istituzionalizzate di servizio all'infanzia più comune nei Paesi Scandinavi, nel Regno Unito e nell'Europa centrale.

Un progetto italiano di particolare interesse è il DoMuS – Day Mother Service. Nato nel 2013, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Fondo Sociale Europeo, si propone di promuovere la diffusione dei micronidi familiari in cinque regioni italiane: Emilia Romagna, Lombardia, Veneto, Lazio e Calabria. Il progetto prevede che siano abilitati all'attività solo i micronidi che rispondono ai seguenti requisiti: esperienza nell'assistenza dei bambini, disponibilità della famiglia a condividere gli spazi privati, competenze personali e sociali. Gli operatori del micronido seguono un corso di 250 ore, che verte sulla programmazione delle attività, la gestione dei rapporti con le famiglie, le nozioni di base per una corretta alimentazione e le tecniche di primo soccorso. Inoltre, si prevede un tirocinio pratico.

Il micronido familiare presenta pro e contro. Tra i fattori di successo rientrano l'istituzione di norme definite, la possibilità delle famiglie di avvalersi di soluzioni personalizzate, su un piano sia strutturale che organizzativo, la possibilità da parte del coordinatore del servizio di essere inserito in una rete di supporto, sia tecnico che psico-pedagogico. Malgrado ciò, gli operatori dei nidi di infanzia e i Comuni spesso lamentano una possibile riduzione della qualità dei servizi alla primissima infanzia e nelle zone in cui non è ancora conosciuto o diffuso, ad esempio nelle regioni del Centro-Sud, ci sono delle diffidenze circa attività e modalità educative in genere. Elementi di certa criticità sono la difficoltà nel monitorare che le regolamentazioni definite dalle regioni siano effettivamente seguite, che i requisiti a tutti i livelli siano mantenuti e che il servizio duri nel tempo, considerato che la tenuta del micronido dipende esclusivamente dai progetti personali del suo coordinatore.

In una recente review, Ang, Brooker e Stephen (2016, pp.1-10) individuano tre punti di forza dei micronidi familiari, a partire dall'analisi dei risultati di diversi studi internazionali pubblicati tra gli anni '90 e gli anni '00: il supporto familiare, soprattutto per famiglie in condizioni di svantaggio o vulnerabilità; la possibilità di

un apprendimento ricco, variato e personalizzato e la continuità delle cure tra l'ambito familiare e quello scolastico. L'attenzione per le difficoltà educative e di gestione familiare è un importante punto in comune tra la scuola materna agazziana e i micronidi contemporanei. Le Agazzi organizzavano dei seminari e dei momenti formativi per le famiglie e la stessa fondazione della scuola materna era finalizzata a ridurre il carico economico per quelle in difficoltà. Il tipo di supporto fornito dai micronidi familiari è differente, ma non meno importante: in primo luogo, l'organizzazione stessa del micronido consente a famiglie economicamente e socialmente svantaggiate di accedere a servizi educativi diversi da quelli standard, soprattutto se privati. Secondo Bromer e Henly (2004, pp.941-964) la cura dei bambini nel contesto del micronido corrisponde a una forma di supporto familiare, di tipo formale e informale, influenzata da alcune variabili: il setting stesso di cura, il livello di preparazione professionale di chi fornisce le cure, le motivazioni e i valori su cui si fonda il micronido e le attività degli educatori. Complessivamente, micronidi organizzati in appartamenti in cui abitano i fornitori del servizio, che si occupano di bambini del quartiere e che sono meno "istituzionalizzati" di micronidi con licenza, che hanno un'organizzazione regolamentata, sono gestiti da personale più motivato ad occuparsi delle necessità delle famiglie con cui viene a contatto e della comunità a cui appartiene (Bromer e Henly 2004, pp.941-964).

Un ultimo aspetto emerso dalla review di Ang e colleghi (2016) è la continuità delle cure tra micronido e ambiente familiare, anche in preparazione dell'entrata in un contesto più istituzionalizzato, come la Scuola Primaria. Coplan, Findlay e Schneider (2010, pp.185-193) hanno effettuato uno studio in Canada sul ruolo dei micronidi nel passaggio alla Scuola Primaria, analizzando in particolare le sensazioni di ansia e paura. Lo studio coinvolgeva 3100 bambini tra i 4 e i 5 anni, con diverse esperienze di cura come micronidi familiari, centri per la cura dell'infanzia e nessun inserimento in strutture diverse da quella familiare. Nella prima fase dello studio sono stati individuati, sulla base delle valutazioni dei genitori, i bambini più aggressivi e ansiosi: a distanza di due anni, le maestre elementari hanno fornito dei nuovi punteggi di ansia e aggressività. Gli autori hanno dimostrato che i soggetti con alti livelli di ansia erano significativamente meno ansiosi a distanza di due anni, se avevano frequentato un micronido familiare.

La ricerca sui micronidi familiari richiede maggiori approfondimenti, soprattutto in termini valutativi: è necessario stabilire degli standard qualitativi, ma anche approfondire nel dettaglio le peculiarità delle azioni pedagogiche e di cura portate avanti dagli educatori in questo setting così particolare. Le ricerche disponibili ad oggi, infatti, pur fornendo dati significativi, sono molto eterogenee in termini di campionamento, metodologia, localizzazione geografica. Inoltre, sebbene la continuità tra l'ambiente familiare e quello educativo possa costituire un punto di forza del micronido familiare, sarebbe necessario approfondire le percezioni infantili circa la continuità e quali siano le differenze in termini di apprendimenti tra chi frequenta il micronido e chi ambienti educativi standard.

Un'altra recentissima realtà educativa che riprende uno dei principi agazziani è l'agrinido/agriasilo. Bertolino e Morgandi (2013, pp. 44-47) definiscono gli agrinidi, gli agriasili e le fattorie didattiche come contesti di incontro quotidiano tra i bambini e il mondo reale, quello delle stagioni, del lavoro, delle trasformazioni. Da un punto di vista pratico, l'agrinido è una struttura educativa che li accoglie fino a tre anni e l'agriasilo dai 3 ai 6 anni. Il primo agriasilo italiano è stato aperto nel 2006, in provincia di Torino, ed è ancora in attività (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 117-169). In generale, la maggior parte degli agrinidi italiani si colloca al Centro-Nord (Piemonte, Lombardia, Trentino, Veneto, Emilia Romagna,

Marche, Lazio, Toscana) in aziende agricole (Bertolino e Morgandi 2013, pp.117-169). Dal punto di vista normativo, l'articolazione delle disposizioni è regionale. Il Ministero delle politiche agricole, alimentari e forestali ha delegato l'autorizzazione all'attività di agrinido ai Comuni, Regioni o altri organismi tecnici istituiti allo scopo che in base alle leggi regionali, valutano le caratteristiche delle aziende agricole in termini sia di spazi e di sicurezza, che di personale e formazione. Dal punto di vista strutturale, un agrinido necessita di spazi distinti rispetto a quelli delle altre attività condotte nell'azienda, un accesso diretto con aree aperte esclusive, servizi igienici e di cucina separati per i bambini. Dal punto di vista professionale, è necessario avvalersi di un coordinatore/responsabile formato, di operatori socio-educativi, uno ogni otto bambini e di un locale funzionale per il pediatra. Ad oggi, una delle regioni che si distingue non solo per la regolamentazione, ma anche per il tentativo di definire standard qualitativi condivisibili e riconoscibili è la regione Marche. Nel 2010 ha inaugurato il progetto "Agrinido di qualità", costituito da una rete di agrinidi riconosciuti, dislocati nel territorio regionale e che rispondono alla normativa regionale relativa all'agricoltura sociale. La rete si presenta come servizio educativo rivolto ad età da 1 a 3 anni, svolto dall'imprenditore agricolo all'interno dell'azienda, in relazione ad alcune attività tipiche di questo contesto lavorativo: la coltivazione del fondo, la silvicoltura, l'allevamento. L'idea alla base è la rivalutazione socio-culturale del mondo agricolo. La rete comprende 5 agrinidi, tre in provincia di Macerata, uno in provincia di Ancona e uno a Fermo, coordinati dalla fondazione Chiaravalle-Montessori, che si occupa di supportare le aziende agricole, verificare che rispettino la normativa regionale, visitare periodicamente ogni struttura e incontrare imprenditori ed educatori. Inoltre, la rete si fa portavoce della diffusione del modello pedagogico, delle pratiche educative e delle attività nella comunità, attraverso pubblicazioni, convegni e bandi pubblici. Al di là degli aspetti normativi e organizzativi, da un punto di vista pedagogico frequentare un nido inserito in un'azienda agricola offre occasioni di apprendimento percettivo, cognitivo ed emotivo. La natura è imprevedibile, armonica, ma in modo analogico, non evidente, non palese (Schepers & Liempd 2010, pp.35-46). Non solo: la natura e l'azienda agricola non sono contesti totalmente sicuri né idilliaci. I bambini devono imparare a muoversi tra i macchinari, gli attrezzi, devono imparare ad avvicinarsi agli animali e a riconoscere altri materiali e sostanze usate durante le attività lavorative adulte (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 44-47). Si tratta quindi anche di contesti di potenziale pericolo: è possibile che sperimentino non solo il senso di pericolo, ma anche la paura. Schepers e Liempd (2010, pp.35-46) affermano come questo risvolto negativo dell'educazione in un contesto agricolo e naturale non debba essere visto come necessariamente a sfavore della scelta di un agrisilo. Al contrario, la paura fa parte della vita, stimola a proteggersi e va gestita (Schepers & Liempd 2010, pp. 35-46). Allo stesso modo, gli educatori della Cooperativa Sociale 'Argento Vivo' di Correggio in provincia di Reggio Emilia (2011, pp.74-75), che propone una scuola nel bosco, sottolineano come la dimensione del rischio sia necessariamente associata alla resilienza. L'ambiente naturale mette alla prova i limiti, esponendoli a rischi, sebbene il più possibile calcolati. Le stesse caratteristiche dell'ambiente naturale, i sassi, le pozze d'acqua e di fango, le radici degli alberi, le salite e discese, i tronchi, ecc., espongono evidentemente a rischi potenziali. Si dà la possibilità di imparare il limite, accettare le difficoltà, aggirarle e affrontarle o eventualmente elaborarle e accettarle perché insuperabili. Ovviamente gli educatori e gli adulti in genere giocano la loro parte nel garantire un ambiente il più sicuro possibile, nel consentire l'individuazione dei pericoli e nel saper-

li gestire e farli gestire quando possibile (Bertolino e Morgandi 2013, 117-169). Una delle paure che più frequentemente manifestano i genitori, oltre quella del dolore fisico e del ferimento in un contesto naturale, è il timore che il proprio figlio si ammali (Moen, Bakke, Bakke, Fors 2007, pp.490-496). Un gruppo di ricerca norvegese ha mostrato che frequentare un nido o una scuola dell'infanzia a contatto con la natura non influenza il numero di assenze per malattia (Moen, et al. 2007, pp.490-496). Moen e colleghi (2007, pp.490-496) hanno analizzato i dati provenienti dai registri di assenze di 531 bambini provenienti da 32 centri per l'educazione all'infanzia, metà dei quali era specializzato in educazione all'aperto. Dalla ricerca è emerso che la percentuale generale di assenza da scuola per malattia era di circa il 5% e che non c'erano differenze significative tra chi frequentava centri di educazione standard e chi centri di educazione all'aperto.

Un grande vantaggio dell'agrinido in termini generali è l'ampio range delle attività educative a disposizione: attività sensoriali, attraverso le quali poter imparare la biodiversità; attività modulate a seconda del variare delle stagioni, dei fenomeni atmosferici e delle ore del giorno; attività legate alla vita e alla cura degli animali; attività connesse alla nascita e alla morte degli animali che fanno parte dell'azienda, come momento per affrontare e rielaborare temi che solitamente nelle aule dei servizi educativi convenzionali non trovano spazio; attività sul rapporto tra organismi viventi e non viventi ad esempio, la luce e la temperatura; attività ludico-costruttive con materiali naturali, come semi, foglie, fiori e sassi; attività di raccolta di frutti, latte, uova, che possono poi essere impiegati in attività indoor (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 117-169). In un certo senso, la stessa raccolta, selezione e manipolazione nel senso ampio del comporre, allineare, catalogare, di materiali e prodotti costituisce un vero e proprio gioco euristico all'aperto (Bertolino e Morgandi 2013, pp. 117-169).

Una realtà assimilabile, ma non identica, all'agrinido/agriasilo, è la cosiddetta Scuola nel bosco. Una tipologia di istituzione educativa che ha come principale peculiarità lo svolgimento delle attività a diretto contatto con la natura (Donati et al. 2012, pp.379-384). L'idea della scuola nel bosco origina da un movimento educativo danese: la prima scuola dell'infanzia nel bosco è stata fondata da Ella Flatau probabilmente nel 1954. L'incertezza relativa alla data deriva da un disaccordo tra le varie fonti. La Flatau giocava con i propri figli e con i figli dei vicini all'aria aperta, osservando ciò che accadeva nell'ambiente naturale intorno alle loro case e attirò l'attenzione di altri genitori, con i quali costituì un vero e proprio gruppo, dando origine alla corrente pedagogica. Il modello della scuola nel bosco si è poi diffuso in Europa, dapprima negli altri Paesi Scandinavi, se ne registrò l'apertura in Svezia nel 1985, poi in Germania, Austria, Svizzera e Regno Unito all'inizio degli anni '90. In Italia il fenomeno è ancora poco diffuso, se paragoniamo il livello di diffusione negli altri paesi europei. Attraverso un programma di ricerca-azione, Donati e colleghi (2012, pp.379-384) hanno individuato alcune delle caratteristiche peculiari di questa realtà educativa: il movimento libero e spontaneo che sviluppa la motricità grezza e fine; la scoperta multisensoriale della natura; il pensiero astratto e creativo a partire dai materiali naturali; le occasioni particolari di organizzazione e socializzazione in gruppo; l'incontro con i propri limiti, il problem solving di fronte a difficoltà di ordine pratico e organizzativo, l'altruismo; lo stato emotivo positivo dato dal contatto con l'ambiente naturale.

Uno studio svedese (Änggård 2010, pp. 4-25) su 32 bambini svedesi di età compresa tra 1 anno e mezzo e 6 anni ha analizzato più nello specifico il ruolo educativo che la natura ricopre. Änggård ha osservato per un anno alunni e insegnanti, raccogliendo materiale etnografico quale video osservazioni, interviste e documenti prodotti all'interno del centro. L'autrice individua tre modi con cui il

nido/scuola dell'infanzia studiato utilizza la natura, quali: aula, in cui si apprendono informazioni sulla natura in modi diversi; casa, intesa come un posto pieno di pace, in cui si può mangiare, dormire, socializzare e giocare; luogo incantato, un mondo delle fiabe popolato da figure speciali e animali con caratteristiche umane. Änggård (2010, pp. 4-25) sottolinea come questo approccio coniughi la pedagogia tradizionale con quella sperimentale: benché l'ambiente sia molto diverso dall'aula, il gesto di raccogliere i piccoli in cerchio per osservare con loro un fenomeno e spiegarne delle caratteristiche, le loro domande, l'uso di materiali didattici, sono pratiche pedagogiche tradizionali. Un ulteriore aspetto, che nuovamente richiama i principi della pedagogia tradizionale, sta nella riproduzione nel contesto naturale di spazi e routine tipiche delle scuole dell'infanzia standard in Svezia: ad esempio, al momento del pranzo ognuno ha un proprio posto a tavola, mangia un pasto completo, porta il cibo a tavola anche per i propri compagni, oppure aiuta a pulire la tavola dopo, segue le norme di educazione che dovrebbe seguire in un ambiente chiuso. Le modalità individuate da Änggård replicano quelle già rintracciate in uno studio precedente condotto in Norvegia da Nilsen (2008, p. 55). Un altro interessante aspetto riguarda la connessione tra la scuola dell'infanzia e la costruzione di un'identità nazionale nei bambini norvegesi. Come anticipato, la cultura scandinava considera la natura punto centrale della propria identità nazionale: Nilsen afferma che la scelta di una scuola nel bosco non è casuale per la pedagogia prescolare norvegese, e che, anzi, contribuisce a rafforzare la funzione di riproduzione culturale (Nilsen 2008, pp. 38-60) tipica delle istituzioni educative nei primi anni di vita.

Complessivamente, le attuali ricerche sugli agrinidi/agriasili e, in generale, sull'educazione nel bosco, evidenziano alcuni punti di contatto con la pedagogia agazziana: l'attenzione data al contatto con la natura nei programmi pedagogici e le connessioni con la costruzione di un senso di identità nazionale.

## 5. Movimento ed outdoor education

La maggior parte della letteratura contemporanea concorda nell'affermare che la scuola all'aria aperta consente di sperimentare con il proprio corpo (Biagi 2016, pp.59-63). L'ambiente naturale, in modo peculiare, favorisce situazioni, contesti in cui poter mettere alla prova il proprio io in tutte le sue forme, dimensioni, favorendo un apprendimento positivo.

Nel Nord Europa l'outdoor education è più diffusa e studiata, anche in virtù di implicazioni storiche e culturali. Le ricerche provenienti da queste Nazioni consentono di analizzare nello specifico le implicazioni per lo sviluppo motorio dei bambini che prendono parte a centri di educazione nella natura. Ricerche in Norvegia, Svizzera, Germania e Danimarca (Fjørtoft 2001, pp. 111-117; Lettieri 2004, pp.76-83; Scholz e Krombholz 2006, p. 17) hanno dimostrato che le attività in ambiente naturale migliorano significativamente le abilità grosso-motorie in età prescolare. In particolare, Fjørtoft (2001, pp. 111-117) ha confrontato le abilità motorie dei piccoli che frequentano centri naturali e centri standard, attraverso l'uso di test fisici specifici, trovando che chi frequenta scuole all'aperto presenta migliore coordinazione, equilibrio e in generale una maggiore velocità nell'acquisire nuove abilità motorie. Rispetto alla motricità fine, le ricerche sono ad oggi contrastanti: alcune indicano che i bambini prescolari a costante contatto con l'ambiente naturale hanno abilità migliori, altre (Lettieri 2004, pp.76-83; Scholz e Krombholz 2006, p. 17) non hanno riscontrato nessuna differenza tra quelli inseriti in centri di outdoor education e quelli in centri standard. Altri stu-



di relativizzano, però, questi risultati. Una ricerca longitudinale ha dimostrato che nel giro di sette mesi, le differenze a livello di motricità grezza e fine tra bambini prescolari che frequentano una scuola nel bosco e chi frequenta un centro standard sono ridotte e in alcuni casi del tutto annullate, probabilmente per effetto dello sviluppo generale.

Gli aspetti positivi dell'educazione all'aperto sta spingendo sempre più nidi a proporre progetti di educazione naturale, spesso spinti dalle richieste e dalle proposte delle famiglie. È questo il caso dell'asilo nido L'Aquilone della provincia di Firenze (Biagi 2016, pp.59-63), con un progetto di educazione ambientale fortemente connesso al territorio nel quale sorge il nido, caratterizzato dalla presenza di un orto nel giardino, di un fiume facilmente raggiungibile a piedi e di diversi ettari di colline a disposizione. Le attività motorie proposte riguardano essenzialmente tre aspetti: le passeggiate; la coltivazione dell'orto; il contatto diretto e spontaneo con gli elementi naturali. Attività come passeggiate al fiume sono state realizzate in collaborazione con la Protezione Civile che ha consentito di esplorare non solo l'ambiente in quanto tale, ma anche la fauna, in totale sicurezza. Complessivamente, l'ambiente naturale, sia come contesto permanente nell'outdoor education, sia come esperienza inserita all'interno di un contesto educativo standard fornisce allo sviluppo motorio e alle abilità un valore aggiunto, variamente dimostrato nella ricerca scientifica e nelle pratiche educative.

La programmazione di attività che includono il movimento richiede una particolare abilità da parte degli educatori. Fees, Trost, Bpopp e Dzewaltowski (2009, pp. 268-273) hanno analizzato le percezioni di 32 gestori di micronido e scuola d'infanzia familiare in ambienti trasversali per età, in cui bambini piccolissimi fino ai 5 anni convivono nello stesso contesto. Le tematiche affrontate riguardano cosa sia un'attività motoria appropriata, quali siano le pratiche attuali messe in atto nei propri micronidi e quali ostacoli si percepiscano in attività che includono il movimento. I risultati dimostrano che le attività motorie come ad esempio gattonare, camminare, correre, saltare, giocare a palla ecc. sono prevalentemente spontanee e si verificano in contesti non strutturati. Gli educatori affermano di progettare anche attività strutturate, con gruppi di età adeguando esercizi specifici. La durata, le caratteristiche e la frequenza settimanale non è omogenea: si va dai 25 minuti a diverse ore e la frequenza settimanale da tre volte a settimana a 1-2 volte al giorno. Nei centri è previsto, inoltre, un periodo all'aria aperta, quando il tempo lo permette, in spazi attrezzati o trasportando piccoli oggetti, come palle ecc. Gli educatori sostengono di dover essere più creativi e flessibili quando l'attività fisica è condotta all'interno della casa, usando anche oggetti non originariamente finalizzati al gioco e al movimento come cuscini, tavoli, poltrone, ecc. Inoltre, ritengono che nel micronido, la programmazione di attività motoria presenti diversi ostacoli: personali, didattici, ambientali, familiari, finanziari. Quelli personali sono: condizioni di salute delle educatrici e impossibilità finanziaria di seguire un training ad hoc. Gli ostacoli didattici sono: la programmazione di attività pertinenti alle età e agli interessi di tutti e la gestione contemporanea di esigenze, abilità motorie, ritmi e resistenza fisica differenti. Gli ostacoli ambientali fanno riferimento alle condizioni atmosferiche, poiché programmare attività outdoor è più facile che farlo indoor e alle norme di sicurezza, che limitano fortemente le attività indoor. Gli ostacoli familiari sono relativi alle difficoltà legate al fatto che i bambini arrivano al centro sprovvisti di vestiti adatti al gioco all'aperto, soprattutto nei mesi più freddi e che spesso i genitori li portano in condizioni di salute non ottimali confidando nelle cure del micronido, e, di fatto, costringendo tutti a fare attività al chiuso. Infine gli ostacoli finanziari riguardano l'acquisto per l'equipaggiamento appropriato alle attività fisiche, sia al-



l'aperto che al chiuso e all'assenza di fondi statali. I risultati di Fees e colleghi (2009, pp. 268-273) evidenziano l'assenza di un programma didattico comune, basato su evidenze scientifiche che consenta di fornire un training ad hoc agli educatori di micronido: non programmare le attività fisiche significa non assicurarsi che ai bambini siano forniti tutti gli stimoli basilari per un corretto sviluppo motorio. Si necessita di impegno, entusiasmo e competenza. "La bravura degli insegnanti sarà tale da coinvolgere non solo i ragazzi nella progettazione delle varie attività, ma nel far vivere nella pratica dell'attuazione del progetto una vera e propria AVVENTURA" (Federici 1993, p. 22).

L'insieme degli studi descritti, in riferimento ai centri educativi standard, all'educazione outdoor e ai micronidi, fornisce informazioni trasversali ai diversi setting circa la centralità del movimento nello sviluppo dei piccoli. Grazie ad esso e alla guida di educatori ben formati, è possibile guardare ad un pieno sviluppo psicofisico e relazionale tale da rendere il soggetto consapevole dei propri limiti e delle proprie capacità e potenzialità.

## Conclusioni

Natura: sede di istinti, apprendimenti, valori, regole, equilibrio. Concetti che riescono a coesistere, ad integrarsi armonicamente. Coinvolgere il bambino in un'educazione outdoor significa sostenerlo nella crescita e nella formazione, in un habitus morale rispettoso della propria irripetibilità, unicità, nel rispetto degli altri, delle cose e dell'ambiente. Una riflessione questa che mette in luce i dettagli e la contemporaneità del metodo educativo delle sorelle Agazzi. La società attuale offre notevoli input ai soggetti in formazione ma a volte rischia di allontanarli dalle proprie origini che invece sono fonte di arricchimento. Per il pieno sviluppo psicofisico si necessita di molteplici fattori che interagiscono e mirino alla costruzione di individualità serene che affrontino i vari contesti di vita in modo armonioso. In particolare emerge la necessità di un'educazione *tout court* che guardi al piccolo in prospettiva futura e che lo aiuti a diventare un adulto consapevole e propositivo. Crescendo, avrà bisogno di una guida verso una positiva presa di coscienza di se stesso, del suo *saper essere*. Capire le proprie potenzialità e i propri limiti permette di mettersi in gioco rispettando le regole del vivere comune e le singole unicità. Il movimento ed in particolare il corpo che si muove in un contesto naturale, aiuta in modo spontaneo questo processo. Le agenzie educative per eccellenza, quali la famiglia, la scuola, in collaborazione con gli enti locali dovrebbero dare il via a progettualità sperimentali ricche di motivazione e di contenuti al fine di uno spontaneo sviluppo individuale e di obiettivi di crescita cognitiva, affettiva, sociale e relazionale. Azione fondamentale sarà quella di "Educare alla RESPONSABILITÀ, alla PARTECIPAZIONE per il cambiamento e la gestione delle risorse" (Federici 1993, p.204). Una rivoluzione educativa che ha però radici nella storia, nella *natura* umana, con fondamenta ben solide, senza inventarsi nulla: scoprire, cercare, osservare, analizzare, confrontare, in un'ottica laboratoriale in cui il principale protagonista del processo educativo e di apprendimento è il bambino. "Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo"<sup>3</sup>.

3 Maria Montessori (Chiaravalle, 31 agosto 1870 – Noordwijk, 6 maggio 1952)

## Riferimenti bibliografici

- Agazzi R. (1961). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Ang, L., Brooker, E., & Stephen, C. (2016). A Review of the Research on Childminding: Understanding Children's Experiences in Home-Based Childcare Settings. *Early Childhood Education Journal*, 1-10.
- Änggård, E. (2010). Making use of "nature" in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. *Children Youth and Environments*, 20(1), 4-25.
- Bertolino F., Morgandi T. (2013). Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agriasili, agritrate, in Grange T. (a cura di). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido* (pp. 117-169). Pisa: Edizioni ETS.
- Biagi, R. (2016). Il senso della natura. *Bambini*, Febbraio, 59-63.
- Bromer, J., & Henly, J. R. (2004). Child care as family support: Caregiving practices across child care providers. *Children and Youth Services Review*, 26(10), 941-964.
- Cooperativa Sociale 'Argento Vivo' (2011). Rischio e resilienza. *Bambini*, Dicembre 2011, 74-75.
- Coplan, R., Findlay, L. C., & Schneider, B. H. (2010). Where do anxious children "fit" best? Childcare and the emergence of anxiety in early childhood. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(3), 5-193.
- Donati, P., Salvaterra, I., Schenetti, M., di Clairvaux, B. (2012). Quando la scuola va nel bosco..., *Infanzia*, Novembre-Dicembre, 379-384.
- Federici, A. (1993). *Attività motoria in ambiente naturale*. Urbino: Editrice Montefeltro.
- Fees, B., Trost, S., Bopp, M., Dziewaltowski, D. A. (2009). Physical activity programming in family child care homes: providers' perceptions of practices and barriers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), 268-273.
- Fjørtoft, I. (2001). 'The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children'. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Franzè, G. (2000). *Fanciulli oggi, uomini domani*. Roma: Edizioni Magi.
- Goldschmied E., Jackson S. (1996). *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2013). Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (1), 105-120.
- Lettieri, R. (2004). *Evaluationsbericht des ersten öffentlichen Waldkindergartens in der Schweiz', Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*. Verlag Pestalozzianum, 76-83.
- Miguel A. Zabalza Beraza (2016). Infancia y naturaleza. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5.1, 9-12.
- Moen, K. H., Bakke, H. K., Bakke, Ø., & Fors, E. A. (2007). Preschool children's sickness absenteeism from Norwegian regular and outdoor day care centres: A comparative study. *Scandinavian journal of public health*, 35(5), 490-496.
- Muolo, L., Acampora, T., Greco, G. (2007). Ricreazione. Quando i bambini incontrano i materiali di recupero. Recupero di Fantasia. *Bambini*, Febbraio, 76-77.
- Nilsen, R. D. (2008). Children in Nature: cultural ideas and social practices in Norway. In A. James e A. L. James (a cura di). *European Childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*. Hampshire e New York: Palgrave Macmillan, 38-60.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Parigi: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Parigi: OECD.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio*. Tr. It. A cura di A. Visalberghi. Roma: Laterza.
- Sardi, S. (2011). Carte d'identità per materiali imperfetti. *Bambini*, Settembre, 1-17.
- Schepers W., Liempd I.V. (2010). Avventure nella natura, *Bambini in Europa*, Novembre, 2, 35-46.
- Scholz, U., Krombholz, H. (2006). Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 17.