

L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni

Outdoor Education in adolescence: between new and ancient reasons

Melania Bortolotto

Università di Padova

The paper focuses on the relationship between Outdoor Education and adolescence in order to highlight the educational potential of this specific approach in relation to the development tasks of the age in which “going out” represents the symbolic figure of the personal and social identity construction. Starting from Rousseau and Montessori’s perspective, rethinking adolescents’ education according to the outdoor method is today particularly congenial in school and extra-school contexts, with particular regard to their social and civic education.

Keywords

Outdoor Education, adolescence, social and civic competences

Il contributo mette a fuoco il rapporto tra *Outdoor Education* e adolescenza al fine di mettere in luce il potenziale educativo di questo specifico approccio in ordine ai bisogni evolutivi dell’età in cui l’“uscire fuori” rappresenta la cifra simbolica del processo di ricerca e di costruzione della propria identità personale e sociale. Muovendo dalle prospettive di Rousseau e Montessori sul tema, ripensare l’educazione degli adolescenti secondo la modalità *outdoor* si rivela oggi particolarmente congeniale sia in contesti scolastici che extrascolastici, con particolare riguardo alla loro formazione sociale e civica.

Parole chiave

educazione all’aperto, adolescenza, competenze sociali e civiche

*Lo spettacolo cosmico ingrandisce la mente e
fa cadere ogni forma di egocentrismo intellettuale,
di pigrizia e di egoismo.*
(M. Montessori)

L'attuale interesse pedagogico per l'*Outdoor Education* (da qui in poi, OE), espressione attraverso cui in sede internazionale si definisce il complesso di teorie e pratiche educative, sia scolastiche che extrascolastiche, che pongono l'ambiente esterno come luogo privilegiato di formazione (Farné, Agostini, 2014, p. 10), ha nuove ragioni che risuonano di antiche consapevolezze in ambito educativo.

Il tema dell'educazione "fuori porta", "fuori soglia" o all'aperto, indubbiamente sollecitato negli ultimi decenni dalle cause e conseguenze della crisi ecologica, si immette in quella progressiva evoluzione semantico-culturale che ha visto transitare l'educazione ambientale verso l'educazione allo sviluppo sostenibile fino a diventare parte integrante dell'educazione alla cittadinanza (Xodo, 2019, pp. 221-225; Malavasi *et al.*, 2018).

Il rapporto uomo-natura-ambiente assume oggi i caratteri dell'emergenza educativa, diventando a pieno titolo la sfida etica del nostro tempo, "il progetto utopico di questa fase storica" (Quarta, 2006, p. 13), perché la posta in gioco è alta, irrinunciabile, improrogabile: il futuro della civiltà umana, che dipende dalla capacità, dei singoli e delle comunità, di abitare la Terra. Da più parti si invoca la necessità di un mutamento culturale radicale, di una profonda conversione interiore (Papa Francesco, 2015, p. 189), di una nuova cultura morale eco-antropocentrica fondata sul senso del bene comune veicolato da una rinnovata alleanza tra umanità e ambiente, capace di suscitare la passione per le virtù e l'impegno civile (Birbes, 2018, p. 169; Malavasi, 2008).

Si è ormai consapevoli che la "sostenibilità, ovvero la qualità dello sviluppo, non sia il dato primo, ma derivato, un'esternalità positiva dell'equilibrato sviluppo umano che può riverberarsi positivamente all'esterno solo dopo l'interno conquista da parte dell'uomo" (Xodo, 2019, p. 226). In tal senso si può parlare di educazione alla sostenibilità come "pratica di solidarietà e di impegno sociale, quindi come recupero dei valori etico-sociali della disponibilità, della collaborazione, della convivialità" (Benetton, 2018, p. 302) in cui la preservazione e conservazione dell'ambiente si rivela una delle forme espressive più rilevanti (Vigna, 2006, p. 30).

Dal punto di vista educativo, si tratta di agire per la formazione di una "coscienza ecologica" sin dalle prime età della vita, affinché ciascuno diventi consapevole della stretta interdipendenza tra identità e ambiente come spazio imprescindibile della propria esistenza, in cui natura e cultura si mescolano senza possibilità di distinzione/separazione e di sopraffazione dell'una sull'altra (Quarta, 2006, p. 134). Educare le giovani generazioni a prendersi cura di sé, dell'altro e del pianeta configura altresì un tema ineludibile nel sostenere la promozione dei diritti umani e delle pratiche democratiche (Birbes, 2018, p. 168) perché porta con sé la promessa di una nuova cittadinanza.

La caratura di questo compito, già ribadito nelle *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* (MIUR MATTM, 2009, 2014), richiede a tutti i contesti educativi, formali e non formali, di innovare approcci e metodologie al fine di riconnettere bambini e ragazzi con quella parte di sé rappresentata dal territorio colto nelle sue molteplici accezioni, *in primis* quella naturale (Guerra, 2015). Il territorio si costituisce come “sistema vivente ad alta complessità” che custodisce le tracce del rapporto che l'uomo intrattiene con il suo ambiente interferendo con l'elemento naturale e connotandolo sotto l'aspetto antropico, sociale, culturale ed economico (Xodo, 2019, pp. 122-125).

Tra le metodologie educative dotate di questo potenziale connettivo, l'OE occupa di certo un posto privilegiato perché

può rendere palese l'assunto che la persona va educata a ricostruire la relazione con la realtà, ad assumere un equilibrio dinamico che le consenta di raggiungere il suo benessere senza intaccare quello delle generazioni future. In questo equilibrio si fa strada perciò la consapevolezza che ogni uomo o donna si rapporta con il resto del vivente in un'ottica di continuità e non di frattura (Benetton, 2017, p. 70).

Nel recepire le istanze dettate dalla contingenza storico-culturale presente, il *revival* tematico sull'educazione attiva all'aperto costituisce un'occasione preziosa per riscoprire, se fosse ancora necessario, alcuni “fondamentali” della riflessione pedagogica, uno su tutti: il valore formativo dell'ambiente (Xodo, 2019, pp. 189-215) che è stato tematizzato a più riprese nel corso della storia della pedagogia da autori come Rousseau, Dewey, Montessori, per citare solo le voci cui faremo riferimento, verso i quali siamo e saremo sempre debitori insolventi.

Miscela di aspetti naturali e antropici, l'ambiente non è mai riducibile ad una questione di sfondo o di cornice nel processo educativo, perché rappresenta la dimensione strutturante della relazione tra educatore e educando, che non può prescindere dalla “materialità” di tempo e spazio, categorie fondamentali del nostro fare esperienza. Fonte di educazione indiretta ed implicita, al punto da “agire in modo sottile e pervadente su ogni fibra del carattere e della mente” (Dewey, 1972, p. 23); connettore della realtà esterna oggettiva e di quella interna soggettiva, l'ambiente ci ricorda che ogni identità è situata, fatta di un ‘dentro’ e di un ‘fuori’ che si contaminano reciprocamente, per cui ciò che siamo è inestricabilmente connesso a dove viviamo (Xodo, 2003, pp. 220-227).

Pensare, parlare, raccontare del posto ove si vive è un paradigma mentale ed esperienziale rilevante, in continuo cambiamento e tale da porre gli interrogativi sulla stessa esperienza personale del mondo, spesso esperienza diretta, non mediata dalla riflessione cosciente (Chistolini, 2016, p. 137).

Si tratta del legame di attaccamento che instauriamo nel corso della nostra esistenza con i luoghi naturali, sociali, geografici, culturali; il “senso del luogo” che diventa vettore della nostra identità, induttore di un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti del contesto di vita (Mortari, 2008, p. 5).

D'altronde, l'idea stessa di educazione, se da un lato va ricondotta ad aspetti costitutivi dell'antropologia umana che fanno leva sulla categoria dell'educabilità, dall'altro trae la propria dinamicità dalla componente storico-culturale, che è sempre e comunque una questione di ambiente. Le pratiche socio-politico-culturali che la società attiva per poter garantire la propria continuazione attraverso la trasmissione di conoscenze, cultura, istituzioni alle giovani generazioni incidono sulla qualità dei loro vissuti. Il contesto si fa dunque sorgente di esperienza, ma è ben noto che la semplice esposizione ad un particolare ambiente non garantisce in automatico le condizioni di un'esperienza educativa, così come il “semplice stare all'aperto non è sufficiente a sviluppare conoscenze rigorose riguardo ai fenomeni e ai processi naturali e/o culturali, né sensibilità particolari nei riguardi del mondo che ci circonda” (Bortolotti, 2018, p. 74).

A tal proposito, la teoria pedagogica dell'esperienza formulata da Dewey rappresenta un termine di confronto irrinunciabile e per molti versi insuperato. La qualità educativa di un'esperienza risiede nella sua capacità generativa, per cui essa non resta circoscritta al momento in cui se ne sperimenta la gradevolezza, ma si immette nel flusso temporale accendendo il desiderio di ulteriori esperienze (Dewey, 2014, pp. 13-14). “Se un'esperienza suscita curiosità, rafforza l'iniziativa e fa nascere desideri e propositi che sono sufficientemente intensi per trasportare un individuo al di là dei punti morti nel futuro” (Ivi, p. 24), essa diventa una forza propulsiva e il principio della continuità si afferma in termini di ulteriore crescita. Questo concetto di esperienza connette la responsabilità dell'educatore alla capacità di “discernere, nell'ambito dell'esperienza attuale, quelle cose che contengono la promessa e la possibilità di presentare nuovi problemi, i quali, con lo stimolare nuove vie d'osservazione e di giudizio, allargheranno il campo dell'esperienza futura” (Ivi, p. 67).

Se l'esperienza è educativa nella misura in cui sa intercettare le capacità, i bisogni e i desideri degli educandi attraverso la sapiente gestione delle condizioni ambientali da parte dell'educatore, secondo quali criteri un'esperienza *outdoor* risulta di valore per gli adolescenti di oggi?

Questo interrogativo guiderà l'argomentazione che segue, nella consapevolezza di muoversi in un territorio ancora poco esplorato e praticato, soprattutto in ambito nazionale, se si considera che l'attenzione verso l'OE decresce all'aumentare dell'età dei soggetti in formazione. Si constata, da parte delle istituzioni, scolastiche e non, una decisa tendenza a sottovalutare l'argomento e di conseguenza ad estromettere precocemente l'ambiente esterno dal dispositivo pedagogico appena si è valicata l'infanzia. Ad esempio, è facile constatare, soprattutto oltre i confini nazionali, la numerosità delle *forest schools* dedicate all'infanzia mentre all'avanzare dei livelli scolastici i progetti di questo tipo diminuiscono (Knight, 2013, 2016). Nelle scuole secondarie così co-

me nel lavoro socioeducativo rivolto agli adolescenti, l'attenzione è indirizzata verso l'*Adventure Education*, finalizzata il più delle volte allo sviluppo personale attraverso l'esperienza del rischio (Gigli, 2018; Valentini *et al.*, 2019; Cason, Gillis, 1994). In Italia non disponiamo di un mappatura delle iniziative *outdoor* rivolte agli adolescenti ma possiamo accennare a titolo esemplificativo a due realtà ben strutturate in tal senso: la prima, più recente, è una rete di scuole superiori (Porcarelli, 2014) mentre la seconda è riferibile alla cultura dello scautismo, che resta un termine di confronto irrinunciabile per quanto riguarda l'educazione all'aperto in ambito extrascolastico (Chistolini, pp. 148-154). Al di là dell'esemplarità di queste esperienze, l'attenzione verso questo modo di fare educazione appare ancora debole, nonostante le numerose e riconosciute opportunità date dal patrimonio ambientale e naturale, storico e sociale alla formazione delle competenze sociali in adolescenza, oltre che agli effetti benefici sulla salute (Bortolotti, 2018, pp. 73-74; Stanislava Straňavská, 2017; Harun, Salamuddin, 2014; Beames, Atencio, 2008).

1. "Uscire fuori" come condizione simbolica dell'adolescenza

Vi è una sorta di analogia simbolica tra l'OE e le dinamiche evolutive dell'adolescenza, se si considera che l'*uscire fuori*, centro propulsivo dell'orientamento educativo in esame, rappresenta anche la cifra identificativa di questa età della vita. L'intero processo adolescenziale può essere letto attraverso questa modalità di pensare, sentire e agire che parla di movimento, esplorazione di nuovi spazi, ricerca di confini e coordinate per disegnare il proprio posto nel mondo, ma anche di separazione, smarrimento, stasi. Si tratta di una dimensione universalmente valida, dal punto di vista antropologico, perché registra il passaggio dall'eteronomia all'autonomia, codice genetico di ogni processo di crescita che qui trova una fase cruciale, tra "le epoche fatte per non essere mai dimenticate, l'epoca dell'istruzione destinata ad influire sul resto della vita" (Rousseau, 2002, p. 389), cui si associa un nuovo modo di educare.

Al di là del contesto storico-culturale che ne definisce la variabilità, l'adolescente è chiamato ad uscire dall'infanzia per proiettarsi verso l'età adulta, a superare la soglia della famiglia per prepararsi all'ingresso in società, ad oltrepassare il proprio sé per imparare ad incontrare l'altro ed infine il mondo. Quali esperienze educative possono sostenere e accompagnare il desiderio di queste "fuoriuscite"? E quale ruolo può rivestire il rapporto tra adolescente e ambiente esterno? Muoviamo dalla prospettiva di due autori significativi, Rousseau e Montessori, che, in modo diverso ma convergente, pongono la centralità dell'ambiente esterno per l'educazione integrale, e segnatamente quella sociale, dell'adolescente. Nel dialogo sotterraneo tra il 'padre' della pedagogia contemporanea e la 'madre' dell'attivismo pedagogico, rintracciamo il senso profondo del legame natura-ambiente-adolescente e la straordinaria attualità del loro pensiero.

1.1 La 'sortie vers la ville' di Emilio

Nella prospettiva rousseauiana il tema dell'adolescenza si colloca nel punto di intersezione tra lo stato di natura e lo stato di società; il progetto pedagogico su Emilio restituisce, in particolare nel IV e V libro, la gradualità di questo passaggio. È la "seconda nascita", in cui "l'uomo nasce davvero alla vita e si appropria di tutto ciò che è umano" (Ivi, p. 243) imponendo un'educazione diversa dalle precedenti. L'adolescenza coincide con la manifestazione dell'essenza stessa della natura umana: la sua intrinseca socievolezza che progredisce nella qualificazione morale delle proprie azioni.

È giunto il momento dell'educazione intellettuale, sociale e morale finalizzata a trasmettere l'"arte di saper vivere con i propri simili" attraverso la progressiva espansione del sé, che si realizza in due forme consequenziali di amore: l'amore per l'umanità e l'amore sessuale. Mentre la natura funge da ordinatore delle passioni, l'immaginazione, facoltà che presiede all'ingresso degli uomini nel mondo sociale e morale, diventa lo strumento pedagogico privilegiato. Esso viene utilizzato in funzione della necessità di mostrare o meno determinati oggetti della realtà, portatori di uno specifico potenziale emotivo e morale (Bortolotto, 2014, pp. 235-243). Al fine di educarlo all'amore per l'umanità, Emilio sarà esposto alle immagini della sofferenza, della povertà, della morte e delle calamità naturali; osserverà gli uomini da lontano, in modo da assistere alla scena delle miserie umane senza parteciparvi. Nel frattempo sarà messo a riparo dal potere corruttivo del "bel mondo", che si muove tra "la solennità delle corti, il fasto dei palazzi, il fascino degli spettacoli". L'educazione intellettuale è *indoor* e scorre attraverso lo studio della storia, delle biografie dei grandi personaggi e delle favole di La Fontaine. Solo in un momento successivo, Emilio sarà invitato ad agire nel mondo per fare il bene in un'ottica di cura e di servizio che si trasforma in virtù.

Incaricate il vostro allievo di tutte le buone azioni che sono alla sua portata; che consideri sempre suo l'interesse degli indigenti; che non li assista soltanto con la borsa ma anche con le sue cure; che li serva e li protegga; che dedichi loro la sua persona e il suo tempo; che diventi il loro uomo d'affari e nessun altro impiego della sua vita potrà essere più nobile (Rousseau, 2002, p. 295).

Per quanto riguarda l'educazione alla seconda forma di amore, quello sessuale, il programma si fonda su di una raffinata "pedagogia del luogo" che pone una condizione ambientale ben precisa: i giovani devono essere allontanati dalle grandi città e ricondotti in campagna a contatto con oggetti che "ne nutrono la sensibilità senza coinvolgere i sensi" (Ivi, p. 270).

Il corpo di Emilio dovrà essere occupato in lavori faticosi che lo distolgano dai sentieri pericolosi: la lettura, la solitudine, l'ozio, la vita fiacca e sedentaria. La pratica della caccia sarà l'occupazione nuova rispetto all'agricoltura di cui l'allievo già si intende, che si tradurrà in un appassionato interesse anche grazie alla capacità di mettere alla prova il giovane, di fortificare il suo corpo e temprare il suo cuore.

Contemporaneamente all'ingresso in società, il precettore offre al giovane l'immagine idealizzata di Sofia mentre lo prepara all'educazione al gusto, ossia a "ciò che risulta piacevole o sgradevole al cuore umano" (Ivi, p. 414). Per affinare la capacità di giudizio estetico, il luogo ideale è Parigi, perché "si impara a pensare nei luoghi in cui regna il cattivo gusto", nella "città celebre, città del rumore, dei fumi e del fango, in cui le donne non credono più all'onore, né gli uomini alla virtù" (Ivi, pp. 417 e 434). Questa esperienza di immersione nella città più corrotta è controbilanciata dalla lettura di libri piacevoli, dallo studio delle lingue, dalla frequentazione del teatro, della poesia e della letteratura antica. Tutto ciò sarà giudicato delizioso "in un'età e in circostanze in cui il cuore si interessa con tanto diletto a tutti i generi di bellezza che sono fatti per commuoverlo" (Ivi, pp. 419-420). La consapevolezza pedagogica sottostante è che "tutti i veri modelli del gusto risiedono nella natura: più ci discostiamo dal maestro, più i nostri quadri risultano sfigurati" (Ivi, p. 415).

Se nella prospettiva pedagogica "secondo natura" di Rousseau, l'educazione all'aperto è un tratto trasversale che restituisce il senso profondo del processo educativo, essa assume una configurazione del tutto particolare nel momento di passaggio dall'adolescenza all'età adulta. È in questo snodo evolutivo che si afferma il dispositivo pedagogico del viaggio finalizzato alla lettura del "libro del mondo" attraverso una nuova grammatica del tempo e dello spazio veicolata dal camminare come viandanti.

Non ho educato il mio Emilio per il desiderio o l'attesa ma per la gioia e quando egli proietta i suoi desideri al di là del presente, non lo fa con un ardore tanto impetuoso da essere infastidito dalla lentezza del tempo. Non solo si rallegrerà del piacere di desiderare, ma anche di quello di tendere verso l'oggetto desiderato e le sue passioni sono tanto moderate che egli è sempre più dove si trova che dove sarà (Ivi, p. 510).

Un viaggio lungo due anni e a contatto con alcuni paesi dell'Europa che si carica di finalità educative di matrice civico-politica. Ad Emilio, infatti,

dopo aver considerato se stesso attraverso le relazioni fisiche con gli altri esseri e quelle morali con gli altri uomini, gli resta da considerarsi attraverso le relazioni civili con i suoi concittadini. Per questo occorre che cominci a studiare la natura del governo in generale, le diverse forme di governo e infine il governo particolare sotto il quale è nato, per sapere se gli si addice viverci. Infatti, in nome di un diritto che nulla può abrogare, diventando maggiorenne e padrone di sé, ogni uomo acquisisce il diritto di rinunciare al contratto che lo lega alla comunità e di allontanarsi dal paese nel quale risiede. [...] Acquisisce il diritto di rinunciare alla sua patria come quello di rinunciare all'eredità paterna: non solo, ma poiché il luogo di nascita è un dono di natura, rinunciandovi egli cede qualcosa che gli appartiene (Ivi, p. 568).

L'esperienza *outdoor* è strategicamente collocata *prima* di diventare cittadino e assumersene le relative responsabilità ma *dopo* essersi innamorato di Sofia, di cui imparerà a sopportare l'assenza. Un'esperienza di sospensione e di immersione, di separazione e di ritorno che coinvolge corpo, mente e cuore, mettendo alla prova il carattere e la capacità di mantenersi nelle proprie scelte, la propria vocazione futura e la disposizione ad affrontare le difficoltà e a trovare i modi per farvi fronte (Porcarelli, 2014, pp. 272-280).

In tal senso, il *Grand Tour* di Emilio diventa allo stesso tempo un viaggio iniziatico e di istruzione,

in cui lo stesso è accompagnato gradualmente all'incontro con la realtà che gli permette da un lato di allargare i propri orizzonti e dall'altro, di operare il discernimento etico su persone e situazioni (Ivi, pp. 275).

1.2 I "ragazzi della terra"

La nascita che richiama il 'venir fuori' alla vita è una metafora che anche Maria Montessori utilizza per parlare di adolescenza e della nuova morfologia identitaria che questa età inaugura attraverso il dischiudersi della socievolezza umana. Protagonista del "terzo piano" dello sviluppo che copre l'arco temporale dai 12 ai 18 anni, l'adolescente è un "neonato sociale" che dalla mentalità del fanciullo vissuto in famiglia è chiamato a transitare nella mentalità dell'uomo che vive in società. Per questo la sua età equivale, secondo l'analisi della pedagogista, ad un periodo di germinazione fondamentale per il "sentimento della società". Pur potendo rintracciare l'interesse tematico in molteplici conferenze e lezioni tenute dalla Montessori nell'ultimo scorcio degli anni Trenta, la visione montessoriana di questa fase della vita si concentra nelle appendici del testo *Dall'infanzia all'adolescenza* ove l'autrice fornisce preziose indicazioni per il percorso educativo dell'adolescente finalizzato a suscitare appunto il sentimento di appartenenza e di amore verso la società.

Si ricordi che nel segreto dell'adolescente si cela la vocazione intima dell'uomo. Se è vero che nel corso delle generazioni si realizza un progresso sociale, lo sviluppo di questi fanciulli, divenuti adulti a loro volta, sarà superiore a quello dei loro attuali maestri. [...] Questo rispetto per i giovani è essenziale. Non si dovranno mai trattare gli adolescenti come dei bambini: ormai hanno superato questo stadio, ed è meglio trattarli come se il loro valore fosse superiore a quello reale, piuttosto che minimizzare i loro meriti e rischiare di ferire in loro il sentimento della dignità. È necessario lasciare alla gioventù abbastanza autonomia, perché possa agire secondo l'iniziativa individuale. Provvediamo dunque a fornirle i mezzi, lasciandole la libertà di creare (Montessori, 1970, p. 139).

Una libertà che risponde all'istinto di esplorazione e alla sensibilità dell'adolescente ma che deve essere assoggettata alla dimensione normativa. Li-

miti e regole costituiscono i necessari fattori di orientamento che trovano concreta espressione nell'organizzazione dell'ambiente (Marchioni Comel, 2006).

Non si deve dare agli adolescenti l'impressione di essere degli inconsci, incapaci di disciplinarsi. [...] L'organizzazione deve essere concepita in modo che gli adolescenti non abbiano mai a sentirsi spaesati e possano adattarsi in qualunque ambiente. Questo adattamento si manifesta allora come una "collaborazione" che è fonte di armonia sociale e accelera il progresso individuale. L'ambiente deve facilitare la "libera scelta". Ma è necessario evitare che il fanciullo sprechi tempo ed energie seguendo preferenze vaghe ed incerte. Dall'insieme di queste disposizioni vedremo sorgere non solo la disciplina, ma la prova evidente che questa disciplina è un aspetto della libertà individuale, un fattore essenziale del successo nella vita. [...] Accanto alle occupazioni attive, sarà opportuno tener presente anche il bisogno di solitudine e di calma, che sono due necessità nell'adolescente (Montessori, 1970, pp. 139-140).

La profonda inerenza dell'adolescenza al progresso sociale ne fa una "questione umana, sociale e storica" che impone un ripensamento della scuola secondaria da cui dipende il futuro dell'intera società (Marchioni Comel, 2015). In quanto finalizzata alla valorizzazione della personalità nelle condizioni sociali date, l'istruzione non deve essere ridotta alla "semplice specializzazione, necessaria per assicurare un 'buon posto' per l'avvenire. Poiché la necessità di una specializzazione è assolutamente disastrosa, non si deve considerarla che come un 'mezzo pratico' per inserirsi nella società, e non come un 'fine' a cui si debbono sacrificare insieme i valori dell'individuo e il suo sentimento di responsabilità verso la società" (Montessori, 1970, p. 137).

In tal senso, la scuola secondaria non è un settore dell'istruzione e dell'insegnamento ma la sede centrale dell'educazione in cui ricercare la chiave per lo sviluppo dell'umanità (Scocchera, 2001). Nel modello formativo dell'*Erdkinder*, il cui primo abbozzo si rintraccia nel "progetto di Laren" sfumato all'indomani della guerra (Marchioni Comel, 2001), possiamo dire che l'*OE* assurga a struttura portante della scuola "di esperienze della vita sociale" per l'adolescente¹.

Si tratta di una scuola che affida al luogo di insediamento la propria iden-

1 Il modello dell'*Erdkinder* ha trovato terreno fertile soprattutto in Olanda, USA e Canada, dove la sperimentazione è sempre fiorente. La prima scuola superiore è il Montessori Lyceum Amsterdam (MLA), fondato negli anni Trenta del '900. Il progetto originario montessoriano ha trovato attuazione nel 2000 attraverso l'apertura della Hershey Montessori Farm School di Huntsburg in Ohio, che costituisce il prototipo del modello rurale per la fascia d'età 12-15 anni. Il Montessori College Oost di Amsterdam, inaugurato nel 2001, rappresenta invece il più avanzato modello architettonico di Scuola Superiore Montessori in uno spazio urbano. In Italia le sperimentazioni riguardano per ora solo la secondaria di I grado.

tività pedagogica, un luogo che risponde innanzitutto ai bisogni naturali del giovane, a partire da quelli corporei cui la Montessori, per la sua formazione medica, era particolarmente attenta. Di fronte alla simultanea trasformazione fisica, psichica e spirituale che determina la particolare fragilità anche biologica dell'adolescente, viene affermata la necessità di un ambiente in cui "la vita all'aria aperta e al sole, i bagni, il nuoto devono essere pratiche quotidiane, press'a poco come al sanatorio. Una località pianeggiante, dove si possano fare lunghe passeggiate, sulla riva del mare o nei boschi, è più favorevole dell'alta montagna, dove le escursioni rischiano di affaticare il cuore, in un'età in cui il torace è ancora insufficientemente sviluppato" (Montessori, 1970, p. 142). Ne consegue che

un terreno vasto e spazioso, vicino al mare e contemporaneamente anche a una città, costituisce la località più favorevole per stabilirvi una scuola di questo genere. Bisogna che i professori abbiano la possibilità di vivere nella scuola stessa, assumendosi in parte il lavoro di conduzione e partecipando alla vita quotidiana dell'istituto. È necessario instaurare una disciplina severa tanto per il personale addetto all'istituto quanto per gli allievi, in modo da assicurare l'ordine della vita interna e l'unità degli obiettivi: gli adolescenti si adatteranno necessariamente a un ambiente ordinato (Ivi, p. 151).

Il disegno riformatore rimanda ad una comunità scolastica di tipo residenziale, co-gestita da ragazzi e adulti, un "sistema vivente" interconnesso al suo interno ed incardinato nel territorio. Alla luce dell'educazione cosmica (Montessori, 2018), il territorio diventa l'oggetto di studio in tutti i suoi aspetti: storici, artistici, geologici, demografici, architettonici, culturali, ambientali. Lo studio nasce dal contatto diretto con la terra ed il territorio perché:

studiare non è vivere: e vivere è precisamente la cosa più necessaria per studiare. [...] Lo studio, anche ampliato, anche assimilato, non soddisfa la personalità umana. Restano altri bisogni, la cui mancata soddisfazione conduce a conflitti interiori che influiscono sullo stato mentale, alterandone la chiarezza. La gioia, il sentimento del proprio valore, la soddisfazione di sentirsi apprezzati e amati dagli altri, di sentirsi utili e capaci di produrre, sono fattori di immenso interesse per l'anima umana (Montessori, 1970, p. 162).

Il lavoro manuale con un fine pratico ha una funzione insostituibile nell'acquisizione della disciplina interiore e nel rafforzamento dell'autostima del giovane.

Quando la mano si perfeziona in un lavoro scelto spontaneamente, e nasce la volontà di riuscire, di sormontare un ostacolo, la coscienza si arricchisce di qualcosa di ben diverso da una semplice cognizione: è il sentimento del proprio valore. Dalla più tenera età l'uomo trova la sua più grande soddisfazione nel sentirsi indipendente. Il sentimento di poter bastare a se stesso sorge come una rivelazione: e senza dubbio è questo un elemento fondamentale della vita sociale (Ivi, p. 163).

Sentirsi capaci e autonomi costituisce un catalizzatore delle relazioni sociali.

È evidente che il bisogno di aiutare gli altri o di cercare la loro collaborazione non può nascere quando si dipende interamente da loro, e si è convinti della propria incapacità. Infine, il sentimento del valore individuale e la possibilità di partecipare a un'organizzazione sociale costituiscono delle forze vive. E questo non si acquisisce semplicemente imparando a memoria delle lezioni o risolvendo dei problemi che non hanno nulla a che fare con la vita pratica. Bisogna che la vita divenga il centro d'interesse e la cultura un semplice mezzo (Ivi, pp. 163-164).

Non a caso il lavoro agricolo viene eletto a paradigma pedagogico perché capace, più di altri settori dell'attività umana, di mobilitare l'energia vitale e la creatività dell'adolescente. Le attività agricole "vere e significative", mentre motivano allo studio delle singole materie, restituiscono ad ogni singolo ragazzo la sensazione di essere indipendente, protagonista e utile alla società. L'essenza della vita sociale risiede per la Montessori nel lavoro produttivo che crea qualcosa per la società, attivando lo scambio commerciale.

Da qui la centralità del negozio all'interno della *farm*, che diventa il fulcro dell'attivismo adolescenziale, della graduale indipendenza economica e della connessione col mondo mediata dal denaro. I "ragazzi della terra" devono essere educati al valore del denaro, imparando a connetterlo al lavoro svolto che, mentre valorizza il personale operare, è anche utile alla comunità, che lo valuta e lo riconosce. Lo scopo non è lavorare per guadagnarsi da vivere, ma toccare con mano il funzionamento della società e rendersi conto che l'organizzazione sociale del lavoro necessita di ordine, di disciplina e soprattutto di cooperazione.

Il curriculum dell'*Erdkinder* è articolato in tre parti che rispondono a tre esigenze fondamentali dell'adolescente: l'espressione personale, lo sviluppo degli "elementi creatori" dell'essere psichico, la preparazione alla vita (Ivi, pp. 142-143). La prima parte ha lo scopo di sviluppare attraverso la musica, la letteratura e le arti figurative, la sensibilità estetica come elemento fondamentale per l'edificazione di una società migliore. La seconda area, "destinata alla costruzione delle basi stesse della personalità", poggia sull'educazione morale, sull'apprendimento della matematica e delle lingue. Il terzo ambito, cui la Nostra dedica il più ampio spazio, si basa sullo studio della terra e della natura vivente così come sulla storia del progresso umano e della civiltà. Particolare attenzione viene dedicata all'idea di progresso in rapporto all'elevazione dell'uomo e alla nuova morale individuale e sociale che si impone dal momento in cui l'uomo accresce il suo potere al di là della natura. "È meraviglioso elevare il proprio ideale sempre più in alto: bisogna insegnare agli adolescenti quale sia il nostro compito sulla terra. Ma questa potenza data all'uomo dalla macchina deve anche creargli dei doveri nuovi, una moralità sempre più alta" (Ivi, p. 147).

2. La tentazione di “restare dentro”

Il desiderio di “uscire fuori” dell’adolescente appare oggi fortemente condizionato dal contesto storico-socio-culturale in cui viviamo, al punto da inibire l’espressione dei bisogni naturali di questa età. Le “fuoriuscite” dall’infanzia verso l’età adulta, dalla famiglia verso la società, da sé verso l’altro non risultano così agili nel nostro tempo, se si considera il paradossale prolungamento dello stato adolescenziale. Uno stato di moratoria psico-sociale che si regge sulla contraddizione tra le richieste di autonomia rivolte ai giovani e la contestuale moltiplicazione delle loro condizioni di dipendenza, in un sostanziale rallentamento del processo di conquista della propria autonomia (Bortolotto, 2013, pp. 64-69).

La vita adolescenziale odierna è segnata innanzitutto da una profonda mutazione delle strutture spazio-temporali dell’esperienza dovuta in modo particolare, secondo l’analisi di Barone, a due fenomeni: la metamorfosi delle città e la rivoluzione tecnologica che, nel riconfigurare le modalità di fruizione della realtà, impongono un ripensamento dei luoghi del fare esperienza degli adolescenti (Barone, 2018, pp. 19-20). Gli effetti congiunti di questi due fenomeni sono rintracciabili in un sostanziale indebolimento del “senso del luogo”, che fa il paio con la rarefazione delle relazioni sociali e le conseguenti derive individualistiche e narcisistiche (Mortari, 2008, p. 5). Le modificazioni urbanistiche e la rideterminazione degli spazi della città in rapporto alla globalizzazione mettono a segno la capacità di abitare come facoltà umana (La Cecla, 2000). Esse conducono infatti alla dispersione e disseminazione dei “luoghi” del territorio, fino a determinare l’allentamento del vissuto di appartenenza ad uno specifico contesto e il dissolvimento dell’idea stessa di identità legata a tale appartenenza.

Gli adolescenti sono i soggetti maggiormente colpiti dalle mutate forme di identificazione con il territorio, se solo si pensa alla fenomenologia del gruppo dei pari che da sempre ha tratto la propria forza aggregativa dal luogo prescelto per il proprio insediamento e ritrovo sociale (Barone, 2018, pp. 21-23). Una perdita simbolica che si riflette sulla precarietà relazionale e sulla fragilità esistenziale degli “sdraiati” (Serra, 2013), ma anche su partecipazione ed impegno nei confronti della comunità avvertita come qualcosa di estraneo a sé. Il quadro risulta complicato dalle forme di comunicazione virtuale, veri e propri dispositivi dell’identità adolescente (Caronia, Caron, 2010), che stravolgono le categorie del fare esperienza: il tempo, epurato dall’idea del futuro, è ridotto alla dimensione dell’istante e del simultaneo, mentre la distanza spaziale viene sostanzialmente annullata.

Senza fare appello alle molteplici espressioni del disagio giovanile, sarebbe sufficiente, per restituire la percezione della fatica relazionale che pervade il nostro tempo, richiamare qualche scena di vita quotidiana in cui piccoli e grandi sono inseparabili dallo smartphone, anche quando sono immersi in situazioni o luoghi che lascerebbero supporre una naturale inclinazione all’interazione e alla comunicazione interpersonale. L’incidenza che la realtà virtuale ha sull’identità sociale delle persone, vittime di una sorta di “autismo

digitale” (Parsi, Campanella, 2017, pp. 43-44), non sfugge ormai a nessuno. I flussi emozionali dei gruppi virtuali creano un’illusione di competenza relazionale e simulano un senso comunitario, mentre si assiste alla contestuale de-spazializzazione degli incontri e delle aggregazioni tra persone (e tra ragazzi in modo particolare) nelle piazze delle città.

La sindrome *Hikikomori*, che descrive il ritiro sociale degli adolescenti autoreclusi nel mondo della propria stanza, è emblematica della disaffezione al contesto esterno e dell’incapacità di stare in relazione che ne è causa ed insieme effetto. Si tratta di giovani che vivono la vergogna narcisistica: paralizzati dal timore del fallimento sociale e dalla paura del giudizio altrui, si sottraggono alle relazioni pur desiderando, almeno nella fattispecie italiana, di far parte della società (Ammaniti, 2018, pp. 150-152; Lancini, 2019).

Un desiderio di partecipazione che, d’altro canto, si esprime negli “stati di eccezione”, ossia nelle forme di attivismo adolescenziale innescate da emergenze umanitarie o eventi catastrofici sul piano ambientale che non di rado mettono in luce le carenze istituzionali (Marchesi, 2018, pp. 65-68). È l’altro volto, poco conosciuto e valorizzato, di questa età che è sorgente potenziale di entusiasmo e di grande dedizione verso il bene comune. Basti accennare alla sedicenne svedese ormai assunta ad icona della battaglia contro il cambiamento climatico! “Arditi quando si tratta di fare il bene e coraggiosi nel dire la verità” (Rousseau, 2002, p. 295), sensibili al sentimento di indignazione, di giustizia e di compassione, presupposti delle “passioni comunitarie” e dell’impegno sociale e civico, gli adolescenti pongono in modo radicale la “domanda di esperienze consistenti orientate in termini pragmatici, caratterizzate da un impatto effettivo con la realtà, capaci di lasciare un segno riconoscibile nei soggetti come nell’ambiente” (Marchesi, 2018, p. 69).

2.1 Partire da “fuori” per costruire il “dentro”...

L’educazione all’aperto si rivela particolarmente congeniale nell’intercettare questa domanda di esperienze significative che, facendo leva sulla “dimensione politica del desiderio” (Ivi, p. 72), si pongono all’origine di una cittadinanza attiva e partecipata.

L’apprendimento esperienziale previsto dall’OE permette infatti di coltivare congiuntamente almeno tre sentimenti che costituiscono gli assi portanti nel processo educativo dell’adolescente di ieri ma, in modo particolare, di oggi. Si tratta dei sentimenti di *appartenenza*, di *utilità sociale* e di *cooperazione*. Rispetto ad essi si gioca anche la credibilità e l’autorevolezza dell’adulto educatore, chiamato a scegliere ed allestire esperienze che siano generative in tal senso.

Il sentimento di appartenenza è veicolato dall’immersione per un tempo significativo in un luogo che diventa spazio vissuto e quindi significativo al punto da “prendersene cura” (Zanato Orlandini, 2014). Il ‘sentirsi parte di un tutto’ non è una percezione istantanea, perché richiede il tempo della conoscenza, il silenzio dello stupore e dell’ascolto che educa al “bello” reale o

possibile del luogo stesso (Musaio, 2007; Bertolini, Caronia, 2015, pp. 135-142).

Non va trascurata la relazione che c'è tra un'adeguata educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano. Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello, non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto di uso e abuso senza scrupoli” (Papa Francesco, 2015, p. 187).

Il sentimento di utilità sociale è favorito, invece, dall'istanza del fare, del lavoro anche manuale che mobilita corpo e mente, diventando espressione di autentico agire nella realtà. Per rispondere al bisogno di protagonismo degli adolescenti, che è esigenza radicale di riconoscimento e di approvazione, è necessario rispettare il criterio della tangibilità del cambiamento prodotto. Solo per questa via è possibile promuovere la vocazione trasformativa e il senso di responsabilità di questa età, che trova nel “fare insieme” una straordinaria leva motivazionale. Il gruppo dei pari continua a rappresentare il contesto elettivo per la fioritura della socialità e della moralità, pur con significati diversi rispetto al passato.

La proposta aggregativa non è più auto-sufficiente [...] Ci si mette insieme e si sta insieme in un gruppo se è avvertita la presenza di un compito connesso ad un obiettivo percepito come sensato, motivato, consistente e nell'esperienza del compito si costruiscono e si alimentano relazioni affettive (Marchesi, 2018, p. 69).

Il sentimento della cooperazione si aggancia dunque alla centralità del “compito di realtà”, autentico e sfidante, che non a caso oggi definisce l'idea di competenza a tutti i livelli, da quello personale e sociale attraversando le capacità imprenditoriali fino a confluire nel senso consapevole di cittadinanza (Raccomandazione, 2018).

“Trasformare insieme la realtà per sentirsi parte del mondo”: questa è la chiave di volta per una valida esperienza di *OE* in adolescenza, capace di attingere a piene mani alla sua riserva naturale di educabilità contro i rischi involutivi dello sradicamento, del disimpegno e dell'individualismo.

Nota bibliografica

- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barone P. (2018). Vite di flusso: fare esperienza di adolescenza nell'epoca postmoderna. In P. Barone (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi* (pp. 17-29). Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2019). Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti. *Pedagogia oggi*, 1, pp. 231-243.
- Beames S., Atencio M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8 (2), pp. 99-112.

- Benetton M. (2015). Alimentare lo sviluppo ecologico del corso di vita. La visione pedagogica della crescita umana oltre l'economia. *Formazione Lavoro Persona*, 14, pp. 69-85.
- Benetton M. (2017). La riscoperta pedagogica dell'Outdoor Education. Per un'educazione scolastica biofila eco-sostenibile. In H. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera* (pp. 63-74). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Benetton M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 291-306.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Birbes C. (2018). Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità. *Pedagogia oggi*, 1, pp. 161-176.
- Bortolotti A. (2018). La ricerca internazionale in OE: una meta-analisi critica. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 61-80). Roma: Carocci.
- Bortolotto M. (2013). *Diventare persona in adolescenza*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bortolotto M. (2014). La "seconda nascita" dell'uomo e della donna nella pedagogia di Rousseau. In C. Xodo (a cura di), *Rousseau e le donne* (pp. 217-256). Brescia: La Scuola.
- Caronia L., Caron A.H. (2010). *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cason D., Gillis H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17 (1), pp. 40-47.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João deDeus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1972). *Democrazia e educazione (Democracy and Education, 1916)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione (Experience and Education, 1938)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Junior.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gigli A. (2018). L'Adventure Education nel lavoro socioeducativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci.
- Guerra M. (2015) (a cura di). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Harun M.T., Salamuddin N. (2014). Promoting social skills through Outdoor Education and Assessing Its' Effects. *Asian Social Science*, 10 (5), pp. 71-78.
- Knight S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage.
- Knight S. (2016). *Forest School in Practice. For All Ages*. London: Sage.
- La Cecla F. (2000). *Perdersi. L'uomo senza ambiente*. Roma: Laterza.
- Lancini M. (2019) (a cura di). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P., Iavarone M.L., Mortari L. (a cura di) (2018). Educazione alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 1, pp. 1-324.
- Marchesi A. (2018). Stati di eccezione in adolescenza. In P. Barone (a cura di), *Vite*

- di flusso. *Fare esperienza di adolescenza oggi* (pp. 56-73). Milano: FrancoAngeli.
- Marchioni Comel L. (2001). La scuola secondaria Montessori in Olanda. *Vita dell'Infanzia*, 9, pp. 4-7.
- Marchioni Comel L. (2006). L'ambiente preparato e l'adolescente. *Vita dell'Infanzia*, 3-4, pp. 74-81.
- Marchioni Comel L. (2008). Sperimentazioni e dibattito sull'adolescente Montessori. *Vita dell'Infanzia*, 3-4, pp. 72-76.
- Marchioni L. (2015). *L'adolescente Montessori*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Mari G., Minichiello G., Xodo C. (2014). *Pedagogia generale*. Brescia: La Scuola.
- Matricardi G. (2013). Educazione sostenibile nella scuola secondaria di II grado: il progetto "Scuola 21". *Culture della sostenibilità*, 11, pp. 5-23.
- MIUR, MATTM (2009). *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.
- MIUR, MATTM (2014). *Linee guida educazione allo sviluppo sostenibile*.
- Montessori M. (1970). *De l'enfant à l'adolescent, 1948*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2018). *Come educare il potenziale umano (To Educate the Human Potential, 1948)*. Milano: Garzanti.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Musaio M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Papa Francesco (2015). *Laudato Si'. Enciclica sulla cura della casa comune*. Milano: San Paolo.
- Parsi M.R., Campanella M. (2017). *Generazione H. Comprendere e riconnettersi con gli adolescenti sperduti nel web tra Blue whale, Hikikomori e sexting*. Milano: Piemme.
- Porcarelli A. (2014). Il viaggio come passaggio alla vita adulta. In C. Xodo (a cura di), *Rousseau e le donne* (pp. 257-281). Brescia: La Scuola.
- Porcarelli A. (2014). Rete Outdoor per apprendere 'fuori porta'. Un'esperienza generativa per promuovere competenze. *Rivista dell'istruzione*, 1-2, pp. 81-85.
- Quarta C. (2006). Il rapporto uomo-natura come problema etico. In C. Quarta (a cura di), *Una nuova etica per l'ambiente* (pp. 5-18). Bari: Dedalo.
- Quarta C. (2006). La formazione della coscienza ecologica. In C. Quarta (a cura di), *Una nuova etica per l'ambiente* (pp. 133-168). Bari: Dedalo.
- Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Rousseau J.-J. (2002). *Emilio o dell'educazione (Emile ou de l'éducation, 1762)*, a cura di E. Nardi. Firenze: La Nuova Italia.
- Scocchera A. (2001). Maria Montessori, la condizione giovanile e la scuola secondaria. *Vita dell'infanzia*, 5-6, pp. 67-73.
- Stanislava Straňavská K.G. (2017). Outdoor activities and their impact on the lifestyle of adolescents. *Journal of outdoor activities*, 1, pp. 7-13.
- Valentini M., Guerra F., Troiano G., Federici A. (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 415-427.
- Vigna C. (2006). Perché un'etica dell'ambiente? In Quarta C. (a cura di), *Una nuova etica per l'ambiente* (pp. 21-50). Bari: Dedalo.
- Xodo C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.
- Xodo C. (2019). *Agricoltura contadina e lavoro giovanile. Ruolo pedagogico delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale*. Roma: Studium.
- Zanato Orlandini O. (2014). A piccoli passi verso la sostenibilità: educare a prendersi cura dei luoghi. *Studium educationis*, 3, pp. 9-21.