

---

**Lucia Carpi**

Studio di Pratica psicomotoria LC Castelnovo di Sotto (RE)

**Paola Tomasi**

APS "Il Cerchio Magico" Rovereto (TN)

---

*Bonds between people and those between them and their contexts have always been the center of interest of Outdoor Education (O.E.). Considering the increasing educational need we nowadays assist, these themes more than ever seem to be actual and strictly related to others and crucial themes such as sustainability, participation, and landscape. The two experiences here shared aim at showing the educational and changing potential that O.E. offers to the benefit of children and entire communities.*

### Keywords

**relation, environment, care, learning, social dimension**

165

---

Da sempre l'*Outdoor Education* (o.e.) mette al centro del suo interesse i legami tra le persone e quelli tra queste e i loro contesti. Alla luce del crescente disagio educativo oggi rilevabile, questi temi appaiono più che mai attuali e strettamente collegati ad altri, cruciali, quali la sostenibilità, la partecipazione e il paesaggio. Le due esperienze extrascolastiche qui condivise intendono mettere in luce il potenziale educativo e di cambiamento che l'o.e. può offrire a vantaggio dei bambini e delle intere comunità.

### Parole chiave

**relazione, ambiente, cura, apprendimento, dimensione sociale**

\* L'articolo è frutto del confronto e della collaborazione tra le autrici. La stesura del paragrafo 1 è da attribuirsi a Lucia Carpi, quella del paragrafo 2 è da attribuirsi a Paola Tomasi.

# 1. “Ricevere cura da” per “prenderci cura di”

## 1.1 Premessa

Cos'è natura? Cos'è cultura? Quale il rapporto tra le due dimensioni? Più che la ricerca della risposta definitiva ci interessa sottolineare la logica e sana impossibilità di scindere analiticamente ciò che è naturale da ciò che è culturale. L'ineludibile e necessario dialogo/scambio tra le due dimensioni ci porta a considerare come noi stessi siamo natura e come la nostra cultura sia al contempo espressione del nostro patrimonio genetico e agente in grado di modificarlo (Siegel, 2001). Il nostro discorso porta a ciò che può definirsi, senza pretese diagnostiche, come BEN (Bisogni Educativi Naturali) (Carpi 2017, 2018a, 2020). Il sapere teorico-pratico della psicomotricità e le più recenti scoperte nel campo delle neuroscienze ci dicono, infatti, che esistono bisogni che potremmo definire naturali in quanto appartenenti al nostro DNA costitutivo, in quanto biologici, innati, transculturali, specie-specifici (Aucouturier 2018; Nicolodi 2015; Ammaniti, Gallese, 2014; Siegel, 2001; Gallese, Migone, Eagle, 2006; Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Le caratteristiche dei quattro BEN utili ai fini del nostro discorso sono così sintetizzabili:

### *BEN 1*

È la necessità di apprendere secondo la via di crescita armonica/di apprendimento globale predisposta dalla natura infantile. In metafora, le caratteristiche dei passaggi di crescita necessari:

Radici: la qualità della crescita è determinata dalla quantità e dalla qualità delle occasioni di esplorazione, di ricerche sensoriali, di giochi spontanei in spazi sufficientemente ampi e con materiali prevalentemente non strutturati (l'ambiente naturale, quindi, è luogo privilegiato).

Terreno educativo: in ascolto, elaborativo delle emozioni. È il terreno intersoggettivo a permettere la nascita dei prerequisiti relazionali e strumentali volti alla produzione di “frutti” culturali e sociali orientati alla “cura” del mondo attorno a sé.

Linfa: il piacere. Il piacere di fare/di condividere attiva il cervello e permette le connessioni tra le sue parti.

Queste condizioni permettono la buona qualità di:

- Fusto: i prerequisiti di apprendimento riferibili alle aree della relazione/dell'autonomia (es., autoregolazione, solidità emotiva, ascolto, attenzione) sino a quelli strumentali (es., l'organizzazione del pensiero spazio/temporale e l'utilizzo della motricità globale e fine).
- Rami, foglie e frutti: la capacità di pensare (nelle sue diverse accezioni, ad es., pensiero simbolico, astratto, creativo, logico-matematico ecc.), di elaborare il linguaggio e le competenze civiche e sociali che vedono la persona interprete e al contempo produttrice di cultura.

### BEN 2

È il bisogno di essere rispecchiato affettivamente, secondo i passaggi che la nostra dotazione biologica prevede attivino nel cervello le aree deputate al pensiero, alla creatività, alla sfera intersoggettiva allargata (Nicolodi, 2015). L'apprendimento globale è quello che avviene a partire dall'elaborazione affettiva e si compie in situazione di piacere condiviso. Quando ciò non avviene, il sapere si deposita al livello cognitivo e viene utilizzato dal soggetto con finalità autocentrate. Il decentramento necessario al "prendersi cura di" può strutturarsi solo a partire da un dialogo intersoggettivo sufficientemente buono.

### BEN 3

Corrisponde al bisogno di essere aiutati a giocare e/o di condividere il gioco. Per l'adulto si tratta di osservare il gioco e, qualora necessario, offrire ciò che manca allo stesso per ristabilirne il funzionamento ed è prerogativa dell'approccio psicomotorio considerato. È a partire dall'interazione nel gioco che nascono e si sviluppano la solidità emotiva e la buona qualità dell'autonomia e dei prerequisiti di apprendimento.

### BEN 4

Si tratta della necessità di essere sostenuto nella ricerca di autonomia. La natura infantile prevede che la qualità e la quantità dell'*energia di attaccamento* permettano la qualità dell'*energia di apprendimento/del fare condiviso*. La quantità e la qualità delle esperienze di quest'ultima determineranno poi l'*energia di socialità e di ricerca autonoma* (Nicolodi, 2008). Da ciò deriva che: 1. l'autonomia non corrisponde al fare da sé ma al piacere di prendere distanza dall'adulto, avendolo interiorizzato; 2. alle difficoltà nell'area della socialità corrispondono bisogni delle tappe precedenti; 3. la buona qualità di un progetto educativo può essere rivelata da una contemporanea e mirata facilitazione delle tre energie, poiché i bambini hanno bisogno di esperire quotidianamente ciascuna di queste.

La cornice teorica adottata a riferimento mette in luce le implicazioni esistenti tra lo sviluppo armonico della persona e le sue competenze di relazione globale con l'ambiente (con gli altri, con le esperienze e con il contesto, con gli oggetti, gli spazi, i tempi vissuti). Ne deriva un insieme di strumenti teorico-pratici che, al di là dei confini del contesto specializzato e del ruolo dello psicomotricista, risultano rideclinabili, e con utilità, in qualsiasi contesto educativo e in particolar modo all'aperto (Carpi, 2017). Ad evidenza di ciò vi sono recenti esperienze "outdoor" (Carpi, 2018b) ispirate, peraltro, alle precedenti "indoor" della ricerca-azione del *Progetto adAgiò* (Nicolodi, 2008, 2011), il cui merito, tra le altre cose, è stato quello di definire il rapporto tra disagio educativo e competenze sociali, oltre che quello di individuare le caratteristiche della relazione educativa in grado di accogliere ed evolvere lo "star male a scuola" di bambini ed educatori.

## 1.2 Esperienza

Le implicazioni pedagogico-didattiche che ne derivano possono essere in parte rappresentate dall'esperienza qui condivisa.

*Ideatrice del progetto:* un'associazione educativa privata (a.s. 2016/17).

*Luogo:* un'ampia area comprendente la biodiversità (anche paesaggistica) di colline e campagna di quattro piccoli comuni emiliani.

*Obiettivo:* incontri pomeridiani bisettimanali per promuovere e valorizzare la crescita globale dei bambini (0-10), la relazione tra loro e col territorio.

*Motivazione:* implementare l'offerta educativa degli anni precedenti poiché si rilevano: 1. crescente disagio dei bambini (sia relazionale che strumentale); 2. frequenti difficoltà di comunicazione tra gli adulti in campo (genitori, insegnanti e altri attori del territorio); 3. conoscenza e cura del territorio come realtà vissute e praticate da pochi e isolati attori in causa, con conseguente perdita di energie e opportunità per piccoli, grandi e per l'ambiente.

*Équipe:* interdisciplinare (oltre ai quattro educatori e al pedagogo include una psicomotricista, un supervisore esterno, due formatori) e aperta alla comunità nel confronto periodico con "l'esterno" (con due rappresentanti dei genitori, due assessori comunali e alcuni rappresentanti delle associazioni culturali del territorio).

Lo stato di agio e disagio viene rilevato da un apposito questionario rivolto a tutti gli adulti coinvolti. I dati raccolti sono qui organizzati secondo i parametri psicomotori di relazione globale con l'ambiente:

- *Nella relazione educativa:* allo star bene del bambino nella relazione è correlabile un apprendimento piacevole e globale; al disagio del bambino nella relazione è correlabile invece un apprendimento spiacevole, difficoltoso, parziale e/o mancato.
- *Nella relazione tra adulti:* le difficoltà di comunicazione tra educatori e/o tra questi e gli insegnanti sembrano riconducibili ad una mancata visione comune dei bisogni infantili e alla discontinuità di senso nella gestione dei singoli casi. Alla base dei frequenti irrigidimenti delle posizioni di ciascuno vengono individuate emozioni adulte non dicibili e/o non affrontabili, come rabbia, ansia, scoraggiamento, apatia. Lo stesso viene riferito riguardo alle comunicazioni tra adulti educanti e istituzioni nel territorio.
- *Nella relazione con l'ambiente e col territorio:* ciascun attore in causa rimarca la necessità di costruire per le nuove generazioni, quanto per le precedenti, una conoscenza e una consapevolezza volte alla cura del patrimonio ambientale e culturale espresso da ciascuna risorsa del territorio. Ciascuno indica le difficoltà di comunicazione tra parti (es., tra scuola e territorio e/o tra uffici referenti ecc.) come alla base della scarsa conoscenza e fruizione del territorio da parte dei cittadini; la responsabilità della cosa è prevalentemente attribuita "all'altra/e parte/i in causa". Per quanto riguarda i bambini, poi, gli educatori evidenziano come, contrariamente a quello che si potrebbe pensare, molti di essi faticano a porsi in posizione empatica nei confronti dell'ambiente e delle altre forme di vita non meno

di quanto faticano a farlo coi pari. Gli adulti educanti puntualizzano come, ad esempio, nonostante gli sforzi fatti per insegnare ai piccoli come rispettare l'ambiente, spesso anche alla buona conoscenza dei fatti (es., caratteristiche dei luoghi ed effetti dell'inquinamento) non corrisponda un comportamento responsabile o attivo nella fruizione delle risorse naturali e culturali del territorio (l'apprendimento sosta al livello cognitivo e fatica a tradursi nella dimensione affettiva).

- *Nella relazione tra pari*: il disagio relazionale tra pari viene percepito come in rapido aumento; ciò nelle situazioni strutturate e, non di meno, in quelle spontanee. I bambini sanno sempre meno giocare/esplorare in autonomia e spesso vivono la relazione tra loro con sentimenti di rivalità (tra aggressività e rinuncia/esclusione), anziché come opportunità di crescita. Allo star bene con gli altri sono correlabili una buona relazione educativa e buoni prerequisiti di apprendimento.

### 1.3 Il progetto

Individuati i bisogni nelle specifiche aree di relazione vengono pianificate le seguenti risposte:

- *Per la relazione educativa*: si decide di investire in modo sistematico e mirato sul dialogo affettivo tra adulto e bambino nonché sull'elaborazione delle emozioni dei piccoli (attivando il rispecchiamento educativo e l'interazione psicomotoria nel gioco - BEN 2 e 3); ciò dal momento che la maturità tonico-emozionale attiva in modo completo e globale la capacità di pensare (quindi i prerequisiti e l'apprendimento cognitivo), così come le competenze riferibili alle competenze civiche e sociali (BEN 1).
- *Per la relazione tra adulti*: si attiva la formazione rivolta agli educatori nei tre passaggi tipici dell'approccio psicomotorio (Aucouturier, 2005): 1. la formazione teorica di base volta a definire un linguaggio comune e strumenti di osservazione e intervento condivisi; 2. la supervisione, intesa come momento formativo di analisi della situazione e co-costruzione di significati e prassi educative, con particolare riferimento alla cura della comunicazione con bambini e adulti (rapporti con le famiglie, la scuola, gli altri interlocutori adulti); 3. la formazione personale attraverso la via corporea: è infatti a partire da esperienze di ascolto del proprio corpo in stasi e in gioco/movimento che si strutturano le competenze all'ascolto di sé e dell'altro per la consapevolezza delle proprie emozioni e della loro gestione in rapporto agli altri (ai bambini e ai colleghi/altri interlocutori adulti).
- *Per la relazione con l'ambiente e col territorio*: si propongono incontri di formazione/riflessione aperti a tutta la cittadinanza su temi educativi quali gli spazi educativi, il benessere e la cultura, l'autonomia e la relazione, la qualità della crescita e il territorio. Nel lavoro coi bambini, poi, ci si propone di valorizzare le competenze relazionali volte a porsi in modo em-

patico nei confronti dell'ambiente e in modo attivo/propositivo verso le occasioni sociali e culturali del luogo.

- *Per la relazione tra pari*: si attiva in modo sistematico e mirato il rispecchiamento educativo e il sostegno al gioco tipico della pedagogia psicomotoria (BEN 2 e 3). Coerentemente con le consapevolezze definite dai 4 BEN considerati, ci si propone di valorizzare l'utilizzo di materiali non strutturati (naturali e non) e il potenziale psicomotorio degli ampi spazi naturali presenti nel territorio.

#### 1.4 Le evidenze

La biodiversità culturale (nell'approccio interdisciplinare) e paesaggistica (nella diversità dei potenziali rivelati dalle caratteristiche differenti dei luoghi) si è mostrata determinante per il cambiamento.

Riportiamo in sintesi una giornata rappresentativa del lungo e articolato processo di maturazione dell'affettività infantile e sottolineiamo come esso sia stato determinante e propedeutico alla strutturazione dei prerequisiti di apprendimento e delle competenze civiche e sociali.

*Cerchio di accoglienza (30 minuti ca.):*

Le osservazioni (condotte secondo gli specifici parametri – Carpi, 2017) raccolgono la necessità del gruppo di incontrare ed elaborare emozioni quali la rabbia e la frustrazione. Da giorni il gruppo (14 bambini tra i 4 e gli 8 anni) non è coeso e procede per sottogruppi chiusi ed escludenti diversi singoli. Gli educatori legittimano le emozioni e aiutano a regolarle.

*Gioco/esplorazione spontanei (1,5 ore ca.):*

Contrariamente a quanto sperito al di fuori del progetto, i bambini hanno il permesso di giocare con sassi e bastoni in considerazione del loro naturale bisogno (BEN 1 e 3) di confrontarsi con le caratteristiche e le potenzialità in essi racchiusi. Il gruppo tuttavia è nel disagio: gioca “male” (hanno luogo battaglie pericolose – per sé, i compagni, le altre forme di vita) poiché, nel fare, manca la necessaria autoregolazione; non riesce a trarre dall'esperienza di lancio e percussione i nutrienti in esso racchiusi, esperienze, per altro, basilari per la strutturazione di prerequisiti di apprendimento quali la regolazione tonica e l'organizzazione spazio-temporale.

*Riposo e merenda (30 min. ca.):* i bambini sono invasi dalle emozioni e per questo non possono ascoltare. Continuano i conflitti.

*Proposta condivisa/strutturata dall'adulto (1,5 ore ca.):*

Gli educatori propongono, dunque, la costruzione di una storia facilitata ispirata al metodo di B. Aucouturier (2005) e, successivamente, la messa in scena del racconto.

Il gruppo pensa ad un gruppo di cagnolini persi nel bosco e, incapaci di ritrovare da soli la strada di casa, hanno idee diverse e non riescono a mettersi d'accordo. Partono morsi e ringhi, quando, ad un tratto, un terribile mostro appare loro: un mostro mangia cuccioli! È gigantesco, ricoperto di fango e ghiaia, è terribile e quasi invincibile! I cuccioli, però, sono abili costruttori e con rami e sassi creano fionde, balestre, lance e bombe, e dopo un lungo combattere insieme riescono a sconfiggerlo. Ogni elemento del mostro costruito e ucciso (legno, fango e ghiaia) viene poi riutilizzato dai cuccioli per erigere un muro di protezione in quel luogo: da ora in avanti sarà il giardino segreto del "loro" bosco, lì tutte le piante e gli animali verranno protetti e i cuccioli ci torneranno per giocare sicuri tutti i giorni.

La realizzazione del mostro e delle armi catalizza nel piacere tutto il gruppo, l'aggressività agita sul manufatto e la sua trasformazione permettono ora ai singoli di incontrare ed evolvere le emozioni fondanti e costitutive la persona, che ora possono sentire regolate/regolabili (es., la paura, l'aggressività, la riparazione).

*Cerchio di saluti (30 min. ca.):* partendo dalle azioni spontanee del gruppo, l'adulto valorizza le emozioni coinvolte ai fini della loro mentalizzazione (BEN 1), poi sottolinea il proprio piacere nell'aver condiviso le azioni. L'espressività dei bambini comunica gioia e serenità, l'autoregolazione è autonoma e il gruppo appare coeso e spontaneamente proiettato con gioia alla progettualità futura.

Troviamo superfluo soffermarci sulla valenza trasformatrice della storia creata dal gruppo; è chiaro, infatti, come l'emozione (la rabbia) legittimata e regolata dall'adulto abbia potuto essere trasformata, divenire ecologicamente utile (la difesa) e, come natura del benessere vuole, integrata nel sistema gruppo/persona anziché esclusa da esso, il che è principalmente all'origine del disagio affettivo. Grazie a questo sono emersi il senso di appartenenza al luogo e la cura delle sue parti, viventi e non. Crediamo invece sia utile condividere come negli incontri successivi, durante il gioco spontaneo, i bambini siano stati in grado di gestire le battaglie con sassi e bastoni in modo sempre meglio autoregolato. Parallelamente, le proposte/le consegne degli educatori sono state sempre più apprezzate (dal sentirsi ascoltati – terreno educativo – all'essere in grado di ascoltare – fusto). Questi ultimi, consapevoli del fatto che in ogni gioco è contenuto un potenziale globale (affettivo, motorio, cognitivo ecc.), iniziano, dunque, a proporre approfondimenti e variazioni al gioco del mostro in accordo con l'ordine naturale di sviluppo delle competenze: dapprima affettivo (con proposte a rinforzo della valenza emozionale ed autoregolativa del gioco), del prerequisito poi (con proposte a sostegno delle competenze strumentali grosso motorie, di manualità fine e di strutturazione spazio-temporale), del pensiero successivamente (la capacità di pensare soluzioni, approfondimenti ed esiti differenti), e, infine, del decentramento volto alla socialità e all'ambiente (proposte di riflessione su consapevolezza dei valori di cura, cooperazione, condivisione, appartenenza).

Le evidenze raccolte a conclusione d'anno, e qui condivise, sono il frutto del confronto multidisciplinare d'équipe e, per quel che riguarda le prassi educative, fanno riferimento all'osservazione psicomotoria del bambino/del gruppo e all'elaborazione delle relative strategie d'intervento secondo la specifica metodologia considerata (Aucouturier, 2005; Nicolodi, 2008; Cartacci, 2013; Carpi 2017)<sup>1</sup>.

Complessivamente, le evidenze raccolte possono essere così riassunte:

- *Nella relazione educativa*: l'aiuto all'affettività si è mostrato determinante per lo sviluppo globale di ciascuno e del gruppo. Ciò ha sbloccato le risorse di pensiero permettendo una migliore qualità degli apprendimenti, i quali hanno così potuto diventare “strutturali” anziché mnemonici o parziali (confinati a livello cognitivo). Una volta accolto e/o ridottosi il disagio affettivo, le competenze civiche e sociali sono maturate in modo fisiologico, mostrando in ciascun bambino non solo il “saper prendersi cura di...” ma “il piacere di prendersi cura di...”, e ciò sia per quanto riguarda la cura di sé che dell'altro e della natura/contexto.
- *Nella relazione tra adulti*: 1. Il linguaggio comune permesso dalla formazione teorica si è mostrato determinante nel processo di crescita professionale degli educatori. Le consapevolezze teoriche, rispecchiate nelle prassi, hanno dato luogo ad un educare rivitalizzato, consapevole e condiviso. 2. La supervisione si è mostrata come uno strumento importante ai fini della tenuta di senso del progetto, nel dare continuità e coerenza a motivazioni e progettualità, nel sostenere il dialogo tra dimensione teorica e pratica. La maturazione delle competenze comunicative con famiglie e scuola si è mostrata determinante per il cambiamento in adulti e bambini. 3. La formazione personale ha permesso di sentire accolto il proprio disagio educativo e ha aiutato gli educatori a conoscere meglio sé e gli altri e a comunicare quindi in modo più consapevole e costruttivo. La fatica nell'affrontare il lavoro attraverso la via corporea è stata proporzionale alla soddisfazione di ritrovare il senso del proprio fare, di rinsaldare il contatto con sé e il proprio ruolo professionale, ritrovando il piacere di educare.
- *Nella relazione con l'ambiente e col territorio*: il passaparola tra i genitori (attivati dal cambiamento dei bambini) ha permesso di sciogliere l'iniziale

1 Tale riferimento riguarda il possibile utilizzo di strumenti psicomotori al di fuori dello specifico contesto specializzato (Carpi, 2017). La specificità della modalità osservativa considerata è quella di cogliere gli aspetti sensibili dell'espressività psicomotoria nella relazione globale con l'ambiente (la relazione con sé, con gli oggetti, con il gioco, con lo spazio, con il tempo, con l'adulto, con i pari) e la declinazione di questa nei tre contenitori spazio/temporali di riferimento: nella distanza psicofisica minima, media e massima dall'adulto. Allo stesso modo, le strategie di intervento si riferiscono alla modalità psicomotoria “del prestito psichico” e si concretizzano nell'offerta di azioni/pensieri/parole volte a ripristinare l'equilibrio tra i motori energetici tipici di ciascun contenitore considerato (energia di attaccamento, di apprendimento, di socialità/di autonomia), oltre che quello tra le componenti del gioco: l'equilibrio tra l'azione, la sua modalità organizzativa e l'emozione in essa contenuta (Nicolodi, 2008; Carpi, 2017).

diffidenza e, a partire dal terzo incontro, l'interesse e il numero dei partecipanti sono cresciuti costantemente. La partecipazione attiva ha coinvolto anche diversi "addetti ai lavori" (assessori, servizi sociali, guide ambientali, altre associazioni ecc.) che, a conclusione, hanno spontaneamente proposto una collaborazione per l'anno successivo con l'obiettivo di promuovere "la crescita della comunità" attraverso l'implementazione del progetto (più pomeriggi, più esperienze, più incontri per la comunità). Il disagio comunicativo pare avere lasciato il posto ad una sincera apertura delle parti in gioco. Le competenze empatiche maturate dai bambini hanno fornito loro i prerequisiti per il decentramento necessario alla posizione di "cura di...". Ciò ha permesso loro di sentire il bisogno (più che il dovere!) e soprattutto il piacere di prendersi cura del loro territorio. A fine anno il gruppo, infatti, ha spontaneamente fatto proposte migliorative del paesaggio, delle condizioni dell'ambiente e della fruizione dei potenziali del territorio.

- *Nella relazione tra pari*: il sostegno all'affettività e al gioco ha fisiologicamente permesso ai bambini di passare dal disagio di stare in relazione al piacere di farlo. Le competenze relazionali e strumentali maturate hanno potuto così essere spese in modo autonomo e adeguato, permettendo ai piccoli di tessere relazioni sociali significative e aperte agli altri e all'ambiente.

### 1.5 *L'uomo, il paesaggio, la bellezza*

Da quanto condiviso emerge come quello adottato sia uno sguardo umanistico volto ad accogliere la complessità relazionale che caratterizza il rapporto tra l'umano e il suo ambiente in senso lato. In questa prospettiva, la relazione educativa costituisce la base per il benessere del soggetto in crescita e diviene determinante per il benessere grupale (infantile quanto adulto). Tale benessere risulta prerequisito essenziale per la capacità di pensare e apprendere in modo integrato; l'evoluzione fisiologica di un percorso comprendente questi passaggi coincide con un solido senso di appartenenza e col decentramento necessario a vivere nel piacere il desiderio e la ricerca dei possibili modi per prendersi cura degli altri e dell'ambiente (ad es., nelle espressioni culturali, di partecipazione attiva e pro sostenibilità). Educare non è, dunque, trasmettere conoscenze e comportamenti alla persona, bensì facilitare la sua naturale *ricerca di una relazione di piacere e di scambio con il proprio contesto*; tale facilitazione, nella consapevolezza dei BEN, è atto di cura alla persona che si evolve fisiologicamente nella cura di questa agli altri e alle cose attorno a sé. Vale la pena, infatti, sottolineare come in un'ottica sistemica quale quella considerata si possa dire che nell'ecologia dell'insieme vi sia una corrispondenza diretta tra cura della globalità della persona e cura del proprio ambiente (come se a proposito di sostenibilità e legami l'infanzia fosse a dire: "Prenditi cura del mio mondo interno e saprò prendermi cura del mondo fuori").

Viene dunque a delinearsi una *competenza alla cura* i cui esiti rimandano, tra le altre cose, a ciò che si potrebbe definire "bellezza".

Ma cos'è la bellezza? Quando la si incontra? Si può produrre bellezza?

Federico, 3 anni, è parso rispondere dopo il guado di un ruscello: “*Guarda maestra, l’ho camminato da solo!... è così divertente che mi sento bellissimo!*”.

Anche gli educatori hanno provato a rispondere, poi lo hanno chiesto ai bambini. Le risposte di grandi e piccoli, organizzate secondo i 4 BEN, hanno trovato un fisiologico accordo:

*Vivere e produrre bellezza come vivere e agire secondo bisogno naturale:*

- **BEN 1:** apprendere a partire da esperienze corporee/sensoriali (a partire da azioni/ricerche spontanee e piacevoli).
- **BEN 2:** ricevere rispecchiamento affettivo (piacere di sentire le proprie emozioni viste, pensate, condivise).
- **BEN 3:** sentire il proprio gioco visto e sostenuto (il piacere di condividere la strutturazione di sé nel gioco).
- **BEN 4:** vivere i tre motori energetici nel piacere.

Queste risposte contengono l’idea di bellezza riferibile ad uno stato di armonia tra le parti e allo scambio tra queste (es., le parti della persona e quelle del gruppo). È possibile dire qualcosa di simile per la bellezza di una cultura o di un paesaggio? La ricerca di una risposta apre finestre su orizzonti altri, che in questa sede possiamo solo limitarci a scorgere.

## 2. Il paesaggio educativo: come frequentazione, come partecipazione, come interazione. Un’esperienza personale

In riferimento agli “orizzonti altri”, sopra evocati, vengono di seguito presentati alcuni aspetti pedagogico/didattici dell’*Outdoor Education* relativi all’Extra-scuola sulla base della personale esperienza di “pedagogista all’aria libera”. L’esperienza è iniziata e successivamente si è sviluppata soprattutto nella *Scuola nel Bosco* estiva per bambini/e dai 4 ai 7 anni, che ho proposto per la prima volta nell’estate 2009 con l’APS “Il Cerchio Magico”, dopo aver visitato alcune realtà già avviate in Norvegia e Germania.

La Scuola si svolge nei mesi di luglio e agosto in ambienti naturali di montagna nei dintorni di Rovereto (TN). Nei vari anni siamo stati a Malga Zugna, Serrada, Geroli di Terragnolo, Bruni di Trambileno.

Ho effettuato l’osservazione sistematica del comportamento spontaneo dei bambini/e negli ambienti naturali tramite osservazione diretta, foto, riprese audio e video.

Durante gli incontri di preparazione delle attività, nei momenti di verifica intermedia e al termine delle esperienze hanno dato il loro contributo anche educatrici ed educatori della *Scuola nel Bosco* che si sono succeduti negli anni. Dal 2013, inoltre, la collaborazione con il dott. Bortolotti ha permesso un confronto/scambio molto proficuo. In questo modo abbiamo avuto la possibilità di procedere progressivamente nell’individuazione del nostro obiettivo, cioè il riconoscimento di alcune evidenze che caratterizzano l’educazione al-

l'aria aperta. La ricerca era di tipo qualitativo; si è svolta in modo ricorsivo, dove ogni elemento acquisito suggeriva un ulteriore approfondimento.

## 2.1 *L'inizio*

In realtà, si potrebbe dire che la “mia” *Scuola nel Bosco* era iniziata molto prima: dalla personale esperienza di bambina che passava l'estate in montagna, in una casetta in mezzo ad altre immerse nel bosco. In una zona selvatica, dove la gente del paese si rifugiava in estate quando il caldo in valle era troppo fastidioso. E ci si ritrovava con un gruppetto di ragazzini che passavano le vacanze a raccogliere legna, a costruire casette di rami sugli alberi, a guardare da una finestrina, ben nascosti nel sottotetto, i temporali estivi scatenarsi nella valle. Quelle esperienze probabilmente hanno costituito la base della sensazione, che ho sempre avuto, del fare la cosa giusta quando poi, anche nel mio lavoro come insegnante nella scuola dell'infanzia, portavo bambini e bambine “fuori” dall'edificio scolastico.

## 2.2 *Prima fase: il contesto*

Dalle prime osservazioni quello che abbiamo subito constatato è che negli ambienti naturali gli stimoli sono variegati e complessi, e coinvolgono spontaneamente i bambini/e in tutto il loro essere; li impegnano molto per molto tempo, ma senza estenuarli, tanto che si dimostrano molto distesi e sereni.

Oltre al maggior coinvolgimento, anche i tempi di attenzione sulla stessa attività sono molto lunghi: anche due o tre ore di fila. Soprattutto quando si tratta di piccoli esseri viventi come formiche, grilli, bruchi, sono completamente immersi in quello che stanno facendo, in un modo che non si spiega con la semplice curiosità.

E. Wilson, biologo dell'Università di Harvard, avanza l'ipotesi di “biofilia” e sostiene che la vita è infinitamente più interessante della materia inanimata; anche se non ci sono conferme scientifiche che lo attestano, è una tendenza così diffusa da meritare seria attenzione (1985).

Al secondo anno di *Scuola nel Bosco*, una bimba di quattro anni aveva scoperto delle uova di un formicaio sotto due sassi nel prato. La sua attenzione è durata tutto il tempo che siamo rimasti lì, cioè un'ora e mezza. E non c'era modo di distrarla: se con qualche scusa la si richiamava, dopo un attimo tornava lì a guardare. D. Goleman definisce questo coinvolgimento “totale” della persona come un “entrare nel flusso”:

il flusso rappresenta forse il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento. Nel flusso le emozioni non sono solamente contenute e incanalate, ma positive, energizzate, ed in armonia con il compito cui ci si sta dedicando [...] si tratta di uno stato in cui la consapevolezza

si fonde con le azioni e nel quale gli individui sono assorbiti in ciò che stanno facendo e prestano attenzione esclusivamente al loro compito (Goleman, 1999, pp. 118-122).

### 2.3 Seconda fase: la complessità

Una seconda fase dell'osservazione si è verificata come risultato dell'accorgersi, del vedere il "contesto":

- non c'era solo la formica, perché la formica era nel formicaio, che a sua volta era nel bosco o nel prato;
- non c'erano solo i piccoli tritoni, ma anche il ruscello in cui erano stati scoperti, e c'era anche la necessità di tenerli nascosti finché fossero diventati adulti, cosicché non finissero preda di qualche altro animale;
- e non c'era solo l'assiolo sugli alberi del bosco, c'era anche il suo farsi sentire solo la notte, ed il suo avvicinarsi allarmato al richiamo di un altro assiolo, per difendere il suo territorio;
- non c'era solo la bellezza del fiore, ma anche la lotta nascosta dalle foglie tra il ragno ed il piccolo insetto che non voleva farsi mangiare...

C'era, perciò, quello che E. Morin definisce "apprendimento contestualizzato":

"La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni" (Morin, 2000, p. 9). Perché "la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere 'ciò che è tessuto insieme' [...], cioè il complesso" (p. 6). "C'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto, e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e retroattivo tra le parti ed il tutto [...], e tra il tutto e le sue parti" (p. 6). "C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari, dall'altra. In questa situazione diventano invisibili gli insiemi complessi, le interazioni e le retroazioni tra la parte ed il tutto, le entità multidimensionali, i problemi essenziali (p. 5). L'intelligenza che sa solo separare [...] atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione" (p. 6). "Un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti ed irresponsabili" (p. 7). Perciò, dato che "l'attitudine a contestualizzare ed a integrare è una qualità fondamentale della mente umana [...] si tratta di rafforzarla piuttosto che di atrofizzarla" (pp. 8-9).

Si può dunque ritenere che l'educazione all'aperto negli ambienti naturali corrisponda pienamente ai requisiti richiesti da un'educazione "di qualità" nel nostro tempo.

## 2.4 Terza fase: l'affezionarsi al luogo, ovvero lasciare la propria impronta

### Da "Ambiente" a "Paesaggio"

Per conoscere un luogo bisogna "abitarlo" e, anche per non dimenticarlo, ci si deve "so-stare". Dal conoscerlo, dall'abitarlo, nasce spontaneamente l'affezionarsi, nasce spontaneamente il rispetto.

A livello sociale sta aumentando sempre più la sensibilità nei confronti dell'ambiente in cui viviamo, assieme alla consapevolezza del necessario rispetto e della cura dovuti: sensibilità che nasce dalla coscienza che noi esseri umani non siamo "staccati" dal luogo in cui trascorriamo la nostra vita. Non ci sono solo gli insetti, le piante, gli animali, i fenomeni atmosferici che determinano e sono determinati dall'ambiente in cui vivono. Anche le nostre azioni e le nostre scelte producono effetti globali; anche noi esseri umani "siamo formiche", e sono soprattutto i nostri comportamenti a condizionare l'ambiente che abitiamo.

A. Naess (1994) usa il termine "ecosofia" per indicare un rovesciamento della prospettiva antropocentrica, in cui l'essere umano non è più al centro del mondo, ma solo una parte del tutto. F. Guattari (1991) distingue tre ecologie: ambientale, sociale e mentale. R. Pannikar (1993) sostiene che esista una "saggezza" insita nella terra, in quanto origine di tutte le creature che su di essa vivono.

Per questo insieme di cose, quello che fino a poco tempo fa veniva indicato come "ambiente" adesso comincia ad essere pensato e definito come "paesaggio". Termine che comprende in sé non solo l'aspetto fisico/geografico, ma anche quello sociale, storico, culturale, evolutivo... si comincia a considerare l'ambiente fisico anche rispetto all'influenza reciproca tra il luogo fisico/geografico e le interazioni e le retroazioni che avvengono "con e tra" al suo interno.

Nella provincia di Trento, dove abitiamo, come in altre zone d'Italia, ci sono molti luoghi che si stanno spopolando. Per vari motivi: mancanza di lavoro, di infrastrutture o, semplicemente, per la lontananza dai grandi centri abitati.

Il Monte Zugna è uno di questi, ed è dove abbiamo realizzato le prime edizioni della Scuola nel Bosco. È la montagna di riferimento dei paesi di Lizzana, Lizzanella e Marco, nella Bassa Vallagarina, dove nel passato la gente andava a pascolare gli animali, a far legna per l'inverno o a raccogliere funghi. Su questo monte c'è un problema: mancano sorgenti d'acqua potabile. Per questo motivo, sulla parte più alta della montagna esistono solo poche piccole baite private ed un rifugio alpino. Non sono realizzabili altre infrastrutture.

Da un'attività di Land Art, realizzata con i bambini/e della Scuola nel Bosco e partendo dal coinvolgimento di bambini/e e famiglie, è nato un progetto per recuperare l'attenzione verso questa montagna, che dal punto di vista naturalistico e storico ha molto da offrire.

## 2.5 La “Land Art”

La Land Art è una forma di arte contemporanea caratterizzata dall'intervento diretto dell'artista sul territorio naturale. I land-artisti utilizzano lo spazio e gli elementi naturali come materiali specifici delle loro opere, che sono soggette al trascorrere del tempo e di cui la natura del luogo lentamente si riappropria. Ho scelto come riferimento Andy Goldsworthy, artista scozzese che “lavora assieme alla natura” e realizza le sue opere con il materiale presente nell'ambiente in cui si trova: fiori, foglie, alberi, pietre, rami...

Avevamo proposto l'attività di Land Art ai bambini/e della Scuola nel Bosco e loro, poi, avevano realizzato spontaneamente piccole composizioni nel prato e nel bosco vicini al campo base e lungo la strada che porta alla cima del monte. Usando pigne, rametti, sassi, fiori trovati nei paraggi, li avevano assemblati in vario modo, “componendo” sul terreno un parco giochi, una tartaruga, un giardino, un tappeto di fiori, una prigione di sassi... Queste composizioni si notavano perché, pur se realizzate con materiale presente dappertutto, si distinguevano per l'originalità e la fantasia delle loro forme: forme diverse da quelle che aveva assegnato loro la natura. Il Custode Forestale, vedendo le realizzazioni dei bambini e notando la positiva reazione dei passanti, ci ha chiesto di fare qualcosa anche per tutte le persone che frequentano la montagna e offrire in questo modo un ulteriore motivo di attrazione.

178

Ottenuti i permessi ed il sostegno dell'Amministrazione Comunale, abbiamo formato un gruppo di lavoro e nel corso dell'inverno abbiamo abbozzato un progetto che prevedeva la realizzazione di un percorso ad anello, lungo circa 1500 metri, che attraversava quello che una volta era il pascolo della malga e metteva in risalto le caratteristiche più interessanti della zona, con la realizzazione di 13 postazioni: le buche delle bombe, gli alberi gemelli, il belvedere, l'albero policormico, il labirinto, le “vaschette”, le radici, le costellazioni nel prato...

Sono iniziati così i “sabati delle famiglie”, che hanno coinvolto, di volta in volta, una cinquantina di persone. Con grandi e piccoli, forniti di rastrelli, seghe e cesti, nei sabati di maggio e giugno sono iniziati i lavori di pulizia dei luoghi del prato e del bosco che volevamo mettere in risalto, togliendo i rami che li coprivano e liberandoli dalle erbacce. Si pranzava tutti assieme, nel dopo pranzo si raccontavano storie e leggende della montagna e nel pomeriggio si riprendeva. Poi abbiamo dato forma alle opere; potendo lavorare solo qualche fine settimana in primavera ed autunno, ci sono voluti due anni di lavoro.

A parte i bambini/e, che si immergevano in terra, rami, pigne... – e non c'erano dubbi che fosse la cosa più bella del mondo – c'erano persone adulte molto attive che lavoravano con entusiasmo, ma non ne mancavano altre di più restie. Cominciavano a pulire con diffidenza, affermando che: “Togliere la terra intorno alle radici?! ...anche no... magari potevo rimanere a farmi un giro sul Corso”, ma non durava molto. Tempo un quarto d'ora e si lasciavano coinvolgere dal lavoro, ritrovandosi poi molto soddisfatte ed orgogliose

di quel che avevano realizzato. E, a lavori conclusi, le famiglie poi tornavano spontaneamente: a rivedere e ad aggiungere qualcosa.

Anche quando, negli anni successivi, sono state coinvolte nel progetto 14 classi delle Scuole dell'Infanzia e Primaria, si è ripetuto lo stesso esito. Dopo gli interventi nelle classi a scuola, per presentare la Land Art e progettare assieme ai bambini/e piccole installazioni, era prevista la presenza delle famiglie nelle giornate della loro realizzazione in montagna. A queste giornate hanno partecipato tantissimi genitori e nonni, entusiasti.

## 2.6 Quarta fase: la singolarità di ogni luogo e delle sue parti

### *Provvisorie conclusioni*

Fin dalle prime osservazioni del gioco dei bambini negli ambienti naturali ci siamo resi conto che sono le caratteristiche dell'ambiente a suggerirlo. Anche un giardino pubblico è un ambiente naturale, con erba ed alberi, ma i giochi che i bambini possono fare in quell'ambiente sono già decisi da chi l'ha realizzato. Sull'altalena si può dondolare, sullo scivolo si può scivolare, si può correre e saltare, arrampicarsi se c'è una rete, andare in bicicletta... e poco altro. Questo ambiente è completamente strutturato, e non può essere modificato; i bambini non ci possono lasciare la loro impronta.

Pensiamo invece ad un bosco di montagna, dove ci sono comunque erba ed alberi... e molto altro: rami, foglie, cespugli, sassi, buchi, pigne, insetti, inciampi, sorprese, ostacoli..., ma soprattutto si può agire sull'ambiente e modificarlo: spostare, costruire, scavare... Le possibilità di gioco si sono moltiplicate e le attività che si possono fare diventano molto più complesse e stimolanti. In questo caso i bambini/e possono utilizzare ed esercitare molte più capacità. In più, qui possono lasciare qualcosa "che è loro". E che fa venir voglia di tornare.

Approfondendo le osservazioni abbiamo notato che tra prato e bosco, così come tra ruscello, piccolo e medio torrente, il gioco ed i comportamenti dei bambini/e cambiano. Sempre. E ci siamo resi conto delle potenzialità educative e formative che questi ambienti possiedono.

Queste le provvisorie conclusioni, ma la ricerca continua: anche tra una zona e l'altra dello stesso bosco e dello stesso torrente c'è molta differenza; si potrebbe chiamarla *pedagogica biodiversità*.

## Nota bibliografica

- Ammaniti M., Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Aucouturier B. (2005). *Il metodo Aucouturier: fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Aucouturier B. (2018). *Agire, giocare, pensare*. Milano: Raffaello Cortina.

- Carpi L. (2017). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Carpi L. (2018a). Giocare fuori. *Psicomotricità*, 63, pp. 29-35.
- Carpi L. (2018b). Il contributo psicomotorio: lo sguardo e la relazione oltre la soglia. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 139-158). Roma: Carocci.
- Carpi L. (2020). BEN E BES: riflessioni nello spazio intermedio tra natura umana e cultura, di prossima uscita in *Psicomotricità*. Trento: Erickson.
- Cartacci F. (2013). *Movimento e gioco al nido*. Trento: Erickson.
- Gallese V., Migone P., Eagle N. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 3, pp. 543-580.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Guattari F. (1991). *Le tre ecologie*. Torino: Sonda.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naess A. (1994). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*. Como: Red.
- Nicolodi G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolodi G. (2011). *Il disagio educativo alla scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolodi G. (2015). *L'educazione psicomotoria nell'infanzia. Lo sguardo come presenza: principi, obiettivi e metodologia*. Trento: Erickson.
- Pannikar R. (1993). *Ecosofia: la nuova saggezza. Per una spiritualità della terra*. Assisi: Cittadella.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel DJ. (2001). *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wilson E.O. (1985). *Biofilia*. Traduzione di Carla Sborgi. Milano: Mondadori.