

## Il giardino nell'Outdoor Education: un'opportunità per la crescita umana

### The garden in Outdoor Education: an opportunity for human development

---

**Mirca Benetton**

Università di Padova

---

*This essay examines the contribution that Outdoor Education offers to build a responsible and sustainable relationship between mankind and nature. In particular, we consider how the garden can constitute an educational place where understanding the overcoming of the nature/culture divide becomes possible. The pedagogical reading of the garden allows to identify possibilities of human development and improvement, starting from the inputs deriving from the in-depth knowledge of plants and the green landscape.*

#### Keywords

**Outdoor Education, garden, sustainable education, nature-culture**

Il contributo prende in esame l'apporto che l'Outdoor Education può offrire alla costruzione del rapporto responsabile e sostenibile tra uomo e natura. In particolare, si considera come il giardino possa costituire un luogo educativo in cui diviene possibile cogliere il superamento del dissidio natura/cultura. La lettura pedagogica del giardino permette di individuare possibilità di sviluppo e perfezionamento dell'uomo a partire dagli input che derivano dalla conoscenza approfondita delle piante e del paesaggio *green*.

#### Parole chiave

**Outdoor Education, giardino, educazione sostenibile, natura-cultura**

## 1. La questione ecologica

La preoccupante crisi planetaria che stiamo attraversando sembra essere il frutto della rottura di un'equilibrata interazione fra uomo, ambiente e natura. È vero che i concetti di natura e di ambiente naturale sono sicuramente risultati spesso ambigui e ricchi di implicazioni epistemologiche, che non si vogliono discutere in questa sede. Ma, di certo, sulla scarsa coscienza ecologica ha influito un'idea che si è sedimentata nel corso del tempo, dal Seicento in poi, cioè quella che considera la natura come un oggetto, quindi esterna all'uomo, da esaminare in termini oggettivi, appunto, di cui l'uomo si può liberamente servire a proprio uso e consumo (Perussia, 1989, p. 23). E le conseguenze dell'evoluzione di tale concetto sono ormai sotto gli occhi di tutti.

Il timore verso un *man-made hazard*, un disastro naturale prodotto dall'uomo, ha condotto ultimamente a riflettere su ecologia e sviluppo sostenibile, termini che sono entrati a far parte di diversi costrutti culturali, scientifici e della prassi; le conoscenze in materia si sono evolute e sembra essersi approfondito il concetto di sostenibilità. Ma il tutto si presenta ancora come un tentativo di riparazione delle crepe superficiali che si scorgono sul pianeta Terra, mentre si permette che le fondamenta continuino a crollare. Non assistiamo infatti a un cambiamento profondo del modo di cogliersi dell'uomo nel rapporto con il sé e con il mondo che lo circonda (la natura), o meglio, in cui è immerso e a una conseguente modifica dello stile di vita. Un esempio proviene dal modo in cui viene gestito il mercato bio, che si ammantava troppo spesso di "coscienza verde" quasi per garantirsi un certo profitto. Il concetto di ecologia sembra essere, cioè, ancora troppo avviluppato nel *green business*, in cui si cerca vanamente di conciliare ecologia e finanza. In conseguenza di ciò si appare sensibili verso comportamenti verdi, sostenibili, indotti artificialmente all'interno di un paradigma che continua a concepire come sovrana l'idea, frutto di una visione antropocentrica, che l'uomo abbia il controllo e la supremazia sull'ambiente naturale di cui disporre a suo piacimento per il raggiungimento di obiettivi a breve termine. Secondo il filosofo paesaggista Clément, che più di altri nell'ultimo secolo ha reso conto dell'evoluzione del concetto di giardino e di paesaggio, il *green business*, il mercato, opera per il conseguimento di obiettivi, "quotazioni finanziarie" nell'arco di un tempo ridotto, poco compatibili con l'idea ecologica di sostenibilità futura e quindi di considerazione di una prospettiva a *lungo termine* (Clément, 2015, p. 57). Una nuova visione ecologica (Capra, 1990, p. 226), che possa consentire di sperare nel futuro dell'uomo e del pianeta, deve puntare quindi su un cambio di paradigma che proponga necessariamente un'*alternativa ambientale* (Clément, 2015, p. 38), in cui a prevalere non sia solo la cupidigia ma una rinnovata coscienza ecologico-ambientale.

Il che richiede la ritematizzazione aggiornata sull'essere dell'uomo nella natura, e non al di fuori della stessa, il suo svilupparsi *outdoor*, in cui "il fuori" inteso come ambiente naturale, verde, in realtà rappresenta al tempo stesso la ricchezza interna dell'uomo, parte di sé. Nella logica sistemica ed ecologica,

infatti, lo stesso dissidio natura/cultura va superato, in quanto la cultura non è parte opposta alla natura ma è specificità biologica dell'umanità (Venturi, Ferriolo, 2019, p. 14 e segg.), quindi parte integrante del divenire “naturale” dell'uomo in relazione a una visione della totalità del mondo in cui interagiscono natura umana, animale, vegetale, minerale, quali insieme di elementi conviventi e interdipendenti (Facchini, 2018).

L'unità natura-cultura si manifesta nella stessa metafora del *giardino*, in quanto in esso la natura esprime la traccia dell'umanità e quest'ultima si inserisce rispettosamente nella natura (minerale, vegetale, animale) comprendendone le possibili interazioni, senza che l'una prevarichi sull'altra.

Come afferma il fisico Capra (1997), è mediante la valorizzazione responsabile dell'interazione con i diversi sistemi degli esseri viventi che l'uomo può oggi apprendere a vivere in maniera sostenibile. Gli ecosistemi evidenziano infatti la capacità di sopravvivere e ciò può ispirare l'uomo stesso nella costruzione delle sue relazioni responsabili e sostenibili per una qualità di vita migliore per tutti. Capra scorge nella natura e negli esseri viventi non delle entità isolate ma particolari sistemi viventi dove il singolo si trova in uno stretto rapporto di interdipendenza con i suoi simili e anche con tutto il sistema più ampio. L'insieme di queste relazioni crea un'unione tra gli universi della psiche, della biologia, della società e della cultura, *la rete della vita*. Il compito odierno dell'umanità è quello di studiare e capire la trama in parte visibile e in parte invisibile ed essenziale di tutte le relazioni che la circondano.

L'approccio dell'*Outdoor Education* (d'ora in poi o.e.) va perciò compreso come percorso educativo che presidi, appunto, lo sviluppo interattivo e integrato fra uomo e natura. La formazione dell'Uomo simbiotico, di colui che cioè si concepisce in rapporto-interazione con gli esseri viventi su scala planetaria, diviene infatti oggi improcrastinabile. Di conseguenza, si tratta di prendere consapevolezza di quanto le energie dell'uomo e il suo divenire dipendano dalla possibilità che l'ambiente naturale e gli esseri viventi conservino a loro volta le energie e il potere di sopravvivere nel rispetto della diversità biologica. Tale percorso comporta anche la presa d'atto dell'importanza di non porsi nei confronti dell'ambiente naturale nell'ottica esclusiva di sfruttamento, ma di conoscenza e di attivazione (Riva, 2018). L'azione responsabile e partecipata a protezione del bene comune va però educata:

Non è mai stato così urgente trasmettere il sapere di una diversità che non cessiamo di sfruttare, ma della quale ignoriamo tutto, o quasi tutto. Per l'Uomo simbiotico, la conoscenza del vivente – piante, animali, sostrati della vita – coincide con una migliore conoscenza del proprio funzionamento, della propria complessità, della propria diversità culturale (Clément, 2015, p. 66).

L'Uomo simbiotico si costituisce in tal modo quale uomo-giardiniere, che si assume la responsabilità di prendersi cura costantemente di porzioni del “giardino planetario” a cui ogni persona partecipa. Clément usa anche

l'espressione *Terzo paesaggio* per rappresentare non solo l'ambiente vissuto dall'uomo ma anche la parte dove costui è assente, quindi "non protetta dall'uomo". Non per questo essa riveste una valenza negativa, tutt'altro; essa permette lo sviluppo della biodiversità e, in quanto tale, va salvaguardata. Clément sembra così ben coniugare l'azione di antropizzazione armonica dell'uomo con il rispetto della natura *libera* e con la gestione della sua sopravvivenza, rimarcandone anche l'aspetto educativo-formativo.

A partire da tali premesse che impegnano l'esistere dell'uomo si può allora ricomprendere nell'o.e. la coltivazione dello "sguardo ecologico" (Mortari, 2019, p. 19), che non va però concepito solo come immediata conseguenza della crisi ambientale attuale. Esso deve costituirsi invece come la modalità "naturale" di interpretare il mondo, secondo cioè un'ottica non antropocentrica, né atomistica, ma di rete del vivente. Esso comporta il saper leggere la propria esistenza *interiore* nel suo porsi al contempo *fuori*, nel rapporto di reciprocità che lega l'uomo alla natura e ai vari esseri viventi. Tale pensiero ecologico, che si declina appunto nell'o.e., ha assunto articolazioni e sfaccettature diverse e va inserito nella *Deep Ecology* e nella *Spiritual Ecology*, più che nella *Shallow Ecology*. Urge infatti superare la visione ecologica superficiale, di fatto antropocentrica, per riuscire a stabilire un'interazione equilibrata fra uomo, esseri viventi e paesaggio, nel riconoscimento di elementi specifici che connotano ciascun elemento.

Di conseguenza, è necessario approntare un'*educazione outdoor* che consenta la conoscenza della natura-esseri viventi e della natura umana per dare un'impronta di un certo tipo al vivere umano. Si tratta di una forma di educazione che può definirsi anche democratica e volta alla cittadinanza attiva (D'Aprile, 2018, p. 48). In un certo senso l'ecologismo e l'o.e. esprimono il medesimo desiderio di partecipazione democratica dell'uomo nel riprendersi in maniera diretta la gestione del proprio vivere sulla Terra con tutto ciò che ad essa è connesso, come i manufatti artistici e culturali, espressione dell'autentica natura umana e senza sacrificare gli altri esseri viventi. "L'ecologia, che difende solo ciò che può venire interpretato come natura, si preoccupa di fatto anche di preservare tutto ciò che è testimonianza della parte nobile dell'umanità" (Perussia, 1989, p. 138).

Il presente contributo intende soffermarsi su un approfondimento dell'o.e., così concepito, in relazione all'educazione al rapporto etico dell'uomo, in particolare con i viventi costituiti dalle piante, nel riconoscimento del *paesaggio*, del progetto umano ad esso collegato (Venturi Ferriolo, 2002, p. 15) e della necessità di una sua cura. In tale prospettiva, un esame specifico viene riservato al *giardino*, "metafora reale" della *mescolanza* degli esseri viventi a cui l'uomo partecipa; rappresentante della Terra stessa, del rapporto tra io e mondo e del "gioco relazionale tra natura e cultura" (Bellatalla, 2006, p. 58); in definitiva, dell'impegno educativo dell'uomo nella fattualità del suo divenire.

## 2. *Do ut des* nel verde

Ci si pone, come sopra esplicitato, all'interno del paradigma dell'o.e., che si coniuga con l'educazione ambientale e al paesaggio per far emergere la necessità di costruire un nuovo sguardo sul mondo (Mortari, 2019, p. 22), mediante il quale la natura è vista non nel suo essere passiva, ma nel suo continuo divenire, sistemico e complesso, nel suo modificarsi, in base anche all'intervento umano. L'azione umana, a seconda di come si svolge, ha infatti ricadute positive o negative per l'uno e per l'altra. Rispetto a ciò, l'uomo necessita di essere educato e formato a saper gestire tale divenire, espresso metaforicamente nel *giardino*, nelle diverse accezioni in cui esso è ritenuto parte della natura e dell'uomo, dell'etica e dell'estetica, della libertà e della responsabilità.

In questa prospettiva l'o.e. non costituisce una scoperta recente; illustri pedagogisti e educatori del passato hanno reso conto della necessità per l'uomo di crescere *in e con* la natura, specificando cosa si intenda con tale termine, che è da disambiguare. L'*outdoor* stesso rappresenta un'espressione relativa: si tratta di considerare e di agire "fuori" rispetto all'ambiente odierno artificiale/oso, limitato in senso tecnico, iperspecialistico, e perciò chiuso, in cui i soggetti si trovano sin da bambini; quindi lo spazio del fuori può essere più o meno esteso, più o meno naturale, più o meno controllato e gestito dall'uomo. Spesso il *fuori* va inteso rispetto ai confini di un *dentro* poco naturale ed ecologico in cui l'uomo vive. Come già ribadito, oggi sembra essersi perso quasi completamente il rapporto di rispetto reciproco fra uomo e natura, così come solo in maniera tardiva ci si sta accorgendo della necessità, per la sopravvivenza e lo sviluppo umano, di assumere un pensiero ecologico ponendosi in rapporto costante con essa, in un'ottica di reciprocità, di scambio e mutualità (Powers, 2019).

Il "fuori" è allora ciò con cui l'uomo ha perso contatto e senso di appartenenza, al quale egli deve riavvicinarsi. In questo contributo si prende in esame, in particolare, la natura costituita dalle piante, dal loro vivere, dal loro interagire con la persona. L'idea stessa di cura dei luoghi, più o meno antropizzati, e del paesaggio, include tale attenzione specifica nella declinazione del *giardino*. Ed è sintomatico che l'uomo conviva con le piante da decine di migliaia di anni, ma la sua conoscenza al riguardo sembri essersi fermata a quella dell'*Homo sapiens*, così che manca ogni riferimento, ad esempio, alla "dimensione sociale" e all'intelligenza delle piante, da cui egli potrebbe trarre ispirazione. Forse si tratta di un meccanismo psicologico di rimozione della dipendenza effettiva dell'uomo dal mondo vegetale che si commuta in un lasciapassare per l'azione di predazione, per il suo sentirsi centro dell'universo (Mancuso, Viola, 2015, pp. 27-36). Eppure le piante sono alla base delle catene alimentari, producono l'ossigeno che serve per respirare, predispongono le risorse energetiche che l'uomo consuma e contribuiscono al benessere psico-fisico. Del resto, la stessa linea di ricerca dell'o.e., che considera le scuole nel bosco, gli agrinido ecc., testimonia che dove vi è la presenza di piante e di verde i bambini si concentrano e apprendono meglio, e sono più sereni (Mancuso, Viola, 2015, p. 40).

Clément (2008, p. 31), uno dei principali paesaggisti in Europa e sostenitore di una ecologia umanistica, si è detto, sottolinea come sia necessario trovare un punto di svolta circa il modo di agire dell'uomo di oggi che lo sta conducendo alla distruzione, conseguenza anche della mancanza di interesse educativo verso i viventi. Del resto, è significativo che proprio oggi si ponga attenzione, proponendone la traduzione italiana, agli scritti di Burbank, che un secolo fa, con lo sguardo del botanico – ma riprendendo un parallelismo caro alla storia della pedagogia – evidenziava le correlazioni fra la crescita della pianta e il cucciolo d'uomo: “Alle piante debbono essere dati sole, aria e cielo azzurro: dateli anche ai vostri figli e alle vostre figlie” (Burbank, 2019, p. 53). Interessante appare, allo sguardo pedagogico odierno, il recupero dell'associazione tra la vita del mondo vegetale e l'organizzazione delle società umane.

Oggi l'uomo, pur essendo consapevole che l'economia di mercato sta conducendo il pianeta alla distruzione, continua ciononostante ad agire per l'accumulo individuale, per il godimento immediato, per la produzione abnorme di merce che produce scarti, ben nascosta dall'imponente apparato di regole sulla sicurezza, viabilità, ecologia, a sostegno solo formale di un mondo all'insegna della sostenibilità (Clément, 2008, p. 42), ma in realtà artificiale e insostenibile. Il tutto conduce nel frattempo all'annientamento dei grandi vegetali e delle foreste, con ripercussioni sul clima, ma anche sulle possibilità di esistenza futura dell'uomo. Una particolare focalizzazione dell'o.e., legata proprio al paradigma educativo, riguarda l'attenzione che si dovrebbe porre nel dare la possibilità ai soggetti in crescita di comprendere i messaggi veri, realmente ecologici, distinguendoli da quelli del mercato, che sponsorizzano campagne pubblicitarie apparentemente a favore della natura e della sostenibilità ambientale e che servono invece a rilanciare, sotto altra veste, modelli di sfruttamento della Terra. Basti considerare, come esempio, le

imprese agroalimentari [che] usano una tecnica raffinata che consiste nell'appropriarsi di elementi etici di alcuni messaggi, introiettarli, farli propri e poi vendersi come benefattori dell'umanità. Se noi abbiamo la capacità di decodificare questi messaggi e di scavare nel profondo, dobbiamo domandarci: ma tu cosa fai, cosa produci realmente? Pesticidi? Lo sai cosa vuol dire, concretamente, usare i pesticidi per assicurare il raccolto? (Mancuso, Petrini, 2015, p. 68).

La necessaria presa di coscienza e responsabilità sociale sopra richiamata viene sollecitata dallo stesso recente rapporto *Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems* (<https://ipccitalia.cmcc.it/>). In esso si evidenzia come parlare di rispetto e conoscenza della natura implichi assumere una visione totale rispetto alla Terra, considerando le conseguenze della distruzione in atto degli ecosistemi naturali e seminaturali, incluse le aree coltivate, che hanno una funzione fondamentale per l'umanità, in quanto capaci di assorbire le emissioni di CO<sub>2</sub> dall'atmosfera e trasformarle in sostanza organica. Devastazione che si ottiene con azioni diffuse di utilizzo del suolo per la costruzione di edifici, strade,

capannoni, parcheggi. Il tutto aggrava l'effetto serra e incrementa i cambiamenti climatici. Il rapporto mette in luce in maniera particolare il degrado del suolo, come i terreni agricoli siano stati danneggiati da pascoli eccessivi e come al contempo abbiano preso piede cattive pratiche di coltivazione, mentre un indiscriminato taglio degli alberi e della vegetazione rende i terreni vulnerabili all'erosione causata da vento e precipitazioni. Tali azioni sono sostenute anche dal sistema agro-industriale dominante, che spinge a coltivare il cibo nel modo più economico possibile e rende spesso impossibile la messa in atto di pratiche ecologiche e di sostenibilità.

Il ridimensionamento del rapporto arricchente fra uomo e natura postula quindi l'acquisizione di una corretta informazione "eco-biologica", la formazione di capacità progettuali creative che modifichino l'agire umano, nonché l'assunzione della biodiversità come valore. Il tutto non può che essere frutto di una certa visione del mondo, del modo di concepire il rapporto di interazione-partecipazione alla natura, alla terra, al paesaggio. Si tratta di un'opera di cura che riprende quella di cui dà dimostrazione il lavoro del giardiniere che agisce in uno spazio in ogni caso limitato, finito, che egli deve cercare di salvaguardare interagendovi al meglio, senza prevaricare e distruggere.

Di qui la proposta della trasformazione della Terra in *giardino planetario*, che necessita di attenzione e azione costanti come quelle offerte dalla presenza discreta, onesta e rispettosa del giardiniere (le persone sulla Terra), capace di mettere in atto un progetto flessibile e creativo che rispetti tutti gli elementi che compongono il giardino, i suoi mutamenti, le sue trasformazioni, il suo *movimento*. A ciò si riconnette quindi l'urgenza di salvaguardare e prendersi cura di ciò che, come citato sopra, Clément ha definito il Terzo paesaggio<sup>1</sup>.

Il paesaggio e la sua difesa, nella formula del giardino, rendono conto dell'operare della persona-giardiniere che si pone in termini di progettualità, ma anche di rispetto per la diversità. Il *giardiniere-educatore* non sovrasta né impone, ma vigila lasciando il giusto spazio per non sciupare gli esseri viventi e la biodiversità.

Il giardino diviene quindi un'espressione tangibile e concreta delle possibilità di educare l'uomo all'interazione con la terra:

1 "Se si smette di guardare il paesaggio come l'oggetto di un'attività umana subito si scopre (sarà una dimenticanza del cartografo, una negligenza del politico?) una quantità di spazi indecisi, privi di funzione sui quali è difficile posare un nome. Quest'insieme non appartiene né al territorio dell'ombra né a quello della luce.[...] Tra questi frammenti di paesaggio, nessuna somiglianza di forma. Un solo punto in comune: tutti costituiscono un territorio di rifugio per la diversità. Ovunque, altrove, questa è scacciata. Questo rende giustificabile raccogliermi sotto un unico termine. Propongo Terzo Paesaggio, terzo termine di un'analisi che ha raggruppato i principali dati osservabili sotto l'ombra da un lato, la luce dall'altro" (Clément, 2005, pp. 10-11).

Se possiamo contemplare la totalità del mondo in un giardino, è proprio perché quest'ultimo è una parcella del mondo, non un'immagine astratta, ma una realtà completa, tangibile, radicata nella materia e nel tempo, un tempo specifico: quello della vita, delle sue fragilità, delle sue metamorfosi. Davanti ai disastri naturali [...] o ancora alla strumentalizzazione turistica del patrimonio, è indispensabile elaborare una storia dei giardini che non sia astratta, dunque indifferente, ma impegnata, responsabile, a pieno titolo, 'del terreno' e dell'azione (Brunon, Mosser, 2006, p. 30).

Lo sviluppo del percorso di o.e., nel suo focalizzarsi sul giardino-*terragreen*, ci conduce pertanto a considerare che è necessario:

- promuovere un nuovo approccio epistemico sul modo di concepire l'intervento dell'uomo sulla natura che si traduca nella relativa pratica educativa in grado di dar vita a un comportamento di cura, protezione e salvaguardia del creato;
- sviluppare il percorso formativo dell'uomo in costante rapporto con l'esperienza *outdoor*, sensoriale, cogliendone le molteplici connessioni con lo sviluppo umano;
- evidenziare come lo sviluppo percettivo-corporeo e quello mentale dell'uomo siano l'uno dipendente dall'altro;
- confermare che, in campo educativo formale e non formale, le esperienze per dirsi educative devono caratterizzarsi anche come *outdoor*, perché ciò rientra nell'essere biofilo dell'uomo.

L'o.e. ingloba quindi formazione ecologica, responsabilità ecologica ed etica ecologica: tutte richiedono un'attenzione molto più elevata rispetto al passato. È necessario infatti comprendere e mantenere gli equilibri naturali, che l'uomo, pur essendo soggetto dotato di intelletto, linguaggio, libertà, e quindi di capacità di trascendimento del solo aspetto biologico causale, non può eludere a suo piacimento. Nell'uomo il culturale si innesta sul biologico, che spesso egli ha trascurato usando male la sua capacità di modificare secondo la sua intenzionalità l'ambiente circostante (Facchini, 2018).

### 3. Botanica e educazione in Rousseau

Conoscere i giardini, restarne affascinati, andare a cercarli anche quando non possiamo far altro che sognarli, è mostrare senza equivoci di sorta che stiamo dalla parte della vita, che ne sappiamo cogliere la bellezza e trovare le parole migliori per raccontarla con poetiche inaspettate (Demetrio, 2016, p. 8).

L'o.e. può dirsi parte dello sviluppo biofilo del soggetto (Benetton, 2017a), contribuisce ad assecondare la sua crescita, che è anche riconoscimento di sé, del suo divenire, della sua umanità. Come constata Haskell:



La qualità interna della nostra mente è, di per sé, una grande maestra di storia naturale. È qui che impariamo che la “natura” non è in altro luogo. Anche noi siamo animali, primati con un ricco contesto ecologico ed evolutivo. Prestandogli la dovuta attenzione, l’animale che è dentro di noi può essere osservato in qualsiasi momento [...]. Meglio ancora: osservare noi stessi e osservare il mondo non sono attività in contraddizione; osservando la foresta, ho imparato a conoscere meglio me stesso. Parte di ciò che scopriamo osservando noi stessi è un’affinità per il mondo attorno a noi. Il desiderio di dare un nome, di capire, di apprezzare il resto della comunità della vita fa parte della nostra umanità (Haskell, 2014, p. 263).

Si tratta di un’educazione che ha i suoi precedenti illustri in diversi pedagogisti, primo fra tutti Rousseau, che definisce un approccio all’educazione ambientale da aggiornare, in considerazione delle mutate prospettive nel rapporto uomo-natura. Insigni “uomini che hanno amato le piante” rappresentano un solido fondamento dell’o.e. e possono aiutare a metterla in atto oggi, a sostegno della crescita umana. In particolare, alcune parole chiave che hanno assunto una certa connotazione nell’impianto pedagogico di tali autori possono essere utilizzate per la riflessione e l’azione odierne. I termini *giardino*, *botanica* e *paesaggio* trovano ampio sviluppo nella dimensione olistico-educativa dei due autori che qui prendiamo in esame: Rousseau (1712-1778) e Goethe (1749-1832). La loro prospettiva spinge a considerare ogni persona come parte di un tutto “verde” con cui interagisce, da cui apprende e a cui deve rispetto.

“Le piante sembrano disseminate con profusione sulla terra – come le stelle nel cielo – per invitar l’uomo, con l’attrattiva del piacere e della curiosità, allo studio della natura” (Rousseau, 2009, VII passeggiata, p. 93). Nel trattare di o.e. e di analisi pedagogica, il riferimento a Rousseau non riguarda solo il suo essere portavoce dell’educazione naturale. La figura poliedrica di Rousseau consente di collegare tale paradigma al suo ampio background culturale, in cui emergono riferimenti alla botanica e allo studio delle piante: basti pensare alle sue *Lettere sulla botanica*, che rappresentano “il primo libro divulgativo di botanica” (Mancuso, 2014, p. 115). La “concezione verde” di Rousseau non può essere ridotta a quest’opera, ma pervade l’approccio generale della sua visione del mondo e quindi si ritrova nei suoi diversi scritti. Nell’apprendimento verde Rousseau riconosce infatti uno dei piaceri della vita, della visione soggettiva del sé, e in questo senso la botanica non è pura scienza oggettiva di materiali “esterni” all’uomo, ma diviene una strategia per la costruzione del suo divenire. Giardino, natura, botanica ed educazione sono quindi in Rousseau strettamente collegati alle esperienze di vita dell’uomo.

Si pretende che la botanica sia una scienza di termini, che eserciti la sola memoria, e insegni soltanto a dare nomi alle piante. Per quanto mi concerne, non conosco affatto uno studio ragionevole che sia solo una scienza di termini. [...] Prima di insegnar loro [ai bambini] a indicare per nome ciò che vedono, cominciamo a insegnar loro a ve-

derlo. Questa scienza, trascurata da tutti i progetti educativi, deve costituire la parte più importante della loro educazione (Rousseau, 1994, p. 127).

Rousseau è ben attento a che la botanica non perda il suo significato reale, quello di consentire a ogni uomo di osservare e entrare nelle meraviglie dell'universo. Se diventa soltanto un elenco di nomi, seppur necessario, da attribuire alle diverse piante, serve a poco. E soprattutto si snatura quando diventa artificialità e con ciò si sostituisce alla realtà:

L'uomo ha snaturato molte cose, per meglio convertirle a proprio vantaggio (e in ciò egli non è affatto da biasimare); ma non è men vero ch'egli le ha spesso sfigurate, e che si sbaglia quando crede di studiare veramente la natura nelle opere delle proprie mani. Questo errore ha luogo nella società civile e anche nei giardini. Quei fiori doppi che si ammirano nelle aiuole sono mostri sprovvisti della facoltà di riprodurre il loro simile, facoltà di cui la natura ha dotato tutti gli esseri organizzati (Rousseau, 1994, pp. 143-144).

Il botanico si occupa della pianta per sé, quale essere vivente, non ha altri scopi, come farne una medicina. Il botanico è un naturalista e anche un filosofo, perciò il suo laboratorio è costituito dai "prati smaltati di fiori" e "la passeggiata è la sua unica fatica" (Rousseau, 1994, p. 166): "Impariamo ad amare la natura, impariamo a cercarla, a studiarla, a conoscerla, impariamo ad ammirare bellezze delle quali essa non s'è adornata per noi, apprendiamo a rimanere tra essa e noi" (Rousseau, 1994, p. 167). Il ginevrino è affascinato dalla botanica, in quanto permette di porre lo sguardo sulla natura e sulla sua organizzazione. Giunge così a incolpare coloro che non riescono più a leggere il libro della natura e a vederne le bellezze e le opportunità formative che essa offre. Si tratta degli uomini civilizzati che hanno perso le possibilità di vivere la natura come parte integrante di sé e non come appendice. L'opera del botanico consiste infatti proprio nel cogliere la natura come armonia e integrazione di opposti, intelletto e ragione, mente e cuore, particolare e universale (Cocco, 1994, p. 17). Si tratta di un godimento dei sensi, ma anche di uno sviluppo del senso di appartenenza, un ritrovare se stessi, è un andare al nocciolo dell'esistere, un curare corpo e spirito nel passeggiare nei boschi più ancora che nei giardini. La natura ritrovata nel bosco, nel giardino, permette di sentirsi liberi; possibilità, questa, che Rousseau non trova più nella società umana, ma solo nella natura, nei campi, nelle foreste. "Nell'attività botanica (che rallenta i ritmi vitali e abbassa le tensioni emotive) Rousseau si sente libero e trasparente, unito al mondo che lo circonda" (Cocco, 1994, p. 24). E perciò unisce questo studio così particolare della natura alle passeggiate e al viaggio del viandante, alquanto significativo e ben conosciuto dagli autori romantici. Rousseau valorizza il viandante – diverso dal viaggiatore – che fa tesoro della natura incontrata, che vuole ammirare e osservare per scoprire la sua vera esistenza, l'unione degli opposti, della natura e di Dio, del finito e dell'infinito, della ragione e del cuore.

Per la grande attrazione che prova nei riguardi della natura – fonte di ristoro e di conciliazione con il mondo –, per il modo in cui l’attraversa e vi sosta, il viandante romantico rivela un’altra ascendenza, quella del *promeneur solitaire* di Rousseau. Diverso dal viaggiatore che percorre i paesi ignorando l’arte del pensare e lontano dal giovane nobile settecentesco che compie “infruttuosamente” il “Gran Tour”, il *promeneur* conosce l’arte del *viaggiare a piedi* e le gioie della *vita nomade* (Cocco, 1993, p. 352).

Il giardino è oggetto, da parte di Rousseau, nel medesimo tempo di analisi ammirata ma anche di critica, in quanto per certi aspetti esso evidenzia la perversione che si è instaurata nel rapporto uomo-natura. Il voler ridurre la natura a giardino, ad un certo tipo di giardino che egli vede davanti a sé, significa agire nell’inganno, nella finzione. Egli considera perciò negativamente il giardino in cui le piante sono disposte *ad hoc* per nascondere artifici dell’uomo:

Tutto è verdeggianti, fresco, vigoroso, ma la mano del giardiniere non la si vede [...] i muri son stati mascherati non con spalliere, ma con folti alberetti che fanno scambiare i confini del luogo per l’inizio di un bosco.[...] Non c’è nulla di allineato, di livellato, qui non è mai entrata la riga né la squadra, cose ignote alla natura (Rousseau, 1998, Lettera XI, pp. 500-501).

Rousseau è molto severo nei confronti di giardinieri, architetti, urbanisti che disegnano i giardini con righe e squadre, che riducono arbusti e alberi a forme strane, che cioè sterminano la natura per far valere la loro impronta, quella di uomini civilizzati che si ritengono capaci di dominare tutto ciò che li circonda. La natura visibile in tale tipo di giardino è solo finzione, maschera: “la natura anatomizzata dei giardini è specchio d’una ragione che, come quella cartesiana, seziona, esclude, gerarchizza, annulla, frantumando, così, l’unità e la molteplicità della vita” (Cocco, 1992, p. 54). Per Rousseau il giardino si configura negativamente quando esprime la visione del mondo di tipo antropocentrico, quando cioè diventa esercizio delle prevaricazioni dell’uomo, dello stato sociale sulla natura, che quindi non viene compresa perché atomizzata, studiata e colta solo in termini razionali, oggettivi, infine ridotta in angusti limiti spazio-temporali. Anche nell’*incipit* dell’*Emilio* si ritrova tale visione; viene presentato l’uomo che “costringe un terreno a nutrire i prodotti di un altro, un albero a portare i frutti di un altro, scompiglia e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; [...] non vuole niente come l’ha fatto la natura, neppure l’uomo” (Rousseau, 1965, p. 7).

Data la condizione socio-culturale del suo tempo, però, Rousseau ritiene improbabile la possibilità di un ritorno allo stato di natura; mentre diventa più realistico delimitare, individuare lo spazio in cui arginare il più possibile i danni effettuati dall’uomo, curando la natura e rivedendo l’azione umana in una sorta di luogo protetto, il giardino, che si fa allora anche contesto educativo. Di conseguenza, constatata l’impossibilità di abbandonare a se stesso l’uomo ormai

alterato dalla società, l'educazione si propone come lo spazio per la salvaguardia della migliore crescita umana; come il giardiniere cerca di curare al meglio le piante, così l'educatore individua uno spazio di crescita della persona.

Nello stato in cui versano ormai le cose, l'uomo, abbandonato a se stesso fin dalla nascita in mezzo agli altri, finirebbe con l'essere il più deformato di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali, in cui ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura senza mettere nulla al suo posto (Rousseau, 1965, p. 7).

Così, nel momento in cui il rapporto-opposizione non è più fra natura e giardino, ma fra società e giardino, quest'ultimo viene ad assumere una connotazione positiva, in quanto la presenza di confini che lo delimitano consente di individuare "il terreno educativo" escludendo molte storture del mondo storico-sociale. Inteso in tal senso, il giardino viene riscoperto come possibilità di ritrovare la natura, di curarla allo stesso modo in cui si cura l'uomo (Cocco, 1992, p. 55). E infatti Rousseau scrive:

Mi rivolgo a te, madre tenera e previdente [...]. Coltiva, innaffia la pianticella prima che muoia: i suoi frutti, un giorno, faranno la tua delizia. Erigi per tempo un recinto intorno all'anima del tuo bimbo: un altro ne può tracciare la circonferenza, ma solo tu devi costruire su di essa la barriera. Le piante si formano con la coltivazione, gli uomini con l'educazione (Rousseau, 1965, p. 8).

30

Il giardino recintato di Rousseau assume dimensioni etico-educative e ci fa ritrovare un significato pedagogico epistemologico dell'o.e.: non un superficiale e occasionale incontro con la natura, anche se letta didatticamente, ma una presa di coscienza delle possibilità di crescita e di realizzazione umana in rapporto con essa. Nel giardino è infatti ben evidente l'intervento dell'uomo, che dimostra di saper usare la *téchne* come espressione delle sue capacità artistiche e creative non per la distruzione della natura, ma per una giusta interazione (Venturi Ferriolo, 1989, p. 129).

È evidente come, a distanza di secoli, la visione *outdoor* di Rousseau possa definirsi attuale: non si tratta, romanticamente, solo di ritirarsi nell'incanto della natura e di lasciarsi ispirare intimamente, anche se nel Rousseau delle *Passeggiate* tale rischio di esclusione e autolimitazione dal contesto paesaggistico antropizzato è presente, soprattutto in relazione alla già richiamata delusione del ginevrino verso il mondo sociale. Rousseau, infatti, in *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, nella V passeggiata si sofferma sulla descrizione dell'isoletta di Saint-Pierre, di cui ammira la bellezza della natura, la meraviglia delle piante, la modalità che offre di vivere il tempo a misura d'uomo e lontano dagli altri:

L'isola, pur così piccola, è tanto varia nel terreno e nell'aspetto che offre luoghi di ogni specie e presenta coltivazioni diversissime [...]. Mi hanno lasciato trascorrere solo due mesi in quell'isola, ma vi avrei

trascorso due anni, due secoli, tutta l'eternità senza annoiarmi un solo minuto (Rousseau, 2009, pp. 63-64).

E, ormai vecchio, nella VII passeggiata ritorna sul valore della botanica affermando:

Ora che non posso più percorrere quelle belle regioni, apro l'erbario, e subito mi ci trasferisco: i frammenti di piante che vi ho colto bastano per ricordarmi tutto quel magnifico spettacolo. [...] Proprio la catena delle idee accessorie mi lega alla botanica: essa raccoglie e mi richiama alla mente tutte le idee che più la lusingano: prati, acque, boschi, solitudine, la pace soprattutto e il riposo che si trova in mezzo a tutto questo mi si presentano di nuovo e continuamente alla memoria. Mi fa dimenticare le persecuzioni degli uomini, l'odio, il disprezzo, gli oltraggi e tutti i mali con cui hanno ricambiato il mio tenero e sincero affetto per loro (Rousseau, 2009, p. 98).

Volendo però andare oltre la concezione del giardino quale esclusivo rifugio dell'anima, ci si accorge come Rousseau ponga le fondamenta per assumere la visione del corso della vita umana in chiave ecologica e olistica, predisponendo allo sviluppo della visione odierna di o.e. intesa come umanizzazione dell'uomo di natura, non avviluppato da un tecnicismo che, come accade oggi, lo estrania da sé anche quando è apparentemente a contatto con gli esseri viventi. Attualmente il giardino stesso rappresenta un paesaggio che è *indoor* più che *outdoor*, è cioè irreggimentato e retto da regole dell'uomo, è artificiale. Ciò che fuori è disordinato, non oggettivato, non manipolato dall'uomo è ritenuto infatti particolarmente pericoloso. La natura va resa artificiale e il giardino può solo rappresentare un'appendice del potere umano di piegare la natura a suo piacimento.

Di contro, vi sono ancora le idee rousseauiane di cambiamento e di nomadismo, intesi come ricerca continua di contatto e comprensione della natura, che sembrano avvicinarlo a Clément, il quale interpreta il giardino proprio nel senso di processualità, cambiamento, libertà, mentre la pratica del viaggio – che è dell'uomo come delle piante – diventa un modo di abitare il mondo con lo spirito di ricerca e di rispetto di ciò che muta, si modifica. Il che fa riflettere sul modo distorto in cui oggi l'uomo fa uso del viaggio, anche quando è a scopo didattico-naturalistico. Oggi, il viaggio – in cui ricomprendere, come vedremo, quello di Goethe e le passeggiate di Rousseau – effettuato nelle diverse età della vita, rappresenta raramente occasione di apprendimento, di rispetto e di assunzione di consapevolezza di ciò che ci circonda. Nello spostamento, il bambino, il ragazzo, ma anche l'uomo e il vecchio, non riescono a cogliere e a comprendere quanto li circonda e come esso si modifica (Benetton, 2017, 2018). Le idee di giardino in movimento di Rousseau e Goethe, o di giardino planetario per Clément, presuppongono proprio tale paradigma di nomadismo ma anche di apertura, che evita il rischio di un giardino-natura che divide, esclude, isola. Vi è una percezione al contempo umanistica e naturalistica, come Rousseau aveva intuito, secondo

cui uomini e piante condividono il pianeta terra e la mobilità del divenire in un rapporto dinamico e costruttivo, in un giardino quale spazio mai completamente definito, ma da progettare, costituito da sentieri, da tracciati, dalla varietà e molteplicità delle specie. Per questo, se in Rousseau e Goethe il botanico era anche filosofo, in Clément lo è il giardiniere, in quanto guarda al giardino in quest'ottica umanistica di creatività lontano dal dogma e dal mito, aperto al superamento del tecnocratico e del produttivo. Dal punto di vista operativo ciò significa rendersi conto dell'interconnessione fra giardino e pianeta Terra, fra spazi apparentemente circoscritti e spazi aperti. È quanto appare anche in *Giulia o la Nuova Eloisa* di Rousseau (1998), in cui emerge come la creatività del mondo naturale e la creatività del mondo umano possano incontrarsi proprio nel giardino, che si presta a letture diverse, esprimendo sempre l'intenzionalità dell'uomo di usare il proprio potere creativo percependosi parte della natura e senza distruggere le potenzialità degli altri esseri viventi e, alla fine, anche se stesso. Così, ad esempio, Rousseau vede nel bosco e nei prati la possibilità di riconoscersi in una madre comune, dalla quale apprendere. Il giardino e la costruzione di erbari a cui egli si dedica, e da cui possiamo trarre attuali spunti didattici, servono non a irreggimentare e a dirigere la natura, ma a creare una nuova alleanza con essa, a partire dalla circoscrizione di luoghi da conoscere, proteggere e di cui prendersi cura, acquisendo così un *modus operandi* da esportare nel "giardino globale" terrestre.

#### 4. Goethe e la comune appartenenza alla natura

Natura! Da lei siamo circondati e avvinti – incapaci di uscirne, incapaci di penetrarla più addentro. [...] Essa crea eternamente forze nuove. Ciò che esiste non è mai stato, ciò che era non torna, tutto è nuovo, e nondimeno è sempre antico [...]. Alle sue leggi si ubbidisce anche quando ci si oppone; si collabora con lei anche quando si pretende di lavorarle contro (Goethe, 2018, p. 16).

Goethe ribadisce l'unità profonda fra l'uomo e la natura, evidenziando, in chiave che potremmo definire di o.e., come sia necessario *riscovere* la capacità, già in possesso degli antichi, di viverci come appartenenti a un universo in cui tutto è collegato, comprese le azioni dell'uomo. Difatti, oltre ad acquisire, come Rousseau, dallo studio della botanica spunti per definire meglio le possibilità evolutive dell'uomo, egli si sofferma sull'opportunità che l'osservazione in sé degli esseri viventi offre all'uomo per individuare meglio il suo continuo divenire e il suo modo di porsi nell'universo. Utilizzando anche il pensiero analitico come metodo di osservazione, individua la presenza di un tutto, che non vuole però definire come un sistema, a cui ogni essere vivente si riconduce, creando un movimento-mutamento costantemente in divenire, comprendendo l'equilibrio col quale l'uomo stesso potrà meglio orientare il suo progetto di vita.

Un sistema naturale è un'espressione contraddittoria. La natura non ha un sistema, essa ha, essa è, vita e successione, che parte da un centro sconosciuto e va verso un confine inconoscibile. Perciò la contemplazione della natura è senza fine, sia che si proceda suddividendo fin nei minimi particolari, sia che nel complesso si segua la traccia in ampiezza e profondità. [...] Intuisco la natura, e in pari tempo anche me stesso, la mia interiorità, il mio modo di essere, in quanto sia possibile manifestarlo (Goethe, 2018, pp. 22-23).

Goethe approfondisce perciò il concetto di metamorfosi nel rapporto tra necessità (delle leggi naturali) e libertà (dell'azione umana) quale pulsione di vita.

Ne segue che, in una introduzione alla morfologia, non si dovrebbe parlare di forma e, se si usa questo termine, avere in mente soltanto un'idea, un concetto, o qualcosa di fissato nell'esperienza solo per il momento. [...] Il già formato viene subito ritrasformato; e noi, se vogliamo acquisire una percezione vivente della natura, dobbiamo mantenerci mobili e plastici seguendo l'esempio ch'essa stessa ci dà (Goethe, 1983-1989, p. 43).

La natura, con le sue metamorfosi, include l'uomo e gli fa comprendere il senso stesso del suo modo di essere e di divenire. Anche per Goethe la natura va osservata, conosciuta con studi analitici, quali la botanica, ma anche con i viaggi, le passeggiate. Il viandante di Goethe è infatti colui che sa cogliere l'unione fra uomo e natura, le possibilità di superamento di sé che sono concesse all'uomo, ma anche i limiti di cui deve prendere atto. E anche il giardino di Goethe, come quello di Schiller e dei romantici, è espressione di libertà, di interiorità, ma anche di cultura e di estetica; è, insomma, lo spazio di incontro fra uomo e natura nella completezza di ciascuno, nella libera inventiva, nella volontà di escludere costrizioni dell'uno sull'altra (Venturi Ferriolo, 1993). Paesaggio, natura e giardino non vengono considerati secondo esclusivi punti di vista – che nel percorso istruttivo-scolastico odierno potrebbero leggersi come separate didattiche disciplinari – ma attraverso un'idea di com-partecipazione che rimanda all'acquisizione di uno stile di vita “ecologico”, del godibile e non solo del fruibile.

Percepire il *genius loci* significa penetrarvi, viverlo pienamente nel senso della totalità dell'eros, fatto fisico e spirituale. L'estetica come espressione vitale vale anche per il giardino: entrare nelle sue forme per percepire le figure e dialogare con esse per porre l'essenza della stessa vita all'affermazione dello spazio godibile, non semplicemente fruibile. In questo senso si manifesta e s'inserisce il nostro essere sociale. Siamo al senso pieno dell'eticità del luogo (Venturi Ferriolo, 1992, p. 102).

La pluralità di letture che il giardino, il parco e la natura offrono deriva proprio, secondo Goethe, dal continuo mutamento delle forme viventi, dalla loro aggregazione, dalla plasticità che le caratterizza, a cui anche l'uomo par-

tecipa, ma che deve imparare a conoscere, *formandosi* in natura. “L’uomo conosce se stesso nella sola misura in cui conosce il mondo, di cui ha coscienza soltanto in sé, come ha coscienza di sé soltanto in esso!” (Goethe, 1983-1989, p. 146).

Attraverso il viaggio Goethe sperimenta come fenomeni naturali, umani e artistici si saldino assieme in una visione *outdoor* in cui egli unisce meraviglia, arte e conoscenza (Cambi, 2005, p. 202) e che oggi si potrebbe definire come assunzione di un “sistema sostenibile complesso” che richiede “una certa complessità di pensiero” (Sachs, 2015, p. 9). Fenomeni naturali e fenomeni umani si incontrano necessariamente nella società umana, che non è altro dalla natura, ma è la più complessa organizzazione naturale: “L’uomo occupa il pensiero di Goethe anzitutto in quanto natura. L’immagine che egli si fa dell’uomo trae origine dalla natura, non dalla storia o dalla teologia” (von Einem, 1983, p. 636).

*Alles is Blatt, tutto è foglia.* Nella foglia, che è pianta e natura, Goethe giunge a individuare la forma ideale, il modello-forma-metamorfosi che rappresenta anche la metafora del divenire della natura. Tale congettura gli diviene chiara durante la visita all’orto botanico di Padova: “Di tanto più ameno e allegro appare l’orto botanico. [...] È piacevole e istruttivo aggirarsi in mezzo a una vegetazione che non si conosce. [...] In questa varietà che mi viene incontro sempre nuova, acquista nuova forza la congettura che tutte le forme vegetali abbiano potuto svilupparsi da un’unica pianta” (Goethe, 1983, p. 63).

La foglia è espressione della forma del divenire, della metamorfosi da cui anche lo sviluppo umano prende ispirazione. E, come oggi afferma Coccia, “è sulle foglie che si fonda non solo la vita dell’individuo a cui esse appartengono, ma anche la vita del regno di cui sono l’espressione più tipica. Sulle foglie si fonda addirittura la vita dell’intera biosfera” (Coccia, 2018, p. 37). Il mistero delle piante è legato a quello della foglia, che è “un laboratorio della vita” (Coccia, 2018, p. 39) da cui l’uomo può apprendere.

Mediante tale approccio ecologico è possibile penetrare il segreto della vita e cercare di tradurlo – diremmo oggi – in un operativo percorso didattico di apprendimento *outdoor*, che coinvolga il sistema educativo formale scolastico, ma anche quello non formale, il quale interessa le diverse agenzie formative, dalle associazioni culturali e delle arti ai servizi per il turismo, a quelli sportivi (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018).

Rispetto a questo ultimo assunto di apprendimento *outdoor*, non basta però certamente “avvertirsi in sintonia” con le piante, o trascorrere qualche ora nel giardino sito vicino alla scuola, o acquisire alcune conoscenze di botanica utili alla progettazione di un orto botanico, o effettuare una gita fuori porta in uno dei numerosi “parchi natura” allestiti nel contesto nazionale. Sicuramente si tratta di esperienze *outdoor* interessanti e motivanti, che però hanno bisogno di essere ricondotte a una “pedagogia naturale e ambientale”, a una “ecopedagogia” che garantisca una sistematizzazione delle pratiche stesse, da intendersi sia in termini antropologici che didattici. Per il primo ambito è necessario che i percorsi *outdoor* cessino di presentarsi come singole attività che comunque non scardinano la convinzione del potere dell’uomo rispetto



alla Terra, e quindi non contribuiscono a incrementare un'educazione ecologica e umanizzante. È altrettanto importante che tali esperienze, immediate e fluide, non vengano intese come sostitutive di un approccio *indoor* più cognitivo, razionale, sistemico e altrettanto importante. Il che si collega al secondo ambito, quello più prettamente didattico, in cui servono degli educatori professionisti che siano in grado di riflettere sulle attività *outdoor*, effettuare una disamina critica, riflessiva, ragionevole oltre che esperienziale. Va condotta cioè un'analisi più profonda e formativa rispetto alla rendicontazione di un semplice vissuto emotivo o senso-motorio che la pratica *outdoor* può stimolare. Il sapere *outdoor* va integrato-intrecciato nel sapere umano, richiede strumenti metodologici che riportino anche al dentro, all'*indoor*, alle connessioni interdisciplinari che esso stimola, alla capacità previsionale e progettuale, in senso pedagogico, che la fluidità del contesto "fuori" può far venir meno. In questa logica complessiva e integrata è possibile parlare di apprendimento *outdoor*.

## 5. L'apprendimento *outdoor* o bioispirato

La presenza di un giardino, quand'anche non fosse aperto a chiunque, è cosa che di tutti allegria lo spirito, a tutti beneficiando la salute. Dei possessori come del passante (Assunto, 1988, p. 21).

Il percorso di ricerca dell'o.e. qui esaminato ha inteso evidenziare come sia possibile e necessario far trovare all'uomo le giuste coordinate di sviluppo-perfezionamento anche apprendendo dalla natura e, nello specifico, attraverso il regno vegetale. Lo stesso Mancuso ritiene che

ci siano molti buoni motivi per imitare il regno vegetale. Le piante consumano pochissima energia, compiono movimenti passivi, sono "costruite" a moduli, sono robuste, hanno un'intelligenza distribuita (al contrario di quella centralizzata degli animali), si comportano come delle colonie. Quando si voglia progettare qualcosa di robusto, energeticamente sostenibile e adattabile a un ambiente in continua modificazione, non c'è nulla di meglio a cui ispirarsi (Mancuso, 2017, p. 41).

In particolare, oggi appare ricca di prospettive l'assunzione del paradigma di educazione e cura che privilegia l'approccio *outdoor* come forma di apprendimento dalla natura a supporto e integrazione dell'apprendimento *indoor* e mediato dalla tecnologia umana, senza che l'uno escluda l'altro. Mancuso, spingendosi oltre, è giunto anche ad articolare le possibilità d'apprendimento che l'uomo può ricavare da un approccio "bioispirato", in cui è la natura a costituire un modello da imitare per la soluzione dei problemi tecnologici, e non viceversa. Ciò fa sì che l'uomo non vada più riconosciuto quale unico produttore del sapere, in quanto animali e piante offrono modelli progettuali alternativi che possono aiutare la persona nella cura di sé e del mondo. L'intento è dunque quello di porsi da un punto di vista fonamen-

talmente rousseauiano e goethiano, per giungere a leggere l'agire umano e degli esseri viventi secondo visuali non antropocentriche, valorizzando nel medesimo tempo le azioni creative dell'uomo che siano in armonia con il creato.

L'o.e. porta dunque con sé la considerazione di un “universo verde” che non è più la riserva predatoria dell'uomo, ma diviene una sorta di libro verde da cui la persona apprende. Lo studio degli eventi naturali e dei dispositivi messi in atto dagli esseri viventi quali le piante, magari analizzate “nel giardino” di cui ci si è occupati, conducono l'uomo a trarre degli insegnamenti utili a dare un assetto ecologico alla sua vita, al suo comportamento, alle sue azioni, oltre che a mettere a punto soluzioni tecnologiche bioispirate (Mancuso, 2014).

L'o.e. permette così di costituire un itinerario “naturale” – che è al tempo stesso culturale – dell'uomo che sembra condurre a una politica sociale ed evolutiva più vicina alle piante che agli animali. La prevaricazione della *téchne*, dell'artificiale, che si è invece avuta nel corso del tempo, ha fatto perdere di vista il rapporto privilegiato dell'uomo con natura e piante e ha condotto a porre, di contro, particolare attenzione ai manufatti tecnici che hanno come base la pietra anziché avere come riferimento le piante. Da qui è scaturito il potere di appropriazione dell'uomo verso la Terra, con la relativa costruzione di paesaggi, luoghi e città interamente minerali, pur dovendo la propria vita alle piante. La desertificazione e gli sconvolgimenti climatici rappresentano oggi la conseguenza di tale progettazione innaturale, della volontà di rimuovere la foresta per lasciare spazio a qualcosa di oggettivo, imm modificabile, espressione dell'ingegno umano ma anche della sua incapacità di cogliere le conseguenze nefaste del misconoscimento del suo essere biofilo. L'imparare ad abitare la collettività in una “metafisica della mescolanza” in cui “tutto è in tutti” può essere favorito altresì dalla comprensione da parte dell'uomo della vita vegetale, in cui la pianta costituisce un modello come “forma più intensa, radicale e paradigmatica dell'essere-nel-mondo” (Coccia, 2018, p. 13). Trova così nuova giustificazione l'interesse educativo per la botanica, già individuato in Rousseau e Goethe, in quanto essa “non è solo una scienza particolare: è un sapere privilegiato sul legame più stretto ed elementare che la vita possa stabilire con il mondo. È vero anche l'inverso: la pianta è il più puro osservatorio per la contemplazione del mondo nella sua interezza” (Coccia, 2018, p. 13). È dunque attraverso la comprensione del mondo delle piante che l'uomo può meglio intendere il proprio modo di essere al mondo, come aveva già messo in evidenza per certi aspetti l'aristotelismo con il principio di animazione e di psichismo universale. In definitiva, si tratta di assumere la visione della filosofia della natura, che ha subito un oscuramento negli ultimi secoli, periodo in cui la natura è stata considerata, in contrapposizione alla cultura, precedente l'azione dell'uomo. Costui sembra voglia oggi misurarsi quasi esclusivamente sui prodotti, sulle cose a cui dà vita, trasformando gli artefatti materiali in unici mediatori per conoscere sé e il mondo. Le piante possono costituire invece i nuovi *mediatori* attraverso i quali cogliere un modo di vivere il mondo e nel mondo. L'o.e. che cura tale approccio può

quindi rappresentare la via d'uscita per ritrovare le condizioni di vivibilità e sostenibilità nella Terra. Le piante, nella loro capacità di produrre l'ambiente e di modificarlo, consentono all'uomo, che si *mescola* in esse, di individuare le forme etiche del suo modo di essere al mondo, le possibilità di interazione, di associazioni simbiotiche o meno.

Il tutto si potrebbe riassumere come lo sviluppo di un sapere che conduca ad “abbracciare gli alberi”, come si esprime Giuseppe Barbera (2017), ritenendo che tale gesto simbolico non debba servire solo a provocare un piacere fisico e psicologico, ma soprattutto a rendere manifesti i motivi per cui gli uomini debbano essere riconoscenti alle piante e loro alleati (Barbera, 2017, p. 12). Tali motivi sono argomentati da diversi saperi umani (arboricoltura, selvicoltura, ecologia, ma anche storia e geografia, pittura e musica) che rendono conto della necessità di prendersi cura dell'*outdoor*, in particolare, del verde, degli alberi.

Piantarli e difenderli non è, quindi, affare soltanto degli arboricoltori, ma di chiunque abbia a cuore il futuro del pianeta. [...] Serve un patto tra uomini e alberi. Patto tra uguali, dopo gli evidenti limiti che nei disastri del pianeta e degli esseri che lo abitano, ha mostrato la visione antropocentrica dello sviluppo, dimentica dei comuni interessi delle altre forme di vita, animali e vegetali, nostre imprescindibili alleate (Barbera, 2017, p. 13).

Il bosco, ad esempio, nel corso del tempo ha spinto l'uomo a riflettere sul proprio essere e vivere al mondo; egli se ne è servito per trarne un vantaggio economico, utilizzando le sue parti (legname, frutti ecc.), ma ne ha anche compreso l'importanza per la sua esistenza, in quanto è in grado di trattenere il suolo, mitigare il clima; inoltre, spiritualmente, la passeggiata nel bosco consente di evocare ricordi, sviluppare il senso del sacro, riportare il pensiero al soprannaturale, come evidenzia Dino Buzzati (2010). L'abbraccio dell'uomo con l'albero è quindi primordiale, anche quando le foreste e i boschi sacri hanno perso nel tempo la loro sacralità e i loro segreti sono entrati a far parte dell'abbraccio umano, per diverso tempo non è venuto meno il rispetto reciproco, come invece accade oggi. La cultura umana, del resto, ha testimoniato i legami fra uomini e alberi, basti pensare alla sterminata bibliografia incentrata sul paragone albero-uomo (Barbera, 2017, p. 60). Dal punto di vista educativo, la metafora dell'albero è stata riproposta nei secoli per spiegare lo sviluppo umano e la formazione stessa. L'albero rappresenta il simbolo del corso della vita, lo si ritrova nelle rappresentazioni delle diverse fasi della vita e nelle transizioni delle stesse. L'unione fra uomo e natura, uomo e albero, esprime l'etica del paesaggio e diviene opportunità di educazione ambientale, sviluppo delle competenze di cittadinanza e apertura a linguaggi diversi.

Il giardino come luogo di o.e. nel nostro contesto urbano non è dunque semplicemente lo spazio pubblico allestito e costruito funzionalmente come risposta a determinati interessi che paiono escludersi a vicenda, quali intrattenimento musicale e sportivo per i giovani, spazio ludico per i bambini, pausa di ristoro per gli anziani. Tale concezione del giardino urbano rientra nella

logica della ghetizzazione in settori diversi di età della vita differenti: logica che lo stesso Goethe non approva quando vede invece nel giardino la possibilità di collaborazione fra generazioni diverse che svolgono insieme l'azione di "piantare" (Venturi Ferriolo, 1992, pp. 186-188). Il giardino a cui si è voluto fare riferimento rappresenta dunque un luogo ponte, al contempo *outdoor* e *indoor*, di cui ognuno può fidarsi e a cui può affidarsi, creativo e bello, "funzionale in quanto bello" (Tagliolini, 1987, p. 12), luogo dell'immaginazione e dell'apertura di orizzonti, produttivo proprio perché improduttivo, in cui perdersi per ritrovarsi, da curare (Florio, 2019) secondo un'*ecologia urbana* (Fattorini, 2019) perché esso stesso possa prendersi cura di ciascuna persona.

Dobbiamo forse tornare a riflettere – per agire di conseguenza in senso educativo-formativo – su quanto annotato da Giacomo Leopardi nello *Zibaldone* circa l'uso smodato della ragione da parte dell'uomo post-baconiano, che lo allontana dalla natura e lo rende infelice:

L'uomo si allontana dalla natura, e quindi dalla felicità, quando a forza di esperienze di ogni genere, ch'egli non doveva fare, e che la natura aveva provveduto che non facesse (perché s'è mille volte osservato ch'ella si nasconde al possibile, e oppone milioni di ostacoli alla cognizione della realtà); a forza di combinazioni, di tradizioni, di conversazione scambievole ecc. la sua ragione comincia ad acquistare altri dati, comincia a confrontare, e finalmente a dedurre altre conseguenze sia dai dati naturali, sia da quelli che non doveva avere. E così alterandosi le credenze, o ch'elle arrivino al vero, o che diano in errori non più naturali, si altera lo stato naturale dell'uomo; le sue azioni non venendo più da credenze naturali non sono più naturali; egli non ubbidisce più alle sue primitive inclinazioni, perché non giudica più di doverlo fare, né più ne cava la conseguenza naturale ecc. E per tal modo l'uomo alterato, cioè divenuto imperfetto relativamente alla sua propria natura, diviene infelice (Leopardi, 1997, pp. 393-394).

## Nota bibliografica

- Assunto R. (1988). *Ontologia e teleologia del giardino*. Milano: Guerini.
- Barbera G. (2017). *Abbracciare gli alberi*. Milano: il Saggiatore.
- Bardulla E. (1998). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bellatalla L. (2006). Dal concetto di Natura alla Pedagogia come scienza. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di) (2006), *Tra Natura e Cultura. Aspetti storici e problemi dell'educazione* (pp. 39-58). Milano: FrancoAngeli.
- Benetton M. (2017). Il turismo scolastico eco-sostenibile per un'educazione biofila. In C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 119-134). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Benetton M. (2017a). La riscoperta pedagogica dell'*Outdoor Education*. Per un'educazione scolastica biofila eco-sostenibile. In H.A. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera* (I tomo - pp. 63-74). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Benetton M. (2018). Per una educazione ecosostenibile attraverso il turismo scolastico. In M. Parricchi (a cura di), *Educazione al benessere: cibo, corporeità, relazioni* (pp. 49-56). Bergamo: Zeroseiup.
- Borgna I. (2010). *Profondo verde. Un'etica per l'ambiente tra decrescita e deep ecology*. Milano-Udine: Mimesis.
- Brunon H., Mosser M. (2006). Ripensare i limiti del giardino, parcella e totalità del mondo. In A. Pietrogrande (a cura di), *Per un giardino della Terra* (pp. 9-30). Città di Castello: Olschki.
- Burbank L. (2019). *Crescere come cresce una pianta. Piccolo trattato sul mondo vegetale e le società umane*. Aboca: Sansepolcro.
- Buzzati D. (2010). *Il segreto del Bosco Vecchio*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2005). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Capra F. (1997). *La rete della vita. Una nuova visione della vita e della scienza*. Milano: Rizzoli.
- Capra F. (1990). *Verso una nuova saggezza. Conversazioni con Gregory Bateson [...] e altri personaggi straordinari*. Milano: Feltrinelli.
- Clément G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio*. Macerata: Quodlibet.
- Clément G. (2015). *L'Alternativa ambiente*. Macerata: Quodlibet.
- Clément G. (2007). *Nove giardini planetari*. Milano: 22publishing.
- Clément G. (2008). *Il giardiniere planetario*. Milano: 22publishing.
- Coccia E. (2018). *La vita delle piante. Metafisica della mescolanza*. Bologna: il Mulino.
- Cocco E. (1994). La filosofia botanica di Rousseau. In J.-J. Rousseau, *Lettere sulla botanica* (a cura di E. Cocco) (pp. 13-40). Milano: Guerini.
- Cocco E. (1993). Il viandante tragico e il pellegrino della notte. Due figure del Romanticismo. In AA.VV., *Romanticismo. Il nuovo sentimento della natura* (pp. 351-363). Milano: Electa.
- Cocco E. (1992). Natura e giardino in Rousseau. In P. Capone, *et alii* (a cura di), *Pensare il giardino* (pp. 53-60). Milano: Guerini.
- D'Aprile G. (2018). Pedagogia e teoria dell'ambiente. In M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Natura Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica* (pp. 32-59). Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2016). *Di che giardino sei? Conoscersi attraverso un simbolo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Demetrio D. (2015). *Green autobiography. La natura è un racconto interiore*. [Anghiari]: Booksalad.
- Facchini F. (2018). *Uomo, natura, cultura. Riscoprire la realtà*. Castel Bolognese: Itaca.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fattorini S. (2019). *Ecologia urbana*. Roma: Ediesse.
- Florio S. (2019). *La tutela penale del paesaggio e dell'habitat naturale*. Canterano: Aracne.
- Goethe J.W. (2018). *Meditazioni sulla Natura*. Prato: Piano B edizioni.
- Goethe J.W. (1983-1989). *La metamorfosi delle piante* (a cura di S. Zecchi). Parma: Guanda.
- Goethe J.W. (1983). *Viaggio in Italia*. Milano: Mondadori.
- Haskell D.G. (2014). *La foresta nascosta. Un anno trascorso a osservare la natura*. Torino: Einaudi.
- Leopardi G. (1997). *Zibaldone*. Edizione commentata e revisione del testo critico a cura di Rolando Damiani. Tomo 1, 446 (pp. 393-394). Milano: Mondadori.
- Malavasi P. (a cura di) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: I.S.U., Università Cattolica.

- Mancuso S. (2017). *Plant revolution. Le piante hanno già inventato il nostro futuro*. Firenze-Milano: Giunti.
- Mancuso S. (2014). *Uomini che amano le piante. Storie di scienziati del mondo vegetale*. Firenze-Milano: Giunti.
- Mancuso S., Petrini C. (2015). *Biodiversi*. Firenze-Milano: Giunti.
- Mancuso S., Viola S. (2015). *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*. Firenze-Milano: Giunti.
- Mortari L., Mussini I. (a cura di) (2019). *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*. Parma: Edizioni junior-Bambini.
- Perussia F. (1989). *Pensare verde. Psicologia e critica della ragione ecologica*. Milano: Guerini.
- Powers R. (2019). *Il sussurro del mondo*. Milano: La nave di Teseo.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, XVI, 1, pp. 33-50.
- Rousseau J.-J. (1965). *Emilio*. Brescia: La Scuola.
- Rousseau J.-J. (2009). *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, prefazione di E. Brizzi. Milano: Bur Rizzoli.
- Rousseau J.-J. (1994). *Lettere sulla botanica* (a cura di E. Cocco). Milano: Guerini.
- Rousseau J.-J. (1998). *Giulia o La Nuova Eloisa*. Milano: RCS libri.
- Sachs J.D. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: EGEA.
- Tagliolini A., Venturi Ferriolo M. (a cura di) (1987). *Il giardino. Idea natura realtà*. Milano: Guerini.
- Venturi Ferriolo M. (1993). Il giardino romantico: da metafora della natura a figura del naturale. In AA.VV., *Romanticismo. Il nuovo sentimento della natura* (pp. 364-373). Milano: Electa.
- Venturi Ferriolo M. (1992). *Giardino e filosofia*. Milano: Guerini.
- Venturi Ferriolo M. (2002). *Etiche del paesaggio. Il progetto del mondo umano*. Roma: Editori Riuniti.
- Venturi Ferriolo M. (2019). *Oltre il giardino. Filosofia di paesaggio*. Torino: Einaudi.
- von Einem H. (1983). Il viaggio. In J.W. Goethe, *Viaggio in Italia* (pp. 627-647). Milano: Mondadori.