

1'

Anno XXI n. 1
Febbraio 2020

Direttore responsabile
Diega Orlando Cian

Tracce di *Outdoor Education*

Numero monografico

Rivista
quadrimestrale
per le
professioni
educative



Pensa
MULTIMEDIA

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XXI – numero 1 – febbraio 2020

Tracce di *Outdoor Education*

Numero monografico



Studium Educationis – Anno XXI – n. 1 – FEBBRAIO 2020

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Sami Basha
Antonio Bellingeri
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Romualdo Dias
Italo Fiorin
Massimiliano Fiorucci
Luciano Galliani
Anna Genco
Jean-Claude Kalubi-Lukusa
Sira Serenella Macchietti
Giuseppe Milan
Paola Milani
Giuliano Minichiello
Loredana Perla
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato

Milena Santerini
Sahaya G. Selvam
Domenico Simeone
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale. Nel 2008 la Rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Febbraio 2020

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Susanna Mantovani
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Mirca Benetton
Orietta Zanato Orlandini

Coordinamento editoriale

Giulia Scarlatti

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

- 7 **Mirca Benetton, Orietta Zanato Orlandini**
Introduzione
- 9 **Orietta Zanato Orlandini**
Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano
Outdoor Education. Reflections on some paradigms that represent it
- 19 **Mirca Benetton**
Il giardino nell'*Outdoor Education*: un'opportunità per la crescita umana
The garden in Outdoor Education: an opportunity for human development
- 41 **Giulia Scarlatti**
Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi
Children and teenagers contribution to the protection and promotion of places
- 51 **Antonio Donato**
Per una decolonizzazione pedagogica del paesaggio: la metamorfosi del corpo
For a pedagogical decolonization of the landscape: the metamorphosis of the body
- 65 **Benedetta Castiglioni, Margherita Cisani, Michele Piccolo**
Camminare nel paesaggio come pratica educativa: prospettive geografiche
Walking in the Landscape as a Pedagogical Practice: Geographical Perspectives
- 83 **Alba Giovanna Anna Naccari**
L'Anima del Giardino e il Giardino dell'Anima. Danzare la Comunione con il Vivente.
The Soul of the Garden and the Garden of the Soul. Dancing the Communion with the Living Being
- 99 **José Ángel Llorente-Adán**
Conocimientos que los alumnos del Grado en Primaria de la Universidad de La Rioja (España) tienen sobre su pueblo de origen: propuesta didáctica
Knowledge that the students of the Primary Degree from University of La Rioja (Spain) have about the home town: didactic proposal
- 111 **Melania Bortolotto**
L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni
Outdoor Education in adolescence: between new and ancient reasons

- 127 Emma Gasperi**
Curare orti, costruire ponti tra generazioni e culture: cenni sul contributo degli anziani attivi.
Taking care of vegetable gardens, building bridges between generations and cultures: an outline on the contribution of active elderlies
- 141 Alessandro Bortolotti e Corrado Bosello**
Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto
We can also learn out-of-doors: initial experiences of the National Outdoor Learning Schools Network
- 153 Cecilia Marangoni e Eliana Porretta**
Cittadini in erba. Un'esperienza di *outdoor learning* per una cittadinanza attiva
Budding Citizens. An Outdoor Learning experience for an active citizenship
- 165 Lucia Carpi e Paola Tomasi**
Prospettive *outdoor* nell'extrascuola
Outdoor perspectives in extracurricular activities
- 181 Filippo Bianchi e Monica Gori**
Dal gioco naturale del bambino alla società umana: sviluppo, avventura e responsabilità
From the natural play of child to human society: development, adventure and responsibility
- 197 Recensioni**
Carla Callegari
Gabriella Calvano

SE

Introduzione

Mirca Benetton e Orietta Zanato Orlandini

Oggi il tema dell'*Outdoor Education* è oggetto di particolare attenzione nel contesto pedagogico. I motivi sono diversi: innanzitutto si avverte la necessità di contrastare il *modus vivendi* odierno di bambini e ragazzi, che trascorrono gran parte del loro tempo *indoor*, senza contatti con l'ambiente naturale e "reale", sottraendosi in tal modo alla possibilità di compiere esperienze educative che tale contesto favorisce. Al contempo, vi è anche l'urgenza di recuperare il giusto rapporto tra esseri umani e natura, nel momento in cui le azioni dell'uomo verso l'ambiente hanno provocato trasformazioni irreversibili, dal surriscaldamento del pianeta alla distruzione degli ecosistemi e della biodiversità. Il che impone appunto di rivedere i modelli relazionali uomo-natura finora sviluppati, per pensare alla costruzione di nuove interazioni ecologiche, *outdoor-indoor*, che consentano alla persona di vivere sulla Terra in maniera sostenibile, concependola metaforicamente come un giardino, trovando in essa nuove possibilità di apprendere e di esercitare la creatività, ma anche sentendo la responsabilità della cura. Appare perciò necessario utilizzare una metodologia educativa attiva, che metta in grado ogni persona di sviluppare competenze di cittadinanza, di rendersi protagonista di relazioni "sostenibili" con sé, con gli altri, con la natura, facendosi carico di azioni di protezione del mondo fisico e antropico.

L'*Outdoor Education* rappresenta dunque una pratica di azione *fuori* che richiede di essere interpretata in senso educativo e, per la sua connotazione olistico-ecologica, prevede l'interazione con saperi diversi, fisico-biologici, geografico-paesaggistici, storico-politici, socio-psicologici ed etici. La regia pedagogica, attenta ad armonizzare le diverse letture che ne emergono, si pone l'obiettivo di identificare alcune linee di indirizzo che possono specificarsi nei contesti formali, non formali e informali e in tutto l'arco della vita.

Da qui il titolo di questo volume: *Tracce di Outdoor Education*. Sono tracce, infatti, quelle che abbiamo cercato e condiviso, attraverso la presentazione di alcuni percorsi, tra i tanti possibili. Tracce sono anche quelle che ci piacerebbe lasciare a chi percorrerà i sentieri dell'*Outdoor Education* dopo di noi. Si tratta di una metafora che ci è sembrata stimolante, e non tanto in senso letterario,

come qualcosa che attenda di essere sviluppato, integrato, arricchito, personalizzato, ma rimanendo pur sempre nei limiti indicati, appunto, dalla traccia.

Per chi cammina in montagna, le tracce sono qualcosa di meno di un sentiero già segnato, sul quale camminare speditamente, quasi senza pensieri. Sono degli input, più o meno evidenti, che alludono alla percorribilità di un tratto di cammino: suggeriscono un percorso che richiede prudenza, attenzione, ricerca, lentezza, disponibilità a ritornare sui propri passi, se necessario. Non sono indicazioni che obbligano, ma opportunità che ci lasciano liberi di interpretare e decidere, per poter trovare la nostra strada, secondo le nostre forze. Le tracce alludono ad un percorso possibile, ma non ne escludono altri. Ci dicono qualcosa anche del contesto, del suo essere instabile e in movimento, variabile a seconda delle stagioni e della luce...

Anche in educazione ci si trova ad operare in condizioni non pianificabili, stante la complessità della natura umana e la variabilità non solo dei soggetti, ma anche delle opportunità che di volta in volta l'ambiente offre, se solo si abbia capacità e voglia di prestare attenzione, cercare, interpretare, ponderare e scegliere via via ciò che è meglio proporre a quei soggetti, in quel momento, in quel luogo, con i tempi e le risorse disponibili. Rendere possibili occasioni di condivisione, confronto, riflessione può contribuire a rafforzare alcune tracce, e a crearne di nuove.

I diversi contributi qui presentati testimoniano, appunto, la varietà e la trasversalità delle diverse proposte, nella loro messa alla prova dell'esperienza educativa. Essi aspirano a porsi come una tappa nel cammino di ricerca verso un paradigma unificatore, capace di armonizzare le dimensioni connotanti le diverse pratiche educative *Outdoor*, accomunate dalla necessità di promuovere l'acquisizione di una nuova coscienza ecologica, nella cornice di una vera e propria "pedagogia naturale e ambientale", un'"ecopedagogia", in cui il sapere, il sentire, l'agire – in contesti e con modalità diverse – possano condurre a riflettere sull'esperienza stessa e a progettare, insieme, un futuro più equo, più sostenibile, più autenticamente umano.

Outdoor Education.

Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano

Outdoor Education.

Reflections on some paradigms that represent it

Orietta Zanato Orlandini

Università di Padova

This paper intends to examine some paradigmatic points affecting Outdoor Education, starting a first exploration of the relationships that are intertwined in its different forms. In particular, it seemed appropriate to propose a reflection on the “outside”, which thematizes the area but does not express it entirely, and on the “doing”, or on the methodological aspects, which from an educational point of view cannot be reduced to proposing mere experience, but should lead to a thoughtful, shared and sustainable planning action.

Keywords

Outdoor Education, environmental education, caring for, place-based education

9

Il presente contributo intende prendere in esame alcuni nodi paradigmatici che interessano l'*Outdoor Education*, avviando una prima esplorazione dei rapporti che si intrecciano nelle sue diverse declinazioni. In particolare, ci è sembrato opportuno proporre una riflessione sul “fuori”, che ne tematizza l’ambito ma non lo esaurisce, e sul “fare”, ovvero sugli aspetti metodologici, che da un punto di vista educativo non sono riducibili al proporre mera esperienzialità, ma dovrebbero condurre a un agire progettuale ponderato, sostenibile e condiviso.

Parole chiave

Outdoor Education, educazione ambientale, cura, didattica situata

1. *Outdoor*: solo fuori?

Esistono numerose definizioni di *Outdoor Education*. Una delle prime reperibili in letteratura è riconducibile a George e Louise Donaldson (1958): l'*Outdoor Education* "is education in, about and for the outdoors" e con ciò si allude ai luoghi, ai contenuti e agli scopi di queste tipologie di attività, secondo lo slogan "ciò che può essere meglio insegnato fuori, è lì che va insegnato". L'*Outdoor Education* viene dunque intesa come opportunità per sostenere l'apprendimento e ampliare il curriculum, attraverso processi connotati da modalità attive, esperienziali e socializzanti in contesti che, di volta in volta, favoriscono la conoscenza del territorio, promuovono azioni rispettose e responsabili, supportano attività ricreative a contatto con la natura, consentono di sperimentare la dimensione dell'avventura, "con lo scopo di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini relative al mondo in cui viviamo" (Ford, 1986, p. 3), secondo un approccio olistico che renda consapevoli delle interrelazioni tra natura ed esseri umani, incoraggi l'attitudine alla cura, renda capaci di amministrare saggiamente le risorse della Terra (Ivi, p. 4).

Nei decenni a seguire, parallelamente alla diffusione sempre più capillare di questa attività, si fa strada l'esigenza di circoscriverne in modo più articolato la struttura e le caratteristiche peculiari. Se seguiamo la riflessione di James Neill (2004a), possiamo apprezzare il suo sforzo nel cercare di fare ordine tra molteplici opportunità¹ distinguendo tra chi predilige una curvatura più marcatamente psico-evolutiva e pedagogico-sociale e chi si colloca in una dimensione più vicina a un taglio di tipo ambientale.

In sintesi: nel primo gruppo troviamo riferimenti all'utilizzo delle esperienze *outdoor* come strumento per l'educazione e lo sviluppo della persona intera, secondo una prospettiva olistica nella quale è il particolare *setting* che richiede di (o, in termini di *affordance*, invita a) percepire e osservare con l'uso di tutti i sensi e crea un peculiare clima di apprendimento per quei contenuti che possono essere più efficacemente appresi "fuori", consentendo di integrare e arricchire l'offerta formativa curricolare con modalità inter- e multi-disciplinari; nella medesima prospettiva, l'*outdoor* è anche un *medium* che permette di offrire opportunità di educazione informale, orientate allo sviluppo personale e sociale degli individui e delle comunità. Perciò l'*Outdoor Education* può essere intesa come "l'uso degli *outdoors* per scopi educativi, che coinvolge piccoli gruppi concretamente impegnati in attività *avventurose* per

1 Desumiamo da J. Neill, a titolo di esempio: adventure experience, a. therapy, a. tourism, a. based learning/education, a. program; Boot camps; camping education; conservation education; environmental education; e. interpretation; experiential education/learning; extended stay Outdoor Education; leisure education; nature education; n. recreation; n. tourism; outdoor activity; o. based experiential education; o. behavioural healthcare; o. survival; Outward Bound; place-based education; residential camping; r. outdoor programs; survival programs; wilderness experiences; w. recreation programs; w. therapy (*Ibidem*).

la crescita personale, sotto la guida di un istruttore o di un leader” (Neill, 2004a), con un’apertura che riguarda tutte le dimensioni della persona e considera il soggetto come la principale risorsa per risolvere problemi (cfr. *Ibidem*): alludendo così all’aspetto metodologico, nel riaffermare l’esigenza di focalizzare le diverse attività – che pur assumono modalità e significati diversi secondo i luoghi, i soggetti, le organizzazioni – sull’“esperienza diretta degli *outdoors* per obiettivi personali, sociali, educativi, terapeutici ed ambientali” (Ivi). Opportunamente Neill fa notare come tale fenomeno riguardi prevalentemente la società occidentale post-moderna, in quanto è la distanza dalla natura creata dalla civilizzazione che, dopo aver “rinchiuso” *indoor* l’educazione, ha reso l’educazione *outdoor* “degnata di essere presa in considerazione” (*Ibidem*)².

Nel secondo gruppo, piegato sugli aspetti più “ambientali”, Neill pone innanzitutto la definizione di Donaldson & Donaldson, che abbiamo su esposto e che ricalca quella analoga relativa all’educazione ambientale³. Da un punto di vista metodologico, il richiamo è, nuovamente, all’approccio esperienziale e all’uso di tutti i sensi, primariamente in setting naturali, nei quali sviluppare conoscenza e rispetto per l’ambiente, migliorare il benessere, esperire il senso di avventura, rafforzare la capacità di riconoscere le relazioni interne alla natura e quelle che la legano agli esseri umani.

Un approfondimento particolare merita il modello proposto da Simon Priest (1986). Condividendo l’opinione diffusa che descrive l’*Outdoor Education* come un approccio all’apprendimento di tipo esperienziale e *place-based*, e ribadendo la necessità di coinvolgere nelle attività tutti i sensi (tra i quali Priest comprende l’intuizione) con modalità trasversali ai domini cognitivo, affettivo e motorio, l’Autore riafferma l’esigenza di proporre esperienze che non solo consentano l’acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti secondo processi di *learning by doing*, situati e in rapporto a “contenuti” interdisciplinari, ma che sappiano anche travalicare il contesto scolastico (cfr. Priest, 1986, p. 14), ponendo al centro le relazioni: a livello in-

- 2 In realtà, come evidenziato anche nel contributo di M. Benetton in questo volume, tale processo è stato messo in atto ben prima, come testimoniano i grandi della pedagogia, da Comenio in poi.
- 3 In Educazione Ambientale, con la preposizione *about* (*environment*) si intende la proposta di conoscenze riguardo all’ambiente e alle sue dinamiche, con una valenza prevalentemente istruttiva (sapere); con *in* si intende l’utilizzo dell’ambiente come mediatore didattico, contesto nel quale imparare ad apprendere, affinare capacità di ricerca empirica, acquisire e/o applicare conoscenze trasversali rispetto ai saperi tradizionalmente codificati (apprendere ad apprendere e a far ricerca); con *through* si allude alla valenza di condizionamento e compensazione da parte dell’ambiente, visto come contesto elettivo per riorientare cognizioni, emozioni, volizioni, comportamenti, con una curvatura verso la prevenzione e la riduzione del disagio (saper essere) (cfr. Bertolini, 1993); con *for*, infine, ci si riferisce a un modello integrato, che si pone come obiettivo la costruzione di conoscenze, competenze operative, valori, sensibilità verso l’ambiente (sapere, saper fare con gli altri, saper essere), coniugando gli assi cognitivo, affettivo-motivazionale, etico, partecipativo (cfr. Palmer, Neal, 1994).

ter- e intra-personale, mediante attività capaci di incoraggiare abilità pro-sociali e auto-consapevolezza; a livello ecosistemico, con l'attenzione a promuovere la conoscenza della grande rete della vita; e a livello ecistico, curvate in rapporto all'ecologia umana e alle dinamiche che si sviluppano nell'interazione col territorio. Secondo Priest, le proposte di *adventure education* si sono tradizionalmente collocate sul primo livello, mentre quelle di *environmental education* si sono orientate prevalentemente sugli altri due, privilegiando l'esplorazione degli ecosistemi e la promozione di un'etica sensibile alle dinamiche ecologiche. *Adventure* e *Environmental Education*, continua Priest, sono i due rami che si innestano nel tronco dell'*Outdoor Education*: le radici (i sensi) affondano nel suolo – che contiene i tre ambiti di apprendimento (cognitivo, affettivo, motorio) – e il fogliame simboleggia i processi di *experiential learning*. La metafora prosegue assegnando il ruolo del sole, fornitore di energia, al setting *outdoor*, mentre l'aria rappresenterebbe il curriculum interdisciplinare inteso come “contenitore”.

Se le premesse possono essere condivisibili, in realtà siamo di fronte a una metafora, contrariamente a quanto desidererebbe l'Autore, molto poco *powerful* (cfr. *Ibidem*): essa sembra sostanzialmente sottovalutare alcuni aspetti fondamentali propri di ogni azione che aspiri ad essere educativa. Ne indichiamo almeno due.

In primo luogo, l'intenzionalità: è difficile credere che “l'esposizione al setting *outdoor*” sia sufficiente a generare nei soggetti apprendimenti attinenti “alle loro relazioni con l'ambiente naturale, alle relazioni tra i vari concetti degli ecosistemi naturali, alla relazione con gli altri e con il proprio Sé più profondo” (Ivi, p. 15)⁴: esempi di cattiva se non pessima educazione nella fruizione dei setting *outdoor* (quando non violino addirittura la legge) non sono solo diffusi ed evidenti agli occhi di chiunque, ma spesso vengono anche amplificati dai media, offrendo una risonanza potenzialmente planetaria a gesti che meriterebbero silenzioso biasimo e bassa visibilità. Solo una presenza educativa attenta e dialogante, seppur discreta e non invasiva, può orientare l'elaborazione dell'esperienza ai vari livelli (e non solo in riferimento a bambini e adolescenti); quelli più complessi, inoltre, non possono prescindere dalla condivisione di chiavi di lettura culturalmente connotate, perciò lontane dalla deriva spontaneistica che l'“albero di Priest” sembrerebbe suggerire.

In secondo luogo, la curvatura epistemologica: un curriculum interdisciplinare presuppone l'interazione tra saperi disciplinari, ciascuno con una propria storia, metodologie precise, linguaggi, procedure che non sono completamente costruibili all'interno di un sapere “solo” esperienziale, il quale può porsi invece come coinvolgente punto di partenza e motivante punto

4 Rickinson e colleghi, ad esempio, in una meta-analisi sugli effetti dell'*Outdoor Education* (Rickinson *et al.*, 2004), riferiscono come i riscontri sperimentali riguardo al miglioramento di consapevolezza, sensibilità, impegno e azione per l'ambiente risultino ancora piuttosto deboli, segno che le esperienze di e in natura non producono *automaticamente* effetti educativi (cfr. Ivi, p. 6).

di arrivo, in termini di azione responsabile per l'ambiente. Opportunamente Alessandro Bortolotti (2019, p. 74), discutendo sulle opportunità di miglioramento delle attuali pratiche di *Outdoor Learning*, rileva come “il semplice stare all'aperto non sia sufficiente a sviluppare conoscenze rigorose riguardo ai fenomeni naturali e/o culturali”. Una concezione puramente sensistica e induttiva della conoscenza, basata sulla sola dimensione esperienziale, non riesce a rendere conto della necessità (evolutiva!) di rendere partecipi le nuove generazioni di una certa tradizione culturale, per poterla migliorare, criticare, arricchire e innovare.

Alcuni interessanti spunti di riflessione ci vengono da Anders Szczepanski (2011, p.1), per il quale l'*Outdoor Education* è un approccio che aspira a promuovere l'apprendimento attraverso l'esperienza concreta e la riflessione su di essa in situazioni “autentiche”. Ma “l'outdoor learning [sic] è anche ricerca interdisciplinare e campo educativo” (Ivi), che ha a che fare con molteplici aspetti: come il “portar fuori” lo spazio di apprendimento nell'ambiente naturale, culturale, sociale; l'enfasi sulla relazione, tutta da costruire, tra esperienze sensoriali e apprendimento sui libri; l'attenzione peculiare al contesto, colto come *luogo* e come *oggetto* di apprendimento, caratteristica, questa, propria di ogni prospettiva *action-oriented*. L'*Outdoor Education* si configura come un processo, a buon diritto ascrivibile alla migliore tradizione attivistica, che suscita un precipuo modo di imparare, volto a incoraggiare l'interazione tra emozioni, azioni, pensiero, volontà (Ivi, p. 2). La sua identità didattica è segnata dalla peculiarità di un accesso diretto e *in presenza* ai contenuti da apprendere, e alla loro natura olistica: ciò richiede, da parte di chi educa, la capacità di valorizzare questa opportunità, evitando di banalizzare la complessità (ad esempio, offrendo informazioni frammentate e parcellizzate), bensì alimentando la curiosità e il desiderio di apprendere e approfondire, di esplorare e di individuare nessi.

Szczepanski, sulla linea di Higgins e della “Scuola di Edimburgo”, colloca l'*Outdoor Education* all'intersezione fra tre elementi: l'*educazione ambientale* – che ritiene tematizzabile come “studio del paesaggio, spesso con metodi scientifici” (Ivi, p. 5), con riferimenti curricolari a discipline come “biologia, chimica, geografia e geologia, ma anche storia e cultura” (*Ibidem*) –; le *attività outdoor* – riconducibili all'educazione fisica e focalizzate prevalentemente sullo sviluppo della consapevolezza cinestetica –; lo *sviluppo personale e sociale* – il primo orientato in particolare all'autostima e all'autoconsapevolezza, al piacere di apprendere e di superare situazioni sfidanti; il secondo riferibile alle abilità pro-sociali. Lo sfondo cui ineriscono tali elementi è costituito dall'aspirazione alla *salute*, intesa come ben-essere psicofisico, e alla *sostenibilità*, rispetto ai quali l'*Outdoor Education* gioca un ruolo fondamentale in quanto, secondo l'Autore, solo attraverso l'interazione con l'ambiente circostante è possibile percepire quanto siamo connessi alla natura, renderci conto degli effetti delle nostre azioni e cercare di agire in modo responsabile.

2. Fuori. E poi?

Il concetto di *outdoor*, pur nella sua immediatezza evocativa e con l'invito implicito a riscoprire la nostra interdipendenza con la natura, restituendocene quella dimensione esperienziale che per molti, specialmente per i bambini (Zanato Orlandini, 2012), appare a rischio di estinzione, paradossalmente non sembra essere di grande aiuto nel delineare il senso educativo di ciò che sta “fuori” (che ovviamente non riguarda solo la scuola). Numerosi Autori, infatti, mettono in guardia da una concezione ingenua, che potrebbe indurre a credere che la sola esposizione a contesti esterni, quand'anche con opportune modalità esperienziali, sia sufficiente a concretizzare cambiamenti educativi. A partire da quanto abbiamo finora detto, ci sembra di poter proporre alcune riflessioni.

Da un certo punto di vista, parlare di *Outdoor Education* ha avuto (e continua ad avere) il merito, da un lato, di risvegliare la consapevolezza riguardo all'isolamento/distanza di un certo modo di fare scuola (rispetto al contesto, ai suoi problemi, alle sue risorse, alla sua bellezza)⁵ e all'autoreferenzialità dei suoi contenuti (artificialmente separati dall'esperienza viva dei discenti); dall'altro, di rafforzare l'idea che i saperi autentici (nella loro natura complessa, mobile, poliedrica) emergono, si sviluppano e si trasformano nel territorio, attraverso le molteplici letture che ad essi possiamo dare, e non nascono impacchettati nel libro di testo o nella LIM.

L'enfasi sul “fuori” ci spinge inoltre a ripensare la nostra condizione esistenziale, iperconnessa alle tecnologie e completamente sconnessa dai ritmi vitali, dalle stagioni, finanche dall'alternanza giorno/notte. Questo fenomeno, che è stato indicato come *ingrignimento del calendario*, è solo una delle apicalità di una condizione umana ricca di beni ma deprivata di affetti, ebbra di stimoli⁶ ma bisognosa di relazioni autentiche, avida di consumi ma orfana di valori. Una condizione che costituisce una nuova forma di povertà, specie se riferita ai nostri bambini urbanizzati (cfr. Toffano Martini, 2018).

Va però ribadito che il solo “fuori”, di per sé, non qualifica in senso educativo le possibili attività: capita ancora (ma, per fortuna, sempre più raramente) di assistere a quelle che potremmo definire “lezioni in piedi”, nel corso delle quali l'operatore (non ci sentiamo di chiamarlo “educatore”) impartisce contenuti, secondo un format ripetitivo e impersonale rivolto a soggetti di svariate età e interessi, talvolta distratti e spesso impazienti di poter esperire, con propri tempi e modalità, quanto di un bosco o di un museo viene loro additato. Ciò significa che chi si occupa di *Outdoor Education* non dovrebbe mai rinunciare a sollecitare la vigilanza critica intorno a un termine esposto al rischio di essere ridotto a slogan.

5 Anche lo sport si sta via via aprendo a un ambiente meno “asettico” e più “vissuto, co-protagonista insieme a chi partecipa di quella esperienza sportiva” (Farné, 2018, p. 20).

6 L'eccesso di stimoli derivanti da eventi che si producono disordinatamente produce perdita di significato e si trasforma in rumore (Morin, 1989, p. 55).

Un altro aspetto su cui ci sembra necessario vigilare riguarda il versante metodologico.

Sul fatto che l'*Outdoor Education* vada declinata in termini esperienziali sembra esservi un consenso diffuso e convinto. Ma, contrariamente a quanto emerge da una certa vulgata di senso comune, non è appropriato identificare l'*experiential learning* con il mero lasciar fare esperienza. Crediamo che in ogni proposta, sia nei contesti formali che in quelli non formali, ci debba sempre essere un'intenzionalità educativa che seleziona le opportunità da offrire, che struttura (anche in modo soft) le situazioni, che accompagna con una presenza discreta l'agire del soggetto, ne sollecita la riflessione sui saperi e/o l'espressione di vissuti, ne incoraggia le interazioni (con gli altri, con l'ambiente...)(cfr. Nigris, 2011), attraverso figure educative che sappiano assumere posture dialoganti e mettersi accanto ai bambini per sostenerli nei loro processi di apprendimento.

Tali considerazioni dovrebbero suggerirci di evitare derive eccessivamente puerocentriche, in cui l'estemporaneità e la casualità assurgono a sistema, come se i discenti fossero in grado, da soli, di costruire (o di ricostruire) la cultura nei suoi costrutti concettuali, nei suoi linguaggi codificati, nei suoi modelli valoriali. Nel criticare un certo attivismo di maniera, Elio Damiano (1976, p. 49) stigmatizzava un'elaborazione "depressiva" del ruolo dell'adulto e una "mistica" del bambino, collocato in una "relazione simmetrica e reciproca", protesa verso "l'eliminazione progressiva di ogni tecnologia didattica [...], al limite di qualsivoglia metodologia e finanche dei contenuti dell'apprendimento". In modo simile, Franco Frabboni riconosceva che ridurre il ruolo dell'educatore a mera facilitazione di interessi estemporanei possa esporre al rischio di penalizzare proprio quei bambini che, per la loro condizione socio-culturale, sono carenti non solo di stimoli adeguati, ma anche di interessi e motivazioni, che la scuola ha invece il dovere di promuovere (Frabboni *et al.*, 1978, pp. 46-49).

Un terzo ordine di riflessioni riguarda il rapporto tra *Outdoor Education* ed Educazione Ambientale.

Oggi si tende ad assegnare a quest'ultima un significato riduttivo (nel senso di educazione ecologica, come era ai suoi albori), lasciando prevalere la denominazione di "educazione per lo sviluppo sostenibile"⁷, che la includerebbe al suo interno. Visto come stanno andando le cose, siamo sempre più persuasi, con Serge Latouche, non solo di quanto lo "sviluppo sostenibile" sia un ossimoro, ma anche di come la sua irruenza di slogan possa (voglia?) creare facili consensi, per lo più privi di significative conseguenze operative, lasciandoci incapaci di modificare in maniera sostanziale i nostri stili di vita per renderli veramente più sostenibili, più saggi, più equi e più umani.

7 Con un consenso pressoché unanime nelle carte internazionali, almeno dalla Conferenza di Rio (1992) in poi; ma non così condiviso nel dibattito scientifico. Già l'UNEP, nel programma degli anni Novanta "Caring for the Earth", metteva in guardia sulle molte ambiguità del concetto (cfr. Zanato Orlandini, 2006).

Con la speranza di destabilizzare almeno un po' la quieta rassegnazione che ci spinge con leggerezza a perpetuare errori dagli effetti incontrollabili e che sfuggono alle nostre possibilità di previsione e di correzione, continuiamo a preferire locuzioni come “educazione ambientale” o “educazione alla sostenibilità”. Per richiamarne brevemente le coordinate, riteniamo, con Stephen Sterling (1996; 2004), vi possa essere un largo consenso se si afferma che un'educazione sostenibile – superando il tradizionale modello trasmissivo e privilegiando un approccio centrato sul discente – dovrebbe promuovere forme di apprendimento auto-regolativo, collaborativo, orientato a produrre risultati concreti in risposta a compiti autentici, basato sulla ricerca e sulla scoperta, nel quale le pratiche consentano di connettere teoria ed esperienza, saperi ed emozioni, corpo e mente, *indoor* e *outdoor*. Essa dovrebbe esprimere un *approccio olistico* (sapendo che l'impianto pedagogico ed etico, la scelta dei contenuti e delle modalità relazionali, le strategie operative e le strutture organizzative si influenzano reciprocamente e vanno declinate in modo sinergico) e *integrato* (ispirando pratiche didattiche trasversali e per problemi situati e mettendo al centro la promozione della persona intera e della società nel suo insieme); un *approccio inclusivo* (rivolgendosi a tutti e in tutte le età della vita) e *orientato ai processi* (mediante l'attivazione di contesti esperienziali e partecipativi, che incoraggino la condivisione e l'*empowerment* personale e comunitario); *contestuale* e *sistemico* (quindi curvato sulla conoscenza del territorio ma con la necessaria apertura a prospettive e connessioni più ampie, anche planetarie); *etico* e *generativo* (con un impegno volto non solo alla chiarificazione dei valori ma anche alla loro concreta attuazione in termini di cura e responsabilità); *critico*, *innovativo* e *costruttivo* (perciò capace di sostenere la demistificazione delle ideologie, la riflessione, lo slancio progettuale verso il futuro, la motivazione a trovare e implementare soluzioni, monitorandole e valutandole, prima che gli errori divengano irreparabili).

Come si può intuire da quanto tratteggiato finora, le differenziazioni tra i vari ambiti di *Outdoor Education* oggi si stanno facendo sempre più sfumate e tendono a divenire via via più inclusive di dimensioni che, in origine, risultavano più facilmente distinguibili e attribuibili. Ben venga una diffusa ibridazione, se consente di promuovere con più facilità un'educazione integrale diffusa e sostenibile. Ma, a nostro parere, forse è proprio la categoria del “fuori” quella che sembra richiedere ulteriori riflessioni. Nel caso dell'Educazione Ambientale, ad esempio, l'ambiente (il territorio, la Madre Terra...) si dà come *oggetto* (di conoscenza, esperienza, cura) e *soggetto* (che interagisce con gli esseri umani); non sempre è contesto concretamente immersivo: talvolta è “solo” sfondo di senso (si pensi all'educazione ai consumi, all'educazione morale ecc.). Occorre dunque essere consapevoli del fatto che tale categoria non è condizione esaustiva (non basta essere *outdoor*) e che non attraversa in egual misura i diversi ambiti che all'*Outdoor Education* vengono ricondotti.

Infine, l'ultimo elemento di riflessione che desideriamo condividere interpella l'*outdoor* come opportunità di costruzione identitaria e di azione trasformativa, chiamando perciò in prima linea l'Educazione al Paesaggio, l'Educazione al Patrimonio Culturale e l'Educazione Ambientale.

La diffusa “delocalizzazione dell’identità personale” (Castronovi, 2000), che si confronta con una variegata appartenenza socio-culturale e con una pluralità di luoghi oggetto della nostra esperienza (mai come oggi disponibili e accessibili, ma anche omologati e omologanti), interroga il nostro stare *al* mondo e *nel* mondo. Bauman (2006) sottolinea come questa condizione di “nomadismo” abbia come pesante effetto collaterale il disimpegno e il consumismo: non ci sentiamo più “abitanti”, radicati in un luogo, custodi e testimoni delle sue tradizioni e della sua cultura, responsabili di cure (per il suo oggi) e di progettazione sostenibile (per il suo domani), ma ci limitiamo a cogliere l’attimo, avidi di emozioni sempre nuove, incapaci di avere radici, impotenti e irresponsabili verso un futuro temuto e subito.

A fronte di un fenomeno così potenzialmente disgregante e disorientante, occorre chiederci in che modo l’educazione, impegnata a proporre esperienze nel territorio, possa ricucire tale frammentarietà, restituendo alla dialettica identità/alterità un senso costruttivo e (ri)avviando la capacità di mettere in atto trasformazioni sostenibili.

Occorre, in definitiva, ricominciare a interrogarci, da un lato, sui modi più appropriati per far sì che i luoghi che abitiamo, attraversiamo, esperiamo, contribuiscano nuovamente alla costruzione dell’identità personale, secondo quel processo, descritto da David Orr (1992) come reciproco modellamento tra *landscape* e *mindscape*, che comporta non solo conoscenza ma anche azione (concreta, responsabile, condivisa, lungimirante, prudente...). Dall’altro, occorre valorizzare educativamente quella che potremmo chiamare *componente esplorativa*, che può collocarci nei luoghi secondo modalità connotate vuoi dall’avventura, vuoi dall’emozione (la sorpresa, lo spaesamento, la capacità di assumere una postura recettiva e pre-segnica...), vuoi dall’incontro con ambienti, persone, culture, esperienze diverse. Perciò, accanto a una modalità ermeneutica, che spinga ad interrogarsi sul senso dei luoghi, sui significati che i diversi paesaggi, anche diacronicamente, vanno assumendo (per me, per l’altro, per noi), occorre implementare anche una modalità pragmatica, che impegni in atti di cura e promuova competenze nella gestione del cambiamento, con modalità progettuali e partecipate, espressione di attaccamento al luogo (*emplacement*), consapevolezza e senso civico.

Nota bibliografica

- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini e Associati.
- Donaldson G. W., Donaldson L.E. (1958). Outdoor Education: a Definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, pp. 17 e 63.
- Farné R. (2018). Introduzione. I bisogni educativi naturali. In R. Farné et al. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 13-24). Roma: Carocci.

- Ford P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex, March, p. 3. In: <https://eric.ed.gov/?id=ED267941> (ultima consultazione: 11/02/2020).
- Morin E. (1989). *Per uscire dal ventesimo secolo*. Bergamo: Lubrina.
- Neill J. (2004a). *Outdoor Education Research and Evaluation*. In <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html> (ultima consultazione: 13/08/2019).
- Neill J. (2004b). *Outdoor Education: Similar and Related Terms*. In <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html> (ultima consultazione: 05/06/2018).
- Nigris E. (2011). Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio-costruttivista. In E. Nigris et al. (a cura di), *Esperienza e didattica* (pp. 81-124). Roma: Carocci.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State of New York University Press.
- Palmer J., Neal P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. London and New York: Routledge.
- Priest S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationship. *Journal of Environmental Education*, 17 (39), pp. 13-15.
- Rickinson et al. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London. In <https://www.informalscience.org/review-research-outdoor-learning> (ultima consultazione 13/08/2019).
- Sterling S. (1996). Education in Change. In J. Huckle, S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability* (pp. 19-39). London: Earthscan Publication Limited.
- Sterling S. (2004). An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Trasformative Potential. In J. Blewitt, C. Cullingford (Eds.), *The Sustainability Curriculum. The Challenge for Higher Education* (pp. 43-62). London: Earthscan.
- Szczepanski A. (2011). *Outdoor Education. Authentic Learning in the Context of Landscape (place based) Literary education and sensory experience*. In https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/extra_outdoor_education_anders_szczepanski-1.pdf (ultima consultazione: 13/08/2019).
- Toffano Martini E. (2018). Sulla visibilità dell'infanzia. Linee per un quadro concettuale tra pedagogia e diritti umani. In E. Toffano Martini, *Sulla visibilità dell'infanzia. Saggi di pedagogia dei diritti umani* (pp. 25-81). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zanato Orlandini O. (2006). Educazione, sostenibilità, competenze degli insegnanti. In O. Zanato Orlandini (a cura di), *Percorsi nella formazione docente. Innovazione formativa e didattica*. Atti della V Biennale internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 1-3 dicembre 2004 (pp. 39-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanato Orlandini O. (2012). Infanzia e sostenibilità urbana: il diritto alla natura. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Che vivano liberi e felici...*». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 417-428). Roma: Carocci.

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

The garden in Outdoor Education: an opportunity for human development

Mirca Benetton

Università di Padova

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

Keywords

Outdoor Education, garden, sustainable education, nature-culture

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

Parole chiave

Outdoor Education, giardino, educazione sostenibile, natura-cultura

1. La questione ecologica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *Do ut des* nel verde

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

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

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

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

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

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

La necessaria presa di coscienza e responsabilità sociale sopra richiamata viene sollecitata dallo stesso recente rapporto *Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems* (<https://ipccitalia.cmcc.it/>). In esso si evidenzia come parlare di rispetto e conoscenza della natura implichi assumere una visione totale rispetto alla Terra, considerando le conseguenze della distruzione in atto degli ecosistemi naturali e seminaturali, incluse le aree coltivate, che hanno una funzione fondamentale per l'umanità, in quanto capaci di assorbire le emissioni di CO₂ dall'atmosfera e trasformarle in sostanza organica. Devastazione che si ottiene con azioni diffuse di utilizzo del suolo per la costruzione di edifici, strade,

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

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

Di qui la proposta della trasformazione della Terra in *giardino planetario*, che necessita di attenzione e azione costanti come quelle offerte dalla presenza discreta, onesta e rispettosa del giardiniere (le persone sulla Terra), capace di mettere in atto un progetto flessibile e creativo che rispetti tutti gli elementi che compongono il giardino, i suoi mutamenti, le sue trasformazioni, il suo *movimento*. A ciò si riconnette quindi l'urgenza di salvaguardare e prendersi cura di ciò che, come citato sopra, Clément ha definito il Terzo paesaggio¹.

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

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

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

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

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

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

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

3. Botanica e educazione in Rousseau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

30

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Goethe e la comune appartenenza alla natura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. L'apprendimento *outdoor* o bioispirato

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota bibliografica

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

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

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

Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi

Children and teenagers contribution to the protection and promotion of places

Giulia Scarlatti

Università di Padova

The well-being of children and teenagers in urban areas is an index of life quality and sustainability. Pedagogical action, with reference to the right to be heard and to participate, as affirmed in the 1989 Convention on the Rights of the Child, has developed projects to involve them in local planning. A possible way to care for natural and cultural heritage and to implement sustainability is assuming the Outdoor Education perspective through interactive participation. Practices of interaction with contexts of life and of active citizenship enable children and teenagers to build their own identity by being in relationship with the environment and other human beings, to develop a sense of belonging, and to increase their sensitivity to environmental balance.

41

Keywords

**rights of children to be heard and to participate,
active citizenship, natural and cultural heritage protection**

Il benessere di bambini e adolescenti nei contesti urbani rappresenta un indicatore di qualità e sostenibilità di vita, e l'azione pedagogica, con riferimento al diritto di ascolto e partecipazione proclamato dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989, ha sviluppato progettualità che li coinvolgono nella pianificazione territoriale. Assumere la prospettiva dell'*Outdoor Education* integrata con metodi di partecipazione interattiva è una delle possibili modalità per prendersi cura del patrimonio naturale e culturale e contribuire alla sostenibilità. Attraverso le pratiche di interazione con i luoghi di vita e di cittadinanza attiva, bambini e adolescenti possono costruire la loro identità in relazione con gli altri e l'ambiente, sviluppare senso di appartenenza, accrescere la loro sensibilità per gli equilibri ambientali.

Parole chiave

**diritti dei bambini di ascolto e partecipazione, cittadinanza attiva,
tutela del patrimonio naturale e culturale**

1. Diritti dell'infanzia e qualità dei contesti di vita

Costruiamo ed esprimiamo la nostra identità nella relazione con gli altri e i contesti che abitiamo secondo una percezione soggettiva del mondo e modalità personali di elaborazione. I luoghi non sono neutri ma si connotano di senso per chi li vive e si lascia interpellare da essi: l'atto stesso di abitare qualifica l'essere umano e tocca le dimensioni della cura, della relazione, della libertà. Del resto, lo spazio non è un "già dato" rispetto agli esseri umani, ma è da essi popolato, modellato e trasformato: "gli individui sono 'costruttori dei luoghi che abitano' (*place-makers citizens*), e dunque responsabili della qualità della vita che in essi si sviluppa" (Mortari, 2008, p. 61). La duplice accezione del termine "urbano" – città o metropoli, ma anche civiltà, nel senso di rispetto e luoghi ospitali – aiuta a connotare i contesti urbani dal punto di vista sia fisico, sia sociale e dei rapporti umani.

Ebbene, oggi nelle città per lo più prevale un senso di "non appartenenza" al territorio (Augé, 1993): se la persona non fa esperienza del luogo in cui vive, sviluppa un senso di estraneità rispetto ad esso. La città si è prevalentemente strutturata secondo le esigenze di un cittadino *maschio, adulto, lavoratore*, "ha rinunciato a essere luogo di incontro e di scambio e ha scelto come nuovi criteri di sviluppo la *separazione* e la *specializzazione*" (Tonucci, 2008, p. 75); esempio emblematico di tutto questo è la diffusione imperante dell'automobile.

42

Osservando questo scenario dalla prospettiva di bambini e ragazzi, appare evidente la distanza fra i paesaggi urbani e i loro bisogni lungo la crescita¹, quali l'autonomia e la libertà di muoversi, il senso del nuovo e della scoperta, la dimensione della socialità e del gioco, nonché "lo sviluppo di quello che viene definito 'senso del luogo', ossia la percezione di appartenere a un ambiente, che è sentimento essenziale al generarsi di un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti del contesto di vita" (Mortari, 2008, p. 5).

Se in un recente passato essi si appropriavano normalmente, nella loro quotidianità, dello spazio pubblico ed esterno all'abitazione (in un tempo dopo la scuola autenticamente "libero", non organizzato dagli adulti, e "fuori", all'aperto, fatto di incontri e avventure con gli amici e i coetanei del quartiere), negli ultimi decenni sembrano "agli arresti domiciliari e scolastici" (Farné, 2018, p. 37): l'aumento del traffico stradale e al contempo la comodità degli spostamenti in automobile, la diffusione delle nuove tecnologie a scapito degli spazi reali di relazione e gioco, la considerazione della casa come luogo degli affetti fino all'autosufficienza, l'occupazione del tempo libero con attività scolastiche o extrascolastiche, una pervasiva percezione di rischio e insicurezza sono solo alcuni aspetti che riducono o impediscono l'accesso a esperienze fondamentali in rapporto all'ambiente, come sapersi orientare, muoversi nel percorso da casa a scuola, intrecciare relazioni simmetriche con

1 Si fa riferimento in questo contributo alla condizione dell'infanzia e adolescenza in relazione ai contesti urbani delle città italiane.

i pari, fare esperienze a contatto con la natura, conquistare una territorialità trasformativa degli spazi in luoghi (Hubbard, Kitchin, 2010). Per quanto riguarda il rapporto bambino-natura, Richard Louv (2006), nel libro *L'ultimo bambino nei boschi*, considera in termini di alienazione il venir meno delle possibilità di stare all'aperto e ritiene che molti disturbi (*disorders*) riscontrati a livello scolastico, definiti "bisogni speciali" (*special needs*), siano in realtà bisogni naturali insoddisfatti. Accanto al diritto al gioco, all'istruzione, alla salute, Gianfranco Zavalloni (2008), nel manifesto *Diritti naturali di bimbi e bimbe*, richiama l'importanza del 'diritto alla natura', cioè di poter giocare in ambienti naturali, sporcarsi, usare le mani, annusare, ascoltare i rumori della natura, esperienze che una volta avvenivano in modo spontaneo.

In risposta a queste e altre domande inesprese, la città necessita "di ripensarsi, di riconfigurarsi, di non disattendere ulteriormente la prospettiva culturale, propria da tempo di documenti internazionali dedicati all'infanzia, che pone in primo piano chi è piccolo e fragile, col suo diritto di parola e partecipazione, per fare di un insieme di 'isolati' una città coesa" (Toffano Martini, 2014, p. 151). Il quadro di riferimento in cui ci si muove è offerto dalla *Convention on the Rights of the Child* (Crc) del 1989, le cui finalità sono descritte in termini di diritti relativi alla *protection*, alla *provision* e alla *participation*, le '3P' (Cantwell, 1993). Il diritto di essere ascoltato (art. 12), intimamente connesso al diritto di partecipare (Lücker-Babel, 1995), costituisce uno degli aspetti portanti e trasversali della Crc – accanto al diritto alla non discriminazione (art. 2), alla primaria considerazione del superiore e migliore interesse del bambino (art. 3), al diritto alla vita e allo sviluppo (art. 6) –, poiché stabilisce che i soggetti in crescita, delle diverse età e condizioni, hanno il diritto di esprimere liberamente idee, sentimenti, punti di vista, esigenze, aspirazioni sulle questioni in cui sono coinvolti, e che ciò deve essere ascoltato e preso in seria considerazione. Ascolto inteso come attenzione duratura, capacità di entrare in sintonia empatica con l'altro e deciptarne le comunicazioni, accettazione della complessità della vita, "condizione non solo per saper dare risposte appaganti alle domande rivolte ma anche per consentire relazioni interpersonali significative e per creare così non un agglomerato di esseri umani, ma una vera comunità" (Moro, 2004, p. 100).

Nella prospettiva dell'educazione ecologica, che promuove una disposizione etica verso il mondo circostante, "l'ascoltare è un modo di prestare attenzione, che è la prima forma in cui si manifesta l'etica del prendersi cura, ma è anche un modo di essere non intrusivo" (Mortari, 2009, p. 142), permettendo, a piccoli passi, di costruire realtà umane e ambientali più sostenibili.

Un contributo importante per il dialogo fra i diritti dell'infanzia e i fenomeni dell'urbanizzazione fu fornito già in occasione del *Summit di Rio de Janeiro* del 1992, che elaborò l'*Agenda 21*, portando come principio imprescindibile sul piano pedagogico il concetto di "sostenibilità"², che rimanda

2 Il concetto di "sostenibilità" si diffuse soprattutto con il *Rapporto Brundtland*, in riferimento al termine "sviluppo": sarebbe sostenibile "uno sviluppo in grado di garantire il soddisfa-

alla cura dell'ambiente e alla responsabilità nei confronti delle nuove generazioni. In questo documento si afferma l'importanza di associare la gioventù alle decisioni in materia di ambiente e sviluppo; inoltre l'undicesimo obiettivo del nuovo programma di azioni delle Nazioni Unite, l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (2015), è quello di avere in futuro città e comunità sostenibili, a partire dalla qualità e dignità della vita.

Nella prospettiva della Convenzione Onu, è sorto dagli anni Novanta del secolo scorso il movimento delle *Città amiche dei bambini*, la cui progettualità, affermata in diversi documenti, è frutto di "una nuova visione dell'infanzia, che riconosce il bambino come soggetto attivo fin dalla sua più giovane età, e di una nuova cultura della città, che incoraggia i cittadini a partecipare in processi finalizzati a rendere l'ambiente fisico e sociale più sostenibile ed equo" (Sclavi, Santos Pais, 2005, p. 6).

A ciò si allinea il Progetto internazionale *Le città dei bambini*, condotto da Francesco Tonucci con l'intento, ribadito dalla legge italiana 285/1997, di promuovere una progettazione urbana a misura dei bambini e soprattutto con il loro coinvolgimento attivo³. Alla base, la convinzione che "la prima e più importante scelta da farsi è quella di dare ai bambini un ruolo da protagonisti, dare loro la parola, permettere loro di esprimere pareri e metterci, noi adulti, nell'atteggiamento di ascolto, di desiderio di capire e di volontà di tener conto di quello che i bambini dicono" (Tonucci, 1996, p. 41).

Bambini e ragazzi abitano, vivono gli spazi attraverso la dimensione relazionale, sviluppano legami affettivi con i luoghi; il modo in cui interagiscono con l'ambiente è diverso da quello degli adulti e la loro ottica porta a una trasformazione radicale della gestione degli spazi. Pertanto, il loro coinvolgimento "è determinante per ottenere nuove forme di coesione, di sicurezza, di identità sociale" (Birbes, 2016, p. 73). Riconoscere l'inadeguatezza dei contesti urbani nei confronti dell'infanzia e agire per farvi fronte significa portare un miglioramento non soltanto per i più piccoli, ma per l'intera comunità: i bambini sono considerati sensibili indicatori ambientali che rappresentano i bisogni di tutti i cittadini. Se da una parte si rileva che i "beni essenziali per i bambini scarseggiano nella nostra vita normale, a partire dal *bene* 'tempo', dal *bene* 'movimento', al *bene* 'stare con gli altri', al *modo* con cui 'si sta con gli al-

cimento dei bisogni attuali senza compromettere la possibilità delle generazioni future di far fronte ai loro bisogni" (WCED, 1987).

Si richiamano l'avvio di iniziative quali il *Decennio dell'educazione allo sviluppo sostenibile* per il periodo 2005-2014 affidato all'Unesco; la proclamazione del 2015 come *Anno dello sviluppo sostenibile*, per il susseguirsi di eventi sulle tematiche in questione; l'approvazione, nel 2015, degli SDGs (*Sustainable Development Goals*), che costituiscono il nuovo programma di azioni definito *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In vista dell'attuazione degli Obiettivi dell'*Agenda 2030*, nel 2017 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha presentato il *Piano di Educazione alla Sostenibilità*.

- 3 Tre sono i livelli principali in riferimento a bambini e ragazzi su cui si sviluppa l'iniziativa: urbanistico, considerando il loro punto di vista nella progettazione e costruzione di spazi; educativo, promuovendo le loro potenzialità, capacità progettuali e spirito critico; politico, dando spazio ai loro bisogni e istanze, che altrimenti rimarrebbero non ascoltati.

tri', e così via" (Laneve, 2002, p. 405), dall'altra si riconosce quanto questi *beni* siano necessari per la qualità di vita degli adulti stessi⁴.

Per rintracciare un'ecologia dei contesti di vita ci si pone dalla parte di bambini e ragazzi, si sceglie "il più piccolo a garanzia di tutti, il più lontano dalle logiche e dalle mentalità degli adulti per garantire attenzione e ascolto alle esigenze di tutti" (Tonucci, 2008, p. 79).

Come si evince dai documenti internazionali, i diritti all'ambiente sono strettamente connessi con i diritti di cittadinanza attiva, in quanto "il concetto di 'sostenibilità' [...] deve partire da un recupero di intenzionalità nella relazione con l'ambiente come luogo di vita" (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018, p. 19). La possibilità di concreti atti di cura e la partecipazione ai processi decisionali relativi al proprio territorio sviluppano nei soggetti senso di appartenenza e di responsabilità, attenzione e impegno verso ciò che è altro da sé.

A partire da queste premesse, si assume l'approccio dell'*Outdoor Education* volto alla tutela e valorizzazione dei luoghi attraverso il paradigma partecipativo, considerandolo "come metodo educativo di aiuto a definire meglio il rapporto tra uomo e natura, e tale da rappresentare un impegno concreto di cittadinanza attiva, oltre che di responsabilità condivisa per la salvaguardia del pianeta" (Chistolini, 2016, p. 135).

2. Educazione al patrimonio naturale e culturale come espressione di cittadinanza attiva

L'educazione al patrimonio naturale e culturale, "la quale viene già da tempo avvertita come importante per lo sviluppo di una collettività a livello territoriale e per fondare e rifondare il senso di appartenenza culturale" (Nuzzaci, 2016, p. 179), avviene attraverso l'esperienza personale dei beni ambientali e paesaggistici nel territorio e costituisce un diritto di cittadinanza. Nella *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società*, il patrimonio culturale – di cui il 2018 è stato proclamato anno europeo – viene definito "un insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione". Comprende pertanto tutti gli aspetti dell'ambiente che sono il risultato dell'interazione nel corso del tempo fra persone e luoghi (art. 2.a, Consiglio d'Europa, 2005). Il patrimonio culturale non è qualcosa di statico, confinato nel passato, ma una realtà che si sviluppa attraverso il nostro modo di rapportarci ad esso.

4 "Se nelle nostre città cominceremo a lavorare perché i bambini e le bambine vivano secondo le loro esigenze ci renderemo conto che in effetti non stiamo lavorando solo per i bambini [...]. Assumere il bambino come parametro di cambiamento significa pensare una città più adatta per tutti i cittadini" (Centro Nazionale di Documentazione e di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza (1998). *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge n. 285/1997*. Firenze: Istituto degli Innocenti, p. 33).

Educare a prendersi cura dei luoghi costituisce un modo per avvicinarsi agli obiettivi connessi alla sostenibilità (Zanato Orlandini, 2014, p. 15) e favorire la tutela del patrimonio naturale e culturale. L'Unesco, già nel 1994, promosse il progetto *La partecipazione dei giovani alla preservazione e promozione del patrimonio mondiale*, con la finalità di rendere l'educazione al patrimonio parte integrante dei programmi scolastici. Nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (22 febbraio 2018) nell'ambito di area storico-geografica e in quello artistico di scuola primaria viene dato rilievo "all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva", alla "progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale" (par. 5.2), "alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza" (par. 5.6), in una prospettiva trasversale alle discipline attraverso il legame fra teoria e prassi.

La possibilità di fare esperienze *outdoor* in rapporto con l'ambiente ha un impatto positivo sulla salute e per diversi aspetti dell'apprendimento, dalle capacità di attenzione a quelle di osservazione, dallo sviluppo di una maggior creatività alla riduzione di problematiche comportamentali; permette inoltre

la libertà-autonomia in relazione alla protezione-sicurezza; la costruzione dell'identità personale in relazione ai luoghi; la maturazione di competenze pro-sociali, di consapevolezza, di responsabilità in rapporto ai mondi reali e virtuali che, in proporzione variabile, influenzano ormai la vita di tutti noi (Zanato Orlandini, 2012, p. 419).

46

L'*Outdoor Education*, che riguarda la dimensione ecologica e della sostenibilità con attenzione particolare alla cura dell'ambiente, allo stile di vita, ai consumi di risorse, non intende proporre nuove metodologie, "semplicemente invita ad assumere lo spazio esterno, a partire da quello più facilmente disponibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i bambini. [...] è, prima di tutto, il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere le dimensioni del gioco e del divertimento, della socialità e dell'avventura" (Farné, 2018, p. 37).

Al fine di "promuovere quello che viene definito 'senso del luogo', ossia una conoscenza del territorio abitato e la consapevolezza del valore che hanno luoghi ed elementi, viventi e costruiti, in esso presenti" (Mortari, 2008, p. 60), bisogna fornire opportunità dal punto di vista educativo in cui mettere in atto pratiche adeguate, secondo un approccio integrato, sia in termini di confronto critico con la realtà, sia restituendo "ai soggetti in crescita ciò che è stato loro gradualmente sottratto, cioè le possibilità di un approccio sensoriale all'ambiente, di emozionarsi, di avvertire di essere parte di un tutto" (Benetton, 2018, p. 299). Gli elementi della natura e dell'ambiente esterno costituiscono un grande repertorio per il bambino dal punto di vista esperienziale.

Ripensare ed esplorare i contesti di vita attraverso lo sguardo di bambini e ragazzi comporta coinvolgerli nell'ambiente in cui vivono e nelle esperienze di progettazione e dare voce alle loro competenze, attuando "due momenti essenziali fra loro interconnessi: quello della presa di conoscenza e

coscienza di alcuni importanti dati cognitivi; quello della individuazione e sperimentazione di ruoli attivi” (Papisca, 1989, p. 66).

Assumere i soggetti in crescita come “unità di osservazione e misura” significa considerarli parte attiva della relazione, interlocutori privilegiati, capaci di individuare con competenza caratteristiche e bisogni specifici, spesso non intercettati dagli adulti, “incoraggiando il protagonismo di bambini, ma anche di adolescenti e giovani, nella consapevolezza di se stessi e del loro ruolo nella società. Occorre sollecitare il senso di appartenenza alla comunità e di identità con i luoghi del loro vissuto” (Birbes, 2016, p. 74). Bambini e ragazzi hanno una prospettiva peculiare sulla realtà e, se vengono loro fornite le informazioni necessarie, possono dare un contributo significativo a decisioni che li riguardano, non solo a livello soggettivo, ma anche di vita sociale; coinvolgimento che deve avvenire in tutte le fasi, anche nella conservazione e gestione futura degli spazi. In particolare, in riferimento al progetto *Le città dei bambini*, vengono indicate nel dettaglio le seguenti fasi del processo: formazione del gruppo di lavoro, superamento degli stereotipi ed espressione di desideri, termini della proposta e sopralluoghi, proposte concrete, scelta tra le proposte, visualizzazione tramite collage e plastico, confronto con un tecnico, lavori e autocostruzione, inaugurazione e, da ultimo ma non meno importante, manutenzione e cura degli spazi (Belingardi, 2018, pp. 22–28).

Il Rapporto Unicef del 2003 sottolinea il nesso tra il diritto di ascolto e partecipazione dei minori d’età e il riconoscimento della loro realtà peculiare: “si deve passare da un approccio tendente all’esclusione a un altro teso alla comprensione e alla valorizzazione dei bambini e delle loro capacità; da una realtà definita esclusivamente dagli adulti a una in cui i bambini e i ragazzi possano contribuire a costruire il mondo in cui desiderano vivere”. Ciò non significa esaltare in modo improprio l’autosufficienza dei bambini; la dipendenza dall’adulto rimane una condizione strutturale nella crescita. Il loro coinvolgimento nella vita sociale è possibile attraverso un equilibrio *in fieri* tra protezione e promozione, autonomia e dipendenza. Occorre riflettere sulla rappresentazione dell’infanzia che si ha, perché ciò influisce sulla qualità delle pratiche partecipative che si mettono in atto, e una rappresentazione limitata alla visione protezionistica e adultocentrica, con conseguente coinvolgimento di superficie e discontinuo alle fasi del percorso, impedisce di dar voce alle effettive competenze di bambini e ragazzi.

Circa il paradigma partecipativo, un riferimento importante è costituito da Roger A. Hart che, nelle sue esperienze di coinvolgimento di bambini e ragazzi nella progettazione dei contesti urbani, elaborò una “scala della partecipazione”, che consente di uscire da un’idea univoca di partecipazione e

5 Risulta rilevante anche lo strumento proposto da H. Shier (2001), *Pathway to participation*, che individua il livello di partecipazione dei bambini in relazione al grado di coinvolgimento adulto, sottolineando l’importanza che l’adulto comprenda dove si trovi rispetto al percorso partecipativo.

coglierne i diversi processi e gradi⁵. Si possono individuare lungo la scala tre macro-livelli di partecipazione: la comunicazione, cioè fornire a bambini e ragazzi informazioni adeguate affinché possano farsi una propria prospettiva sulle istanze progettuali; l'ascolto, cioè permettere di esprimere le proprie opinioni e riflessioni sui temi in questione; il coinvolgimento attivo, cioè far sì che possano co-progettare e contribuire nei processi decisionali. Occorre tener presente però che queste attività comportano anche dei rischi: la manipolazione, quando la progettazione è gestita dai soli adulti e il coinvolgimento dei soggetti in crescita è marginale; la decorazione, quando le idee o manufatti prodotti sono ideati e realizzati dagli adulti e usati a livello decorativo; il tokenismo, quando la motivazione e il coinvolgimento di bambini e ragazzi nelle attività non proviene da loro ma risponde ad istanze esterne (Hart, 1992). Da questo lavoro pionieristico ad oggi si è sviluppata in modo più articolato la riflessione sulla progettazione partecipata con i bambini e gli adolescenti, un tipo di progettazione pedagogica “mirato al coinvolgimento diretto delle persone nel cambiamento di spazi urbani e percorsi ambientali, nel pensare problemi reali nell’ambito della vivibilità della città” (Birbes, 2016, p. 72), e caratterizzato da scambio, ascolto critico e dialogo tra le generazioni.

I processi partecipativi, con la dovuta attenzione a “tutelare il progetto esistenziale di cui ogni nuovo essere è portatore dal rischio di alienarsi in un progetto e in un discorso altrui” (Amadini, 2012, p. 78), sviluppano il senso di responsabilità e le capacità di confrontarsi, discutere, progettare, decidere e operare scelte assieme agli altri. Tali processi vengono a costituire una significativa esperienza lungo la crescita, poiché,

dal momento che lo sviluppo dell’identità è un percorso che ha molto a che vedere con un processo in divenire, se tale processo si nutre della relazione con l’altro e con gli altri, favorisce sia l’identificazione che la differenziazione, due aspetti alternativamente molto importanti sia per i bambini che per gli adolescenti, in quanto periodicamente essi hanno bisogno di sperimentare queste due dimensioni nel rapporto con l’alterità (Benedetti, 2007, p. 15).

La realizzazione di percorsi di educazione alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, integrati con metodi di partecipazione attiva, oltre ad avere un ineludibile valore educativo, fin dai contesti urbani di vita, favorisce un mondo a misura più umana per tutti.

Nota bibliografica

- Amadini M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l’infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Augé M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Belingardi C. (2018). *La metodologia. Come costruire un progetto comune insieme*

- a bambini e bambine. In C. Belingardi, L. Morachimo, A. Prisco, D. Renzi, F. Tonucci (a cura di), *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine* (pp. 19-28). Bergamo: Zerosei.
- Benedetti S. (2007). Il parco che tutti vorremmo. In F. Cirilini, S. Davoli, G. Fantini, C. Pedrazzoli (a cura di), *Il parco che vorrei. Esperienze di progettazione partecipata nei comuni di Albinea, Cadelbosco Sopra e Quattro Castella*. Imola: La Mandragora. <<http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/approfondimenti/osservatorio-infanzia-e-adolescenza/tutte-le-pubblicazioni/i-quaderni-di-camina>> (ultima consultazione: 01/02/2020).
- Benetton M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 291-306.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cantwell N. (1993). Monitoring the Convention Through the Idea "3Ps". *Eurosocal Report*, 45, pp. 121-130.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Farné R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Hart R.A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays*, 4. Firenze: Unicef-Innocenti Research Centre.
- Hubbard P., Kitchin R. (eds.) (2010). *Key thinkers on space and place*. London: Sage.
- Laneve C. (2002). Il bambino e la città. *Studium Educationis*, 2, pp. 400-408.
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Lücker-Babel M.F. (1995). The right of the child to express views and to be heard: an attempt to interpret article 12 of the UN Convention on the rights of the child. *The International Journal of Children's Rights*, 3, pp. 391-404.
- Moro A.C. (2004). I diritti di cittadinanza delle persone di minore età. In A. Baldoni, A. Busetto, A.R. Fava, A. Finelli, L. Torricelli (a cura di), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città* (pp. 93-102). Imola: La Mandragora.
- Mortari L. (2008). Agire con le parole. In Id. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 1-68). Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nuzzaci A. (2016). I beni culturali tra competenze, identità, atteggiamenti alla fruizione: il ruolo della ricerca educativa. In L.M. Calandra, T. González Aja, A. Vaccarelli (a cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche* (pp. 179-193). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Papisca A. (1989). L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani: fonti normative, contenuti e strumenti. In R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani. Riflessioni e documenti per una proposta educativa* (pp. 11-70). Padova: Gregoriana.
- Sclavi A., Santos Pais M. (2005). Prefazione. In Unicef-Innocenti Insight, *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia* (pp. 5-7). Roma: Grafica Bis.
- Shier H. (2001). Pathway to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, pp. 107-117.

- Toffano Martini E. (2014). *Sur le chemin de l'école*: scorci d'infanzia sui passi dei bambini in luoghi remoti e urbani del mondo. *Studium Educationis*, 3, pp. 146-155.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Tonucci F. (2008). Perché i bambini devono partecipare al governo delle città? In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 69-99). Milano: Bruno Mondadori.
- Zanato Orlandini O. (2012). Infanzia e sostenibilità urbana: il diritto alla natura. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Che vivano liberi e felici...*». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 417-428). Roma: Carocci.
- Zanato Orlandini O. (2014). A piccoli passi verso la sostenibilità: educare a prendersi cura dei luoghi. *Studium Educationis*, 3, pp. 9-21.
- Zavalloni G. (2008). Manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe. In Id., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* (pp. 151-152). Bologna: EMI.

Per una decolonizzazione pedagogica del paesaggio: la metamorfosi del corpo

For a pedagogical decolonization of the landscape: the metamorphosis of the body

Antonio Donato

Università di Padova

The article proposes an exploration of the relationship between body and landscape as a way to overcome the modern dichotomies of nature/culture, subject/object and body/mind. Moving from the discussion of the so-called ontological turn in anthropological research, the article focuses on the Outdoor Education practices as possibilities to produce new educational, ecological, habits. Outdoor Education will emerge as a complex perspective, far beyond a simple “turn to nature” in education.

Keywords

body, landscape, Outdoor Education, ecology, anthropocene

Questo lavoro propone un' esplorazione della relazione corpo-paesaggio per fendere le dicotomie moderne di natura/cultura, soggetto/oggetto e corpo/mente, a partire dalla discussione in campo antropologico sull'ontological turn. Attraverso un focus sulle pratiche della *Outdoor Education*, intesa non solo come ritorno alla “natura”, si sviluppa la possibilità di produzione di nuovi habitus ecologici e nuove “prospettive” della pedagogia.

Parole chiave

corpo, paesaggio, Outdoor Education, ecologia, antropocene

A partire dalla relazione tra corpo e paesaggio questo lavoro si sofferma sulle implicazioni pedagogiche dell'*Outdoor Education*, non come semplice didattica all'aria aperta, ma come possibilità di produzione di nuove relazioni. Con il termine paesaggio vorremmo porre al centro del discorso le "relazioni con gli ambienti in cui arriviamo a esistere come esseri incarnati. Includendo non solo i paesaggi delle case e degli altri luoghi di abitazione, ma anche i corpi degli altri" (Davies, 2000, pp. 22-23, *traduzione dell'autore*). Più specificamente, vorremmo delineare un quadro teorico in cui i corpi in metamorfosi sono compresi all'interno dei paesaggi e come paesaggio.

In particolar modo, questo lavoro vuole tracciare attraverso la metamorfosi corporea nella relazione paesaggio-corpo la controparte di quello che la pedagogia moderna considera l'acquisizione di schemi mentali di rappresentazione, ponendo il corpo come "natura" e spesso in secondo piano rispetto ai processi pedagogici. Sullo sfondo della riflessione che vogliamo sviluppare ci sono quei progetti "ecologicamente orientati" come l'*Outdoor Education*, capaci di diventare veri e propri processi "istituenti" (Donato, Mancini, 2018), ovvero processi di trasformazione delle istituzioni educative. L'interesse pedagogico per queste nuove pratiche educative può essere collocato nella controversa discussione sui cambiamenti ambientali, così ampi che intersecano la storia umana e la storia della natura. Una discussione interdisciplinare che si interroga anche sul poter o meno definire, oggi, l'impatto dell'umano sulla terra come una vera e propria era geologica: l'Antropocene. Sebbene tale termine sia controverso, proprio per la riaffermazione della centralità umana all'interno della transizione ecologica in termini non molto diversi da quelli che hanno provocato, i problemi sollevati da tale discussione meritano un interessamento anche da parte della pedagogia. Possiamo dire, parafrasando l'antropologo Tim Ingold, che anche per la pedagogia oggi la sfida è, per così dire, "riportare la persona sulla terra, ripristinarla nel contesto primario del suo coinvolgimento in un ambiente" (Ingold, 2019, p. 65). Per immaginare nuovi presupposti teorici e immaginare nuove prassi educative, questo lavoro si svilupperà a partire da una riflessione di carattere antropologico, un confronto tra metafisiche come utile esercizio di decolonizzazione che ci permette di usare l'antropologia come "filosofia con le persone"¹ (Ingold, 1992, p. 696). L'obiettivo non è tanto quello di "spiegare il mondo di altri, ma di moltiplicare il nostro" (Viveiros de Castro, 2019b, p. 132). Gli altri, dunque, diventano mondi possibili, capaci anche in pedagogia di poter delineare nuove relazioni, come quella di corpo e paesaggio.

1 L'autore nella citazione originale in inglese di *people* rappresenta sia il concetto di "gente", sia il sostantivo di "popoli".

1. Oltre le dicotomie Moderne

La crisi ecologica, secondo Emanuele Leonardi e Alessandro Barbero – riprendendo la prospettiva della sintomatologia proposta da Paolo Vignola – è un sintomo del sociale, che “necessita sia di una critica radicale che di una pratica di cura collettiva per essere agita consapevolmente e trasformata. In particolare, esso è un sintomo della crisi delle scienze sociali, o meglio del modo in cui esse hanno messo a tema il rapporto moderno – cioè intermedio – tra natura e società” (2017, pp. 7-8).

Una crisi-sintomo quella ecologica, che vogliamo qui definire come una crisi di relazioni, che ha per questo aperto un nesso tra la discussione ecologica e la discussione ontologica. La discussione accademica in ambito antropologico circa le questioni ontologiche ha preso il nome di *Ontological Turn*, a partire dalla pubblicazione di *Thinking Through Things* (Henare, Amiri, Holbraad, Waste, 2007). Discussione che ha avuto anche un recente approdo in Italia sotto il nome di “svolta ontologica” e che ha visto la pubblicazione negli ultimi anni di diversi lavori (Consigliere 2014b; 2014c; Danowski, Viveiros de Castro, 2017; Viveiros de Castro 2019a; Brigati, Gamberi, 2019; Viveiros de Castro, 2017). Come mette in evidenza Valentina Gamberi, una delle curatrici di queste pubblicazioni, la svolta ontologica rappresenta “un ritorno sì alle cose stesse, ma anche alle relazioni” (2019, p. 46). Possiamo dunque iniziare a dire – diversamente dalla vecchia “svolta” di stampo culturalista – che la “cultura è il nome che l’antropologia dà alla variazione relazionale” (Viveiros de Castro, 2019b, p. 117), per cui le relazioni non sono rappresentazioni, ma prospettive. Il prospettivismo diventa un’ontologia che riguarda più il piano delle relazioni che quello delle sostanze e delle essenze. Il corpo non è più dunque né un organismo, né una rappresentazione, ma – come vedremo – è “il punto di vista”. Un corpo, dunque, diverso dalla “nostra” ontologia naturalista.

Nella nostra ontologia naturalista, l’interfaccia natura/società è naturale: umani sono organismi come il resto degli esseri viventi, corpi-oggetto nelle interazioni “ecologiche” con altri corpi e forze, tutte regolate dalle leggi necessarie della biologia e della fisica; le “forze produttive” sfruttano e quindi esprimono forze naturali. Le relazioni sociali, cioè quelle contrattuali o istituite tra soggetti possono soltanto esistere come interne alla società umana (non ci sono “relazioni di produzione” che collegano gli umani agli animali o alle piante, tanto meno relazioni politiche) (Viveiros de Castro, 2019a, pp. 72-73).

La chiave per comprendere l’ontologia naturalista nell’interfaccia natura/società è l’attuale “modello Natura/Culture” Occidentale, così come viene definito da Roberto Brigati:

Il modello Natura/Culture [...] è il frutto di un accomodamento, che data in realtà da lunghissimo tempo. Ben prima che nascesse l’antropologia culturale moderna, c’era comunque bisogno di un modello

che tenesse insieme il determinismo causale, tendenzialmente insito nel naturalismo occidentale, e la libertà umana richiesta dalla religione ebraico-cristiana. Di qui la soluzione: c'è la natura, unica e universale, ma gli umani sono (gli unici esseri) liberi e capaci di interpretarla in modi diversi, e perfino di formulare e riformulare in modi diversificati la stessa natura: questi modi sono appunto le culture, inevitabilmente plurali, ma anche innocuamente tali, dal punto di vista del naturalismo (2019, p. 306).

La discussione critica sul naturalismo occidentale ha negli ultimi anni permeato anche il campo educativo (Pinto Minerva, Galletti, 2004; Barone, Ferrante, Sartori, 2014; Ferrante 2016; Ferrante, Orsenigo, 2017). In particolare modo con gli studi sul *postumano*, attraverso una prospettiva materialista è stata sviluppata una forte critica all'ontologia naturalista, affermando un'ontologia relazionale basata su continui processi di *ibridazione* (Braidotti, 2014).

Tale concetto comporta la messa in discussione dei paradigmi che per secoli hanno considerato l'essere umano come il referente unico e primario delle riflessioni scientifiche, filosofiche, pedagogiche, oltre che delle prassi educative. Implica che, in primo luogo, si ponga mano a nuove epistemologie in grado di superare la gerarchizzazione che vedeva contrapporsi, da una parte, l'ambiente materiale (rocce, acque, venti ecc.) e, dall'altra, la vita biologica degli altri sistemi viventi umani e non-umani (compreso il mondo delle macchine), cogliendo l'indisolubile unità in cui coabitano il Pianeta sistemi diversi, ma che sono tutti parti interagenti del più generale ecosistema (Gallelli, Pinto Minerva, 2017, p. 121).

Sebbene si possano cogliere con gli studi pedagogici del *postumano* punti in comune con l'analisi che stiamo proponendo, a una attenta disamina sono presenti numerosi punti di differenza che, purtroppo, per un'economia di spazio non possono essere qui affrontati nelle loro peculiarità. La differenza che ci preme maggiormente sottolineare è il rischio che questi studi presentano nel ricadere nella dicotomia Mente/Corpo, un uso che invece risulta superato o completamente inadatto per altri sistemi di pensiero come quelli Amerindi (Overing, 1988). Proveremo, dunque, a sviluppare un discorso fuori dal processo di modernizzazione, eminentemente coloniale, caratterizzato da genocidi e "massacri pedagogici" (Latour, 2014, p. 175), ma anche veri e propri "epistemocidi" (Sholte, 1984, p. 964). Il tentativo è, dunque, sulla scia della discussione antropologica, di legittimare anche in pedagogia altri sistemi di pensiero, di ontologie che permettono il carattere sociale delle relazioni tra umani e ambiente. Così come riportato dal filosofo Roberto Brigati, l'uso da parte di Viveiros de Castro della "metafisica amerindia, col suo prospettivismo, è per così dire migliore, cioè è un'opzione politica da mettere all'ordine del giorno in quanto permette un miglior rapporto con l'ecosistema" (2019, p. 341). Infatti, con l'emersione di posizioni ontologiche diverse avvenuta all'interno del filone di ricerca denominato

ecologia politica², permette di tracciare dei panorami possibili oltre l'orizzonte sociale della prospettiva del naturalismo moderno, anche inglobando quei sistemi di pensiero rimasti fuori dal processo di modernizzazione. Con la modernità “si pensava che l'edificio avrebbe tenuto in virtù pianterreno, l'economia, ma ci siamo dimenticati delle fondamenta” (Danowski, Viveiros de Castro, 2017, p. 46), ovvero della relazione con l'ambiente. Con l'*intrusione di Gaia* – collisione degli umani con l'ambiente, come la definisce Isabelle Stengers (2009) – inizia a cedere anche la distinzione fondamentale dell'episteme moderna: la distinzione tra l'ordine sociale e quello naturale. Quello che vorremmo evidenziare a partire da tale discussione è che in Occidente è solo in tempi molto recenti che la distinzione tra storia umana e storia naturale ha iniziato a crollare (cfr. Chakrabarty, 2009, p. 207). Cosa diversa, invece, per molti popoli, come quelli Amerindi, che fanno parte “della gigantesca minoranza di popoli che non sono mai stati moderni, perché non hanno mai avuto un concetto di Natura e quindi non l'hanno mai persa né hanno mai sentito il bisogno di liberarsene” (Viveiros de Castro, Danowski, 2017, pp. 153-154). Noi “moderni” siamo solo recentemente arrivati a cogliere la ricchezza teorica della lezione “ecosofica” data dagli studi Amerindi³ (Reichel-Dolmatoff, 1976), che coinvolge, come riporta Felix Guattari (1991), la radicale trasformazione della relazione con l'ambiente, dei rapporti sociali e della soggettività umana. Queste tre ecologie – come le definisce Guattari – sono centrali nella relazione paesaggio-corpo, perché sovvertono quelle dicotomie moderne come oggetto/soggetto, natura/cultura, mente/corpo. Non c'è da meravigliarsi che tra i possibili dispositivi da trasformare l'autore citi proprio quelli educativi.

2. Crisi del paesaggio

I significati che possiamo attribuire al termine paesaggio sono numerosi (Jakob, 2009; Zagari, 2006): generalmente possiamo intendere con tale termine un'entità ecologica complessa di relazioni tra differenti elementi (Steiner, Treu, Palazzo, 2004), un rapporto dinamico tra diversi “corpi” che lo abitano. Intendiamo con crisi del paesaggio la riduzione dell'ambiente alla mera funzionalità di transito, di sfruttamento e consumo di suolo, che ha prodotto delle trasformazioni che possono essere lette come mera “distruzione del paesaggio” (Lanzani, 2003, p. 117), una direzione che, come mette ben in

2 *L'Ecologia Politica* può essere intesa come un campo di ricerca interdisciplinare. Si tratta, secondo Paul Robbins, di “un filone di ricerca critica basato sull'assunto che ogni strappo nella trama della rete globale di connessioni tra esseri umani e ambiente si riverbera sul sistema nel suo complesso, [e sull'impegno a] interrogare la relazione tra economia, politica e natura” (Robbins, 2012, p. 13).

3 Esistono anche altre etnografie che dimostrano un'impostazione ecosistemica simile all'esempio Amerindio (cfr. Consigliere, 2014b; 2014c).

luce Sara Gangemi, evidenzia una mancanza di “visione prospettica del paesaggio” (2019, p. 18).

Il contraltare delle logiche di sfruttamento è la logica di conservazione solo di quei pezzi di paesaggio di eccellenza, spesso trasformati in icone turistiche, “vuoti simulacri” (Zagari, 2013, p. 11). La creazione di parchi e aree protette rende visibile, ai fini del nostro discorso, la disgiunzione moderna tra umano e natura, propri della società occidentale. In particolar modo, gli spazi “naturalisti” legati al termine *Wilderness* definiscono un ambiente attraverso la sottrazione dell’umano, producendo una certa ambiguità con le popolazioni cosiddette indigene⁴ che vivono al loro interno e mettendo ben in evidenza i processi coloniali (Danowski, Viveiros de Castro, 2017, p. 66). Come mette in luce Roderick Nash (1967) in *The Wilderness and the American Mind* – ripreso più recentemente dal pedagogista Alessandro Bortolotti (2019) – la creazione dei parchi negli Stati Uniti risulta una vera e propria “ironia della vittoria” da parte di processi di colonizzazione e di conquista. Si noti come attraverso questa ripartizione funzioni socialmente l’ontologia naturalista occidentale, che si regge sulla dicotomia Natura/Cultura, con la Natura diventata “cosa” da conquistare e sfruttare o al massimo da preservare, ma separata dal sociale, e come si legittimino quei processi di valorizzazione capitalista in cui la natura diventa una risorsa a *buon mercato* per l’accumulazione originaria (Moore, Avallone, 2015). In questo, il paesaggio rende visibile vecchi e nuovi⁵ processi di *enclosures*, che coinvolgono tanto la “terra” quanto il “corpo”, nei quali sempre più “la nostra appartenenza corporea è recintata” (Federici, 2018, p. 39). Questa prospettiva ci permette di affrontare il processo di individuazione come un vero processo di recinzione in cui le pratiche educative sono fortemente implicate. Seguendo gli studi di Gilbert Simondon sul *principio di individuazione* (1989), la produzione di un corpo individuale può essere considerata come il punto di un processo che vede, anche attraverso le pratiche pedagogiche, un’astrazione dell’individuo da una dimensione pre-individuale, una “scorporazione” delle soggettività dal loro ambiente. Per porre questo importante elemento di critica, che pone la pedagogia stessa come produttrice di una dicotomia nella relazione corpo-paesaggio, è opportuno analizzare la sedimentazione del sapere pedagogico a partire dalla relazione con le istituzioni moderne, in quel “grande internamento” che fa da sfondo alla nascita della scuola come della fabbrica, del carcere e dell’ospedale, o del manicomio, in cui si producono un “dentro” e un “fuori” la porta. Se oggi ci possiamo riferire a delle pratiche come afferenti all’*outdoor*, questo è il risultato del sedimentarsi di un *in*. Possiamo altresì cogliere con Michel Foucault, nella genealogia delle istituzioni moderne, “la ripartizione degli individui nello spazio” anche dentro la “porta” e l’artico-

4 Gli autori mettono in luce come in Brasile viene spesso rievocato il fantasma “dell’indio con i jeans” (Danowski, Viveiros de Castro, 2017, p. 65).

5 Ci si riferisce con nuovi *enclosures* alla lettura della globalizzazione come un processo di accumulazione originaria (cfr. Federici, 2018, pp. 32-46).

lazione di questi in uno spazio individuale. Senza voler entrare nell'analisi della genealogia dell'istituzione scolastica, potremmo definire con Foucault la ripartizione nello spazio come la "caratterizzazione dell'individuo come individuo" e "l'ordinazione di una data molteplicità" come la condizione prima del controllo e dell'uso di un insieme di elementi distinti, ovvero la base per *una microfisica del potere* (Foucault, 2014, p. 162).

Come riporta anche il pedagogista Alessandro Mariani (2000), la ripartizione non è solo questione di individualizzazione. Diviene, anche con l'assegnazione degli spazi, un'"area di oggettività possibile" in cui il corpo umano diventa "oggetto" di discipline ed entra "in un ingranaggio di potere che lo fruga, lo disarticola e lo ricompono" (Foucault, 2014, p. 150). Si è creduto, soprattutto pedagogicamente,

che l'investimento del corpo da parte del potere dovesse essere pesante, massiccio, costante, meticoloso. Di qui i formidabili regimi disciplinari che si trovano nelle scuole, negli ospedali, nelle caserme, nelle fabbriche, nelle città, negli edifici, nelle famiglie [...]. Se si è potuto costituire un sapere sul corpo, è stato attraverso un insieme di discipline militari e scolastiche (Foucault, 1982, pp. 140-141).

Vorremmo dunque precisare che questa riflessione, a partire dalla divisione schematica delle epistemologie pedagogiche fatta dai pedagogisti Riccardo Massa e Piero Bertolini (1998) tra correnti empiriste, umaniste e materialiste, si pone proprio in quest'ultima. In continuità con gli studi pedagogici post-strutturalisti (Annacontini, 2016), definiamo l'*episteme* della pedagogia non l'individuo, ma il dispositivo formativo (Cappa, 2015; Ferrante, 2017) di cui lo stesso paesaggio è parte; questo per porci al riparo dal pensare che la pedagogia produca i suoi stessi destinatari (Papi, 2001) e per riflettere criticamente sui processi di individuazione.

3. Prospettive "decoloniali"

Fuori dal lascito moderno, e attenti ai processi di individuazione, vogliamo dunque chiederci: come si può articolare differentemente il rapporto corpo-paesaggio? Possiamo rispondere a questa domanda a partire dall'analisi etnografica che Tim Ingold fa sulla società Pintupù australiana, delineando quattro importanti caratteristiche della relazione tra questa popolazione e il paesaggio:

Primo, il paesaggio non è un sostrato già dato e in attesa di essere solcato da eventuali attività che vi si conducono, ma è esso stesso la cristallizzazione di attività svolte nel passato al livello fenomenico degli antenati umani, e ancor di più al livello degli esseri ancestrali. Secondo, esso non è tanto una superficie continua, quanto piuttosto una rete topologicamente ordinata di luoghi ciascuno identificato da qualche caratteristica fisica, e dei sentieri che li connettono. Terzo, il paesaggio fornisce agli abitanti umani i lineamenti dell'identità personale e so-

ciale, garantendo a ciascuno uno specifico punto d'origine e un destino specifico. E quindi, in quarto luogo, il movimento della vita sociale è esso stesso un movimento nel (e non sul) paesaggio, i cui punti fissi di riferimento sono località, o "siti", fisicamente segnati. In breve, il paesaggio non è uno scenario esterno o una piattaforma per la vita, che sia quella degli esseri ancestrali del Sogno o quella delle loro incarnazioni umane nell'arco del tempo. Piuttosto è monumento durevole della vita (Ingold, 2014, pp. 115-116).

Lo stesso autore mette ben in evidenza come sia attraverso l'abitare in un paesaggio che si incorpora la conoscenza di pratiche quotidiane, ponendo soprattutto il corpo come direttamente implicato nei processi educativi:

La conoscenza del mondo si ottiene muovendosi all'interno di esso, esplorandolo, prendendolo in carico, sempre attenti ai segni attraverso i quali si manifesta. Imparare a vedere, allora, non riguarda l'acquisizione di schemi spendibili per costruire mentalmente l'ambiente, bensì concerne il conseguimento delle abilità necessarie al coinvolgimento percettivo diretto con i suoi costituenti, umani e non-umani, animati e inanimati. Non è un processo di inculturazione ma di acquisizione di capacità (Ingold, 2014, p. 119).

Viene dunque da chiedersi cosa potrebbe succedere alla pedagogia, fuori dall'ontologia naturalista, se non considerasse il proprio compito come l'acquisizione di schemi mentali di rappresentazione, ma invece come un processo di metamorfosi del corpo.

58

Le risposte a tale domanda potrebbero ricollocare il dispositivo pedagogico su tutt'altro piano. Come afferma Brigati, infatti, "nessun naturalista nega che le condotte umane siano frutto dell'intreccio genoma/ambiente, o genetica/educazione. Ma il rapporto tra i due correlati è modellato su quello tra profondità e superficie" (Brigati, 2019, p. 307). Ciò mette in luce come, per questa ontologia, "la struttura genetica diventa il dato costante, duro, innato, dotato di potere causale determinante; e le peculiarità culturali e anche etico-ideologiche diventano manifestazioni di questo sostrato, fenomeni determinati" (*ibidem*). Pur avendo un ruolo di primissimo rilievo nella politica ontologica moderna, dunque, gli effetti pedagogici sono relegati a fenomeni di superficie, così come articolato dal paradosso del naturalismo, che ne produce anche le discipline umanistiche.

Il paradosso del naturalismo è di essere un monismo che nasce dall'introduzione di una dicotomia e la ribadisce nel suo statuto dicotomico ogni volta che "naturalizza" qualche porzione della realtà, com'è avvenuto in misura crescente nel corso del tempo. Così la stessa dicotomia natura/cultura è anche alla base delle discipline "umanistiche" (Brigati, 2019, p. 307).

La relazione che andiamo esplorando tra corpo e paesaggio ci permette di fendere la dicotomia natura/cultura, che con le parole di Brigati abbiamo

chiamato *modello Natura/Culture*, scardinando la relazione superficie/profondità del ruolo pedagogico. Non è un caso che il lavoro collettivo sul paesaggio di Bronwyn Davies si sviluppi proprio a partire dal concetto di *(in)scription* e si sviluppi come un'analisi "nella profondità/superficie del corpo/paesaggio non nel senso di scarificare, ma nel senso di coinvolgere la soggettività nel suo essere [...] e come tale mobile, fluido e aperto alla trasformazione" (Davies, 2000, p.11). Sebbene il lavoro di Davies, svolto tra Giappone e Australia sull'incorporazione, ponga il paesaggio come discorsivamente costruito e, dunque, come testo scritto, il lavoro apre la strada a indagare l'efficacia di quest'operazione di "scrittura sui corpi" che esplora "il modo in cui il corpo è forzato o liberato" (Orsenigo, 2015, p. 30), ma anche prodotto all'interno dei dispositivi pedagogici.

Quello che vorremmo, dunque, evidenziare è che le pratiche di *Outdoor Education* producono attraverso una diversa relazione con il paesaggio una capacità di abitare un diverso punto di vista, dove per prospettiva non si intende "una rappresentazione perché le rappresentazioni sono una proprietà dello spirito, mentre il punto di vista è situato nel corpo [...]; se la Cultura è la natura del Soggetto, allora la Natura è la forma dell'Altro come corpo, cioè come oggetto per un soggetto [...]: lo spirito o anima (qui non una sostanza immateriale, ma una forma riflessiva) integra, mentre il corpo (non un organismo materiale, ma un sistema di affezioni attive) differenzia" (Viveiros de Castro, 2014, pp. 38-40). Quello che poniamo come interesse specifico nella relazione tra corpo-paesaggio, nella riflessione pedagogica che "piega le linee del suo dispositivo" (cfr. Donato, Tonelli, Galak, 2019), è la capacità di "agentificare" e attivare le soggettività con diverse prospettive. Seguendo le lezioni di Viveiros de Castro tenute nel dipartimento di antropologia a Cambridge, recentemente tradotte in italiano, possiamo definire l'epistemologia occidentale come il *punto di vista che crea l'oggetto* e, invece, l'alternativa Amerindia come il *punto di vista che crea il soggetto* (Viveiros de Castro, 2019a, p. 86). Paesaggio e corpo non intrattengono semplicemente una relazione, ma si co-producono reciprocamente. Allontanandoci da quell'"ideologia occidentale della cognizione" in cui la stessa prospettiva, così come il corpo, risulta essere una rappresentazione, iniziamo a intendere la prospettiva sul paesaggio come un punto di vista *localizzato nel corpo*. Ecco, dunque, che possiamo definire la metamorfosi del corpo come "la controparte amerindia del tema europeo della conversione spirituale" (Viveiros de Castro, 2014, p. 44). "La *Bildung* amerindia accade nel corpo più che nello spirito: non c'è un cambiamento "spirituale" che non sia una trasformazione corporea, una ridefinizione delle sue affezioni e capacità" (Viveiros de Castro, 2019a, p. 110). Modificando il corpo attraverso l'alimentazione, il cambio di abitudini e l'instaurazione di relazioni sociali con altri soggetti e con l'ambiente, viene acquisito un altro punto di vista⁶. Quello che dunque chiamiamo corpo

6 Cfr. Vilaça (2002, p. 351).

non è sinonimo di una sostanza distintiva o forma fissa; è un assemblaggio di affezioni o modi di essere che costituisce un *habitus*. Tra la soggettività formale delle anime e la materialità sostanziale degli organismi c'è quindi un piano intermedio che è occupato dal corpo come un fascio di affezioni e capacità e che è l'origine delle prospettive (Viveiros de Castro, 2019a, p. 100).

I corpi sono, dunque, pensati come “fabbricati” (Viveiros de Castro, 1979) in cui la pedagogia ci dispone e ci rende capaci (O’ Loughlin, 2006) e in cui anche il paesaggio e l’ambiente⁷ possono essere intesi come implicati nella metamorfosi. Analizzando i lavori di Viveiros de Castro, Tim Ingold afferma che “la metamorfosi non è una copertura, ma un’*apertura* della persona al mondo. Una persona che può assumere molte forme può presentarsi in ogni genere di situazione, ora in una forma ora in un’altra, e ciascuna forma offre una prospettiva diversa” (2019, pp. 62-63). Legando la produzione della soggettività al paesaggio possiamo dire con le parole di Ingold che “la formazione del sé è allo stesso tempo formazione di un ambiente per quel sé” (2019, p. 73), in cui il sé “non è il soggetto prigioniero del modello occidentale ordinario, racchiuso entro i confini di un corpo, e che formula le proprie congetture su come potrebbe essere il mondo esterno sulla base delle limitate informazioni di cui dispone. Al contrario, [...] il sé esiste nel suo continuo impegno con l’ambiente: è *aperto* al mondo, non chiuso” (2019, p. 73). Aprire le recinzioni, gli *enclosures*, della corporeità non vuol dire solo ricollocare la Terra come *Commons*⁸, ma anche fuoriuscire dalla produzione di *corpi tossici* (Langston, 2010). Come scrive Oppermann:

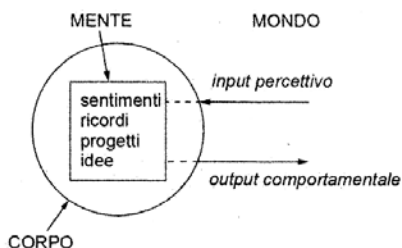
il corpo è un testo locale di contesti globali, reso “altro ecologico” dalle forze del capitalismo che creano traiettorie di inquinamento ambientale estese fino ai singoli sistemi metabolici. Il corpo, allora, è il luogo in cui si incarnano le tossicità di biomi ed ecosistemi. È quindi nel corpo che l’ecologia trova la sua espressione (2015, p. 122).

Sebbene il concetto di *corpo tossico* sia utile per evidenziare come non possa esistere nessuna “recinzione” capace di isolare un corpo dal suo ambiente, nemmeno nella sua concezione organicistica, non dobbiamo cadere nel pericolo di continuare a concepirlo solo come qualcosa di organico. Per evidenziare una contrapposizione metafisica e anche un’alternativa al modello occidentale, Ingold compara il modello occidentale a quello degli Ojibwa.

7 Cfr. Zito (2018).

8 Sul concetto di *Commons*, cfr. De Angelis (2017).

IL MODELLO OCCIDENTALE



IL MODELLO OJIBWA

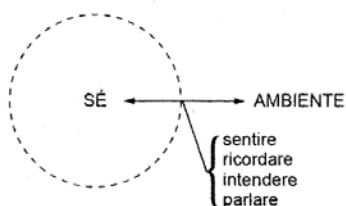


Fig. 1: Il modello occidentale e il modello Ojibwa della persona
(Ingold, 2019, p. 80)

Quello che mette in evidenza tale figura comparativa tra due metafisiche è dato soprattutto dal fatto che le relazioni sociali sono in rapporto di continuità con gli altri costituenti del loro ambiente. “Non c’è, quindi, alcuna rottura radicale tra i campi delle relazioni sociali e di quelle ecologiche” (Ingold, 2019, p. 85). In esse il corpo è in costante ri-definizione, sempre in divenire, la pedagogia ha un ruolo centrale. Una lezione, questa, che vede l’*Outdoor Education* come pratica di sperimentazioni ecologiche, una vera e propria pratica di decolonizzazione della pedagogia⁹ che possa intendere la relazione corpo-paesaggio per delineare ontologicamente il suo lavoro di “trasformazione” del corpo.

9 “È solo una vecchia abitudine quella che continua segretamente a farci pensare che essere ingegnere sia intrinsecamente meglio che essere sciamano; o che il medico rappresenti un modo di umanità più alto rispetto a quello del cacciatore nella *brousse*. Perché i nostri bambini possano diventare matematici, meccanici o filosofi, e quindi entrare in relazioni di un certo tipo con determinati enti del nostro mondo, li cresciamo in un ambiente *che fin dall’inizio* seleziona e favorisce determinate facoltà (capacità di calcolo, verbalizzazione, deduzione, abilità tecnica); allo stesso modo, perché i bambini Dogon possano diventare guaritori ed entrare in relazione con determinati spiriti; o perché i bambini Achuar possano diventare sciamani ed entrare in relazione con le piante della selva, è necessario che vengano cresciuti in contesti che rendano possibili certe relazioni e favoriscano determinate capacità. In breve: se per fare un medico servono almeno trent’anni di *Bildung* altrettanti ne servono per fare uno sciamano, un cacciatore, un guaritore, una levatrice. E spesso anche molti di più” (Consigliere, 2014, p. 36).

4. Conclusioni

L'analisi scaturita a partire dalla crisi ecologica e condensata nella discussione sull'Antropocene delinea nuove prospettive di lavoro pedagogiche della trasformazione sociale, intesa come transizione ecologica. Una "svolta" che si pone eminentemente su un piano ontologico di problematizzazione del naturalismo moderno occidentale e pone alcuni presupposti pedagogici in una condizione di crisi. Alla logica narcisistica individualista si sostituisce una riflessione sui processi di individuazione in divenire, capace di porre l'accento non solo sul soggetto che conosce, ma anche sulla stessa prospettiva in cui è posto, rimarcando il ruolo centrale del paesaggio. Anche per la pedagogia diventa dunque importante includere all'interno della propria discussione quegli elementi spesso messi in secondo piano, come la relazione con l'ambiente, in cui il concetto di paesaggio si presta a sviluppare il concetto di prospettiva e ricollocare il punto di vista nel corpo. L'*Outdoor Education*, alla luce della crisi ecologica, va dunque intesa come possibilità pedagogica di produzione di nuovi corpi, ma anche nuovi mondi, nel tentativo di rispondere alla domanda posta dagli antropologi brasiliani Danowski e Viveiros de Castro (2017): *Esiste un mondo a venire?*

Nota bibliografica

62

- Annacontini G. (2016). Il paradigma post-strutturalista. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 61-75). Roma: Carocci.
- Barone P., Ferrante A., Sartori D. (a cura di) (2014). *Formazione e postumanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Braidotti R. (2014). *Il postumano. La vita oltre il sé, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Brigati R. (2019). La filosofia della svolta ontologica dell'antropologia contemporanea. In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 299-252). Macerata: Quodlibet.
- Cappa F. (2015). *Foucault come educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Chakrabarty D. (2009). The climate of history: four theses. *Critical Inquiry*, 35, pp. 97-112.
- Consigliere S. (2014a). La molteplicità dei mondi. In S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 19-38). Napoli: Kaiak.
- Consigliere S. (2014b). *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi*. Napoli: Kaiak.
- Consigliere S. (a cura di) (2014c). *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione*. Napoli: Kaiak.
- Conty A. (2016). Who is to Interpret the Anthropocene? Nature and Culture in the Academy. *La Deleuziana*, 4, 19, pp. 19-44.
- Danowski D., Viveiros de Castro E. (2017). *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*. Milano: Nottetempo (Ed. orig. pubblicata 2014).
- Davies B. (2000). *(In)scribing Body/landscape Relations*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- De Angelis M. (2017). *Omnia Sunt Communia. On the Commons and the Transformations to postcapitalism*. London: Zed Books.

- Deleuze G. (2004). *La piega. Leibnez e il Barocco*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1988).
- Donato A., Mancini P. (2018). Para una crítica de la escolarización de los cuerpos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4, 1, pp. 92-110.
- Donato A., Tonelli L., Galak E. (a cura di) (2019). *Le pieghe del corpo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Federici S. (2015). *Calibano e la Strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Milano-Udine: Mimesis.
- Federici S. (2018). *Reincantare il mondo. Femminismo e politica dei commons*. Verona: Ombrecorte.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A., Orsenigo J. (a cura di) (2017). *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Foucault M. (2014). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Foucault M. (1982). *Microfisica del potere: interventi politici*. Torino: Einaudi.
- Gallelli R., Pinto Minerva F. (2017). Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale. In A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza* (pp. 117-131). Milano-Udine: Mimesis.
- Gamberi V., Brigati R. (a cura di) (2019). *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*. Macerata: Quodlibet.
- Gamberi V. (2019). Metamorfosi: decolonizzazione vera o apparente? In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp.11-52). Macerata: Quodlibet.
- Gangemi S. (2019). *Common Landscape: processi di educazione, partecipazione ed empowerment in paesaggi ordinari*. Macerata: Quodlibet.
- Guattari F. (1991). *Le tre ecologie*. Milano: Sonda (Ed. orig. pubblicata 2014).
- Henare A., Holbraad M., Wastell S. (Eds.) (2007). *Thinking through things: theorising artefacts ethnographically*. London: Routledge.
- Ingold T. (1992). Editorial. *Man*, 17, 1, pp. 694-697.
- Ingold T. (2014). Caccia e raccolta come modo di percepire l'ambiente. In S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 89-128). Napoli: Kaiak.
- Ingold T. (2019). Sogno in una notte circumpolare. In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 53-92). Macerata: Quodlibet.
- Jakob M. (2009). *Il paesaggio*. Bologna: il Mulino.
- Langston N. (2010). *Toxic Bodies: Hormone Disruptors and the Legacy of DES*. New Haven: Yale University Press.
- Lanzani A. (2003). *I paesaggi italiani*. Roma: Meltemi.
- Latour B. (2014). Guerra di mondi – Offerte di pace. In S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 165-182). Napoli: Kaiak.
- Leonardi E., Barbero A. (2017). Introduzione. Il sintomo–Antropocene. In J.W. Moore. *Antropocene o capitalocene? Scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria* (a cura di A. Barbero, E. Leonardi) (pp. 7-25). Verona: Ombre corte.
- Lewis S.L., Maslin M.A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 7542, pp. 171-180.
- Mariani A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Massa R., Bertolini P. (1998). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (vol.VIII, pp. 337-370). Milano: Garzanti.
- Moore J.W., Avallone G. (2015). *Ecologia-mondo e crisi del capitalismo: la fine della natura a buon mercato*. Verona: Ombre corte.

- Nash R.F. (1967). *Wilderness and the American Mind*. New Haven: Yale University Press.
- O' Loughlin M. (2006). *Embodiment and Education. Exploring Creatural Existence*. Netherlands: Springer.
- Oppermann S. (2015). Il corpo tossico dell'altro. Contaminazione ambientale e alterità ecologiche. In D. Fargione, S. Iovino (a cura di), *ContaminAzioni ecologiche. Cibi, nature e culture* (pp. 119-132). Milano: Led-Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Orsenigo J. (2015). Il gesto educativo come architettónica. In F. Cappa (a cura di), *Foucault come educatore* (pp. 27-75). Milano: FrancoAngeli (Ed. orig. pubblicata 2009).
- Overing J. (1988). Personal autonomy and the domestication of the self in Piara society. In G. Jahoda, I.M. Lewis (eds.), *Acquiring culture. Cross-cultural studies in child development* (pp. 169-192). London: Croom Helm.
- Papi F. (2001). *Sull'educazione*. Milano: Ghibli.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Reichel-Dolmatoff G. (1976). Cosmology as ecological analysis: a view from the rain forest. *Man*, 12, pp. 307-318.
- Robbins P. (2012). *Political Ecology. A Critical Introduction*. London: Wiley-Blackwell.
- Segato R.L. (2014). *La nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Città del Messico: Pez en el Árbol/Tinta Limón.
- Sholte B. (1984). Reason and Culture: The Universal and the Particular Revisited. *American Anthropologist*, 86, 4, pp. 960-965.
- Simondon G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Parigi: Aubier Montaigne.
- Steiner F., Treu M.C., Palazzo D. (a cura di) (2004). *Costruire il paesaggio. Un approccio ecologico alla pianificazione del territorio*. Milano: McGraw-Hill Libri Italia.
- Stengers I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. Parigi: Les Empêcheurs de Penser en Rond/La Découverte.
- Vilaça A. (2002). Making kin out of others in Amazonia. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8, 2, pp. 347-365.
- Viveiros de Castro E. (1979). A fabricação do corpo na sociedades Xinguana. In J. Pacheco de Oliveira Filho (ed.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil* (pp. 31-39). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Viveiros de Castro E. (2014). I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio. In S. Consigliere (2014b). *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi* (pp. 19-50). Napoli: Kaiak.
- Viveiros de Castro E. (2017). *Metafisiche cannibali*. Verona: Ombrecorte (Ed. orig. pubblicata 2009).
- Viveiros de Castro E. (2019a). *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*. Macerata: Quodlibet (Ed. orig. pubblicata 2012).
- Viveiros de Castro E. (2019b). In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 107-144). Macerata: Quodlibet.
- Young R.J.C. (2003). *Postcolonialism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zagari F. (2006). *Questo è un Paesaggio. 48 definizioni*. Roma: Mancosu.
- Zagari F. (2013). *Sul paesaggio. Lettera aperta*. Melfi: Libria.
- Zito E. (2018). Contaminazioni ambientali, alterità ecologiche, corpi ribelli. Note antropologiche. *EtnoAntropologia*, 6 (1), pp. 231-264.

Camminare nel paesaggio come pratica educativa: prospettive geografiche*

Walking in the Landscape as a Pedagogical Practice: Geographical Perspectives

Benedetta Castiglioni

Università degli Studi di Padova

Margherita Cisani

Università degli Studi di Padova

Michele Piccolo

Università degli Studi di Padova

This contribution deals with the ethical and educational value of the act of walking in the landscape. Framed in the reflections on the democratization of the landscape, the experience of walking is described as an opportunity to combine the Outdoor Education with civic, social, and environmental empowerment. Starting from these premises, the paper presents an example of a didactical proposal, the results of a survey on Italian experiences of education on landscape, followed by the description of two cases of non-formal education, with the so-called “walking groups” and with visually impaired people. The practice of walking offers new possibilities of pedagogical reflection on the limits of a static observation from afar and on the original educational opportunities lying behind every “obstacle” encountered along the path.

65

Keywords

**education on landscape, walking, mobility,
landscape democracy, accessibility**

Il presente contributo affronta il tema del valore etico ed educativo del camminare nel paesaggio. Inquadrate nelle attuali riflessioni sulla democratizzazione del paesaggio, l'esperienza del cammino viene descritta come opportunità in cui coniugare la didattica all'aperto con i temi della responsabilizzazione civica, sociale e ambientale. Su queste premesse, il contributo presenta un esempio concreto di proposta didattica, gli esiti di un'indagine sull'educazione al paesaggio svolta su scala nazionale e la descrizione di due casi di educazione non formale, rispettivamente con i cosiddetti “gruppi di cammino” e in presenza di disabilità visiva. La pratica del camminare nel paesaggio apre nuove possibilità di riflessione educativa sui limiti di un'osservazione statica e distanziata e sulle inedite opportunità che si celano dietro ogni “ostacolo” incontrato lungo il percorso.

Parole chiave

**educazione al paesaggio, cammino, mobilità,
landscape democracy, accessibilità**

* Pur essendo il risultato di una riflessione comune, al fine dell'attribuzione delle parti si precisa che a Benedetta Castiglioni sono da attribuire i parr. 1, 2, 6, a Margherita Cisani i parr. 3, 4, 6 e a Michele Piccolo i parr. 5, 6.

1. Introduzione

Nel corso del Novecento, il paesaggio è stato uno dei temi fondamentali della geografia nei contesti scolastici, inteso soprattutto come concetto di sintesi per descrivere le caratteristiche delle diverse aree del pianeta. Solo in tempi più recenti, grazie da un lato alla rinnovata attenzione nel dibattito scientifico al concetto e alla sua polisemicità (Gambino, 2000; Wylie, 2007; Scaramellini, 2012; Antrop, Van Eetvelde 2017; Howard *et al.*, 2018) e, dall'altro, alla più chiara percezione della necessità di un ruolo attivo delle popolazioni nella gestione delle questioni territoriali e ambientali, anche le potenzialità educative legate a questo tema sono emerse nella loro ampiezza.

In particolare, alcuni aspetti del concetto di paesaggio meritano di venire qui brevemente proposti all'attenzione del lettore, quegli aspetti che ci permettono di utilizzarlo proficuamente come chiave interpretativa per gli spazi e i fenomeni geografici, ma anche come "strumento educativo" (Castiglioni, 2011; Wattchow, Prins, 2018), come vedremo più avanti. In primo luogo, il paesaggio è un concetto di sintesi, che si basa sulle strette relazioni presenti tra le diverse componenti, in particolare tra quella naturale e quella antropica. Il paesaggio, poi, in quanto "manifestazione empirica della territorialità" (Turco, 2002, p. 39), può essere compreso soltanto in relazione ai fattori e alle dinamiche territoriali (fisiche e umane) di cui è appunto "manifestazione". Per lo stesso motivo, non è costituito soltanto dalla materialità dei suoi elementi, ma anche dalla rappresentazione immateriale che costruiamo degli stessi, attraverso i significati e i valori che ad esso attribuiamo (Farinelli, 1991). Il paesaggio ha dunque una doppia dimensione, sempre compresente: è al tempo stesso *ciò che si vede e come lo si vede*. Il valore di un paesaggio non è dunque un dato assoluto, definibile a priori, ma dipende sia dai vari saperi esperti, sia dagli sguardi (tra di loro diversi) di chi si relaziona con esso. Infine, il paesaggio è "costruzione diacronica" (Turri, 1974), mai uguale a se stessa; ed è "costruzione sociale" (Castiglioni, 2009) per il ruolo fondamentale che nell'era dell'Antropocene le dinamiche antropiche svolgono nel suo continuo divenire: i paesaggi cambiano senza dubbio per cause naturali, ma ancor più e più velocemente per l'azione continua delle diverse attività dell'uomo.

Il dibattito si è sviluppato a partire dal 2000 anche sotto la spinta propulsiva della Convenzione europea del paesaggio, che ha aperto le porte e formalizzato anche dal punto di vista istituzionale un processo di "democratizzazione" del paesaggio stesso (Prieur, 2006; Egoz *et al.*, 2018). Definendolo come "porzione di territorio così come è percepito dalle popolazioni, il cui carattere deriva dalla azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni" (CEP, art. 1), i Paesi membri del Consiglio d'Europa si sono impegnati a mettere in campo azioni per la partecipazione delle popolazioni alla definizione di politiche per il paesaggio volte alla salvaguardia, alla gestione, alla pianificazione e, ancor prima, a promuovere iniziative per la sensibilizzazione e l'educazione su vasta scala e per la formazione professionale sul campo. Un altro significativo passaggio della Convenzione richiama l'attenzione sul fatto che quando si parla di paesaggio non si fa riferimento (soltanto) a luoghi dai

caratteri di eccezionalità, ma che il paesaggio è dappertutto (come è d'altronde scontato nell'approccio geografico), e che anzi attenzione specifica va posta ai paesaggi della vita quotidiana.

Concentrando quindi l'attenzione sulla dimensione educativa legata al concetto di paesaggio, è significativo qui ricordare che imparare a vedere è il presupposto per imparare ad agire (Turri, 1974): l'azione educativa non è quindi mirata solo a fornire elementi di conoscenza dei paesaggi, ma promuove un "allenamento dello sguardo" funzionale ad acquisire una maggiore consapevolezza del sé nello spazio e nella società e un senso di responsabilità relativamente al proprio ruolo nella trasformazione dei paesaggi stessi (Whiston Spirn, 2005; Castiglioni *et al.* 2007); in altre parole, a costruire un rapporto tra individuo e paesaggio.

Due questioni sembrano dunque importanti da sottolineare in questa sede. In primo luogo, "imparare a vedere" non significa che il paesaggio riguardi soltanto la vista, così come per "percezione", nella Convenzione europea, non si considera soltanto la percezione visiva. Il rapporto tra individuo e paesaggio non è una questione che si sviluppa soltanto davanti al vetro di una finestra, o a uno schermo del televisore o dello smartphone, o a una immagine stampata su di una rivista. Certo, le immagini possono aiutare, e la dimensione visiva svolge un ruolo importante, ma la relazione si struttura grazie a tutti e cinque i sensi; il paesaggio non è solo questione di forme e colori, ma anche di suoni e di sensazioni tattili e olfattive, e di prassi. Non ci rapportiamo con il paesaggio solo quando possiamo coglierne le caratteristiche in maniera distaccata con uno sguardo dall'alto o da lontano, ma ogni volta che entriamo in esso, ne facciamo esperienza, lo viviamo (Ingold, 2000). Secondo l'interpretazione fenomenologica, il paesaggio non è tanto un modo di vedere il mondo, bensì è esso stesso espressione dell'essere-nel-mondo come definitiva rottura della separazione cartesiana tra soggetto e oggetto. Lo sguardo non è più distaccato, dalla mente al mondo, ma è al suo interno, né si può parlare unicamente di sguardo, bensì di un insieme inscindibile di pensiero e sensazioni corporee. Secondo questa prospettiva, il paesaggio consiste nel processo con cui soggetto e mondo esterno sono inestricabilmente connessi e si co-costruiscono continuamente (Grasseni, Ronzon, 2001). Accanto alla prospettiva fenomenologica, è da sottolineare anche il crescente interesse, che ha più di recente investito le scienze umane e sociali, nei confronti delle mobilità, per cui i movimenti nello spazio di cose, informazioni e persone, ma anche le loro rappresentazioni culturali e le pratiche in cui i flussi si incarnano, sono in grado di significare i luoghi e i paesaggi (Merriman *et al.*, 2008). Per questa ragione, le attività educative sul paesaggio devono necessariamente prevedere l'incontro diretto e il movimento nel paesaggio, e quindi l'attività *outdoor* (Douence, 2019).

In secondo luogo, la natura del paesaggio come costruzione sociale richiede che un'azione educativa attenta ad una dimensione pragmatica (Zanato Orlandini, 2007) debba necessariamente configurarsi come occasione di educazione alla cittadinanza, a partire dall'acquisizione della capacità di leggere criticamente i paesaggi: i paesaggi sono l'esito delle scelte di chi ci

ha preceduto, in cui ha avuto peso il diverso ruolo giocato dai diversi attori nello specifico contesto sociale; analogamente, nei paesaggi di oggi e in una proiezione verso il loro futuro, è importante promuovere l'acquisizione di un senso di responsabilità che tenga conto del contesto, del sistema di regole, dell'apporto che ciascuno può dare. E maggiore è l'*engagement* (anche emotivo) con il paesaggio, maggiore sarà la motivazione per un'azione di cura e tutela (Whiston Spirn, 2005).

Nel presente contributo cercheremo di approfondire il ruolo del coinvolgimento diretto in attività all'aria aperta – in particolar modo attraverso il movimento – nell'ambito dell'educazione al paesaggio, grazie alle informazioni provenienti da una indagine nazionale e da alcune esperienze didattiche e di ricerca.

2. Per iniziare a fare esperienza “nel” paesaggio: una proposta

Le esperienze didattiche sviluppate in contesti diversi da chi scrive, in particolare nei corsi universitari curricolari, nella formazione iniziale e nell'aggiornamento degli insegnanti, hanno portato a mettere in evidenza l'opportunità di un forte coinvolgimento iniziale da parte dei discenti prima di avviare l'approfondimento teorico sul concetto di paesaggio, di promuovere l'apprendimento della metodologia per la sua lettura e di discutere le questioni pedagogiche connesse. Se non vi è uno stimolo significativo a modificare il proprio punto di vista, spesso accade altrimenti che le cognizioni implicitamente acquisite attorno ad un termine di uso comune quale quello in oggetto vadano a limitare l'efficacia della proposta didattica volta a proporre il tema del paesaggio nella sua complessità.

Per questa ragione, abbiamo negli anni messo a punto e più volte sperimentato un'attività iniziale – che può essere proposta con le opportune modifiche in contesti formativi diversi – in cui si chiede di “camminare nel paesaggio” per un breve tratto, suddiviso in tappe e accompagnato dalla redazione di una sorta di diario, volta a favorire l'osservazione e la riflessione personale.

L'esercizio, riportato in Figura 1, appare utile e significativo per le seguenti ragioni principali:

- si viene invitati a uscire all'aria aperta, ad incontrare il paesaggio nella sua concretezza; l'azione del cammino permette inoltre di dare profondità al paesaggio, che non è allora solo l'inquadratura della fotografia o ciò che vediamo da un punto di belvedere, ma la “porzione di territorio” che attraversiamo, mediata attraverso la nostra percezione;
- viene proposto un breve cammino in un luogo (i dintorni del complesso didattico in cui ci si trova, il percorso di una passeggiata abituale, un tratto della strada che compiamo durante una giornata di escursione didattica) che non deve avere delle caratteristiche particolari, anzi: in questo modo da un lato si sottolinea che “paesaggio è dappertutto”, dall'altro si stimola

l'osservazione proprio su ciò che ci circonda e a cui spesso diamo poca attenzione;

- la seconda tappa dell'esercizio richiede esplicitamente di fare attenzione non soltanto a ciò che appare alla vista, ma di cogliere tutti gli stimoli sensoriali (odori, rumori, sensazioni tattili) per immergersi e lasciarsi coinvolgere appieno nel contesto anche nella dimensione emotiva, e, al tempo stesso, per attivare questi canali conoscitivi della realtà circostante che spesso vengono poco considerati;
- la terza tappa pone in sequenza una serie di domande che corrispondono, nella loro semplicità, ai quattro itinerari di lettura individuati per la lettura del paesaggio (Castiglioni, 2011), che potranno poi venire approfonditi nel prosieguo del percorso formativo: la lettura denotativa (l'individuazione degli elementi presenti nel paesaggio e la descrizione delle loro caratteristiche), la lettura interpretativa (diretta a fare ipotesi e a cercare spiegazioni sui processi da cui hanno origine le caratteristiche dei paesaggi), la lettura temporale (per ricostruire le trasformazioni dei paesaggi dal passato ad oggi e immaginare quelle future) e, infine, la lettura connotativa (che chiama in causa la componente soggettiva del rapporto con i paesaggi e la dimensione immateriale);
- l'alternanza di momenti di cammino a momenti di sosta, così come la proposta di percorrere la via del ritorno riflettendo su quanto si è sperimentato nel percorso di andata, o quella di riprendere l'esercizio a casa in un momento successivo, rendono l'esperienza immersiva, completa, e al tempo stesso danno la possibilità di comprenderne il senso e di coglierne lo sviluppo sequenziale, non casuale, attraverso una riflessione non soltanto sulla realtà attraversata, ma anche sul proprio modo di vivere questa esperienza;
- l'esercizio viene proposto al singolo, ma è interessante eseguirlo camminando in gruppo: il confronto successivo tra i partecipanti può infatti mettere in evidenza – tramite la diversità delle osservazioni di ciascuno – la soggettività dell'esperienza del paesaggio e l'arricchimento che si ha quando la si può condividere;
- le reazioni all'esercizio sono in generale di positiva sorpresa, per come un compito apparentemente molto semplice da un lato possa portare a scoprire dettagli e caratteristiche dei luoghi mai notati prima, e dall'altro attivi sensazioni ed emozioni che favoriscono un rapporto consapevole con i luoghi stessi: "inizialmente ritenevo questa attività facile e veloce, invece mi ha portato a fare un percorso interiore oltre a quello effettivamente svolto a piedi"¹.

1 Sono queste le parole di una studentessa universitaria che ha svolto l'esercizio all'inizio del corso di Geografia.

FARE ESPERIENZA DI PAESAGGIO

Segui un percorso di circa 500 m - 1 km, da poter fare a piedi. Puoi essere anche vicino al luogo in cui vivi. Meglio se attraversi contesti diversi. Percorri nei due sensi (andata e ritorno). Porta con te questa scheda, e segui le indicazioni. Organizza 3 momenti di sosta nel percorso di andata, in cui fermarti per le tue annotazioni, secondo quanto viene di volta in volta indicato. Se vuoi, durante il percorso puoi raccogliere piccoli oggetti o scattare fotografie.

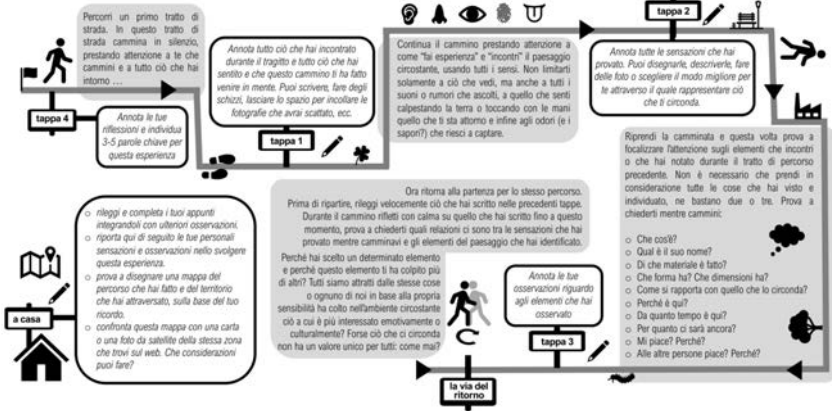


Fig. 1: Esercizio “Fare esperienza di paesaggio”

3. Le attività all’aperto nei progetti di educazione al paesaggio

La complessità teorica che caratterizza la nozione di paesaggio e la sua appartenenza a diverse sfere disciplinari e a differenti mondi professionali fanno sì che esso sia un oggetto denso di potenzialità educative (Zanato Orlandini, 2007). Tali potenzialità, tuttavia, non emergono in maniera esplicita ed evidente nelle pratiche pedagogiche, essendo le esperienze di educazione e formazione al paesaggio disperse in contesti differenti, costruite con finalità a volte divergenti e rivolte a diversi possibili destinatari. Accanto alle aule scolastiche sono infatti numerosi gli altri “luoghi” dell’educazione al paesaggio: aree protette, musei ed ecomusei, centri storici, parchi o fattorie didattiche. Si può affermare inoltre che, essendo il paesaggio ovunque, così come sancito dalla CEP, anche l’educazione al paesaggio può avvenire in ogni luogo.

Per comprendere quale sia il ruolo delle attività all’aperto, nell’ambito dell’educazione alla cura del paesaggio e del patrimonio naturale e culturale, può essere utile partire dai risultati di una indagine nazionale, condotta nel corso degli anni 2017 e 2018 e dedicata alle attività di educazione al paesaggio rivolte a studenti e cittadini nonché ad insegnanti e operatori del settore culturale e ambientale.

La ricerca, dal titolo “Raccontami un paesaggio”², attraverso una raccolta dati tramite un questionario online ha permesso di elaborare un quadro delle modalità con cui, nel contesto nazionale, si realizza l’educazione al paesaggio (Cisani, Castiglioni, 2019). Le informazioni raccolte (relative a 174 enti e as-

2 Realizzata dal Dipartimento di Studi Storici, Geografici e dell’Antichità dell’Università di Padova, in collaborazione con il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali.

sociazioni, 312 progetti educativi e 59 attività di formazione) confermano la presenza di un panorama diversificato di pratiche educative: nell’ambito dell’educazione formale, l’educazione al paesaggio mira allo sviluppo della capacità di osservare e interpretare il paesaggio concentrandosi principalmente sulle sue componenti naturali e ambientali, anche attraverso la dimensione sensoriale e soggettiva; al contrario, nei contesti di educazione non-formale prevale l’attenzione verso il riconoscimento dell’intervento antropico nel processo di trasformazione ed evoluzione dei paesaggi, quindi lo sguardo si concentra sui valori identitari, culturali e patrimoniali in essi presenti, con un approccio tendenzialmente meno esperienziale. In generale, la scuola funge da perno attorno a cui, con una frequenza piuttosto elevata, ruotano altri attori territoriali che interagiscono, creando costellazioni educative che ben si prestano a stimolare processi e momenti di scambio, conoscenza e crescita reciproca.

Per quanto riguarda gli strumenti e le metodologie adottate, l’escursione e l’esplorazione diretta del paesaggio giocano un ruolo fondamentale (Fig. 2). Nel 73% dei casi raccolti, infatti, il progetto educativo e l’attività di formazione prevedono un’attività sul campo, un’escursione o un’uscita didattica, senza evidenti differenze legate alla tipologia di progetto, alle idee di paesaggio sottostanti il progetto stesso, agli stili, agli obiettivi o ai *target* (Cisani, Castiglioni, 2019).

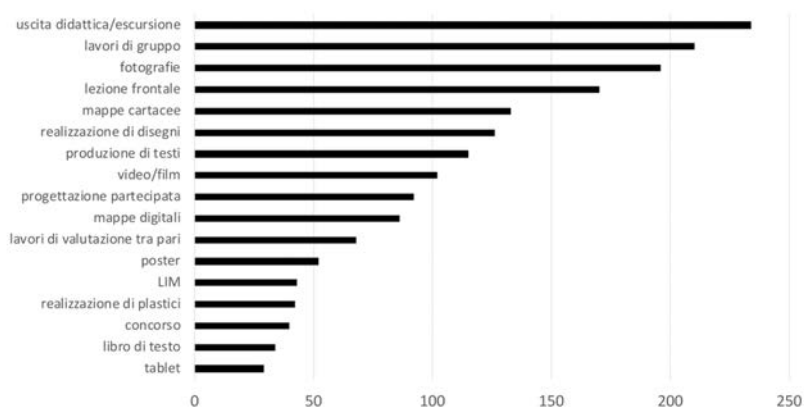


Fig. 2: Metodologie e strumenti didattici utilizzati nei progetti educativi dedicati al paesaggio

Ad uno sguardo più approfondito, le attività all’aperto previste all’interno dei progetti educativi analizzati raccolgono un ampio spettro di luoghi, temi affrontati e strategie educative. L’attività di apprendimento attivo all’aperto può concretizzarsi con l’escursione in paesaggi vicini, a partire dal percorso casa-scuola, allargandosi ai diversi paesaggi del quotidiano sino a considerare l’intero territorio e la regione di appartenenza, per poi aprirsi all’esplorazione di paesaggi “altri”, attraverso escursioni, viaggi e visite guidate in contesti lontani e diversi.

In ciascuno di questi contesti l’attività pedagogica può considerare il pae-

saggio come semplice sfondo, tendenzialmente muto e passivo, cornice di attività più specifiche come, ad esempio, la visita guidata ad un museo, oppure, al contrario, come contesto parlante dal quale possono emergere, a seconda del focus specifico delle attività, possibili interazioni con gli elementi naturali o antropici presenti, considerazioni sui caratteri immateriali (significati e valori), sulle relazioni tra di essi, le dinamiche e le trasformazioni in atto. Gli aspetti relazionali individuabili nell'ambito di una attività pedagogica all'aperto dedicata al paesaggio non riguardano esclusivamente le componenti materiali e immateriali dei paesaggi, ma anche le reazioni e le relazioni tra i partecipanti stessi e il contesto, con una attenzione specifica alle opinioni, alle emozioni e alle storie personali, ma anche alle sensazioni fisiche che l'esplorazione diretta del paesaggio stimola. Tra i progetti raccolti, ad esempio, il progetto Biennale Kids, promosso dall'Associazione Italiana Architetti del Paesaggio e da Impronte Vegetali, si è soffermato proprio su paesaggi quotidiani e sugli spazi esterni delle scuole coinvolte. Le attività sono state suddivise in fasi, attraverso le quali i bambini – con interviste, raccolta di materiali, attenzione alle emozioni trasmesse dai luoghi – sono stati invitati ad “osservare, esplorare, disegnare il quartiere della loro scuola”, ma anche “a proiettarsi nel futuro attraverso una sorta di gioco di ruolo, utilizzando il paesaggio come ‘strumento’ di dialogo e scambio di opinioni e prendendo consapevolezza della presenza e delle esigenze dei diversi attori che vivono il territorio”. Oppure, in ambito extra-scolastico, è esemplificativa l’iniziativa “Viva! di n Vauda” del CAI-Sezione di Volpiano (TO), che propone “una pratica escursionistica semplice, della durata di 2-3 ore circa, svolta dietro l’angolo di casa”, il cui obiettivo fondamentale è “creare la possibilità di incontro di persone appassionate di scienze naturali o di cultura rurale locale e di mettersi piacevolmente a chiacchierare camminando”³.

Queste esperienze, così come numerose altre presenti nella ricerca, mettono in evidenza come le strategie messe in campo durante le attività *outdoor* nell'ambito dell'educazione al paesaggio, pur assegnando spesso alla vista e all'osservazione un ruolo centrale, permettano di attivare tutti i cinque sensi, in una stimolazione sinestetica e cinestetica che favorisce una comprensione più completa e complessa del paesaggio. Tra le attività specifiche svolte in escursione troviamo quindi le diverse modalità con cui la “lezione itinerante” si trasforma in “escursione sul terreno” (Pasquinelli d’Allegra, 2016, p. 74): innanzitutto l’ascolto sensoriale guidato, ma anche momenti meno strutturati, come il gioco, la conversazione (anche sotto forma di vera e propria chiacchiera) e l’esplorazione libera. Tutte queste attività hanno il movimento attivo come denominatore comune, movimento che spesso si configura come un cammino a piedi, azione il cui valore pedagogico, culturale e sociale non cessa di essere esplorato e di offrire spunti di riflessione per la comprensione

3 Testi tratti dalle descrizioni dei progetti fornite nel questionario “Raccontami un paesaggio”.

del rapporto tra individui, società e ambiente di vita (Solnit, 2002; Careri, 2006; Lorimer, 2011; Nuvolati, 2013).

4. Gruppi di cammino come esperienza educativa

Nell'ambito dell'educazione extra-scolastica, rivolta alla cittadinanza, vi sono pratiche che appartengono alla sfera dell'educazione informale che, pur avendo apparentemente poco o nulla a che vedere con l'educazione al paesaggio, risultano interessanti per le modalità con cui stimolano la costruzione di consapevolezza paesaggistica, intesa come co-creazione di significati e precondizione necessaria per la cura del patrimonio naturale e culturale. Tra di esse, i gruppi di cammino offrono una buona occasione per esplorare, in particolare modo, il rapporto tra il movimento nel e la conoscenza del paesaggio.

Il termine “gruppo di cammino” si riferisce ad una pratica, diffusa a partire dagli anni 2000, che viene promossa a livello locale da associazioni e gruppi informali, spesso anche con il supporto delle Amministrazioni Comunali e delle Aziende Sanitarie Locali, al fine di promuovere il cammino come stile di vita sano per contrastare la sedentarietà, soprattutto tra la popolazione anziana, attraverso l'organizzazione di camminate, di breve durata e a cadenza generalmente settimanale, nei quartieri e nei contesti della vita quotidiana. Questa pratica è stata oggetto di un lavoro di ricerca, condotto tra il 2014 e il 2017 nella città di Bergamo, che ha portato all'elaborazione di alcune riflessioni, interessanti anche dal punto di vista pedagogico, sulle relazioni tra mobilità e paesaggio e, nello specifico, sul legame che sussiste tra le pratiche collettive di mobilità lenta, il paesaggio del quotidiano e la cittadinanza attiva (Cisani, 2018).

Attraverso un questionario e diverse interviste svolte durante le uscite di sei gruppi di cammino, tracciate grazie all'ausilio di un GPS, la ricerca ha permesso di esplicitare nel dettaglio le diverse tipologie di relazioni tra i luoghi attraversati e il cammino stesso, sia da un punto di vista materiale (gli elementi del paesaggio percepiti), che simbolico (i discorsi e i valori) ed esperienziale (le pratiche e le sensazioni). L'analisi della dimensione esperienziale del cammino ha messo in evidenza il fatto che, durante un percorso, il paesaggio si manifesta come una sequenza continua di scene all'interno delle quali, oltre ad elementi che influenzano positivamente il movimento (quali la vegetazione o la presenza di percorsi sicuri), vi sono fattori che lo condizionano in maniera più complessa. Il paesaggio si configura infatti come un insieme di discontinuità, frizioni e barriere di diverso tipo, appartenenti a diverse scale: dai piccoli impedimenti come la presenza o l'assenza di un marciapiede sino all'assenza di negozi di vicinato nel quartiere, dalla barriera costituita da una strada a scorrimento veloce che separa i quartieri sino alla presenza di zone o percorsi percepiti come insicuri o pericolosi. Ciò che risulta interessante, soprattutto adottando una prospettiva pedagogica, è il fatto che durante il cammino in gruppo queste frizioni diventano spesso oggetto di dibattito, di scambio di informazioni e opinioni, portando i camminatori

a maturare una consapevolezza dell'esperienza condivisa non solo del cammino ma anche del paesaggio attraversato.



Fig. 3: I gruppi di cammino: alcuni scatti durante le interviste
(Foto dell'autrice)

Il cammino in gruppo nel paesaggio diventa così, potenzialmente, una pratica di educazione informale che porta ad una maggiore conoscenza del proprio paesaggio del quotidiano: come emerge dai dati del questionario proposto, la maggior parte dei partecipanti ritiene infatti di accorgersi maggiormente dei cambiamenti del quartiere da quando frequenta i gruppi di cammino. Questo stimolo alla conoscenza può limitarsi alla semplice scoperta delle trasformazioni urbane o di luoghi mai visti prima, oppure incoraggiare l'approfondimento del loro significato ambientale, storico o culturale.

Più che una semplice acquisizione di conoscenze relative al paesaggio del quotidiano, il cammino in gruppo è meglio definibile come una pratica di co-costruzione del paesaggio (Olwig, 2008), tale per cui il paesaggio assume un significato che è inestricabilmente legato alla pratica del movimento, al soggetto stesso che lo attraversa e alla società a cui appartiene. La dimensione collettiva di questa pratica assume quindi un valore chiave, poiché la condivisione di opinioni, conoscenze, memorie, storie collettive e personali porta alla maturazione di un senso di appartenenza al paesaggio, non passivo ma attivo, frutto di un confronto e di una elaborazione condivisa delle barriere, delle discontinuità e delle frizioni incontrate, anche in vista di un loro superamento.

5. Paesaggio e disabilità visiva: note da un caso di studio

Il cammino nel paesaggio come pratica di valore educativo assume un significato molto particolare in presenza di minorazione visiva. Se pur ancora in forma circoscritta e discontinua, negli ultimi quindici anni la letteratura geo-

grafica ha iniziato ad interessarsi alle questioni sollevate dalla complessità della percezione sensoriale e della significazione del paesaggio nei soggetti non vedenti e ipovedenti (Macpherson, 2009; Ernwein e Sgard, 2012). Problema, questo, che si presenta ancora più complesso se l'esperienza percettiva della persona con disabilità visiva si svolge in movimento⁴.

In presenza di minorazione visiva, la lettura del paesaggio – a maggior ragione se realizzata in cammino – implica infatti uno sforzo di interpretazione spaziale, attraverso cui la progressiva costruzione analitica del campo percettivo produce e struttura sinteticamente l'orientamento immaginativo del soggetto (Ceppi, 1965). In altre parole, la complessità percettiva del paesaggio risiede anche nella complessità cognitiva del suo spazio e, probabilmente, è da questo presupposto che tanto la riflessione teorica quanto la progettazione educativa dovrebbero muovere le proprie ipotesi operative.

Leggere il paesaggio in assenza della vista significa quindi investire su un'operazione preliminare di "sottrazione", semantica prima che sensoriale: il paesaggio torna ad essere spazio percorribile, la sua visione ritorna al grado di immaginazione spaziale. In questo senso, il già citato invito di Eugenio Turri a "imparare a vedere" il paesaggio si rivela nella sua complessità originaria, cognitiva e culturale, dell'imparare a immaginarlo e, quindi, ad immaginarsi al suo interno: perché muoversi e orientarsi consapevolmente può essere il primo passo per farne pratica.

In una condizione di cecità o ipovisione, la mobilità pedonale significa innanzitutto affrontare e risolvere costantemente l'incognita dell'ostacolo, aggiornare dinamicamente il sistema di punti di riferimento, la cui individuazione in uno spazio esteso e aperto diventa proporzionalmente più complessa e, presumibilmente, fonte di insicurezza per il soggetto percipiente (Galati, 1992). In tal senso, la lettura del paesaggio in cammino può diventare occasione per lavorare su prospettive alternative a quella egocentrata, sui concetti di scala e proporzione (Kitchin *et al.*, 1997), interrogarsi su specifiche dinamiche spazio-temporali e conquistare, con forme di apprendimento cooperativo, nuove "zone di sviluppo prossimo" (Vygotskij, 1990).

Pertanto, a un livello didattico-operativo, la previsione di soste, la valutazione della praticabilità e della lunghezza del percorso in funzione del gruppo, o della presenza di elementi potenzialmente pericolosi, costituiscono operazioni preliminari che non attengono solo ad esigenze di ordine logistico, rivelandosi essenziali anche per evitare un sovraccarico psico-fisico che potrebbe compromettere una serena lettura del paesaggio. D'altra parte, tra-

4 I contenuti illustrati nel paragrafo descrivono alcune riflessioni teoriche e operative sviluppate entro una ricerca dottorale in Studi Storici, Geografici e Antropologici presso l'Università di Padova (ciclo XXXIII), dedicata al tema del paesaggio come strumento educativo in presenza di minorazione visiva. Attraverso alcuni casi studio (tra i quali quello qui presentato), la ricerca sta approfondendo se e come l'esercizio della lettura del paesaggio possa rappresentare uno strumento educativo utile a raffinare ed integrare le competenze di orientamento e mobilità, intese rispettivamente come capacità di immaginarsi nello spazio e di muoversi al suo interno.

sformare una passeggiata didattica in un'esperienza necessariamente gratificante, immune da piccoli rischi e frustrazioni, significa avallare un'idea asettica, statica e quindi distorta del concetto di paesaggio, motivo per cui – in sede di progettazione didattica – sarà opportuno preventivare un compromesso equilibrato tra il benessere dei partecipanti e la sopportazione delle criticità contingenti.

Un interessante caso di studio su questi temi è rappresentato dal campo estivo organizzato ogni anno da alcuni pedagogisti e istruttori dell'ANIO-MAP (Associazione Nazionale Istruttori di Orientamento Mobilità e Autonomia Personale), specializzati nel lavoro educativo con persone minorate della vista, nella località di Barcis (PN), all'interno del Parco Naturale delle Dolomiti Friulane, ospitando ragazzi ciechi e ipovedenti provenienti da tutta Italia.

Se pur in un contesto di vacanza e riposo, i partecipanti sono indirettamente sollecitati in esercizi di responsabilità e autodeterminazione, dalla piccola scala degli spazi domestici e condivisi a quella più grande delle attività di escursione. Prima di ogni passeggiata, ad esempio, gli istruttori forniscono una descrizione dettagliata dell'itinerario, dalla durata del cammino alle possibili difficoltà (pendenze, temperature, possibilità di pioggia, terreno sconnesso...), lasciando ai ragazzi la libertà di autovalutarsi e accettare o meno se prendervi parte. Durante le escursioni, inoltre, gli istruttori stimolano costantemente i partecipanti a non concentrarsi solo sulla pratica motoria o sulla percezione estemporanea dell'ambiente, invitandoli ad integrare e memorizzare i dati, porsi domande, convertire le barriere in punti di riferimento: leggere il paesaggio per costruire l'orientamento spaziale e viceversa.

In questo contesto, chi scrive ha realizzato un esperimento di mappatura collaborativa riferita ad un breve percorso compreso tra la struttura presso cui i ragazzi soggiornavano e un luogo pubblico familiare ai partecipanti, una caffetteria situata nel borgo di Barcis⁵. L'attività è stata replicata in tre giorni differenti, con altrettanti gruppi composti da 4-5 persone, eterogenei per età, sesso e entità della minorazione visiva. Ogni attività è stata strutturata in due esercizi: una sessione di esplorazione ambientale effettuata lungo il percorso e una sessione dedicata alla rappresentazione dell'itinerario attraverso la costruzione di una mappa tattile.

Nel corso del primo esercizio, guidati solo dalla voce dell'operatore, i partecipanti sono stati invitati a muoversi insieme, rispettando il passo dei soggetti più lenti e concentrandosi su ogni informazione ambientale intercettata durante il cammino per poi sottoporla verbalmente al gruppo in occasione delle diverse soste; queste ultime sono state stabilite dal gruppo stesso ogniqualvolta il contesto ambientale cambiava in maniera ritenuta significativa (ad esempio, in presenza di una variazione di suolo, di una salita o di una

5 Preceduta da un periodo di osservazione preliminare effettuato nell'estate 2018, l'attività di sperimentazione didattica è stata svolta ad un anno di distanza, dal 15 al 30 luglio 2019.

curva); ogni singolo segmento del percorso è stato cronometrato, documentato con un registratore audio e con una trascrizione delle informazioni riportate dai partecipanti (Fig. 4).



Fig. 4: Passeggiata lungo il lago di Barcis (Foto dell'autore)

Nel corso del secondo esercizio i partecipanti hanno modellato in argilla una rappresentazione cartografica dell'itinerario precedentemente esplorato. L'unico parametro fornito loro è stato il rapporto di scala tra il tempo di cammino e la lunghezza degli elementi rappresentati, individuato convenzionalmente nella relazione 1:4, per cui un minuto percorso equivale approssimativamente a quattro polpastrelli del dito indice, quale unità di misura corporea e non standard ma allo stesso tempo condivisibile. Dopo aver riletto insieme tutte le osservazioni espresse precedentemente durante l'esplorazione ambientale, a ciascun partecipante è stato attribuito il compito di realizzare in argilla un numero variabile di segmenti, con la esplicita richiesta di selezionare e rappresentare solo gli elementi ritenuti significativi ai fini dell'orientamento e della mobilità (privilegiando quindi informazioni ambientali fisse e tendenzialmente costanti, come la presenza del lago alla propria destra, scartando invece gli elementi mobili – ad esempio il canto degli uccelli – o stimoli soggetti a variazioni ambientali, come la presenza di zone di ombra o di luce). Al termine della modellazione, i partecipanti hanno unito i segmenti realizzati, provando poi a leggere e a guidare i propri compagni nell'interpretazione della mappa (Fig. 5).

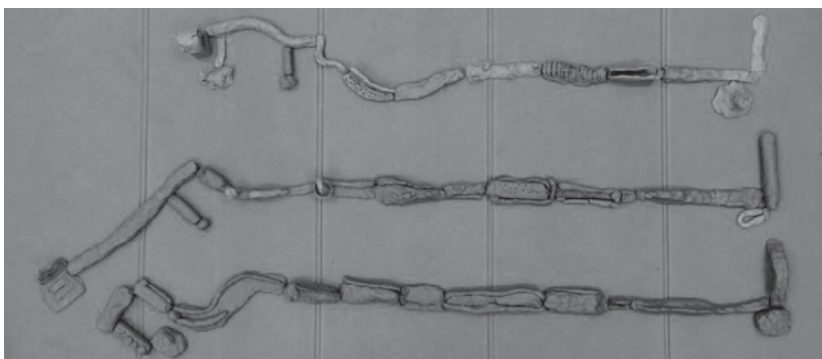


Fig. 5: Mappe tattili realizzate da tre gruppi differenti e raffiguranti la medesima sponda del lago dove si è svolta la passeggiata (Foto dell'autore)

Sulla base di queste prime osservazioni, e in attesa di una necessaria riflessione più approfondita, si può comunque affermare che camminare nel paesaggio ha significato per i partecipanti “riscoprire” luoghi in realtà già noti, mantenere alta la soglia di attenzione percettiva e cognitiva nella prospettiva di rappresentarli, prima ancora che in quella del non perdersi in essi. Ha significato la possibilità di “calpestare” il paesaggio, come ha detto entusiasticamente A., 33 anni, cieca acquisita e con sindrome di Usher, condizione che ne ha gravemente compromesso anche l’udito. Ma ha significato anche il lungo silenzio di F., 25 anni, cieco congenito, imbarazzato nell’ammettere che “paesaggio” è una parola che, semplicemente, non ha mai utilizzato. Ammissione che lascia intendere che c’è ancora tanto da camminare.

6. Mobilitare il paesaggio

Le riflessioni metodologiche e i risultati di ricerca in ambiti educativi diversi, riportati nei paragrafi precedenti, hanno messo in evidenza il valore del fare esperienza diretta di paesaggio e del farla attraverso il movimento. In particolare, alcune caratteristiche comuni a quanto sopra presentato riguardano l’efficacia del coinvolgimento attivo, la possibilità di situarsi in un preciso contesto acquisendone maggiore consapevolezza e il valore aggiunto della co-costruzione di significati nelle esperienze vissute in gruppo. Un’ulteriore considerazione comune alle diverse esperienze riguarda il ruolo svolto da ciò che può venire inizialmente percepito come ostacolo, barriera, frizione durante il movimento, assimilabile ad un “conflitto di paesaggio” e che può diventare invece occasione educativa (Sgard, Paradis, 2018). L’esperienza della disabilità visiva diventa emblematica nel ricordare come questi elementi possano diventare utili punti di riferimento per l’orientamento e la consapevolezza del luogo: quindi dei punti di partenza per attivare reazioni positive e per avviare processi di cura. Non solo, l’attenzione nei confronti della percezione e dell’esperienza del paesaggio in movimento da parte di soggetti con

disabilità è una precondizione necessaria per promuovere una reale accessibilità del paesaggio come strumento educativo e come fonte di benessere e, in altre parole, per la sua effettiva democratizzazione.

In una prospettiva educativa, camminare nel paesaggio significa imparare ad attraversarlo criticamente, guardarlo “da vicino”, superare le logiche panoramiche del belvedere. Tuttavia, ridimensionare la distanza di osservazione, il “valore del lontano” (Martínez de Pisón, 2009, p. 137), attraverso il contatto diretto con il paesaggio può non essere sufficiente, sia su un piano teorico che applicativo.

Negli ultimi cinque secoli, il concetto di paesaggio ha camminato, muovendosi ben poco, sostanzialmente entro una dimensione “ocular-centric” (Jay, 1994), delegando al canale visivo il monopolio percettivo, estetico ed epistemologico. Ripensare oggi la relazione prossemica (Hall, 1968) con il paesaggio, attraversandolo in movimento, offre l’opportunità di mettere in discussione il modello centrato sulla vista e, più in generale, qualsiasi modello centrico, statico e autoriferito. In questo senso, “mobilitare il paesaggio”, anche alla luce del recente *mobility turn* che caratterizza le scienze umane, con particolare riferimento alla cinestesia – *kin-aesthetics* – ai ritmi, alle temporalità e spazialità del movimento (Merriman, Pearce, 2017, p. 498), è una prospettiva di ricerca che offre la possibilità di mettere in gioco criticamente la nozione di paesaggio, per arricchire i percorsi di studio, di sensibilizzazione e di educazione alla cura e alla vivibilità dei luoghi.

Nota bibliografica

- Antrop M., Van Eetvelde V. (2017). *Landscape Perspectives. The holistic nature of landscape*. Dordrecht: Springer.
- Barbieri G., Canigiani F., Cassi L. (1991). *Geografia e ambiente. Il mondo attuale e i suoi problemi*. Torino: UTET.
- Careri F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Torino: Einaudi.
- Castiglioni B., Celi M., Gamberoni E. (a cura di) (2007). *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*. Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.
- Castiglioni B. (2009). Aspetti sociali del paesaggio: schemi di riferimento. In B. Castiglioni, M. De Marchi (a cura di), *Di chi è il paesaggio? La partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione* (pp. 73-86). Padova: CLEUP.
- Castiglioni B. (2011). Il paesaggio, strumento per l’educazione geografica. In C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 182-201). Roma: Carocci.
- Cepi E. (1965). La strutturazione del campo percettivo in rapporto all’educazione immaginativo motoria. *Luce con luce. Rivista trimestrale dell’Istituto Statale “A. Romagnoli” di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista*, 3-4, pp. 37-41.
- Cisani M. (2018). Gruppi di cammino e paesaggi del quotidiano. Un modello interpretativo. *Rivista Geografica Italiana*, 1, pp. 1-19.
- Cisani M., Castiglioni B. (2019). Idee di paesaggio nei contesti educativi: attori, progetti e obiettivi. *Ri-Vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio*, 17(1), pp. 110-127.
- Douence H. (2019). «Le paysage en marchant», de quelques expériences pédagogiques.

ques de réflexions sur l'habitabilité du monde. In A. Sgard, S. Paradis (eds.), *Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils* (pp. 149-168). Genève: Metis Presses.

- Egoz S., Jørgensen K., Ruggeri D. (Eds.) (2018). *Defining landscape democracy: A path to spatial justice*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Ernwein M., Sgard A. (2012). «Les quatre mondes du lac Léman» ou explorer avec des non-voyants un paysage polysensoriel. *Cahiers de géographie du Québec*, 56, pp. 279-295.
- Farinelli F. (1991). L'arguzia del paesaggio. *Casabella*, 575-576, pp. 10-12.
- Ferrario V. (2011). "As perceived by people". Alcune considerazioni su paesaggio e percezione. In E. Anguillari et alii (a cura di), *Paesaggio e benessere* (pp. 23-33). Milano: FrancoAngeli.
- Galati D. (a cura di) (1992). *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambino R. (2000). Introduzione. In P. Castelnovi (a cura di), *Il senso del paesaggio*. Torino: Ires.
- Grasseni C., Ronzon F. (2001). Introduzione. Verso un'ecologia della cultura. In T. Ingold, *Ecologia della Cultura* (pp. 3-37). Roma: Meltemi.
- Hall E.T. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1966).
- Howard P., Thompson I., Waterton E., Atha M. (Eds.) (2019). *The Routledge Companion to Landscape Studies*. London: Routledge.
- Ingold T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Jay M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Kitchin R.M., Blades M., Golledge R.G. (1997). Understanding spatial concepts at the geographical scale without the use of vision. *Progress in Human Geography*, 21, pp. 225-242.
- Lorimer H. (2011). Walking: New Forms and Spaces for studies of pedestrianism. In T. Cresswell, P. Merriman, *Geographies of mobilities: practices, spaces, subjects* (pp. 19-33). Farnham, Surrey; Burlington (VT): Ashgate.
- Macpherson H. (2009). The intercorporeal emergence of landscape: negotiating sight, blindness, and ideas of landscape in the British countryside. *Environment and Planning A*, 41, pp. 1042-1054.
- Merriman P., Pearce L. (2017). Mobility and the humanities. *Mobilities*, 12, pp. 493-508.
- Merriman P. et alii (2008). Landscape, mobility, practice. *Social & Cultural Geography*, 9, pp. 191-212.
- Nuvolati G. (2013). *L'interpretazione dei luoghi. Flanerie come esperienza di vita*. Firenze: University Press.
- Olwig K.R. (2005). The Landscape of 'Customary' Law versus that of 'Natural' Law. *Landscape Research*, 30, pp. 299-320.
- Olwig K.R. (2008). Performing on the Landscape versus Doing Landscape: Perambulatory Practice, Sight and the Sense of Belonging. In T. Ingold, *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot* (pp. 81-91). Aldershot: Ashgate.
- Pasquinelli d'Allegra D. (2016). Apprendimento autentico in geografia. Le prassi didattiche. In G. De Vecchis (a cura di), *Insegnare Geografia. Teorie, metodi e pratiche* (pp. 69-93). Novara: UTET.
- Prieur M. (2006). Landscape and social, economic, cultural and ecological approaches. In Council of Europe, *Landscape and sustainable development Challenges of the European Landscape Convention* (pp. 9-28). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Scaramellini G. (2012). Il paesaggio nella geografia contemporanea: origine e percorsi evolutivi di un concetto teorico, oggetto e strumento di ricerca. In A.G. Dal Borgo, D. Gavinelli (a cura di), *Il paesaggio nelle scienze umane. Approcci, prospettive e casi di studio* (pp. 25-40). Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Sgard A., Paradis S. (2018). Une controverse d'aménagement urbain relue par le prisme d'une didactique du paysage. Le Grand Projet des Cherpines (agglomération de Genève, Suisse). *Projets de paysage*, 18. Publié dans *Projets de paysage le 05/07/2018*" URL : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/une_controverse_d_am_nagement_urbain_relue_br_par_le_prisme_d_une_didactique_du_paysage
- Solnit R. (2002). *Storia del camminare*. Milano: Bruno Mondadori (Ed. orig. pubblicata 2000).
- Turco A. (2002). Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi. In A. Turco (a cura di), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi* (pp. 7-49). Reggio Emilia: Diabasis.
- Turri E. (1974). *Antropologia del paesaggio*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Vygotskij L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Wattchow B., Prins A. (2018). Learning a landscape. Enskilment, pedagogy and a sense of place. In P. Howard, I. Thompson, E. Waterton, M. Atha (Eds.), *The Routledge Companion to Landscape Studies* (pp. 102-112). London: Routledge.
- Whiston Spirn A. (2005). Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design. *Landscape Research*, 30(3), pp. 395-413.
- Wylie J. (2007). *Landscape*. London: Routledge.
- Zanato Orlandini O. (2007). Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale. In B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (Eds.), *Proceedings of the conference 24th of March 2006: Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità* (pp. 39-50). Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia.

SE

L'Anima del Giardino e il Giardino dell'Anima. Danzare la Comunione con il Vivente

The Soul of the Garden and the Garden of the Soul. Dancing the Communion with the Living Being

Alba Giovanna Anna Naccari

Università del "Foro Italico" di Roma

The paper proposes an analysis of a new educational methodology that can be done outdoors: Geodance. The specific epistemology and some strategies based on symbolical mediation are briefly described. Then its applicability is analyzed in a specific and particularly congenial context which is the garden in general and/or medieval vegetable garden; here the Geodance reveals the multiple educational implications, mainly regarding the training of the person in his/her complexity and capacity for communion with living beings.

Keywords

**garden, geodance, bodily mediation,
environmental education, to take care**

83

Il contributo argomenta in merito ad una nuova metodologia pedagogica che può essere realizzata all'aperto: la Geodanza. Se ne descrivono in breve l'epistemologia di riferimento ed alcune strategie basate sulla mediazione simbolica. Se ne analizza poi l'applicabilità in un contesto specifico e particolarmente congeniale che è quello del giardino e/o orto medievale; qui la geodanza rivela le molteplici ricadute educative, principalmente in merito alla formazione della persona nella sua complessità e capacità di comunione con gli esseri viventi.

Parole chiave

**giardino, geodanza, mediazione corporea,
educazione ambientale, cura**

*I sensi dell'uomo sono come le porte di una città:
se le porte sono aperte, nella città pulsa la vita;
se sono chiuse c'è il deserto.
Perciò seguiamo il nostro cammino coi sensi ben desti;
la nostra terra è anche un grande giardino
che ci richiede cura, attenzione e protezione
(Ammann, 2008, p. 11).*

1. Introduzione

Il titolo fa riferimento alla corrispondenza che c'è o dovrebbe esserci con la natura che ci circonda, corrispondenza, nel doppio significato di rispecchiamento e di comunicazione e comunione, che può essere particolarmente presente nella natura disciplinata e coltivata dei molteplici e differenti giardini che impreziosiscono e rendono più salubre il nostro vivere quotidiano, familiare e cittadino.

Spesso i giardini sono organizzati in forme simboliche e/o strutture architettoniche che rinviano a significati dell'anima dell'essere umano: basti pensare alle porte, agli scalini, ai labirinti, alle salite ed alle discese, ai meandri più o meno esposti al sole o all'ombra, alle aiuole ricche di fiori, agli alberi secolari che svettano verso il cielo. Ogni elemento del giardino rinvia ad un luogo dell'anima e può significare momenti di passaggio, di cambiamento, di confusione ma anche di rinnovamento creativo, di percorsi esistenziali difficili da sostenere e corse verso ciò che ci appassiona, della ricerca del sacro e della contemplazione, dei prodotti della nostra generatività biologica e/o culturale... e così via...

I laboratori di movimento realizzati all'aperto, ed in particolare in un luogo a metà tra cultura e natura come il giardino, possono essere occasione di crescita ed evoluzione personale. Il movimento consente di percepire in profondità, risvegliando i sensi, la simbologia dell'anima del giardino per muovere ed entrare in risonanza con il medesimo significato nella propria anima, così da contattarlo, comprenderlo, evolverlo e/o trasformarlo.

Tutto questo va non solo nella direzione del ritrovamento del *Sé* come evoluzione della coscienza individuale, ma anche e soprattutto nella direzione della possibilità-necessità di ritrovare il senso del *Noi* con il *Vivente*, di ritrovare la capacità autentica di comunione e *com-presenza* (Capitini, 1999, pp. 134-136) nell'esistere con tutto ciò che ci circonda ed in cui siamo immersi, con cui condividiamo la sacralità stessa di essere in vita.

L'approccio teorico-pratico di movimento nella natura cui qui faccio riferimento è, principalmente, quello della *Geodanza* (Naccari, 2015b; 2016), che nasce dalla mediazione corporea e danzamovimentoterapia simbolico-antropologica¹ e che affonda le sue radici nelle attività coreutico-musicali al-

1 La mediazione corporea e danzamovimentoterapia simbolico-antropologica nasce come rielaborazione in chiave pedagogica di metodologie di danzamovimentoterapia sorte in ambito clinico, metodologie che valorizzano la dimensione simbolica e metaforica del

l'aperto testimoniate nelle più diverse tradizioni nel tempo e nello spazio (Sachs, 1966; Naccari, 2004). *Geos* è qui la terra non solo nelle sue componenti puramente *naturali* ma anche nelle sue caratteristiche umanamente e culturalmente modificate, dunque anche le piazze, i parchi, i musei, i giardini rientrano nello spazio in cui può avere luogo lo scambio condividente e danzato tra persone e contesto, con tutto ciò che esso rappresenta.

L'educazione globale e complessa, che attività di questo genere possono agevolare, si radica in una epistemologia altrettanto globale e complessa, così come in un paradigma pedagogico e didattico peculiare.

2. Per un approccio olistico

*L'uomo in quanto persona è un tutto e nel contempo è
parte del tutto, e risuona del tutto
ed è collegato fraternamente con tutte le parti del tutto*
(G. Naccari, 1949, p. 20).

L'approccio epistemologico cui si rifà la *Geodanza* rinvia ad una concezione della persona come complessità incarnata (Mounier, 1955, pp. 79-83) e come interazione ed equilibrio tra molteplici polarità (Jung, 1977, pp. 265-280; Frankl, 1996, pp. 96-102); rinvia inoltre ad una concezione del tutto vivente come un sistema di sistemi in interazione complessa ed in equilibrio dinamico tra ordine, disordine ed organizzazione (Morin, 2001, pp. 115-119), di conseguenza si rifà ad una concezione della scienza altrettanto complessa, integrata, dinamica, senza più pretese di onnipotenza (Morin, 2001, pp. 205-210). È questa una visione dell'essere umano e del cosmo che è di per sé evolutiva, in quanto pensa il vivente in una fitta rete di relazioni; è ben differente, dunque, dall'illusoria e pernicioso separazione individualistica e consumistica vissuta da molti oggi, sia sul piano esistenziale individuale che dello studio della realtà.

La grave crisi ambientale attuale è proprio l'espressione della perdita della saggezza ecosistemica che in altre epoche, pur con definizioni differenti, in qualche modo come umani abbiamo posseduto. Tutto ciò ha a che fare con un'emergenza pedagogica di cui il malessere dell'ecosistema è un indicatore, o meglio la punta di un iceberg, poiché il modo in cui una società tratta le creature viventi è indice di civiltà. Gli atteggiamenti orientati al controllo, al potere ed allo sfruttamento palesano sia sul piano socio-politico che su quello delle vite dei singoli un modello di vita che genera narcisismo e separazione. Si tratta oggi di recuperare il senso della complessità e dell'interdipendenza di ogni aspetto del reale, ciò sia nella vita dei singoli che in quello delle co-

movimento umano. Il modello pedagogico cui principalmente si fa riferimento è quello del personalismo e della filosofia del dialogo (per una descrizione dettagliata sia degli aspetti teorici che di quelli metodologici e per la bibliografia relativa si rinvia a Naccari, 2004, 2006, 2012, 2018).

munità e del modo di leggere e gestire la realtà. Si tratta di ritrovare il senso dell'unità e complessità dell'umano nelle diverse *case-oikos* in cui siamo immersi, dal *corpo-casa*, alla *comunità-casa*, alla *terra-casa* al *cosmo-casa* (Naccari, 2019, pp.13 e segg.). Si tratta di accogliere una prospettiva epistemologica autenticamente inclusiva, che sappia leggere e valorizzare la fitta rete di interdipendenze del reale, *dal corpo al cosmo*, così come tra le discipline scientifiche.

È questo un approccio che già da tempo tenta di farsi strada dagli studi di pensatori come Naess (1989), Jonas (1990), Morin (2001), Capra (2002) e Bateson (2007), per citarne solo alcuni, e che inizia a muovere le coscienze nella direzione di una formazione ed autoformazione che sappia fare del rispetto, della condivisione, dell'interdipendenza e della pace le finalità inderogabili. “La nuova coscienza olistica percepisce – infatti – l'umana esistenza come aspetto di un organismo cosmico, unitario” (Whitmont, 1999, p. 314).

Ogni sistema grande o piccolo è in interazione complessa con gli altri sistemi più o meno grandi. Questa interdipendenza multifattoriale e multidimensionale è testimoniata anche nella fisica quantistica, che ha determinato “la caduta di ogni concezione oggettualistica della materia. Nella mobilità indissociabile dello spazio-tempo l'universo è una rete dinamica di eventi interconnessi [...]. Tutte le proprietà della materia-energia derivano le une dalle altre, e la reciprocità delle loro connessioni costituisce la coerenza strutturale dell'intera rete” (Prini, 1991, p. 22). Fritjof Capra sostiene che “la meccanica quantistica ci costringe a vedere l'universo non come una collezione di oggetti fisici separati, bensì come una complicata rete di relazioni tra le varie parti di un tutto unificato” (Capra, 2005, p. 157).

Questa rete energetica di interrelazioni è considerata da Capra sostanzialmente simile all'intreccio universale della rete cosmica elaborata dal Buddismo dell'*Avatamsaka-sutra* (Ivi, pp. 158-159); lo stesso concetto sembra essere espresso simbolicamente anche nell'Induismo, dalla danza di Shiva, “tutta la vita è parte di un grande processo ritmico – un'unica grande danza cosmica – di creazione e distruzione [...] che continua in cicli infiniti” (Ivi, p. 280). Ciò esplicita un aspetto importante del nuovo approccio epistemologico, ovvero l'interconnessione possibile e l'arricchimento opportuno tra le discipline e le manifestazioni culturali tutte, incluse la fisica e la religione, nello stesso modo in cui nell'essere umano corporeità e spiritualità sono solo differenti come polarità, poiché sono in realtà in interazione e compartecipazione profonda e produttiva (cfr. Naccari, 2015a).

In questo senso corpo e movimento, proprio perché profondamente interconnessi con le altre dimensioni dell'umano, sono un prezioso tramite per contattare e educare queste ultime. È quanto è mirabilmente espresso da diversi sistemi pedagogici, tra cui la teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 2000) nella quale ogni intelligenza umana, come capacità di rapportarsi, adattarsi creativamente al reale e trasformarlo, può influire sulle altre. Quindi, l'intelligenza corporeo-cinestetica può contribuire ad educare l'intelligenza linguistica, quella relazionale, quella intrapersonale, quella naturalistica e così via...

Inoltre, è importante considerare che “il nostro corpo ci pone in una relazione diretta con l’ambiente e con gli altri esseri viventi. L’accettazione del proprio corpo come dono di Dio è necessaria per accogliere e accettare il mondo intero come dono del Padre e casa comune; invece una logica di dominio sul proprio corpo si trasforma in una logica a volte sottile di dominio sul creato” (Papa Francesco, 2015, p. 119). La capacità di leggere, sentire e accettare le profonde interconnessioni tra corporeità ed altre dimensioni dell’umano, aiuta a pensare il corpo come una realtà non *seconda* ma semplicemente diversa e preziosa proprio perché interrelata al tutto della persona, come spirito, relazione, creatività, unicità (cfr. Frankl, 1996, pp. 98-100). Ciò consente di percepirsi, in quanto unità psico-corporea, come differenza non separata dal tutto, ma tanto più peculiare in quanto connessa ed in armonia con il tutto. Le attività di movimento e danza realizzate all’aperto, proposte con il setting adeguato, possono andare, appunto, nella direzione della riscoperta dell’unità psico-corporea e della profonda e misteriosa connessione dell’umano con il *Tutto Vivente*.

3. Cura del mondo, cura di sé

Questo approccio epistemologico al reale, nella sua completezza e complessità, consente di porsi nella giusta prospettiva per cogliere un aspetto necessario in ambito pedagogico, che è la reciprocità della cura tra il Sé dell’essere umano e la cura della *Terra*: entrambi questi mondi sono *portatori di malattie* che inevitabilmente si corrispondono ed appartengono. Tale interdipendenza è evidente nell’ovvia prospettiva del rischio di *biocidio* (cfr. Jonas, 1990, pp. 175 e seg.) che accomuna gli esseri umani, creature tutte e ambiente². Prospettiva questa, non solo probabile, di un imminente futuro, a meno che non si cambino con determinazione e prontezza gli stili di vita improntati al possesso, allo sfruttamento e alla gestione scriteriata e violenta della flora, della fauna e della terra in genere. Tutto questo, così come emerge da qualche recente pubblicazione in merito (cfr. Giovannini, Speroni, 2019), potrà forse servire non direttamente a salvare l’ecosistema, ma a ritardare la sua degenerazione, così da avere più tempo per elaborare nuove tecnologie che possano arrestare la rotta verso l’autodistruzione.

Ma l’interdipendenza non si ferma al piano fisico della sussistenza della vita: si tratta infatti anche di un profondo malessere dell’anima dell’essere umano e dell’anima del mondo. La *malattia del mondo*, come sofferenza e atrocità inflitte e perpetrate su piante e animali, che implica l’imbarbarimento dell’umano e di ciò che come umani stiamo realizzando sulla terra, è tra gli aspetti determinanti il malessere di molti esseri umani, forse *più sensibili e*

2 Cfr. anche Morin, 2001, p. 13: “Il destino ormai planetario del genere umano è un’altra realtà fondamentale ignorata dall’insegnamento [...]. Si dovrà indicare il complesso di crisi planetaria che segna il XX secolo, mostrando come tutti gli esseri umani, ormai messi a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte, vivano una stessa comunità di destino”.

umani di molti altri. In ambito psicoanalitico Hillman afferma, a questo riguardo, quanto segue:

anziché essere i pazienti incapaci di percepire e di adattarsi ‘in modo realistico’, è la realtà dei fenomeni del mondo che sembra incapace di adattarsi alla sensibilità dei pazienti. Mi lascia esterrefatto vedere tanta vita e bellezza nei pazienti a fronte del mondo morto e brutto in cui abitano [...] le distorsioni della comunicazione, il senso di vessazione e di alienazione, la perdita di intimità con l’ambiente immediato, l’impressione di falsi valori e di futilità interiore che ogni istante viviamo in questo nostro mondo sono valutazioni autentiche e realistiche e non mere appercezioni intrapsichiche (Hillman, 2002, pp. 120-121).

Hillman aggiunge che le malattie degli esseri umani non possono più essere considerate isolatamente dalla *malattia del mondo*. Le problematiche psichiche non sono più solo dentro le persone, il mondo stesso è oggi il soggetto di una sofferenza drammatica, non è più possibile oggi prendersi cura di sé senza prendersi cura allo stesso tempo del mondo.

Queste riflessioni, maturate in ambito clinico, palesano evidentemente un’emergenza sostanzialmente pedagogica: prendersi cura del mondo richiede, infatti, una cura di sé che sia capacità di cambiamento radicale di atteggiamento e di stili di vita. Occorre educarsi, dunque, al passaggio da “padroni dell’ente a pastori dell’essere” (Heidegger, 1995, p. 73). Il mondo che ci circonda come natura e come cultura non è da utilizzare, come se non avesse un’anima, ma è da custodire con sapienza, rispetto, delicatezza, apertura e disponibilità all’alterità che rappresenta (cfr. Buber, 1993). È importante sottolineare a questo proposito come l’originario comando di Dio all’uomo riportato nel libro della Genesi non è di *dominare* le creature viventi ma di *coltivare e custodire* il giardino dell’Eden (Genesi 2,15).

L’identità terrestre (Morin, 2001b, p. 63), come finalità formativa prioritaria, può effettivamente essere educata solo considerando insieme ad essa tutta una serie di valori ed atteggiamenti che riguardano l’evoluzione della persona nella sua complessità, che richiede un sostanziale recupero del senso etico e della capacità di guardare al *Vivente* nella sua sacralità. In questa direzione, la prospettiva imprescindibile per la formazione è quella *accomunante*, “idealmente ispirata e concretamente riferita, [...] perché la sua proposta continui ad avere un significato pregnante, in un orizzonte di senso che sappia contemplare l’evoluzione di un’umanità consapevole di dovere essere sempre più compartecipe del destino di tutto il pianeta” (Mollo, 2004, p. 66).

La corrispondenza tra cura di sé e cura del mondo, tra giardino dell’anima e anima del giardino è magicamente vissuta nelle attività di geodanza, nelle quali ci si muove in relazione agli elementi così da essere contemporaneamente attenti a ciò che è fuori ed a ciò che è dentro, alle forme della natura ed alle percezioni interiori, al silenzio dell’*Altro* ed al silenzio dentro se stessi. Le attività fanno in modo da esaltare una sorta di *attenzione divisa*, in cui quanto più sono concentrata/o su ciò che mi circonda tanto più lo sono su di me... e tutto ciò conduce ad un’esperienza immersiva di consapevolezza

di appartenenza reciproca. La *Cura* così vissuta, in questo tipo di laboratori di movimento all'aperto, può generare nelle persone che vi partecipano un cambiamento di atteggiamenti esistenziali, da una maggiore sensibilità al senso di meraviglia che le realtà naturali possono suscitare, al desiderio concreto di contribuire fattivamente con le proprie piccole e/o grandi azioni al benessere del mondo.

4. Il simbolo come mediazione pedagogica nella Geodanza

*Il simbolismo non è logica...
La simbologia non è la geometria,
malgrado abbia alcuni punti in comune con essa...
È piuttosto pulsione vitale, conoscenza istintiva,
è un'esperienza della totalità del singolo
che nasce al dramma di se stesso per il gioco complesso
e inafferrabile degli innumerevoli legami che tessono
il suo divenire contemporaneamente a quello dell'Universo
cui appartiene e dal quale attinge la materia
di tutte le sue conoscenze
(De Champeaux; Sterckx, 1992).*

Ciò che su un piano pedagogico rende più comprensibile, concreta e per certi versi *fruibile* l'interconnessione e la corrispondenza tra le diverse parti del tutto, anche nelle attività educative di cui sto argomentando qui, è il concetto di *simbolo*, considerato nelle sue accezioni psicologiche (Jung 1997, p. 38), antropologiche (Durand, 1996, pp. 22-25) ed epistemologiche (Morin, 1996).

Nella prospettiva *ecologica* e complessa di Morin (2001), le interrelazioni sono sempre circolari, sia nei piccoli sia nei grandi effetti, che sono sempre anche cause. Ogni cosa va, quindi, considerata come parte di un contesto più grande, ricco di interrelazioni e retroazioni. Ogni micro-aspetto dell'umano è sempre in qualche modo in interrelazione con le macro-dimensioni planetarie e cosmiche in cui è immerso, in un gioco di interazioni in cui cause ed effetti sono anch'essi in interazione dinamica e circolare. Il principio del punto ologrammatico (Morin, 1996) esprime questa coappartenenza, risonanza e reciprocità. Nel vivente, così come nell'ologramma, in ogni punto ci sono informazioni relative al tutto. "Quindi, la parte è nel tutto ma anche il tutto è nella parte. Per esempio, la totalità del patrimonio genetico è presente in ogni cellula. Ma anche molte forme, simboli, significati, sono presenti trasversalmente in diverse forme di vita; per esempio, la struttura spiraliforme è presente in organismi molto diversi tra loro e in parti di essi, il DNA stesso è di forma elicoidale" (Naccari, 2006, p. 188).

Il simbolo come forma e/o segno, immagine, realtà che rinvia ad altro da sé e che condensa aspetti razionali, ma anche istintuali ed esistenziali³, può

3 Per Jung "Il simbolo è da un lato l'espressione primitiva dell'inconscio, ma dall'altro è un'idea che corrisponde all'intuizione più profonda della coscienza" (Jung 1997, p. 38).

essere considerato, quindi, una delle concretizzazioni del principio del punto ologrammatico; le forme simboliche, infatti, sono presenti con caratteristiche simili nei sistemi più diversi presenti sulla terra, come appena descritto, per la forma elicoidale del DNA presente, oltre che in moltissimi organismi biologici, anche in molti miti ed architetture arcaiche. Il simbolo esprime, quindi, e testimonia quell'interconnessione reticolare che caratterizza i sistemi viventi, esplicita significati interconnessi tra trame vitali differenti tra loro, manifesta una realtà che accomuna micro e macro-dimensioni.

Il simbolo, dunque, per queste sue caratteristiche rappresenta un'opportunità educativa, in un certo senso di per sé olistica, in quanto riassume in sé non solo significati razionali ma anche atteggiamenti, emozioni e vissuti (dunque connette la persona nella sua complessità), ma connette anche le diverse parti del tutto vivente. Se proposto, dunque, nell'opportuno setting pedagogico in maniera congrua ai bisogni evolutivi degli educandi può veicolare esperienze formative ed apprendimenti che vanno nella direzione dell'integrazione psicocorporea e dell'apertura e della consapevolezza alle/delle interconnessioni tra le cose e le creature.

Le attività di movimento, poiché consentono un'immersione esperienziale nel simbolo, possono veicolare in maniera efficace la peculiarità formativa dei significati cui le forme simboliche alludono (Naccari, 2012, pp. 72-81). L'approccio pedagogico della mediazione corporea simbolico-antropologica®, cui qui sto principalmente facendo riferimento, considera, infatti, il simbolo nelle sue valenze evolutive, ovvero come dimensione ed opportunità destinata ad attivare e sviluppare ciò cui il simbolo allude. È, quindi, un approccio che va nella direzione di una ermeneutica *instauratrice* del simbolo (cfr. Ricoeur, 1999, pp. 340-341; Durand, 2002, p. 99), ovvero un'ermeneutica destinata ad ampliare, arricchire, educare atteggiamenti e valori prima sopiti o poco indagati e valorizzati. La forma simbolica proposta può catalizzare e educare atteggiamenti concreti. Leggere per simboli vuol dire mettere in comunicazione il mondo esterno con quello interno (cfr. Menghini, 1998, p.15), andare nella direzione dell'*empowerment* attraverso un'esperienza vissuta del simbolo ed una presa di coscienza relativa ai suoi significati.

Proprio l'immedesimazione danzata, nell'opportuno setting, in un'immagine simbolica ritenuta evolutiva, per quella determinata persona o per quel gruppo, in un determinato momento, con i suoi correlati corporei, emotivi ed affettivi,

può quindi farsi tramite di valori e di atteggiamenti difficilmente trasmissibili per via puramente verbale. Il movimento, infatti, permette di incarnare la bontà dell'immagine, di sentirla, di evocarla come se fosse propria, attivandone interiormente i significati. Tutto questo accade in modo particolarmente efficace grazie a metodologie che non si limitano ad istruire su un piano di conoscenze acquisibili attraverso il medium verbale, ma fanno uso di un sistema immersivo di esperienza ed apprendimento, per cui non si tratta solo di capire, ma di vivere, traghettando la conoscenza dalla Sophia alla Phronesis, ovvero dalla sapienza alla saggezza di vita (Naccari, 2012, p. 73).

“Il simbolo – infatti – con la sua polisemia, la sua plasticità, il suo sincretismo, ha delle funzioni educative multiple” (Reboul, 1995, p. 283).

Se la forma simbolica è proposta nella natura e per suo tramite, l'esperienza formativa si arricchisce di molteplici stimoli e sensazioni cariche di colori, suoni, odori, forme degli elementi, determinando una possibilità ancor più immersiva di apprendimento. Muoversi in relazione al calore del sole, o alle carezze del vento, oppure imitando la forma di una quercia secolare, veicolo vissuti e significati differenti per ognuna di queste esperienze, che sono tanto più significative se proposte nel momento e con le modalità adeguati. Generalmente ciascun incontro è pensato su un tema specifico, così da concentrare l'esperienza e gli stimoli ed ottenere una più congrua efficacia educativa.

Si può ad esempio proporre un incontro centrato sui simboli ascensionali presenti in natura, per cui dopo un riscaldamento focalizzato sulla mobilitazione e percezione in particolare della verticalità del corpo, si può invitare a muoversi imitando arbusti e alberi nella loro prerogativa di creature che collegano terra e cielo. A questo punto si può proporre una visualizzazione sulla verticalità della colonna vertebrale posta tra cielo e terra; l'attività conclusiva come sintesi dell'esperienza potrebbe essere realizzata con un disegno fatto individualmente guardando dal basso verso l'alto un elemento arboreo che ha particolarmente suscitato attenzione durante l'esplorazione danzata. Un'esperienza di questo tipo, centrata appunto sugli elementi come simboli ascensionali, potrebbe, ad esempio, veicolare vissuti legati ai propri specifici bisogni di elevazione ed alla propria autentica *vocazione* in senso mounieriano, ovvero come sintesi peculiare di valori soggettivamente orientata.

Le attività di geodanza rispettano la successione trifasica delle proposte di movimento, per cui dopo un riscaldamento non solo fisico ma anche emotivo, relazionale ed immaginativo, si propone un'esplorazione su un tema-simbolo specifico, segue poi un'attività creativa destinata a sostenere nel memorizzare quanto vissuto, sedimentandone l'esperienza. A conclusione di ciascuna attività ogni partecipante al laboratorio può raccontare cosa ha appena vissuto così da meglio *chiamarlo all'esistenza* (cfr. Pagano, 2001, p. 11); poi, chi conduce può proporre un'amplificazione culturale del simbolo-tema appena esplorato, magari raccontando miti ad esso connessi in culture diverse. Questa conclusione descrittivo-narrativa consente di acquisire gradatamente altri elementi sulla dimensione appena esplorata per via corporea, espressiva, immaginativa, ed emozionale, arricchendone lo spessore di significato culturale e avviandosi via via verso un tipo di consapevolezza sempre più significativa ed articolata.

Il giardino, come natura ricca di cultura, rappresenta un contesto pieno di risorse e di stimoli pedagogici, particolarmente congruo alle metodologie descritte sin qui.

5. Muoversi nel giardino per fare anima: l'esempio dell'orto medievale di Perugia

Quiete nel giardino, quiete nell'anima,
quiete nel giardino dell'anima
(Ammann, 2008, p. 120).

Il giardino come spazio intermedio tra cultura e natura, tra coscienza e inconscio, tra spirito e corpo, tra ciò che è chiaro e ciò che è oscuro rappresenta un contesto particolarmente interessante per la Geodanza. Stando alla simbologia della casa come immagine del corpo umano e quindi della dimensione identitaria e culturale della persona, con al di là di essa ciò che è inconscio ovvero al di là della regolamentazione razionale e culturale dell'io, il giardino si trova fra queste due dimensioni. "Il giardino si trova tra la vastità della natura inconscia e la casa come parte della nostra cultura, è uno spazio intermedio del tutto particolare: non è solo cultura né solo natura, non è un edificio costruito e neppure un luogo selvatico, ma collega tra loro questi elementi. Unisce anche il cielo alla terra, o meglio il mondo superiore a quello inferiore... Inoltre congiunge ciò che non si modifica con ciò che muta... per esempio collega scalini e muri di pietra con piante vitali che proliferano" (Ammann, 2008, p. 51). "Il giardino equivale dunque al luogo intermedio tra la coscienza dell'uomo e la sua natura inconscia, al luogo del loro incontro, dello scambio e del collegamento, dove la natura inconscia può essere resa conscia, trasformata, perciò coltivata" (Ivi, p. 57). Esso è anche "lo spazio del gioco e della creatività. Perché proprio nel gioco gli elementi coscienti si mescolano nel modo migliore a quelli inconsci" (Ivi, p. 57).

È, quindi, uno spazio particolarmente adatto ad un'attività di mediazione simbolica, come appena accennato: la sua caratteristica di mondo intermedio ben si confà alle attività ludiche di movimento, pensate anch'esse come realtà intermedia e transizionale tra il già e il non ancora, tra presente e futuro, tra essere e dover essere, tra la natura fittizia del gioco di movimento e la realtà delle emozioni e dei vissuti percepiti (cfr. Damiano, 1993, p. 214; Naccari, 2008, pp. 54-57).

Inoltre, i diversi meandri del giardino offrono molte e diverse occasioni per muoversi imitando forme simboliche, contemplando ed esponendosi a suoni, odori, colori, climi e situazioni differenti...

Le attività di mediazione corporea simbolico-antropologica, come descritto sopra, si concludono spesso con un'attività creativo-artistica che fa da sintesi personale dell'esperienza vissuta. Nel giardino è possibile che questa attività, coerentemente con il tema esplorato, sia una produzione artistica con materiale raccolto nel giardino stesso, quindi foglie e sassi, rametti, fili d'erba e quant'altro è possibile raccogliere rispettosamente nel verde; oppure può essere caratterizzata anche dal piantare alcuni semi, dare nuova forma a delle aiuole o dipingere, rinnovandoli, utensili utili al lavoro in giardino. In questo modo la cura del giardino "offre al singolo individuo la possibilità di partecipare, in un ambito umano ristretto, alla grandezza della creazione" (Am-

mann, 2008, p. 52), compiendo gesti che nella loro semplicità rinviano in senso lato alla *cura dell'altro da sé*, come elemento, creatura, ambiente.

Tra i diversi tipi di giardini, quelli monastici condensano, spesso, caratteristiche particolarmente legate al simbolico ed integrano in modo peculiare natura e cultura. Tra questi, l'Orto Medievale dell'Università degli Studi di Perugia, ex monastero benedettino, include elementi storici ed architettonici, come ad esempio una vecchia via etrusco-romana, la porta urbica del 1200, chiostri, resti delle opere murarie dei Benedettini (Menghini, 1998, pp. 9-10).

A questo orto è stato dedicato un Progetto Pedagogico di Mediazione Corporea ed Espressiva nell'ambito delle attività di formazione, tirocinio e supervisione della Scuola Eurinome ASD di Perugia⁴. Il progetto è in fase di valutazione e di attivazione presso gli enti coinvolti. Ne propongo e rielaboro di seguito alcuni elementi a titolo di esemplificazione pedagogico-didattica riguardo a quanto detto sin qui.

Nel Medioevo

la visione del mondo era espressa in chiave fortemente rappresentativa: le realtà del Creato, cioè le immagini, le dimensioni, le forme erano mezzi di espressione della Trascendenza. Notevole era quindi la ricchezza e la complessità dei simboli [...] Un'immagine, un essere naturale, un manufatto, un'opera d'arte, erano simbolici quando contenevano codici di lettura che non mostravano all'apparenza. Il che significa che tutto intorno all'uomo medievale, teoricamente, era in grado di esprimere simboli, tutto era pregno di simbolismi (Menghini, 1998, p. 15).

L'orto medievale come "Giardino dello Spirito è per antonomasia il Giardino Simbolico. Si tratta di un giardino ideale in cui le piante, le forme, le misure, ecc., esprimono idee sottintese di scienza, religione, storia, mito" (Menghini, 1998, p. 16).

Il percorso nell'Orto, a maggior ragione se fatto all'interno di un laboratorio pedagogico, può rappresentare una sorta di viaggio-pellegrinaggio, che attraverso un camminamento vero permette di contattare emozioni connesse alle forme, alle opere ed alla specificità degli spazi che si incontrano lungo il cammino.

Si tratta di un viaggio ideale e reale nello stesso tempo perché effettuato [...] ripercorrendo la storia religiosa e culturale dell'uomo, messa in evidenza con simbolismi botanici o muovendo da elementi propri del mondo vegetale. Ma è anche riscoperta della fattiva millenaria attività dell'Uomo: strade antiche, alberi secolari, angoli riservati, profumi e sapori tradizionali, panorami di grande respiro, memorie di vita monastica e ascetica, mura e porte urbiche, opere architettoniche, tutto

4 Il Progetto è stato elaborato da: Veronica Gatto, Federica Brancolini e Francesca Sacchi.

si snoda lentamente, via via, davanti agli occhi del visitatore, per portarlo attraverso il tempo e la storia e ritrovare un po' del suo passato. Ecco perché lo si può definire Giardino dello Spirito (Ivi, p. 21).

Tra i temi simbolici che possono essere esplorati nell'Orto propongo i seguenti (cfr. Ivi, pp. 22-23, ma è certamente possibile pensarne degli altri):

- il *Paradiso dell'Eden*, lo stato primordiale, che rinvia alla perfezione originaria del creato, come origine della vita e perfezione ideale di forme;
- il *Bosco*, come crogiuolo di ansia, paura e incertezza, spazio dell'ombra (in senso junghiano), della colpa;
- la *Razionalità dell'Homo Sapiens*, che sa discernere ed utilizzare i poteri alimentari e curativi delle piante, che lavora e produce cultura;
- l'*Illuminazione*, come percezione della presenza di Dio nella bellezza della natura, tema espresso da un sito panoramico, dove lo sguardo sovrasta il paesaggio e rimane rapito dall'immensità e dalla grandezza della fenomenologia dell'Universo;
- la *Creatività*, come espressione dell'*Homo faber* che semina, coltiva, raccoglie, scambia e produce e dell'*Homo abilis* che plasma, progetta, programma, costruisce;
- la *Comunità*, come dimensione vitale della persona in relazione a tutti gli esseri viventi ed in particolare i propri simili, bisognosa di vivere in società con norme, diritti e doveri; questo concetto è "espresso dal passaggio attraverso la porta medievale, limite della comunità e baluardo difensivo della vita e della libertà comunale, anche accesso alla polis" (Ivi, p. 23);
- la *Religiosità*, come connessione concreta e socialmente condivisa con l'Assoluto ma anche aspirazione al ritorno nel tutto e anelito d'Infinito, espresso dai Chiostri, "ricostruzioni del paradiso perduto, dove le colonne, alberi di pietra", rimandano ad un simbolismo ascetico;
- la *Cultura*, "è lo stato dell'Homo Magister, è l'uomo che insegna ai propri figli, agli altri uomini, che trasmette le sue conoscenze" (*Ibidem*);
- l'*Eстетica*, come mediazione e tramite per il ritorno al divino, espresso dalla bellezza delle forme naturali e culturali presenti nel giardino e dalla purezza delle linee;
- la *Comunione con il Tutto*, come finalità pedagogica principale, espressa dalla stessa armonia ed interconnessione tra gli elementi naturali e le forme culturali presenti;
- la *Santità*, come traguardo estremo verso cui guardare per la propria evoluzione, rappresentata dalle icone dei santi presenti variamente nel sito.

La ricchezza di questi temi consente di pensare e progettare percorsi laboratoriali differenti, in base ai bisogni specifici delle persone che vi partecipano, in realtà uno solo di questi temi può caratterizzare un intero laboratorio di più incontri, anche perché ciascuno di essi è concretamente e simbolicamente rappresentato da più forme culturali e naturali del giardino.

Le finalità formative di un progetto nel giardino simbolico, pensato per gruppi di adulti, possono essere le seguenti:

- consentire ai visitatori di essere abitanti-partecipanti di un luogo non solo fisico ma luogo dell'anima; far sperimentare e consentire di essere artefici contemporaneamente di cura di sé e cura dell'altro in senso lato;
- educare ad un umanesimo condividente e responsabile, risvegliando il senso di appartenenza e formando alla cittadinanza terrestre;
- essere maggiormente in grado di percepire e valorizzare il patrimonio culturale e ambientale.

Gli obiettivi educativi possono essere i seguenti:

- sperimentare il piacere del movimento a contatto con la natura;
- migliorare il senso di radicamento personale;
- ritrovare e sperimentare l'armonia tra ritmi umani e cosmici;
- migliorare le proprie capacità sensoriali grazie al rapporto diretto con il mondo vegetale;
- sperimentare le emozioni e canalizzarle;
- soddisfare il bisogno di gioco, presente in ogni età della vita;
- migliorare le capacità espressive nell'ispirazione al mondo vegetale;
- sviluppare le competenze relazionali e le capacità di cura nella percezione del senso di sorellanza con le creature viventi;
- dare spazio alla componente immaginativa e a quella creativa;
- essere in grado di ispirarsi ai valori universali del rispetto e dell'interdipendenza con il vivente;
- ridestare il senso di meraviglia nei confronti della natura;
- riconoscere tutti gli elementi naturali come creature-sorelle;
- favorire il senso della bellezza e della meraviglia;
- sviluppare il senso di *compresenza* con il tutto;
- riappropriarsi dell'identità culturale grazie ad un luogo denso di storia e memoria.

È opportuno progettare la realizzazione di almeno 7/8 incontri per piccoli gruppi di persone, affinché l'esperienza abbia un'effettiva ricaduta formativa. Ogni incontro dovrebbe essere dedicato ad uno dei temi proposti, scegliendo temi e successione degli stessi congrui ai bisogni specifici di ogni singolo gruppo di visitatori.

La metodologia specifica⁵, oltre quanto descritto sinteticamente sin qui, prevede anche l'esecuzione di danze etniche e/o meditative, eseguite spesso senza l'utilizzo di musica su supporto audio ma proposte con il semplice uso della voce e del battito dei piedi. Anche *l'Expression Primitive* (Schott Billman, 1987) come modalità specifica coreografica, caratterizzata dal ritmo binario, dal canto e da una gestualità essenziale e simbolica, può sostenere ed arricchire

5 Per una descrizione più approfondita delle strategie metodologiche e didattiche si veda: Naccari, 2006, 2012, 2018. Ma è chiaro che attività di questo tipo si comprendono effettivamente solo quando si sperimentano in prima persona...!

chire l'esperienza del simbolo scelto. A parte queste attività specifiche, la maggior parte delle attività è eseguita in silenzio, nell'ascolto della musica naturale degli elementi: il rumore del vento, delle fronde degli alberi, il canto degli uccelli, l'abbaiare di un cane etc. diventano essi stessi ritmo e melodia per i movimenti e le danze. Molto spesso le forme degli elementi diventano la "partitura-stimolo" della ricerca-coreografica. Tutto ciò amplifica le capacità del sentire e del percepire riportando la persona al centro di sé, un Sé autenticamente e spontaneamente accomunante e condividente; un Sé coinvolto nella *Mistica Danza di Comunione Cosmica con il Vivente*⁶.

Nota bibliografica

- Ammann R. (2008). *Il giardino come spazio interiore*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 2006).
- Bateson G. (2007). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 1962-1984).
- Capitini A. (1999). *Il potere di tutti*. Perugia: Guerra.
- Capra F. (2002). *La scienza della vita. Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi*. Milano: Corriere della Sera (Ed. orig. pubblicata 2002).
- Capra F. (2005). *Il Tao della fisica*. Milano: Adelphi.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- De Champeaux G., Sterckx S. (1992). *I simboli del medioevo*. Milano: Jaca Book.
- Durant G. (1996). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1963).
- Durant G. (2002). *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica*. Como: RED (Ed. orig. pubblicata 1964).
- Frankl V. (1996). *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano: Mursia (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Gardner H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1983).
- Giovannini E., Speroni D. (2019). *Un mondo sostenibile in 100 foto*. Bari: Laterza.

6 Sono in fase di progettazione alcune Ricerche-Azione centrate sull'utilizzo della geodanza con gruppi di bambini e di adulti, così da valutarne ed approfondirne la portata pedagogica. Dai dati sin qui raccolti soprattutto grazie ai diari di bordo della sottoscritta e delle allieve/i ed ex allievi/e della scuola Eurinome di Perugia è stato possibile considerare che: "Chi partecipa a questo tipo di seminari, di solito, dopo qualche tempo dall'esperienza laboratoriale, riferisce di essere più attratto/a dagli elementi naturali e di riuscire a vedere in essi più particolari che prima non notava, dice anche di provare più piacere di prima nell'essere immerso/a nella natura, e di essere capace di trarre maggiori benefici da ciò rispetto a prima. Sono anche notevoli le verbalizzazioni relative ad un maggior senso di unione con il tutto, ad una rinnovata percezione del senso di meraviglia, ed a stati d'animo che spaziano da un senso di rinnovata fiducia (*fede*) nella vita, alle più variegata sfumature di stati d'animo che non possono essere definiti che *mistici*" (Naccari, 2012, p. 139).

- Heidegger M. (1995). *Lettera sull'umanismo*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1947).
- Hillman J. (2002). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1973-1982).
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1979)
- Jung C.G. (1997). *Commento al "Segreto del fiore d'oro"*. Opere Vol. XIII. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1938).
- Jung C.G. (1977). *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*. Torino: Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1934-1954).
- Menghini A. (1998). *Il giardino dello spirito. Viaggio tra i simbolismi di un orto Medievale*. Perugia: AMP.
- Mollo G. (2004). *Il senso della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1990).
- Morin E. (1996). *Pour une réforme de la pensée. Les trois principes du reapprentissage par la reliance*, in «Entretiens Nathan». Paris: Nathan.
- Morin E. (2001a). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1973).
- Morin E. (2001b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Mounier E. (1949). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Milano: Edizioni di Comunità (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Naccari A.G.A. (2004). *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzavivimentoterapia*. Perugia: Morlacchi.
- Naccari A.G.A. (2006). *Persona e Movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Naccari A.G.A. (2008). Metafore del corpo. Per una pedagogia della mediazione analogica. In F. de Andrea (a cura di), *Il corpo in gioco. La sfida di un sapere interdisciplinare* (pp. 43-62). Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*. Milano: Guerini.
- Naccari A.G.A. (2015a). Corporeità e movimento per l'educazione religiosa. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXII, 10, Giugno, pp. 103-112.
- Naccari A.G.A. (2015b). Educare alla cittadinanza terrestre: per una com-presenza ecologica. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori, Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014* (pp. 280-289). Pisa: ETS.
- Naccari A.G.A. (2016). Bodily Mediation for the Ecological Adult Education. In A. Harju, A. Heikkinen (eds.), *Adult Education and the Planetary Condition*. Helsinki & Tampere: Finnish Adult Education Association.
- Naccari A.G.A. (2018). *Crescere Danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzavivimentoterapia*. Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (a cura di) (2019). *Pedagogia al limite. Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto*. Roma: Anicia.
- Naccari G. (1949). *Concerto d'anime*. Milano: Fratelli Bocca.
- Naess A. (1989). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*. Como: Red.
- Pagano R. (2001). *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, n. 330. Milano: Paoline.

- Prini P. (1991). *Il corpo che siamo*. Torino: SEI.
- Reboul O. (1995). *I valori dell'educazione*. Milano: Ancora (Ed. orig. pubblicata 1992).
- Ricoeur P. (1999). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. pubblicata 1969).
- Sachs C. (1966). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore (Ed. orig. pubblicata 1933).
- Schott-Billmann F. (1987). *Danse, Mystique et Psychanalyse*. Paris: La Recherche en Danse.
- Whitmont E.C. (1999). *Il sorriso della leonessa. Alle sorgenti del femminile*. Casale Monferrato: Piemme (Ed. orig. pubblicata 1982).

Conocimientos que los alumnos del Grado en Primaria de la Universidad de La Rioja (España) tienen sobre su pueblo de origen: propuesta didáctica

Knowledge that the students of the Primary Degree from University of La Rioja (Spain) have about the hometown: didactic proposal

José Ángel Llorente-Adán

Universidad de La Rioja

For several academic years, it has been proved that students of the Degree in Primary Education from the University of La Rioja (Spain) have limited knowledge of the geographical area where they live. The aim of this research is to improve their understanding of the rural environment where each student lives. To that end, we intended to introduce a number of exercises in the classroom in order to encourage the reflection about the geographical areas where they come from (physical, socioeconomic and cultural characteristics) so as to analyze and compare the different landscapes and cities. This work can be done both individually or as a group. The final activity is an educational proposal adapted to the different levels in Primary school: students at university should consider different activities which facilitate the children's learning of their own rural environment according to the current curriculum.

99

Keywords

didactic proposal, geographical space, landscape, rural area, territory

Durante varios cursos académicos se ha comprobado que los estudiantes del Grado en Primaria de la Universidad de La Rioja (España) tienen conocimientos limitados sobre el espacio geográfico que habitan. El objetivo pretende ampliar los saberes sobre el territorio rural en el que vive cada alumno. Metodológicamente se pretende la implementación en el aula de ejercicios que fomenten la reflexión sobre los espacios geográficos de procedencia (características físicas, socioeconómicas, culturales) que permita analizar y comparar los distintos paisajes y municipios. El trabajo es tanto individual como grupal. El ejercicio final es una propuesta educativa adaptada a los niveles de Primaria: los universitarios tienen que plantear actividades que favorezcan, para los niños de Primaria, el aprendizaje del propio medio rural de acuerdo al currículo vigente.

Palabras clave

propuesta didáctica, espacio geográfico, paisaje, entorno rural, territorio

1. Introducción

Las rápidas transformaciones socioeconómicas producidas sobre la propia sociedad y el territorio, tanto a escala local como global, durante las últimas décadas, son una constante. En este sentido, los sistemas de enseñanza-aprendizaje no pueden permanecer ajenos a dicha realidad, por lo que deben adquirir los medios y métodos más oportunos para poder adaptarse a las nuevas demandas que la sociedad necesite. Parte de estas transformaciones a las que se aluden surgen en paralelo al fomento de las distintas administraciones por promover un desarrollo que busque la sostenibilidad a nivel local y mundial. Como es sabido el desarrollo sostenible pretende alcanzar el bienestar de las sociedades al unísono con el crecimiento económico equitativo y la conservación medioambiental. Tal y como promueve el Consejo de Europa (2000) a partir del *Convenio Europeo del Paisaje*, que pretende ensalzar los valores de cada territorio, sus paisajes singulares, y salvaguardarlos como sinónimo de riqueza e identidad. En él, el paisaje se concibe como “un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones en todas partes: en los medios urbanos y rurales, en las zonas degradadas y de gran calidad” que debe ser conservado.

Por ello, las investigaciones científicas centradas en multitud de campos de estudio de diversa índole buscan adecuarse a dichas transformaciones marcadas por la sociedad (Serrano de la Cruz, García y Jerez, 2016; de la Calle Carracedo, 2017). En el ámbito educativo los trabajos de investigación tratan de dar respuesta y desarrollar hipótesis que contribuyan a ajustarse a las transformaciones que se suceden y a esa búsqueda del desarrollo sostenible.

Al parecer la incorporación de metodologías o planteamientos pedagógicos en el ámbito educativo parece no ir al unísono con respecto a los cambios más profundos que se generan en la sociedad. Los sistemas educativos deberían adaptarse de manera más rápida y flexible a las demandas sociales. Aunque, con cierto retraso, poco a poco en los sistemas de enseñanza-aprendizaje se propone la incorporación de propuestas o actividades pedagógicas de corte innovador que consigan atraer de manera más eficiente los intereses del alumnado (Rodríguez, 2006; De Miguel, 2013). De este modo, la didáctica de la Geografía debe focalizar la atención de sus distintas tendencias, enfoques o paradigmas, aprovechando el conocimiento de su larga tradición, pero adaptándose al momento actual (Álvarez Cruz, 2014). De acuerdo con autores como Álvarez Cruz, cuando el espacio geográfico es objeto de estudio permite enfoques más novedosos que puede favorecer a dicha adaptación. Es el caso que propone De la Calle Carracedo (2017) al implementar en el aula universitaria la utilización de dispositivos móviles como herramienta para el estudio del espacio y del aprendizaje de la Geografía.

En todo este proceso de cambio y dentro de la didáctica de la Geografía, la apuesta por el estudio del territorio conocido o habitado, así como del paisaje próximo contribuye a despertar la motivación entre los alumnos. De acuerdo con Sancho Comíns (2016) o Morales Prieto y Delgado Huertos (2018), el paisaje ha sido objeto propio y referente de la Geografía y de la enseñanza geográfica en las distintas etapas educativas. Estos autores afirman

que el estudio del paisaje resulta de lo más idóneo para poderlo adaptar al tratamiento didáctico en función del nivel educativo al que se destine. Para cualquier etapa de enseñanza el tratamiento del espacio próximo permite en los alumnos el desarrollo de capacidades cognitivas y la adquisición de competencias específicas, a la vez que les aporta una gran riqueza conceptual, procedimental y multidisciplinar. Igualmente, los discentes comenzarán a entender el conocimiento geográfico como un saber útil y práctico que les ayuda a comprender mejor la realidad en la que viven (Castiglioni, 2012). Además, si todo ello se realiza con métodos innovadores, mayor éxito en la adquisición de saberes geográficos (Rocca *et al.*, 2014). Asimismo, existe una multitud de enfoques distintos para tratar cuestiones geográficas similares, como puede ser el paisaje desde diferentes prismas. Este tema de estudio puede ser tratado, por ejemplo, desde su sonoridad como propone Rocca (2013), sin que afecte a los objetivos que se pretenden conseguir con dicho análisis. Es decir, se tiene el mismo tema de estudio, aunque con una visión que difiere de lo que es habitual. En cualquier caso, los distintos planteamientos tienen el mismo objetivo principal puesto que, independientemente del enfoque, el propósito es mejorar la interpretación del paisaje cercano e, incluirlo, en los sistemas de enseñanza-aprendizaje como una herramienta muy idónea para el aprendizaje geográfico. Sancho Comins (2016) afirma que lo importante no es la perspectiva o enfoque sino alcanzar la interpretación del paisaje e identificar sus elementos característicos. Así, progresivamente, el estudio del paisaje ha pasado a ser un elemento fundamental e los contenidos curriculares de muchos libros de texto (Pérez Urraza, 2015)

En el mismo camino avanza la metodología “outdoor learning” o aprendizaje fuera del aula. Esta promueve la utilización del propio espacio o del entorno próximo como un recurso de lo más apropiado para conocer in situ la realidad que viven los alumnos y aprender contenidos, tanto teóricos como prácticos. Incluso se promueve la utilización del entorno para adquirir conocimientos introduciendo actividades que pueden resultar más lúdicas e interesantes para el alumnado. Esta metodología cuenta con un importante respaldo en países como Reino Unido y han dotado de mayor importancia al saber geográfico (Beames y Atencio, 2008; Beames *et al.*, 2009). En el caso de España, autores como Aguilera (2018), López Zamora (2018), Martínez Murillo *et al.* (2018) o Morales Prieto y Delgado Huertos (2018) confirman la importancia y lo beneficiosas que resultan las salidas de campo que habitualmente se realizan, sobretodo, en la etapa educativa de Primaria. En este ámbito, el medio rural se postula como la ocasión perfecta para poder desarrollar propuestas didácticas innovadoras, motivadoras y de corte activo, que refuercen el saber de la Geografía, entre otros conocimientos.

2. Objetivos y metodología

El objetivo fundamental de esta práctica busca la reflexión del universitario sobre el nivel de conocimiento que tiene de su propio entorno o territorio

en el que habita, al mismo tiempo que recapitan sobre sus características intrínsecas. La pretensión es que el estudiante sea consciente del saber real que posee del espacio agrario en el que vive mediante la meditación, la interpretación de su hábitat y la extracción de conclusiones a partir de dicho análisis. Se trata de una propuesta de acercamiento al territorio con la que se pretende destacar los elementos y características propias de cada lugar en función del sitio de residencia del alumnado. Así mismo se busca poner en práctica los contenidos geográficos adquiridos por el discente durante toda su etapa educativa previa. Es decir, que los universitarios consigan aplicar el saber geográfico que poseen y que adquirieron durante su etapa de Primaria y Secundaria e, incluso, algunos de ellos, dependiendo del itinerario que escogiesen, también en Bachillerato. Junto a todo esto, un último propósito pretende que el universitario utilice el medio rural como instrumento para desarrollar una propuesta didáctica adaptada al currículo de Primaria. Se trata de una actividad práctica que sea susceptible de ser utilizada cuando estos estudiantes, como futuros maestros, estén en sus aulas con sus niños.

La realización de este proyecto didáctico ha constado sobretodo de trabajo de campo, al comprobarse durante cuatro cursos el nivel de conocimientos que los universitarios tienen sobre sus localidades natales, a partir de cuestionarios, como se ha hecho en tantos otros trabajos de investigación similares (López Zamora, 2018). Pero, además, la labor de campo no residía solo en ello si no que este supuesto formó parte de los ejercicios que estos alumnos deben realizar para la asignatura de 'Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía' que se imparte en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de La Rioja. El tamaño de la muestra han sido unos 80 alumnos aproximadamente, puesto que se han discriminado aquellos procedentes de ciudades. El desarrollo de la práctica, en primer lugar, y el análisis de sus resultados, posteriormente, han permitido ir mejorando los ejercicios hasta plantearse una propuesta más completa y compleja en su conjunto, como se verá.

La contextualización del proyecto ha sido enriquecida a partir del estudio de documentación bibliográfica científica en el campo de la didáctica de la Geografía, en aspectos como el aprendizaje fuera del aula o los itinerarios didácticos, entre otros temas de investigación.

La propuesta docente consta de cuatro partes: a) una primera que es individual y a la que cada estudiante dará respuesta por separado sobre aquellos aspectos que identifique de su territorio. b) una segunda parte que será la puesta en común con los otros compañeros del grupo al que pertenezca (semejanzas y diferencias, puntos comunes, distinción de entornos o paisajes), conllevará una realización mejorada y más completa de las primeras cuestiones. c) desarrollo de un itinerario didáctico como ejemplo ilustrativo para que comprendan en qué consiste, comprueben sus fortalezas y se animen a llevarlos a cabo. d) la cuarta parte se trabaja en grupo y consiste en un supuesto didáctico para cualquier nivel de la educación básica, similar a lo realizado en las partes anteriores, pero teniendo en cuenta los contenidos del currículo vigente para Primaria, tal y como marca el Real Decreto 126/2014.

A las cuatro fases anteriores se debería sumar el cuestionario final que cumplieron los discentes, pero que no se ha incluido como parte de la propuesta, por tratarse de algo ajeno a la misma. En realidad, consiste en una serie de preguntas que lo que pretenden es reflejar la utilidad que los alumnos ven a dicho supuesto pedagógico. Parte de las observaciones y del análisis realizado a las respuestas dadas en este cuestionario aparece descrito en el apartado de resultados.

En el contexto de la incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de propuestas más innovadoras y del favorecimiento de métodos propios de la corriente “outdoor learning” es donde se enmarca la iniciativa pedagógica que, aquí, se plantea. Una vez detectada la creciente desvinculación con el entorno y la falta de saberes que dicho alumnado mantiene al no detenerse a reflexionar sobre el paisaje de sus localidades, las características de su territorio, etc. Por ambos motivos se ha creído conveniente plantear una propuesta docente centrada en el medio rural, que permita a los estudiantes del Grado en Primaria, futuros maestros, un análisis y reflexión sobre sus pueblos de origen. A partir de dicha actividad el proyecto pedagógico se cierra con un supuesto didáctico que los alumnos deben plantear como si estuviesen ya en el aula de educación básica. Todo el desarrollo de la actividad se describe en el siguiente apartado.

3. Propuesta didáctica

En este apartado se presenta la iniciativa pedagógica de manera detallada, con su correspondiente contextualización, características como secuenciación, métodos, etc. y, en último lugar, unas breves conclusiones de los resultados obtenidos con su realización.

3.1. Contextualización

Esta propuesta didáctica pretende aproximarse, dentro del ámbito universitario, a la corriente metodológica del aprendizaje fuera del aula, a la que ya se ha hecho ilusión. Con el firme propósito de contribuir a que, en nuestro país, España, se difunda el “outdoor learning” como un método que se implemente en los sistemas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el saber geográfico puede servir de modelo o guía para que el resto de los contenidos de otras materias que forman parte del currículo vigente de Primaria (Real Decreto 126/2014) sigan la misma corriente pedagógica.

La cuestión reside en una renovación en los paradigmas y los métodos de enseñanza-aprendizaje habituales. Para ello toda la comunidad educativa, docentes y alumnos, debe prestarse a los cambios que se requiere para implementar estos planteamientos más novedosos. En principio, no tiene por qué significar la ruptura con los métodos tradicionales, sino que la introducción del aprendizaje fuera del aula se plantea como una complementación al modelo de docencia actual. De acuerdo con Beames y Atencio (2008), el “out-

door learning” promueve entre los docentes la inclusión del espacio geográfico como un medio de aprendizaje al aire libre de lo más idóneo y útil. Tal y como sucede con esta propuesta al enmarcarse en el entorno rural. Como se ha puesto de manifiesto en nuestro país este concepto todavía está muy lejos de estar difundido a nivel general, al menos, en comparación con otros países como Reino Unido, donde se apuesta de manera más decidida por esta metodología de aprendizaje al aire libre, incluso, se considera dentro del currículo educativo (Beames *et al.*, 2009).

Una de las fortalezas que tiene la práctica, que aquí se describe, es que, al ser su escenario el pueblo natal de cada alumno, esto invita a la meditación sobre el mismo y despierta un interés mayor en el alumnado, al considerarse parte de él. De este modo se fomenta un modelo pedagógico que conlleva la construcción propia del conocimiento, en este caso geográfico, a partir de una metodología activa (Souto González, 1998; De Miguel González, 2013).

3.2. Descripción y desarrollo

El título que se propuso para la práctica fue la pregunta “¿Conoces tu territorio?: Identificación e interpretación del espacio”, que refleja desde el primer momento el carácter de reflexión sobre el que se asienta. La actividad está programada para ser realizada a lo largo de tres semanas. Lo que equivale a seis horas de prácticas, además del trabajo de campo para aquellos alumnos que decidieron aprovechar la ocasión para conocer mejor su entorno rural in situ y planificar un itinerario didáctico por sus localidades.

Como se ha comentado en el apartado de metodología consta de cuatro fases principalmente, que comportan trabajo individual y en equipo, como se describen a continuación:

- a) Fase 1. El alumno de manera individual debe responder al cuestionario planteado con el objetivo de que reflexione sobre aquellos aspectos que identifican su territorio. Se trata de preguntas relacionadas con la localización, las características físicas y socioeconómicas de cada paisaje, etc. La actividad entraña el análisis y la reflexión de cuestiones sociales, deportivos, culturales, históricas y medioambientales. A la vez, también deben reflejar la implicación que tienen en la vida de sus pueblos. A continuación, se presenta el cuestionario que cada alumno debe cumplimentar, para posteriormente, compararlo en la parte grupal de la práctica. Este interrogatorio permite al alumno reflexionar sobre su pueblo. En primer lugar, se daban los datos básicos de la localidad: nombre, comarca, provincia, Comunidad Autónoma, número de habitantes, principales vías de comunicación, así como una breve descripción geográfica. La segunda parte consistía en un supuesto caso centrado en la descripción del pueblo y de su entorno rural a una persona que lo desconozca. Para ello se debe destacar aquellos aspectos de mayor interés o que, realmente, dan valor al propio municipio. Además, se incluía una tabla donde se debía

enumerar características de cuatro ámbitos: social, económico, cultural y medioambiental.

En tercer lugar, el alumno debe mostrar conocimientos de carácter histórico, al tener que describir la evolución en el tiempo de su localidad natal. Centrarse en elementos que conformen el patrimonio histórico (civil, religioso), las transformaciones urbanísticas, la creación de dotaciones de servicios e infraestructuras, etc. Al mismo tiempo, se pregunta sobre la situación futura: problemas y fortalezas de sus municipios, así como la línea que debería seguir el desarrollo local de sus respectivos pueblos para mejorar.

La cuarta parte aludía a la participación activa en el propio pueblo. Se debía justificar la involucración o no en la vida de su localidad, indicando de qué manera colabora, mediante colectivos o asociaciones, en la organización de eventos...

Finalmente, se pide al alumno que, de una nota objetiva, del 0 al 10, siendo diez el valor más alto, a su municipio.

- b) Fase 2. Se trata de la parte grupal, entre cuatro o cinco personas, cada estudiante expone lo que ha respondido en el ejercicio anterior. Se trata de que cada uno presente su población para, posteriormente, encontrar diferencias y semejanza con las localidades natales del resto de compañeros. Esta puesta en común pretende que cada estudiante se dé cuenta de aspectos que no ha incluido, de las fortalezas o debilidades de sus lugares. En definitiva, permite que el alumnado construya una visión más objetiva sobre su propio municipio puesto que, en la fase primera, en las respuestas dadas al cuestionario inicial, con frecuencia se percibe el subjetivismo y un tratamiento exagerado de las virtudes de sus mismos pueblos que roza el chovinismo. La comparación con otras poblaciones contribuye a que tengan en cuenta una realidad más amplia y objetiva.
- c) Fase 3. La fase correspondiente al itinerario didáctico se planteó mixta: individual y grupal. Por un lado, constó de la realización de un itinerario didáctico guiado por el entorno próximo a Logroño, como ejemplo de lo que se puede realizar en cada población. En este sentido, dado el tamaño medio de la capital riojana, 151.113 habitantes (INE, 2018), el hecho de distanciarse un par de kilómetros de su núcleo urbano permite disfrutar de paisajes predominantemente agrarios e, incluso, rurales, por lo que, en parte, permite adentrarse en las características propias de los núcleos pequeños sin la necesidad de grandes desplazamientos. Esta salida de campo permitió una profundización de aspectos geográficos previamente planificados por el docente y sirvió para que se familiarizaran con la interpretación del espacio vivido. En definitiva, la realización del recorrido pedagógico constituye un buen ejemplo de cómo debe realizarse, a la vez que anima a los universitarios a aplicarlo en sus propios municipios, puesto que se dio la opción de asumir voluntariamente el desarrollo de un itinerario en sus localidades natales. Algunas de las aportaciones realizadas en grupo consistieron en vídeos elaborados por el propio alumnado a modo de itinerario didáctico. Así, cada escena respondía con una de las

paradas del recorrido pedagógico que habían propuesto y organizado previamente. Así, en cada lugar salía un universitario explicando el origen del elemento del paisaje en cuestión, sus características, su razón de ser y su transformación a lo largo del tiempo. Otros grupos hacían una presentación básica del lugar y promovían que el alumno de Primaria respondiese a una serie de preguntas sobre dicho espacio.

- d) Fase 4. Se centró en el diseño de una propuesta didáctica contextualizada en el aula de Primaria. Es decir, teniendo en cuenta las partes anteriores de esta práctica, en esta ocasión, debían ser los mismos alumnos del Grado en Educación Primaria, los que, como futuros maestros, incorporasen el medio rural a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, al considerarlo un escenario útil a partir del cual adquirir conocimientos geográficos en la educación básica. Un requisito indispensable fue que, todo supuesto debía incluir los contenidos geográficos que contienen las materias de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, de la misma manera que recoge el currículo vigente (Real Decreto 126/2014).

Para el correcto desarrollo de la propuesta didáctica se proporcionó un guion que permitiese orientar en todo momento a los estudiantes. El esquema recogía datos generales de cada pueblo: localización, población, aspectos sociales, económicos, culturales y medioambientales. Además, se debía responder a cuestiones sobre la participación de cada estudiante en la vida del propio pueblo, así como que se detuviese a analizar los principales elementos que caracterizasen al paisaje de su pueblo y supiesen encontrarle un porqué, además de analizar las transformaciones más significativas del entorno hasta llegar a la actualidad.

3.3. Resultados

Una vez analizado los resultados obtenidos en los alumnos tras la realización de la propuesta didáctica “¿Conoces tu territorio?”, se establecen las siguientes conclusiones. En primer lugar, la actividad ha permitido que cada estudiante conozca mejor la realidad actual de su municipio, incluso, han descubierto aspectos positivos y negativos que desconocían. Con frecuencia muchos estudiantes no eran conscientes del conjunto de servicios que su pueblo ofrecía: culturales, turísticos, deportivos, sanitarios, etc. De hecho, han aprendido a valorar de manera más objetiva a sus propios pueblos. Esta cuestión se ha desarrollado, especialmente, cuando comparaban localidades y conocían las situaciones de los pueblos natales de los compañeros. Por todo ello, como indica López Zamora (2018) y Martínez Murillo *et al.* (2018) el aprendizaje se produce y la experiencia que supone el acercamiento al entorno próximo es muy positiva.

Al mismo tiempo, los alumnos han aprendido a valorar más el hábitat en el que viven. Por los trabajos planteados al final de la práctica, han asimilado un mayor conocimiento sobre el paisaje rural, a la vez que han aprendido a interpretarlo y a sacarle un valor didáctico que, hasta el momento, la mayor parte

del alumnado no identificaba. Además, entre las propuestas dadas, se ha reflejado la preocupación creciente por conservar y proteger esos espacios naturales próximos a los núcleos de población y que forman parte de la idiosincrasia tanto de los pueblos como de sus vecinos. Se trata de parajes singulares, con gran significado o carga simbólica por cuestiones de tradición, costumbre, religión o, sencillamente, con una gran vinculación a la vida de cada pueblo.

Aunque los alumnos originarios de ciudades no han sido tenidos en cuenta para este trabajo, sí que hicieron la práctica, pero centrada en sus entornos urbanos. A este respecto se cree conveniente dejar constancia de una respuesta muy repetida; se comprobó cómo los universitarios procedentes de espacios rurales se esmeraban mucho más en indicar el conjunto de recursos y servicios que ofrece su población, frente a aquellos que son de núcleos más grandes y que, aun siendo mayor la oferta de servicios o infraestructuras existentes en sus lugares de procedencia, las respuestas que proporcionaban eran mucho menos completas. Esto demuestra algo que resulta habitual en la sociedad, como es la menor implicación o concienciación por el conjunto de servicios o infraestructuras que se tienen en las ciudades, frente al mayor compromiso o preocupación característicos de los pueblos.

En un primer momento la interpretación que se hacía del espacio rural era muy subjetiva y descriptiva en todos los alumnos. Solo se detectó un 10% de estudiantes que realizaron un análisis más detallado. Con el desarrollo de la práctica y con los trabajos finales entregados por los alumnos, el 85% del alumnado elaboraba una interpretación del paisaje más objetiva y donde se identificó, se distinguió y se comprendió mejor los principales elementos que lo componían. Por ello, se está de acuerdo con Sancho Comins (2016) quien indica que no importa la perspectiva superficial con la que se analice el paisaje si se consigue detectar los principales elementos que lo forman.

Con los resultados de algunas de las respuestas el alumnado mostraba que era capaz de reconocer y explicar la relación causal entre los principales elementos del paisaje, de acuerdo a como propone Castiglioni (2010) quien señala que el alumno debe ser capaz de relacionar los distintos factores, naturales y antrópicos, para conseguir comprender la transformación del paisaje.

De la misma manera, el ejercicio que aludía a la participación activa en la dinamización de las localidades, en torno al 40% de los alumnos de entornos rurales forman parte de iniciativas o eventos que se organizan en sus municipios. Y muestran siempre una mayor vinculación o compromiso con cualquier decisión que se tomase al respecto. Frente al escaso porcentaje (5%) de los estudiantes procedentes de territorios urbanos y que colabora con la vida de su ciudad.

Otra situación muy repetida fue cómo en el momento de comparar los pueblos, con frecuencia, los alumnos hacían alusión a recuerdos de la infancia, experiencias personales para describir espacios concretos de sus localidades o la propia evolución urbanística y al ser narrado con una mayor intensidad y afectividad, despertaba un interés creciente en los compañeros oyentes.

El 75% de los universitarios consideran el entorno y los paisajes que rodean a su pueblo como el principal elemento que dota de valor al propio

pueblo. Es decir, el aspecto medioambiental se convertía en el valor primordial de sus localidades natales. Otro grupo importante, entorno al 60%, destacaba el patrimonio histórico entre los recursos más destacables de sus respectivos municipios. Frecuentemente, se asociaban los recursos patrimoniales (iglesias, ermitas, puentes, etc.) con las festividades y tradiciones de los pueblos. Otorgando un valor importante a las fiestas y costumbres propias.

En la actividad final, la que en el apartado anterior hemos denominado 'Fase 4', y que consistía en que los propios universitarios programasen una propuesta didáctica dirigida a alumnos de Primaria, muchos de ellos se basaron en el propio esquema dado. Dicho guion se dividía en etapas o sesiones diferentes. La primera etapa destacada por la mayoría de los discentes respondía a la búsqueda de datos propios del pueblo y su entorno (población, superficie, actividades económicas, patrimonio histórico, etc.). Lo que sí variaba era la manera que proponían conseguir dicha información, como, por ejemplo, desde la consulta con las propias familias o mediante la disponibilidad de ordenadores con el objetivo de promover las TICs. Seguidamente, la mayor parte de los universitarios harían exponer a sus alumnos de Primaria la información recabada en común, mediante presentaciones orales, a partir de fotografías antiguas, trabajos en grupo, etc. Finalmente, el cien por cien de los universitarios propuso una última fase consistente en la salida del aula para conocer in situ la mayor parte de los lugares que, en el supuesto caso, hubiesen descrito sus alumnos. Para ello se procedía de diferentes maneras, a partir de itinerarios didácticos guiados y coordinados entre distintos maestros, para darle un carácter multidisciplinar, como se leía en muchas de las propuestas (una propuesta incluía una ginkana cultural y deportiva para vincular las materias de Ciencias Sociales y Educación Física), mediante paseos por el pueblo y su entorno con paradas en los principales sitios o recursos de cada pueblo. En la mayoría de las salidas de aula propuestas los propios alumnos debían llevar su cuadernillo propio para anotar y responder a las preguntas que previamente se habían visto. Otros universitarios proponían iniciativas más lúdicas como un 'rally fotográfico', la ginkana mencionada, entrevistas a las personas del pueblo, la búsqueda de fotos antiguas y actuales de cada una de las paradas del itinerario, etc. El objetivo común de todas estas propuestas era el mismo, aumentar el interés y la motivación del alumnado al mismo tiempo que estudiaban aspectos geográficos y conocían su pueblo natal.

En general, el conjunto de actividades propuesto a lo largo de todo este trabajo ha servido para demostrar cómo el entorno próximo es un recurso didáctico muy útil para implementar en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, como propone la corriente que promueve el aprendizaje fuera del aula o "otdoor learning". Puesto que, fomenta el aprendizaje significativo a partir del papel activo del alumno, incluyendo experiencias vitales o el propio contacto con la realidad, como formas de contribuir a un aprendizaje mucho más motivador y enriquecedor. La cuestión, real, es el cambio de mentalidad que se necesita para conseguir promover un aprendizaje significativo desde los anclados sistemas tradicionales que mantenemos en la mayoría de los centros educativos.

4. Reflexiones finales

La realización de este proyecto didáctico centrado en el mayor conocimiento del entorno rural y su paisaje ha tenido unos resultados muy satisfactorios. Su desarrollo ha permitido a los alumnos del Grado en Educación Primaria y, por lo tanto, futuros maestros, utilizar el medio agrario como escenario pedagógico idóneo. En este sentido, los estudiantes evidencian que desconocían bastantes aspectos de sus pueblos natales y, por ello, han podido comprobar que dicho espacio es susceptible de ser utilizado como recurso educativo para sus futuros niños de la educación básica. Han adquirido una serie de pautas para aprender a observar el paisaje e interpretar sus elementos. La actividad se considera una oportunidad para aproximarse a la metodología del aprendizaje fuera del aula.

Los universitarios, al reflexionar sobre sus lugares de origen, han conocido las potencialidades que el territorio cercano ofrece para llevar a la práctica contenidos teóricos de cualquier materia del currículo, fundamentalmente, los geográficos. Igual que les ha sucedido a ellos, lo consideran una herramienta pedagógica muy útil para realizar con los niños de Primaria puesto que lo consideran una iniciativa de corte innovador y activo. La actividad despierta el interés de los alumnos al centrarse en espacios conocidos para ellos. Un hecho que contribuye a crear un mayor vínculo o un compromiso más sólido con determinadas fortalezas o problemas actuales de sus municipios. Cuestiones de carácter socioeconómico en los que no se hubiesen detenido si no es como consecuencia del análisis profundo que este proyecto didáctico supuso. Es decir, los discentes han progresado al interpretar el paisaje, en este caso del territorio rural, de manera más profunda. De hecho, han aprendido a analizar sus elementos y valorarlos, más allá de apreciarlo desde una manera descriptiva y subjetiva, como realizaban al inicio de la práctica.

El propio planteamiento de la propuesta pedagógica ha permitido, finalmente, que los universitarios esbocen y contextualicen una práctica similar, catapultando el entorno próximo a recurso didáctico, pero siendo ellos los que promueven la realización de la tarea puesto que el destinatario último, en el hipotético caso, serían los discentes de Primaria. Es decir, la propuesta además de hacerles ver a ellos mismos, futuros maestros, la utilidad pedagógica del espacio rural y sus paisajes, se ha llevado más allá al desarrollarla como supuesto caso práctico realizado con niños de educación básica.

Bibliografía

- Álvarez Cruz P. (2014). La didáctica de la Geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas: su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 10, pp. 38-69.
- Beames S., Atencio M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8, 2, pp. 99-112.

- Beames S., Ross H., Atencio M. (2009). Taking Excellence Outdoors. *Scottish Educational Review*, 41, 2, pp. 32-45.
- Castiglioni B. (2010). La experiencia educativa en el paisaje: el proyecto 3KCL. Íber: *Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 65, pp. 44-55.
- Castiglioni B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 27, pp. 51-65.
- Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*, UE.
- De la Calle Carracedo M. (2017). Aplicaciones (APPS) para la enseñanza de la Geografía. Una experiencia mobile learning en la formación inicial del profesorado de educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, 18, pp. 69-89.
- De Miguel González R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la Geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, 14, pp. 17-36.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero. Población por municipios y sexo. La Rioja*. Recuperado de (12-6-2019): <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=-2879>
- López Zamora I. (2018). Promoviendo el aprendizaje activo en una visita de campo / Promoting Active Learning in a Field Visit. *Revista electrónica sobre tecnología, educación y sociedad*, 5 (9).
- Martínez Murillo J. F., Hueso González P., Arjones A., Delgado Peña J. J., Ruiz Sinoga J. D. (2018). La educación al aire libre como herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado. *XII Congreso de Didáctica de la Geografía*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Morales Prieto E., Delgado Huertos E. (2018). Los paisajes rurales en los proyectos educativos de enseñanza Primaria. Una propuesta para la comarca de Tierra de Campos. *Didáctica Geográfica*, 19, pp. 169-196.
- Pérez Urraza K., Ezkurdia Arteaga G., Bilbao Bilbao B. (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (2), pp. 225-242.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 52, 2014, 1 de marzo. Recuperado de (12-6-2019): <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/-pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Rocca L., Minelle C., Bussi F (2014). Building geographical knowledge together: the case of a Geography teaching on line course. *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, pp. 31-48.
- Rodríguez E. (2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Revista Paradigma*, 27 (2), pp. 1-16.
- Sancho Comíns J. (2016). El paisaje rural como recurso docente: ejemplos de aplicación en la provincia de Guadalajara. In J. Olcina Cantos, A. Rico Amorós (coords.), *Libro Jubilar en Homenaje al Profesor Antonio Gil Olcina* (pp. 417-433). Universidad de Alicante.
- Souto González X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

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.

Curare orti, costruire ponti tra generazioni e culture: cenni sul contributo degli anziani attivi

Taking care of vegetable gardens, building bridges between generations and cultures: an outline on the contribution of active elderlies

Emma Gasperi

Università di Padova

In this essay, after summarizing the evolution of amateur urban horticulture since its first developments in modern age, we focus on the declination of the phenomenon that has been most widespread in Italy: social gardens for the elderly. We consider the functions performed by social gardens in the promotion of active aging and we show their possible developments, studying in deep the role that gardeners in later life can play in making environmental skills and citizenship skills prosper in the community, within an intergenerational and intercultural perspective.

Keywords

**social gardens, elderlies, active citizenship,
intergenerationality, interculture**

127

Nel saggio, dopo aver ripercorso a grandi linee l'evoluzione dell'orticoltura amatoriale urbana a partire dalle prime forme che ha assunto in epoca moderna, ci si sofferma sulla declinazione del fenomeno che ha avuto maggiore diffusione in Italia: gli orti sociali per anziani. Di questi si considerano le funzioni svolte nella promozione dell'invecchiamento attivo e si prospettano i possibili sviluppi, concentrando l'attenzione sul ruolo che gli ortolani in età avanzata possono rivestire per far prosperare nella collettività competenze ambientali e di cittadinanza, in una prospettiva intergenerazionale e interculturale.

Parole chiave

**orti sociali, anziani, cittadinanza attiva,
intergenerazionalità, intercultura**

La maggior parte delle piante che ci circondano nelle nostre case, nei parchi, negli orti, nei campi [...] con la domesticazione hanno iniziato con noi uno speciale rapporto di cooperazione che a ragione può essere definito di simbiosi. Perché proprio questo è la domesticazione: una lunga relazione durante la quale due specie imparano a stare insieme e dalla quale ambedue traggono benefici.

(Mancuso, 2019, p. 138)

1. Gli orti urbani nella prospettiva dell'educazione alla cura dei luoghi

Sia che si assuma una prospettiva sincronica sia che si volga lo sguardo al passato, l'orto appare al centro di molte proposte di educazione all'aperto. Tra le lezioni dei classici, valga per tutte quella di Froebel, il padre dei giardini d'infanzia, che

vuole un giardino [in parte espressamente dedicato all'orticoltura] per l'insegnamento della storia naturale, perché egli può mettere così sotto gli occhi del fanciullo il quadro vivente della stessa natura; vuole un giardino per iniziare i suoi allievi alla coltivazione e alla botanica, perché l'uso di queste scienze non può insegnarsi che colla pratica; vuole un giardino per dare ai fanciulli gli elementi della geografia e della geologia [...] vuole un giardino per lo sviluppo del sentimento religioso (Jacobs, 1871, pp. 163-164).

Vuole, inoltre, che esso educi alle "virtù sociali"; pertanto, all'interno di un *giardino comune* (coltivato dalla collettività dei bambini), pianifica dei *giardini particolari* (curati singolarmente), così da promuovere tanto la responsabilità individuale – perché "i fanciulli seminano e piantano nelle loro porzioncelle di terreno quello che vogliono; [...] agiscono colle loro piantagioni e col loro suolo a piacere; subiscono le conseguenze di quello che fanno, di quello che trascurano di fare" (Jacobs, 1871, p. 165) – quanto il mutuo soccorso, perché in siffatto contesto "il fanciullo debole è assistito dai più forti; se l'un d'essi cade ammalato, i suoi compagni hanno cura del suo giardinetto" (Jacobs, 1871, p. 164).

Questa articolata concezione dell'orto/giardino ha conosciuto grande fortuna anche in Italia, ispirando svariati educatori e pedagogisti, a cominciare da Rosa Agazzi, che al riguardo ha scritto pagine di intensa e vivida suggestione¹. Quanto all'oggi, in tema di orti scolastici si potrebbe spaziare dalle numerose

1 Il passo che segue è forse il più noto e citato dell'educatrice di Mompiano: "Il cortile, il giardino, l'orto non sono luoghi estranei alla vita della grande famiglia [della scuola materna]; ne sono anzi il necessario completamento.

In alcuni luoghi, ove s'è capita tutta l'importanza che acquistano i fattori naturali nello sviluppo fisico e intellettuale del bambino; ove la terra, coltivata e amata, sa tramutarsi in sorgente di vita per lo spirito, succede anzi che in certi periodi dell'anno l'ambiente interno perda quasi ogni attrattiva. E allora il pensiero dei bimbi e dell'educatrice è con-

esperienze in atto, a volte frutto di feconde sinergie tra scuola e associazioni private², alla meno nutrita riflessione pedagogica sull'argomento, che in genere tratta della pratica ortiva scolastica collocandola entro l'orbita dell'educazione ambientale o dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Tuttavia, in questa sede non è in tale direzione che volgeremo lo sguardo, ma verso un'altra realtà, quella degli orti sociali e dei suoi principali artefici: gli anziani.

Nel trattare dell'educazione al prendersi cura dei luoghi, Zanato Orlandini osserva che gli orti sociali rientrano fra quei

luoghi che possono essere assunti come oggetto didattico intermedio rispetto a realtà più complesse come la città, il paesaggio o il territorio, perché più facilmente possono divenire oggetto di cura, e ciò è possibile per una serie di ragioni [...]:

- oltre ad essere spazi antropologicamente definiti e culturalmente situati, sono anche soggettivamente densi, “familiari” perché ricchi di vissuti;
- sono contesti di costruzione diretta dell'identità personale, di processi relazionali, di vissuti affettivi (in cui si è fatta o è possibile fare esperienza di ben-essere, memoria, ascolto, smarrimento, avventura ecc.);
- sono (o possono diventare facilmente) oggetto di conoscenza, di desiderio, di azione, di trasformazione, di cura;
- la loro scalarità tende verso dimensioni ridotte, che si possono cogliere con uno sguardo, perciò rendono possibile lasciare la traccia valorizzatrice del proprio passaggio (Zanato Orlandini, 2014, pp. 18-19).

Situandoci dentro questa prospettiva e assumendo un'ottica in cui i confini tra educazione formale, non formale e informale vanno stemperandosi entro un orizzonte sistemico – una rete, un circuito di interconnessioni tra le associazioni, gli enti locali e, perché no, anche la scuola –, dopo aver inquadrato il fenomeno degli orti sociali nello scenario dell'orticoltura amatoriale urbana, cercheremo di mettere a fuoco il ruolo che gli anziani,

centrato là intorno a quelle aiuole che nascono per virtù di piccole, robuste braccia; a quei sentieri che richiedono incessanti revisioni di mani, di zappe, di rastrelli, di scope: a quegli innaffiatori che devono essere riempiti, portati con cura, usati con prudenza, capovolti perché abbiano a durare a lungo; a quella terra che domanda cure assidue a seconda se la siccità asseta le radici o se la pioggia fa spuntare erbe parassitarie; a quei minuti semi che a tempo opportuno vorranno essere tolti dall'ovario e risparmiati; a quella ghiaia talvolta esorbitante dal confine assegnatole; a quell'ortaggio che matura a rilento; al fiore che sta per sbocciare” (Agazzi, 1944, pp. 456-457).

- 2 Cfr., tra gli altri, il progetto “Orto in condotta” di Slow Food Italia (Petrini, 2010), che annovera 501 orti scolastici e coinvolge più di 37.500 alunni (<https://www.slowfood.it/-educazione/orto-in-condotta/>), oppure il progetto “Orti di Pace” (Zavalloni, 2010) che, partito dalla scuola, ha poi esteso la sua “attenzione agli orti terapeutici, carcerari, sociali: spazi dove ci si prende cura di fiori e ortaggi scoprendo al contempo nell'orto un luogo ideale dove intrecciare tutta una serie di scambi con la natura, l'ambiente e la comunità” (http://www.ortidipace.org/?page_id=519).

protagonisti primi di queste realtà, possono giocare nella promozione di competenze ambientali e di cittadinanza attiva.

2. Origini ed evoluzione dell'orticoltura amatoriale urbana

La poliedrica tipologia degli orti urbani attuali ha radici storiche diversificate. In Europa, essi conobbero un vero e proprio boom con la rivoluzione industriale, contraddistinta dall'emigrazione dalle campagne verso le città di un elevato numero di lavoratori in cerca di occupazione nelle fabbriche. Fu proprio per alleviare le condizioni di disagio economico e sociale in cui versava la nascente classe operaia che, tra la fine del Settecento e i primi decenni dell'Ottocento, comunità religiose e organizzazioni filantropiche si fecero promotrici dei cosiddetti "orti dei poveri" (Tei, Gianquinto, 2010, p. 59), cui nei decenni successivi si aggiunsero le aree orticole annesse ai villaggi operai fatti edificare dagli imprenditori nelle vicinanze degli insediamenti industriali. Ai *migrant gardens* anglosassoni, ai *jardins ouvriers* francesi, agli *Schrebergärten* tedeschi, allestiti in appezzamenti di proprietà delle amministrazioni locali, delle fabbriche o di confraternite religiose, venne assegnato il compito di mitigare lo stato di indigenza in cui versavano le famiglie proletarie, dando loro modo di integrare i bassi salari con i frutti della terra. Contemporaneamente furono visti come iniziative in grado di contenere la frequentazione delle osterie, in cui non solo "ci si abbruttiva col bere e si sperperava il denaro guadagnato" (Paolella, 2013, p. 46), ma rischiavano anche di svilupparsi forme di socialità che avrebbero potuto sfociare in intese di carattere rivendicativo (Guiotto, 1979, p. 75).

Con l'avvento del primo conflitto mondiale e ancora di più durante il secondo, il fenomeno dell'orticoltura urbana conobbe un'ulteriore espansione: famosi sono i *victory gardens*, in particolare canadesi e statunitensi, che divennero essenziali nel sopperire alle carenze alimentari delle città durante gli sforzi bellici (Bartoletti, 2012, p. 429).

Per quanto riguarda l'Italia, si ebbe un sensibile aumento degli orti urbani a seguito della politica agraria rigidamente autarchica promossa a partire dal 1925 dal Regime Fascista, nota come "battaglia del grano", alla cui luce la coltivazione dell'orto non solo divenne un'importante fonte di autosussistenza, ma acquistò anche la funzione di salutare attività fisica.

Negli anni successivi, e in particolare a seguito dello scoppio della seconda guerra mondiale, gli orti urbani (ora chiamati più propriamente "orti di guerra") s'incrementarono notevolmente, mettendo a coltivazione, si può dire, tutte le aree libere (quali piazze, aiuole, giardini pubblici e privati) (Zerbi, 2013, p. 34).

Emblematiche sono le fotografie dell'archivio dell'Istituto Luce³ o quelle riportate nei manuali scolastici di storia, che ci restituiscono immagini dei

3 Cfr. <https://www.archivioluce.com>.

Fori Imperiali e di Piazza Venezia, a Roma, trasformati in campi di grano o di Parco Sempione, a Milano, coltivato a patate o, ancora, di sponde di canali e zone limitrofe alle linee ferroviarie di diverse città adibite a orti.

Nel secondo dopoguerra, in tutti i paesi europei in cui aveva imperversato il conflitto, la pratica dell'orticoltura urbana subì un rapido declino. In Francia, per cercare di contenere tale involuzione, con la legge n. 385 del 26 luglio 1952, il governo cambiò il nome dei *jardins ouvriers* in *jardins familiaux*, con ciò puntando, con scarso successo, a sgravare gli orti urbani, oltre che dalla recente coloritura politica petainista, dalla connotazione proletaria che li accompagnava dalla nascita.

Anche in Italia gli spazi a orto

sopravvissuti, in angoli morti o nelle periferie, apparivano dei relitti del passato. Relitti di una ruralità che si stava perdendo a profitto della vita urbana, relitti della povertà dei periodi di guerra che si voleva esorcizzare, relitti mal tollerati, inoltre, sia da un punto di vista estetico (per l'anarchia delle loro ubicazioni e strutture, per la precarietà delle piccole costruzioni per attrezzi, realizzate per lo più con materiali di risulta, e delle recinzioni), sia, talvolta, dal punto di vista della sicurezza sociale (Zerbi, 2013, pp. 36-37).

Il fenomeno, tuttavia, non scomparve del tutto, anzi nel periodo del boom economico conobbe una nuova fioritura, riprendendo vigore nelle aree periurbane delle città industriali del Nord, per opera degli immigrati meridionali che, in genere abusivamente, ricavarono tanti piccoli orti lungo le rive dei fiumi e dei canali cittadini, le reti ferroviarie e in altri scampoli di terreno residuale (Gianquinto, Orsini, 2012, p. 3).

La rinascita vera e propria degli orti urbani si ebbe, però, altrove e fu segnata da una loro risemantizzazione: fino agli anni Settanta del Novecento, in linea di massima si erano configurati come strumenti di autosussistenza delle classi indigenti, collocandosi all'interno di politiche sociali più o meno apertamente paternalistiche. Nei primi anni Settanta del secolo scorso, invece, nei quartieri periferici di New York e di altre città nordamericane, si sviluppò un movimento dal basso che, sull'onda di spinte ambientaliste e dell'attivismo politico del decennio precedente, vide svariati gruppi di cittadini impegnarsi in iniziative di cura dei sempre più numerosi *vacant lots*, effetto del crollo del mercato immobiliare conseguente alla crisi economica che aveva portato all'abbandono e alla demolizione di molti edifici. Sorsero così i *community gardens*, "dallo statuto oscillante tra la pratica artistica e l'azione militante" (Bartoletti, 2012, p. 429), quali misure per contrastare il sempre più accentuato degrado ambientale e sociale di questi spazi, cui le autorità municipali avevano risposto limitandosi a recintarli.

L'esperienza ebbe successo e presto ottenne il riconoscimento delle amministrazioni locali. Sostenuti da svariate associazioni pubbliche e private "che costituiscono un'ampia rete di collegamento tra tutti i *community gardens* del paese" (Pasquali, 2006, p. 127), e fiancheggiati da organizzazioni ambien-

taliste, prima fra tutte il *Guerrilla Gardening*⁴, gli orti urbani collettivi hanno via via assunto nuovi significati. Non più vincolati a esigenze alimentari o di controllo sociale, sono diventati pratiche ricreative e culturali catalizzatrici di relazioni sociali e promotrici di competenze ambientali. In essi è andata sfumando anche

la rigida distinzione orto/giardino, che nascondeva una classificazione modellata dalla stratificazione sociale, e i nuovi orti si [sono popolati] allo stesso modo di ortaggi, frutti e fiori, scardinando la distinzione produttivo/improduttivo, utile/inutile [...] caratteristica degli orti urbani tradizionali e delle pratiche che vi si svolgevano (Bartoletti, 2012, p. 430).

Varcati i confini degli USA, il fenomeno si è andato diffondendo in tutto il mondo, con strutture e organizzazioni variabili, che spaziano dalle aree familiari dove si coltivano in modo privatistico piccoli appezzamenti di ortaggi, come in Gran Bretagna, agli insediamenti gestiti collettivamente da associazioni di cittadini, in cui per statuto, come nel caso dei *jardins partagés* parigini, oltre all'orticoltura e al giardinaggio si praticano attività di interesse comune, di animazione e inclusione sociale.

3. Gli orti per anziani in Italia

132

L'attuale scenario nostrano è disseminato di iniziative diversificate, in cui sono ravvisabili chiare tracce dell'evoluzione che gli orti urbani hanno conosciuto negli ultimi centocinquanta anni. Si va dagli orti aziendali come quelli di Metanopoli, sorti negli anni Settanta del Novecento a San Donato Milanese, ora divenuti orti cittadini (Fiorito, 2013, pp. 41-44), alla diramazione italiana del *Guerrilla Gardening*, nata nel 2006 grazie a un gruppo di giovani milanesi e presto estesasi all'intero territorio nazionale⁵, agli orti abusivi, spesso di vecchia data, dislocati a ridosso delle arterie stradali, lungo le fasce periferiali o in altri terreni marginali di varie città, agli orti condivisi, in particolare di Roma e Milano. In questo quadro composito, la declinazione più diffusa del fenomeno è senz'altro quella degli orti sociali⁶, che costituiscono l'evoluzione

4 Il *Guerrilla Gardening*, o "giardinaggio d'assalto" (Berni, 2009, p. 80), consiste in azioni, in genere di piccola entità, condotte clandestinamente da gruppi di appassionati del verde per riqualificare terreni incolti o aree urbane degradate alloggiandovi piante e fiori.

5 Cfr. www.guerrillagardening.it.

6 Quantitativamente è difficile stimare le dimensioni effettive dei vari tipi di orti urbani. Escludendo gli orti privati o "residenziali" (Lupia, Pulighe, Giarè, 2016, p. 77) che pure hanno un importante valore intrinseco ambientale e paesaggistico, si può comunque ipotizzare – sulla base delle rare indagini locali – che nel complesso questa realtà sia ragguardevole. Per esempio, in uno studio conoscitivo di alcuni anni fa riguardante Bologna, è stato accertato che nella città felsinea gli orti urbani occupano una superficie di circa 30 ettari, di cui 16 comunali (o sociali), distribuiti in 20 zone ortive, suddivise in 2.700 parcelle (Bisetti *et alii*, 2014, p. 7). In tale contesto, tra quelli che nella ricerca sono stati rag-

regolamentata dell'orticoltura spontanea affermatasi negli anni Settanta del Novecento, oltre che nel già menzionato triangolo industriale del Nord-Ovest, anche in altri insediamenti urbani della Penisola, in particolare tra la popolazione anziana. Questa forma di coltivazione inizia a essere regimata dalle amministrazioni comunali a partire dal 1980, anno in cui, a Modena, viene redatto il primo regolamento italiano di orti comunali (Gianquinto, Orsini, 2012, p. 4). Successivamente molti altri comuni si inquadrono nella medesima direzione e le esperienze degli orti sociali si moltiplicano, anche perché vengono inserite nelle politiche di promozione dell'invecchiamento attivo. In tale prospettiva, nel 1990, a Bologna, sorge l'ANCeSCAO (Associazione Nazionale Centri Sociali Comitati Anziani e Orti), volta a combattere la solitudine e l'emarginazione degli anziani mediante attività culturali, ricreative e artistiche che possano favorire e consolidare la socializzazione, sostenere la difesa dell'ambiente e incrementare la partecipazione alla vita della comunità. Tra queste, la coltivazione degli orti è vista come "una importante forma di aggregazione e di lotta al decadimento della qualità della vita"⁷. Insomma, la realtà degli orti sociali matura in un'Italia in cui il fenomeno dell'invecchiamento della popolazione mostra i primi significativi segnali⁸ e, di conseguenza, la "questione anziana" assume sempre più importanza.

In una società dominata dalla centralità del lavoro, la transizione del pensionamento comporta inevitabili processi di riassetto in svariati ambiti dell'esistenza – dalla vita di relazione all'impiego del tempo libero, al rapporto con se stessi – e, ferma restando la specificità dei singoli vissuti, tende a essere intesa in termini decisamente ambivalenti; infatti, se per un verso la condizione di pensionato è vista come uno stato che offre maggior tempo da dedicare agli altri e alla realizzazione personale, per altro verso è percepita come una situazione che può provocare senso di inutilità, solitudine ed emarginazione. Detto altrimenti, con il pensionamento l'anziano, soprattutto se uomo,

gruppati sotto la dicitura "orti di varie tipologie", spiccano gli "orti spontanei", ovvero abusivi, che ricoprono una superficie significativa, pari a oltre 7 ettari. "Per la maggior parte di tali orti, privi di regolamentazioni e controlli, si evidenziano problemi di natura igienico-sanitaria dovuti al fatto che le colture risultano molto a ridosso di arterie stradali trafficate, [...] o sono sottoposte a irrigazioni di fortuna spesso con acque inquinate prelevate dai corsi d'acqua adiacenti" (Bisetti *et alii*, 2014, p. 39).

- 7 <https://www.ancescao.it/ancescao-nazionale/chi-siamo>. I numeri di Ancescao sono imponenti: l'Associazione è presente in tutto il Paese e attualmente conta più di 80 sedi provinciali, oltre 366.000 iscritti, 198 centri sociali e 500 aree ortive suddivise in migliaia di lotti (cfr. <https://www.ancescao.it>).
- 8 Nel 1991 l'indice di vecchiaia risulta più che triplicato rispetto al 1951, anno in cui era stato effettuato il primo censimento della popolazione dopo l'interruzione del periodo bellico. Il fenomeno è, in parte, dovuto alla diminuzione della natalità e, in parte, a un aumento della speranza di vita, conseguente a un generale miglioramento delle condizioni igieniche, sanitarie ed economiche del Paese. Cfr. [http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe\[categoria\]=2&tx_usercento_centofe\[action\]=show&tx_usercento_centofe\[controller\]=Categoria&cHash=5dc94093f50e10c9e55a034d4c6ba123](http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe[categoria]=2&tx_usercento_centofe[action]=show&tx_usercento_centofe[controller]=Categoria&cHash=5dc94093f50e10c9e55a034d4c6ba123).

dispone di maggior tempo per sé, ma incorre nel rischio che questo si trasformi in tempo vuoto, perché al venir meno degli impegni lavorativi si accompagna anche un offuscamento dell'identità personale, dipendente com'è da quella professionale. Proprio per combattere tale rischio, ripetutamente segnalato negli studi del periodo⁹, negli anni Ottanta-Novanta si punta a tramutare le iniziative autogestite di aggregazione e socializzazione, fatte germogliare dagli anziani nel decennio precedente, in strumenti di una politica pubblica volta a promuovere e sostenere occasioni di cittadinanza attiva, facendo leva proprio sul protagonismo e sulla capacità di auto-organizzarsi degli anziani stessi. In questa cornice s'innesta la realtà degli orti sociali, che attualmente interessa in modo diffuso il Paese e che, insieme ai centri sociali per anziani, è tuttora annoverata fra le principali iniziative informalmente educative rivolte alle persone attempate (Luppi, 2016, p. 97); viene, cioè, fatta rientrare tra quegli interventi non propriamente strutturati in termini formativi, ma che in modo più o meno diretto offrono a quanti vi si impegnano occasioni di crescita personale e di acquisizione di competenze.

In effetti, gli orti sociali svolgono svariati ruoli, rispondendo a una pluralità di bisogni della popolazione anziana residente negli insediamenti urbani: per chi è di origini contadine, costituiscono un'opportunità per mantenere un rapporto con le proprie radici, coltivando valori e attività del proprio passato; per chi non lo è, rispondono al desiderio di entrare in contatto con la natura e di recuperare un fare concreto sviluppando delle abilità pratiche. Un'altra motivazione che spinge le persone in età avanzata a dedicarsi all'orticoltura urbana è l'esercizio fisico (Fiorito, 2013, p. 43): la buona riuscita degli appezzamenti che sono stati loro assegnati, e con essa la garanzia del rinnovo delle relative concessioni, richiede, infatti, che per tre-quattro giorni alla settimana si applichino in attività ortive che favoriscono il mantenimento della tonicità muscolare, della mobilità articolare, dell'equilibrio e della coordinazione. Inoltre, l'assunzione di responsabilità che la cura degli ortaggi comporta può preservare in loro la fiducia in se stesse e nelle proprie potenzialità. La vecchiaia è, infatti, una fase dell'esistenza verso cui si tende a mettere in atto vere e proprie forme di *ageism*, perché la si ritiene connotata da un inesorabile declino delle prestazioni e da un'inevitabile perdita di capacità; quindi l'ottenimento attraverso le proprie cure di ortaggi per l'autoconsumo familiare, confutando questa visione, contribuisce a migliorare l'autostima degli anziani, a farli sentire utili e a dare un senso alla loro quotidianità. La cura dell'orto sociale è anche occasione per confrontarsi tra assegnatari sui metodi di coltivazione, sulle specie da piantare o sulle sementi da scegliere, evitando, in questa maniera, pericolose tendenze all'autoisolamento e al ripiegamento su se stessi derivanti da spinte sociali emarginanti; ciò, peraltro, all'interno di un'iniziativa gestita su base volontaria e solidaristica che esige apertura alla

9 Cfr., ad esempio, Bobbio (1991, p. 13), Guidolin (1991, pp. 47-48) e Zocchi Del Trecco (1993, p. 34).

partecipazione ed esercizio di mediazione su aspetti rispetto ai quali i conflitti sono tutt'altro che infrequenti, come le tecniche di concimazione, le modalità di lotta ai parassiti, i tipi di recinzione o le caratteristiche delle strutture per il ricovero di materiali e attrezzi. Insomma, gli orti sociali costituiscono per gli anziani una realtà che assomma in sé una molteplicità di funzioni; possono, infatti, tradursi in elemento di identificazione, occasione di ritrovo, opportunità di svago, fonte di benessere, scenario di apprendimento, motivo di collaborazione, ma nella loro configurazione tradizionale presentano anche dei limiti, non ultimo il loro essere riservati agli anziani stessi. In genere i regolamenti degli orti urbani di questo tipo, specialmente quelli più datati, stabiliscono che i requisiti per partecipare all'assegnazione di un appezzamento di terreno sono l'essere anziani, il godere esclusivamente di un reddito da pensione, il non essere proprietari di terreni coltivabili e l'essere residenti nel comune in cui sorge l'area ortiva. Proprio perché destinate soltanto alle persone attempate, queste realtà hanno un carattere ambivalente: se per un verso rispondono all'effettiva esigenza di favorire il protagonismo di una fascia di popolazione socialmente vulnerabile, per altro verso possono provocare

vere e proprie forme di nuova emarginazione [...] quell'emarginazione non caratterizzata più dall'isolamento individuale e dalla inattività, bensì [...] dal fatto che i soggetti in questione sono collocati in circuiti di luoghi e di attività differenziati e non comunicanti con quelli in cui sono collocate altre fasce di popolazione (Tramma, 1989, p. 146).

L'insidia ravvisabile negli orti per pensionati è la stessa che si può rilevare in altri interventi appartenenti al filone della "vecchiaia controllata" (Mariotti, 1979, p. 206), primi fra tutti i centri per anziani, cui in genere è affidata la gestione degli orti stessi. Per gli uni così come per gli altri, i tentativi

di operare mediazioni, quali quelle riassunte nelle formule tipo "centro rivolto agli anziani e aperto a tutta la popolazione", non sono sufficienti. L'affermazione di una potenziale fruibilità per la popolazione nel suo complesso non scioglie infatti un nodo essenziale: un qualsiasi centro rivolto in maniera privilegiata agli anziani, se vuole coinvolgere i non anziani, deve predisporre una strategia precisa allo scopo, deve individuare cioè le possibili motivazioni strutturali che portano sia i non anziani a usufruire di un centro sia gli anziani coinvolti ad "aprirsi" ai non anziani. E se un centro si dota di tale strategia diventa un "centro rivolto a tutta la popolazione" (Tramma, 1989, p. 144).

4. Oltre la riserva anziana: l'orto sociale come laboratorio di agrivicino

Se da luoghi di marginalità protetta si vogliono convertire gli orti sociali in microcosmi urbani in cui si coltivano relazioni intergenerazionali e intercul-

turali improntate alla vicinanza umana e alla sostenibilità ambientale, conviene innanzitutto guardare a quanto è stato compiuto o si va intraprendendo per far fiorire le potenzialità insite in queste realtà, la cui diffusione sul territorio nazionale è tale da consentire di ipotizzare che la loro influenza sulla cittadinanza possa propagarsi in modo rapido, senza con questo precludere lo sguardo alle più recenti sperimentazioni di nicchia, prime fra tutte quelle degli orti condivisi, che pur richiedendo tempi presumibilmente più lunghi per contagiare la collettività offrono comunque spunti preziosi.

In questa prospettiva può essere utile concentrare l'attenzione su un'esperienza tra le più consolidate, quella della municipalità bolognese, che

rappresenta un laboratorio interessante perché mette a contatto dirette pratiche convenzionali (orti sociali) e pratiche innovative, legate a un bisogno di coltivazione inedito, mosso da motivazioni nuove accanto a quelle tradizionali (Bartoletti, 2012, p. 440).

Sorte negli anni Ottanta del Novecento, come la stragrande maggioranza degli orti sociali, anche le aree ortive comunali della città felsinea originariamente erano rivolte esclusivamente agli anziani, ma nell'ultimo decennio hanno subito un profondo cambiamento. Innanzitutto, a partire dalla primavera del 2009, pur mantenendo la priorità per i cittadini attempati, la loro assegnazione è stata estesa a tutti i residenti maggiorenni, prevedendo anche la possibilità di riservare delle parcelle a specifici progetti con finalità di carattere sociale o socio-educativo (Comune di Bologna, 2009, p. 2). Tale innovazione ha condotto a dei mutamenti sia nelle caratteristiche degli assegnatari sia nel tipo di conduzione. Come attesta la già citata indagine conoscitiva effettuata per conto del Comune di Bologna e della Fondazione Villa Ghigi, nel giro di pochi anni si sono avute una significativa partecipazione di giovani, l'adesione sia pure molto più contenuta di persone di origine straniera, in prevalenza asiatiche e nordafricane (Biseti *et alii*, 2014, pp. 32-33), la realizzazione di pionieristici progetti di integrazione sociale¹⁰ e, almeno nelle aspirazioni, una più equilibrata distribuzione di genere¹¹. A questo cambiamento nella composizione degli assegnatari hanno corrisposto delle trasformazioni nelle modalità di gestione e coltivazione degli orti, con importanti riflessi sul loro significato sociale e culturale. Per quanto concerne i metodi di conduzione, ha continuato a prevalere quello tradizionale, ma si

10 Nel report della ricerca viene proposto come esempio più importante in tale direzione quello dell'assegnazione di alcune parcelle ortive all'associazione Annassim, che si rivolge a donne migranti, in particolare di origine magrebina, residenti a Bologna (Biseti *et alii*, 2014, p. 32). Al riguardo, cfr. anche Calda (2010) e Di Marco (2016).

11 Nel gennaio 2014 gli assegnatari uomini risultano essere di gran lunga superiori alle donne (il 68,5% contro il 30,7%), ma le liste d'attesa testimoniano una netta tendenza al contro-bilanciamento (le donne si aggirano, infatti, intorno al 48%), lasciando prefigurare, nel medio e lungo periodo, una realtà segnata da una presenza femminile molto più numerosa (Biseti *et alii*, 2014, pp. 32 e 34).

sono registrati anche una discreta presenza di modalità di lavorazione biologica e casi isolati di orti sinergici. In generale, si è rilevato un sensibile aumento di ortolani attenti a contenere l'uso di prodotti chimici, qualche tentativo individuale di compostaggio della risulta vegetale e una diffusa attenzione al risparmio idrico. Inoltre si sono riscontrate fruttuose collaborazioni con enti pubblici e privati, associazioni, scuole e parrocchie (Bisetti *et alii*, 2014, p. 30). Insomma, l'apertura ai giovani e alla progettualità di realtà associative non riservate agli anziani ha favorito il costituirsi di un fecondo circuito di interconnessioni e la valorizzazione della dimensione ecologica degli orti sociali. Sono, però, sorte anche nuove criticità. La compresenza nell'ambito di un'area ortiva di parcelle coltivate in modi differenti (tradizionale, biologico, sinergico) ha provocato conflitti tra ortolani, per esempio, per il depositarsi sulle colture biologiche dei prodotti chimici utilizzati in appezzamenti contigui, oppure per il disseminarsi in tutte le direzioni delle erbe degli orti sinergici o, ancora, per il fatto che, necessitando di sostegni molto alti, determinati ortaggi esotici introdotti dagli assegnatari di origine straniera oscurano i lotti adiacenti. Un altro motivo di tensione ha interessato le dimensioni delle singole parcelle¹²: frequentando le colonie orticole con minor assiduità degli anziani, tra gli assegnatari più giovani c'è stato chi è andato incontro a dei problemi nel coltivare individualmente il proprio appezzamento, per cui ha coinvolto degli amici, finendo, di fatto, con il gestirlo in forma collettiva¹³. È altresì stato rilevato che anche tra gli orticoltori più anziani, quelli meno in forze, pur essendo costantemente presenti, si sono trovati in difficoltà nel curare un'intera parcella (Bisetti *et alii*, 2014, p. 31).

L'elenco dei problemi e dei cambiamenti messi in luce dall'indagine conoscitiva cui si è fatto sin qui riferimento potrebbe continuare, ma a questo punto preme sottolineare che quella del 2009 è stata solo la prima tappa di un percorso orientato alla trasformazione degli orti per anziani da spazi protetti in laboratori di agricivismo. Nel 2016, infatti, recependo le nuove tendenze e i problemi riscontrati nell'indagine in questione, l'Amministrazione comunale ha introdotto delle importanti modifiche nel Regolamento che li disciplina, per esempio, aprendo all'orticoltura condivisa e abrogando l'articolo relativo alle dimensioni delle parcelle¹⁴, ma soprattutto riconoscendo la loro valenza ecologico-ambientale. La normativa attualmente in vigore stabilisce espressamente che, a garanzia e potenziamento "di un'orticoltura sana

12 Il Regolamento delle aree ortive del 2009, all'art. 5, stabilisce che le dimensioni degli appezzamenti di terreno assegnati ai singoli cittadini debbano essere comprese fra i 30 e i 40 metri quadrati (Comune di Bologna, 2009, p. 2).

13 Ciò è stato causa di attrito per la fatica nel gestire il controllo degli accessi, in conseguenza del fatto che, per motivi di sicurezza, generalmente i regolamenti interni delle aree orticole richiedono la segnalazione dei nomi di tutti i frequentatori non assegnatari.

14 Al riguardo il dettato comunale del 2016 rinvia al Regolamento Urbanistico Edilizio che, all'attuale art. 42, si limita a identificare in 20 metri quadrati la misura minima per l'appezzamento di un singolo orto. Cfr. <http://dru.iperbole.bologna.it/rue-quadro-normativo/art42-orti-urbani>.

e sostenibile”, la coltivazione degli orti debba ispirarsi “ai principi dell’agricoltura biologica” e che gli assegnatari si debbano impegnare a “utilizzare le risorse [specialmente quelle idriche] in modo parsimonioso e responsabile” (Comune di Bologna, 2016, pp. 2-3).

In siffatta prospettiva, il contributo degli anziani può svilupparsi su più livelli. Per esempio, sul piano della tutela e dell’incremento della biodiversità, possono aiutare a mantenere e diffondere la conoscenza di antiche varietà di ortaggi, tipiche di una determinata area; sul piano della coltivazione, possono condividere la perizia acquisita attraverso una prolungata pratica orticola; sul piano gestionale possono mettere a disposizione competenze e abilità affinate in tanti anni di conduzione partecipata. Possono, altresì, concorrere, grazie alla loro lunga esperienza in fatto di attività sociali e ricreative allestite nelle aree comuni, a rivitalizzare i legami all’interno della collettività. Affinché tutto questo abbia delle *chances*, poiché come si è accennato i motivi di conflitto tra anziani e nuovi assegnatari non mancano, vanno intraprese delle azioni che incoraggino lo scambio intergenerazionale e interculturale, sensibilizzino alla salvaguardia della salubrità degli spazi e dei prodotti coltivati e, non ultimo, spronino a una maggior attenzione verso gli aspetti paesaggistici. Questo punto è sicuramente più impegnativo di altri, perché non è circoscrivibile entro la sfera di influenza dei gestori delle aree ortive; richiede il coinvolgimento diretto delle amministrazioni, chiamate a impegnarsi nella progettazione e realizzazione di interventi volti a integrare gli orti comunali nel tessuto urbano o periurbano, rendendone più gradevole la percezione visiva e semplificandone la fruizione, per esempio mediante l’introduzione di elementi di arredo e accessori che diano continuità alle strutture, recinzioni leggere, spazi comuni adeguatamente ombreggiati, sentieri aperti che li attraversano, zone attrezzate per il passeggio, la sosta, il gioco. Per dirla con Ingersoll (2007, p. 61), si tratta di iniziare a pensarli come elementi di un paesaggio in cui urbanità e ruralità convivono armonicamente; solo attraverso provvedimenti orientati in questa direzione è possibile rinvigorire la vitalità degli orti sociali, sollecitando anche gli anziani ad agire insieme ad altri cittadini per trasformarli – alla maniera delle più recenti sperimentazioni di orticoltura condivisa – in luoghi di impegno civico, di partecipazione e di *empowerment* individuale e collettivo (Bartoletti, 2012, p. 430), capaci di far prosperare scambi di conoscenze e competenze tra generazioni, etnie e gruppi sociali differenti. Detto altrimenti, anche il tema degli orti sociali rinvia all’

esigenza di un cambiamento culturale profondo, che non si limiti a riorientare il nostro modo di rapportarci alle risorse ambientali nella direzione di un utilizzo più sobrio, efficiente e duraturo (pur necessario), ma coinvolga in senso lato le nostre modalità di relazione con noi stessi, con gli altri, con la realtà naturale (Zanato Orlandini, 2014, p. 10).

Restringendo il campo entro una prospettiva più strettamente pedagogica, ciò implica che nei centri sociali cui è affidata la conduzione delle aree ortive

comunali si attivino delle occasioni di incontro sotto la guida competente di educatori sociali e animatori culturali che, avvalendosi di una didattica attiva, sollecitino all'apertura e alla reciproca conoscenza generazioni ed etnie differenti. Sviluppare una progettualità comune nella gestione degli orti sociali in un'ottica di vicendevolesse rispetto e di mutuo confronto non può, infatti, equivalere – semplicisticamente – ad accogliere stimoli e informazioni intorno alla cura della natura provenienti da chi è distante da sé per età o provenienza geografica, ma esige che si infrangano le trappole identitarie, sia etniche sia generazionali, che minano il tessuto sociale, facendo sì che anche questi “piccoli mondi vitali” (Sorgi, 1991, *passim*) si trasformino in luoghi promotori di atteggiamenti improntati a quelle “virtù sociali” richiamate inizialmente accennando alla lezione froebeliana. In essi l'ortolano anziano, che a suo tempo è stato giovane e che, come si è evidenziato nella breve ricostruzione di come si è affermata l'orticoltura urbana in Italia, spesso ha vissuto in prima persona un'esperienza di migrazione, se incoraggiato mediante appropriati interventi di educazione non formale a intrecciare la propria storia con quella dei “nuovi ortolani”, può giocare un ruolo tutt'altro che secondario nel “dar luogo ai luoghi”, contribuendo a far sbocciare competenze ambientali e “legami significativi a livello interpersonale, sociale e interculturale” (Gasperi, 2008, p.V).

Nota bibliografica

- Agazzi R. (1944). *Guida per le educatrici dell'infanzia* (Dalla rivista “Pro Infantia” annata 1929-30). Brescia: La Scuola (Ed. orig. pubblicata 1932).
- Bartoletti R. (2012). Orti e giardini collettivi: pratiche *grassroots* e politiche urbane. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, pp. 427-444.
- Berni F. (2009). Una resistenza “verde” contro il degrado urbano: il Guerrilla Gardening. *Ri-vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio*, 2, pp. 79-84.
- Bisetti I. et alii (2014). *Bologna città degli orti. Orticoltura urbana tra tradizione e nuove tendenze. Indagine conoscitiva e proposta di nuovi orti*. Bologna: Fondazione Villa Ghi-ghi e Comune di Bologna.
- Bobbio N. (1991). L'età del tempo libero. In G. Urbani et alii, *L'anziano attivo. Proposte e riflessioni per la terza e la quarta età* (pp. 11-13). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Calda F. (2010). L'integrazione comincia nell'orto. *Altraeconomia*, 115, pp. 44-46.
- Comune di Bologna (2009). *Regolamento per la conduzione e la gestione dei terreni adibiti ad aree ortive*. In <https://issuu.com/r24h/docs/regolamento_orti_urbani_bologna> (ultima consultazione: 23/08/2019).
- Comune di Bologna (2016). *Regolamento per la conduzione e la gestione dei terreni adibiti ad aree ortive*. In <http://www.comune.bologna.it/media/files/regolamento_per_la_conduzione_e_la_gestione_dei_terreni_adibiti_ad_ree_ortive_1.pdf> (ultima consultazione: 23/08/2019).
- Di Marco L. (2016). Donne migranti fuori dallo spazio domestico. L'esperienza degli orti in città. *Dialoghi Mediterranei*, 18. In <<http://www.istitutoeuroarabo.it/-DM/donne-migranti-fuori-dallo-spazio-domestico-lesperienza-degli-orti-in-citta/>> (ultima consultazione: 23/08/2019).

- Fiorito G. (2013). Orti aziendali a San Donato Milanese. In M.A. Breda, M.C. Zerbi (a cura di), *Rinverdiamo la città. Parchi, orti, giardini* (pp. 41-44). Torino: Giappichelli.
- Gasperi E. (2008). Introduzione. In E. Gasperi (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità* (pp.V-VIII). Padova: Cleup.
- Gianquinto G., Orsini F. (2012). In origine il bisogno di cibo. *Il Divulgatore*, 7-8, pp. 1-4.
- Guidolin E. (1991). L'anziano: aspetti sociologici. In E. Guidolin, G. Piccoli, *L'imbarazzo della vecchiaia. Lettura psicopedagogica della condizione anziana* (pp. 15-58). Padova: Gregoriana.
- Guiotto L. (1979). *La fabbrica totale*. Milano: Feltrinelli.
- Ingersoll R., Fucci B., Sassatelli M. (a cura di) (2007), *Agricoltura urbana. Dagli orti spontanei all'Agricivismo per la riqualificazione del paesaggio urbano*. Quaderni sul paesaggio/02. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
- Jacobs F.-J. (1871). *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia*. Milano: Civelli (Ed. orig. pubblicata 1859).
- Lupia F., Pulighe G., Giarè F. (2016). Coltivare l'urbano: una lettura in chiave territoriale del fenomeno a Roma e Milano. *Agriregionieuropa*, 44, pp. 76-80.
- Luppi E. (2016). L'apprendimento nella terza età in un contesto intergenerazionale. In E. Gasperi (a cura di), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani* (pp. 90-109). Milano: FrancoAngeli.
- Mancuso S. (2019). *La Nazione delle Piante*. Bari-Roma: Laterza.
- Mariotti M. (1979). Per un nuovo modello di invecchiamento. In P. Guidicini (a cura di), *La condizione anziana oggi. Bisogni, rapporti sociali e nuove politiche d'intervento* (pp. 205-209). Milano: FrancoAngeli.
- Paolella F. (2013). La "questione alcoolica". In L. Fornari (a cura di), *La vita degli esclusi. Pellagra e alcoolismo nel Mantovano (1808-1939)* (pp. 43-64). Viadana: Fotolito Viadanese Nuova Stampa.
- Pasquali M. (2006). *Loisaida. NYC community gardens*. Milano: a+mbookstore.
- Petrini C. (colloquio con) (2010). Dagli "school gardens" ai "futures alimentari" la speranza è nei giovani. In L. De Sanctis (a cura di), *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia* (pp. 98-104). Soveria Mannelli: Fefè.
- Sorgi T. (1991). *Costruire il sociale. La persona e i suoi "piccoli mondi"*. Roma: Città Nuova.
- Tei E., Gianquinto G. (2010). Origini, diffusione e ruolo multifunzionale dell'orticoltura urbana amatoriale. *Italus Hortus*, 1, pp. 59-73.
- Tramma S. (1989). *Il vecchio e il ladro. Invecchiamento e processi educativi*. Milano: Guerini.
- Zanato Orlandini O. (2014). A piccoli passi verso la sostenibilità: educare a prendersi cura dei luoghi. *Studium Educationis*, 3, pp. 9-21.
- Zavalloni G. (2010). La rete degli "Orti di Pace" in scuole, carceri, ospedali italiani. In L. De Sanctis (a cura di), *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia* (pp. 164-176). Soveria Mannelli: Fefè.
- Zerbi M.C. (2013). "Coltiviamo la città": dagli orti operai ai giardini condivisi. In M.A. Breda, M.C. Zerbi (a cura di), *Rinverdiamo la città. Parchi, orti, giardini* (pp. 27-63). Torino: Giappichelli.
- Zocchi Del Trecco A.M. (1993). *L'anziano. Oltre la marginalità protetta*. Milano: Vita e Pensiero.

Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto*

We can also learn out-of-doors: initial experiences of the National Outdoor Learning Schools Network

Alessandro Bortolotti

Università di Bologna

Corrado Bosello

Rete Nazionale Scuole all'Aperto, IC 12 - Bologna

This paper provides an example of Outdoor Education formal approach, talking about what can be considered the most advanced Italian institutional experience in this specific field: The Outdoor Education Public Schools National Network. The Network wants to be open and plural, so to establish alliances between head teachers, teachers, parents, pupils, environmental educators, academic professors; finally, to include Europe in its horizons too. The experience, so far carried out by those who are actually involved in the Network, shows how an "open" educational approach is capable to successfully reach pleasant goals. Therefore, it is not by chance that we could observe healthy lifestyles, knowledge, inclusion, active citizenship and sense of well-being developments, both in adults and children – who are doing outdoor activities, of course.

Keywords

Outdoor Education, Outdoor School Network, educational alliances, inclusion, active citizenship

Il presente contributo intende presentare un approccio di educazione all'aperto, definito in inglese *Outdoor Education*, attraverso quella che in Italia può essere considerata l'esperienza più avanzata a livello di ambito formale: la Rete Nazionale delle Scuole pubbliche all'aperto. Si tratta di una realtà che intende risultare aperta e plurale, costituita dall'alleanza tra dirigenti, insegnanti, genitori, bambini, educatori ambientali, docenti universitari e così via, il cui orizzonte comprende anche l'Europa. L'esperienza portata avanti da coloro i quali sono coinvolti nella Rete Nazionale dimostra come sia possibile adottare con un certo successo e piacere uno stile formativo "aperto", dunque non a caso in grado di sviluppare in adulti e bambini sani stili di vita, conoscenze, inclusione, cittadinanza attiva e senso di benessere – per chi fa spesso lezione anche fuori, ovviamente.

Parole chiave

Outdoor Education, Rete Scuole all'Aperto, alleanza educativa, inclusione, cittadinanza attiva

* L'articolo è il frutto di una struttura pienamente condivisa. Sono tuttavia da attribuire a Alessandro Bortolotti i paragrafi 1, 2 e 3; a Corrado Bosello i paragrafi 4 e 5.

1. Organizzazione e funzioni della Rete di Scuole all'Aperto

Alcune scuole primarie pubbliche, che nel nostro Paese adottano l'approccio pedagogico definibile in sintesi come *Outdoor Education* (Bortolotti, 2019), si sono riunite nella rete di scopo denominata Rete Nazionale Scuole all'Aperto (d'ora in poi semplicemente: Rete). Quest'ultima ha da pochi mesi completato il suo primo triennio di sperimentazione. Si tratta di una *Rete di scopo* – come da indicazioni Miur – che ha preso l'avvio nel 2016 grazie sia alla tradizione di scuole bolognesi, sia a odierne esperienze educative all'aperto; oggi, tuttavia, si sta diffondendo in tutta Italia, dalla Sicilia al Trentino. Il capofila nazionale di tale realtà, ormai all'inizio del quarto anno di esistenza, è l'Istituto Comprensivo Statale 12 di Bologna¹. Compito della Rete, fin dal proprio inizio, consiste nel proporre e definire strumenti operativi (quali: protocollo funzionale, formazione, coordinamento, facilitazione ecc.) e nel promuovere l'adesione tramite accordo formale. Al proprio interno essa annovera dirigenti scolastici, pedagogisti di enti locali, una rete interuniversitaria di ricercatori, esperti nazionali ed europei, enti di eccellenza, come la Fondazione Villa Ghigi, numerosi insegnanti e famiglie. Svolge inoltre un'intensa attività convegnistica e di documentazione e informazione educativa, tra cui un sito² ed un canale YouTube dedicato, che prendono il loro nome dalle scuole all'aperto e i cui numeri hanno superato le centomila visite dalla loro nascita, avvenuta anch'essa circa tre anni fa.

142

La sperimentazione nazionale sta procedendo con semplicità e motivazione in una trentina circa di realtà scolastiche, elemento indicativo di come nel nostro Paese esistano da molto tempo buoni esempi di insegnanti di scuole primarie statali che praticano scuola all'aperto. La Rete ha fattivamente intercettato e qualificato queste presenze preziose e decisive dentro le scuole primarie, nelle università, nei centri di educazione ambientale e negli enti locali più attenti a queste tematiche. In molti contesti, infatti, se li si ricerca con attenzione e perseveranza, si possono incontrare alcuni concreti esempi d'eccellenza. In particolare, si fa riferimento agli istituti comprensivi dove insegnanti e dirigenti scolastici lavorano e ricercano da tempo muovendosi lungo la prospettiva dell'approccio aperto, il quale è storicamente “sopravvissuto” a stagioni difficili, dimostrandosi resiliente al punto da permanere ancora nella scuola primaria pubblica italiana, essendo storicamente presente ben prima di questi ultimi anni di forte rilancio ed interesse didattico.

Di conseguenza, un'importante funzione della rete è consistita nel valorizzare e sostenere le pratiche all'aperto attraverso ricerche, una formazione qualificata e personalizzata, l'ideazione di un processo strategico di facilitazione ed infine una documentazione educativa anche sui social. La rete ha dunque promosso scambi e visite, costruzione di alleanze istituzionali a più

1 Una menzione particolare va alla dirigente scolastica, la dott.ssa Filomena Massaro.

2 <https://scuoleallaperto.com/>

livelli per rimettere insieme dirigenti scolastici ed insegnanti dentro ad una prospettiva pedagogica comune che, come dimostrano recenti pubblicazioni accademiche, può riprendere quella che appare in realtà una lunghissima storia. La Rete ha per queste ragioni assolto ad una funzione di servizio pubblico nell'autonomia scolastica, promuovendo preziose relazioni, connessioni, confronti e dialoghi diretti tra chi fa scuola e chi fa ricerca, incentivando un protagonismo attivo di insegnanti, dirigenti scolastici e Università, le quali hanno fornito un indispensabile supporto scientifico sia specifico e concreto, sia generale e teorico. Facciamo riferimento rispettivamente, *in primis*, ad azioni didattiche e formative rivolte ad allievi e insegnanti; poi, invece, a interventi relativi ad un livello che potremmo definire “politico”, perché coinvolge coloro i quali gravitano attorno al mondo scolastico, in particolare le figure con un qualche interesse e/o potere gestionale³. Pensiamo ad esempio a genitori, volontari, persone con incarichi negli enti locali e così via. Appare chiaro che, di fronte ad un'egida accademica, generalmente costoro tendono a considerare favorevolmente la novità, per cui la presenza di membri del mondo universitario facilita molto i processi di cambiamento.

Prima d'approfondire ulteriormente le attività della Rete, vale dunque la pena fornire qualche accenno teorico alle tematiche qui prese in considerazione. Risulta importante comprendere innanzitutto come il mondo accademico consideri l'*OE* non certo un prodotto di moda, quindi un fenomeno passeggero, bensì un approccio fondamentale al fine di dare risposte valide a bisogni formativi antichi, ma nello stesso tempo anche a sfide educative moderne.

2. Ambiti e finalità dell'*Outdoor Education*

Benché non ci sia dubbio che in Italia, come in altri Paesi di lingua e cultura neolatina, siano sempre esistite forme di vita e educazione all'aria aperta, ciò che tuttavia si può notare è la mancanza di studi e riflessioni pedagogiche, sia a livello accademico che scolastico.

In Inghilterra, Stati Uniti, Canada, Australia da un lato, e Scandinavia dall'altro, invece, non esistono solo consolidate tradizioni relative allo stare fuori, rispettivamente indicate nei termini di *Outdoor Life* e *Friluftsliv* (quest'ultimo col significato di: *Vita all'aria libera*; Henderson, Vikander, 2007). Ciò che colpisce maggiormente è il fatto che esista una storia, ormai pressoché secolare, fatta di specifiche ricerche, indicazioni scolastiche, corsi universitari e così via (Becker *et al.*, 2018). Riteniamo dunque opportuno delineare, seppur sinteticamente, le principali caratteristiche dell'ambito definito come *Outdoor Education* (d'ora in poi *OE*), soprattutto per quanto riguarda le dimensioni teoriche e scientifiche.

3 La dimensione politica cui si fa riferimento è legata all'educazione civica generale, quindi non intende essere di parte.

Cosa significhi OE appare abbastanza comprensibile pure per chi non conosce bene la lingua inglese: definisce il non fare educazione *indoor* (parola d'uso comune anche in italiano, ad esempio in riferimento ad eventi sportivi). In breve, si capisce che parliamo di attività formative che non vengono svolte in aula, laboratorio o palestra, ma in luoghi all'aperto quali giardini o spazi urbani. Occorre tuttavia approfondire aspetti meno pragmatici della questione, svelando un connotato da *Weltanschauung* romantica espresso dal termine *Outdoor*: questo riecheggia in un verso poetico dell'artista William Blake (1757-1827) che cita le "porte" (*doors*, appunto) "della percezione", tematica poi largamente ripresa nell'arte anglosassone. Ineludibili sono i riferimenti all'omonima opera dello scrittore Aldous Huxley (1954), o al gruppo musicale dei *Doors*, il cui stesso nome, come intuibile, è esplicitamente legato a tale filone culturale. In sintesi, con OE non s'intende designare solo l'uscita concreta, ma anche (se non soprattutto) l'apertura a percezioni e sensazioni che "oltrepassano la soglia" (Bortolotti, 2014), consentendo di creare nuove relazioni tra il sé, gli altri e il mondo organico e inorganico. A questo proposito, Mortlock (1984) sottolinea che in *outdoor* si può realizzare come il viaggio più importante sia quello dentro di noi, in quanto vivere esperienze inaspettate sviluppa capacità di adattamento e consente d'individuare le proprie abilità personali.

L'OE nella sua accezione più piena andrebbe pertanto ricondotto sia a dimensioni razionali, funzionali e pratiche, sia a esperienze percettive capaci di rafforzare lo sviluppo soggettivo – entrambi comunque davvero importanti, vista la scarsità d'occasioni di questo tipo nella scuola. Si tratta di un approccio che intende accompagnare alunni e alunne ad entrare in una relazione significativa con la realtà letteralmente a portata di mano, al fine d'aumentarne la conoscenza, ma nello stesso tempo sviluppando delle consapevolezza su di sé, relative ad esempio alle inclinazioni estetiche, alla capacità di fare, riflettere, collaborare e così via.

A livello internazionale, per la verità, i termini oggi utilizzati al fine di qualificare questo approccio scolastico sono *Outdoor Learning* (d'ora in poi OL) e *Out of the Classroom* (fuori dall'aula; Beames *et al.*, 2012; Waite, 2011). Si può così differenziare l'ambito scolastico dall'extrascolastico, in breve l'OL dall'OE avventurosa, portata avanti da associazioni quali, ad esempio, gli Scout o l'*Outward Bound* (Walsh, Golin, 1976).

Traducendo nella nostra lingua questi concetti, anche al fine di renderli immediatamente comprensibili per chiunque, riteniamo convenga utilizzare da un lato espressioni di uso quotidiano, per cui "educazione all'aria aperta" potrebbe fornire un'indicazione chiara; dall'altro lato, però, appare pertinente un riferimento esplicito all'attivismo pedagogico, in modo da non omettere il versante "percettivo". Nasce così la locuzione *Educazione attiva all'aria aperta*, la quale designa un orientamento per la verità ben più presente nella scuola dell'infanzia che in quella primaria, che propone percorsi esperienziali d'apprendimento in grado di rompere una generale condizione di "passività" scolastica.

3. Opportunità e ostacoli dell'OL secondo la ricerca internazionale

Le diverse forme di OL sono state efficacemente definite da Rickinson e colleghi (2004) che, grazie ad una *review* sistematica condotta su 150 ricerche documentate, analizzano a fondo anche valori e ricadute formative. A livello didattico, le proposte possono assumere la forma di:

- *progetti*, ad esempio di orto-cultura, allevamento d'animali, costruzione di oggetti, ma anche studi estesi sul territorio, che favoriscono sia i sani stili di vita che la cittadinanza attiva;
- *gite*: visite a musei, aziende, fattorie, ambienti naturali o urbani e così via, allo scopo di sviluppare conoscenze contestuali e disciplinari;
- *attività motorie*: trekking, arrampicata, canoa, orienteering, attraverso cui s'intende rafforzare lo sviluppo psicomotorio e sociale.

I risultati dell'indagine riportano innanzitutto delle incidenze in ogni dimensione dello sviluppo personale: cognitivo, affettivo, sociale, delle capacità pratiche e relazionali, ecc., che vengono stimolate in particolare da motivazione e aumento di competenze. Migliorano pure l'autostima, le capacità di responsabilità e proattività; si potenziano inoltre i sani stili di vita, l'attività fisica, la cura dell'alimentazione, sebbene gli studi su questi ambiti appaiano scarsi.

Le ricerche non mancano, però, d'indicare il ruolo della progettazione nell'ottenimento di risultati positivi. In ogni caso, si riscontra soprattutto come certe esperienze siano realizzabili solo outdoor, dunque indoor è molto difficile influire allo stesso modo sulla memoria e le abilità sociali e personali. È grazie alle capacità dei setting all'aperto, infatti, che si attiva la percezione, frutto di un intervento combinato di aspetti affettivi e cognitivi, quindi vera e propria "corsia preferenziale" verso la metacognizione. Tuttavia, tali percorsi rimangono purtroppo ancora poco frequentati e scarsamente documentati, così come i progetti d'inclusione per disabili. Risultano invece abbastanza sorprendenti le conclusioni sulle tematiche ambientali, dato che non appaiono correlazioni stabili con la coscienza ecologica; a ben vedere, tuttavia, ciò non fa che ribadire che l'entrare in contatto con i luoghi non possa di per sé portare ad alcuna competenza specifica, per sviluppare la quale occorre un accompagnamento adeguato, in particolare di tipo programmatico, logistico e partecipativo.

A proposito invece degli ostacoli riscontrati dagli insegnanti che svolgono OL, facendo riferimento al lavoro prodotto in un paese storicamente all'avanguardia nel settore come la Scozia, un gruppo di ricerca dell'Università di Edimburgo (Nicol *et al.*, 2007) indica i seguenti elementi problematici: lo stravolgimento dei programmi disciplinari; le diverse considerazioni sui valori dell'OL presso le numerose figure coinvolte nelle attività; aspetti oggettivi e del contesto sociale; la carenza di misure concrete a sostegno dei processi d'insegnamento/apprendimento *outdoor*.

In generale, inoltre, le attività di OL diminuiscono man mano che si cre-

sce: mentre in età prescolare si può stare fuori molto, il tempo cala drasticamente salendo di ordine scolastico, *idem* per lo sviluppo d'apprendimenti curricolari all'aperto. Eppure, sarebbe bene ricordare che alunni e insegnanti danno indicazioni di forte apprezzamento quali: la natura concreta del lavoro; le stimolazioni sensoriali; la sorpresa (perché non sempre si sa cosa capiterà); il senso di rilassamento, gioia e libertà; la vicinanza al mondo reale.

Un altro tema tutt'altro che trascurabile è rappresentato dalla soggettività dell'insegnante, in quanto l'OL reclama un intervento personale elevatissimo, sia psico-fisico che socio-relazionale e cognitivo, connesso a importanti funzioni di presenza e responsabilità. Si consiglia pertanto di operare in reti allargate, entro le quali non possono mancare i dirigenti e gli insegnanti, ma anche rappresentanti di enti locali, genitori, esperti e ricercatori. Le indagini scientifiche sono tuttavia ancora scarse e lacunose (Finnies *et al.*, 2015), occorre dunque rimboccarsi le maniche e sviluppare lavori di qualità che sottolineino gli aspetti qui presentati.

Prima d'illustrare i percorsi operativi delle Rete, desideriamo infine accennare ad un aspetto che l'OL è in grado di migliorare: la cittadinanza attiva. Richiamandoci ad una letteratura corposa, relativa a numerose *review* di ricerche primarie (Muñoz, 2008; Charles, Wheeler, 2012), appare evidente che oggi l'infanzia (e non solo) è piuttosto costretta alla sedentarietà, al gioco perlopiù virtuale, al vivere molto tempo *indoor* fin dall'età più tenera. Ovviamente, tutto questo non può non produrre effetti sulla salute, la forma fisica e le capacità d'autonomia. Per contro, le ricerche segnalano che, rispetto a quella *indoor*, la vita *outdoor* fornisce minore stress, aumento d'abilità attentive e capacità di empowerment, cioè capacità fondamentali nel rinforzare una crescita equilibrata. Andare fuori significa in realtà entrare in contatto col mondo reale, imparare l'arte dell'ascolto e della mediazione con gli altri, scambiarsi idee e risolvere pragmaticamente situazioni reali col metodo del *problem solving*; in altre parole, significa produrre conoscenza e forme di cittadinanza attiva, aspetti su cui la Rete sta costruendo consapevolezza, esperienze e progetti specifici.

4. Le indicazioni provenienti dalle esperienze della Rete

I temi emergenti della sperimentazione triennale della Rete sono stati oggetto dei numerosi incontri e convegni d'insegnanti italiani, ma la nostra attenzione vuole andare al più recente convegno della Rete stessa, che si è tenuta nella magnifica cornice di Lucca ad aprile 2019. Insegnanti ed esperti d'educazione (sia *outdoor* che *indoor*), spinti da una sempre più forte e presente necessità, ma anche dal desiderio d'indagare, confrontarsi e costruire pensieri condivisi rispetto al valore dello stare all'aperto, della "didattica fuori" (in senso generale), hanno cercato quindi di riflettere su come quest'ultima possa davvero divenire un'opportunità per l'infanzia e gli adulti, in quali modi portarla avanti perché si rafforzi come prospettiva formativa imprescindibile, al fine di rispondere nello specifico alle sfide educative che la nostra scuola

ha di fronte. A tale proposito, al termine del Convegno di Lucca, è stato elaborato un interessante *Instant Book*⁴ di documentazione – disponibile nel sito della Rete – che ci consente di fotografare sinteticamente differenti temi, l'insieme dei quali costituisce un vero e proprio “stato dell’arte” delle sfide prospettive delle scuole che praticano l’insegnamento all’aperto.

Innanzitutto, si può mettere a fuoco quali sono i temi chiave. Si tratta, a ben vedere, di argomenti centrali nel dibattito intorno al fare scuola tout court: l’inclusione, la didattica per competenze, il diritto al rischio, i benefici educativi e le paure dei genitori, la partecipazione delle famiglie, le piccole scuole e la denatalità, la valutazione degli apprendimenti (anche fuori dall’aula, come ovvio...). Questi sono certamente aspetti vitali in moltissime scuole, e non solo in quelle che si dicono *outdoor*. Ciò ci consegna una prima constatazione: la scuola all’aperto può contribuire fattivamente a fronteggiare alcuni dei problemi strutturali della scuola primaria pubblica, e non mira a costituire isole separate o privilegiate per pochi.

Un’ulteriore constatazione d’enorme rilievo riguarda la popolarità e la facilità di diffusione all’interno di tantissimi ambienti, anche molto diversi tra loro: tanti insegnanti italiani che seguono questa prospettiva riescono ad individuare contesti d’apprendimento nel proprio specifico paesaggio locale – una “quota” di natura, di città, di parco, di piazza... – purché sia vicino, possibile, praticabile, come direbbe il maestro Zavalloni (2015), a portata dei propri passi, e per lo più gratuito e disponibile, in sintesi accanto alle scuole. Quindi, *spazi all’aperto vicini e per tutti*: la primaria pubblica all’aperto ci appare oggi una scuola che sta iniziando a dimostrarsi dunque davvero inclusiva, d’essere alla portata di tante persone e contesti.

Ma quali possono risultare le principali difficoltà per docenti che si avvicinano per la prima volta? Recuperiamo alcune riflessioni di insegnanti all’aperto che da più anni seguono l’educazione attiva all’aria aperta.

Si può partire da una dichiarazione relativa alla facilità vissuta dai più esperti nel praticare la didattica all’aperto, rilasciata dalla maestra Laila Evangelisti della scuola primaria Don Marella IC 12 Bologna, secondo cui non appare certo difficile la “*pratica all’aperto quale scelta di un ambiente per favorire il percorso didattico quotidiano... Un ambiente aula senza muri... un contesto di maggiore libertà fisica sia di postura sia di spazio che influirà positivamente sull’attenzione e la partecipazione attiva... Basta una sporta di stoffa contenente l’astuccio, una tavoletta di legno per il supporto del quaderno o del foglio, la merenda e una bottiglietta d’acqua se decidiamo di stare fuori più ore... dove qualsiasi tipo di lezione è invece fattibile, comprese le interrogazioni e le verifiche scritte...*”.

Anche nelle scuole all’aperto viene chiesto di sostenere lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza europea in situazioni reali di vita e lavoro. Scopriamo come l’uscire fuori sviluppi più facilmente una didattica per competenze. Per la maestra Chiara, della scuola Pavese di Bologna, “*quando si fa*

4 Disponibile all’url: <https://scuoleallaperto.files.wordpress.com/2019/04/instant-book-.pdf>

lezione fuori, le competenze vengono vissute, scoperte e diventano parte di un bagaglio personale delle abilità proprie di ogni alunno”.

Il maestro Marco ci fa notare come “il ‘fuori’ offre ai bambini elementi matematici-geometrici grezzi, non filtrati o letti attraverso le teorie che possiamo trovare nei sussidiari”. Questo incontro rappresenta perciò un buon allenamento per il bambino, perché impara a guardare gli elementi nella loro forma concreta e vitale.

Le insegnanti della Piana di Lucca ci dicono che “la complessità e biodiversità della natura favoriscono la scoperta come fonte di apprendimento, amplificando lo sguardo osservatore, stimolando la curiosità, la ricerca, il problem solving e il protagonismo originale di ogni bambino. Un processo dell’imparare ad imparare dei bambini che poi coinvolge noi insegnanti”.

Il primo triennio di sperimentazione ha consentito di condividere ed enucleare – grazie a formazione e facilitazione continue – i benefici per gli apprendimenti e le competenze dei bambini. Imparare fuori, raccontano oggi gli insegnanti coinvolti direttamente nella sperimentazione, aumenta l’attenzione, il dialogo mirato al fare tra bambini che più facilmente si trovano a cooperare con i compagni. Per comunicare le esperienze vissute insieme all’aperto i bambini utilizzano un linguaggio fluido e spontaneo; lo scrivere d’attività svolte in prima persona, muovendosi con il corpo intero e con tutti i sensi, diventa un esercizio ricco e articolato – non a caso nei testi aumentano le indicazioni ai particolari.

Ma cosa significa uscire fuori per questi insegnanti? Quali rischi e quali responsabilità devono affrontare? Come si può favorire l’uscita in modo regolare e costante? Ecco quindi un altro snodo fondamentale da apprendere per fare scuola fuori: occorre costruire una buona organizzazione per la sicurezza di tutti. Il giardino della scuola risulta certamente il punto di partenza privilegiato da utilizzare, non solo per la ricreazione, ma al fine di sviluppare molte altre attività: osservazioni, misurazioni, paragoni e molto altro, che riguardano tutte le discipline.

Inoltre, la sicurezza necessaria per insegnare fuori costituisce da sempre un focus assai dibattuto. In particolare, le uscite fuori dal plesso scolastico vanno costruite partendo da procedure e regolamenti scolastici, ma non devono restare ingarbugliate dagli stessi. Alcune regolamentazioni sostengono in modo più esplicito le uscite, e i dirigenti scolastici hanno sempre più chiaro come possano essere stipulate assicurazioni che meglio si adattano alle attività pratiche, dando maggiori garanzie in caso d’attività didattica in molteplici e quindi differenti spazi esterni.

Una consapevolezza del tutto attuale e dibattuta nei media, così come da insegnanti di scuole di piccole dimensioni, ovvero in contesti rurali e di montagna, è il forte rischio di spopolamento. Avvertiamo fortemente come, per queste scuole, la prospettiva di scuole all’aperto costituisca una carta utile per rilanciare la propria esistenza, dunque anche quella della propria comunità.

Alcuni miti, come l’idea per cui in una zona rurale e/o di montagna, insegnare fuori sembrerebbe ai più un fatto “naturale”, si dimostrano in realtà purtroppo infondati. Anche nei contesti più sicuri e immersi nella natura si

stenta ad insegnare fuori. Tuttavia, alcune maestre di montagna e collina, come Paola, Cinzia, Alessandra, Francesca, ci stanno insegnando in questi anni come, seppure in forte difficoltà, sia ancora una volta la scuola l'anello forte da cui ripartire per ricreare comunità educative in cui il "fuori" sia il cardine della rigenerazione. Ciò che ha fatto la differenza a Rovereto, Gaggio Montano, Mercatale e così via, pare sia l'intuizione pedagogica per cui una scuola montana e rurale, quando fa davvero scuola all'aperto, mette praticamente in salvo tutto un mondo, il mondo ecologico ed antropologico circostante.

Nella loro cronica difficoltà a mantenere un numero sufficiente di bambini per continuare ad esistere, proprio l'agire come scuola attiva all'aperto consente agli insegnanti di valorizzare le risorse pedagogiche più strategiche per affrontare le tante sfide imponenti che l'educazione deve fronteggiare contemporaneamente: l'inclusione, le difficoltà d'apprendimento, le disabilità, il turn over degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. In queste piccole scuole all'aperto vi è una forte sensibilità e propensione ad accogliere questi bisogni, in particolare ponendo attenzione e cura alla partecipazione delle famiglie nella costruzione di una comunità scolastica *aperta*. Passo dopo passo, scuola e famiglie insieme, attraverso un fare concreto, riscoprono e condividono una pedagogia in ascolto dei bisogni dei bambini e della comunità che trova le sue radici profondamente radicate in classe e fuori.

La didattica per competenze all'aperto è un altro tema fortemente dibattuto tra le insegnanti della Rete. Quale scuola infatti può favorire queste acquisizioni se non quella che crea situazioni reali uscendo dalle aule e riproponendo fuori da un contesto artificiale le situazioni che favoriscono l'apprendimento? Le insegnanti, attraverso la formazione, la Ricerca-Azione, lo stare outdoor con i bambini, vivono e osservano tali processi in prima persona, divenendo sempre più consapevoli che il fuori offre un *plus* unico di sensorialità, spazi che stemperano e decomprimono tensioni che invece si creano spesso nell'aula, dove luci, rumori, spazi ristretti e soprattutto lo stare fermi nei banchi fa perdere energie, risorse e coraggio. Al contrario, lo stare in un ambiente ben più naturale (ma anche urbano) mette i bambini emotivamente a loro agio, li rende più liberi di muoversi, di creare e di pensare, costruendo il substrato per apprendimenti attivi. In definitiva, si conferma come all'aperto gli alunni siano sollecitati soprattutto ad imparare ad imparare; ciò coinvolge gli insegnanti in un percorso impegnativo di sperimentazione personale e didattica in un diverso ambiente di apprendimento, (ri)progettandolo per accompagnare i fanciulli nelle loro ipotesi, idee e domande alla scoperta di se stessi e del mondo. Ma i risultati che si possono raggiungere diventano impagabili.

Un altro tema centrale delle scuole all'aperto riguarda l'inclusione. La scuola *outdoor* si dimostra inclusiva per diverse ragioni: gli spazi aperti appaiono strumenti capaci di sostenere processi d'accoglienza, relazioni cooperative e di reciproco aiuto, dunque una socializzazione positiva tra persone e gruppi. Lo stare fuori favorisce infatti le connessioni: crea il senso di *gruppo*, acuisce in adulti e bambini le pratiche di appartenenza, di rispetto e di passione nei confronti della vita e dell'ambiente, sostiene lo sviluppo di un at-

teggiamiento ecologico. Una scuola primaria della Rete, la *Tiziano Terzani* di Gaggio Montano, ha sviluppato attraverso un progetto europeo di tipo *Erasmus plus* un lavoro di Ricerca-Azione sull'inclusione, che sarà oggetto di future azioni di impegno e divulgazione⁵.

5. Conclusioni... d'apertura!

Sottolineiamo infine come un buon lavoro di rete, se intende risultare duraturo nel tempo, si costruisce con la connessione fattiva e virtuosa di tanti soggetti d'eccellenza, ovvero delle più attente e attive autonomie scolastiche. Ciò costruisce un contesto culturale capace di favorire e sollecitare lo sviluppo di tante buone pratiche d'insegnamento/apprendimento.

Ad esempio, le valutazioni effettuate grazie ad un costante lavoro delle Università coinvolte, e a un recente interessamento dell'INVALSI, sono state centrali per la sperimentazione triennale della rete. Un monitoraggio della formazione, del lavoro dei facilitatori e dei formatori, ha consentito di poter disporre di informazioni che saranno oggetto di elaborazioni ed analisi nel prossimo futuro.

La Rete di scopo delle scuole all'aperto, al di là degli investimenti che è stata capace di attrarre, si è comunque sinora dimostrata in grado di costruire e suscitare l'attenzione di numerosi dirigenti scolastici, enti locali, enti di ricerca, soprattutto laddove è riuscita pragmaticamente ad incontrare e misurarsi sui temi centrali e percepiti come urgenti nell'attuale scuola primaria.

Non siamo in grado di prevedere il futuro di questa rete, ma constatiamo che le maestre della Scuola primaria Don Aldo Mei di Bozzano di Massarosa ci ricordano positivamente come una comunità aperta alla ricerca e al dialogo riesce a vivere (e forse sopravvivere, laddove le sfide diventano più ardue) quando sostiene la pratica e i valori dell'uscire e fare esperienze per il mondo.

Nota bibliografica

- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2012). *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*. New York and London: Routledge.
- Becker P. et alii (2018). *The Changing World of Outdoor Learning in Europe*. London and New York: Routledge.
- Bortolotti A. (2014). Metodi "fuori soglia". In R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 51-58). Parma: Junior.

5 La scuola partecipa al progetto GOaL, orientato alla definizione di linee-guida per attività di Outdoor Learning che intendono sviluppare il curriculum scolastico nelle competenze di base a livello europeo. Il convegno finale del progetto è già fissato a Bologna per giugno 2020.

- Bortolotti A. (2015). Per una Educazione attiva all'aria aperta. *Infanzia*, 1(4-5), pp. 247-251.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Charles C., Wheeler K. (2012). *Children & Nature Worldwide: An Exploration of Children's Experiences of the Outdoors and Nature with Associated Risks and Benefits. Children and Nature Network and the IUCN's Commission on Education and Communication*, pp. 1-68. https://cmsdata.iucn.org/downloads/cecc_nn_worldwide_research.pdf (Ultima consultazione: 18/11/2019).
- Fiennes C. et alii (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*. London: Institute of Outdoor Learning, Blagrave Trust, UCL & Giving Evidence Report.
- Henderson B., Vikander N. (2007). *Nature first: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto (Canada): Natural Heritage.
- Huxley A. (1954). *The Doors of Perception*. London: Chatto & Windus.
- Mortlock C. (1984). *The Adventure Alternative*. Milnthorpe: Cicerone Press.
- Muñoz S. A. (2009). *Children in the outdoors: a literature review*. Sustainable Development Research Centre, Forres. <https://www.ltl.org.uk/wp-content/uploads/-2019/02/children-in-the-outdoors.pdf> (Ultima consultazione: 18/11/2019).
- Nicol R. et alii (2007). *Outdoor education in Scotland: A summary of recent research*. Batteby: Scottish Natural Heritage. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/nicol_et_al_oe_scotland_research.pdf (Ultima consultazione: 18/11/2019).
- Rickinson M. et alii (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. London: NFER and King's College.
- Waite S. (Ed.) (2011). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven*. London: Sage.
- Walsh V. & Golin G. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO: Outward Bound School.
- Zavalloni G. (2015). *I Diritti Naturali dei Bambini e delle Bambine*. Otranto: Anima Mundi.

SE

Cittadini in erba.

Un'esperienza di *outdoor learning* per una cittadinanza attiva

Budding Citizens.

An Outdoor Learning experience for an active citizenship

Cecilia Marangoni

Istituto Comprensivo 15 di Bologna

Eliana Porretta

Università di Bologna

Environmental and social issues represent real emergencies. The solutions to consider should be immediate but mostly we should work on a culture based on civic and natural sensitivity. The outdoor learning project we are describing has moved towards this direction. Children began the project during the first year of primary school. The project shown good outcomes in terms of motivation and appreciation of both individual and common knowledge and skills. The external world captured the attention of participants, activating the knowledge of the reality surrounding us and promoting critical thinking in a “natural” way.

Keywords

**active citizenship, outdoor learning,
building knowledge, primary school, critical thinking**

153

I problemi ambientali e sociali rappresentano vere e proprie emergenze. Le misure da prendere dovrebbero prevedere soluzioni che agiscano nell'immediato, ma soprattutto si dovrebbe lavorare su di una cultura e sensibilità naturalistica e civica. Il progetto di *outdoor learning* che descriveremo si è mosso in questa direzione. Posto all'inizio del percorso scolastico nella prima classe della scuola primaria, ha dato ottimi risultati in termini di motivazione e di valorizzazione delle diverse capacità e conoscenze, sia individuali, sia comuni. Il mondo esterno ha catturato l'attenzione dei partecipanti, attivando la conoscenza della realtà che ci circonda e il pensiero critico in modo... “naturale”.

Parole chiave

**cittadinanza attiva, outdoor learning,
costruzione conoscenza, scuola primaria, pensiero critico**

1. *Outdoor* e cittadinanza attiva

Le ultime notizie, ascoltate dai notiziari, lette sul giornale o in internet – si pensi all'Amazzonia che brucia – non lasciano nessun margine di dubbio sul fatto che le problematiche ambientali rappresentino una vera e propria emergenza. Le misure da mettere in pratica dovrebbero prevedere sicuramente soluzioni che agiscano nell'immediato: tornando all'esempio dell'Amazzonia, spegnere l'incendio, ma soprattutto lavorare su una cultura e sensibilità naturalistica e civica; più che di prevenzione, quindi, parleremo di educazione.

Nell'introduzione del libro *Giocate all'aria aperta*, l'autrice Angela J. Hanscom (2017) racconta che, mentre è in un bosco insieme a dei bambini, le si avvicina una bimba che manifesta di essere annoiata e chiede cosa sia previsto, e lei le risponde semplicemente che è l'ora del gioco libero e non c'è alcun programma predefinito; la bambina esprime quindi il suo disappunto, sottolineando che la sua mamma pagava molti soldi affinché lei fosse intrattenuta.

Molte volte nel nostro lavoro è accaduto un episodio simile: bambini che ti guardano con gli occhi smarriti o si arrabbiano quando non viene assegnato loro un programma preciso da seguire, ma solo delle semplici regole e qualche indicazione da rispettare. Questo, a nostro avviso, nel tempo diventa pericoloso, in quanto il soggetto assorbe gli stimoli esterni senza interrogarsi; così più che cittadini avremo dei sudditi, termine che deriva dal verbo latino *subdĕre*: sottomettere, assoggettare. Se l'educazione ha lo scopo di far maturare nel bambino la propria cittadinanza, va da sé che non si può ridurlo a suddito dell'adulto, chiunque esso sia (Farné, 2015, p. 25). Naturalmente il soggetto, soprattutto in età evolutiva, è sempre condizionato dagli altri e dalle esperienze.

È da qui che dovremmo partire: impegnarci ad educare cittadini attivi, rendendoli partecipi della vita comunitaria, facendoli allontanare da quella parte della società che li vorrebbe sfrenati consumatori, quasi una "umanità-manichino" (Frabboni, 2002, p. 27). In altre parole, occorre cercare di sviluppare percorsi formativi dove i soggetti non consumano, bensì producono conoscenze.

La definizione del sostantivo *cittadino* non rende certo giustizia alle implicazioni ad esso connesse; probabilmente questo è l'esito di un'evoluzione semantica che parte dal mondo greco e si trasforma continuamente, anche in modo radicale, fino ai giorni nostri. Per gli antichi greci il luogo centrale della *polis* era l'*agorà*, luogo in cui i cittadini apprendevano e praticavano, fra l'altro, la condivisione, l'accoglienza, la relazione con gli altri: per dirla con Aristotele, è lì che l'uomo diventa sociale/politico. Il privilegio dell'essere *civis* è gelosamente custodito anche nella Roma repubblicana. Nella storia moderna si ribalta completamente il contenuto del termine: non si è più cittadini in quanto si è investiti di funzioni pubbliche, ma in quanto sudditi, proprio nel significato etimologico sopra citato. Il cittadino si spoglia dei suoi diritti e li affida ad un sovrano, depositario del potere assoluto. Questa concezione verrà poi spazzata via dalle grandi rivoluzioni borghesi, grazie alle

quali la cittadinanza comporta, gradualmente, uguaglianza giuridica per una buona parte del popolo che compone la nazione. È però solo dopo la parentesi storica dei totalitarismi, *in primis* fascismo e nazismo, che, riprendendo le suggestioni del diciannovesimo secolo proposte dallo stato liberale, essere cittadino equivale a essere portatore di diritti non solo giuridici, non solo politici, ma anche sociali.

Oggi ci troviamo di fronte a nuove istanze, a nuovi potenziali cambiamenti che incidono sul significato e sul contenuto del termine cittadino. È innegabile infatti che la pluralizzazione degli stili di vita, la crisi del sistema di welfare, l'appartenenza contemporanea a microcosmi (spinte alle autonomie regionali) e a macrocosmi (ad esempio, la cittadinanza europea), ma soprattutto la disaffezione verso le istituzioni, causa ed origine del fenomeno dell'antipolitica, hanno messo in crisi questo contenitore multiforme che è la cittadinanza.

Per fronteggiare queste sfide si è proposto di recuperare (o rifondare) il concetto di cittadinanza attiva. L'impresa da compiere, a partire dai primi anni di scuola, è ardua, se è vero che c'è chi (Moro, 2015, p. 20) distingue fra "cittadinanza attiva" e "Cittadinanza Attiva", per manifestare che alcuni atteggiamenti che dovrebbero essere considerati doverosi nel nostro panorama sociale sono diventati purtroppo eccezionali. Di certo è che l'educazione alla cittadinanza va sviluppata fin dalla più tenera età. Come nell'*agorà* i cittadini ateniesi trovavano momenti di condivisione in cui apprendevano senza *medium* i valori e i contenuti dell'essere cittadino, così, fatte le debite proporzioni, si è cercato di agire con i bambini del progetto che si riporta di seguito.

Il termine cittadinanza rimanda, in senso stretto, a una condizione politica di appartenenza: quando si parla di cittadino non si individua unicamente una condizione personale, né si richiama semplicemente un rapporto soggettivo purchessia, ma si qualifica in modo specifico la relazione esistente tra un individuo e una comunità organizzata in senso politico (Morrone, 2015, p. 5).

La cittadinanza attiva consiste nella realizzazione di una molteplicità di forme di azione collettiva volte a rendere effettivi i diritti o a farne riconoscere o a giustificarne di nuovi; a prendersi cura di beni comuni materiali o immateriali; a favorire processi di *empowerment* di soggetti individuali o collettivi in condizione di debolezza temporanea o permanente (Moro, 2015, p. 21).

Considerato che sin da piccoli si è, *de facto*, cittadini, sarebbe auspicabile educare i bambini sin dalla più tenera età. Per questo occorrerebbe incominciare a costruire fin dall'infanzia un programma di cittadinanza, che dovrebbe continuare, esercitandolo e migliorandolo, per tutto l'arco della vita (Borghini, Garcia-Pèrez, Moreno-Fernández, 2015, p. IX).

Le istanze sopra declinate sono oggetto, in ambito politico, di alcune proposte di legge finalizzate a proporre, quale metro per l'ottenimento della cittadinanza, lo *ius culturae*. In particolare, si sostiene che si possa diventare cittadini dopo almeno un ciclo scolastico: è evidente come, in questo modo, il ruolo delle istituzioni scolastiche sia di fondamentale importanza.

È opportuno ricordare che nel nostro Paese, nonostante continui dibattiti,

a volte accelerati da casi di cronaca che trovano nei media ampia risonanza, la norma che disciplina la materia è “vecchia” di oltre 25 anni. La legge n. 91 del 05/02/1992 usa fondamentalmente, come metro per riconoscere lo status di cittadino, il cosiddetto *ius sanguinis*, con alcune eccezioni molto ben definite. L’art. 1, comma 1, recita che è cittadino per nascita il figlio di padre o madre cittadini, o chi è nato nel territorio della Repubblica se entrambi i genitori sono ignoti o apolidi, ovvero se il figlio non segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono.

In questo *excursus* storico abbiamo potuto notare come il termine *cittadinanza* si arricchisce di molti significati, che si stratificano l’uno sull’altro: si deve a Marshall, nel 1950, una visione di cittadinanza che abbraccia la componente civile, politica e sociale. Nel nostro caso ci focalizzeremo su quest’ultimo aspetto, che ci coinvolge in modo pieno, in quanto finalizzato al diritto di ricevere un’istruzione, al benessere e alla sicurezza. Luigina Mortari (2008) evidenzia l’importanza della pratica formativa come elemento decisivo per la valorizzazione della democrazia. I bambini saranno tanto più formati quanto più si riuscirà a coinvolgerli attivamente, senza conferire a tale pratica una dimensione troppo intellettuale; una volta che hanno interiorizzato le informazioni necessarie tramite l’esperienza, essi potranno fornire il loro contributo partecipativo nelle dinamiche sociali.

Il progetto che descriveremo di seguito si è mosso in questa direzione, utilizzando come risorsa pedagogica l’*Outdoor Education* declinata nelle forme specifiche di *outdoor learning*, ovvero di un formale percorso scolastico.

L’*Outdoor Education* si può definire come la modalità con cui a livello internazionale si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate dalla centralità che viene riconosciuta all’ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione (Farné, Agostini, 2014, p. 11). L’importanza di far fare esperienza al bambino in ambiente esterno non è una novità o una scoperta delle ultime ricerche, ma potremmo parlare di riscoperta: il pensiero può riportarci, ad esempio, a John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Maria Montessori.

L’apprendere in ambiente esterno – rispetto all’ambiente interno dove tradizionalmente si trovano materiali (ad esempio giocattoli) che, seppur a misura di bambino, predefiniscono l’attività – permette al bambino d’incontrare l’incertezza, mettersi alla prova e di ragionare sulle eventuali soluzioni (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015, p. 53). Riconoscere al bambino il piacere e il diritto di vivere le sue esperienze educative in ambiente esterno significa dargli la possibilità di sperimentarsi (con se stesso, con gli altri e con il mondo naturale), ampliando al tempo stesso le possibilità di incontrare situazioni significativamente educative.

Trascorrere del tempo all’aria aperta porta a ricadute positive globali sulle dimensioni psicofisiche: calo dello stress, miglioramenti nell’apprendimento, comportamento e socializzazione, creatività, tendenza a mantenere nel tempo buoni livelli di autocontrollo e rispetto nei confronti dell’ambiente; favorisce inoltre l’assunzione di vitamina D, con risvolti benefici sul sistema immunitario e incrementi della qualità del sonno e della memoria (Bortolotti, 2018, p. 77).

L'educazione all'aperto permette anche di sviluppare un pensiero critico, competenze analitiche, di educare cittadini consapevoli di sé e dell'ambiente nel quale vivono. In Germania (Chistolini, 2016, pp. 27-28) gli *Asili nel Bosco* sono considerati luoghi in cui i bambini imparano a:

- formarsi delle proprie opinioni;
- esprimere bisogni e aspettative attraverso le parole;
- diventare autoconsapevoli e fiduciosi;
- sperimentare modi diversi di risoluzione dei conflitti;
- esercitare lo scambio di ruoli e vincere e perdere;
- apprezzare il valore della partecipazione e del coinvolgimento;
- conoscere i vari punti di vista e comprendere l'importanza dei compromessi;
- ascoltare gli altri e avere la libertà di parlare;
- assumere responsabilità verso se stessi e verso l'ambiente che si prende in consegna.

Per sottolineare l'importanza che ha il poter sperimentare delle attività in esterno, con i riflessi che queste potrebbero avere nella vita futura, invitiamo a guardare “Gli sci di Primo Levi”, documentario trasmesso dalla Rai in cui un inedito Primo Levi racconta la sua esperienza con il mondo naturale, in particolare del suo rapporto con la montagna: grazie a queste esperienze il noto scrittore e la sua generazione hanno potuto affrontare la guerra, imparando la virtù di resistere, di non perdere la fiducia, del prepararsi al pericolo ed all'imprevisto.

Per quanto riguarda l'*outdoor learning*, possiamo semplicemente definirlo come l'insieme di attività scolastiche effettuate all'aria aperta che mirano ad ottenere efficaci ricadute sul piano dell'apprendimento, nelle competenze scientifiche e tecniche, ed anche miglioramenti relativi ad autostima, senso di comunità e responsabilità (Bortolotti, 2018, p. 71); da sottolineare che non basta far stare i bambini all'esterno affinché si attui un cambiamento; come messo in luce nel progetto che andiamo a descrivere, per sviluppare i processi attesi occorre infatti un adeguato accompagnamento adulto.

2. Contesto ed inquadramento progettuale

Il progetto¹, che verrà di seguito illustrato, si è svolto a Bologna, nel quartiere Navile, nella classe 1C della scuola primaria Succursale Casaralta-Istituto Comprensivo Statale 15.

In questa realtà, durante l'anno scolastico 2018-2019, le insegnanti hanno voluto avviare una sperimentazione di *outdoor learning* con una classe prima.

1 L'intero percorso, che intende avere un respiro quinquennale, si è realizzato attraverso la collaborazione di Alessandro Bortolotti, ricercatore dell'Università di Bologna che ha coordinato l'*attività* di Ricerca-Azione.

La scelta è avvenuta a seguito di un lavoro di informazione, raccolta di materiali e documentazioni inerenti a questa modalità didattica.

Il gruppo di insegnanti si è posto l'obiettivo di poter offrire agli alunni un'importante e innovativa opportunità educativa, adottandone la metodologia e gli obiettivi specifici al contesto di riferimento. Si è creduto, sin dal principio, che l'apprendimento interdisciplinare e cooperativo, ovvero il lavorare insieme tra maestri e bambini, nel rispetto dei diversi stili cognitivi, fosse un valore aggiunto e che questa metodologia potesse valorizzare ciascun alunno.

Attraverso tale iniziativa s'intende seguire la vita del gruppo-classe lungo l'intero ciclo di studi, monitorando in particolare momenti, iniziative e progetti che si svolgeranno senza soluzione di continuità tra *indoor* e *outdoor* con un taglio esperienziale da "scuola attiva". L'iniziativa progettuale, come consuetudine necessaria, ha ottenuto l'avallo degli Organi Collegiali, ma si ritiene opportuno segnalare che è stata accolta con grande favore dalle famiglie, un aspetto da ritenere non scontato.

La scuola, per sua struttura, si presta ad una sperimentazione di questo tipo. Nonostante sia collocata nella prima periferia di una città metropolitana, ha a disposizione un ampio giardino ed inoltre si trova vicino ad alcuni parchi pubblici adatti ad essere delle "aule a cielo aperto".

Il gruppo dei docenti della classe, composto da due insegnanti di posto comune e un'insegnante di sostegno, ha partecipato, durante l'anno scolastico, ad un corso di formazione sull'*outdoor* svoltosi in rete con gli altri I.C. del quartiere Navile.

La classe è formata da 25 alunni, di cui un bambino straniero arrivato in Italia pochi giorni prima dell'inizio della scuola. Oltre a lui vi sono altri cinque bambini di origine straniera, ma nati e vissuti in Italia. Gli altri diciannove alunni sono figli di famiglie italiane. Si ritiene opportuno segnalare, ai fini del quadro complessivo del gruppo, che nella classe è presente un alunno con certificazione per disabilità.

In questo gruppo eterogeneo il concetto giuridico di cittadinanza è stato messo tra parentesi ed è stata evidenziata la cittadinanza "[...] nei termini di una pratica, che consiste nell'agire insieme alle altre e agli altri per costruire un ambiente di vita in cui ciascuno possa trovare le condizioni per realizzarsi. Una pratica che si attualizza come dialogo, come confronto continuo fra le differenze che caratterizzano un contesto culturale" (Mortari, 2008, p. 52).

3. Obiettivi

Il lavoro del corpo docente si è sviluppato attraverso varie fasi: dalla progettazione al monitoraggio, fino alle verifiche in itinere e al termine dell'anno scolastico.

Sin da subito si è definito che a tale progetto si sarebbero riservate due ore fisse alla settimana (il giovedì dalle ore 10:30 alle 12:30), momento in cui era prevista la presenza di almeno due insegnanti.

Gli obiettivi specifici all'inizio dell'anno, prima di conoscere i bambini, non erano ben definiti.

Gli insegnanti si sono concentrati nella definizione di macro-obiettivi, tra i quali:

- far vivere agli alunni momenti di benessere e positività in termini di motivazione, socializzazione, apprendimento ed inclusione;
- porsi in relazione con il territorio, considerandolo come luogo educativo importante da abitare e con cui è necessario costruire reti sociali;
- far riscoprire ai bambini il legame con la natura e l'ambiente in cui viviamo;
- crescere e formare cittadini presenti e attivi in questo mondo attraverso il “restituire la natura ai bambini”, in quanto elemento fondamentale per costruire la propria identità e la propria autonomia di movimento e di pensiero.

Sin dai primi incontri si è optato per obiettivi semplici, quali l'osservazione degli alberi e della natura nelle diverse stagioni e nelle diverse condizioni climatiche (vento, sole, pioggia, neve), così come il ripristino e la cura dell'orto della scuola. Altre attività sono state realizzate partendo da input, talvolta involontari, forniti dai bambini. Essi, infatti, attraverso le loro domande, osservazioni e stimoli ponevano le basi per strutturare successive attività volte a dare risposta ai loro quesiti.

Tutte le azioni hanno avuto avvio all'esterno della scuola e poi sono proseguite all'interno della classe. Lavorando in questo modo si sono coinvolte differenti discipline, quali la lingua italiana, la matematica, l'educazione motoria, le scienze ed il disegno dal vero.

4. Struttura dell'incontro

Lo schema dell'incontro ha sempre avuto questa struttura:

- punto di inizio: durante il quale si comunicano alla classe le consegne, le ricerche da svolgere, che danno il via ai lavori solitamente in piccoli gruppi (di grandezza variabile di volta in volta) da svolgersi nel contesto esterno del giardino;
- esplorazione: i gruppi, a volte scelti dai bambini e a volte dalle insegnanti, iniziano l'attività all'aperto. Il lavoro si sviluppa mediante l'accompagnamento da parte di un adulto di riferimento per ogni gruppo: in questa fase l'insegnante si pone come mediatore, fornendo indicazioni e connessioni, in quanto dai bambini emergono idee diverse, ed è necessario cercare risposte alle domande sollecitandoli con altri quesiti, stimolando la formulazione di ipotesi e avviando ragionamenti collettivi. Durante questi momenti i bambini hanno anche momenti di gioco (più libero o strutturato a seconda dell'attività), ritenuto anch'esso valido elemento di apprendimento.

- documentazione in itinere: sia da parte degli insegnanti (foto, video, osservazioni), sia dei bambini (disegni e parole); durante le esplorazioni non solo si documenta lo sviluppo del progetto in generale, ma anche attimi o momenti particolari su indicazione dei bambini. Ad esempio, quando l’obiettivo dell’esplorazione è la ricerca dei segnali della primavera, i bambini cercano indizi; quando vengono trovati, il piccolo gruppo procede con l’osservazione mediata da una discussione collettiva, quindi documentando l’oggetto, che diviene uno spunto da condividere assieme al resto del gruppo classe nella fase successiva. La documentazione avviene dunque con disegni, parole o frasi sui propri taccuini.
- rielaborazione collettiva, articolata a sua volta in diverse fasi:
 - 1) *analisi del vissuto* (osservazioni, percezioni, suggestioni, emozioni, relazioni) dei bambini; finita l’attività all’esterno, ogni gruppo di bambini riporta alla classe l’esperienza appena svolta, mettendo in comune disegni, parole, foto e video in tempo reale, in modo da attivare un ragionamento collettivo;
 - 2) *organizzazione di quanto emerso in lavori comuni* (elaborati individuali polimaterici, poster, video ecc.); il passo successivo è di dare ordine ai vari *feedback* dei gruppi tramite lavori individuali, come disegni, costruzione di oggetti, cartelloni che riportano immagini significative dell’esplorazione;
 - 3) *rilancio di nuove proposte* in termini di attività, sia a scuola che a casa (attraverso il motto ironico di “mission (not) impossible”). A seguito dell’attività svolta fuori si chiede, durante il fine settimana, ai bambini e ai loro genitori di esplorare il quartiere di residenza ed individuare un oggetto o una forma, portando una documentazione il lunedì. Gli alunni, attraverso foto, video e disegni che rappresentano la missione e le ore trascorse insieme, raccontano così al gruppo classe la loro esperienza.

Gli assunti che stanno alla base di questo terzo punto sono:

- se i genitori vengono coinvolti nell’iter di apprendimento dei figli la motivazione dei bambini sarà maggiore;
- stimolare le famiglie a vivere insieme del tempo di qualità.

Ogni azione messa in atto si basa su una grande flessibilità ed una bassa pre-definizione del “contenuto” (tempi, spazi, gruppi, consegne...). Si vuole, infatti, essere pronti ad accogliere gli interessi e le proposte dei bambini.

5. Un esempio di flessibilità

Una classe quarta, di un altro plesso, ha fatto richiesta di trascorrere una giornata nel nostro giardino. Abbiamo coinvolto i bambini chiedendo loro cosa potessimo fare insieme. Gli alunni hanno proposto, con entusiasmo, di giocare

insieme, fare merenda all'aperto e presentare ai compagni tutte le parti del giardino. In quel momento si sono accorti di non sapere i nomi delle piante presenti. È iniziata così una fase di osservazione degli alberi che ha condotto alla consapevolezza che, in realtà, alcuni bambini possedevano già diverse conoscenze che condividevano con piacere. Successivamente si è approfondita la conoscenza avvalendosi della competenza di un'altra insegnante esperta di botanica, oltre alla lettura di libri o materiale online.

Infine, ogni bimbo ha scelto spontaneamente un albero del giardino col quale stabilire una partnership. Ognuno è diventato "esperto" di quella pianta, mettendo per iscritto le informazioni, in modo da prepararsi durante la visita della classe ospite e potersi proporre come guida. Il giorno della visita, i bambini hanno fatto da guida, comunicando agli alunni più grandi le conoscenze apprese.

L'occasione è stata utile anche per un'ulteriore attività: siccome un albero (il bagolaro) era pieno di frutti, si è proposto ai bambini di raccogliarli e mangiarli insieme una volta rientrati. Così facendo gli alunni delle due classi coinvolte hanno avuto l'opportunità di ragionare sui frutti "dimenticati".

Un altro evento esemplificativo si è avuto quando, in un giorno di pioggia, i bambini, vestiti con impermeabile e stivaletti, hanno potuto scoprire che vicino alla rete che affaccia sulla strada vive un bellissimo melo. Si sono accorti della sua presenza grazie ai frutti, di varia misura, attaccati ai suoi rami. In questa occasione hanno osservato, toccato e annusato tutte le parti della pianta. Hanno iniziato a ragionare in merito a ciò che serve ad una pianta per vivere e per fare i frutti ed in questo modo gli alunni hanno attivato e saputo esporre tante conoscenze già acquisite. Gli scolari, poi, hanno raccolto qualche mela e qualche ramo caduto a terra, in maniera da avere tempo, all'interno dell'aula, per una fase esplorativa attraverso i sensi. Inoltre, si è proceduto col taglio delle mele, per vederne anche l'interno e fare così ipotesi sull'utilizzo dei semi trovati. Alcune informazioni sono state riportate su un cartellone costruito insieme. Gli insegnanti hanno posto loro anche la domanda: "Come mangiate le mele?" ed ogni bambino ha avuto la possibilità di raccontare la sua esperienza personale. Dopo aver ascoltato tutti gli alunni è stata data loro una missione: cucinare, assieme alla famiglia nel fine settimana, usando un frutto autunnale (mela, castagna o uva). Il lunedì successivo i piatti cucinati sono stati portati a scuola, l'aula è stata inondata di mille profumi e ricette diverse che tutti hanno potuto assaggiare durante la merenda della mattina.

In un'altra occasione abbiamo colto al volo il gioco spontaneo dei bambini che stavano mescolando la terra, dopo un temporale avvenuto la notte precedente. Durante i primi momenti di osservazione si è potuto notare che quasi la totalità della classe era concentrata su questa attività, per cui tutti gli alunni sono stati forniti di bicchieri e piccoli recipienti con il compito di riempirli di fango. Nel frattempo in aula i banchi sono stati messi tutti vicini e ricoperti con un unico grande foglio bianco. Finita la raccolta di fango si sono disposti attorno al grande tavolo e hanno iniziato a disegnare liberamente con le mani. Durante il lavoro gli insegnanti hanno potuto parlare

con i bambini delle sensazioni e delle emozioni che questo tipo di attività suscitava in loro. Gli alunni, raccontandosi, hanno utilizzato espressioni diversificate e così ricche che hanno permesso di condividere nuove parole e termini nel gruppo classe. Mentre i bambini immergevano le mani nei bicchieri pieni di fango abbiamo osservato un inatteso colpo di scena. Assieme alla terra erano stati raccolti, involontariamente, alcuni lombrichi. I bambini, sorpresi e felici, hanno adagiato con cautela gli animaletti su un pezzo di carta ed in questo modo hanno potuto osservarli e fotografarli e hanno “dialogato” su ciò che sapevano in merito a questi animali. Al termine della lezione abbiamo riportato i lombrichi nel giardino.

6. Conclusioni

In questo primo anno di sperimentazione si è potuto constatare quanto i bambini abbiano bisogno di fare esperienza attiva, avendo cura del rispetto dei loro tempi di apprendimento, degli interessi, delle curiosità e dei bisogni. L'*outdoor*, posto all'inizio del loro percorso scolastico, ha dato ottimi risultati in termini di motivazione e di valorizzazione delle diverse capacità e conoscenze individuali. Ciascun bambino ha trovato il proprio spazio all'interno del gruppo e si è sentito importante per la riuscita delle attività. Il mondo esterno ha catturato la loro attenzione e attivato il loro pensiero in modo... naturale! Si va all'aperto per esplorare, farsi domande, imparare dal mondo interconnettendo saperi e conoscenze da utilizzare in nuove situazioni. Elemento fondamentale per fare tutto ciò è il proprio corpo: la possibilità di potersi muovere senza grossi vincoli o posture imposte ha favorito l'azione spontanea e il rilassamento psicosomatico. I bambini si sentono liberi di provare e ciò favorisce una maggior concentrazione verso l'attività, sviluppando la creatività.

Uscire all'aperto non significa solamente “andare in giardino” o “fare una passeggiata” per le strade della città, ma uscire dagli schemi chiusi dei libri di testo e da blocchi disciplinari.

Per le insegnanti *l'outdoor* è una scoperta e uno stimolo a riflettere in modo nuovo sugli obiettivi educativi. Ciò significa mettersi in gioco per cercare di rispondere al meglio alle vere necessità e ai desideri degli alunni, creando così un ambiente di apprendimento positivo, accogliente e motivante.

Infine, vista la composizione del gruppo classe, questa metodologia di lavoro ha avuto un impatto positivo poiché i bambini sono riusciti a diventare un gruppo che collabora, si sostiene e si aiuta, spronando così la crescita di tutti i singoli membri. Ogni bambino è stato valorizzato per le proprie specificità e c'è stata un'inclusione vera ed effettiva di tutti gli alunni.

Le attività che si svolgono all'aperto, la conoscenza dell'ambiente e il restare in esso hanno reso l'apprendimento più piacevole e hanno attivato amore e rispetto per la natura in senso ampio.

Il prossimo anno il percorso continuerà con l'obiettivo di allargare ulteriormente i nostri orizzonti. Inizieremo ad esplorare e conoscere il territorio circostante la scuola, il quartiere in cui essa sorge perché, come insegnanti,

siamo convinte sia importante apprendere ampliando la visione ad un contesto più ampio. Essere immersi nel territorio è educante nel momento in cui si crea l'opportunità di sviluppare un senso civico. È nel contatto col territorio che la persona fonda le basi per poter diventare un cittadino maggiormente consapevole, prendendosi cura del luogo in cui vive.

Nota bibliografica

- Alessandrini G. (a cura di) (2012). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borghi B., Garcia Perez FF., Moreno Fernandez O. (a cura di) (2015). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron.
- Bortolotti A., Schenetti M. (a cura di) (2015). Outdoor education: l'educazione attiva all'aperto. *Infanzia*, 4/5.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Crudeli F. (2018). *Sotto il cielo e sopra la terra. Buone pratiche per un'educazione all'aperto*. Parma: Gruppo Spaggiari.
- Farné R. (2015). Il bambino dei diritti e dei doveri. In B. Borghi, F.F. Garcia Perez, O. Moreno Fernandez (a cura di), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 25-32). Bologna: Pàtron.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Spaggiari.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Hanscom A.J. (2017). *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri*. Torino: Il leone verde.
- Marshall T.H. (1976). *Cittadinanza e stato sociale*. Torino: UTET.
- Moro G. (2015). Fare i cittadini è il modo migliore di impararlo. L'educazione all'attivismo civico e la riforma della cittadinanza. In B. Borghi, F.F. Garcia Perez, O. Moreno Fernandez (a cura di), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 15-24). Bologna: Pàtron.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: B. Mondadori.
- Morrone A. (2015). Le forme della cittadinanza. In B. Borghi, F.F. Garcia Perez, O. Moreno Fernandez (a cura di), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 3-13). Bologna: Pàtron.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Gli sci di Primo Levi*, documentario, di Bruna Bertani, regia di Paola Toscano, disponibile su RaiPlay.

SE

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 adAgio* (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 pedagogista 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 esperito 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)¹.

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.

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.

Dal gioco naturale del bambino alla società umana: sviluppo, avventura e responsabilità

From the natural play of child to human society: development, adventure and responsibility

Filippo Bianchi

Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna

Monica Gori

Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna

Nowadays, childhood risks to be increasingly limited within indoor contexts, reducing movement, exploration and contact with the environment. Furthermore, playgrounds offer repetitive activities often poorly articulated: those are results of an overprotective vision with the elimination of risks in children's play. How can we make playgrounds more appealing to youngsters and adults? How can we design a garden as a place where kids can have significant experiences and important learning for their development? These questions have been explored with Peter Hohenauer, designer of some green areas and Kindergartners in Munich. Peter's playgrounds are inclusive contexts attended by people of every age and are environments capable to strengthen social ties.

181

Keywords

**gardens design, active citizenship,
Outdoor Education, inclusion, harmony**

L'infanzia, al giorno d'oggi, rischia di essere sempre più limitata in contesti chiusi che riducono il movimento, l'esplorazione e il contatto con gli ambienti naturali. I parchi gioco offrono tipologie di attività spesso ripetitive e poco articolate: frutto di una visione iperprotettiva e di azzeramento dei rischi nel gioco dei bambini. Come rendere, quindi, questi ambienti più frequentati da bambini e adulti? Come progettare un giardino affinché diventi un luogo in cui i bambini possano fare esperienze e apprendimenti significativi per la crescita? Si sono approfonditi questi interrogativi con Peter Hohenauer, progettista di alcune aree verdi a Monaco di Baviera. I parchi gioco di Peter sono risultati essere dei contesti inclusivi molto frequentati da persone di tutte le età e degli ambienti che rafforzano i legami sociali.

Parole chiave

**progettazione giardini, cittadinanza attiva,
Outdoor Education, inclusione, equilibrio**

1. Bologna-Monaco: andata e ritorno

Quello che segue nelle prossime pagine è il resoconto di un itinerario formativo. Un viaggio intrapreso durante il mese di agosto 2019, ma iniziato ben prima. Quattro i nostri viandanti: Alessandro, Corrado, Filippo e Monica¹, partiti da Bologna con l'obiettivo di visitare i giardini di Peter Hohenauer².

Ma quale è la motivazione che ha guidato il loro percorso? Tutto è iniziato all'interno dell'Università di Bologna, e più precisamente nel *Master di Outdoor Education*³. Filippo, pedagogo del Comune di Bologna e studente iscritto al *Master*, nell'esperienza di tirocinio voleva approfondire la progettazione di giardini e spazi esterni rivolti ai bambini. Nello specifico, il tirocinio avrebbe consentito di conoscere il lavoro di altri professionisti (architetti, ingegneri ecc.) impegnati in questo ambito di intervento: la costruzione di ambienti per l'infanzia, finalizzati a sostenere un buono sviluppo psico-fisico della persona. L'interesse era quindi volto a raccogliere stimoli ed esempi concreti, in modo da riflettere su valori e teorie di riferimento che orientano il lavoro di altri professionisti – impegnati per una cultura dell'infanzia – per tracciare delle connessioni tra gli aspetti pedagogici ed educativi e quelli architettonici-progettuali in ambiente esterno.

Queste connessioni tra diverse professionalità si vedono necessarie per riflettere e progettare contesti di apprendimento in spazi esterni abitati dai bambini e dalle bambine, in quanto:

l'abitare è qualcosa che ha a che vedere con la vita stessa. Lo spazio dell'esistenza non esiste 'in sé', con caratteristiche soltanto oggettivamente date, ma è sempre connotato in base alle relazioni, alla cultura, alla società, alla storia: sullo spazio si proiettano tutti i simboli (i limiti, i confini, le barriere, le forme, i valori) della società che lo abita 'modellandolo'. È uno spazio largo o stretto, buio o luminoso, caldo o gelido in base alle relazioni che lo rendono tale (Iori, 2006, p. 82).

I giardini delle scuole e i parchi pubblici, come gli altri spazi urbani, sono quindi connotati dalle diverse modalità con cui sono vissuti e con cui ci si relaziona: un rapporto tra soggetto e oggetto, tra bambino e materiali naturali e tra bambino e ambiente.

- 1 Alessandro Bortolotti, ricercatore confermato presso il Dipartimento di Scienze per la qualità della vita – Università di Bologna. Corrado Bosello, coordinatore pedagogico presso il Comune di San Lazzaro di Savena. Filippo Bianchi e Monica Gori, coordinatori pedagogici presso il Comune di Bologna.
- 2 Peter Hohenauer è laureato in storia dell'arte e letteratura tedesca. La sua professione, da anni, è quella di disegnatore e progettista di giardini pubblici e dei servizi per l'infanzia nella città di Monaco di Baviera.
- 3 Il Master di I livello, offerta formativa della Scuola Farmacia, Biotecnologie e Scienze motorie – Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Università di Bologna, che propone un percorso volto a valorizzare la cultura dell'*Outdoor Education*.

Questi ultimi aspetti, che creano anche determinate dinamiche di gioco e occasioni di apprendimento tra i bambini e le bambine, interessano anche a Monica e a Corrado: pedagogisti che dal 2013 si occupano di educazione all'aria aperta nei servizi per la prima infanzia e nella scuola primaria⁴. Questa esperienza di “tirocinio allargato” ha messo in comunicazione due realtà differenti tra loro, ma con il comune interesse a perseguire e promuovere un'educazione integrale del bambino in ambiente esterno.

2. Monaco: alla scoperta dei giardini di Peter

Monaco di Baviera è una città molto piacevole da esplorare, è una città vivibile, anzi vivibilissima, in cui si possono trovare elementi di grande attenzione al benessere di coloro che la visitano ma soprattutto la abitano.

Camminando per la città puoi trovare numerose proposte culturali, ma anche numerosissimi parchi, piste ciclabili, giardini che favoriscono il movimento e il gioco di bambini e adulti.

Peter Hohenauer, ideatore di alcune di queste aree verdi, ci accompagna nella visita e ci illustra gli elementi, a volte non così evidenti, che le rendono luoghi speciali di grande immersione sia psico-fisica che sociale, attraverso un gioco di tipo esplorativo, progettuale e creativo che favorisce l'aggregazione e la partecipazione di bambini, adulti e bambini e adulti insieme.

Quali gli ingredienti che rendono questi spazi all'aperto dei luoghi particolari ed inclusivi? Grazie ai racconti che Peter trattava ampiamente nel presentarci la storia di ogni singola area-gioco, abbiamo raccolto in queste parole una possibile sintesi di ciò che caratterizza maggiormente il suo lavoro: *inclusione, partecipazione, natura-cultura, equilibrio tra gli elementi*.

183

3. Inclusione

Il compito centrale dei parchi gioco per i bambini è di poter garantire non solo il gioco libero, ma anche un gioco creativo, condiviso e gratuito. I bambini dovrebbero essere incoraggiati ad esplorare ed espandere le proprie capacità e, ultimo ma non meno importante, dovrebbero riconoscere i rischi e imparare ad apprezzarli, senza averne troppa paura. Giocare è il modo adatto ai bambini per acquisire il mondo, accrescere le proprie competenze e diventare adulti autonomi.

I parchi gioco devono quindi essere pianificati e creati con sapienza e rigore progettuale, offrendo spazi diversificati per consentire lo svolgimento

4 Per quando riguarda i servizi per la prima infanzia si fa riferimento alla realtà bolognese e ai servizi afferenti alla Città Metropolitana di Bologna. Per le scuole primarie, invece, sono da intendersi quelle che aderiscono alla Rete Nazionale delle Scuole all'aperto.

di plurime attività per chi li frequenta. Progettazione e pianificazione sin dall'inizio *per tutti* appare, quindi, come un compito essenziale della società nel suo insieme.

I parchi gioco per Peter devono essere inclusivi, dove per “inclusione” intendiamo *essere insieme sin dall'inizio*. “Inclusione” è un concetto più vasto di “integrazione”, non presume che qualcuno con svantaggi debba essere integrato in una società apparentemente inalterata, ma che tutti siano unici con le proprie differenze. Non c'è qualcuno che è migliore o qualcun altro che è peggiore, ma tutti insieme si può crescere ed essere supportati nello stesso ambiente di apprendimento (Hohenauer, 1995; Hohenauer, 2016; Malaguti, 2018). Questo concetto sposta l'attenzione non solo sul singolo, ma sulla trasformazione dei contesti, sulla strutturazione dei diversi sistemi sociali (scuola, spazi esterni condivisi, servizi...) nel loro essere pienamente in relazione con le vite delle persone. Secondo questo modello, ci spostiamo da una prospettiva individuale della diversità (come condizione biologica e specifica di un singolo soggetto che deve trovare le proprie risorse per adattarsi al contesto di appartenenza) verso un avvicinamento reciproco: della persona verso le condizioni tipiche del vivere sociale, ma anche dell'ambiente, che deve essere organizzato considerando le differenze di ognuno come condizione reale (Cottini, Morganti, 2015).

La progettazione spaziale e “atmosfera” dei parchi – che consente di dare un'atmosfera molto particolare e piacevole al luogo – dovrebbe favorire un gioco sfaccettato e socialmente vivace nel modo più rilassato possibile; consentire quindi che i gruppi di bambini possano sviluppare giochi e attività insieme in modo attivo, ma allo stesso tempo poter anche trovare aree più tranquille, in cui fare esperienza di relazioni più riservate.

L'inclusione è pluralità. È permettere agli individui di riconoscersi in diversi contesti. Più tali contesti sono ricchi di offerte esperienziali diversificate, più sono aperti e inclusivi (Canevaro, Ianes, 2003).

Elementi di gioco molto importanti e popolari sono quelli con cui i bambini dondolano, arrampicano, scivolano; sono i giochi con la sabbia, i giochi di acqua, fango e movimento, in tutte le forme e immaginazioni. Per questo bisogna considerare nella progettazione la presenza di colline, nicchie, nascondigli e interessanti tipi di materiale del terreno; sono importanti anche arbusti, alberi, pietre, tronchi d'albero sdraiati, massi, fontane ecc., i quali presentano un'alta giocosità e un notevole valore di connessione emotiva.

4. Partecipazione

La partecipazione è un tema centrale che accompagna la realizzazione dei giardini in tutte le sue fasi, dall'inizio alla fine del lavoro, e si mantiene costante anche nel modo in cui vengono successivamente vissuti nella vita quotidiana.

Il processo ideativo prende forma all'interno di differenti momenti di incontro e riunioni tra amministratori, pedagogisti e famiglie. Anche i bambini

sono coinvolti, partendo dall'osservazione degli spazi e delle forme di gioco che maggiormente usano e sviluppano e, successivamente, organizzando circoli di discussione attorno ad argomenti, quali: che sassi utilizzare? Dove collocarli? Come far scendere l'acqua dalla fontana? Quali piste d'acqua sono più divertenti, dove inserire verticalità, quali colline, "case torri", giochi di corde ecc.?

Peter spiega come il processo di ideazione debba partire da momenti di incontro e di condivisione del progetto secondo un metodo partecipato, dove ognuno "spiega" la propria idea e non la impone.

Il lavoro di Peter può essere paragonato a quello di un diplomatico, in quanto il suo compito è quello di condurre, con molta pazienza, le persone verso un'idea condivisa. Ci racconta, infatti, come cerchi di creare una certa fluidità nelle relazioni, affinché ognuno possa portare la propria visione e non costruisca una difesa che impedisca la realizzazione dell'area-gioco. Per realizzare alcuni giardini o alcune modifiche all'interno di essi, infatti, Peter impiega anche due o tre anni. Nella progettazione dei giardini, nonostante vengano attivati processi di negoziazione e mediazione tra i vari attori, Peter mantiene con fermezza il focus sull'esperienza di gioco del bambino e gli apprendimenti che è importante egli faccia.

Materiali e spazio diventano quindi oggetti di un pensiero collettivo, in cui tutti possono ritrovare traccia di sé e della propria idea nella realizzazione finale (Renzi, 2018).



Fig. 1 - "Casa-Torre" situata in un parco pubblico

Questo aspetto per Peter è fondamentale, in quanto si deve porre molta attenzione al processo, quindi in questo senso c'è un lavoro molto lungo e importante da fare. Ci racconta, infatti, come, nel coinvolgere i bambini durante la progettazione, ognuno di loro abbia tempi diversi nell'entrare in que-

sto processo. Un ragazzo, Samuel, le prime settimane non faceva nulla, guardava e stava in disparte; poi, una volta si è avvicinato al mucchio di pietre da sistemare e ha detto: “Voglio fare anche io qualcosa”. Non riusciva a lavorare con gli altri molto a lungo, ma aveva molta forza e il suo intervento era prezioso.

In seguito si è deciso che le “porte” per il progetto “delle pietre” restassero aperte per molte settimane, in modo da incentivare la partecipazione con ritmi diversi; perché se alcuni bambini maturano idee molto velocemente, altri hanno bisogno di settimane per guardare e osservare, prima di decidere d’essere parte di un gruppo di lavoro.

È un lavoro d’integrazione e inclusione, un esercizio di democrazia senza un irrigidimento dei tempi e delle scadenze. È un processo cooperativo, ma per sviluppare buone idee, per raggiungere buoni risultati, serve sempre tempo. Quindi è meglio che queste cose crescano non troppo in fretta perché l’aspetto principale non è quello di avere un risultato, ma di avere bambini che siano fluidi nel loro sviluppo. E così questo tempo, questo tipo di esperienza, mette a confronto diversi processi in parallelo: costruire, sviluppare, educare, in definitiva trovare se stessi.

Di conseguenza, tutte queste aree di gioco del giardino non significano solo arrampicare, non riguardano solo aspetti fisici dello sviluppo e dell’esperienza per i bambini; significa che qui, magari non tutti, ma la maggior parte dei bambini può avere esperienze individuali per entrare in contatto con loro stessi. Serve un’atmosfera speciale, serve una buona situazione e tranquillità, quindi progettare spazi articolati, differenziati per tipologia di attività da svolgere, ma anche per incontrare la parte emotiva di se stessi, individualmente o insieme ai propri compagni.



Fig. 2 - Muro costruito nel giardino di un Kindergarten

Abbiamo visitato lo spazio esterno di una scuola in cui è stato costruito un muro vicino al perimetro del giardino. Il muro separava lo spazio in due aree: una, più grande, attigua alle sezioni della scuola, l'altra, più stretta, tra il muro e la recinzione. Questa idea inizialmente lasciava molte perplessità, ma utilizzando questo spazio i bambini hanno trovato (dietro al muro!) un luogo speciale, più rilassante, più silenzioso, dove potersi un po' nascondere e parlare insieme. Anche il clima atmosferico è un aspetto interessante, perché da un lato o dall'altro del muro c'è una situazione climatica differente: il vento cambia, e quando da un lato c'è più sole, nell'altro lato è un po' più freddo. È un buon luogo, dal punto di vista dei bambini, per parlare insieme, per fare diverse esperienze e per essere creativi. Quando il giardino è molto affollato può capitare che qualche bambino scelga di andare dietro al muro per trovare più silenzio e tranquillità.

Allo stesso tempo, partecipare alla progettazione degli spazi-gioco all'aperto garantisce la sostenibilità e la stabilità delle scelte, sia dal punto di vista economico, materiale e strutturale, sia per ciò che riguarda il loro utilizzo concreto, nel rispetto delle norme di sicurezza, ma ancora di più, nella salvaguardia di ciò che per adulti e bambini significa spazio sicuro, con gradi di rischio ammissibili perché ben gestibili. Ecco perché, per esempio, le "case torri" sono solitamente presenti in tutti i giardini, ma diverse l'una dall'altra; esse rappresentano un perfetto esempio di questo tipo di valutazioni e scelte collettive.

Favorire la partecipazione di tutti permette anche di sviluppare una maggiore sensibilità nel garantire una corretta manutenzione dello spazio e nell'effettuare successive scelte di arricchimento, utilizzando elementi vegetali e/o materiali in sintonia con quelli già presenti.

I giardini di Peter educano i bambini alla consapevolezza e al rispetto per la biodiversità vegetale in essi presente e per il territorio che vivono. Facendo insieme ai bambini e prendendosi cura di quel luogo è possibile per il bambino e per l'adulto passare da un'idea di "io" ad un'idea di "noi". Per esempio, in un giardino pubblico gli alberi sono stati piantati assieme ai bambini, oppure, in un altro spazio, situato al centro di un complesso abitativo, la manutenzione è stata affidata a tutti cittadini residenti in quel luogo, in modo da stimolare senso d'appartenenza e responsabilità. Con il coinvolgimento nella progettazione e nella manutenzione si attivano relazioni, si condividono idee e processi di mediazione, stimolando una co-educazione alla gestione del conflitto. Tutte queste esperienze permettono alle persone, adulte e bambine, di costruire una propria visione del mondo, di metterla in relazione a quella degli altri e quindi di creare un senso di appartenenza ad una collettività. Il sentirsi parte di un luogo e la costruzione di un'identità comunitaria consentono inoltre ai bambini e agli adulti di continuare a prendersi cura di quel paesaggio e di prevenire possibili atti di vandalismo, incuria, maltrattamento dell'area-gioco.

5. Natura-cultura

Il binomio natura-cultura rappresenta l'altro cardine progettuale, dove per cultura intendiamo la realtà storico-sociale del luogo oggetto di progettazione. Per garantire la convivenza tra gli elementi naturali e la storia/il paesaggio in cui si colloca lo spazio gioco, Peter dedica un tempo necessario all'osservazione del contesto, al dialogo con chi lo abita, così da poter entrare in una vera sintonia con lo spazio, conoscerlo più in profondità per poter fare ipotesi e proposte progettuali di partenza che garantiscano continuità storica e armonia del paesaggio.

Ecco come i massi di grandi dimensioni sono scelti tra le pietre che storicamente abitano quel luogo, oppure collocati in modo da riprendere la silhouette del fiume che scorre sullo sfondo o della collina limitrofa. Ancora: nel giardino di un *Kindergarten*, ideato da Peter in una zona con antichi edifici in stile neoclassico, viene eretto un muro che riprende le antiche architetture e si incontra perfettamente con gli arbusti, la piccola collina presente, la fontana. Si crea così un luogo dove i bambini possono appartarsi e osservare lo spazio e i suoi elementi naturali da un diverso punto di vista. L'organizzazione del giardino e la presentazione ai bambini di determinati materiali o strutture, che richiamano la storia locale, permette loro di creare una continuità con l'esterno e un legame emozionale con esso. Attraverso la loro esperienza sensoriale, diretta ed autonoma nel giardino della scuola, hanno la possibilità di fare proprie quelle pietre, di fare proprio quel paesaggio e di creare una relazione affettiva con esso, un vissuto che si ritiene possa fare da base a successive elaborazioni (Farné, Bortolotti, 2018).

188



Fig. 3 - Fontana con rocce situata in un *Kindergarten*

Attraverso l'esperienza vissuta, un'esperienza fatta di odori, colori, sensazioni, rumori ed emozioni – quindi il suo ricordo – i bambini più facilmente riconosceranno quei luoghi, si sentiranno parte di essi e quindi avranno la possibilità di amarli e di prendersene cura (Louv, 2006).

Abbiamo più volte parlato con Peter dell'atmosfera che si respira nei suoi parchi. Nelle riflessioni emerge, infatti, che *nulla di ciò che è presente si trova lì per caso*: ogni sasso è collocato in una certa posizione, in modo da favorire un buon gioco, sicuro, creativo e dinamico; legni, staccionate, fontane, “case torri”, alberi e colline inseriti per differenziare altezze, distanze, tipologie di materiali, mantengono tra loro una perfetta armonia che diventa, agli occhi di ogni bambino, occasione per un gioco perfetto.

Tutte le pietre che troviamo nei giardini sono frutto di una speciale raccolta realizzata da Peter, considerandone l'utilizzo, gli aspetti funzionali e anche di sicurezza. Queste devono quindi essere arrotondate, non devono frantumarsi o essere pericolose per i bambini (se si rompono possono diventarlo). Ma la loro presenza intende anche sollecitare differenziate e piacevoli sensazioni, finalizzate a sviluppare le capacità osservative dei bambini che guardano le diverse pietre, le loro forme e colori.

Questo tipo di relazione con gli elementi della natura ci risveglia tante percezioni riguardo al meraviglioso pianeta in cui viviamo. E noi, insieme ai bambini, cominciamo a sentire (più che a pensare!) che siamo parte di tutte queste belle cose che abbiamo intorno. Quindi noi siamo parte della natura, ma siamo anche parte della cultura, nel senso che cominciamo a rinforzare il senso di responsabilità verso il prendersi cura dell'ambiente e guardare al futuro per salvare il pianeta.

Queste caratteristiche che i giardini presentano hanno anche origine “dall'incontro” tra Peter e Joseph Beuys⁵, artista a lui caro, che ha influito sul suo sguardo, la sua sensibilità e la sua professionalità. Nel “prendersi cura di” e nel “fare esperienza con” entra in gioco un'energia che tiene insieme gli uomini, l'uomo con l'ambiente e la natura con la cultura, e che consente una trasformazione e una rivoluzione interiore della persona.

Una vera esperienza delle cose consiste nel dare significato alla vita, riflettendo semplicemente su quanto sia importante vivere, sul fatto di essere vivi, pur sapendo che la vita può essere triste, faticosa e non offrire molto. Ciò significa fare di sé qualcosa di nuovo, sbarazzandosi, per così dire, di ogni forma di avvilito purtroppo frequente nelle persone. E fare di sé qualcosa di nuovo vuol dire ovviamente far sì che accada qualcosa di nuovo anche per gli altri esseri umani. Se invece lo fai soltanto da te e per te, scoprirai che non comporta alcun processo di generazione di calore. Quando susciti in te qualcosa, il

5 Joseph Beuys è stato scultore e *performer* tedesco del '900 ed anche professore dell'Accademia delle Belle Arti di Düsseldorf. Artista che si interessa e intreccia il suo operato con la pedagogia di Rudolf Steiner, con l'antroposofia, il cristianesimo, la mitologia, la botanica e la zoologia, sviluppando così un complesso simbolismo.

processo di calore scaturisce solo nel momento in cui coinvolgi altre persone e ascolti ciò che fanno. Ma questo non deve necessariamente essere 'un'opera di calore'. No, non è un imperativo. Piuttosto, occorre lasciare agli altri totale libertà di esprimere ciò che hanno dentro (Beuys, 2015, p. 41).

La generazione di calore diviene quindi una questione centrale nella relazione tra le persone e tra le persone e il cosmo. Un cambiamento, quindi, che è possibile – e auspicabile per il presente e le generazioni future – se sappiamo accogliere l'altro incondizionatamente, quindi se siamo pronti ad ascoltare anche quello che l'ambiente ci comunica. Uno spazio intimo ed interiore che consente di riconoscersi ed essere riconosciuti (Iori, 2006, pp. 77-83). Una relazione sensibile ed empatica anche con l'acqua di quella fontana, col fiore di quel giardino e con la sabbia che abbiamo tra le dita.

Ecco perché, nei parchi gioco di Peter, uno degli aspetti principali è il mettere assieme le cose, la natura, l'essere umano nella sua posizione, nella sua individualità, anche sotto un aspetto democratico, quindi un'educazione all'infanzia che è anche politica (Bertolini, 2003). E sono anche molto importanti gli aspetti culturali, perché non possiamo separare la natura dalla cultura. Per molto tempo si è portata la natura fuori dalle città, sancendo un distacco che si sta rivelando fuorviante.

Ecco che, invece, l'arte ha influenzato la progettazione di questi speciali parchi gioco: come ogni artista si basa su aspetti concreti, sulla fisicità, sull'estetica della natura, anche ogni architetto getta le fondamenta della propria progettazione nella natura (anche letteralmente). Partendo dal tenere presente la relazione con il paesaggio circostante, riprendendolo, considerandolo e rilanciandolo nei suoi molteplici aspetti, non solo quelli meramente fisici, i parchi diventano un luogo per trovarsi insieme, per proteggersi e rispettarsi. Da qui si può sviluppare un nuovo modo di pensare ai giardini, ma anche ad un'ulteriore società del futuro.

6. Equilibrio tra gli elementi

Nei giardini di Peter è stato possibile constatare quanto la dimensione del rischio sia connessa all'equilibrio tra gli elementi in esso presenti. Per citare alcuni casi esemplificativi, in questi giardini emerge come il rischio non sia dato solo dall'altezza della casa sull'albero o dai massi duri collocati al suolo in prossimità di una fontana o di una discesa della collinetta, ma cambi in base alla costellazione di tutti gli elementi presenti, alla loro predisposizione e collocazione. Per esempio, in un giardino pubblico è collocata una fontana con l'acqua, circondata da massi di grande dimensione. Inoltre, in prossimità della fontana, le radici di un albero fuoriescono dal terreno.

Questi due elementi sono potenzialmente pericolosi per i bambini, che, correndo, potrebbero inciampare ed urtare contro i massi. La scelta intrapresa per permettere al bambino di fare le sue esperienze di gioco eliminando i

pericoli e riducendo i rischi è stata quella di collocare dei sassi di medie dimensioni. Queste rocce, quindi, hanno la funzione di ridurre la corsa dei bambini e di impedire che urtino contro le altre pietre presenti. I massi, inoltre, sono collocati in modo armonico tra loro al fine di suscitare l'emozione estetica del bambino che sceglie di giocare in quello spazio. La stessa cosa si può individuare in una collinetta che offre una bella discesa su cui scivolare, che Peter ha disegnato con un'accattivante linea sinuosa, ma allo stesso tempo utile ad instradare le azioni nel lato libero, evitando così che i bambini, presi dalla foga del gioco, finiscano per sbattere contro una struttura fissa potenzialmente pericolosa collocata sull'altro lato del piccolo rilievo.

In Germania si discute molto a proposito della sicurezza dei bambini, se il gioco è troppo pericoloso o meno; Peter e anche altri esperti di educazione sono quindi molto interessati e coinvolti, con le necessarie competenze tecniche in termini di normativa europea sulla sicurezza per le attrezzature di gioco da esterno, nel difendere l'avventura (Agde, 2018; Largo, 2017; Sirota, 2017; Winterhoff, 2011)⁶. Peter, infatti, afferma che

i bambini hanno bisogno di avventura e, proprio per sviluppare maggiori condizioni in sicurezza per i bambini, c'è solo un modo: non proteggerli troppo ma dare loro la libertà e l'opportunità di correre dei rischi. I bambini impareranno, e saranno capaci di gestire i rischi, grazie alle esperienze che via via sperimenteranno e non certo evitandole.

In queste parole possiamo ritrovare uno dei principi fondamentali dell'*Outdoor Education* che si sviluppa anche nel nostro contesto italiano: se i bambini non hanno la possibilità di sperimentarsi in situazioni rischiose, impegnative, a causa di spazi gioco noiosi dove non c'è nulla, non ci sono pietre, non ci sono elementi in verticalità, non c'è avventura, non impareranno come essere sicuri/mettersi al sicuro. Il modo migliore per sentirsi sicuri/al sicuro passa attraverso il saper gestire il gioco rischioso in autonomia (Farné, Agostini, 2014; Rossini, 2018).

Peter Hohenauer, sempre sullo stesso tema, ci racconta che

intorno alla sicurezza avvengono molte discussioni con i genitori, a volte anche con il personale educativo-scolastico, nei diversi dipartimenti della città, non solo qui a Monaco ma anche fuori città. La maggior parte delle volte le persone capiscono, se spieghi loro che qui, in questo tipo di aree gioco, i bambini sperimentano, sì, cose pericolose, perché lo sono, ma è l'unica via: solo permettendo di sperimentare il "pericolo", offriamo loro l'opportunità d'imparare davvero a gestirlo. Si tratta di aspetti pratici che s'imparano solo facendo, come il camminare⁷.

6 Cfr., tra gli altri, Agde (2013), Largo (2012) e Zimmer (2019). Per ulteriori approfondimenti <https://www.nytimes.com/2019/05/10/well/family/adventure-playgrounds-junk-playgrounds.html>

7 Cfr. Kraus (2013) e Kunz (2011).

Quindi, vivere e giocare in ambienti “sicuri” non significa eliminare i pericoli, ma imparare a gestirli, occorre incontrarli e farne esperienza attraverso la presenza e l’accompagnamento degli adulti, per poi poterli affrontare sempre più in autonomia. Ogni bambino e bambina dovrebbe dunque poter affermare: “Posso vivere qui, posso giocare qui, posso essere felice, e oltre a ciò, imparare anche ad essere responsabile per me e per gli altri compagni di gioco”. E imparare così anche altri importanti aspetti socio-relazionali (Gray, 2015).

L’armonia percepita nei giardini rendeva tutti gli spazi e le zone connessi tra loro, permettendo al bambino l’aumento dei suoi movimenti all’interno di questi luoghi, la personalizzazione delle possibilità di gioco e dei propri apprendimenti (Apollonio, 2014). Un’armonia capace di tenere insieme, di essere inclusiva sia per le differenze generazionali, sia per le diverse competenze. Per esempio, alcune fontane e pietre erano progettate e realizzate in modo che anche un bambino con sedia a rotelle potesse accedervi, trovando il suo spazio e il suo ruolo all’interno del gioco con gli altri bambini. In ogni parco pubblico ogni cosa è pensata affinché ciascuna persona, indipendentemente dalla sua età, possa individuare un proprio modo di abitare quel giardino: il bambino che gioca con l’acqua vicino ai massi impegnandosi a costruire dighe, l’adulto che fa jogging, l’anziano che chiacchiera su alcune panchine, ma anche l’adolescente che gioca a ping pong o che utilizza i massi vicino alla fontana (luogo in cui giocano anche i bambini), stando seduti a colloquiare tra loro.



Fig. 4 - Peter in prossimità di una fontana

Questa connessione Peter la realizza utilizzando nei suoi giardini un elemento per lui imprescindibile e fondamentale al pari della roccia: *l’acqua*.

L’acqua unisce i bambini di diverse età ed è uno tra i materiali più im-

portanti negli spazi di gioco. È vivace, mutevole, cambia continuamente il percorso adattandosi al contesto. L'essere umano viene dall'acqua, in quanto molti milioni di anni fa il pianeta era prevalentemente composto di acqua; essa ha a che fare anche con l'esperienza prenatale di ciascun bambino, che “nuota” nel ventre della propria madre.

Nell'osservare il gioco dei bambini in prossimità di una fontana, Peter riferisce come le esperienze di gioco avvengano tra bambini di età diverse, con competenze ed interessi diversi, e tutto si svolge molto pacificamente e senza problemi. Quello che si presenta è come uno specchio reale della società, ovvero una situazione nella quale ognuno dipende dagli altri. Ognuno vuole avere qualche interesse e vuole divertirsi, e tutto si svolge in uno spazio molto stretto/limitato. C'è la possibilità di entrare in un contatto fisico, emotivo, relazionale, e, se ciò accade, occorre avere rispetto l'uno per l'altro, e questo avviene sempre quando si possono fare giochi con l'acqua.

Questi spazi, arricchiti dall'elemento acqua, rendono dunque i rapporti e le emozioni più “fluidi”. Peter ci racconta, ad esempio, come molto tempo addietro abbia partecipato all'inaugurazione di un nuovo giardino, con all'interno anche giochi d'acqua, da lui progettato. Era presente anche il presidente del Dipartimento Comunale per l'educazione, ed entrambi erano stati messi sotto pressione per molti mesi, proprio a causa di questo progetto che aveva richiesto confronti e scontri pubblici molto serrati; mentre il presidente teneva il discorso, con l'acqua che scorreva tra le rocce, si è fermato un momento perché stava piangendo. Peter, che gli era accanto, gli ha riferito che la pressione accumulata nei mesi se ne stava andando, fluendo via come l'acqua.

L'acqua, per come agisce sulle differenti tipologie di terreno, crea delle occasioni di apprendimento e anche di didattica: per esempio, è possibile approfondire con i bambini la geologia (come il terreno si modifica a contatto con l'acqua), oppure l'arte (per le forme che si creano dall'unione dell'acqua con gli altri materiali naturali presenti). Quello che emerge dall'utilizzo dell'acqua negli spazi per bambini è, inoltre, una prospettiva ecologica, in quanto l'acqua utilizzata è rigorosamente potabile. Ci si potrebbe chiedere cosa c'è di ecologico e sostenibile nell'utilizzare acqua potabile per giocare, costruire canali d'acqua ecc. Qui si può tornare al concetto di “esperienza” sopra presentato, in quanto è solo utilizzando l'acqua e gestendola nel suo gioco che il bambino ne comprende l'importanza, come utilizzarla al meglio per raggiungere i suoi obiettivi senza sprecarla.

Alcuni materiali che vanno a supportare questa prospettiva ecologica, collocati vicini all'acqua, sono le tinozze e/o le vasche in pietra o in legno, che consentono anche di accumulare e di direzionare l'acqua nella sabbia o nel terreno senza che vada subito dispersa e sprecata.

7. Alcune riflessioni conclusive

Osservare un parco gioco che scaturisce dalla visione di un progettista quale è Peter Hohenauer, diventa un viaggio davvero affascinante e prezioso, so-

prattutto perché presenta un aspetto positivo e invitante: un'atmosfera emozionante che nasce da un'attraente progettazione spaziale e consente gli usi diversi che vanno oltre i bisogni elementari di gioco e movimento, per raggiungere l'immaginazione dei bambini, stimolandoli così ad essere vivi e creativi. In tempi in cui le esperienze motorie sono ridotte a causa della crescente esposizione ai media, di vite strettamente regolate da routine quotidiane, della crescita di deficit di sviluppo e di creatività e di una minor autonomia nell'affrontare difficoltà e risolvere problemi, i parchi gioco sono opportunità molto rilevanti e attraenti per contrastare tali carenze e offrire opportunità di crescita armonica ai bambini (Farné, Agostini, 2014; Carpi, 2017, pp. 17-22; Rossini, 2018, p. 13). Il gioco creativo e il gioco comunicativo possono essere risposte appropriate.

Gli obiettivi centrali nel lavoro progettuale di Peter sono, da un lato, la promozione positiva delle caratteristiche individuali dei bambini e, dall'altro, quello di supportare una comunità attraverso l'accompagnamento nella progettazione di spazi-gioco dove condividere i processi, il tutto mediante un metodo cooperativo.

Un parco giochi deve essere visibile e deve poter riflettere nel modo più positivo possibile la realtà sociale della vita di ogni quartiere. Se ciò avviene, questi parchi-gioco diventano ambienti davvero inclusivi. Un'armonia, quindi, che non è solo architettonica/spaziale, ma è anche un'armonia profondamente storica/culturale, generazionale e sociale.

Nota bibliografica

- Agde G. et alii (2018). *Spielgeräte - Sicherheit auf Europas Spielplätzen. Erläuterungen in Bildern zu DIN EN 1176*. Berlin [etc.]: Beuth.
- Agde G., Degünther H., Hünnekes A. (2013). *Spielplätze und Freiräume zum Spielen. Ein Handbuch für Planung und Betrieb*. Berlin [etc.]: Beuth.
- Apollonio N. (2014). *La natura come spazio di sviluppo*. Padova: Università degli Studi di Padova, Paesaggio parchi e giardini.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Beuys J., Harlan V. (a cura di) (2015). *Cos'è l'arte?* Roma: Castelvecchi.
- Canevaro A., Ianes D. (2003). *Diversabilità*. Trento: Erickson.
- Carpi L. (2017). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Spaggiari.
- Farné R., Bortolotti A. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Hohenauer P. (1995). *Spielplatzgestaltung- naturnah und kindgerecht*. Berlin u. Wiesbaden: Bauverlag.
- Hohenauer P. (2016). *Inclusive Spiel- und Freiraumgestaltung*. München: Info Spiel e. V.

- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Kraus J. (2013). *Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*. Reinbek: Rowohlt.
- Kunz T. (2011). *Sicherheit und Gesundheit in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Kommunal- und Schul.
- Largo R.H. (2012). *Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. München: Piper.
- Largo R.H. (2017). *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Malaguti E. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci Faber.
- Renzi D. (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rossini B. (a cura di) (2018). *Zerotresei... Educazione all'aperto*. Bologna: Comune di Bologna.
- Sirota M. (2017). *Be kind, not nice: How to stop people-pleasing, build your confidence and discover your authentic self*. Toronto: Ruthless Compassion Institute.
- Winterhoff M. (2011). *Lasst die Kinder wieder Kinder sein! Oder: die Rückkehr zur Intuition*. München: Random House.
- Zimmer R. (2019). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg, New York: Herder.

Sitografia consultata

- https://www.unicef.it/Allegati/Modello_progettazione_partecipata.pdf
- <https://scuola.regione.emilia-romagna.it/focus-scuola/i-diritti-naturali-dei-bambini/diritti-naturali-di-bimbe-e-bimbi...perche-un-manifesto>
- <https://www.nytimes.com/2019/05/10/well/family/adventure-playgrounds-junk-playgrounds.html>

Riferimenti Normativi

- Atto del Sindaco metropolitano di Bologna 26 gennaio 2017, Prot. n. 4798 - Approvazione dell'accordo di programma metropolitano per l'integrazione scolastica e formativa di bambini, alunni e studenti con disabilità (L. 104/1992).
- Normativa Europea 25 gennaio 2018, UNI EN 1176 – Attrezzature e superfici per aree da gioco.

Contatti di Peter Hohenauer

Peter Hohenauer
 Info Spiel e.V.
 Schellingstraße 19
 80799 München D
 E-mail: mail@infospiel.de

SE

Luca Gallo

Itinerari di ricerca della comparazione educativa

Bari, Progedit, 2018, pp. 224

Gli studi di educazione comparata, le cui origini risalgono all'opera *Esquisse* di Jullien de Paris del 1817, hanno contribuito negli ultimi due secoli a mettere a fuoco l'epistemologia e la metodologia di questa disciplina. Nata come scienza empirica prevalentemente tesa a descrivere fenomeni educativi e scolastici, l'educazione comparata si è infatti evoluta nel corso del Novecento con un doppio approccio, idiografico e nomotetico, attraversando la fase di sviluppo denominata storico fattoriale-interpretativa e quella scientifico sistematica. In quest'ultima fase i comparativisti, pur applicando il metodo classico individuato da Bereday e Hilker negli anni Sessanta del Novecento, hanno utilizzato prevalentemente l'analisi sociologica e antropologica dei fenomeni educativi, distinguendo sempre più i metodi qualitativi di ricerca – in prevalenza quello storico e quello etnografico – da quelli quantitativo-statistici, applicati soprattutto nelle ricerche internazionali che, partendo dalle prove promosse negli anni Sessanta dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational

Achievement), sono approdati a quelle odierne PISA-OCSE (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Study).

Il volume di Luca Gallo traccia, con ampi e approfonditi riferimenti bibliografici, questo percorso degli studi comparativi, evidenziando anche interessanti prospettive di sviluppo: la comparazione educativa oggi si pone finalità che vanno da quella conoscitiva a quella migliorativo-riformista, pluralizzando gli oggetti di studio, che mantengono però una caratteristica comune, incontestabilmente costitutiva della disciplina, che si può identificare con l'alterità, la relazione con "l'altro", la dialettica unità-diversità. L'Autore, richiamando Nóvoa, afferma che oggi è necessario storicizzare gli approcci comparativi per contestualizzare i concetti riformulando le relazioni tra spazio e tempo, dotando gli studi di quello spessore storico che li ancora nelle realtà sociali e culturali, e che permette di prendere in considerazione correttamente il fenomeno

del *transfer* inteso come traduzione e trasformazione.

Interessanti e documentate risultano anche le ricostruzioni relative alle politiche formative e educative in Europa che dai Trattati di Roma del 1957 arrivano alla strategia di Lisbona, al “Processo di Bologna”, alla Carta di Nizza e alla Costituzione Europea. Uno spazio considerevole è dedicato anche alle Organizzazioni internazionali che promuovono politiche educative e indagini comparative: queste, sottratte alla logica della diffusione e spettacolarizzazione attraverso classifiche dei risultati delle prove scolastiche, vengono analizzate nel loro sviluppo temporale, nelle loro finalità e nella loro complessità.

L'idea dell'alterità e delle sue implicazioni pedagogiche e comparative emerge anche nei capitoli dedicati al Mediteranno – come spazio fisico e

metaforico di incontro-scontro di civiltà, culture e religioni – e ai processi multi e interculturali. La prospettiva di questa parte del volume è particolarmente stimolante perché, da un lato, recupera la storia europea da un punto di vista particolare che è quello del “Mare nostrum”, uno spazio che separa ma anche unisce; dall'altro getta uno sguardo sul futuro dell'Europa e sulle sfide sociali e pedagogiche che inevitabilmente si dovranno affrontare. La comparazione educativa, secondo l'idea che attraversa tutto il pregevole studio, è un valido strumento per far fronte a queste sfide, proponendo soluzioni sicuramente non definitive, ma frutto di analisi e confronti che scoprono tradizioni educative diverse ma ugualmente importanti.

[di Carla Callegari]

198

Luisa Santelli Beccegato
Educazione allo sviluppo sostenibile.
Un importante impegno da condividere
Milano, Angelo Guerini e Associati, 2018, pp. 192

Consumi, turismo, legislazione, economia, imprese, città, vita quotidiana, scuola. Sono queste le principali questioni magistralmente intersecate con il paradigma della sostenibilità da Luisa Santelli nel suo ultimo lavoro edito da Guerini.

L'Autrice muove da un'analisi del presente nell'ambito della quale evidenza, con particolare puntualità, come molte delle scelte che quotidianamente compiamo (e che possono avere ripercussioni anche gravi sul

pianeta) siano troppo spesso inconsapevoli o, peggio, accompagnate da una consapevolezza tacita, sorda ad ogni richiamo etico e politico, morale e proprio del bene comune. Il *land grabbing*, l'inquinamento di acque e suoli, le ecomafie, la corruzione sono solo alcune delle più pregnanti esemplificazioni che Luisa Santelli porta per definire un contesto, quale quello contemporaneo, incapace di comprendere il senso del limite e, ancor di più, maldisposto ad agire all'interno

dei suoi confini; un contesto dove neppure l'impegno legislativo "è sufficiente a fermare il processo di degrado" che è evidentemente umano oltre che ambientale.

Sebbene la politica e la giurisprudenza abbiano un indiscusso ruolo nel cammino che conduce ad uno sviluppo che auspichiamo sostenibile, è nella possibilità di ciascuna persona fare in modo che il cambiamento sperato diventi concreto e che sia duraturo. Per questo l'Autrice riconosce, in perfetta sintonia con l'Agenda 2030, l'educazione come via, strumento, opportunità per dar vita a comportamenti realmente rinnovati.

Servono un'educazione e una formazione a vocazione squisitamente interdisciplinare, evidentemente trasformativa, in grado di generare processi migliorativi della società e dei suoi componenti. Servono un'educazione e una formazione che, come più volte esplicitato nel volume, siano capaci

di andare oltre la dimensione formale per aprirsi e rendere protagoniste tutte le agenzie educative perché tutti possiamo (e dobbiamo) promuovere e contribuire ad un cambiamento che è urgente, oltre che necessario.

Particolarmente interessante il passaggio sulla solidarietà come comportamento da sostenere non solo nelle dinamiche relazionali all'interno della nostra specie ma anche nei confronti della natura, come comportamento da promuovere e da far sviluppare per contrastare processi involutivi e di chiusura estremamente pericolosi per la sopravvivenza del singolo e per la stessa convivenza sociale. Come l'Agenda ONU esplicita benissimo attraverso il Goal sulla Partnership, o ci si salva assieme o non ci si salva. E bisogna agire ora. O sarà troppo tardi.

[di Gabriella Calvano]

IN QUESTO NUMERO

- **MIRCA BENETTON, ORIETTA ZANATO ORLANDINI**
Introduzione
- **ORIETTA ZANATO ORLANDINI**
Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano
- **MIRCA BENETTON**
Il giardino nell'*Outdoor Education*: un'opportunità per la crescita umana
- **GIULIA SCARLATTI**
Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi
- **ANTONIO DONATO**
Per una decolonizzazione pedagogica del paesaggio: la metamorfosi del corpo
- **BENEDETTA CASTIGLIONI, MARGHERITA CISANI, MICHELE PICCOLO**
Camminare nel paesaggio come pratica educativa: prospettive geografiche
- **ALBA GIOVANNA ANNA NACCARI**
L'Anima del Giardino e il Giardino dell'Anima. Danzare la Comunione con il Vivente
- **JOSÉ ÁNGEL LLORENTE-ADÁN**
Conocimientos que los alumnos del Grado en Primaria de la Universidad de La Rioja (España) tienen sobre su pueblo de origen: propuesta didáctica
- **MELANIA BORTOLOTTI**
L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni
- **EMMA GASPERI**
Curare orti, costruire ponti tra generazioni e culture: cenni sul contributo degli anziani attivi
- **ALESSANDRO BORTOLOTTI E CORRADO BOSELLO**
Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto
- **CECILIA MARANGONI E ELIANA PORRETTA**
Cittadini in erba. Un'esperienza di *outdoor learning* per una cittadinanza attiva
- **LUCIA CARPI E PAOLA TOMASI**
Prospettive *outdoor* nell'extrascuola
- **FILIPPO BIANCHI E MONICA GORI**
Dal gioco naturale del bambino alla società umana: sviluppo, avventura e responsabilità
- **Recensioni**
CARLA CALLEGARI
GABRIELLA CALVANO