

S

F

S C I E N Z E  
D E L L A  
F O R M A Z I O N E

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

A cura di  
Sandra Chistolini

# L'Asilo nel Bosco

La scuola aperta  
alla comunicazione  
sul territorio  
tra arte e comunità





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di  
Sandra Chistolini

# L'Asilo nel Bosco

La scuola aperta  
alla comunicazione  
sul territorio  
tra arte e comunità

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Pubblicazione nell'ambito del Progetto dal titolo *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*. Tema del Progetto biennale e interdipartimentale, innovativo e di natura interdisciplinare "Sostenibilità: nuove tecnologie per l'ambiente e il territorio", dell'Università degli studi Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici, coordinatore scientifico professoressa Franca Orletti, con la partecipazione del Dipartimento di Scienze della formazione, professoressa Sandra Chistolini.

Riferimento scientifico e accademico: Università degli studi Roma Tre, Italia, Call for Ideas 2016 (Azione 4 del Piano straordinario di sviluppo della ricerca di Ateneo). Prot. n. 0048669 del 31/05/2017-[UOR: UFFRICE – Classif. VIII/2], approvazione del Consiglio di Amministrazione nella seduta del 27/11/2018.

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Roma Tre su finanziamento Call4Ideas, progetto *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*.

*In copertina: Barbara Cesaretti, Dopo due chilometri a piedi nel parco del CREA, Valerio arriva al crepaccio e spalanca immobile le braccia, Roma, 13 dicembre 2018.*

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

**Introduzione, ovvero il triangolo di ARTIS**, di *Sandra Chistolini* pag. 11

**Prima parte**  
**La genesi della conoscenza scientifica**

**Il Progetto ARTIS**  
*Accessibilità Roma Tre*  
*Innovazione tecnologica Sostenibilità*

- 1. Il progetto ARTIS: semplificazione linguistica e accessibilità comunicativa**, di *Franca Orletti* » 19
  1. Le radici » 19
  2. Descrizione della ricerca » 21
  3. Comprensione dell'ambiente e inclusione sociale » 24
  4. Il sito della Polledrara e l'intervento pedagogico-comunicativo » 26
  5. I risultati » 29Riferimenti bibliografici » 30
  
- 2. Parlar chiaro nei musei. Esempi di semplificazione linguistica del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa**, di *Franca Orletti, Andrea Riga* » 32
  1. *Plain language*, comunicazione scritta nei musei e accessibilità comunicativa » 32
  2. Il Castello di Santa Severa e il Museo del Mare e della Navigazione Antica » 39

3. Esempi di semplificazione linguistica di pannelli del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa	pag. 43
4. Emoji e semplificazione linguistica: esempi di traduzioni	» 52
5. Strumenti per l'accessibilità comunicativa del museo	» 56
Riferimenti bibliografici	» 57
<b>3. Pedagogia della scuola e delineazione del linguaggio scientifico nei bambini</b> , di <i>Sandra Chistolini</i>	» 61
1. Protolinguaggio nell'esperienza dell'infanzia	» 61
2. Pedagogia dell'interazione umana e pensiero sostenibile	» 63
3. Il concetto di accessibilità ambientale	» 64
4. Il felice connubio tra ARTIS e l' <i>outdoor education</i>	» 66
5. Apprendimento attivo e curiosità per crescere	» 68
Riferimenti bibliografici	» 69
<b>4. La Polledrara di Cecanibbio (Roma): un archivio del passato della Campagna Romana</b> , di <i>Eugenio Cerilli</i>	» 71
1. La ricostruzione del passato nel presente	» 71
2. La Polledrara di Cecanibbio: genesi ed evoluzione del deposito	» 72
3. L'associazione faunistica e il quadro ambientale	» 75
4. La presenza antropica: lo sfruttamento delle risorse naturali	» 76
5. La musealizzazione, l'allestimento didattico e la comunicazione con il pubblico	» 78
Riferimenti bibliografici	» 82
<b>5. Il Progetto ARTIS e l'esperienza della paleontologia a scuola</b> , di <i>Sandra Chistolini, Maria Carmela Romano, Roberta De Horatis, Barbara Cesaretti, Annalaura Iannilli, Claudia Blandini</i>	» 87
1. La trasformazione del sito nella fraseologia dell'infanzia	» 87
2. Il museo vivente	» 89
3. La scuola all'aperto esplora il territorio, nella riflessione delle insegnanti	» 95

4. <i>L'outdoor education</i> e il Progetto ARTIS nel percorso formativo delle studentesse	pag. 103
5. Insegnare ad amare i parchi naturali	» 104
Riferimenti bibliografici	» 106

**Seconda parte**  
**La ricerca e le verifiche in corso d'opera**

<b>6. Analisi preliminare in tre scuole dell'infanzia comunali all'aperto di Roma, di <i>Sandra Chistolini</i></b>	» 113
1. Il monitoraggio di una realtà significativa	» 113
2. La collocazione scientifica dell'indagine	» 114
3. Il campione delle scuole selezionate	» 115
4. La dimensione sperimentale	» 116
5. La valutazione quantitativa dei feedback dei bambini	» 122
Riferimenti bibliografici	» 128
<b>7. Educare all'aperto per l'interesse superiore del minore, di <i>Sandra Chistolini</i></b>	» 129
1. Gli imperativi etici della ricerca	» 129
2. La politica scolastica dell'amministrazione locale	» 132
3. Le insegnanti, pioniere della scuola che cambia	» 133
4. La genialità pedagogica della scuola fuori dell'aula	» 135
5. I traguardi formativi e la non equiparabilità delle acquisizioni	» 142
Riferimenti bibliografici	» 143
<b>8. Alleanza e compartecipazione di insegnanti e genitori, di <i>Sandra Chistolini</i></b>	» 146
1. La partecipazione dei genitori	» 146
2. Fiducia e adesione al progetto	» 148
3. Conoscenza del percorso e significato del metodo	» 152
4. Sviluppo integrale del bambino tra cultura e natura	» 156
5. Ripensamenti e valutazione dell'efficacia del modello	» 165
Riferimenti bibliografici	» 166

<b>9. Asilo nel bosco e impatto sui bambini: un caso di studio a Roma</b> , di <i>Giuseppe Pignatti, Carlotta Ferrara, Giorgio Pontuale</i>	pag. 168
1. Le origini di un'idea e le esperienze recenti	» 168
2. L'asilo nel bosco nell'azienda "Ovile" del CREA	» 170
3. Le risposte al questionario	» 172
4. Discussione	» 175
5. Attività educative nella natura e comportamenti sostenibili	» 177
Riferimenti bibliografici	» 179

**Terza parte**  
**Gli esperimenti per la fondazione**  
**del dialogo tra generazioni**

<b>10. La scuola nel bosco dei conigli</b> , di <i>Eleonora Sica</i>	» 183
1. La ricchezza dell'ambiente naturale	» 183
2. Metodologie e innovatività	» 186
3. I segreti del bosco tra cielo e terra	» 189
4. Strutturazione dell'attività	» 196
5. <i>All languages</i> . Ambiente di apprendimento	» 196
Riferimenti bibliografici	» 199
<b>11. Natura e pedagogia</b> , di <i>Carla Greco</i>	» 200
1. L'essere dell'uomo	» 200
2. Rapporto dell'uomo con la natura	» 200
3. I sensi	» 202
4. I settenni	» 205
5. Il nobile seme umano	» 207
Riferimenti bibliografici	» 208
<b>12. Outdoor education e Forest School nel Regno Unito</b> , di <i>Daniela Mangione</i>	» 209
1. Background contestuale	» 209
2. Definizione, ethos e principi guida della Forest School	» 210
3. Elementi di prassi educativa della Forest School	» 214

4. Benefici educativi della Forest School	pag. 215
5. Possibili modi di procedere	» 216
Riferimenti bibliografici	» 217
<b>13. Forest School Leader, una qualifica di qualità e competenza</b> , di <i>Sara Fidanza</i>	» 219
1. Termini e pratiche tra outdoor education, educazione ambientale ed esperienziale	» 219
2. La molteplicità dell'insegnamento all'aperto	» 223
3. La Forest School Association e le Forest Schools nel Regno Unito	» 226
4. Attività e sviluppo olistico	» 233
5. Spunti di ispirazione	» 237
Riferimenti bibliografici	» 238

**Quarta parte**  
**Una scuola interessante**  
**per bambini aperti al mondo**

<b>14. L'asilo nel bosco</b> , di <i>Paolo Mai</i>	» 241
1. La quotidianità del processo educativo	» 241
2. Cenni storici e diffusione in Europa secondo alcuni studi	» 242
3. I benefici della scuola all'aperto	» 244
4. Riflessioni, ipotesi e rilevazioni sui campi di esperienza	» 253
5. Relazioni e clima generale per una scuola che sia sempre più famiglia	» 258
Riferimenti bibliografici	» 264
<b>15. Centro Bosquescuela nel Parco nazionale di Guadarama nei pressi di Madrid</b> , di <i>Philip Bruchner, Silvia Corchero, Ana Palomino</i>	» 265
1. La nascita di un nuovo progetto in Spagna	» 265
2. L'impatto sociale	» 266
3. L'aula si chiama natura	» 266
4. Insegnanti e genitori	» 267

5. La giornata tipica e la proposta in essere	pag. 268
Riferimenti bibliografici	» 269
<b>16. La scuola nel bosco. Un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole</b> , di <i>Michela Schenetti, Irene Salvaterra</i>	» 270
1. Prospettive di studio	» 270
2. Il Progetto La scuola nel bosco. Nascita, capisaldi, sviluppi	» 272
3. Lo sguardo della ricerca: percezioni e vissuti dei protagonisti	» 276
4. Il vissuto dei protagonisti: bambini, insegnanti e genitori	» 277
5. Dalla sperimentazione all'innovazione	» 279
Riferimenti bibliografici	» 282
<b>17. Comparative Study on Italian Forest Kindergartens &amp; Kindergartens in China</b> , by <i>Peng Huimin</i>	» 284
1. Characteristics of Italian Forest Kindergarten	» 284
2. Teachers and children	» 286
3. Characteristics of Chinese Kindergartens	» 287
4. Curriculum and the value of obedience	» 288
5. Comparison and reflections	» 290
References	» 292

# Introduzione, ovvero il triangolo di ARTIS

di Sandra Chistolini

Il Progetto *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*, nato nell'ambito del Piano straordinario di sviluppo della ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, con la Call for Ideas 2016, a carattere interdipartimentale e interdisciplinare, presenta in questo volume il risultato ambito e raggiunto del processo attivato ai fini dell'educazione, secondo il triangolo accessibilità, innovazione tecnologica e sostenibilità. Volendo dare di ARTIS un'immagine concreta, abbiamo trovato nello strumento musicale del triangolo la rappresentazione più congeniale. Il triangolo è uno strumento semplicissimo, universale, elementare dal quale si sprigiona un suono armonico, intenso e distinto, sempre cangiante. Il piccolo tocco della bacchetta metallica libera il magico ding, un invito a sentire, a pensare, a orientare. Questo è quello che è accaduto con il Progetto ARTIS: tanti piccoli suoni che hanno prodotto un'armonia perfetta. Le conoscenze disciplinari diverse si sono composte nella sintesi propria della pedagogia quale scienza in grado di accogliere riflessioni prodotte con i vari linguaggi, e poi elaborate in un quadro interpretativo unitario.

La chiarificazione epistemologica e l'analisi sul campo dell'asilo *del bosco*, o *nel bosco*, come si suole denominarlo, si definisce come campo di studio preciso presso la cattedra di Pedagogia generale, con titolarità della scrivente, nel periodo 2014-2021 ed entra formalmente nell'aula universitaria dell'Ateneo romano in più momenti, con incontri di formazione a carattere pubblico ai quali partecipa sempre un numero straordinario di persone. Il terzo evento del 30 novembre 2019, dal titolo "Il Progetto ARTIS. L'esperienza della Polledrara di Cecanibbio. Le prospettive pedagogica e comunicativa", si raccorda pienamente al precedente convegno del 4 aprile 2017 con il titolo "Pedagogia della natura. Dalla scuola nel bosco di Anzio all'outdoor education in rete" e al grande evento internazionale del 31 marzo 2015 intitolato

“L’asilo nel bosco nella pedagogia contemporanea”. Parliamo quindi di una continuità nello studio scientifico accademico che permette una completa apertura, con l’ingresso a tutti i livelli di possibilità della persona, affinché sia garantito il necessario accesso ai contenuti proposti.

La sfida lanciata nel 2015 con il primo momento plenario raggiunge nel Progetto ARTIS la sua espressione maggiore e compiuta al massimo grado, dimostrando quanto è stato possibile realizzare con la partecipazione di istituzioni, scuole, famiglie, insegnanti, professionisti, associazioni. Le persone hanno offerto contributi di grande spessore che ora producono quel suono armonioso che metaforicamente abbiamo richiamato all’inizio di questa presentazione.

La comunità educativa costituita da educatori, istruttori, leader, genitori, esperti, studenti, docenti di scuola e professori universitari particolarmente attivi nei propri contesti di lavoro, di studio e di ricerca ha favorito la comprensione di un universo che merita un’attenzione scientifica di rilievo. La conoscenza maturata rispetto allo spaccato della pedagogia mondiale conosciuto come *outdoor education* ha ricevuto un imprevedibile impulso durante la pandemia da COVID-19, aprendo nuovi cantieri di ricerca.

I convegni del 2015, 2017 e 2019 sono stati periodicamente organizzati con scadenza biennale così da favorire un discorso permanente sviluppato nell’arco temporale e anche arricchito dell’apporto internazionale. Dal punto di vista dell’internazionalizzazione della comunicazione pedagogica su temi, problemi, metodologie e strategie di interesse reciproco confluenti nel capitolo dell’asilo nel bosco, lo studio e la ricerca registrano importanti acquisizioni con risultati ragguardevoli che favoriscono la comparazione a più voci. Il quadro epistemologico ha avuto una ricaduta significativa nella collocazione nella pedagogia della natura, accezione che abbiamo considerato la più consona a sintetizzare le istanze valoriali della scuola di pensiero che formalizza in discorso scientificamente circoscritto del rapporto persona universo, ma addirittura facendo della due parole una sola unica realtà esistenziale. La persona è universo, è insieme natura e cultura, è insieme essere conoscente e essere da conoscere, è soggetto e oggetto di indagine, è sempre una. La ricerca entra nei dettagli dell’analisi per meglio descrivere i contenuti che sono necessari per conoscere, comprendere, rappresentare. L’analisi ritorna e si conclude nella nuova sintesi. In virtù di questo ragionamento, tipicamente scientifico, il nostro camminar nel bosco assume il senso del progredire nella vicenda educativa che contraddistingue l’essere umano teso a cercare e a creare le condizioni migliori del suo esistere.

Le quattro parti che compongono questo volume, scritto da 22 autrici e autori nel corso di sette anni di lavoro, sono sistemate a moviola, con mon-

taggio e pubblicazione. Le parti sono organicamente concepite lungo un processo che ha richiesto impegno e dedizione da parte di persone e istituzioni capaci veramente di lavorare in rete e come comunità educativa. Quest'ultima è il tessuto connettivo che unisce i saperi. La comunità è il luogo dell'educazione, in essa si apprendono valori che la stessa comunità rilancia socialmente e politicamente divenendo educante; vale a dire creando la territorialità dei valori vissuti al massimo grado di responsabilità civile.

Si parte dal momento di massima realizzazione di ARTIS, pensato nel 2016, e poi si ripercorrono le varie fasi del progetto pedagogico che risalgono al 2014. Il lettore è accompagnato, a ritroso, nel nostro bosco immaginario e può ben maturare la consapevolezza del processo qui solo registrato e di fatto vissuto da protagonisti essenziali al processo medesimo, primi fra tutti i bambini.

Nella prima parte, su “La genesi della conoscenza scientifica”, il Progetto ARTIS è presentato dal coordinatore scientifico Franca Orletti, per la parte umanistica e della comunicazione, con la collaborazione dell'allievo Andrea Riga. Segue il contributo di Sandra Chistolini per la sezione pedagogica del progetto. Intervengono Eugenio Cerilli, libero professionista, collaboratore della Soprintendenza Speciale Archeologia Belle Arti e Paesaggio di Roma, guida nella descrizione del sito di La Polledrara di Cencanibbio; Barbara Cesaretti, Roberta de Horatis, Maria Carmela Romano, insegnanti nelle scuole dell'infanzia comunali all'aperto nel XIII Municipio di Roma Aurelio; in particolare, Maria Carmela Romano ha accolto per prima il Progetto ARTIS con la sua classe di bambini di cinque anni, avendo sperimentato da diversi anni la scuola all'aperto che si trova nello stesso territorio di Polledrara. Il video al link <https://youtu.be/i4GHRILyzkI> descrive l'intero percorso. Concludono Claudia Blandini e Annalaura Iannilli, studentesse del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, ora laureate con tesi scritte anche con riferimento al Progetto ARTIS nelle sue successive estensioni, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Il 21 giugno 2019 e il 18 dicembre 2019 il Progetto ARTIS, realizzato con i bambini, è stato illustrato a genitori, amministratori, politici dalle maestre Maria Carmela Romano e Roberta De Horatis nelle rispettive scuole, Legno Verde e Filastrocca Impertinente, con pannelli espositivi e con l'inaugurazione di due mostre molto apprezzate. In esse si è constatato come i bambini siano stati i protagonisti e l'anima del progetto. I cento bambini delle due scuole sono stati premiati l'8 settembre 2020 dalla Sindaca Virginia Raggi in Campidoglio a Roma, ricevendo la loro prima lettera di encomio per l'impegno profuso. La documentazione completa è accessibile al link ARTIS, Scuola all'aperto e outdoor education.

Nella seconda parte del volume, relativa a “La ricerca e le verifiche in corso d’opera” si entra nel vivo dei contenuti e dei risultati del monitoraggio, diretto da Sandra Chistolini, di alcune scuole dell’infanzia comunali all’aperto, la ricerca condotta nell’anno scolastico 2018-2019 comprende anche il Progetto ARTIS; conclude la seconda parte l’intervento di Giuseppe Pignatti, Carlotta Ferrara ricercatori e Giorgio Pontuale coordinatore tecnico presso il CREA – Consiglio per la ricerca in agricoltura e l’analisi dell’economia agraria, Centro di ricerca foreste e legno, sede di Roma; il gruppo di esperti ha seguito le attività nella scuola dell’infanzia comunale all’aperto Luna Sapiente, presso l’azienda sperimentale forestale “Ovile” del CREA.

Nella terza parte dell’opera, sono illustrati “Gli esperimenti per la fondazione del dialogo tra generazioni” presentati nel convegno del 4 aprile 2017 da Eleonora Sica, docente nella scuola dell’infanzia statale con un progetto di outdoor education internazionale; Carla Greco, docente nella scuola Waldorf di Roma, impegnata nei corsi di formazione degli insegnanti secondo una metodologia nella quale il rapporto essere umano natura rivela aspetti di grande interesse pedagogico e scientifico; Daniela Mangione, docente presso diverse università nel Regno Unito e con una conoscenza diretta della Forest School britannica; Sara Fidanza, specializzata come Forest School Leader presso Forest of Avon Trust, a Bristol, nel Regno Unito, e attiva in diverse iniziative di educazione ambientale e di educazione ai cambiamenti climatici.

Nella quarta parte, “Una scuola interessante per bambini aperti al mondo”, sono raccolti i segni del cambiamento che si stava prefigurando tra il 2014 e il 2015. Le riflessioni di Paolo Mai, educatore e fondatore dell’asilo nel bosco di Ostia antica, nei pressi di Roma, si collegano a varie esperienze europee e non europee di aula all’aperto e di educazione alternativa. Tra le esperienze europee si riferisce di un’iniziativa in Spagna nel Parco nazionale della montagna di Guadarama, presso Madrid, condotta da Philip Brucher, Silvia Corchero, Ana Palomino, ideatori di nuove vie di accesso alla sostenibilità ambientale. Seguono i contributi di Michela Schenetti, docente universitaria, e Irene Salvaterra, educatrice ambientale e formatrice, che si annoverano tra le maggiori studiose e sperimentatrici della scuola all’aperto in Italia, con particolare attenzione all’area di Bologna. Completa questa parte l’intervento di Huimin Peng, all’epoca ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università degli Studi Roma Tre, cattedra di Pedagogia generale, e osservatrice attenta dell’asilo nel bosco di Ostia antica, quale esperimento interessante da presentare in Cina, soprattutto nella formula della compresenza di bambini e di anziani nello spazio dell’educazione all’aperto. La scoperta dell’asilo nel bosco in Cina sta creando nuove forme di linguaggio e di comunicazione intergenerazionale con radici nella spiritualità della cultura cinese.

Nel momento in cui andiamo in stampa stiamo progettando la diffusione di ARTIS in Brasile, nell'ambito della partnership con la cattedra UNESCO dell'Università Cattolica di Brasilia, particolarmente interessata al tema della comunicazione interdisciplinare, con l'obiettivo di promuovere una cultura di pace, sostenibilità, educazione alla cittadinanza globale ed educazione ai diritti umani nella società odierna.

Un ringraziamento speciale rivolgiamo alle insegnanti delle scuole dell'infanzia comunali del Municipio XIII che hanno accolto il Progetto ARTIS con un entusiasmo travolgente, capace di coinvolgere bambini, genitori, amministratori e politici. In quell'entusiasmo troviamo la spinta a proseguire nel cammino contrassegnato dal progresso della scienza e della cultura.



**Prima parte**  
**La genesi della conoscenza scientifica**

**Il Progetto *ARTIS***  
***Accessibilità Roma Tre***  
***Innovazione tecnologica Sostenibilità***



# 1. Il progetto ARTIS: semplificazione linguistica e accessibilità comunicativa

di Franca Orletti\*

## 1. Le radici

Il progetto ARTIS nasce all'interno di un bando di ricerca, Call for Ideas, 2016-2019, dell'Università di Roma Tre e propone la creazione di un polo di riferimento, un laboratorio di accessibilità comunicativa come interfaccia fra Roma Tre e le istituzioni pubbliche, private e del terzo settore per promuovere una cultura della sostenibilità. Il focus risiede nella progettazione di percorsi culturali e paesaggistici in aree urbane ed extra-urbane di Roma dal patrimonio naturalistico e storico rilevante, con innovativi strumenti audiovisivi informatici gestibili anche all'aperto. L'obiettivo prioritario intende favorire la fruizione di questo patrimonio da parte della collettività, con particolare riguardo per le persone che per varie ragioni (basso grado di acculturazione, conoscenza limitata dell'italiano in quanto L2, disabilità sensoriali, età: lifelong learning) avrebbero difficoltà in tale ricezione.

Il tema dell'accessibilità del patrimonio culturale e paesaggistico è stato affrontato per lo più nella prospettiva della rimozione delle barriere architettoniche per persone con disabilità motorie di tipo diverso. Quando si è parlato di accessibilità comunicativa o di comunicazione inclusiva si è rivolta l'attenzione alle disabilità sensoriali, ovvero a soggetti con perdita totale o parziale dell'udito e a soggetti non vedenti, o a soggetti con limiti cognitivi

\* Franca Orletti è professore ordinario onorario di Glottologia e linguistica e coordinatore scientifico di *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*, nell'ambito del Progetto biennale e interdipartimentale, innovativo e di natura interdisciplinare dal titolo "Sostenibilità: nuove tecnologie per l'ambiente e il territorio", dell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Studi umanistici. Riferimento Call for Ideas 2016 (Azione 4 del Piano straordinario di sviluppo della ricerca di Ateneo).

e sono stati elaborati sistemi di comunicazione aumentata e multisensoriale. Rispetto alla fruizione dei contenuti del patrimonio culturale, molti sono stati i musei e i siti archeologici che hanno elaborato percorsi multisensoriali per favorire l'accesso ai contenuti museali e archeologici a soggetti diversamente abili (percorsi tattili, guide in LIS ecc.), mentre per la rimozione delle barriere architettoniche, gli esperti di progettazione architettonica si sono trovati spesso di fronte al conflitto fra l'esigenza di preservare il patrimonio nella sua struttura e quella di eliminare gli intralci alla fruizione. Il presupposto di tali interventi è stata la distinzione dell'utenza in normo-dotati e diversamente abili, quasi fosse possibile definire un'utenza standard ideale con cui confrontare tutte le altre con il loro bagaglio di diversità. Si crea una netta separazione nell'utenza, con un implicito stigma sociale, come si può inferire dall'esistenza di aree riservate nei musei per i diversamente abili non accessibili al resto degli utenti: si dimentica che un'esperienza multisensoriale è arricchente per tutti. Dall'esperienza del design architettonico del Nord Europa è arrivato il concetto del *design for all*, fatto proprio dall'UNESCO per la valorizzazione del patrimonio paesaggistico e culturale *for all*. Questa nozione impone un cambiamento di paradigma che mira a rivolgersi alla totalità delle persone da coinvolgere come soggetti attivi nella fruizione del patrimonio.

Nei propositi, tale linea di intervento si concentra sull'utenza reale, in cui ogni soggetto ha un profilo in termini di competenze diverso dall'altro e in cui le diverse abilità sono solo una delle tante diversità cognitive, linguistiche, motorie che caratterizzano la realtà umana. La persona è vista nella sua totalità e le competenze e abilità come un continuum di cui giovani e anziani, colti e incolti, abili e normodotati sono segmenti. Non più una distinzione fra un'utenza "debole" e una "forte", ma gradi diversi di forza. Questo nuovo paradigma richiede la collaborazione di discipline diverse implicate fin dalle prime fasi del progetto, in cui esperti come storici dell'arte, archeologi, paleontologi, linguisti, studiosi di letteratura e pedagogisti lavorino insieme alla creazione di materiali-guida testuali e multimodali accessibili agli utenti. Stupisce osservare che progetti innovativi nel campo del design e della comunicazione del patrimonio culturale elaborati in ambito architettonico e ingegneristico ripensino la comunicazione accessibile ignorando la ricerca linguistica sulla semplificazione linguistica. Il carattere innovativo del progetto qui presentato è proprio dato dalla funzione del linguista esperto di semplificazione nella costruzione di percorsi e materiali accessibili in interazione con gli altri esperti. Tale comunicazione accessibile viene verificata sulla base di indici di complessità e leggibilità elaborati dalla linguistica computazionale nell'ambito dei progetti TAL, Trattamento Automatico della Lingua, e delle indicazioni provenienti dalla ricerca ispirata al movimento

del *plain language* (Dell'Orletta *et al.*, 2014; Spinosa, Picone. Vitagliano, 2011; Orletti, Dell'Orletta, Iovino, 2016; Orletti, Iovino, 2018; Dell'Orletta, Montemagni, Venturi, 2011).

## 2. Descrizione della ricerca

Il progetto nasce dalla scelta condivisa di docenti dell'Università di Roma Tre di far convergere competenze ed esperienze già maturate in differenti ambiti di conoscenza in un nuovo e ampio settore di approfondimento scientifico. La natura complessa del tema ha condotto alla costituzione di un gruppo di ricerca interdisciplinare in cui si intrecciano saperi e competenze nel campo della comunicazione, della pedagogia, della storia dell'arte e dell'archeologia, dell'architettura, della divulgazione scientifica, dello sviluppo della persona e della sua inclusione sociale<sup>1</sup>. La visione culturale dell'Unità di ricerca è basata sulla centralità della persona nei processi di trasformazione dell'habitat e sulla necessità che tali processi siano guidati dalla conoscenza delle dinamiche socio-economiche e da un sentimento di cura verso i beni comuni, tra i quali rientra a pieno titolo il patrimonio culturale. Secondo questa visione, il grande paradigma dell'accessibilità trova nel concetto di Sviluppo Umano, così come formulato dallo United Nations Development Programme (UNDP), il proprio orizzonte e il proprio naturale compimento etico, sociale ed economico. Le finalità del progetto sono coerenti con l'obiettivo strategico "Societal Challengers" del Programma Horizon 2020 e, in particolare, con il tema "Inclusive, innovative and secure societies".

Gli scenari di intervento non sono stati solo i musei, in cui già da tempo in Italia e all'estero sono portate avanti attività volte a favorirne l'accessibilità, ma anche aree urbane ed extra-urbane in cui convivano siti archeologici, beni storico-artistici, siti tecnico-scientifici, esempi di archeologia industriale, siti paleontologici, tracce di tipo diverso di un passato lontano o recente che permettano di cogliere la complessa stratificazione di una città come Roma e del suo territorio limitrofo. Nella progettazione, due erano i risultati attesi: da un lato, la valorizzazione anche turistica di territori ancora trascurati in tal senso; dall'altro, la riscoperta e la riappropriazione da parte della collettività

<sup>1</sup> Il gruppo è stato formato, oltre a chi scrive, coordinatrice del progetto, da Angelone, Bordi, Borsellino, Chistolini, Consales, D'Anna, Fobelli, Guidi, Marcozzi, Noce, Ortolani, Santangeli Valenzani, Santone, Villanova, studiosi e studiose che rappresentano competenze di linguistica, paleontologia, storia dell'arte, pedagogia, linguistica italiana, storia del cristianesimo, archeologia, letteratura, storia dell'architettura, linguistica antropologica, neuropsicologia.

del suo territorio. Purtroppo la pandemia COVID-19 ha bloccato sul nascere molte delle linee di ricerca e di intervento avviate, per il lockdown prima, la chiusura a singhiozzo di siti artistico-culturali poi.

## 2.1. Lo sfondo teorico

Lo sfondo teorico in cui il progetto si colloca si articola nei seguenti filoni:

- accessibilità, in particolare quella comunicativa. L'ambito dell'accessibilità comprende tradizionalmente l'eliminazione delle barriere architettoniche (fisiche e senso-percettive), ma il suo campo di azione non si esaurisce in questo aspetto: attiene anche al miglioramento delle relazioni uomo-ambiente e alla qualità dell'abitare. Tale obiettivo non si consegue mediante la semplice applicazione di norme e regolamenti, ma grazie a progetti basati sulla centralità delle persone. In questa dimensione, molto chiara quando occorre intervenire sul patrimonio culturale, assume un particolare rilievo l'accessibilità comunicativa. Il tema è stato oggetto di trattazione nei vari ambiti di ricerca di linguistica applicata e linguistica computazionale che si sono occupati del problema della semplificazione della comunicazione istituzionale e dell'uso di sistemi linguistici e comunicativi diversi nel caso delle disabilità sensoriali: le guide in LIS per i sordi, per esempio, e i percorsi tattili per non vedenti e gli ipovedenti. Proprio per la fruizione dei beni culturali da parte di questi utenti, impossibilitati ad accedervi in totale autonomia, è fondamentale il ruolo di tecnologie innovative dirette a favorirne la piena inclusione e l'accessibilità al patrimonio. Fra le tecnologie al servizio della semplificazione dei dati linguistici non va dimenticato il TAL, precedentemente menzionato, che gode di una lunga tradizione di studi e che ha subito un'accelerazione negli ultimi dieci anni. Gli strumenti TAL offrono la possibilità di intercettare parametri di complessità linguistica molto raffinati. A differenza dei tradizionali indici di leggibilità, tipicamente basati sulla lunghezza delle frasi, i nuovi indici computano parametri linguistici molto articolati, come quelli sintattici;
- nozione di museo diffuso. Com'è noto, un museo diffuso, diversamente da un normale museo, non è circondato da mura, ma interessa un territorio caratterizzato da un patrimonio naturalistico e storico-artistico particolarmente rilevante, che merita di essere tutelato, valorizzato e restaurato. Gli oggetti che espone, accanto a quelli di interesse etnografico e storico, sono i paesaggi (naturali e antropizzati), l'architettura, i siti, le testimonianze orali della tradizione: un sistema unitario di beni culturali posti in relazione tra loro mediante dispositivi che ne assicurino l'accessibilità e l'intelligibilità. Il museo diffuso non sottrae, dunque, elementi ai luoghi in cui sono stati creati dislocandoli sui piani fisico e concettuale dal

contesto di provenienza e talora offrendone una ristretta campionatura, eterogenea e incoerente: al contrario, trasforma lo stesso territorio in una collezione vivente e in evoluzione, da scoprire, percorrere, comprendere nella sua dimensione reale e globale. In questa nuova tipologia museale, che esige un approccio necessariamente interdisciplinare per potere interpretare tutta la polisemica complessità del territorio in diacronia e in sincronia, l'efficacia comunicativa della forma espositiva costituisce un aspetto fondamentale;

- ambiente come una scuola all'aperto. La positività dell'educazione all'aperto è un punto fermo nella pedagogia per l'impatto educativo che deriva dalla sollecitazione di tutti i sensi e di tutte le facoltà dell'essere umano nel momento in cui vive in un ambiente naturale. La tradizione culturale più recente riscopre il valore dell'esperienza all'esterno, nel bosco, nel prato, nell'orto come formazione al rispetto dell'ambiente e come educazione all'acquisizione di comportamenti che salvaguardano la vita di relazione con sé stessi, con gli altri, con le cose. Dall'educazione intellettuale, a quella morale e a quella sociale, il rapporto con la natura fa crescere il bambino, orientandolo verso l'armonia interiore ed esteriore. Nell'interazione del bambino con il bene culturale paesaggistico si apre, rispetto alla comunicazione favorita e inventata, un discorso innovativo e sperimentale, rintracciabile a due livelli di analisi: il primo riguarda la comunicazione bambino-natura; il secondo l'estensione di quest'ultima nella rete. L'anello di congiunzione tra i due livelli è dato dal museo vivente *outdoor*.

La ricerca delle neuroscienze permette di prendere coscienza dell'interazione tra natura e cultura come ambiti che si influenzano e che condizionano tutto il campo di esperienza e di relazione del bambino, nella consapevolezza, o coscienza, che la loro interazione non sia un limite dell'una all'altra e viceversa. Vivere in luoghi aperti e sperimentare contatti umani, di cura e attenzione, previene situazioni di aggressività e di isolamento: la vita sociale si arricchisce e potenzia l'attività della mente. Si diventa più intelligenti, oltre che più creativi e più socievoli. La ricerca pedagogica ha messo, pertanto, in luce il ruolo dell'educazione *outdoor* e a) definisce la sostenibilità come valorizzazione dell'ambiente naturale paesaggistico reale e vivente; b) esamina lo sviluppo dell'infanzia in ambienti sostenibili perché naturali, non artificiali e non virtuali; c) crea il prodotto del museo vivente *outdoor* come confluenza della trasformazione del linguaggio in comunicazione significativa (museo vivo vs museo morto);

- la comunicazione museale come un discorso. Questa linea di ricerca è ispirata ai lavori sviluppati dalla linguista Louise Ravelli che analizza le scelte linguistiche effettuate nei testi museali, didascalie, cataloghi e che considera l'intero complesso del museo come un testo volto a comunicare con il suo pubblico con la totalità delle sue risorse semiotiche. Le scelte effettuate condizionano il rapporto del pubblico con quel museo e con i musei in generale (Ravelli, 2006).

Questo approccio costituisce una risposta all'esigenza, espressa da molti, ma con maggiore forza da Antinucci (2014), di affrontare il problema della cattiva o mancata comunicazione museale con chi si accosta al patrimonio artistico culturale esposto in istituzioni pubbliche o private all'interno di una teoria della comunicazione. Il museo non comunica, afferma Antinucci (ivi, p. XI), citando Ragghianti, e questo limite appare ancora più grave se si concepiscono i musei non come raccolte di opere d'arte ma come insieme di oggetti che sono segni, che la collocazione museale decontestualizza dal contesto enciclopedico, anaforico, deittico in cui sono stati prodotti (Antinucci, 2014). L'assenza di comunicazione appare evidente anche solo osservando rapidamente le didascalie che accompagnano le opere: possono essere banali e inutili o infarcite di termini, sigle, riferimenti numerici, dati di catalogazione, assolutamente incomprensibili.

Si pensi alla complessità del lessico tecnico che categorizza gli elementi in mostra in un museo.

Troviamo, nei musei archeologici, per esempio, termini tecnici di origine greca o latina, come *vago*, *tauromachia* o, nella descrizione di siti paleontologici, espressioni come *industria litica*.

L'oscurità dei tecnicismi, comprensibili solo a un pubblico colto e a volte solo a dei specialisti del settore, seleziona il pubblico dei fruitori e diventa uno strumento di esclusione sociale.

Spesso si deride l'esperienza delle escursioni culturali delle scuole, osservando il comportamento disordinato e inappropriato delle scolaresche in visita ai musei e il loro atteggiamento divertito e disattento, ma sarebbe opportuno riflettere su quanto sia stato fatto per coinvolgere le nuove generazioni nella lettura e nella comprensione dei materiali esposti e i curatori museali dovrebbero chiedersi quanto si è investito nella comunicazione museale e nella sua resa accessibile al di là dell'età e della cultura.

Investire nella comunicazione museale non significa soltanto cercare l'allestimento più *up to date*, o adottare complesse tecnologie multimediali, anche se queste offrono risorse significative, ma stabilire attraverso le scelte linguistiche e semiotiche uno scambio comunicativo portatore di significato con il pubblico che si accosta al museo.

### **3. Comprensione dell'ambiente e inclusione sociale**

Uno dei risultati attesi del progetto, come si è già detto, era l'integrazione identitaria con il proprio territorio di soggetti in età scolare, a partire dalle fasi iniziali della scolarizzazione, raggiunta attraverso la comprensione del

rilievo storico-culturale dell'ambiente in cui vivono. Rendere accessibile sul piano cognitivo e comunicativo il patrimonio culturale di aree considerate come marginali e emarginate rispetto al tessuto urbano circostante, come borgate e periferie, non ha solo l'effetto di valorizzarle sul piano turistico e della loro fruizione da parte di un'utenza più ampia, ma anche di rafforzare il senso di identità e di inclusione sociale dei suoi abitanti, a partire dalla più giovane età.

Gli ambiziosi obiettivi del progetto si sono dovuti confrontare con diversi ostacoli, di cui uno del tutto imprevedibile:

- i termini temporali imposti dal Bando Call4Ideas (2 anni);
- il doloroso taglio ai finanziamenti;
- ultimo ostacolo ma non per questo minore, i severi limiti imposti dalle indicazioni per la prevenzione del contagio in tempi di pandemia COVID-19, che hanno imposto chiusure di aree museali e archeologiche e limiti agli spostamenti.

Nonostante questi vincoli esterni, il gruppo di ricerca ha mantenuto gli obiettivi di fondo concentrandosi su una specifica area della periferia urbana di Roma e sul patrimonio persistente presso il dipartimento di Studi umanistici.

In particolare si è focalizzato sui seguenti risultati:

- proposta di due interventi pilota nel territorio romano urbano ed extra-urbano con elaborazione di materiali che utilizzino tecnologie innovative per l'inclusione sociale e l'accesso al patrimonio culturale;
- valorizzazione in termini di accessibilità fisica e cognitiva del patrimonio di reperti archeologici relativi alla necropoli di Veio in possesso del Dipartimento di Studi umanistici;
- creazione del nucleo fondativo del laboratorio.

### **3.1. Fasi del progetto**

Il progetto si è articolato nelle seguenti fasi:

- individuazione delle aree di intervento;
- documentazione e creazione banca dati;
- elaborazione materiali multimediali; costruzione del sito;
- contatti con le scuole e avvio di percorsi formativi sul territorio per studenti e docenti;
- sperimentazione dei materiali sul territorio e verifica dell'approccio tecnologico utilizzato;

- stesura di due volumi cartacei che descrivono i risultati del progetto dal punto di vista delle diverse competenze coinvolte;
- ciclo di conferenze ARTIS.

L'area di intervento su cui ci soffermiamo in questo volume è quella del quadrante Nord-Ovest di Roma, dall'Aurelia alla Cassia e i comuni limitrofi, scelta per la presenza, in un contesto periferico ai margini degli abituali tour turistici, di numerose tracce che vanno dal paleolitico all'età etrusca e romana. In particolare ci siamo occupati del sito paleontologico della Polledrara e del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa.

Ambedue le località si legano indissolubilmente con l'ambiente esterno, la campagna romana nel primo caso, il castello di Santa Severa e il mare su cui si affaccia, nel secondo, offrendo possibilità eccellenti per l'*outdoor education*.

#### **4. Il sito della Polledrara e l'intervento pedagogico-comunicativo**

Il sito della Polledrara di Cecanibbio, definito come cimitero degli elefanti antichi, è uno dei più importanti depositi paleontologici e archeologici italiani e costituisce un'esperienza fondamentale per chi voglia capire come avvenisse l'interazione fra genere umano e mondo dei grandi mammiferi migliaia di secoli fa, almeno per quanto riguarda la ricerca di fonti di alimentazione.

Il museo si trova al confine fra la borgata Casalotti e la frazione di Castel di Guido, accessibile dall'Aurelia e la Boccea, nella periferia nord-ovest di Roma, un'area di enorme spessore diacronico, fuori dagli abituali percorsi turistici, il cui rilievo scientifico è noto alla comunità scientifica e alle istituzioni, ma meno a chi vive nel territorio, che non è pienamente consapevole dei tesori più o meno nascosti del proprio ambiente.

Il museo è meta di visite didattiche di scuole di diversi livelli: la nostra scommessa è stata quella di far accostare a questo importante giacimento bambini di 5/6 anni dell'ultimo anno di scuola materna. Il progetto si è avvalso della collaborazione del XIII Municipio, della scuola Legno Verde, della Soprintendenza Speciale archeologia belle arti e paesaggio di Roma del Ministero per i Beni e le attività culturali e per il turismo<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Si ringraziano per la collaborazione e la disponibilità mostrate la presidente del XIII Municipio, Castagnetta, la dottoressa De Santis, direttrice del Museo, il paleontologo Cerilli e le insegnanti della scuola Legno Verde.

Fig.1 – Franca Orletti, *Elephas antiquus* a Castel di Guido, Roma, 10/10/2019



L'obiettivo di questa fase del progetto è stato quello di rendere accessibili sul piano comunicativo e cognitivo i contenuti del museo grazie al contributo come mediatori linguistico-culturali informali delle insegnanti e dello stesso paleontologo che, insieme a un ampio team di esperti, aveva effettuato i lavori di scavo e che funge ora da guida nelle visite didattiche.

Come si può vedere dal saggio di Cerilli, in questo stesso volume, la descrizione in termini scientifici del museo richiede l'uso di numerosissimi tecnicismi specifici, per esempio per indicare la tassonomia delle ossa degli elefanti, i nomi delle diverse specie animali presenti nell'ambiente preservato, ma anche tecnicismi collaterali, e qui ci limitiamo a fare solo alcuni esempi, come *industria litica*, *manufatti litici*, *alveo*, *presenza antropica*, *tafonomia*.

I termini derivano da varietà linguistiche settoriali diverse (Sobrero, 1993; Bombi, 1995; Cortelazzo, 1999; Orletti, 2000; Cerruti, 2013), quante sono le discipline che concorrono alla descrizione del sito: zoologia, botanica, paleontologia, geografia, antropologia ecc. e spesso solo il ricorso a un glossario o la conoscenza dell'etimo permette, anche alla persona colta, di capire appieno quanto viene detto.

Come sottolinea Serianni (1985, 2001, 2005) i tecnicismi specifici sono termini tecnici necessari perché tesi a evitare l'ambiguità insita nella lingua comune e permettono il raggiungimento di una precisione dal punto di vista del significato perché univoci, per esempio *osso ioide*, *amigdala*. Altro è il

caso dei tecnicismi collaterali che potrebbero, senza la perdita di elementi di contenuto, essere tradotti in termini più comprensibili tratti dalla lingua comune. La loro funzione è solo quella di innalzare il registro linguistico, ponendo uno iato fra chi parla e chi ascolta (Orletti, Iovino, 2018). Una sorta di “lei non sa chi sono io” linguistico. Il lavoro di semplificazione e resa accessibile dei testi dovrebbe mirare a spiegare i tecnicismi specifici, attraverso parafrasi e riformulazioni con altre parole o con dei supporti iconografici, e alla sostituzione o spiegazione dei tecnicismi collaterali.

È in questa direzione che si è orientata la formazione informale delle insegnanti, che grazie anche alla loro esperienza, hanno saputo mediare i contenuti in termini più comprensibili, non limitando la pratica educativa, tuttavia, all’attenzione centrata solo su aspetti metalinguistici, ma facilitando la comprensione attraverso la manipolazione di materiali e la creazione di oggetti. La complessità della descrizione del sito della Polledrara, come quella di ogni altro museo, non risiede solo nel lessico utilizzato, ma anche nella struttura testuale. Trasformare il contenuto in una favola, adottando una tecnica di storytelling interattivo, è stata la soluzione che ha permesso al paleontologo di avvicinare i bambini alle complessità del luogo, senza perdere in rigore scientifico e cadere in banalizzazioni, preoccupazione, come vedremo, ben presente nello studioso.

*Fig. 2 – Sandra Chistolini, Il paleontologo Eugenio Cerilli illustra il sito di Polledrara ai bambini, Roma, 12/4/2019*



Fig. 3 – Greta della scuola Legno Verde, La ricostruzione del letto del fiume, Roma, 15/5/2019



## 5. I risultati

Attraverso l'osservazione, con la tecnica dell'osservazione partecipante, delle interazioni fra pari di natura informale nei piccoli gruppi dei bambini e delle bambine che hanno partecipato al progetto e dei momenti più strutturati di storytelling sul tappeto in cui chi ha partecipato ha riportato a chi non aveva partecipato l'esperienza, è stato possibile osservare:

- sul piano comunicativo, la comprensione e la capacità di riproduzione nel parlato di un registro alto con tecnicismi specifici e collaterali. Per esempio, abbiamo ascoltato l'uso ripetuto e consapevole del tecnicismo collaterale *impantanare* per descrivere come gli elefanti morivano intrappolati nel fango e l'uso proprio della categoria *elefante antico* e non quella di *mammut*;
- sul piano cognitivo, l'acquisizione, avvenuta grazie alla spiegazione del paleontologo della distinzione tassonomica fra *elefante antico* e *mammut*; ancora sul piano cognitivo, la visione dello spessore diacronico dell'ambiente e del rapporto di scambio funzionale fra l'habitat e i suoi abitanti, sia in senso umano che animale;
- sul piano sociale c'è stato un rafforzamento del legame con il territorio e della consapevolezza delle sue valenze positive, un accrescimento del senso di identità e dell'orgoglio di appartenenza. Più in generale i bambini hanno acquisito una comprensione dell'ambiente preistorico e la capacità di riprodurlo attraverso manufatti diversi oltre che attraverso il linguaggio.

Come si è detto, il progetto è stato limitato fortemente dalle restrizioni imposte per la prevenzione dei contagi in tempi di pandemia COVID-19. Moltissime le convenzioni e le collaborazioni attivate con musei, enti locali, scuole che sono state bloccate sul nascere per l'impossibilità di mantenere un cronoprogramma definito in una situazione in continuo mutamento dipendente dai vari DPCM. Tuttavia, alcune esperienze sono state portate a termine, come il sotto progetto pedagogico-linguistico dedicato alla Polledrara, qui brevemente descritto, e la semplificazione e traduzione in emoji di alcuni testi museali del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa, su cui ci soffermeremo più avanti, come pure gli scambi scientifici con colleghi italiani e internazionali nei vari colloqui in presenza e in streaming realizzati.

Pur in questa esperienza mortificata dalla pandemia è emersa l'importanza del rapporto con le istituzioni e le implicazioni positive di una sinergia fra queste e l'università per rendere reale e tangibile il concetto di terza missione, in una riappropriazione consapevole del territorio e del patrimonio artistico-culturale che realizzi gli obiettivi di inclusione sociale e identificazione con l'ambiente geo-socio-antropico di appartenenza, indicati fra gli obiettivi centrali del Progetto ARTIS.

## Riferimenti bibliografici

- Antinucci F. (2014), *Comunicare nel museo*, Laterza, Roma-Bari.
- Bombi R. (1995), *Lingue speciali e interferenza*, *Atti del convegno seminariale (Udine, 16-17 maggio)*, Il Calamo, Roma.
- Cerruti M. (2013), "Varietà dell'italiano", in G. Iannaccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 91-127.
- Cortelazzo M.A. (1999), "Lingue speciali: le dimensioni verticale e orizzontale", in C. Taylor (a cura di), *Didattica delle lingue di specialità: problemi e difficoltà traduttive*, Edizioni dell'Università di Trieste, Trieste, pp. 21-31.
- Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2011), "READ-IT: assessing readability of Italian texts with a view to text simplification", in *SLPAT '11 – SLPAT '11 Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (Edimburgo, UK, July 30 2011)*, *Proceedings*, Association for Computational Linguistics, Stroudsburg (PA), pp. 73-83.
- Dell'Orletta F., Wieling M., Cimino A., Venturi G., Montemagni S. (2014), "Assessing the readability of sentences: which corpora and features?", in *Proceedings of 9th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2014)*, 26 June, Baltimore, Association for Computational Linguistics, <https://www.aclweb.org/anthology/W14-1820.pdf>, pp. 163-173.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.

- Orletti F., Dell'Orletta F., Iovino R. (2016), *La leggibilità dei testi di ambito medico rivolti al paziente: Il caso dei bugiardini di farmaci senza obbligo di prescrizione medica*, CEUR workshop proceedings, Third Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it), Napoli, 5-6/12/2016, a cura di M. Jeusfeld c/o Redaktion Sun SITE, Informatik V, RWTH Aachen, Aachen (Germania), vol. 1749.
- Orletti F., Iovino R. (1918), *Il parlar chiaro nella comunicazione medica*, Carocci, Roma.
- Ravelli LJ. (2006), *Museum Texts: Communication Frameworks*, Routledge, London.
- Serianni L. (1985), “Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento”, in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 255-287.
- Serianni L. (2001), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- Sobrero A. (1993), “Lingue speciali”, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 2 voll., Laterza, Bari-Roma.
- Spinosa A., Picone R., Vitagliano G. (2011), “Wide Accessibility and Conservation of Architectural Heritage: problems and methodological guidelines”, in L. Kealy, S. Musso (eds.), *Conservation/transformation*, EAAE Transactions on Architectural Education Conservation/Transformation, Leuven.

## **2. Parlar chiaro nei musei. Esempi di semplificazione linguistica del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa**

di Franca Orletti, Andrea Riga\*

### **1. *Plain language*, comunicazione scritta nei musei e accessibilità comunicativa**

#### **1.1. Aspetti introduttivi**

Il presente lavoro ha come oggetto l'accessibilità comunicativa delle strutture museali. In particolar modo si mostreranno degli esempi di semplificazione linguistica effettuati nel Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa, località situata in provincia di Roma. L'obiettivo è per l'appunto quello di mostrare come la semplificazione dei testi che comunicano dei contenuti (nello specifico, dei pannelli) all'interno di un museo possa essere un elemento di fondamentale importanza per favorire l'accessibilità. Spesso si entra in un museo e, per vari motivi, o non si presta attenzione o non si può accedere con facilità a ciò che si trova scritto nei pannelli o in altri apparati di comunicazione. La semplificazione può rendere essere una soluzione per rendere questi testi fruibili. Per raggiungere questo obiettivo possono essere impiegati anche diversi linguaggi, come quello degli emoji che si sta sviluppando in tempi recenti.

Questo studio si sviluppa all'interno di un progetto dell'Università Roma Tre, denominato ARTIS, acrostico di *Accessibilità Roma Tre, Innovazione tecnologica, Sostenibilità*, e diretto da Franca Orletti. ARTIS, sviluppatosi

\* Lo studio presentato in questo capitolo costituisce la rielaborazione di una sezione della tesi triennale di Andrea Riga, seguita scientificamente da Franca Orletti. Ai fini accademici si precisa che a fronte di una costante interazione soprattutto negli aspetti analitici e nelle componenti descrittive del background teorico, le parti vanno così attribuite: paragrafi 1 e 3 a Franca Orletti; paragrafi 2, 4, 5 a Andrea Riga.

attraverso la formazione di un gruppo di ricerca interdisciplinare, ha lo scopo di creare un laboratorio di accessibilità sotto tutti i punti di vista attraverso la progettazione di percorsi culturali e paesistici che hanno il fine di favorire la fruizione di un patrimonio. Si punta a rendere accessibili sul piano cognitivo e comunicativo luoghi per persone che hanno un basso livello di acculturazione, una disabilità sensoriale, una conoscenza ridotta dell'italiano in quanto L2 o per l'età (lifelong learning).

Il contributo si articola in cinque paragrafi che affrontano, oltre a alcuni esempi di semplificazione linguistica, temi di base come il *plain language*, la comunicazione scritta nei musei e l'accessibilità comunicativa e cognitiva del patrimonio culturale. Per dare un'idea del luogo in cui si è svolta la ricerca ci soffermiamo brevemente su una presentazione del Castello di Santa Severa, del Museo del Mare e della Navigazione Antica e di strutture museali che possono essere confrontate con quella del litorale laziale.

## 1.2. Per entrare nel vivo del discorso

Generalmente il linguaggio delle istituzioni è poco compreso dai cittadini. La complessità e molto spesso l'oscurità che lo caratterizzano è stata ed è oggetto di critiche. Quando si tratta questo argomento viene di solito ricordato un estratto da *Una pietra sopra* di Italo Calvino (1980), dove la lingua delle amministrazioni viene definita l'"antilingua" che provoca il "terrore semantico" (p. 123). Il *plain language*, che fa della comprensibilità e della semplicità i suoi elementi essenziali, si contrappone a questo linguaggio, definito giornalmisticamente *burocratese*, e ai suoi parenti più prossimi come l'*aziendalese*, il *politichese*, il *sindacalese* e altri (Fortis, 2003). Tra le principali critiche al *plain language* si menzionano l'eccessiva semplicità, banalità e facilità (Redish, 1985). Una conseguenza di questo assunto è il fatto che, usando termini semplici, questo linguaggio può essere ritenuto non preciso e povero sul piano semantico (Fortis, 2003). Il conflitto fra rigore scientifico e semplicità della formulazione è stato al centro del dibattito che ha visto come protagonisti De Mauro, scienziati e giornalisti a proposito dei limiti della divulgazione scientifica (De Mauro, 1982; De Mauro, Bernardini, 2003). In realtà, il *plain language* non vuole iper-semplificare, ma eliminare i nodi di complessità inutili per far comprendere il testo al più ampio numero di persone. L'esigenza di chiarezza nella comunicazione non è una prerogativa propriamente moderna, ma affonda le proprie radici nel passato. Infatti la comprensibilità del linguaggio non è stata solo richiesta da quel movimento di opinione (Plain language movement) che negli anni Settanta e Ottanta del

secolo scorso prima negli Stati Uniti e poi in Europa ha sollecitato le amministrazioni a rendere i testi che contengono informazioni rilevanti per la vita quotidiana fruibili, ma anche da autori e importanti personalità della politica e non solo come Cicerone che, nell'*Orator*, esprime la volontà di usare una lingua semplice; come Benedetto Varchi che, nella sua *Storia fiorentina*, critica la lingua delle cancellerie; come re Carlo XII che, nel 1713, invia un ordine a Stoccolma in cui chiede alla Cancelleria Reale di scrivere i documenti in uno svedese semplice; come Winston Churchill che, nel 1940, emana il suo memorandum *Brevity* (Orletti, Iovino, 2018; Fortis, 2005). Esempi più recenti che anticipano gli anni Settanta del Novecento sono quelli di Ernst Gowers che dà alle stampe, nel 1948, il *Plain Words*; Stuart Chase che, nel 1954, pubblica *Power of words* in cui denuncia l'uso scorretto della lingua della vita pubblica, in particolare della burocrazia; e John O'Hayre che, nel 1966, pubblica *Gobbledygook Has Gotta Go* in cui dispensa consigli per scrivere chiaramente (Fortis, 2005). Bisogna aggiungere a questa breve selezione di testi un saggio di George Orwell del 1946 dal titolo *Politics and the English Language*, nel quale pone al centro il tema della chiarezza linguistica, sostenendo che uno dei suoi nemici è l'insincerità (Orletti, Iovino, 2018). Il *plain language movement* si trova quindi in continuità con tutta questa serie di contributi. Uno dei suoi risultati più importanti sono le *plain language laws*, una serie di leggi che devono rispettare determinati standard di leggibilità. In seguito vari presidenti americani, come Jimmy Carter (ordini esecutivi 12.044 e 12.174) e Bill Clinton (*Plain Language in Government Writing* del 1998), promuovono delle leggi che hanno l'obiettivo di redigere testi in un linguaggio semplice. Non si possono non menzionare le *Guidelines for Document Designers* di Felker e altri autori del 1981 contenenti le indicazioni linguistiche e grafiche necessarie per stilare documenti per i cittadini. Questo testo è considerato uno dei fondamenti del *plain language*. È inoltre opportuno segnalare che, nel 2010, il Centre for Plain Language ha fatto approvare alla Camera e al Senato il *Plain Writing Act*<sup>1</sup> che mira a rendere maggiormente comprensibili le informazioni del governo federale, mentre in Europa viene pubblicato nello stesso periodo l'opuscolo dal titolo *Claire's Clear Writing Tips*<sup>2</sup> che ha la stessa finalità.

Spostando ora l'attenzione verso l'Europa, in particolare verso la Gran Bretagna, è necessario sottolineare l'importanza di Chrissie Maher che fonda

<sup>1</sup> Consultabile al seguente link: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CRPT-111hrpt432/pdf/CRPT-111hrpt432.pdf> (ultima consultazione 6/122020).

<sup>2</sup> Consultabile al seguente link: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/clear\\_writing\\_tips\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/clear_writing_tips_en.pdf) (consultato 6 dicembre 2020).

nel 1971 il quotidiano *Truebook Bugle* (scritto in maniera semplificata) e nel 1974 l'associazione Impact Foundation che aiuta i cittadini nell'accesso alla modulistica e alla relativa compilazione (Orletti, Iovino, 2018). Una data cruciale è però il 1979 quando viene creata la Plain English Campaign, un gruppo di persone che lotta contro il *gobbledygook*, ossia il linguaggio incomprensibile, e che propone il *crystal mark*, un marchio di garanzia per la scrittura di un testo in *plain English*.

Per quanto riguarda l'Italia, un ruolo fondamentale per lo sviluppo della semplificazione linguistica dei testi amministrativi è svolto da Tullio De Mauro e dal suo vocabolario di base (d'ora in avanti VdB), pubblicato in appendice a *Guida all'uso di parole* (1980)<sup>3</sup>. Questo strumento viene impiegato come un punto di riferimento essenziale per valutare la comprensibilità dei testi. L'impiego di parole appartenenti al lessico fondamentale, di alto uso o di alta disponibilità rassicura gli scriventi sul fatto che i destinatari hanno una grande possibilità di comprendere realmente i testi redatti. Le ricerche di De Mauro sul VdB si collocano negli anni Ottanta del secolo scorso. C'è voluto quasi un decennio affinché queste indicazioni fossero recepite realmente dalle amministrazioni. Infatti è soltanto con la legge 7 agosto 1990, n. 241, e con le successive "leggi Bassanini" che inizia a svolgere un ruolo di primo piano il problema della semplificazione dei testi istituzionali. Il *Codice di stile delle comunicazioni scritte a uso delle amministrazioni pubbliche* del 1993, promosso dall'allora ministro della Funzione pubblica Sabino Cassese, oltre a offrire una descrizione dei tratti che distinguono l'italiano amministrativo da quello comune, offre degli esempi di riscritture semplificate di testi amministrativi. Un anno dopo, lo stesso ministro vara un progetto con un obiettivo simile a quello dei documenti precedentemente citati, il cui prodotto più importante è il *Manuale di stile* (1997), curato da Alfredo Fioritto, che è un aggiornamento del *Codice di stile*. Più recenti sono le direttive del ministro Frattini del 14 febbraio (*Direttiva sulle attività di comunicazione delle pubbliche amministrazioni*) e dell'8 maggio 2002 (*Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi*) e il progetto "Chiaro!" del 2005. Oggi, come rileva Michele A. Cortelazzo (2015a), si assiste a una minore attenzione nei confronti della semplificazione rispetto agli anni Novanta del secolo scorso. Questo è dovuto, secondo l'autore, all'investimento da parte degli ultimi governi in

<sup>3</sup> Si segnala il *Nuovo Vocabolario di Base*, realizzato da Tullio De Mauro e Isabella Chiari nel 2016 e consultabile al seguente link: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> (ultima consultazione 5/12/2020).

risorse ed energie sulle tecnologie digitali, lasciando da parte la riforma del linguaggio amministrativo.

Necessita di essere menzionato lo sviluppo della ricerca scientifica che si è affiancato in questi anni alle azioni istituzionali amministrative. Oltre all'importante volume di Emanuela Piemontese (1996) che stabilisce e indica le regole di una scrittura per capire e farsi capire (brevità, chiarezza, precisione), nel libro di Orletti e Iovino (2018) vengono segnalati una serie di lavori che permettono di avere un ampio quadro sui contributi teorici e applicati riguardanti l'argomento trattato. Si ricordano i testi di Zuanelli (1990); Gensini (1999); Cortelazzo (1999, 2004, 2005, 2008, 2011a, 2011b, 2014, 2015a, 2015b); Gavioli e Zorzi (1995); Zorzi (1995); Fortis (2003, 2005); Raso (2003); Bosisio *et al.* (2007); Viale (2008); Bombi (2013); Lubello (2014).

Dopo aver percorso seppur brevemente i tratti essenziali dello sviluppo del *plain language*, è a questo punto necessario proporre alcuni esempi di linee guida della semplificazione linguistica. Prima di entrare nel merito, è opportuno precisare che la comunicazione scritta all'interno dei musei è senza dubbio una delle forme della comunicazione istituzionale. In sostanza le modalità di semplificazione del *plain language* possono essere applicate anche nel settore culturale (Da Milano, Sciacchitano, 2015; Jalla, 2009; Orletti, in questo volume). È necessario partire da tre premesse che sono alla base del ragionamento che sarà effettuato: la prima vuole sottolineare la grande importanza dei testi scritti nei musei; la seconda, invece, pone l'attenzione sul fatto che lo scritto non è la principale fonte di comunicazione perché la prima in assoluto è l'opera d'arte; infine, la terza è legata all'accessibilità dei testi che devono accompagnare la visita e fornire delle indicazioni sul manufatto (Jalla, 2009). È lecito in questo momento chiedersi quali siano i principali strumenti della comunicazione scritta di un museo. A tal proposito si può prendere in prestito la distinzione che viene effettuata da Da Milano e Sciacchitano (2015) in pannelli informativi per l'ingresso, l'accoglienza e l'uscita; percorsi e la segnaletica interna; pannelli; fogli di sala e le didascalie. Nel lavoro saranno trattati nello specifico e semplificati alcuni pannelli. Questi ultimi contengono solitamente una serie di informazioni sugli ambienti o su gruppi di opere. Molto spesso presentano una lingua che è compresa soltanto dai curatori e non da tutti coloro che visitano il museo e dovrebbero trovarsi davanti dei testi comprensibili (Rodari, 2009). L'ampliamento delle platee anche a persone non specialiste ha reso necessaria l'elaborazione di testi che permettano di far comprendere al meglio l'opera d'arte. Per valutare un testo si devono considerare due tipologie di problemi: la leggibilità e l'accessibilità. La prima riguarda la disposizione del testo nella pagina, ossia i caratteri e l'impaginazione. Le linee guida del MiBACT (Calandra *et al.*, 2019) de-

scrivono alcuni aspetti da prendere in esame per rendere gli apparati scritti leggibili, tra tutti si ricordano l'utilizzo di un solo tipo di scrittura e carattere, lo spazio bianco fra le righe di testo, e altri fattori come il supporto usato, la luminosità dell'ambiente e il posizionamento del testo all'interno della sala e in rapporto all'oggetto cui si riferisce. Invece, l'accessibilità interessa la complessità del linguaggio. I fattori che maggiormente rendono difficili i testi di un museo sono l'impiego di un linguaggio settoriale, la complessità del periodare, la densità lessicale e la nominalizzazione frequente (Orletti, in questo volume; Da Milano, Sciacchitano, 2015). Per un'attenta valutazione di questo aspetto, Da Milano e Sciacchitano (2015) indicano alcuni elementi da analizzare come lo stile (amichevole o anonimo), il vocabolario utilizzato (colloquiale o specialistico), la lunghezza delle frasi (corte o lunghe) e l'approccio al visitatore (diretto o indiretto). Affrontare questi problemi significa iniziare un processo di semplificazione linguistica per rendere i testi il più possibile coerenti con i consigli e le linee guida del *plain language* che sono, in estrema sintesi, quelli di concisione, semplicità e chiarezza. Tutti gli aspetti citati e altri non ancora considerati vengono trattati dalla "Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi" dell'8 maggio 2002 che è particolarmente importante perché, rispetto ai documenti precedenti, segna il passaggio dalle semplici raccomandazioni o suggerimenti a delle vere e proprie regole. La direttiva contiene due diversi tipi di regole, "regole di comunicazione e di struttura giuridica" e "regole di scrittura del testo", che vengono di seguito riportate senza le spiegazioni e gli esempi:

Queste le "regole di comunicazione e di struttura giuridica":

- avere (e rendere) sempre chiaro il contenuto del testo;
- individuare sempre il destinatario;
- individuare le singole informazioni e inserirle nel testo in modo logico;
- individuare e indicare i contenuti giuridici del testo;
- individuare la struttura giuridica più efficace per comunicare gli atti;
- verificare la completezza delle informazioni;
- verificare la correttezza delle informazioni;
- verificare la semplicità del testo;
- usare note, allegati e tabelle per alleggerire il testo;
- rileggere sempre i testi scritti.

E queste sono le "regole di scrittura del testo":

- scrivere frasi brevi;
- usare parole del linguaggio comune;
- usare pochi termini tecnici e spiegarli;

- usare poco abbreviazioni e sigle;
- usare verbi nella forma attiva e affermativa;
- legare le parole e le frasi in modo breve e chiaro;
- usare in maniera coerente le maiuscole, le minuscole e la punteggiatura;
- evitare neologismi, parole straniere e latinismi;
- preferire l'indicativo al congiuntivo (ove il contesto lo permetta);
- usare in maniera corretta la possibilità di composizione grafica del testo.

Per quanto riguarda più da vicino la struttura dei pannelli, nel *Quaderno della valorizzazione* precedentemente menzionato, si parla di un'informazione organizzata in “pacchetti informativi di rapida comprensione” (Da Milano, Sciacchitano, 2015, p. 73) e viene consigliato di usare titoli, sottotitoli e parole chiave, di iniziare con i concetti principali, di dividere i testi in brevi paragrafi di al massimo 4-5 righe (massimo 45 caratteri per riga) e di evidenziare in grassetto i concetti più importanti. Tutte le considerazioni effettuate fino a questo momento hanno messo in risalto come la lingua da impiegare debba essere compresa da un ampio numero di persone. Non deve essere il linguaggio “che leggerebbe un bambino (che potrebbe portare a uno sgradevole tono paternalistico) piuttosto quello rivolto a un adolescente” (Calandra *et al.*, 2019, p. 2). In sostanza deve essere impiegata una varietà linguistica che possa essere compresa da diversi pubblici. La semplificazione linguistica si pone quindi come uno strumento di inclusione sociale perché può rendere accessibili i testi scritti a persone che hanno un basso livello di acculturazione, una disabilità sensoriale, una conoscenza ridotta dell'italiano in quanto L2 o per l'età. Il *Manifesto della cultura accessibile*, redatto da un insieme di associazioni e istituzioni piemontesi, riunite dalla Consulta per le persone in difficoltà e dal Museo di arte contemporanea del Castello di Rivoli, riconosce le esigenze dei diversi frequentatori dei luoghi della cultura e mira a non escludere nessuno dall'esperienza culturale, anzi l'obiettivo che si pone è quello di permettere a tutti di poter godere di un'esperienza piacevole in condizioni di autonomia. Si sottolinea in questo *Manifesto* l'importanza di una comunicazione il più possibile comprensibile e leggibile. Il concetto di accessibilità, spesso legato erroneamente soltanto alle persone con disabilità e all'abbattimento delle barriere architettoniche, ha un'accezione ampia: infatti, si può parlare di accessibilità fisica, sensoriale, percettiva, cognitiva, tecnologica, linguistica ecc. L'accessibilità culturale, oggetto del lavoro, può essere definita come “come l'insieme di teorie, pratiche, servizi, tecnologie e strumenti atti a fornire accesso a prodotti, ambienti e servizi culturali a persone che non possono, o non possono pienamente, accedervi nella loro forma originaria” (Greco, 2017, p. 97). L'accessibilità al patrimonio cultu-

rale è un diritto fondamentale dell'uomo sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948. Anche la Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità, adottata dall'ONU nel 2006 e introdotta in Italia nel 2009, stabilisce che i singoli Stati si devono prendere carico del riconoscimento del diritto di ogni singola persona di accedere senza barriere al patrimonio culturale. Questo è alla base del diritto di uguaglianza di ogni cittadino. La semplificazione linguistica, come detto in precedenza, si pone quindi come un mezzo che permette di garantire le pari opportunità di accesso al patrimonio culturale. Per esempio, molte persone sorde mostrano fatica a leggere testi scritti. Si pensi allora ai problemi che possono riscontrare nella lettura di un pannello se non sufficientemente semplificato. O ancora è importante sottolineare il ruolo della semplificazione nei brani delle audio-video-guide non solo destinate a persone con disabilità sensoriale, ma anche a tutti coloro che frequentano i musei e nelle traduzioni simultanee nella Lingua italiana dei segni (LIS) effettuate dagli interpreti

Per concludere, Patrizia De Socio (2015) afferma che:

Dove si possono recuperare competenze linguistiche affievolite, rafforzare abilità, o perfezionare la conoscenza di una lingua sulla base di un filo conduttore: l'arte.

Le collezioni, gli allestimenti, gli apparati informativi hanno potenziali didattici ed educativi fortissimi ma la loro valenza si esprime appieno solo se si progettano apparati didattici e comunicativi che mantengono al centro la pluralità di queste potenziali esigenze, di certo non semplici da identificare (p. 53).

Il museo come spazio aperto e dinamico e come luogo di formazione e apprendimento. Questa è l'idea che si intende promuovere cercando di rimarcare sempre la funzione sociale del museo. L'accessibilità totale diventa la condizione affinché il museo possa configurarsi come luogo della possibilità di accoglienza, delle opportunità e della condivisione. Per realizzare questo obiettivo svolge un ruolo importante la comunicazione, oggetto privilegiato di questo contributo.

## **2. Il Castello di Santa Severa e il Museo del Mare e della Navigazione Antica**

Il Castello di Santa Severa è situato lungo la costa tirrenica a Nord di Roma e sorge sul territorio dove ha preso vita l'insediamento etrusco di Pyrgi, luogo in cui sono state rinvenute le famose lamine d'oro in etrusco-cartaginese. La storia di Pyrgi ha origini molto lontane e, dalle ricerche che sono

state effettuate nel tempo, è emerso che il territorio in questione è stato punto di approdo fin dalla preistoria. L'insediamento umano è stato presente fin dal neolitico medio e sono state rinvenute tracce di vita anche nell'età del bronzo (Enei, 2019). Successivamente, durante l'età etrusca, Pyrgi è diventato uno dei porti più importante dell'antica Caere, attuale Cerveteri. Con la romanizzazione della fascia costiera del territorio cerite, nel III secolo a.C., sono state create diverse colonie come quella di Castrum Novum nel 264 a.C. che oggi si trova a Santa Marinella, quella di Alsium nel 247 a.C., quella di Fregeneae nel 245 a.C. e, soprattutto, quella di Pyrgi nella prima metà del III secolo a.C. (Enei, 2019). Dopo la distruzione del santuario di Leucothea nel II secolo a.C., questo sito è rimasto comunque per tutta l'età repubblicana una meta di notevole importanza. A partire dall'età imperiale, questo luogo viene occupato da ville di proprietà di antiche famiglie romane e, in epoca tardo imperiale, in particolare sotto Domiziano e Massimo (297-98 d.C.), vengono martirizzati Santa Severa e i suoi fratelli Calendino e Marco (Enei, 2019). Le ville comunque resistono almeno fino al V-VI secolo d.C. e vengono impiegate, nel periodo in cui Giustiniano tenta di riconquistare l'Occidente, dagli eserciti goti e bizantini per alloggiare e ricevere rifornimenti. Nel IX secolo, però, l'insediamento viene distrutto dalle incursioni saracene e fra i secoli X e XI viene costruito dai conti della Tuscia un fortilizio dedicato alla giovane Severa. La prima vera e propria documentazione scritta del Castello risale al 1068, anno in cui le strutture del maniero e della Chiesa paleocristiana sono state donate dal conte Gerardo di Galeria all'abbazia di Farfa che, nel 1130, dona tutto ai confratelli di San Paolo (Enei, 2007). Una bolla di Papa Anacleto II del 27 marzo 1130 conferma il rilievo strategico del porto sito in questa zona. L'importanza del luogo è inoltre confermata dal trattato marittimo tra Roma e Genova del 1165, ratificato nel 1166, nel quale viene per l'appunto menzionata Santa Severa (Enei, 2019). Il Castello vero e proprio si ha solo nel XIV secolo e proprio in questo momento (tra il XIII e il XIV secolo) è diventato proprietà di diverse famiglie nobili come, per esempio, quella degli Orsini. Nel 1482 Papa Sisto IV dona la struttura all'Ordine del Santo Spirito che ne è stato il proprietario fino al 1980. Sotto questo Ordine prende forma il Borgo (tra il XV e il XVI secolo). Questo maniero è stato inoltre residenza prediletta di molti papi: tra tutti, si ricordano Leone X tra il 1513 e il 1519, Gregorio XIII nel 1580, Sisto V nel 1588, Urbano VIII nel 1633 e Innocenzo XII nel 1696 (Enei, 2007; Enei, 2019). Dopo un periodo di decadenza, il Castello è stato usato dai tedeschi come base strategica nella II guerra mondiale. Infine, dopo la recente chiusura, nel 2014 il maniero è stato riaperto al pubblico l'estate. Dal 2017 l'apertura è garantita durante tutto l'arco dell'anno.

All'interno del Castello si trova il Museo del Mare e della Navigazione Antica che è stato inaugurato ventisette anni fa come Antiquarium Navale. È stato realizzato in collaborazione con la Soprintendenza archeologica per l'Etruria meridionale, la Regione Lazio e la Provincia di Roma. Ospita al suo interno sette sale, di cui una al momento non visitabile, che contengono reperti che illustrano il tema dell'archeologia subacquea e della navigazione antica. Tutte le testimonianze provengono dai fondali di Alsium e Centumcellae, con particolare riferimento al porto di Pyrgi. Il museo è ormai diventato un punto di riferimento culturale nel territorio del litorale Nord di Roma al punto che, negli anni, ha anche attratto l'interesse di note trasmissioni televisive come *Linea Blu*, *Geo&Geo* e *Superquark* di Piero e Alberto Angela. Nel 2005 è stato insignito del marchio di qualità regionale. Grazie al museo, sono state avviate delle ricerche subacquee in collaborazione con la Soprintendenza archeologica per l'Etruria meridionale e il Centro studi marittimi, settore operativo del Gruppo archeologico del territorio cerite (GATC). Questo Centro si è sviluppato in seguito ai risultati della ricerca subacquea che era iniziata nel 1999 e al progetto "Pyrgi sommersa". L'obiettivo è quello di valorizzare il patrimonio archeologico presente sui fondali dell'area pyrgense. Uno dei lavori è stato quello di elaborare una nuova cartografia che ha portato a una migliore conoscenza del territorio sottomarino di Pyrgi. I risultati delle ricerche sono stati divulgati attraverso i numerosi e importanti lavori del direttore del Polo museale civico del Castello di Santa Severa Flavio Enei, archeologo che da molti anni lavora sugli scavi presenti nelle zone di Santa Marinella e Santa Severa.

Sempre parlando del museo, viene ora illustrato il percorso espositivo, soffermando l'attenzione sui principali reperti che si possono trovare nella struttura. Di grande interesse sono sicuramente le ricostruzioni di una pompa a bindolo romana e della stiva di una nave romana del I secolo a.C. che sono state realizzate dal Laboratorio di archeologia navale del Castello. Il museo vuole offrire al visitatore una panoramica esaustiva sui principali temi del Mare e della Navigazione Antica. Ogni sala ha una tematica specifica che viene illustrata attraverso una serie di reperti che permettono di comprendere come avvenivano anticamente i viaggi e come si svolge il lavoro dell'archeologo. Proprio nella prima sala, intitolata "Dal fondo del mare la storia degli uomini", vengono descritte la storia, i metodi e le tecniche della ricerca sottomarina. Il grande protagonista della sala è il diorama che mostra un cantiere di scavo archeologico sul relitto di una nave da trasporto romana. Il percorso continua con un'ampia sezione dedicata alle anfore, databili tra il III secolo a.C. e il VI secolo d.C. La seconda sala, dal titolo "Gli antichi sugli oceani", mostra attraverso una serie di pannelli i viaggi effettuati oltre

lo stretto di Gibilterra fino ai mari del Nord e all'estremo oriente. Contiene anch'essa una serie di anfore romane che hanno l'obiettivo di rappresentare simbolicamente lo sviluppo del commercio marittimo. È però con la sala III ("Le navi e le navigazioni più antiche") che viene trattato più da vicino e più approfonditamente il tema delle navigazioni antiche perché vengono descritti i principali relitti individuati sul mare e le tecniche costruttive delle imbarcazioni. Sono inoltre presenti, oltre ai modelli ricostruttivi di ancore liriche arcaiche (si ricorda in particolare la replica dell'ancora con ceppo in legno zavorrato in piombo ritrovata sul relitto della nave fenicia di MagAn Mikael del V secolo a.C.), alcuni reperti di ancore con ceppo di pietra, frammenti di lamine di piombo che servivano per il rivestimento esterno dello scafo e campioni di pece. Uno sguardo più ravvicinato sulle pompe idrauliche è offerto dalla sala IV (intitolata "Idraulica e navigazione"). Attraverso alcuni pannelli e modelli ricostruttivi sono illustrate le pompe a bindolo, la noria, la coclea archimedeica e la pompa a stantuffo. Il modello più interessante è sicuramente quello della pompa a bindolo, realizzata in base alle tecniche e ai materiali antichi. La sala V, dal titolo "Nel porto e sulle navi a vela", riguarda il tema della navigazione a vela con trattazioni specifiche sulle manovre e sulle andature delle navi a vela quadrata. Questa contiene una replica del Rilievo Torlonia che raffigura il porto di Roma agli inizi del III secolo d.C. Le ultime due sale, VI ("La vita sul mare e per il mare") e VII ("Pyrgi sommersa"), sono dedicate rispettivamente al relitto della Nave dei Dolia di Ladispoli e a quello della nave romana di Santa Severa. In particolare, la prima delle due contiene molte delle attrezzature di bordo della nave, oltre i dolia, e mostra come si svolgeva la vita sul mare. Invece la sala VII non è al momento visitabile, ma comunque contiene un'ancora romana in legno di quercia ritrovata nel 1990 nelle località di Porto Clementino, località sita presso la Marina di Tarquinia, che è un reperto unico essendo pochissimi gli esemplari con i quali si può instaurare un confronto sia per la tipologia di ancora che per il materiale.

In questa parte conclusiva del paragrafo vengono mostrati alcuni esempi di strutture museali che per i temi e per la tipologia di reperti che contengono possono essere confrontate con il museo di Santa Severa. Si ricordano il Museo della nave romana di Comacchio che contiene i reperti che si trovavano in una nave mercantile romana, naufragata tra il 19 e il 12 a.C., che è stata ritrovata nel 1981 nei pressi di Comacchio e il Museo delle navi romane di Fiumicino che ospita cinque dei sette reperti di alcuni scafi di navi romane che si trovavano nell'antico Porto di Claudio che sono databili tra il II e il V secolo d.C. Sono presenti tutte le attrezzature delle imbarcazioni come cime, scandaglio, ceppo d'ancora, anfore e bitta da ormeggio. Inoltre, si possono

menzionare il Museo del Mare antico di Nardò che, inizialmente, era stato creato per raccogliere i resti della nave romana di Santa Caterina, ma che poi è stato inserito all'interno di un progetto, intitolato *Il paesaggio come museo. Archeologia della costa di Nardò*, con lo scopo di indagare più a fondo il paesaggio marittimo; il Museo archeologico regionale "Baglio Anselmi" che contiene i resti di una nave punica del III secolo a.C. e, dal 2015, quelli della nave romana di Marausa (del III secolo d.C.); il Museo del Mare di San Vito Lo Capo che ospita i reperti ritrovati tra il 1993 e il 1995 sui fondali davanti il Capo San Vito. Si riporta come ultimo esempio il Museo archeologico navale "Nino Lamboglia" a La Maddalena che conserva i resti della nave di Spargi, naufragata nel 120 a.C., oltre 200 anfore e tutti i materiali di bordo. Se si volesse estendere il confronto oltre i confini italiani, si possono individuare diverse strutture per certi versi simili a quella di Santa Severa, tra tutte in questo contesto si cita quella di Cartagena (Museo Nacional de Arqueologia Subacuática) che presenta, oltre a numerosi reperti provenienti dal mare di epoca fenicia e romana come ancore, anfore, lingotti di piombo, anche una riproduzione a dimensioni reali di una nave mercantile romana.

### **3. Esempi di semplificazione linguistica di pannelli del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa**

In questa parte del contributo saranno analizzati in prima istanza i principali nodi di difficoltà linguistica riscontrati in un corpus di pannelli semplificati del Museo di Santa Severa. Successivamente sarà fornito un esempio di riscrittura semplificata. Nell'espone i singoli aspetti saranno forniti degli esempi che sono tratti da vari pannelli, non solo da quello che sarà poi oggetto di un approfondimento specifico. In generale tutti i testi si caratterizzano per un elevato grado di approfondimento e per la ricchezza dei contenuti. Questo aspetto può essere considerato un ostacolo alla lettura per un visitatore con un basso livello di acculturazione. Inoltre sono numerosi i riferimenti alle fonti storiche sia attraverso la citazione diretta di un passo di un libro e sia attraverso il richiamo al nome dell'autore. Per tale ragione nelle semplificazioni le citazioni sono state nella maggior parte dei casi eliminate e il loro contenuto è stato inserito nelle riscritture dei testi. Per di più i riferimenti alle fonti o sono stati eliminati o sono stati lasciati, ma in questo caso è stata specificata un'indicazione cronologica. Le citazioni rendono i testi lunghi e questo è un altro problema di una gran parte dei pannelli. L'eccessiva lunghezza è uno dei fattori che più scoraggia la lettura. Per questo motivo è opportuna, oltre che la suddivisione in paragrafi di massimo 4-5 righe, anche

la riduzione dei testi e necessariamente di alcune informazioni che possono essere considerate “superflue” ed eccessive. Questo carattere dei testi analizzati costituisce, insieme alla presenza di una struttura testuale fortemente improntata alla subordinazione, uno degli aspetti che porta alla complessità del periodare. Le frasi eccessivamente lunghe e l’utilizzo di costruzioni sintatticamente complesse sono caratteristiche che rendono i periodi di difficile comprensione. Un altro fattore di complessità è rappresentato dall’uso di termini tecnici che sono stati necessariamente spiegati o, se possibile, sostituiti con altre parole o espressioni più comprensibili. Per esempio, in un pannello sono presenti termini come *batimetrico*, *quadrettatura*, *trilaterazione*, *fotomosaico*, *sagole*, *sorbona*, *altimetria*, *planimetria* che risultano complessi per un lettore non addetto ai lavori e pongono anche dei problemi in una possibile traduzione simultanea il LIS. Sono presenti numerosi latinismi che sicuramente rappresentano una barriera linguistica per molti visitatori del museo. Per esempio, in un pannello si trovano contemporaneamente la parola *urinatores* e l’espressione *piscatorum et uniratorum totius alvei Tiberis* che non presenta la traduzione in italiano. Questo esempio dimostra come siano presenti degli ostacoli nei pannelli che non si possono superare se non fornendo degli ausili che possono riguardare o l’eliminazione dei latinismi oppure l’inserimento delle traduzioni. Tra gli altri aspetti linguistici che rendono i pannelli di difficile comprensione, va ricordato, in aggiunta alla presenza di abbreviazioni (per esempio, *circa* è reso con “ca” oppure *secolo* con “sec”. Interessante il caso in cui in uno stesso testo vengono utilizzati sia la forma estesa *secolo* sia la forma abbreviata “sec.”. L’impiego di entrambe le forme potrebbe disorientare il lettore), anche l’uso molto diffuso di nominalizzazioni che caratterizzano il linguaggio specialistici. Per esempio, *creazione*, *rilevamento*, *colonizzazione* sono delle nominalizzazioni che possono essere rese con i verbi da cui derivano. Per quanto riguarda i verbi, invece, sarà tendenzialmente preferito l’uso della forma attiva con l’eliminazione, ove possibile, della forma passiva e le sostituzioni delle forme impersonali (tra le forme più presenti sono da ricordare è *possibile*, è *impossibile*, è *probabile*). Il motivo di questa scelta è semplice e riguarda l’esplicitazione di chi compie le azioni, i soggetti delle frasi. Questo appello alla messa in evidenza dell’agente offre l’opportunità per dire che le frasi devono rispettare l’ordine di base dell’italiano, in quanto lingua S-V-O, che prevede il soggetto in prima posizione, seguito dal verbo, dal complemento oggetto e dai complementi indiretti. Sono spesso presenti degli allontanamenti dei soggetti dai verbi a causa dell’inserimento di lunghi incisi. Si veda a titolo di esempio il seguente periodo: “La spedizione, finalizzata al collegamento diretto con le fonti dell’oro sudanese, del rame maritano e dello stagno del Niger, raggiun-

ge probabilmente le due grandi foci dei fiumi Niger e Congo”. Come si può notare, il soggetto *la spedizione* e il verbo *raggiunge* sono distanti fra loro per il motivo sopracitato. Due ultime considerazioni riguardano l’organizzazione dei testi riscritti. È essenziale rendere il contenuto il più possibile comprensibile e favorire la lettura del pannello. Per questo sono importanti l’impiego di elenchi puntati che permettono di schematizzare i contenuti e l’uso di domande aperte, spesso inserite nei titoli dei paragrafi o sottoparagrafi. Questo tipo di domanda permette una maggiore interazione con il visitatore e in un certo senso incuriosisce e stimola il lettore a continuare a leggere. Si potrebbe per esempio intitolare un pannello che tratta le tecniche che si impiegano per il recupero dei reperti sul fondo del mare con la domanda “Che cosa dobbiamo fare per recuperare gli oggetti sotto il mare?”. Utilizzando la prima persona plurale si cerca di interagire con il pubblico nonostante la comunicazione scritta non offra la possibilità di un confronto diretto.

Viene di seguito presentato un esempio di riscrittura semplificata che permette di poter osservare più da vicino gli aspetti linguistici che causano problemi ai visitatori segnalati precedentemente. Il pannello si intitola “Dal fondo del mare la storia dei commerci antichi: le anfore”. Un primo intervento di semplificazione può già essere effettuato dal titolo che può essere reso come “La storia dei commerci antichi e le anfore”. Il pannello presenta una suddivisione in paragrafi oltre che un’abbondante presenza di testo e immagini. La riscrittura semplificata dei testi sarà effettuata prendendo in esame i singoli paragrafi che compongono il pannello. Viene riportato di seguito il testo del primo paragrafo che funge da cappello introduttivo:

L’anfora rappresenta nell’immaginario collettivo il reperto per eccellenza che viene istintivamente collegato all’archeologia subacquea. Riflesso dei commerci e delle attività produttive in un arco cronologico che va dal II millennio a.C. alla fine del mondo antico, l’anfora come contenitore da trasporto “a perdere” è stato l’unico veicolo degli scambi di vari tipi di merce giunto fino in quanto fabbricato con un materiale indistruttibile: la terracotta, che potremmo definire la plastica dell’antichità.

Le attività commerciali, essendo legate soprattutto al trasporto via mare più economico e più veloce di quello terrestre, hanno lasciato come testimonianza attraverso i secoli centinaia di migliaia di anfore che hanno segnato sui fondali del Mediterraneo una mappa delle rotte antiche: il ritrovamento del relitto di una nave oneraria con il carico è, quindi, un’istantanea sulla vita e sui percorsi marittimi dell’antichità.

Lo studio delle tipologie delle anfore, dei bolli e delle iscrizioni dipinte che compaiono sulle loro superfici ci permette di ricostruire realtà storico economiche scomparse da secoli, di comprendere la dinamica dello sviluppo dei rapporti tra i popoli.

Il testo può essere semplificato nella seguente maniera:

Le anfore si trovano spesso sul fondo del mare. Questo oggetto serviva per trasportare molte merci. Le anfore antiche si trovano nei musei perché si facevano con un materiale resistente (*terracotta*). Questi contenitori mostrano le *vie dei commerci* nel mare.

Il secondo paragrafo, intitolato “Le anfore romane: ‘fossili guida’ delle prime forme di globalizzazione”, reca il seguente testo:

Le anfore romane con i loro “contenuti mediterranei” giungono fino ai confini del mondo conosciuto dagli antichi dell’occidente, dall’Oceano indiano, al Mare del Nord, al Golfo Persico fino all’Indocina e alle sponde atlantiche dell’Africa. Le grandi navi onerarie trasportano tonnellate di prodotti in tutto il Mediterraneo, divenuto Mare Nostrum, dopo secoli di tragiche guerre di conquista. Le anfore di epoca romana, forse meglio di qualsiasi altro reperto dell’antichità, testimoniano con la loro diffusione universale le prime forme di “mercato globale” imposto e controllato dalle armi di Roma: i contenitori da trasporto in terracotta con “vuoto a perdere” possono essere ben paragonati, per funzione e distribuzione sul territorio, all’odierna bottiglia di Coca Cola.

Dagli archeologi viene indicata convenzionalmente con il termine “romana” la produzione di anfore che si sviluppa nell’ambito delle aree geografiche interessate dal dominio romano. La creazione su larga scala di questi contenitori in terracotta inizia intorno alla fine del III secolo a.C. epoca caratterizzata dall’unificazione dell’Italia peninsulare sotto l’egida di Roma dopo una lunga serie di lotte che portarono alla conquista di vasti territori. All’alba del conflitto con Cartagine, sebbene unita politicamente sotto il dominio di Roma, l’Italia è ancora un mosaico di popoli, tradizioni, religioni e idiomi. Ma i vincoli politici sia da parte dei popoli sottomessi che da parte degli alleati nei confronti di Roma sono così forti da resistere anche a questa terribile prova. Tale situazione rispecchia una progredita unità economica favorita anche dallo sviluppo del sistema viario, iniziato nel IV secolo a.C.

Alla floridezza economica corrisponde una sviluppata attività agricola che nel III secolo a.C. è caratterizzata dal sorgere di ville rustiche, piccole e medie aziende agrarie che daranno origine, dopo le Guerre Puniche, alla cosiddetta villa schiavistica, specchio di un’economia agricola specializzata destinata a una produzione su vasta scala. In epoca imperiale, a partire dal II secolo d.C., si assiste a un processo di decentralizzazione e al progressivo declino di questo sistema economico con l’importazione dalle province, che diventano sempre più indipendenti e autosufficienti, di prodotti agricoli come olio e vino, derrate che non vengono più esportate se non in minima percentuale.

Le anfore costituiscono un importante dato di rilevamento delle condizioni economiche di una regione in quanto impiegate per il trasporto di merci come vino, olio, miele, frutta olive, pesce e salsa di pesce. Lo studio della tipologia e del contenuto permette di risalire alla zona di produzione e di ricostruire così il quadro economico in epoca antica.

Ci sono delle espressioni tra virgolette come, per esempio, *contenuti mediterranei*. Si consiglia di specificare tra parentesi i significati o, come nel caso preso da esempio, gli elementi cui si fa riferimento. Un'altra opportunità è quella di sostituirle con altri termini in maniera da rendere in modo più chiaro il contenuto che si vuole esprimere.

È opportuno semplificare anche il titolo. *Fossili guida e globalizzazione* potrebbero essere non semplicemente comprensibili. Si propone per questo motivo di modificare il titolo in “Le anfore romane oltre il Mediterraneo”. Il testo semplificato è il seguente:

Le anfore romane giungono oltre il Mar Mediterraneo. Questi contenitori si sviluppano molto nel III secolo a.C.

Questi oggetti mostrano la *situazione economica* di un territorio perché trasportavano merci importanti (vino, olio, miele, frutta, olive, pesce e salsa di pesce).

Il terzo paragrafo si intitola “Le caratteristiche dell’anfora” e presenta, anche attraverso un’immagine esplicativa, tutte le parti che compongono l’oggetto in questione. Si propone di unire in questa spiegazione i contenuti dei paragrafi “Perché finiscono con un puntale” e “Come venivano chiuse”.

Si riportano di seguito i testi dei paragrafi sopracitati:

*Le caratteristiche dell’anfora*: si tratta di un recipiente in terracotta caratterizzato da un corpo di forma solitamente affusolata, provvisto di due anse verticali, destinato alla conservazione e al trasporto di generi alimentari quali vino, olio e olive, pesce e prodotti della sua lavorazione, frutta, materiali per l’edilizia e industriali (pozzolana, pece, coloranti ecc.). Un contenitore che per le sue funzioni risulta di forma praticamente perfetta. Per questo motivo, pur con numerose varianti, le fattezze generali sono rimaste le stesse per secoli: collo allungato con orlo ingrossato per favorire la chiusura ermetica e la fuoriuscita del prodotto al momento del versamento, puntuale idoneo allo spostamento e allo stivaggio, anse di supporto e protezione del collo, anch’esse utili allo spostamento e alla legatura del contenitore con gli altri nella fase di stivaggio o di deposito in magazzino.

*Perché finiscono con un puntale*: il puntale che caratterizza tutte le anfore medie e grandi dimensioni serve a diversi scopi. In occasione dei frequenti spostamenti funge da ottimo elemento di appoggio resistente agli urti: il peso dell’anfora viene infatti scaricando tutto in un solo punto evitando la facile rottura a cui sarebbe destinato un recipiente pesante con il fondo piatto.

Il puntale con la funzione di fulcro può servire per spostare l’anfora facendola semplicemente ruotare sul pavimento; ne favorisce, inoltre, l’impilaggio nei magazzini e nelle stive delle navi, agevolando anche la presa per lo svuotamento e per il trasporto a spalla e la conseguente rideposizione a terra. La forma a punta può anche essere utile per un’eventuale stabilizzazione tramite infissione nel terreno.

Non trova, invece, alcun riscontro l'opinione del resto largamente diffusa, che il puntale servisse per essere infilato nella sabbia contenuta all'interno delle stive delle navi: la sabbia libera nella stiva avrebbe creato notevoli problemi di sicurezza alla navigazione intasando agli apparati di sentina e le pompe idrauliche sempre attive per l'espulsione delle acque infiltrate.

*Come venivano chiuse:* le anfore erano chiuse ermeticamente da tappi di sughero oppure di terracotta, sigillati da pece, piombo, resina, pozzolana o calce. In alcuni sono stati trovate anche pigne fresche e particolari vasetti in ceramica definiti *cucurbitula*. L'interno impeciato serviva a rendere il contenitore più impermeabile e ad aromatizzare il contenuto.

Si propone di utilizzare un nuovo titolo per il paragrafo che può essere "Parti dell'anfora". Di seguito la riscrittura semplificata del testo:

*Le parti dell'anfora* sono:

- l'*orlo* (chiuso da tappi);
- il *collo*;
- l'*ansa* (manico);
- il *corpo o pancia*;
- il *puntale* (serviva per spostare l'anfora, per fissare l'anfora nel terreno e per mettere le anfore una sopra l'altra).

Per i paragrafi "Come si fabbricavano" e "Ci si scrive sopra" si propone specificare che si parla delle anfore nel primo ("Come si fabbricavano le anfore") e di eliminare la forma impersonale nel secondo ("Scritte sulle anfore"). Di seguito si riportano i testi:

*Come si fabbricavano:* le varie parti dell'anfora, pancia, collo, anse e puntale, erano fabbricate separatamente e poi unite insieme prima della cottura che avveniva in grandi fornaci, dopo una preliminare fase di essiccazione.

Il corpo del vaso, il collo e il puntale venivano fatti al tornio mentre le anse erano modellate a mano e attaccate per ultime.

Nelle officine ceramiche collegate ai centri agricoli di produzione delle derrate lavoravano decine di addetti, per lo più di condizione servile, che su diversi torni preparavano i vari pezzi da assemblare come in una catena di montaggio.

*Ci si scriveva sopra:* sull'argilla ancora fresca venivano impressi bolli di forma quadrata o rettangolare che sulle anfore romane stavano a indicare il nome abbreviato del proprietario dell'azienda di produzione. Frequenti erano anche i *tituli picti*, iscrizioni dipinte, spesso in corsivo, che indicavano il prodotto trasportato, il nome del commerciante, il peso del contenuto e del recipiente, informazioni diffusissime soprattutto sulle anfore olearie di provenienza spagnola del tipo Dressel 20.

Di seguito una possibile riscrittura dei testi:

*Come si fabbricavano le anfore:* le parti dell'anfora si creavano separatamente e si univano alla fine. Le anse si attaccavano per ultime. Ogni operaio lavorava su una parte diversa.

*Scritte sulle anfore:*

- *bolli* che indicavano il nome abbreviato del proprietario dell'azienda che produceva le anfore;
- *iscrizioni dipinte* che indicavano il prodotto contenuto, il nome del commerciante, il peso del contenuto e del recipiente.

Per quanto riguarda il paragrafo “Gli studi sulle anfore: le tipologie”, indicando delle notizie molto approfondite e, in certo senso, destinate a un pubblico di addetti ai lavori, è bene eliminarlo anche per rendere il pannello maggiormente fruibile a tutti. Comunque le varie tipologie vengono spiegate nei pannelli successivi e vengono inoltre mostrati dei reperti per ogni tipo. Questo è sicuramente un motivo in più per togliere il paragrafo in questione. Il testo è il seguente:

Lo studio delle anfore romane è iniziato alla fine del XIX secolo dallo studioso tedesco Heinrich Dressel il quale, analizzando i depositi di Monte Testaccio e di Castro Pretorio, formulò una prima classificazione tipologica.

Oltre al Dressel altri studiosi stabilirono una tipologia che prese il loro nome come Mau, Lamboglia, Almagro, Beltran, Pelichet, Keay.

Le anfore possono essere anche indicate con il nome di un sito archeologico seguito dal numero di catalogo relativo alla pubblicazione dello scavo come Healterm 70 (termine riferito a un tipo di anfora rinvenuta nella località di Healterm IN Germania e indicata con il n. 70 nel catalogo degli scavi). A volte il nome può riferirsi alla zona di produzione del contenitore come nel caso delle anfore marsigliesi, galliche e cretesi.

Infine, l'ultimo lungo paragrafo, intitolato “Il contenuto principale delle anfore: vino, olio, pesce”, presenta una lunghezza eccessiva e, in un certo, il contenuto che riporta, seppur in via molto sintetica, è stato già trattato in un altro paragrafo. Comunque porre l'attenzione sul contenuto delle anfore è sicuramente un aspetto che interessa particolarmente il pannello perché fa comprendere quali erano le rotte commerciali del Mediterraneo. Per il titolo, si propone di eliminare “vino, olio e pesce”.

Di seguito viene riportato il testo del paragrafo:

*Il vino*

Bevanda principe nella dieta mediterranea, la sua produzione risale a epoca molto antica diffondendosi in tutte le regioni del Mar Nostrum. Presso gli antichi Greci

il vino era consumato in notevoli quantità e ampiamente esportato. La più grande difficoltà per il commercio era costituita dalla facile deteriorabilità del prodotto cui si cercava di rimediare correggendolo con acqua di mare, pece, resina, gesso ed erbe aromatiche. Nella penisola italica la produzione intensiva del vino ebbe inizio a partire dal III secolo a.C. Durante l'impero per soddisfare i fabbisogni di Roma dove il vino veniva spesso distribuito gratuitamente alla plebe si importavano ingenti quantità di prodotto dalle province, in particolare dalla Terraconense nella Spagna centro settentrionale: le fonti dell'epoca ci informano che la capitale necessitava di circa un milione e mezzo di ettolitri di vino all'anno.

I vini greci, gallici e italici erano i più rinomati del mondo antico. Tipici della nostra penisola erano l'Albano considerato da Columella tra i migliori esistenti e il Falerno, un vino bianco secco, con le sue numerose varietà, il Cecubo, il Fundanum, il Faustianum, il Massicum, il Gemimum o Gemellum, il Formianum, il Tudernum, nominate in particolare nelle iscrizioni dipinte su anfore tipo Dressel I. C'erano in oltre il vino Anconetano, il Barino, il Labicano, il Nomentano, il Sorrentino e il vino di Caere. Tra i vini dolci si ricorda il Passum, prodotto da uve moscate; molto simile all'attuale vermouth doveva invece risultare l'Adsinthum.

Per migliorare la conservazione del contenuto, l'interno delle anfore vinarie veniva cosparso di resina di larice o abete che doveva certamente donare al prodotto un forte aroma molto simile a quello dell'odierna "rezina" greca dal caratteristico sapore resinato.

Una possibile riscrittura semplificata potrebbe essere la seguente:

Il *vino* si diffuse in tutte le regioni del Mar Mediterraneo. In Italia si produceva dal terzo secolo a.C. Si rovinava facilmente. Per evitare questo, si aggiungevano alla bevanda alcune sostanze e la parte interna delle anfore si copriva con altri materiali.

Il secondo sottoparagrafo è dedicato all'olio. Viene riportato il testo:

#### *L'olio*

Alimento fondamentale dell'alimentazione di ogni ceto sociale, l'olio veniva usato anche nell'illuminazione, nella preparazione di unguenti, balsami e in medicina.

La coltivazione dell'olivo dalla Magna Grecia a tutta la penisola italica producevano un succo molto apprezzato ovunque. L'olio migliore era prodotto a Venafro del Sannio, ai confini con la Campania.

Nei primi tre secoli dell'Impero a Roma si consumavano circa 25000 tonnellate di olio all'anno: il primato nella produzione ed esportazione dell'olio spetta alla Spagna meridionale (Betica), sostituita, a partire dal III secolo d.C., dall'Africa.

Si propone una riscrittura che metta in luce gli usi e i luoghi di produzione dell'olio come segue:

L'olio era un alimento importante e si usava anche per l'illuminazione, per preparare creme e balsami e in medicina. Questa sostanza si produceva soprattutto in Spagna e in Africa (dal III secolo d.C.).

L'ultimo sottoparagrafo, intitolato "Pesce e derivato", è sicuramente il più complesso perché contiene una lunga spiegazione sulla salsa di pesce romana, chiamata *garum*, che contiene numerosi vocaboli latini e tecnici.

Di seguito viene riportato il testo originario e quello riscritto:

#### *Pesce e derivato*

La pesca rappresenta in antico come oggi uno dei principali mezzi di approvvigionamento del cibo. Il pesce oltre a un immediato consumo veniva salato per essere conservato più a lungo in appositi contenitori dall'imboccatura larga. I principali centri di lavorazione del pesce erano localizzati nella Spagna meridionale (Betica) e in Marocco, regioni prospicienti lo stretto di Gibilterra zona molto pescosa e interessata dal passaggio dei tonni diretti nel bacino del Mediterraneo per la riproduzione. I principali prodotti della pesca erano le salse di pesce e salsamenta, pesce salato in tranci.

Il *garum* costituiva la varietà più apprezzata di salsa di pesce impiegata nella maggior parte delle preparazioni gastronomiche. Esistevano diverse qualità di *garum* a seconda dei pesci usati. Si otteneva facendo macerare le interiora e gli scarti del pesce in una sorta di salamoia secondo un complicato processo di lavorazione. Il tutto veniva detto *liquamen*, costituiva il *garum*, indicato anche con il termine *muria* e *oxygarum*, mentre ciò che rimaneva allo stato semiliquido costituiva una salsa meno pregiata detta *hallex*.

Il *pesce* si mangiava subito o si conservava nel sale. Si lavorava soprattutto in Spagna e in Marocco. Dal pesce si producevano *salse*.

Con le semplificazioni proposte, i valori degli indici di leggibilità (Del'Orletta, Montemagni, Venturi, 2011) dell'intero pannello risultano particolarmente bassi: READ-IT base 3,5% (vs 94,2%); READ-IT lessicale 6,9% (vs 98,7%); READ-IT sintattico 13,9% (vs 94,9%); READ-IT globale 15,3% (vs 100,0%).

Si passa ora all'analisi di alcuni dati salienti che READ-IT permette di confrontare. Il primo aspetto interessante riguarda la percentuale di parole del VdB e la conseguente disposizione dei vocaboli nelle sue varie sezioni. Nel testo originario READ-IT indica una percentuale di lemmi che si attesta al 65%, di cui il 70% appartengono al vocabolario fondamentale, il 22% a quello di alto uso e il 7,8% a quello di alta disponibilità. Situazione abbastanza diversa nella riscrittura semplificata, dove il 77,7% di parole appartiene al VdB e rispettivamente il 78,7%, 14,8% e 6,5% di queste si collocano nel lessico fondamentale, di alto uso e alta disponibilità. Un altro dato rilevante

è la lunghezza media dei periodi (in token) che dal 36,3 del testo di base passa all'11,8 di quello semplificato. Inoltre gli ultimi tre aspetti su cui ci si sofferma sono il numero medio di proposizioni per periodo che dal 3,321 del testo iniziale diventa 1,333 in quello riscritto, l'aumento delle proposizioni principali (69,6% vs 75,9%) e il calo delle subordinate (30,4% vs 24,1).

#### 4. Emoji e semplificazione linguistica: esempi di traduzioni

La semplificazione linguistica può naturalmente essere effettuata anche attraverso i mezzi messi a disposizione dai nuovi campi di applicazione della linguistica. In questo contesto si inserisce il tentativo di codificazione di un linguaggio universale in emoji e la sua applicazione nei musei. Certamente il ricorso agli emoji nelle strutture museali non è una novità: sono stati già impiegati per la traduzione dei titoli di molte opere d'arte. Diverso è però l'uso nel caso in questione perché si è resa concreta la possibilità di pensare gli emoji come strumenti linguistici che favoriscono l'accessibilità, in particolare comunicativa. Questa *emojilingua* (Chiusaroli, 2019, p. 61), essendo potenzialmente comprensibile a livello globale, rende possibile l'integrazione all'interno del museo di diverse culture. Può favorire in sostanza una comunicazione interculturale e multilingue e diventare un linguaggio della globalizzazione (Chiusaroli, 2017). Il museo, in questo modo, assolve un'importante funzione socio-culturale che è quella di far incontrare diverse culture e permettere loro di dialogare. L'apertura dei musei agli emoji è stata avviata attraverso alcune iniziative di strutture come il Museo nazionale del Cinema di Torino, il Moma di New York, l'Emoji Museum o il Whitney Museum of American Art di New York che hanno ospitato varie loro rappresentazioni. Visto il notevole sviluppo di questi strumenti e l'accoglienza ricevuta, si potrebbe pensare di impiegarli come codice comunicativo e tentare questo ambizioso esperimento. Particolarmente interessante è quanto è stato fatto dal Museo Archeologico di Cagliari che, nell'ambito dell'iniziativa internazionale #MusEmoji, promossa da @CulturThemes, ha descritto e raccontato le opere con gli emoji (consultato 6 dicembre 2020). Questa breve introduzione ha tentato di mettere in evidenza come gli emoji e i musei dialoghino già da diverso tempo. Prima di mostrare alcuni esempi di traduzione di testi del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa, è necessario menzionare il lavoro svolto da Francesca Chiusaroli per quanto riguarda la definizione e la codificazione del linguaggio emoji. *Pinocchio in Emojitaliano* (Chiusaroli, Monti, Sangati, 2017), progetto che si è sviluppato attraverso una traduzione collettiva su Twitter dal febbraio del 2016 al settembre dello

stesso anno, è stata la prima opera italiana tradotta in emoji che si differenzia quindi dalle precedenti traduzioni in questo codice nel mondo perché erano tutte in lingua inglese<sup>4</sup>. La rilevanza dell'opera di F. Chiusaroli, J. Monti e F. Sangati è espressa attraverso il set di regole e di corrispondenze italiano-emoji che sono presenti alla fine del testo. Fornire un repertorio lessicale e una grammatica pongono questo lavoro come un primo passo verso una grande conquista che è quella della configurazione di un codice standardizzato e universale. Nella prima pagina della prefazione del libro, intitolata "Tradurre Pinocchio in Emojitaliano", viene spiegato per quale motivo è stata adottata l'emoji del "runner" per rappresentare Pinocchio. La critica letteraria, in particolar modo F. Chiusaroli e gli altri autori fanno riferimento a Giovanni Gasparini (1997), descrive Pinocchio come un personaggio che corre da sempre. Per tale ragione l'emoji del "ragazzo che corre" si adatta bene a interpretare il personaggio collodiano. Questa considerazione offre la possibilità di mettere in evidenza il fatto che il linguaggio emoji è in continuo divenire perché vengono ideati costantemente segni nuovi. L'esempio più lampante di ciò è la creazione, successiva alla pubblicazione del testo in questione, della faccina col naso lungo. A questo punto è lecito chiedersi il motivo per il quale, pur essendo consapevoli della continua evoluzione di questo codice, gli autori di *Pinocchio in Emojitaliano* (2017) hanno deciso di produrre una versione cartacea del libro. La risposta è semplice: fissare un punto di arrivo e automaticamente di partenza per l'elaborazione di un' *emojilingua* (Chiusaroli, 2019). Un'attuale versione di Pinocchio sarebbe sicuramente diversa da quella del 2017. È importante comunque avere un'edizione a stampa perché si è messa nero su bianco la volontà di costituire l' *emojitaliano* come un codice comunicativo autonomo con un lessico e una grammatica propri (consultato 5 dicembre 2020). Per quanto riguarda il lessico, nei casi di mancata corrispondenza tra emoji e parole, sono stati creati dei nuovi segni attraverso la ricombinazione di quelli esistenti o con processi di risemantizzazione (Chiusaroli, Monti, Sangati, 2017).

È importante segnalare la creazione da parte di Johanna Monti e Federico Sangati di un bot su Telegram, chiamato *@emojitalianobot*, che restituisce la traduzione in emoji di tutte molte parole. Per la decodifica di alcuni testi del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa è stato di fondamentale importanza il bot proprio perché ha reso possibile reperire con estrema facilità la traduzione di gran parte dei vocaboli che si trovano nei pannelli. La prima traduzione sarà effettuata sui titoli delle sale del Museo.

<sup>4</sup> Si ricordano le traduzioni di Joe Hale di *Wonderland e Neverland*, di Fred Benenson di *Moby Dick* e altre, spesso miste, di *Bibleemoji* e di *Emojibama*.







parti di navi;



ricostruzione di uno scavo sotto il mare<sup>13</sup>;



grandi contenitori (dolia<sup>14</sup>);



chiodi delle navi;



ricostruzione di navi;



anelli da vela.

## 5. Strumenti per l'accessibilità comunicativa del museo

Il lavoro ha mostrato due diverse modalità di semplificazione del linguaggio: la prima ha preso in considerazione le direttive di enti come il MiBACT o di vari studi che, nel corso degli anni, hanno approfondito questo tema ed elaborato delle guide o degli altri materiali che permettono di riscrivere in maniera semplificata i testi; la seconda, meno ovvia, ha impiegato gli emoji come strumenti linguistici che favoriscono l'accessibilità comunicativa. Riassumendo le operazioni che sono state esposte, si può dire che la semplificazione si è basata soprattutto su due linee guida che sono la riduzione della lunghezza dei testi e l'eliminazione di aspetti complessi che interessano il linguaggio. I valori degli indici di leggibilità, come si è potuto vedere, dimostrano che

<sup>13</sup> La nominalizzazione *ricostruzione* e la conversione *scavo* sono state tradotte con gli emoji che traducono i verbi da cui derivano senza indicare attraverso l'apposito segno che si tratta di forme verbali. Da precisare che il verbo "ricostruire" non esiste nel bot e che è ottenuto attraverso la ricombinazione degli emoji che traducono "costruire" e "nuovo".

<sup>14</sup> I dolia, essendo oggetti simili alle anfore per quanto riguarda gli usi, ma non di certo per le dimensioni, sono stati resi attraverso le emoji che traducono "grande" e "anfora".

le azioni proposte hanno portato a un risultato che può essere considerato piuttosto convincente. Certamente non si deve mai porre in secondo piano il giudizio del visitatore, nel senso che un testo è realmente semplificato se il lettore lo giudica tale. Detto ciò, comunque non si possono produrre pannelli che contengono diversi testi a seconda delle difficoltà dei diversi frequentatori dei musei. Il tentativo, molto ambizioso, ma necessario, è quello di fornire un testo che possa riuscire a integrare più istanze possibili. Inoltre, nel contributo si è voluto mettere in evidenza come la semplificazione linguistica sia il primo passaggio che permette poi di effettuare la traduzione in emoji. Questo ribadisce ancora una volta l'importanza della riscrittura semplificata.

## Riferimenti bibliografici

- Bombi R. (2013), *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*, Il Calamo, Roma.
- Bosisio C., Cambiagli B., Piemontese M. E., Santulli F. (a cura di) (2007), *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale. Atti del 7° Congresso dell'Associazione italiana di linguistica applicata (Milano, 22-23 febbraio 2007)*, Guerra, Perugia, pp. 239-265.
- Calandra G., Condò F., Morana T., Serangeli R. (a cura di) (2019), *Migliorare il racconto museale. Approfondimenti per la redazione di didascalie e pannelli*, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo: <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2019/07/Approfondimenti-per-la-redazione-di-didascalie-e-pannelli.pdf> (ultima consultazione 15/4/2021).
- Calvino I. (1980), "L'antilingua", in *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino.
- Cetorelli G., Guido M.R. (a cura di), *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità, Quaderni della Valorizzazione – NS 4*, Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo, <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilit -riconoscibilit -accessibilit .-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf> (ultima consultazione 17/3/2021).
- Chiusaroli F. (2015), "La scrittura in emoji tra dizionario e traduzione", in C. Bosco, S. Tonelli, M. Zanzotto (2015), *CLic-it 2015. Proceedings of the Second Italian Conference on Computational Linguistics, Trento, 3-4 December*, Accademia University Press, Torino, pp. 88-93.
- Chiusaroli F. (2016), *Tradurre Pinocchio in emoji*, [http://www.treccani.it/export/sites/default/magazine/lingua\\_italiana/pdf/Chiusaroli\\_emojitaliano.pdf](http://www.treccani.it/export/sites/default/magazine/lingua_italiana/pdf/Chiusaroli_emojitaliano.pdf) (ultima consultazione 5/12/2020).
- Chiusaroli F. (2017), "La scrittura in emoji per l'educazione linguistica e interculturale", in P. Limone, D. Parmigiani, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari, pp. 68-78.

- Chiusaroli F. (2019), “Da Emojipedia a Pinocchio in Emojitaliano: l’“emojilingua” tra scritte e riscritte”, in S. Lubello, *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati, Firenze, pp.45-87.
- Chiusaroli F., Monti J., Sangati F. (2017), *Pinocchio in Emojitaliano*, Apice libri, Sesto Fiorentino.
- Cortelazzo M.A. (1999), *Semplificazione del linguaggio amministrativo. Esempi di scrittura per le comunicazioni ai cittadini*, con la collaborazione di F. Pellegrino e M. Viale, Comune di Padova.
- Cortelazzo M.A. (2004), “Le scelte difficili di chi scrive di argomenti settoriali per un pubblico non specialista”, in L. Rega, M. Magris (a cura di), *Übersetzen in der Fachkommunikation – Comunicazione specialistica e traduzione*, Narr, Tübingen, pp. 75-86.
- Cortelazzo M.A. (2005), *Il Comune scrive chiaro. Come semplificare la comunicazione al cittadino. Con 24 esempi di testi rielaborati e le istruzioni per scrivere con stile*, Maggioli, Santarcangelo di Ravenna.
- Cortelazzo M.A. (2008), “È meglio essere chiari e leggibili”, *Etica*, 10, 3, pp. 37-45.
- Cortelazzo M.A. (2011a), “Il nuovo italiano amministrativo: una lingua più semplice o una lingua più povera?”, in Proceedings of the Conference “Clear Writing Throughout Europe”, European Commission in Brussels, 26 november 2010, Publications Office of the European Union, Luxembourg, pp. 75-80.
- Cortelazzo M.A. (2011b), “Parole chiare per tutti. Il Manifesto per un italiano istituzionale di qualità”, in N. Maraschio, D. De Martino, G. Stanchina (a cura di), *L’italiano degli altri. Firenze, 27-31 maggio 2010. Atti*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 145-152.
- Cortelazzo M.A. (2014), “L’italiano nella scrittura amministrativa”, in S. Lubello (a cura di), *Lezioni di italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp.85-104.
- Cortelazzo M.A. (2015a), “Il cantiere del linguaggio istituzionale. A che punto siamo?”, *LeGes*, 26, 1, pp. 135-150.
- Cortelazzo M.A. (2015b), “La semplificazione dei testi amministrativi. Le buone pratiche”, in R. Bombi (a cura di), *Quale comunicazione tra Stato e cittadino oggi? Per un nuovo manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*, Il Calamo, Roma, pp. 93-110.
- Cortelazzo M.A., Pellegrino F. (2003), *Guida alla scrittura istituzionale*, Laterza, Roma-Bari.
- Da Milano C., Sciacchitano D. (a cura di) (2015), “Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli”, *Quaderni della valorizzazione – NS I, Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo*, [https://iol.unibo.it/pluginfile.php/432630/mod\\_unibores/content/0/DA%20MILANO%20-SCIACCHITANO%20%20Linee%20guida%20per%20la%20comunicazione%20nei%20musei.pdf](https://iol.unibo.it/pluginfile.php/432630/mod_unibores/content/0/DA%20MILANO%20-SCIACCHITANO%20%20Linee%20guida%20per%20la%20comunicazione%20nei%20musei.pdf).
- De Mauro T. (1980), *Guida all’uso di parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.

- De Mauro T. (1983), “Introduzione”, in *Atti del Convegno del Reader's Digest “La divulgazione scientifica”*, Edizioni del Reader's Digest, Milano.
- Dell’Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2011), “READ-IT: assessing readability of Italian texts with a view to text simplification”, in *SLPAT '11 – SLPAT '11 Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (Edimburgo, UK, July 30 2011)*, *Proceedings*, Association for Computational Linguistics Stroudsburg (PA), pp. 73-83.
- De Socio P. (2015), “Quando un museo si fa comprendere: un progetto sperimentale per il recupero delle competenze linguistiche”, in I. Bruno (a cura di), *Museo facile. Progetto sperimentale di comunicazione e accessibilità culturale*, Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Cassino.
- Enel F. (2007), “Il ‘Museo del Mare e della Navigazione Antica’ a Santa Severa (RM) nel luogo dell’antica Pyrgi. Scienza, educazione e ricerca ‘sul mare e per il mare’”, in D. Leone, M. Turchiano, G. Volpe (a cura di), *Atti del III Convegno di Archeologia Subacquea. Manfredonia 4-6 ottobre 2007*, Edipuglia, Santo Spirito.
- Enel F. (2011), *Il Museo del Mare e della Navigazione Antica. Scienza, educazione e ricerca sul mare e per il mare*, Città di Santa Marinella.
- Enel F. (2016), *Santa Severa. Il Museo del Mare, il borgo e il Castello*, Palombi, Modena.
- Fioritto A. (a cura di) (1997), *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio*, il Mulino, Bologna.
- Fortis D. (2003), “Il plain language. Quando le istituzioni si fanno capire”, *I quaderni del Mestiere di scrivere*, 5, pp.1-24.
- Fortis D. (2005), “Il dovere della chiarezza. Quando farsi capire dal cittadino è prescritto da una norma”, *Rivista italiana di comunicazione pubblica*, 25, pp. 82-115.
- Gasparini G. (1997), *La corsa di Pinocchio*, Vita e Pensiero, Milano.
- Gavioli L., Zorzi D. (1995), *La trasparenza nella comunicazione istituzionale e la repressione verbale con esempi tratti dall’italiano contemporaneo*, Giappichelli, Torino.
- Gensini S. (1999), *Manuale di comunicazione*, Carocci, Roma.
- Greco G.M. (2017), “L’accessibilità culturale come strumento per i diritti umani”, in D. Jalla (2008), *La comunicazione scritta nei musei: una questione da affrontare. La parola scritta nel museo. Lingua, accesso, democrazia*, Regione Toscana, Atti del convegno, Centro Affari e Convegni di Arezzo 17 ottobre 2008, pp. 7-18.
- Lubello S. (2014), *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Mazur B. (2000), “Revisiting Plain Language”, *Technical Communication*, 47, pp.205-211.
- Monti J., Chiusaroli F. (2017), “Il codice emoji da Oriente a Occidente: standard Unicode e dinamiche di internazionalizzazione”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XLIX, 2-3, pp. 83-102.
- Orletti F., Iovino R. (2018), *Il parlar chiaro nella comunicazione medica. Tra etica e linguistica*, Carocci, Roma.

- Piemontese M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Raso T. (2003), *La scrittura burocratica. La lingua e l'organizzazione del testo*, Carocci, Roma.
- Redish J.C. (1985), "The Plain Language Movement", in S. Greenbaum (ed.), *The English Language Today*, Pergamon Press, New York, pp. 125-138.
- Rodari P. (2009), "Certo che li leggono! Evidenze sulla lettura dei testi nelle esposizioni dagli studi sui visitatori", in *La parola scritta nel museo. Lingua, accesso, democrazia*, Regione Toscana, Atti del convegno, Centro Affari e Convegni di Arezzo 17 ottobre 2008, pp. 27-36.
- Scritture Brevi (2016), *Gli emoji per dirlo: il Museo Archeologico di Cagliari a #MusEmoji con #emojitaliano*, <https://www.scritturebrevi.it/2016/06/22/gli-emoji-per-dirlo-il-museo-archeologico-di-cagliari-a-museemoji-con-emojitaliano-libro-delle-firme/> (ultima consultazione 6/12/2020).
- Viale M. (2008), *Studi e ricerche sul linguaggio amministrativo*, CLEUP, Padova.
- Zorzi D. (1995), "La lingua della burocrazia: il contributo dell'analisi linguistica alla definizione del rapporto fra amministrazione e cittadino", in G. Arena (a cura di), *La comunicazione di interesse generale*, il Mulino, Bologna, pp. 433-450.
- Zuanelli E. (a cura di) (1990), *Il diritto all'informazione in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, Roma.

### 3. Pedagogia della scuola e delineazione del linguaggio scientifico nei bambini

di Sandra Chistolini\*

#### 1. Protolinguaggio nell'esperienza dell'infanzia

Il Progetto *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità* è di natura interdisciplinare e vede la partecipazione di docenti di diversi campi di indagine scientifica. In modo particolare, in questo intervento, riferiamo sulla sezione pedagogica impegnata nell'indagine sull'*outdoor education and learning*. Intendiamo l'ambiente come luoghi da vivere, esplorare, conoscere e comprendere (Wattchow, Brown, 2011), secondo una metodologia di insegnamento e di apprendimento. Questo concetto è centrale nella scuola che si rinnova e si apre al cambiamento con l'adozione di mezzi e l'intuizione di strategie che favoriscono nei bambini la conoscenza e il rispetto del mondo naturale (Pizzigoni, 1956).

L'interesse della pedagogia italiana per l'ambiente trova nella pedagogia di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) un'articolazione particolarmente interessante, soprattutto per le conseguenze che ne derivano nella fondazione del metodo sperimentale nella scuola primaria e nell'asilo infantile del 1929, ora scuola dell'infanzia. Giuseppina Pizzigoni, parlando della sua visione di rinnovamento della scuola, riferisce di un "ambiente nuovo" nel quale i ragazzi potessero muoversi, fuori dalla costrizione del banco, all'aperto per poter godere di luce, sole, aria, e poter vivere in modo salutare, con evidenti benefici per la salute, la crescita psico-fisica e lo sviluppo tanto cognitivo quanto spirituale ed etico (Pizzigoni, 1956, p. 18). Una felice intuizione che risale

\* Sandra Chistolini è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della formazione, partecipa per l'area scientifico-pedagogica al Progetto *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*.

al 1907, destinata a condurre la maestra, poi divenuta dirigente e manager a fondare la Scuola Rinnovata Pizzigoni di Milano, anticipando un'architettura scolastica nella quale gli spazi sono pensati per il movimento, la ricerca, l'ingresso dell'ambiente mondo nella scuola e viceversa.

Un altro esempio interessante è quello di Bajocco (1951) a Roma sulla scuola all'aperto rivolta, inizialmente ai bambini gracili, e poi estesa a tutti come fonte di benessere e educazione etico-sociale.

Il tema dello spazio nel quale i bambini possano muoversi dentro e fuori la scuola costituisce un orizzonte di indagine particolarmente suggestivo. Gli studi sul tema evidenziano una progressiva riduzione degli spazi dedicati all'infanzia, al gioco, alla ricreazione, al tempo libero con danni evidenti nella crescita autonoma e ricadute che inducono all'assunzione di comportamenti sedentari connessi all'obesità (Borgogni, 2019; Casolo, 2019). Vivere entro limiti controllati di spazio compromette lo sviluppo psicologico e sociale del bambino.

L'educazione all'aperto crea le basi per un'esplorazione di luoghi di interesse scientifico e culturale, orientando gli apprendimenti sviluppati, fuori della scuola, verso la strutturazione del pensiero infantile. Quest'ultimo gradualmente compone l'osservazione e l'esperienza nella forma del linguaggio condensato, sistematizzato, significativo.

Condensato in quanto ciò che i bambini osservano viene raccolto entro un quadro unitario di apprendimento e di insegnamento, con la chiara definizione del campo di analisi.

Sistematizzato perché la spontaneità dell'esperienza, di per sé predisposta nelle modalità di svolgimento del percorso di indagine, non sfugge e non resta un colpo d'occhio, bensì è ordinata e classificata.

Significativo per la sua portata innovativa e argomentativa entro il Progetto che ne lancia la realizzazione e ne segue il percorso educativo fino alla sua conclusione e oltre, prevedendone ulteriori applicazioni nel campo di studio accademico e scolastico oggetto di investigazione.

Seguendo classi di bambini della scuola dell'infanzia, dai tre ai cinque anni, ancora inesperti nella scrittura e nella lettura, abbiamo osservato come le condizioni del parco aperto, del bosco misterioso, della fattoria, dell'azienda agraria, dell'orto urbano siano ideali per suscitare curiosità e per sperimentare usando quanto offerto dai luoghi naturali. I bambini imparano a muoversi liberamente nelle attività pratiche formando un pensiero flessibile e dinamico. Raccordano la manipolazione delle cose naturali, come sassi, tronchi, rami, acqua, fango allo sviluppo mentale, divenuto progressivamente più agevole. Non ci sono blocchi alla comprensione di quanto cade sotto i sensi e lo stesso linguaggio diventa pensiero che scorre facilmente.

I bambini educati all'aperto sono in grado di misurare lo spazio nel quale depositano progetti che poi raccontano usando un protolinguaggio scientifico; vale a dire, insiemi di parole che rappresentano la fase antica di un linguaggio più evoluto (Bickerton, 2000; Calvin, Bickerton, 2014). I luoghi archeologici e culturali, come il giacimento pleistocenico di Polledrara di Cecanibbio, nei pressi di Roma, sono i posti materiali nei quali si educa al pensiero critico.

Nell'ambito del monitoraggio scientifico che il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi Roma Tre conduce da anni sulla scuola all'aperto, presente in varie realtà del Municipio XIII di Roma, quartiere Aurelio, si è delineata la possibilità di creare sentieri di innovazione tecnologica tra accessibilità al territorio e sostenibilità culturale.

L'ottima collaborazione tra l'istituzione municipale e quella universitaria, ha reso possibile la migliore conduzione del progetto.

## 2. Pedagogia dell'interazione umana e pensiero sostenibile

Uscire dai luoghi chiusi di insegnamento e aprirsi all'esterno per conoscere i posti dove sono evidenti le tracce del passato, cristallizzato negli scheletri degli elefanti, è stato l'obiettivo ambizioso del progetto ARTIS, un accesso dell'infanzia alla cultura del territorio.

In primo luogo, è stato necessario preparare gli insegnanti affinché entrassero nell'idea che quel letto del fiume, giacimento pleistocenico di Polledrara di Cecanibbio, situato sulla via Boccea a Roma, potesse costituire il campo dell'esperimento che ci apprestavamo a compiere.

In secondo luogo, è stato indispensabile creare la giusta aspettativa nei bambini, conducendoli per un percorso fatto di gioco, immaginazione, fantasia, invenzione e creazione artistica, fino ad arrivare sulle sponde di un antico fiume che accoglieva la vita di animali e esseri umani uniti in un sistema di interdipendenza dei bisogni reciproci. Dal modello grafico, creato sui banchi di scuola, ci si incamminava lungo la stradina sterrata che conduceva al sito, cimitero degli elefanti, per poi tuffarsi in un ambiente molto diverso dall'aula scolastica e piuttosto lontano dall'idea comune di museo con vetrine espositive contenenti oggetti ben ordinati e classificati. Il concetto di insegnamento in *outdoor*, vissuto nel parco e nel bosco, si estendeva all'*outdoor* del museo che ospitava addirittura un ambiente intero, costituito di flora, fauna, minerali, riproduzioni di esseri umani in scenografie attraenti, combinazioni di realtà e immaginazione. Dunque non il teschio dell'elefante protetto da un vetro con una targhetta esplicativa per la sua descrizione, ma

la testa di questo animale alla portata del bambino e le corna di altri animali ben riconoscibili nelle forme distintive, adagiate sulla riva, in modo da far ben pensare alla vita del fiume. Immaginare come poteva essere quel luogo in un tempo remoto è stato un processo di ricostruzione mentale, di creazione grafico-pittorica e di progettazione architettonica.

In terzo luogo, è stato fondamentale il coinvolgimento delle Istituzioni e dei genitori, rispetto a un piano di politica scolastica e di corresponsabilità educativa che includeva un'azione pedagogica progettata come incontro significativo di obiettivi e contenuti condivisi. Primi fra tutti l'obiettivo dell'elevamento della qualità dell'offerta di istruzione per la prima infanzia e il contenuto rappresentato dalla messa in atto di opportunità di educazione alla cittadinanza attiva.

La teorizzazione sulla pedagogia efficace si basa proprio sul principio di mettere in interazione l'insegnamento, tradizionalmente inteso, e l'offerta di ambienti di apprendimento istruttivi nei quali la produzione di pensiero condiviso sostenibile permetta di estendere l'apprendimento dei bambini, all'oltre nel territorio locale e mondiale (Faulkner, Coates, 2013, p. 257).

### **3. Il concetto di accessibilità ambientale**

Nel corso della ricerca è emersa con chiarezza una concatenazione rilevante tra le tre nozioni della comunicazione, della sostenibilità e dell'accessibilità. Rendere la comunicazione accessibile, significa garantire la sostenibilità del sapere che viene progressivamente sistemato e organizzato, in forma sempre più precisa e corretta. Affinché questo processo conoscitivo si realizzi, è necessario educare alla consapevolezza dell'esistenza del nesso profondo che unisce le cose alle esperienze e queste ultime alla vicenda umana universale.

La sfida che ci siamo proposti, intesa a partire dalle competenze maturate nell'ambiente naturale come base fondamentale per accedere alla vita di un tempo remoto e trovare il linguaggio per comunicare l'esperienza emotiva, affettiva, conoscitiva e motoria, ha fatto registrare un traguardo considerevole. Di qui la nostra elaborazione del concetto di accessibilità ambientale.

L'ambiente naturale del parco, del bosco, è accessibile fisicamente all'infanzia della scuola nel bosco, nella scuola all'aperto e crea le condizioni di accessibilità al sapere scientifico che i bambini elaborano in forma semplice, immediata, spontanea.

Quando si parla di sostenibilità, ci si riferisce al lessico comprendente le parole benessere, salute, qualità della vita. Quest'ultima è sostenuta da prati-

che nelle quali il bambino è creatore di nuove e significative relazioni sociali, stili di comportamento e sapere. Nell'ambiente naturale la percezione delle cose e degli altri si trasforma al punto che ciò che prima era senza importanza, ora diviene un valore da rispettare per vivere bene insieme. Il bambino che sperimenta il gioco all'aperto, scopre cose che poi vuole senz'altro comunicare nel racconto, nel disegno, nella drammatizzazione. Si immedesima con la realtà, comprende e impara ad amare il mondo che lo circonda. Una mamma di una delle scuole all'aperto del XIII Municipio osserva come il figlio, un tempo estraneo ai bisogni degli animali, da quando frequenta il Parco Naturale VoloAlto, ha cominciato a rendersi conto che anche gli animali richiedono cura e attenzione. Il piccolo intuisce che gli animali sono esseri viventi al pari di un bambino. Siamo di fronte a un'acquisizione di importanza unica e fondamentale per la maturazione integrale della persona umana.

Le emozioni e le idee sono una valanga inarrestabile che rende l'esperienza vissuta in *outdoor* un bene prezioso del quale si vuol rendere partecipi tutti. Forza travolgente della valanga e impulso colmo di entusiasmo dell'essere umano che va incontro all'altro per stabilire la comunicazione significativa.

Il concetto di sostenibilità ambientale presentato nel Rapporto della World Commission on Environment and Development delle Nazioni Unite (1987) sottolineava come il danno all'ambiente fosse una minaccia per il progresso umano e invitava a un alto senso di responsabilità delle generazioni attuali, al fine di non compromettere il futuro delle generazioni future, circa la loro possibilità di soddisfare i propri bisogni essenziali. Senza un impegno concreto, si avvertiva che si stava rischiando di privare i giovani delle risorse per vivere adeguatamente. L'ambiente naturale era annoverato come il bene da proteggere per eccellenza, essendo in gioco la devastazione o la salvezza dell'ecosistema planetario. Durante i lavori della Commissione, Mika Sakakibara, studente della Tokyo University of Agriculture and Technology (United Nations, 1987, p. 158), osservava come sarebbe stato bello sviluppare nei cuori dei bambini l'amore e l'affetto per la natura e auspicava che si potesse donare il bosco ai bambini del XXI secolo. Altri invitavano a prevedere spazi di gioco per l'infanzia. Costante era il richiamo ai compiti formativi degli insegnanti di tutte le discipline, affinché fossero preparati a educare ad atteggiamenti di comprensione dell'ambiente e dei suoi legami con lo sviluppo umano globale, economico, etico, sociale, culturale, politico, tecnologico. Uno sviluppo in senso interiore dell'uomo ed esteriore del cosmo.

Nel nostro argomentare, sono necessariamente da richiamare gli Obiettivi 4 e 11 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Obiettivi rispettivamente relativi all'istruzione e all'accesso al patrimonio naturale e culturale. Nello specifico, nell'Obiettivo 4, dedicato al valore di un'educazione di qualità,

equa e inclusiva, e alle opportunità di apprendimento per tutti, si parla di: sviluppo infantile con accesso a quanto necessario in termini di cura e istruzione in età prescolastica; di predisposizione di ambienti sicuri, non violenti e inclusivi per l'apprendimento; di aumento di insegnanti qualificati nella prospettiva della cooperazione internazionale. Nell'Obiettivo 11, presentando il tema degli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili, si sottolinea la protezione del patrimonio culturale e naturale del mondo, nonché l'accesso universale a spazi verdi e pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, con particolare attenzione alle donne, ai bambini, agli anziani e ai disabili (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015, pp. 17-21).

Con il Progetto ARTIS se per un verso abbiamo tenuto conto delle raccomandazioni rivolte al mondo intero, per altro verso abbiamo cercato di condurre un discorso sulla sostenibilità che partisse dall'ambiente naturale scolastico tipico della scuola all'aperto per arrivare all'innovazione tecnologica specifica della paleontologia resa accessibile all'infanzia. Seguendo le insegnanti sui percorsi strutturati di accessibilità alla natura abbiamo esteso il campo di osservazione, fino a promuovere un'educazione alla comunicazione scientifica nella quale sono stati coinvolti anche i genitori e gli amministratori locali. L'esperienza del cimitero degli elefanti ha creato nei bambini l'opportunità di cercare le parole per esprimere oralmente il percorso di *outdoor*, materialmente vissuto nel sito archeologico, restituito figurativamente a scuola anche con la costruzione del plastico, e condiviso dalla comunità quale conoscenza acquisita degna di rispetto. In tutti i partecipanti sono maturati atteggiamenti di ammirazione, protezione, orgoglio, partecipazione verso un bene intorno al quale è stata aperta la porta e si è cominciato a riflettere.

#### **4. Il felice connubio tra ARTIS e l'*outdoor* education**

Il Progetto ARTIS scelto nell'Ateneo Roma Tre come innovativo per le ricadute all'interno e all'esterno dell'Università, è stato in grado di coinvolgere enti locali, istituti di istruzione superiore nazionali ed esteri, diverse componenti sociali presenti in contesti significativi come la famiglia e le associazioni del terzo settore.

L'obiettivo prioritario del Progetto, rappresentato dallo sviluppo e dal potenziamento di una cultura dell'accessibilità comunicativa, articolata a vari livelli di ingresso nel patrimonio paesaggistico, ha assunto una dimensione pedagogica specifica, sia nella creazione della rete territoriale di sostegno alla proposta di Polledrara, sia nell'educazione di bambini di cinque anni al-

l'ingresso nella paleontologia, resa per l'occasione accessibile alla fascia di età di nostro interesse.

Il programma scolastico è stato orientato in modo da comprendere le finalità di ARTIS e abbiamo quindi sperimentato come l'accessibilità comunicativa si andasse producendo sul campo, via via che le maestre, i bambini, i genitori e gli stessi amministratori che dovevano dare le autorizzazioni agli spostamenti, venivano a loro volta a essere parte integrante del Progetto. L'intreccio tra accessibilità ambientale e accessibilità comunicativa diventava il nostro motore di ricerca.

Nato nell'università, il percorso era stato comunque pensato, sin dal suo esordio, come destinato a divenire fertile humus nella cultura in formazione nella scuola. Rendere il sito di Polledrara accessibile alle insegnanti e ai bambini significava predisporre attività scolastiche progressive e graduali che avrebbero condotto i bambini a realizzare il plastico del "Cimitero degli elefanti" e a rivivere l'esperienza della scoperta del fiume con i suoi abitanti, impossessandosi di un nuovo lessico della comunicazione infantile. Come scrive Dewey (2014, p. 66), in un primo momento il materiale per l'insegnamento si trova dentro l'esperienza. In un secondo momento, quello che è stato sperimentato assume una forma più ricca e meglio organizzata in modo da rendere possibile una conoscenza che raggiunge gli altri assumendo una consistenza più matura. La trasformazione verso un sapere composto e composito avviene fuori della scuola e fuori della stessa educazione. Il bambino è circondato da oggetti limitati, nello spazio e nel tempo. I limiti si infrangono proprio quando si permette all'esperienza di estendersi, paradossalmente senza l'aiuto dell'istruzione scolastica. Il bambino impara ad aprirsi dei varchi per camminare, parlare, conoscere, comunicare, raccontare, disegnare, giocare. Estende la sua esperienza in continuazione. Gli oggetti con cui entra in contatto sono nuovi, pensiamo alle ossa degli elefanti, li vede, li riconosce, attribuisce a essi dei nomi prima sconosciuti e ora rincorsi per raccontare quanto è stato visto. "C'erano tutte le ossa degli elefanti e di tutti gli altri: i cavalli, i bisonti, il bue", racconta Mattia.

I bambini di cinque anni sono entrati nei panni del paleontologo per scavare buche su buche alla ricerca delle ossa degli animali che potevano essere rimaste sepolte nelle profondità del giardino. "Abbiamo fatto Polledrara il cimitero degli elefanti, abbiamo ricoperto le ossa degli elefanti e le abbiamo sotterrate e poi abbiamo messo il tappo per riconoscere il posto delle ossa degli elefanti", in questo modo Bianca descrive la sua esperienza di scavo. Il percorso intero, dal viaggio alla realizzazione del plastico nel giardino della scuola è documentato al link <https://youtu.be/i4GHRILyzkI> (Progetto ARTIS, 2019).

Percorsi di formazione attraverso i quali il bambino riconosce un oggetto reale e riprodotto e ne comprende l'uso corretto. Si impossessa così delle pa-

role adatte per impostare un ragionamento prescientifico e impara a scegliere gli ingredienti intellettuali e sensoriali più giusti per costruire e ricostruire quel patrimonio culturale che già lo affascina.

## **5. Apprendimento attivo e curiosità per crescere**

Sin dalla scuola dell'infanzia i bambini possono essere orientati alle operazioni intellettuali logico-cognitive, logico-matematiche, civico-sociali ed etico-politiche, secondo procedimenti di riconoscimento, di misurazione, di consapevolezza, di responsabilità. Riconoscimento del valore dell'offerta del prodotto culturale, valoriale, economico, linguistico, artistico. Misurazione dell'oggetto esterno rispetto a se stessi e allo spazio circoscritto nel quale condurre una rilevazione concretamente rappresentabile. Consapevolezza dell'importanza del proprio giudizio e del proprio intervento nella costruzione di un gruppo interattivo. Responsabilità di scelta di alternative coerenti con i principi di libertà, dignità, rispetto.

Le parole riconoscimento, misurazione, consapevolezza, responsabilità rappresentano i pilastri multidisciplinari della cittadinanza attiva, in quanto indicano percorsi di formazione della persona umana. Il bambino, bisognoso di tutto, gradualmente diviene uomo maturo, conscio sui e compos sui, persona autocosciente e autonoma, come scriveva il pedagogista Mauro Laeng (Laeng, Ballanti, 2000, p. 25). Il processo di crescita avviene come risultato di quell'educazione nella quale la relazione interpersonale tra educatore ed educando è imprescindibile.

Parlando di infanzia siamo di fronte a identità da formare capitalizzando l'energia vitale che racchiude ogni bambino di per sé aperto, autentico e spontaneo. Il docente che si cimenta nell'innovazione rompe, coraggiosamente, gli argini della routine quotidiana, non perché anticonformista, bensì perché si impegna e produce cambiamento avendo il desiderio di mettersi in discussione, evitando la ripetizione e reinventando, con creazione e immaginazione, gli stessi modelli formativi.

Entro questa prospettiva, l'innovazione che il Progetto ARTIS ha portato nelle classi della scuola all'aperto dell'Aurelio ha trasformato il modo di fare scuola delle maestre e ha generato una nuova riflessione nelle famiglie. Le maestre sono entrate nel processo di valorizzazione dell'apprendimento attivo dei bambini, hanno predisposto attività in aula che preparavano la visita a Polledrara e che riprendevano la stessa per condurre i bambini, passo dopo passo, alla manipolazione manuale e alla rappresentazione artistica della sedimentazione dell'esperienza. Questa prima esperienza, condotta tra febbra-

io e giugno 2019, è diventata un prototipo per altri successivi percorsi di formazione tra scuola e territorio per l'accessibilità ambientale e sostenibile.

## Riferimenti bibliografici

- Bajocco A. (1951), *La scuola all'aperto*, Istituto Padano d'Arti Grafiche, Rovigo.
- Bertagna G., De Giorgi F., Guasti L., Cerri Musso R. et al. (2009), *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, XLVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.
- Bickerton D. (2014), *More than nature needs. Language, mind and evolution*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Borgogni A. (2019), "Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini/Public spaces as educational places: children's autonomy, independent mobility and active lifestyles", *Pedagogia oggi*, 17, 1, giugno, pp. 277-292.
- Calvin W.H., Bickerton D. (2000), *Lingua ex machina. Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain*, MIT Press, Cambridge (MA)-London.
- Casolo F. (2019), "Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria/Primary education: physical and temporal spaces and environments for physical education", *Pedagogia oggi*, 17, 1, giugno, pp. 493-507.
- Cecchini C. (1910), *La scuola all'aperto come arma preventiva contro la tubercolosi*, Formiggini, Modena.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea. Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo (1988), *Il futuro di noi tutti*, Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, con prefazione di Giorgio Ruffolo, Bompiani, Milano.
- Dewey J. (2014), *Esperienza ed educazione* (a cura di Francesco Cappa), Milano, Raffaello Cortina, Milano.
- Faulkner D., Coates E.A. (2013), "Early childhood policy and practice in England: twenty years of change", *International Journal of Early Years Education*, 21, 2-3, pp. 244-263.
- Laeng M., Ballanti G. (2000), *Pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, Assemblea Generale, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1, 21 ottobre 2015.
- Pizzigoni G. (1929), *Il mio asilo infantile. Linee fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative*, Stab. Tipo-Litogr.-Cartotecnico Fed. Sacchetti e C., Milano.
- Pizzigoni G. (1956), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola.
- Progetto ARTIS e outdoor education Sandra Chistolini 2019*, <https://youtu.be/i4GHRILyzkI>, 22/12/2019.

- Schwarzer A. (2013), *Giocare tra gli alberi. Attività nel bosco con le corde secondo la pedagogia della natura*, Il leone verde, Torino.
- United Nations, General Assembly, *Development and international economic co-operation: environment*, Report of the World Commission on Environment and Development, A/42/427, 4 August 1987.
- Wattchow B., Brown M. (2011), *A Pedagogy of Place. outdoor education for a Changing World*, Monash University, Clayton.
- World Commission on environment and development, *Our common future*, Oxford University Press, Oxford, New York, 1987.

## **4. La Polledrara di Cecanibbio (Roma): un archivio del passato della Campagna Romana**

di Eugenio Cerilli\*

### **1. La ricostruzione del passato nel presente**

La morfologia della superficie terrestre e la distribuzione degli esseri viventi che la popolano sono il prodotto di miliardi di anni di eventi geologici, il cui motore principale è la continua mobilità della crosta terrestre divisa in placche tettoniche, il cui movimento reciproco causa la loro continua deformazione.

Il territorio laziale è il risultato dell'azione di numerosi eventi che si sono succeduti nel corso delle ere geologiche, ma è soprattutto negli ultimi due milioni di anni, e in particolare negli ultimi 850.000 anni, che si sono caratterizzati i lineamenti che possiamo osservare nel paesaggio attuale (Cerilli, 1998). La deformazione recente della crosta terrestre, l'attività dei diversi distretti vulcanici e, non ultimi, i cambiamenti climatici, hanno contribuito

\* Eugenio Cerilli è libero professionista, collaboratore della Soprintendenza Speciale archeologia belle arti e paesaggio di Roma.

La descrizione del sito di La Polledrara di Cecanibbio non è frutto dell'impegno del singolo scrivente, ma scaturisce dal lavoro interdisciplinare di un ampio gruppo di studiosi: Anna Paola Anzidei, Grazia Maria Bulgarelli, Ivana Fiore, Monica Gala, Cristina Lemorini, Federica Marano, Salvatore Milli, Maria Rita Palombo, Ernesto Santucci (in rigoroso ordine alfabetico). Infine, ma non per ultimo, un caloroso ringraziamento va ad Anna De Santis (funzionaria della Soprintendenza Speciale archeologia belle arti e paesaggio di Roma del Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo e direttrice del Museo di La Polledrara) per il suo grande impegno nella tutela e nella valorizzazione di uno dei siti più rappresentativi della preistoria italiana, e non solo. Questo contributo riprende, in parte, quanto descritto in Cerilli (2020).

a modificare ripetutamente il paesaggio, costruendo o distruggendo, nascondendo o portando alla luce antichi paesaggi e antichi ambienti. Per questo motivo nella campagna romana è presente un grande numero di siti in cui sono conservate le testimonianze di questo antico passato e tramite i quali è possibile ricostruire le storie di paesaggi, ambienti, animali ed esseri umani ormai scomparsi (Cerilli, 2015). Sin dal XVIII secolo, e soprattutto nel XIX, accademici (G.B. Brocchi, S. Breislak, A. Portis, G. Ponzi, R. Meli, E. Clerici, M.S. De Rossi, solo per citarne alcuni) e appassionati (per es. Frère Indes, L. Ceselli, C. Rusconi) hanno esplorato il territorio a Nord e a Sud di Roma alla ricerca di testimonianze del passato, gettando le basi della conoscenza dei suoi lineamenti geomorfologici e paleobiologici (Cerilli, 2014). Successivamente, le grandi trasformazioni urbanistiche a cavallo del secondo conflitto mondiale hanno portato alla luce, e all'attenzione di altri studiosi (per es. U. Rellini, G.A. Blanc, A.C. Blanc, L. Cardini), alcuni siti che rappresentano tutt'oggi dei capisaldi nella ricostruzione dell'evoluzione geologica, paleobotanica e paleontologica del territorio laziale. Infine, con il miglioramento delle tecnologie di indagine e di elaborazione dei dati applicate a questi veri e propri giacimenti di informazioni, vecchi e nuovi, dall'inizio dell'ultimo ventennio del secolo scorso (per es. Conato *et al.*, 1980) è stato possibile ricostruire con maggiore precisione e dettaglio il clima, il paesaggio, la vita degli animali e delle piante e, non ultima, la storia del popolamento umano della campagna romana nel corso del Pleistocene e dell'Olocene (tra i tanti studiosi si vuole qui ricordare Alberto Malatesta), una ricerca che ancora continua (per una sintesi dell'evoluzione geologica e paleobiologica della campagna romana si vedano: Milli, Palombo, 2011 e Milli, Tentori, Palombo, Anzidei, 2016, e relativa bibliografia).

Uno di questi giacimenti è La Polledrara di Cecanibbio, un notevole esempio tra i più importanti depositi paleontologici e archeologici italiani, dove si conserva una porzione di un corso d'acqua attivo nel corso della parte alta del Pleistocene medio.

## **2. La Polledrara di Cecanibbio: genesi ed evoluzione del deposito**

Il sito di La Polledrara di Cecanibbio è localizzato a circa 22 chilometri a Nord-Ovest di Roma, nel settore Nord-occidentale della campagna romana che si stende ai margini del Distretto Vulcanico Sabatino. Il deposito è stato individuato nel 1984, nel corso di ricognizioni promosse dall'allora Soprintendenza archeologica di Roma (ora Soprintendenza Speciale Arche-

ologia Belle Arti e Paesaggio di Roma, ente periferico del Ministero della cultura, che ha scavato il sito, costruito il museo e ne cura la conservazione e valorizzazione) con lo scopo di censire le emergenze archeologiche nel territorio di competenza. Nel 1985, sulla base di un'indagine preliminare condotta mediante la raccolta di superficie dei reperti affioranti, tramite quadrettatura, è stato effettuato un primo intervento di scavo che ha individuato la riva sinistra del fiume e parte del fondo dell'alveo in cui era depositato un grande numero di ossa fossili di grandi mammiferi associati a industria litica (Anzidei *et al.*, 1988). Dall'anno successivo numerose campagne di scavo, terminate nel 2013, hanno messo in luce un'area di circa 1.200 metri quadrati di un paleoalveo fluviale, inciso in un banco di tufite granulare. Nei sedimenti depositi in varie fasi dal corso d'acqua sono conservati più di 22.000 resti scheletrici appartenenti soprattutto a grandi mammiferi, centinaia di manufatti litici e alcuni su osso (Anzidei *et al.*, 2012; Santucci *et al.*, 2016; Cerilli *et al.*, 2019, e relativa bibliografia). Il deposito di La Polledrara fa parte della Sequenza di Ponte Galeria, in particolare della sequenza di quarto ordine corrispondente alla formazione Aurelia e correlata con i MIS 10 e 9 (Tentori, Marsaglia, Milli, 2016, e relativa bibliografia). La composizione mineralogica dei sedimenti vulcanoclastici che hanno colmato l'alveo fluviale indica una loro origine da differenti prodotti del Distretto vulcanico sabatino (Castorina *et al.*, 2017). Lo stato di conservazione degli elementi scheletrici è nel complesso buono, anche per ridotte variazioni chimico-fisiche indotte dalla loro permanenza nel sedimento: le analisi di diffrazione dei raggi X sui campioni di osso mostrano che la fase minerale principale è l'idrossiapatite, ma sono state identificate anche le fasi di fluoroapatite e barite (Marano *et al.*, 2016). Datazioni recenti  $^{40}\text{Ar}/^{39}\text{Ar}$  indicano che la formazione del deposito di La Polledrara ha avuto inizio  $325.000 \pm 2.000$  anni dal presente (MIS 9e) (Pereira *et al.*, 2017).

La morfologia di questo tratto di fiume, conservato per una lunghezza di circa 45 m e una larghezza di circa 40 m, è caratterizzata da una riva sinistra che si presenta con un andamento quasi rettilineo, mentre la destra compie un'ampia curva. Questa morfologia è dovuta alla complessa storia del corso d'acqua (Anzidei *et al.*, 2012; Santucci *et al.*, 2016), durante la quale è avvenuta la migrazione laterale della riva destra e nella quale sono state riconosciute due fasi principali. La prima è caratterizzata da un regime marcatamente fluviale, con ampie variazioni stagionali di portata; durante questa fase sul fondo si è accumulato il complesso palinsesto costituito dai resti scheletrici e manufatti litici trasportati dalla corrente fluviale e anche a seguito di episodi di esondazione del fiume con successivo rientro in alveo delle acque esondate. Nel corso della seconda fase si assiste a un progressivo

rallentamento della velocità della corrente, con conseguente alluvionamento dell'alveo, che nella fase terminale del ciclo fluviale subisce un progressivo impaludamento con conseguente formazione di aree con acque stagnanti e fangose nelle quali rimasero intrappolati almeno tre elefanti.

L'azione della corrente idrica che ha agito in particolare nella prima fase della storia del fiume, è particolarmente evidente in diverse aree del fondo dell'alveo dove sono distinguibili due zone separate da un gradino di circa 80 centimetri di altezza e che va a scomparire verso il centro del corso d'acqua. A monte di questo, il fondo del fiume appare molto irregolare e caratterizzato da aree rilevate e depresse. Queste irregolarità hanno ovviamente influenzato le direzioni e le intensità delle correnti d'acqua che le percorrevano. In quest'area i resti faunistici sono stati accumulati quasi totalmente nelle zone depresse, mentre scarseggiano nelle porzioni rilevate, ovvero più esposte all'azione idraulica della corrente. Inoltre la sommità di molte delle aree rilevate hanno una forma pianeggiante e presentano evidenti *mud-cracks*, a testimonianza di una loro esposizione sub-aerea. Questo indicherebbe che in questo tratto del fiume dovevano verificarsi delle periodiche oscillazioni del livello dell'acqua, forse anche marcate e probabilmente legate alle variazioni stagionali della piovosità. Diversamente, a valle del gradino, il fondo del fiume è pianeggiante e i resti faunistici sono distribuiti su tutto il fondo dell'alveo con una disposizione che riflette le caratteristiche di scorrimento della corrente. Per esempio in alcune zone gli elementi scheletrici lunghi e stretti, come le grandi difese di elefante, sono disposti parallelamente o trasversalmente alla direzione di scorrimento dell'acqua, spesso costituendo una barriera che ha favorito l'accumulo di altri elementi. In alcuni casi i vortici legati alla fase di accelerazione del flusso attorno a un ostacolo di dimensioni importanti hanno prodotto una sottoescavazione attorno a un elemento scheletrico.

Tranne poche eccezioni, i resti faunistici depositi sul fondo, ma spesso anche quelli litici rappresentati da più di 500 esemplari, presentano superfici fortemente striate, un alto grado di fluitazione della faccia superiore, esposta alla corrente, non riscontrabile nella faccia inferiore, poggiata sul fondo dell'alveo, che invece molto spesso si presenta fortemente erosa per l'azione chimica dovuta al contatto col sedimento di base. Inoltre sui resti presenti sul letto del fiume sono ben evidenti tracce dovute a radici, fratture da impatto o per calpestio, e non mancano indizi di fratturazione intenzionale antropica per l'estrazione del midollo. Infine si nota una marcata conservazione differenziale delle parti anatomiche a seconda della resistenza del loro tessuto osseo: sul fondo sono maggiormente presenti le porzioni più resistenti di elementi di animali di grande taglia, rappresentati soprattutto da individui

adulti, mentre sono rari gli elementi di animali giovani o di piccola taglia, o di porzioni scheletriche con tessuto spugnoso più abbondante o con tessuto compatto più sottile. Sempre sul fondo sono rarissimi gli elementi in connessione anatomica, che invece sono ben rappresentati nella successiva fase palustre, così come le parti scheletriche di animali di piccola taglia.

Queste caratteristiche tafonomiche (Cerilli, Fiore, 2018) indicano che gli elementi scheletrici, e in alcuni casi anche i reperti litici, erano trasportati da una corrente torbida e che, una volta depositati sul fondo, generalmente non si sono più spostati in modo significativo dalla loro posizione primaria e sono rimasti esposti allo scorrere dell'acqua per un intervallo di tempo prolungato. Per contro i reperti depositati nella successiva fase di alluvionamento dell'alveo si presentano ancora fortemente striati, ma con un grado di fluitazione assente o scarso, segno che, dopo il loro trasporto all'interno di una corrente torbida e la loro successiva deposizione, essi sono stati quasi immediatamente ricoperti da altro sedimento.

### 3. L'associazione faunistica e il quadro ambientale

L'associazione faunistica di La Polledrara (Anzidei *et al.*, 2012) include resti di anfibi e rettili, in corso di studio, di uccelli (principalmente Anseriformes), di roditori, sia muridi [*Apodemus sylvaticus*, *Microtus (Iberomys)* cf. *M.(I.) breccensis*] sia arvicolidi (*Pliomys* cf. *P. episcopalis*, *Arvicola* sp.), oltre a scarsi i resti di *Lepus* sp., ma le specie più rappresentate sono *Bos primigenius* e *Palaeoloxodon antiquus*; meno numerosi sono i resti di *Cervus elaphus*, *Sus scrofa*, *Stephanorhinus* cf. *S. hemitoechus*, *Equus ferus*, *Canis lupus*, *Vulpes vulpes*, *Meles meles*, *Felis silvestris*, *Macaca sylvanus*. Infine due crani di *Bubalus murrensis* rappresentano l'attestazione più meridionale di questa specie in Europa. In base alle specie presenti, ai dati isotopici e delle microtracce di usura sui molari di elefanti, è ipotizzabile che il paesaggio circostante il corso d'acqua fosse caratterizzato da una consistente copertura boschiva intervallata da spazi aperti in condizioni di clima temperato/temperato caldo moderatamente umido (Filippi *et al.*, 2001; Palombo *et al.*, 2005). La mancanza di pollini e di resti fossili vegetali non consente di confermare o meno questa ipotesi.

## 4. La presenza antropica: lo sfruttamento delle risorse naturali

La presenza antropica è testimoniata da un secondo molare deciduo di un individuo di *Homo heidelbergensis* di età compresa tra i 5 e i 10 anni, ma soprattutto dalla notevole quantità di manufatti rinvenuti nel deposito del fiume e dalle numerose tracce di impatto antropico sulle ossa degli animali.

Il complesso litico è costituito da circa 500 manufatti, ai quali si aggiungono i circa 600 associati alla carcassa di uno degli elefanti rimasti intrappolati nel fango (Anzidei *et al.*, 1999; Anzidei *et al.*, 2004; Anzidei *et al.*, 2012; Santucci *et al.*, 2016). Gli strumenti litici sono stati realizzati utilizzando piccoli ciottoli silicei e raramente calcareo-silicei, simili a quelli presenti in alcuni livelli della formazione di Ponte Galeria (Anzidei *et al.*, 1999). Sono rappresentati nuclei, schegge, strumenti su ciottolo e su scheggia (denticolati, intaccature, raschiatoi, grattatoi e numerosi strumenti multipli) oltre a scarti di lavorazione, questi ultimi più frequenti nella fase palustre. Su alcuni manufatti, ritoccati e non, sono state individuate tracce d'uso riconducibili ad attività di taglio di tessuti molli, come pelle e carne, e di lavorazione del legno (Santucci *et al.*, 2016). Non sono presenti bifacciali, al contrario ben documentati in altri siti all'incirca coevi collocati nella medesima area geografica come Castel di Guido (Radmilli, Boschian, 1996; Boschian, Saccà, 2015), Torre in Pietra (Malatesta, 1978); Malagrotta-Capanna Murata (Radmilli, 1985).

Alcuni manufatti sono stati realizzati utilizzando come materia prima dei grandi frammenti di diafisi di elefante (Anzidei, 2001); inoltre è anche ben rappresentato l'uso dei c.d. strumenti d'espedito. Oltre ai manufatti su selce e su osso, la frequentazione antropica è evidenziata anche da un cospicuo numero di ossa fratturate intenzionalmente per l'estrazione del midollo (Villa *et al.*, 1999; Anzidei, Cerilli, 2001), pratica legata ai nutrienti contenuti nel midollo e alle necessità fisiologiche indotte da un'alimentazione che prevedeva l'assunzione di proteine animali, la cui corretta assimilazione necessita dell'apporto di carboidrati, vegetali o grassi (per es. Richards, Trinkaus, 2009; Ben-Dor Gopher, Hershkovitz, Barkai, 2011; Reshef, Barkai, 2015).

Come già accennato, nella fase terminale del ciclo fluviale la formazione di grandi accumuli di sedimento ha causato la morte per intrappolamento nel fango di tre elefanti (Anzidei *et al.*, 2012; Santucci *et al.*, 2016).

Uno di questi è rappresentato dalle difese posizionate in posizione quasi anatomica, dalle vertebre cervicali e da parte degli arti posteriori. Un arto anteriore destro completo e in connessione anatomica e il corrispondente piede anteriore sinistro testimoniano la presenza di un altro elefante rimasto intrappolato nel fango a poca distanza dal primo. Di particolare interesse è

il terzo, posizionato in un'area localizzata in prossimità della riva destra, in quanto il suo scheletro è in stretta relazione spaziale con manufatti antropici (Anzidei *et al.*, 2015; Santucci *et al.*, 2016). Di questo scheletro, in parziale connessione anatomica, si conservano il cranio, mancante del neurocranio, e parte dello scheletro postcraniale; gli arti anteriori, flessi sotto al torace, sono mancanti dell'omero destro; gli arti posteriori, quasi completi, hanno il sinistro allungato posteriormente e il destro parzialmente flesso con entrambe le estremità disposte con la superficie plantare rivolta verso l'alto. Lo scheletro assiale è mancante, anche se, per dimensioni ed età di morte stimata intorno ai 39 anni, cinque vertebre cervicali vicine allo scheletro potrebbero appartenere a questo individuo. L'altezza al garrese dell'animale, probabilmente un maschio, era di circa 3,5 metri per un peso di circa 9.500 chili (Santucci *et al.*, 2016). La maggior parte dei manufatti litici è distribuita lungo il fianco destro dello scheletro alle stesse quote dei resti ossei, ma anche lungo il fianco sinistro; si nota una particolare concentrazione nell'area compresa tra il cranio e gli arti anteriori. Sui manufatti sembrano assenti le alterazioni da lungo trasporto e sono stati ricostruiti diversi rimontaggi che coinvolgono un numero di elementi compreso tra i 2 e i 10 per ciascun rimontaggio. Su 28 manufatti sono state rilevate tracce d'uso dovute al taglio di tessuti animali soprattutto morbidi come carne e pelle, ma in due casi è stato identificato anche il contatto con l'osso; alcune tracce sono riconducibili alla lavorazione del legno. Tutte queste indicazioni possono essere messe in relazione ad attività di macellazione della carcassa dell'elefante in un contesto di *scavenging* (Santucci *et al.*, 2016).

Su alcune ossa dell'elefante sono state riscontrate delle strie le cui macrocaratteristiche sono diverse da quelle dovute a modificazioni naturali, ma le cui microcaratteristiche non consentono una sicura attribuzione ad azioni antropiche in quanto sono disturbate dalle successive azioni del sedimento (Cerilli, Fiore, 2018; Cerilli *et al.*, 2019). Tracce più sicure di impatto antropico sono registrate sui due femori, di cui si conservano le porzioni distali e forse la testa articolare destra, che presentano tracce di fratturazione intenzionale di origine antropica volta molto probabilmente all'appropriazione di larghe porzioni ossee da cui estrarre il midollo e forse anche da utilizzare come materia prima per la fabbricazione di grandi strumenti su osso. Da notare che nella stessa area è presente un certo numero di diafisi di osso lungo di elefante che mostrano fratturazioni e distacchi di schegge che per quantità, localizzazione, concentrazione e sovrapposizione non sono riferibili ad attività di macellazione, ma piuttosto ad azioni di messa in forma della materia prima (Cerilli, Fiore, 2018).

#### **4.1. Interazione esseri umani-proboscidati: una relazione di lunga durata**

In conclusione, le caratteristiche del sito di La Polledrara di Cecanibbio evidenziano e ampliano le conoscenze sulle relazioni esseri umani-proboscidati nel Pleistocene medio e sulle strategie di sussistenza di *H. heidelbergensis*. A La Polledrara, se appare indubbio che gli agenti principali di accumulo delle ossa siano stati lo scorrere dell'acqua all'interno di un alveo fluviale e il fango della successiva fase palustre, è certamente innegabile che questi luoghi abbiano attratto i gruppi di cacciatori-raccoglitori che frequentavano il territorio, per le formidabili possibilità di sfruttamento delle risorse animali, sia a scopo alimentare sia per il recupero di materie dure animali per ricavarne manufatti.

D'altra parte l'interazione tra umani e proboscidati (soprattutto rappresentanti delle famiglie Deinotheridae, Elephantidae, Mammutidae) nel corso del Paleolitico è testimoniata in numerosissimi siti in tutto il mondo (Anzidei *et al.*, 2015; Santucci *et al.*, 2016). Le caratteristiche di questi siti indicano che per un lunghissimo lasso di tempo siano state adottate con maggiore frequenza strategie di sussistenza opportunistiche basate sullo sfruttamento di carcasse di animali morti per cause naturali, mentre l'eventuale ricorso alla caccia, generalmente diretta verso individui di giovane età, sembra praticato in momenti cronologici più recenti, caratterizzati da un'organizzazione sociale e tecnologica che poteva consentire questa pratica (Palombo, Cerilli, 2019). Questa ipotesi sembra suffragata, oltre che dall'analisi statistica delle caratteristiche di numerosi siti archeologici, anche dal confronto etnografico con società tradizionali dei nostri tempi, che evidenzia come la caccia all'elefante necessiti di un gruppo numeroso di cacciatori associato a un'accurata programmazione e organizzazione, in quanto si presenta come un'attività non scevra da pericoli, tanto che anche attualmente, quando se ne presenta l'occasione, viene ancora praticato lo scavenging di elefanti morti per cause naturali (Anzidei *et al.*, 2015).

#### **5. La musealizzazione, l'allestimento didattico e la comunicazione con il pubblico**

Il giacimento è stato musealizzato *in situ* mediante la costruzione di un edificio che ha ricoperto la parte più interessante del deposito (circa 900 metri quadrati), conservandolo e permettendone la visita al pubblico a partire dall'anno 2001 (Anzidei *et al.*, 2012). Questa operazione è stata fortemente

voluta dalla dottoressa Anna Paola Anzidei, funzionaria della SSABAP-RM, che ha impegnato più di trenta anni della sua storia professionale nella direzione degli scavi del sito, nella costruzione del museo e nella sua conservazione e valorizzazione, impegno che viene portato avanti attualmente dalla dottoressa Anna De Santis.

Il Museo è attrezzato con sussidi didattici: pannelli che illustrano la storia del sito e del suo contenuto, ma soprattutto due grandi ricostruzioni pittoriche rappresentanti l'ambiente fluviale e palustre, le specie animali rinvenute e le attività antropiche che vi si svolsero. Al momento è in atto la riprogettazione dello spazio posto all'ingresso, adibito alla prima accoglienza e a parte delle attività didattiche. Il progetto, a cura della Soprintendenza Speciale Archeologia Belle Arti e Paesaggio di Roma, prevede il rifacimento dei pannelli didattici, con aggiornamento dell'iconografia e dei testi adeguandoli ai risultati raggiunti dallo sviluppo delle ricerche, l'installazione di schermi video su cui proiettare filmati realizzati *ad hoc*, delle piccole vetrine in cui esporre i reperti più piccoli e un percorso tattile per non vedenti.

Per quanto riguarda l'illustrazione del sito al pubblico, considerando l'estrema ampiezza nella tipologia dei visitatori, dagli alunni della scuola primaria, e a volte anche dell'infanzia, agli adulti di tutte le età e scolarizzazione, si è preferito affidare il racconto alla "voce narrante" di una guida fisica, generalmente lo scrivente. Il vantaggio rispetto all'uso di audioguide o filmati risiede nel fatto che mediante il contatto diretto è assicurata un'estrema flessibilità nell'adeguare in tempo reale il racconto alla tipologia di pubblico in ascolto e al riscontro immediatamente percettibile, possibilità assente in prodotti didattici preconfezionati. Inoltre la narrazione al pubblico in età scolare può divenire "interattiva" ponendo delle domande ai piccoli ascoltatori nel corso del racconto, in modo da destarne l'interesse e renderli protagonisti nel disvelamento della storia, ma anche di valutarne le conoscenze pregresse e quindi adeguare la spiegazione introducendo, al bisogno, le nozioni necessarie alla comprensione della storia del luogo. Ovviamente queste "interruzioni" vanno ridotte al minimo indispensabile, per non interrompere lo svolgimento della narrazione, rimandando al termine della visita ulteriori domande che comportino l'approfondimento dei temi trattati o il soddisfacimento di estemporanee curiosità personali.

Va comunque precisato che nella progettazione dell'allestimento didattico in corso, siano allo studio ulteriori supporti didattici, mediante dispositivi elettronici, collegamenti a pagine web, realtà aumentata, materiale informativo scaricabile, in parte già ora disponibile online (<https://www.soprintendenzaspecialeroma.it/>), che permettano al visitatore di approfondire in un

secondo momento alcuni temi a scelta, senza distoglierlo o distrarlo dalla visione del contenuto del museo, di indubbio fascino e potenza evocativa.

## 5.1. Comunicare la preistoria

Lo studio e la ricostruzione degli eventi che si sono svolti in luoghi come La Polledrara necessitano della collaborazione interdisciplinare di un ampio spettro di competenze scientifiche: geologia, geomorfologia, sedimentologia, paleoclimatologia, paleobotanica, paleontologia, archeologia, antropologia fisica e culturale ecc. Di conseguenza anche la narrazione al pubblico mette in campo una serie di concetti e nozioni che non sempre fanno parte del retroterra culturale di chi ascolta. Questo comporta che nel corso del racconto, quando diviene evidente che essi non sono noti agli ascoltatori, occorra soffermarsi a illustrare questi concetti e nozioni, ovviamente in modo semplice e sintetico, ma comunque rigoroso, in modo da non scadere in un'errata banalizzazione. Quest'ultima, oltre all'evidente degrado qualitativo del racconto, non consentirebbe di trasmettere correttamente le informazioni che sono al momento ignote all'ascoltatore, causando la sua mancata crescita culturale, e sicuramente non lo invoglierebbe all'approfondimento a causa dell'errata consapevolezza di aver compreso e appreso esaustivamente l'argomento in discussione.

Inoltre la banalizzazione di concetti e accadimenti può comportare anche l'introduzione di veri e propri errori concettuali, dei quali di seguito si analizzeranno brevemente tre casi a puro titolo di esempio (per un approfondimento riguardo gli errori contenuti nella maggior parte dei manuali scolastici si veda Di Nocera, 2019):

- *l'uomo discende dalle scimmie* (spesso viene aggiunto l'aggettivo *antropomorfe* per marcare la vicinanza evolutiva). Completamente errato! Senza entrare nei dettagli trattati in un'ampia produzione scientifica (per una piacevole sintesi si consiglia Manzi, 2013) i rappresentanti dei generi *Australopithecus* e *Homo*, tra cui la specie umana moderna *H. sapiens*, sono scimmie, e in questa circostanza l'aggettivo "antropomorfa" diviene pleonasticamente tautologico. Semmai con le scimmie condividiamo un antenato comune e una grandissima parte del corredo genetico;
- *i proboscidiati sono tutti mammut*. Completamente errato! Senza addentrarsi nella filogenesi dei Proboscidea, gli animali appartenenti a quest'ordine appartengono a numerose famiglie per la maggior parte estinte: le specie viventi (*Loxodonta* ed *Elephas*) appartengono alla famiglia Elephantidae. I generi *Australopithecus* e *Homo* hanno avuto interazioni

principalmente con i rappresentanti delle famiglie Deinotheriidae (per es. *Deinotherium*), Elephantidae (per es. *Palaeoloxodon recki*, *P. antiquus*, *Mammuthus meridionalis*, *M. primigenius*, *M. imperator*, *M. columbi*) e Mammutidae (per es. *Mammut americanum*). In particolare nel territorio italiano le specie che sono state maggiormente sfruttate dagli esseri umani sono *P. antiquus* e *M. primigenius*;

- *l'uomo è cacciatore*. Alquanto impreciso! Se la cosiddetta piccola caccia è stata probabilmente un'attività lungamente praticata, lo studio di un'enorme quantità di siti archeologici in cui si registra un'interazione tra rappresentanti dei generi *Australopithecus* e *Homo* e i mammiferi di grande taglia, in particolare i proboscidi, indica che per un lungo lasso di tempo le modalità di sfruttamento di questi animali non prevedevano la caccia diretta, ma al contrario lo sfruttamento di carcasse di individui morti per cause naturali, inizialmente passivo e successivamente conflittuale (per es. Binford, 1983, 1985; Blumenshine, 1986a, 1986b; Shipman, 1986; Selvaggio, 1987; Lupo, 1998; Bickerton, Szathmáry, 2011; Cerilli, 2016; Nakamura *et al.*, 2019). Solo con l'acquisizione di un'organizzazione sociale e conoscenze tecnologiche adeguate, la caccia attiva verso i grandi animali è divenuta una pratica frequente e consolidata, sia pure condotta secondo differenti modalità e selezione delle prede.

## 5.2. Tra evoluzione e narrazione

Siti come La Polledrara di Cecanibbio rappresentano dei veri e propri archivi del passato. Mediante l'analisi del loro contenuto è possibile ricostruirne le caratteristiche paleoambientali e anche l'attività degli esseri umani che li frequentavano. Inoltre, mediante l'integrazione delle informazioni derivanti dallo studio di più siti diviene anche possibile ricostruire cronologicamente la storia dell'evoluzione ambientale, biologica e antropica di regioni più o meno vaste.

La narrazione al pubblico di queste storie, condotta con coinvolgente semplicità, ma sempre mantenendo un preciso rigore scientifico, produce nell'ascoltatore non solo un ovvio incremento e/o consolidamento di conoscenze relative a una vasta gamma di discipline scientifiche, che non vengono più viste come linee di ricerca separate, ma, al contrario, sinergiche al fine di raggiungere un obiettivo condiviso: la completa ricostruzione della storia di un territorio.

Questa maggiore, o rinnovata, conoscenza può avere un'ulteriore ricaduta positiva sulla popolazione, inducendo una nuova consapevolezza del proprio passato e della storia del territorio in cui si vive, o rinnovandone e incrementandone quella spesso perduta (si veda per es. Sapio, 2020). Questo

processo didattico può determinare anche la ricostruzione del senso di comunità, o il suo rinsaldamento, la possibile inclusione dei “nuovi” venuti, non ancora del tutto radicati nel territorio e nella comunità, la condivisione del territorio, ma soprattutto la riappropriazione del suo valore. In questo modo le comunità che lo popolano, oltre che a ottenere un beneficio in termini di conoscenza individuale e collettiva, possono divenire parte attiva nella tutela e valorizzazione delle testimonianze storiche in esso presenti, contribuendo alla loro conservazione a favore delle future generazioni.

## Riferimenti bibliografici

- Anzidei A.P. (2001), “Tools from elephant bones at La Polledrara di Cecanibbio and Rebibbia e Casal de’ Pazzi”, in P. Cavarretta, P. Gioia, M. Mussi, M.R. Palombo (eds.), *The World of Elephants, Proceedings of the First International Congress*, Consiglio nazionale delle ricerche, Roma, pp. 415-418.
- Anzidei A.P., Angelelli L., Caloi L., Damiani I., Pacciarelli M., Palombo M.R., Saltini A.C., Segre G. (1988), “Il giacimento pleistocenico de ‘La Polledrara’ di Cecanibbio (Roma). Relazione preliminare”, *Archeologia Laziale*, 9, pp. 361-368.
- Anzidei A.P., Arnoldus-Huyzenveld A., Caloi L., Palombo M.R., Lemorini C. (1999), “Two Middle Pleistocene sites near Rome (Italy): La Polledrara di Cecanibbio and Rebibbia-Casal De’ Pazzi”, *Monographien des Romisch-Germanischen Zentralmuseum*, 42, pp. 173-195.
- Anzidei A.P., Arnoldus-Huyzenveld A., Palombo M.R., Argenti P., Caloi L., Marcolini F., Mussi M. (2004), “La Polledrara di Cecanibbio, faune, industrie, milieu”, in E. Baquedano, S. Rubio (eds.), *Homenaje a Emiliano Aguirre. Zona Arqueologica*, *Archeologia*, 4, pp. 20-29.
- Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Cerilli E., Milli S., Palombo M.R., Santucci E. (2012), “La Polledrara di Cecanibbio (Rome, Italy). An example of protection and enhancement of a geosite of palaeontological and archaeological interest”, in M. Bentivenga, F. Geremia (eds.), *Geoheritage: Protecting and Sharing, Proceedings and fieldtrip guides of the 7th International Symposium ProGEO on the Conservation of the Geological Heritage, Bari, 24-28 settembre 2012*, *Geologia dell’Ambiente*, supplemento al n. 3, pp. 36-39.
- Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Catalano P., Cerilli E., Gallotti R., Lemorini C., Santucci E. (2012), “Ongoing research at the late Middle Pleistocene site of La Polledrara di Cecanibbio (central Italy), with emphasis on human-elephant relationships”, *Quaternary International*, 255, pp. 171-187.
- Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Cerilli E., Fiore I., Lemorini C., Marano F., Santucci E. (2015), Strategie di sussistenza nel Paleolitico inferiore a La Polledrara di Cecanibbio (Roma): lo sfruttamento di una carcassa di *Palaeoloxodon antiquus*, *50° Riunione Scientifica dell’Istituto Italiano di Preistoria e Protostoria “Preistoria del Cibo”*, Roma 5-9 ottobre 2015, sessione 2.

- Anzidei A.P., Cerilli E. (2001), “The fauna of La Polledrara di Cecanibbio and Rebbia-Casal de’ Pazzi (Rome, Italy) as an indicator for site formation processes in a fluvial environment”, in P. Cavarretta, P. Gioia, M. Mussi, M.R. Palombo (eds.), *The World of Elephants, Proceedings of the First International Congress*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 167-171.
- Ben-Dor M., Gopher A., Hershkovitz I., Barkai R. (2011), “Man the Fat Hunter: The Demise of *Homo erectus* and the Emergence of a New Hominin Lineage in the Middle Pleistocene (ca. 400 kyr) Levant”, *PLoS ONE*, 6 (12), e28689.
- Bickerton D., Szathmáry E. (2011), “Confrontational scavenging as a possible source for language and cooperation”, *BMC Evolutionary Biology*, 11 (1), p. 261.
- Binford L.R. (1983), *In Pursuit of the Past*, Thames and Hudson, London.
- Binford L.R. (1985), “Human ancestors: changing views of their behavior”, *Journal of Anthropological Archaeology*, 4 (4), pp. 292-327.
- Blumenschine R.J. (1986a), “Early Hominid Scavenging Opportunities: Implications of Carcass Availability in the Serengeti and Ngorongoro Ecosystems”, *Oxford: British Archaeological Reports, International Series*, 283.
- Blumenschine R.J. (1986b), “Carcass consumption sequences and the archaeological distinction of scavenging and hunting”, *Journal of Human Evolution*, 15 (8), pp. 639-659.
- Boschian G., Saccà D. (2015), “In the elephant, everything is good: Carcass use and re-use at Castel di Guido (Italy)”, *Quaternary International*, 361, pp. 288-296.
- Castorina F, Masi U., Milli S., Anzidei A.P., Bulgarelli G.M. (2015), “Geochemical and Sr-Nd isotopic characterization of Middle Pleistocene sediments from the paleontological site of La Polledrara di Cecanibbio (Sabatini Volcanic District, central Italy)”, *Quaternary International*, 357, pp. 253-263.
- Cerilli E. (1998), “L’evoluzione geologica dell’area centro-orientale di Roma”, in C. Calci (a cura di), *Roma Oltre le Mura. Lineamenti storico-topografici del territorio della V Circonscrizione*, Litografia Saba s.r.l., Roma, pp.12-21
- Cerilli E. (2014), *Un prete e un soldato per la campagna (romana): le collezioni ottocentesche di Frère Indes e Luigi Ceselli. Studi di Preistoria e Protostoria, Atti della XLVI Riunione Scientifica dell’Istituto Italiano di Preistoria e Protostoria “150 anni di preistoria e protostoria in Italia”*, Roma, Museo Nazionale Preistorico Etnografico “L. Pigorini”, 23-26 novembre 2011, Istituto Italiano di Preistoria e Protostoria, Firenze, vol 1, pp. 111-116.
- Cerilli E. (2015), “L’evoluzione del paesaggio della Campagna Romana a Nord di Roma”, *Il Pungolo*, XXV, 121, gennaio/febbraio, pp. 14-15.
- Cerilli E. (2016), “Appendice XXIII. Archaeozoological analysis of the mammal remains from the site of Terra Amata. Comparaisons avec le site de la Polledrara di Cecanibbio”, in H. De Lumley (sous la dir. de), *Terra Amata Nices, Alpes-Maritimes, France, Tome V: Comportement et mode de vie des chasseurs acheuléens de Terra Amata*, CNRS editions, Paris, pp. 461-465.
- Cerilli E. (2020), “La Polledrara di Cecanibbio (Roma): una finestra nel passato della Campagna Romana”, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24, 50, dicembre, pp. 129-142.

- Cerilli E., Fiore I. (2018), “Natural and anthropic events at La Polledrara di Cecanibbio (Italy, Rome): some significant examples”, *Alpine and Mediterranean Quaternary*, 31 (*Quaternary: Past, Present, Future – AIQUA Conference, Florence, 13-14/06/2018*), pp. 55-58.
- Cerilli E., Fiore I., Santucci E., Marano F., Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Palombo M.R. (2019), “Strategie di sfruttamento delle risorse animali a La Polledrara di Cecanibbio (Pleistocene medio-superiore, Roma)”, in J. De Grossi Mazzorin, I. Fiore, C. Minniti (a cura di), *Atti dell’8° Convegno Nazionale di Archeozoologia, Lecce 11-14 novembre 2015*, Università del Salento, pp. 21-30.
- Conato V., Esu D., Malatesta A., Zarlenga F. (1980), “New data on the Pleistocene of Rome”, *Quaternaria*, 22, pp. 131-176.
- Di Nocera G.M. (2019), “La preistoria nei manuali scolastici: tra rigore scientifico, stereotipi e fake news”, in M. Vallozza, G.M. Di Nocera (a cura di), *Sistemi educativi e politiche culturali dal mondo antico al contemporaneo*, Studi offerti a Gabriella Ciampi, Daidalos, 18, pp. 153-160.
- Filippi M.L., Palombo M.R., Barbieri M., Capozza M., Iacumin P., Longinelli A. (2001), “Isotope and microwear analyses on teeth of late Middle Pleistocene *Elephas antiquus* from the Rome area (La Polledrara, Casal de’ Pazzi)”, in P. Cavarretta, P. Gioia, M. Mussi, M.R. Palombo (eds.), *The World of Elephants, Proceedings of the First International Congress*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 534-539.
- La Polledrara di Cecanibbio, [https://www.soprintendenzaspecialeroma.it/schede/polledrara-di-cecanibbio\\_2974/](https://www.soprintendenzaspecialeroma.it/schede/polledrara-di-cecanibbio_2974/) (ultima consultazione 11/12/2021).
- Lupo K.D. (1998), “Experimentally derived extraction rates for marrow: implications for body part exploitation strategies of Plio-Pleistocene hominid scavengers”, *Journal of Archaeological Science*, 25 (7), pp. 657-675.
- Manzi G. (2013), *Il grande racconto dell’evoluzione umana*, il Mulino, Bologna.
- Malatesta A. (a cura di) (1978), “Torre in Pietra (Roma)”, *Quaternaria*, 20, pp. 209-591.
- Marano F., Di Rita F., Palombo M.R., Ellwood N.T.W., Bruno L. (2016), “A first report of biodeterioration caused by cyanobacterial biofilms of exposed fossil bones: A case study of the middle Pleistocene site of La Polledrara di Cecanibbio (Rome, Italy)”, *International Biodeterioration & Biodegradation*, 106, pp. 67-74.
- Milli S., Palombo M.R., Anzidei A.P. (2011), I depositi pleistocenici di Ponte Galeria e la Polledrara di Cecanibbio, *Guidebook post-congress field trip, AIQUA 2011 (Italian Association for Quaternary Studies)*, Rome, February 26.
- Milli S., Tentori D., Palombo M.R., Anzidei A.P. (2016), La Sequenza Deposizionale di Ponte Galeria nel quadro del Pleistocene Romano: facies, stratigrafia fisica, composizione e provenienza, *Riunione Scientifica Geosed, Guida all’Escursione 2 dicembre*, Roma.
- Nakamura M., Hosaka K., Itoh N., Matsumoto T., Matsusaka T., Nakazawa N., Yamagami M. (2019), “Wild chimpanzees deprived a leopard of its kill: Implications for the origin of hominin confrontational scavenging”, *Journal of Human Evolution*, 131, pp. 129-138.

- Palombo M.R., Cerilli, E. (2019), *Human-elephant interaction during the Pleistocene: new insights and unsolved questions from a Mediterranean perspective. Symposium Human-elephant interactions: from past to present, Hannover 16-18 ottobre 2019*, abstract book, pp. 35-36.
- Palombo M.R., Cerilli E. (2019), “Human-elephant interaction during the Lower Palaeolithic: scrutinizing the role of environmental factors”, *Proceedings of the Symposium Human-elephant interactions: from past to present, Hannover 16-18 ottobre 2019*, in stampa.
- Palombo M.R., Filippi M.L., Iacumin P., Longinelli A., Barbieri M., Maras A. (2005), “Coupling tooth microwear and stable isotope analyses for palaeodiet reconstruction: the case study of Late Middle Pleistocene *Elephas (Palaeoloxodon) antiquus* teeth from Central Italy (Rome area)”, *Quaternary International*, 126-128, pp. 153-170.
- Pereira A., Nomade S., Falguères C., Bahain J.-J., Tombret O., Garcia T., Anzidei A.P. (2017), “<sup>40</sup>Ar/<sup>39</sup>Ar and ESR/U-series data for the La Polledrara di Cecanibbio archaeological site (Lazio, Italy)”, *Journal of Archaeological Science: Reports*, 15, pp. 20-29.
- Radmilli A.M. (1985), “Malagrotta, Lazio”, in *I Primi Abitanti d'Europa*, De Luca, Roma, 173-176.
- Radmilli A.M., Boschian G. (1996), *Gli scavi di Castel di Guido. Il più antico giacimento di cacciatori nell'Agro Romano*, Origines, Firenze.
- Reshef H., Barkai R. (2015), “A taste of an elephant: The probable role of elephant meat in Paleolithic diet preferences”, *Quaternary International*, 379, pp. 28-34.
- Richards M.P., Trinkaus E. (2009), “Isotopic evidence for diets of European Neanderthals and early modern humans”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106 (38), pp. 16034-16039.
- Santucci E., Marano F., Cerilli E., Fiore I., Lemorini C., Palombo M.R., Bulgarelli G.M. (2016), “*Palaeoloxodon* exploitation at the Middle Pleistocene site of La Polledrara di Cecanibbio (Rome, Italy), with emphasis on human-elephant relationships”, *Quaternary International*, 406, pp. 169-182.
- Sapio A. (2020), *Il welfare civile: assetto teorico e prassi metodologica. Report del programma di ricerca sperimentale “Progetto WelComE”*, FrancoAngeli, Milano, [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/482](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/482) (ultima consultazione 11/1/2021).
- Selvaggio M. (1987), “From Noble Hunters to Carrion Robbers: The Evolution of the Scavenging Model of Early Hominid Subsistence”, *Crosscurrents, Department of Anthropology, Rutgers University*, 1, pp. 33-47.
- Shipman P. (1986), “Scavenging or hunting in early hominids: theoretical framework and tests”, *American Anthropology*, 88, pp. 27-43.
- Tentori D., Marsaglia K.M., Milli S. (2016), “Sand compositional changes as a support for sequence-stratigraphic interpretation: the Middle Upper Pleistocene to Holocene deposits of the Roman Basin (Rome, Italy)”, *Journal of Sedimentary Research*, 86 (10), pp. 1208-1227.

Villa P., Anzidei A.P., Cerilli E. (1999), “Bones and bone modifications at La Polledrara, a Middle Pleistocene Site in Italy”, in *Atti del convegno “The Role of Early Humans in the Accumulation of European Lower and Middle Palaeolithic Bone Assemblages”*, *Monographien des Römisch-Germanischen Zentralmuseums*, Mainz, 42, pp. 197-206.

## **5. Il Progetto ARTIS e l'esperienza della paleontologia a scuola**

di Sandra Chistolini, Maria Carmela Romano, Roberta De Horatis,  
Barbara Cesaretti, Annalaura Iannilli, Claudia Blandini\*

### **1. La trasformazione del sito nella fraseologia dell'infanzia**

Il progetto ARTIS contiene in sé quanto si è cercato di perseguire dal 2016 al 2021, in ordine alla conoscenza e all'estensione di quella genesi originaria di scuola all'aperto che nasceva nell'educazione in ambienti rurali, sin dall'Ottocento e che nel Novecento veniva riprogettandosi come scuola di metodo dell'esperienza vivente e sperimentale; nonché come scuola del

\* Le insegnanti Barbara Cesaretti, Roberta De Horatis, Maria Carmela Romano insegnano nella scuola nel bosco e nella scuola all'aperto del XIII Municipio di Roma. L'ordine di successione dei contributi è quello delle date di ingresso nel Progetto ARTIS. Maria Carmela Romano ha partecipato per prima nei mesi febbraio-giugno 2019 seguita da Roberta De Horatis che ha aderito nei mesi di settembre-dicembre 2019. Ambedue le insegnanti hanno inserito la visita a Polledrara nel loro piano educativo scolastico accogliendo anche le studentesse del corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Barbara Cesaretti è intervenuta nel convegno di formazione del 30/11/2019 dal titolo "Il Progetto ARTIS. L'esperienza della Polledrara di Cecanibbio. Le prospettive pedagogica e comunicativa". Annalaura Iannilli e Claudia Blandini qui citate secondo la data di ingresso nel Progetto ARTIS. Annalaura Iannilli ha seguito il campionamento degli insegnanti e dei genitori, ha raccolto i dati socio-anagrafici e le interviste. Claudia Blandini ha partecipato alla ricostruzione del sito a scuola nella classe di Maria Carmela Romano. Entrambe hanno sperimentato i progetti di scuola all'aperto e di ARTIS all'interno delle loro tesi di laurea in Scienze della formazione primaria. Le rispettive tesi di laurea sono state: Claudia Blandini, *L'educazione al pensiero scientifico nella scuola italiana, secondo il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni. Progetto di tirocinio "L'esperienza in una classe di scuola elementare"*, Università degli Studi Roma Tre, seduta di laurea del 30/6/2020. Annalaura Iannilli, *Apprendimento esperienziale e outdoor education. Tutta un'altra scuola, relazione finale di tirocinio "Apriamo le porte al mondo"*, Università degli Studi Roma Tre, seduta di laurea del 17/12/2020.

rinnovamento pedagogico (Sempronio, 1893; Pizzigoni, 1930; Bettini, 1941; Valitutti, 1946; Presutti, 1956; Zangarelli, 1984; Tomassini, Fabiani, 2009; Calvaruso, 2013). Le scuole di campagna ricche di attività a contatto con la natura solo quelle nelle quali i bambini imparano a risolvere i problemi senza impaccio e nelle quali la manualità è considerata fondamentale alla stessa sperimentazione. Mauro Laeng, con tocco sapiente parla di arresto ammirato della pedagogia accademica di fronte alle realizzazioni empiriche di educatori che hanno saputo indagare magnificamente nell'animo dell'infanzia, rispondendo al meglio ai bisogni dei piccoli allievi (Laeng, 1979, p. 45).

Nella scuola nella quale si apprende stando all'aperto l'investigazione è una delle attività centrali che si sviluppa spontaneamente per quella spinta che il bambino ha verso il mondo esterno. Il bambino delle nostre aree metropolitane talvolta non sa neanche come è fatta una gallina e non sa di che cosa quel piccolo volatile si alimenta. Viceversa, il bambino che vive in campagna ha certamente maggiori opportunità di interazione quotidiana con l'ambiente naturale.

La ricerca linguistica e psicolinguistica sulla complessità degli enunciati da semplificare per permettere l'accesso alla conoscenza condivisa, trova nella pedagogia di ARTIS la sua piena attuazione nel Progetto di Polledrara di Cecanibbio. Nella scuola dell'infanzia, le espressioni linguistiche a base scientifica sono state evidenziate, per poi essere intellettualmente manipolate.

Agli occhi degli studiosi si è presentato un processo singolare di trasformazione del pensiero in azione e viceversa. Il bambino si è mosso dall'intuizione originaria alla comunicazione significativa, con operazioni di attenzione verso l'oggetto, selezione dell'informazione, elaborazione del pensiero e restituzione prescientifica della comunicazione. Gli studi sul linguaggio dell'infanzia spaziano dal corpo alla mente, dal movimento alla relazione sociale e affettiva (Dallari, 1976; Fiocco, 1979; Stroppa, Barbieri, 1982; Anolli, Scurati, 1987; Bortolotti, Porcelli, Zanon, 2010) sottolineando come l'apprendimento del saper comunicare attraversa varie fasi, da quella grafico-pittorica a quella cognitivo-intellettuale. Carlo Piantoni ha studiato con grande attenzione la comunicazione nell'infanzia, ritrovando nelle produzioni artistico-pittoriche del bambino la vicenda intera dell'umanità che dai graffiti sulle pareti delle caverne arriva a concepire addirittura il disegno astratto (Piantoni, 1985, 1986, 2003).

In questo capitolo i paragrafi 1 e 2 sono opera di Sandra Chistolini; il paragrafo 3 è opera delle tre insegnanti Maria Carmela Romano, Roberta De Horatis, Barbara Cesaretti; il paragrafo 4 è opera di Annalaura Iannilli; il paragrafo 5 è opera di Claudia Blandini; il paragrafo 6 concerne i riferimenti bibliografici di Sandra Chistolini, Annalaura Iannilli, Claudia Blandini.

## 2. Il museo vivente

Il contesto teorico pedagogico di riferimento è quello della comunicazione dell'infanzia che si esprime nelle situazioni di *outdoor education* che si presentano come ideali nell'ingresso al linguaggio strutturato. Nell'*outdoor* si sviluppa la comunicazione museale compresa nel concetto di museo all'aria aperta che, per l'infanzia educata in contesti esterni, sono di fatto la prima forma di conoscenza comunicata oltre l'aula, tradizionalmente intesa e, per la nostra proposta progettuale, nei siti paleontologici come quello di Polledrara.

Entro questo quadro intendiamo il museo anche nell'accezione di *museo vivente outdoor*, spazio aperto nel quale il bambino costruisce il suo percorso di senso sperimentando, raccogliendo, restituendo nella/dalla/alla natura i beni del paesaggio. Si supera il concetto di museo morto da guardare, e si alimenta il concetto di museo vivo con il quale dialogare.

Nell'interazione del bambino con il bene culturale paesaggistico si apre un discorso innovativo e sperimentale rispetto alla comunicazione favorita e inventata, rintracciabile a due livelli di analisi. Il primo livello riguarda la comunicazione bambino-natura. Il secondo livello riguarda l'estensione di quest'ultima nella rete. L'anello di congiunzione tra i due livelli è dato dal *museo vivente outdoor* effetto del processo segnato dalle fasi di intuizione, codifica, restituzione di oggetti della natura tradotti in composizioni linguistiche molteplici, accessibili a tutti.

La sezione della ricerca dedicata all'educazione *outdoor* si definisce intorno ai seguenti obiettivi: a) definizione della sostenibilità come valorizzazione dell'ambiente naturale paesaggistico reale e vivente; b) esame dello sviluppo dell'infanzia in ambienti sostenibili perché naturali, non artificiali e non virtuali; c) creazione del prodotto del *museo vivente outdoor* confluenza della trasformazione del linguaggio in comunicazione significativa, museo vivo contro museo morto; d) utilizzazione della rete per rendere accessibile a tutti l'innovazione pedagogica.

Le sinergie sul territorio in materia di *outdoor education* comprendono l'asilo nel bosco di Ostia antica e di Anzio; nonché l'esame del cambiamento attraverso la comunicazione e il monitoraggio delle scuole all'aperto presenti nel Municipio XIII Aurelio di Roma.

In modo specifico, è stata concordata la partecipazione al Progetto ARTIS della Sezione Stelle di scuola dell'infanzia comunale Legno Verde, con bambini e bambine di cinque anni di età, giunti a sei anni nella fase conclusiva delle attività. L'insegnante titolare Maria Carmela Romano ha partecipato alla prima visita esplorativa del sito paleontologico musealizzato "La Polledrara di Cecanibbio: cimitero degli elefanti", indicato dalla professoressa

Franca Orletti, coordinatrice scientifica di ARTIS, come luogo di particolare rilevanza, collocato nel territorio della Scuola Legno Verde.

Prima dell'ingresso dei bambini a Polledrara sono state previste le operazioni di coordinamento amministrativo e politico con il Municipio XIII; la visita al sito da parte delle insegnanti, insieme ai professori universitari aderenti al Progetto; la preparazione dei bambini *indoor*, nell'aula scolastica.

La giornata di esplorazione ha avuto lo scopo di programmare l'intervento pedagogico con la Sezione Stelle. L'adesione al progetto da parte della sezione ha previsto come secondo momento, la visita dei bambini al sito e la realizzazione di un percorso educativo inteso a rendere gli scolari consapevoli del rapporto uomo e natura, vita umana e ambiente fluviale. A tal fine, si progettava la realizzazione di un plastico all'aperto con la creazione di cammini di lettura esperienziale.

I materiali prodotti dalla Sezione hanno perseguito intenti scientifici e pedagogici, senza fini di lucro. L'insegnante ha provveduto a inserire l'attività *outdoor* nel curriculum degli alunni e a validarne i risultati in accordo con il gruppo di lavoro dell'università. L'intervento si è concluso il 21 giugno 2019 con il pieno raggiungimento dei risultati attesi e con l'apertura al pubblico del sito ricostruito. Il programma della giornata ha previsto la mostra interattiva "Il sito della Polledrara di Cecanibbio ricostruito dai bambini della scuola dell'infanzia Legno Verde", organizzata nei locali interni e nel giardino della scuola, rivolta a bambini, genitori, amministratori, politici, universitari, aperta a tutti.

## 2.1. Il linguaggio dei bambini

Ad esemplificazione del linguaggio dei bambini si riportano i pensieri selezionati dall'insegnante e poi trascritti, per essere esposti in quattro grandi poster, esibiti nella giornata di condivisione con i genitori, con le autorità municipali, con l'università.

I quattro poster sono diventati anche parte del progetto sulla metodologia del *Decoding the Disciplines*, interessato alla decodifica del sapere scientifico (Chistolini, 2019) e sono stati presentati in Belgio, durante l'incontro transnazionale "The Fourth Transnational Meeting, Student Conference, Multiplier Event", Vives University College, Torhout, Belgium, July 1-2, 2019. L'iniziativa è stata svolta nell'ambito del progetto Erasmus Plus KA201-017337 *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, 2016-2019. I documenti del progetto sono nella piattaforma Open Educational Resources (OER) <http://www.decoding.education/>. Quest'atti-

vità è annoverata anche nei corsi di Alternanza Scuola-Lavoro, ora ridenominati Percorsi per le Competenze Trasversali per l'Orientamento (PCTO) e nella Terza Missione come buona pratica di partecipazione di docenti, studenti e dirigenti delle scuole dell'infanzia comunali e delle scuole secondarie di Roma, Torhout, Belgio, 2 luglio 2019.

*Primo poster: Progetto ARTIS. La preparazione*

1. "Io ho disegnato un elefante mentre camminava perché dovevamo andare al cimitero degli elefanti a Polledrara" (Giulia F., 5 anni).
2. "Abbiamo fatto il disegno del mammut siamo andati al cimitero degli elefanti e abbiamo scoperto che erano elefanti e no mammut" (Luca, 6 anni).
3. "Ho disegnato un mammut perché dovevamo andare al cimitero degli elefanti dove non c'erano i mammut perché sono morti" (Vittorio, 6 anni).
4. "Ho disegnato il mammut perché dovevamo andare a vedere le ossa degli elefanti e degli antenati (Emma, 6 anni).

*Secondo poster: Visitiamo il sito della Polledrara*

1. "Ho disegnato noi e Gabriel che andiamo a vedere l'elefante con il pulman" (Mattia A., 6 anni).
2. "Ho disegnato noi che andiamo fuori in fila per andare al cimitero degli elefanti"(Giuseppe Maria, 6 anni).
3. "Ho disegnato le zanne dell'elefante, la testa dell'elefante e le zanne del cinghiale, perché mi hanno ispirato a conoscere gli animali preistorici" (Rebecca, 6 anni).
4. "Abbiamo fatto il sito di Polledrara e abbiamo scavato per mettere le ossa. Abbiamo messo i tappi per ricordare da dove erano presi" (Bianca, 6 anni).

*Terzo poster: Il lavoro a scuola*

1. "Il sito nasce dal fiume l'acqua non c'era più e rimaneva il fango, gli elefanti si intrappolavano dentro e poi si trovavano le ossa" (Greta, 6 anni).
2. "Abbiamo scavato dentro la sabbiera perché dovevamo mettere le ossa poi siamo entrati nella sabbiera e abbiamo rotto la sabbia per ammorbidirla perché ci dovevamo mettere le ossa, ci abbiamo messo dei bastoncini con il filo legato e poi i tappi era il simbolo di dove era stato trovato l'elefante" (Matteo, 6 anni).

*Quarto poster: Il sito reale e quello ricostruito*

1. "Il sito nasce quando gli elefanti stavano vicino al fiume poi il fiume non c'è più e gli uomini primitivi uccidevano l'elefante che rimaneva incastrato sulle foglie" (Giordano, 6 anni).

2. “I bambini sono andati a vedere il cimitero degli elefanti... Tanto tempo fa c’era un fiume che con il tempo si è prosciugato, sono state ritrovate delle ossa di elefante, corna del bue, una finta zanna di elefante con dentro un tubo, messa da un paleontologo che svolgeva un ruolo importantissimo, che raccoglieva le ossa e le metteva in un rifugio per non farle rovinare. Fra le altre ossa c’era la testa del cinghiale, hanno visto anche dei cartelloni che mostravano un elefante ucciso dagli uomini primitivi, per mangiarlo e ricavare i vestiti con la pelle che veniva tolta con la pietra appuntita” (Mattia, 6 anni).
3. “Il sito nasce dal fiume che aveva due problemi uno con l’acqua l’altra il fango e nel fango gli elefanti affondavano e gli uomini primitivi mangiavano” (Giulia P., 6 anni).
4. “Abbiamo seppellito le ossa e poi pulite perché vogliamo fare gli archeologi” (Gabriele, 6 anni).
5. “Abbiamo visto la grande faccia dell’elefante, abbiamo visto le corna del bue e le zanne dell’elefante, alcune enormi e alcune piccole. Mi è piaciuto moltissimo andare sul pullman!” (Giordano, 6 anni).
6. “Primo mi è interessato molto la testa del mammut e anche le sue grandi zanne, quello che non mi è piaciuto tanto le corna del cervo ma non mi ricordo bene se c’erano. Il posto era molto grande e poi c’erano tanti tappi con delle lettere sopra, poi basta, il fango era tanto con il fango e la sabbia e gli animali ci rimanevano incastrati e poi morivano e dopo tantissimo tempo li ritrovano le persone studiose” (Chiara, 6 anni).

## 2.2. Commento al filosofare dei bambini

I pensieri dei bambini, trascritti fedelmente dalle insegnanti, sono la fonte dalla quale partire per caratterizzare sia lo sviluppo del linguaggio collocato entro le coordinate spazio-temporali che le costruzioni emotivo-cognitive delle attività. Il perché si immortala nello scritto, dopo essere stato presentato nel parlato. Si intuisce la domanda “Perché?” e la risposta diventa il testo che giustifica l’azione e il disegno: “Io ho disegnato un elefante mentre camminava perché dovevamo andare al cimitero degli elefanti a Polledrara” (Giulia F., 5 anni).

In via prioritaria, si osserva la necessità di concretezza dei bambini. Si disegna non per passare il tempo, bensì perché ci si prepara all’incontro con personaggi che si conoscono. L’attesa è grande e la convinzione di andare in un luogo dove qualcuno li aspetta anima il progetto. I bambini conoscono che cosa accadrà e sono ansiosi di vedere animali grandissimi per ora rappresentati solo nelle illustrazioni dei libri. I genitori partecipano all’evento

e notano la densità dell'esperienza del bambino in grado di descrivere sentimenti e pensieri.

Ogni fase richiede un glossario da apprendere e di cui i bambini mostrano una facile padronanza. Citano gli “antenati”, parlano di “ispirazione”, di elefanti “intrappolati nel fango”, di fiume “prosciugato”; descrivono la vita degli uomini accanto a quella degli animali; creano una relazione con le “ossa” e il cimitero non induce tristezza, anzi la morte stessa sembra essere rimasta nel fiume, mentre si torna a scuola con una grande quantità di ricordi. Gli elefanti muoiono intrappolati nel fango ma sono di nuovo qui presenti. La gara del ricordo comincia nel momento della ricostruzione del sito dove sono deposte le ossa di mais e farina: “Abbiamo fatto le ossa con la colla, con la farina di mais e con l’olio” ricorda Flavia di 6 anni. Il sito si anima nella sabbiera preparata per l’occasione, scenario per gli scavi dei piccoli palentologi.

I processi di identificazione del sé prendono forma, insieme alla consapevolezza dell’altro essere e del nuovo ambiente che si stanno conoscendo. La curiosità assopita, e alimentata in fase di preparazione, esplose nella ricostruzione del sito a scuola.

I bambini prendono coscienza del territorio e della vita che in esso si svolge sentendo di farne parte. Si costruisce il senso del piccolo gruppo, pronto a divenire comunità. Bambini curiosi, attenti, interessati, ma anche perplessi e per nulla intimoriti da teschi più grandi di loro. Il ricordo formato nel corso di cinque mesi di attività esplose nella narrazione dell’evento finale di giugno, quando la voglia di comunicare la propria esperienza di concretizza in un periodare logicamente corretto, intensamente emotivo. Probabilmente tra venti anni, ricorderanno ancora questa grande occasione vissuta ora con disinvoltura e per gli accademici destinata a diventare il prototipo dell’accesso sostenibile al bene culturale sul territorio. La densa partecipazione è divenuta motivo di educazione estetica, artistica, etica.

### **2.3. Divulgazione e internazionalizzazione**

Nei mesi di ottobre-dicembre 2019, la scuola dell’infanzia comunale all’aperto Filastrocca Impertinente ha seguito il percorso dell’accesso al sito di Polledrara con una nuova sezione di bambini di cinque anni. L’esperienza è entrata a far parte della formazione degli studenti con crediti formativi relativi al Laboratorio di Pedagogia generale attivo nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria del Dipartimento di Scienze della formazione nell’Università degli Studi Roma Tre.

Il risultato è stato l'acquisizione da parte degli studenti di una nuova metodologia di lavoro, a base sperimentale, nella quale sono stati articolati gli elementi propri dell'educazione all'aperto, della sostenibilità ambientale, della formalizzazione del pensiero scientifico.

Due momenti pubblici hanno dato ampia visibilità sul territorio. Il primo momento ha riguardato il convegno dal titolo "Il Progetto ARTIS. L'esperienza della Polledrara di Cecanibbio. Le prospettive pedagogica e comunicativa", svolto presso il Dipartimento di Scienze della formazione, con il coordinamento della professoressa Franca Orletti del Dipartimento di Studi umanistici, curatrice del Ciclo di conversazioni sull'accessibilità ARTIS, inaugurato con la prima conferenza del 30 novembre 2019. Il secondo momento ha riguardato l'allestimento e l'inaugurazione della mostra organizzata nella scuola Filastrocca Impertinente dal titolo "Sulle orme dell'elefante antico. Ricostruzione del sito archeologico della Polledrara di Cecanibbio Cimitero degli elefanti", Roma, 18 dicembre 2019.

Quanto agli aspetti internazionali di estensione delle finalità di ARTIS in campo europeo ed extra-europeo, citiamo la partecipazione al percorso formativo di Legno Verde e di Filastrocca Impertinente della professoressa Jana Stará della Charles University, Prague, Czech Republic, con riferimento all'accordo bilaterale Lifelong Learning Programme, Programma di apprendimento permanente 2019-2020, Roma 25 ottobre-1° novembre 2019 e la partecipazione del professore Alexander Ruiz Silva della Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Bogotá, Colombia, Roma 15 novembre-15 dicembre 2019, visiting professor presso il Dipartimento di Scienze della formazione (ARTIS, Scuola all'aperto e outdoor education).

La professoressa Jana Stará così commentava la sua visita alla scuola Legno Verde e al sito ricostruito:

Dear Sandra, I have spent very inspiring day in the school and the park. Carmela and Roberta spent a lot of time with me, have showed me everything and answered my questions. I left the school at 1! Also Claudia and Anne were very well prepared. They take care about me very carefully, interpret from Italian to English and vice versa. Their presentations and questions were perfect. The project is really fantastic. Good for children and their families.

Sandra, thank you and all of these wonderful teachers and students to enable me this experience and hope for future cooperation. Best wishes. Jana (email del 31 ottobre 2019).

Il professor Alexander Ruiz Silva ha avuto modo di esprimere parole di ammirazione verso i bambini per nulla intimoriti dal "cimitero degli elefanti" e, soprattutto, sempre attenti e curiosi verso quello che veniva mostrato

e spiegato loro nella visita al sito di Polledrara. Il fatto che per diverse ore i bambini mostrassero un interesse continuo è stato considerato una vera conquista di interazione positiva tra insegnanti e alunni. Una prova di come un argomento attraente non annoia e riscuote un alto grado di coinvolgimento.

### **3. La scuola all'aperto esplora il territorio, nella riflessione delle insegnanti**

#### **3.1. Legno Verde e VoloAlto**

Mi chiamo Maria Carmela Romano e sono un'insegnante della scuola dell'infanzia del Comune di Roma, vorrei raccontare la nostra esperienza di "scuola all'aperto" attuata da ben cinque anni nella nostra scuola Legno Verde nel Municipio XIII. Siamo organizzate in quattro sezioni di 25 bambini ciascuna con bambini dai tre ai cinque anni di età. La nostra scelta didattica prevede la composizione di tre sezioni di età omogenea e una sezione eterogenea di bambini delle tre età. Le sezioni comprendono anche un gran numero di bambini diversamente abili, circa tre quarti per sezione. Questo aspetto è stato alla base della nostra riflessione sull'avvio dell'educare all'aperto. Ci siamo rese conto che questo metodo educativo era veramente un'opportunità per tutti i bambini e sperimentarlo significava rispondere ai loro bisogni fondamentali. Tutto è iniziato con una piacevole gita di fine anno scolastico al Parco Natura VoloAlto. Nel parco abbiamo trovato un ambiente idoneo per i bambini. Vedevamo come i bambini potevano vivere la natura in maniera libera e in sicurezza, apprezzandola in tutte le sue manifestazioni, dalla flora alla fauna. In quell'occasione abbiamo proposto e condiviso con i responsabili del parco il nostro progetto di educazione all'aperto. Gli operatori dell'associazione hanno accolto con molto entusiasmo la nostra esperienza al punto da dividerla in sintonia e in sinergia con le loro competenze. Ha così avuto inizio questa bellissima avventura.

Abbiamo condiviso gli obiettivi pedagogici e l'organizzazione del progetto didattico annuale della scuola. Quest'ultimo è inserito nel nostro PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa) che si svolge da sempre in maniera programmata. Una volta a settimana, da ottobre a maggio, tutta la scuola si trasferisce al parco, i bimbi vengono accompagnati e ripresi direttamente dai genitori attuando gli stessi orari scolastici.

La nostra giornata si svolge in sequenza, alternando i momenti strutturati, con laboratori finalizzati alla tematica del progetto annuale, ai momenti di cura degli animali presenti nel parco. Non manca il gioco libero nel quale i

bambini si organizzano autonomamente e in modo veramente fantasioso, approfittando di quello che gli offrono gli spazi all'aperto del parco. Il tutto avviene molto semplicemente, e soprattutto, liberamente. Tutto questo è motivo di rinforzo del progetto. Il vissuto sperimentato e maturato durante la giornata al parco prosegue nei giorni successivi a scuola. Si tratta di un percorso circolare che i bambini imparano a gestire. Sanno che non vanno a fare una gita o una passeggiata al parco, vanno a scoprire e a imparare per poi approfondire.

L'esperienza non è fine a se stessa, il bambino la vive come un'esperienza in continua evoluzione. Gradualmente, ci siamo rese conto che si poteva creare una forma di apprendimento diverso e molto più vicino ai bisogni dei bambini. Non un'esperienza chiusa solo tra le mura scolastiche ma aperta all'esterno, al mondo. Passavamo dall'apprendimento per deduzione all'apprendimento per induzione, basato sul vissuto diretto. L'anno scorso abbiamo ricevuto la conferma del valore del nostro operato con l'opportunità offertaci dalla professoressa Sandra Chistolini che ci ha invitato a partecipare alla sezione pedagogica del Progetto ARTIS *Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità* che prevedeva la scoperta di Polledrara di Cecanibbio.

Il tema del progetto universitario si rivelava ben coerente con l'argomento che avevamo affrontato come progetto al parco, intitolato "Il Villaggio Preistorico". Con i bambini avevamo realizzato, in forma didattica ludico-laboratoriale tutto il mondo dell'uomo primitivo e del periodo storico di riferimento, quindi la possibilità di far parte del progetto del sito di Polledrara e di andare al cimitero degli elefanti di Cecanibbio, con la classe dei bambini di cinque anni è stata una vera grande occasione per verificare quanto quello che noi sosteniamo potesse essere confermato. Abbiamo potuto verificare come i bambini con tre anni di scuola all'aperto potevano bene essere introdotti nella campagna romana dell'elefante antico. I bambini della scuola all'aperto hanno sviluppato ampie competenze e hanno trovato nell'ambiente naturale una maggiore vicinanza alle loro esigenze di crescita. Tale constatazione è stata ancor più evidenziata nei bimbi diversamente abili, o con lieve difficoltà non diagnosticate. Proprio perché i bambini erano abbastanza consapevoli e ben coinvolti nel mondo della preistoria, è risultato agevole e semplice far loro vivere il sito di Polledrara e ricevere da parte loro una risposta corrispondente in termini di attenzione e di comprensione.

L'esplorazione di Polledrara è stata realizzata negli ultimi tre mesi dell'anno scolastico, da aprile a giugno, alla conclusione del progetto al parco. Abbiamo cercato di non sovrapporre troppe informazioni e di non creare confusione nei tempi, sempre con grande rispetto dell'apprendimento graduale dei bambini e curando la comunicazione accessibile all'età. Inizialmente, è avvenuta la preparazione della visita del sito archeologico.

La giornata alla Polledrara è stata guidata dal paleontologo Eugenio Cerilli, ben perplesso sulle possibilità di attenzione di bambini così piccoli. Ben presto egli ha con stupore verificato il coinvolgimento, l'interesse e le conoscenze dei bambini. Tornati a scuola, secondo la nostra progettazione circolare, abbiamo approfondito gli argomenti emersi dal Cimitero degli elefanti, al pari delle molteplici, possibili rappresentazioni, spaziando dall'attività grafico-pittorica alla ricostruzione manuale del sito, fino all'utilizzazione degli strumenti audiovisivi. Si è riprodotto in scala il sito di Polledrara nel giardino della scuola con un plastico vivibile dai bambini nel quale potevano entrare e interagire, muovendosi come nel sito reale. Il sito ricostruito conteneva tutti i particolari evidenziati dai bambini.

È stato ridisegnato lo sfondo dove era rappresentato lo scenario antico, il contesto fluviale e territoriale del sito nel tempo antico. Si sono costruite le ossa con materiale resistente e idoneo alla manualità dei bambini, per poi posizionarle secondo la stessa maniera con cui si trovavano nel sito reale. I dettagli non sono mancati, ben osservati e memorizzati dai bambini durante l'attraversata sul cranio degli elefanti.

E infine, la ricostruzione del sito è stata fatta con i disegni individuali su ciò che maggiore attenzione aveva attratto ogni bambino. Abbiamo coinvolto i genitori preparando per loro un'esposizione conclusiva con un percorso ben strutturato. Con vero stupore e profonda gioia le famiglie hanno scoperto che i figli avevano indossato i panni degli scienziati.

Dei piccoli paleontologi, archeologici e ricercatori i genitori hanno apprezzato le tante competenze acquisite in maniera facile, semplice e indimenticabile.

Quanto è stato realizzato ci porta a constatare come il sostegno delle istituzioni ci sia stato di grande aiuto. I genitori hanno riconosciuto come questa nostra esperienza è stata un valore aggiunto per le competenze che i bambini hanno acquisito nel periodo scolastico di riferimento.

Auspichiamo che il nostro impegno sia rinforzato con una valida formazione specifica per noi insegnanti.

Guardando all'orizzonte di una maggiore preparazione in relazione al Progetto della scuola all'aperto, riteniamo che sia rilevante accogliere interamente nelle nostre scuole dell'infanzia quel metodo sperimentale, promosso dal Fondo Pizzigoni, entro il quale il progetto universitario si è articolato.

Fig. 1 – Maria Carmela Romano, Posizionamento e misurazione nel sito di Polledrara ricostruito a scuola, Roma, 20/05/2019



### 3.2. Filastrocca Impertinente

Uno degli obiettivi della scuola dell'infanzia è quello di permettere ai bambini di acquisire un senso di indipendenza e autosufficienza e di comprendere la realtà che li circonda.

Il mio intervento riguarda la mia attività svolta quale insegnante referente per la scuola dell'infanzia comunale Filastrocca Impertinente del Municipio XIII. Ho presentato la mia riflessione nell'Università degli Studi Roma Tre, durante il convegno "L'esperienza della Polledrara di Cecanibbio. Le prospettive pedagogiche e comunicative", promosso all'interno del Progetto ARTIS.

Ho cercato di narrare l'esperienza e il vissuto che le bambine e i bambini hanno maturato dopo la visita di studio e di ricerca al sito paleontologico della Polledrara di Cecanibbio, comunemente citato come *Il cimitero degli elefanti*.

La mia classe, composta da 25 bambine e bambini di cinque anni, frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, ha realizzato un percorso di esplorazione e di restituzione dell'esperienza in piena sintonia con gli obiettivi sia

della scuola all'aperto che del Progetto ARTIS. L'ambiente fatto di natura e territorio è stato trasformato in cultura, arte e scienza dell'educazione.

Raccontare attraverso i disegni e le immagini dei bambini ha rappresentato una vera e propria risposta educativa di grande valore documentario in termini pedagogici e di accessibilità ambientale. In seguito all'esplorazione del sito archeologico i bambini hanno potuto narrare le loro emozioni, le curiosità, le intuizioni, lo stupore, la sorpresa e le aspettative nate da questa esperienza unica, ancora oggi ricordata da alcune bambine e da alcuni bambini. Tutto questo è diventato oggetto di ricerca scientifica per la scuola e per il mondo accademico che ha giustamente avvalorato il nostro impegno pedagogico.

Durante l'escursione nella campagna romana i bambini hanno potuto vivere la natura ripercorrendo il fiume che conserva le tracce degli elefanti antichi. Eugenio Cirilli, paleontologo e geologo, ha saputo, con un linguaggio adeguato ai bambini di questa età, catturare l'attenzione dei piccoli e ha formulato le risposte scientificamente semplificate. Le infinite domande dense di curiosità provenienti dall'osservazione del sito da parte dei bambini sono un documento prezioso.

I disegni testimoniano anche racconti non verbalizzati e mostrano l'attenzione per i particolari e per tutto quello che è stato appreso.

Ci sono bambini che hanno saputo cogliere l'importanza di quel patrimonio, a tal punto da dirmi che era fondamentale la struttura in acciaio e vetro, vale a dire la passerella che permette ai visitatori di osservare da vicino i reperti paleontologici. I bambini si nutrono di ciò che vedono, ascoltano, intuiscono e assorbono. Secondo il concetto di mente assorbente di Maria Montessori.

Questa esperienza, rafforzata dai laboratori sperimentali svolti in classe e dal vissuto di scuola all'aperto, ha significato per i bambini osservare, attraverso una porta magica, com'era la vita migliaia di anni fa e scoprire quei processi che danno forma ai reperti archeologici, come ai paesaggi, ai siti, agli oggetti, trasformando l'archeologia in una macchina del tempo.

I bambini hanno imparato a comprendere il contesto storico e territoriale, osservando "tracce" nelle zone, a loro più o meno vicine, familiarizzando con i concetti di tempo e spazio, passato e presente nel corso della loro vita quotidiana. Questa curiosità, divenuta instancabile narrazione di racconti, ha permesso alle famiglie dei bambini di conoscere e riconoscersi all'interno di un territorio fino allora sconosciuto. Infatti, molti genitori non erano consapevoli della presenza del ricchissimo patrimonio culturale esistente all'interno del loro municipio.

L'esperienza ha permesso ai bambini di familiarizzare con il sapere scientifico e con le tecniche e gli strumenti dell'archeologia, come il microscopio,

le lenti di ingrandimento, i setacci e le diverse attrezzature di scavo. Hanno toccato, osservato, analizzato e costruito conoscenze sul passato.

Si sono mostrati particolarmente affascinati dalla storia degli elefanti antichi. Molti di loro hanno manifestato profondo interesse verso l'attività quotidiana del paleontologo tanto da non attendere l'arrivo nel giardino scolastico per mostrare di aver ben compreso il lavoro della scoperta. Si sono messi subito all'opera. Giulio per esempio ha cominciato a scavare a mani nude nello spazio aperto antistante il sito della Polledrara alla ricerca delle ossa degli elefanti.

Il 18 dicembre 2019 è stata presentata a scuola la mostra che ha visto la realizzazione di un plastico all'interno di una sabbiera che riproduceva il sito con la ricostruzione dell'ambiente archeologico, l'esposizione dei disegni dei bambini che raccontavano il vissuto di questa esperienza e le immagini fotografiche del viaggio e della visita al sito vissuta e condivisa con le studentesse e gli studenti del Laboratorio di Pedagogia generale. Si è trattato di un percorso che ha poi fatto da sfondo a tutto il progetto educativo per l'anno scolastico 2019/2020 con il titolo "Elefanti curiosi. Sulle tracce dell'elefante antico".

*Fig. 2 – Roberta De Horatis, I bambini osservano il Cimitero degli elefanti a Polledrara, Roma, 20/11/2019*



Fig. 3 – Roberta De Horatis, Plastico su Polledrara, Roma, 18/12/2019



All'inaugurazione della mostra hanno partecipato tutta la scuola, le autorità istituzionali e politiche, il mondo accademico, le famiglie dei bambini.

L'esplorazione come comunicazione significativa nello spazio e nel tempo è stata fondamentale per i bambini poiché ha consentito loro di imparare a osservare e a descrivere, a cercare le relazioni fra le cose, a interrogarsi e a porre domande su ciò che vedono, toccano, ascoltano.

### 3.3. Luna Sapiente

I bambini avrebbero bisogno di vivere la natura, perché al giorno d'oggi vengono offerte ben poche possibilità di trascorrere del tempo in autonomia all'aria aperta. Il nostro progetto della "scuola nel bosco" è iniziato nel 2014, dopo aver sentito molto parlare della scuola nel bosco di Ostia. Sono un'insegnante della scuola dell'infanzia comunale Luna Sapiente sita nel quartiere di Casalotti. Sei anni fa abbiamo cominciato a programmare e a realizzare

alcune uscite didattiche presso il Parco della Cellulosa (quartiere di Casalotti). Quelle uscite riempivano piacevolmente le nostre giornate all'aria aperta al punto da portarci a decidere di andare al parco una volta a settimana. Sin dall'inizio, noi insegnanti siamo state sostenute positivamente dalle famiglie dei bambini. I genitori hanno creduto molto nel nostro progetto. Attualmente, il nostro fare scuola all'aperto è accolto positivamente anche dalla nostra amministrazione, il Municipio XIII. Siamo soddisfatte di questo riconoscimento e della sensibilità mostrata verso questo modello educativo.

Nell'anno scolastico 2018-2019 siamo state ospitate dal CREA, il Centro di ricerca per le produzioni legnose fuori foresta. Il centro si occupa delle produzioni legnose fuori foresta per diverse utilizzazioni industriali (legno e prodotti derivati, biopolimeri, energia) con specie a rapido accrescimento (pioppo, salice, eucalipto), latifoglie nobili (noce, ciliegio) e conifere mediterranee, con particolare attenzione alla salvaguardia della biodiversità. Il CREA dispone di 77 ettari di bosco che ha permesso ai bambini di esplorare in parte.

Abbiamo la collaborazione dei ricercatori del CREA che ci supportano costantemente, trasformando il parco in un grande laboratorio a cielo aperto, di ricerca, di sentieri da percorrere, pieni di sorprese, di spallette da conquistare, di salite e discese da affrontare.

Durante le loro esplorazioni i bambini sono molto curiosi, cercano e raccolgono materiali naturali, allertando tutti i sensi. Scoprono le impronte lasciate dagli animali, il colore e la forma delle foglie, ascoltano il richiamo degli uccelli.

Il bosco è un luogo meraviglioso, dove i bambini non hanno giochi strutturati, ma trasformano tutto quello che c'è in natura nel loro gioco preferito del momento.

I benefici sono molteplici, i bambini rafforzano la loro autostima, escogitando una soluzione a tutto quello che affrontano. Si organizzano in gruppo trovando, in ogni circostanza, la capacità di socializzare e di risolvere i problemi. Frequentare il bosco rende i bambini più attivi e più dinamici, favorisce ottime condizioni di salute.

Quando sono nel bosco si incamminano tranquillamente senza mai pensare di essere stanchi o affaticati. Durante il percorso trovano mille stimoli che trasformano con creatività e fantasia.

I bambini sono liberi di giocare come vogliono, in uno spazio molto grande che gestiscono con grande maestria, non hanno paura di sporcarsi o di bagnarsi.

Il fango è visto come un amico con cui giocare, la pozzanghera come una piccola piscina dove poterci saltare e schizzare divertendosi.

Diciamo sempre che un bambino sporco è un bambino felice. Ed i nostri bambini sono molto felici.

Fig. 4 – Barbara Cesaretti, Alla ricerca del formicaio nel CREA, Roma, 22/11/2018



#### **4. L'outdoor education e il Progetto ARTIS nel percorso formativo delle studentesse**

In questo contributo, l'*outdoor education* si riferisce all'esperienza di educazione all'aperto di alcune scuole comunali dell'infanzia del XIII Municipio di Roma, realizzata all'interno del progetto di ricerca interdipartimentale ARTIS dell'Università degli Studi Roma Tre.

L'*outdoor education* è il percorso pedagogico che Legno Verde, Filastrocca Impertinente e Luna Sapiente, tre scuole comunali dell'infanzia, hanno attivato da qualche anno raggiungendo ottimi risultati nelle prestazioni dei bambini. In seguito all'accordo di collaborazione e monitoraggio stipulato tra il Municipio XIII di Roma e il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, si sono favorite azioni formative di ampio raggio, compreso l'ingresso nel Progetto accademico ARTIS, impegnato nel perseguire l'obiettivo del potenziamento dell'accessibilità comunicativa e cognitiva del patrimonio artistico-culturale.

Negli ultimi anni, l'*outdoor education* è diventata oggetto di indagine in molteplici ricerche che hanno dimostrato gli effetti positivi delle pratiche di metodologie di insegnamento in contesti formativi all'aperto sullo sviluppo psico-fisico, emozionale e cognitivo della persona. È stato evidenziato, in particolar modo, che l'*outdoor education* migliora il lavoro tra i pari, facilita lo sviluppo di leadership e di abilità di problem-solving, ha effetti positivi

sulle capacità motorie, linguistiche e collaborative. Favorisce, inoltre, la riduzione dei comportamenti antisociali e devianti nei contesti scolastici. Si può dire che forse l'*outdoor education* sia la meravigliosa evoluzione della pedagogia elaborata da autori come Rousseau, Pestalozzi, Steiner, Dewey, Pizzigoni, Neill per i quali l'esperienza all'esterno, il legame con la natura sono considerati concetti chiave dell'educazione.

Oggi più che mai, nell'era della globalizzazione e dell'urbanizzazione sfrenata, quest'esigenza di ritornare alla natura sembra quasi il grido di aiuto di una società in cui bambini e adulti, da troppo tempo, non sperimentano più questo contatto.

Una delle chiavi per riscoprire l'imprescindibile legame tra uomo e natura è proprio l'*outdoor education*. La positività dell'educazione all'aperto è un punto fermo nella pedagogia per l'impatto educativo che deriva dalla sollecitazione di tutti i sensi e di tutte le facoltà dell'essere umano nel momento in cui vive in un ambiente naturale. Il rapporto con la natura fa crescere il bambino, orientandolo verso l'armonia interiore ed esteriore.

Da future insegnanti ci sentiamo, dunque, di dire che le capacità degli alunni e il loro patrimonio culturale si arricchiscono quando si presentano diverse possibilità di esperienze all'aperto, perché avvalorano e rinforzano più che mai l'insegnamento in aula.

## **5. Insegnare ad amare i parchi naturali**

I parchi sono dei luoghi speciali, unici, con un patrimonio naturale, culturale e sociale ormai raro e pregiato, sono luoghi che possono stupire per le loro particolarità, perché non usuali e per questo magici. I parchi sono grandi laboratori di ricerca, sentieri da percorrere, pieni di sorprese e di innocui imprevisti, palestre per le attività didattico-educative, perché nei parchi è possibile vivere esperienze uniche a contatto con la natura, la storia e le tradizioni delle popolazioni locali. La natura e l'ambiente antropico di un parco rappresenta una vera e propria traccia di lavoro per la formazione delle competenze e per l'educazione orientata alla sostenibilità ambientale, sociale, economica e pedagogica. L'esistenza di un'area protetta che ha come suo obiettivo primario la tutela e la conservazione della natura diventa per i ragazzi un grande libro aperto, uno spazio di natura e cultura dove sognare realtà sociali e modelli di vita a cui tendere, in cui costruire una cultura che guarda al futuro.

Durante il percorso scolastico svolto nel Parco Natura VoloAlto, i bambini hanno avuto la possibilità di svolgere attività di esplorazione libera e di partecipare a laboratori creativi con materiale naturale. In questo contesto la

natura è maestra e offre a insegnanti, personale scolastico e operatori qualificati risorse non artificiali e quanto illustrato nella letteratura scientifica sulla pedagogia attiva. Siamo consapevoli della restituzione ai bambini della loro esperienza in ambiente naturale. Nel territorio del Municipio XIII la scuola Legno Verde ha operato all'interno del Parco Natura VoloAlto; la scuola dell'infanzia Luna Sapiente ha operato nel Parco della Cellulosa, presso il CREA, Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria; infine, la scuola dell'infanzia Filastrocca Impertinente ha operato nel Parco regionale urbano del Pineto situato tra il XIII e il XIV Municipio di Roma.

La vera educazione alla sostenibilità ambientale permettere di raggiungere i seguenti obiettivi:

- conoscenza della natura quale conquista del rispetto di se stessi, delle proprie origini, della speranza di vivere in armonia con gli altri e con l'ambiente;
- incremento dell'inclusione sociale dei bambini più vulnerabili per ragioni sociali e per la presenza di diverse abilità;
- miglioramento del rendimento scolastico, con aumento dei livelli di attenzione, concentrazione, coinvolgimento nelle attività laboratoriali;
- miglioramento delle condizioni di salute psico-fisiche dei bambini;
- incremento della solidarietà sociale e delle interazioni interpersonali dei bambini che attivano comportamenti altamente prosociali.

L'individuazione e il perseguimento di questi obiettivi hanno reso maggiormente rilevante la sinergia tra il percorso di *outdoor education* delle scuole comunali all'aperto partecipanti alla ricerca con il Progetto ARTIS.

Un risultato importante di questa sinergia è stata l'esplorazione dei bambini relativamente al sito della Polledrara di Cecanibbio, uno dei giacimenti paleontologici più rilevanti dell'Europa, come documenta il contributo dello studioso Eugenio Cerilli, presente in questo volume.

Dopo la visita al sito è stato possibile, attraverso interviste informali, far raccontare agli alunni la loro esperienza. I bambini hanno riprodotto quanto osservato nel museo paleontologico sia verbalmente che graficamente e attraverso la costruzione dei manufatti che riproducono le ossa e l'alveo del fiume dove sono stati condotti gli scavi.

Per raccogliere ordinatamente il percorso seguito sono stati realizzati dei poster da mostrare quale risultato conseguito nelle singole fasi dell'itinerario educativo.

Lo studio ha evidenziato come la ricerca su natura, ambiente, accessibilità, innovazione, sostenibilità vada alimentata e ampliata in futuro in funzione della rilevanza delle implicazioni per il benessere integrale della persona e della sua più completa inclusione sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Anolli L., Scurati C. (a cura di) (1987), *Il bambino: segno, simbolo, parola. Lo sviluppo cognitivo-linguistico nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Ballanti G. (1984), *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- Barsantini L., Fiorentini C. (a cura di) (2001), *L'insegnamento delle scienze verso un curricolo verticale: un approccio costruttivista nella scuola di base*, IRSSAE Abruzzo, L'Aquila.
- Bettini F. (1941), *Vita di scuole rurali*, La Scuola, Brescia.
- Blezza F. (1989), *Educazione e scienza*, SEI, Torino.
- Bortolotti E., Porcelli L.M., Zanon F. (2010), *Parlare per gioco, parlare per apprendere. Il potenziamento linguistico nella scuola dell'infanzia*, Carocci Faber, Roma.
- Braithwaite R.B. (1966), *La spiegazione scientifica*, Feltrinelli, Milano.
- Calvaruso F.P. (2013), *La formazione umana e civica nell'esperienza delle scuole rurali e pluriclassi*, Anicia, Roma.
- Cambi F., Gattini F. (a cura di) (2007), *La scienza nella scuola e nel museo: percorsi di sperimentazione in classe e al museo*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Carmeli L. (1926), "La Scuola Rinnovata di Milano", *La Nuova Era*, X, 2, aprile, p. 34.
- Cavallini G. (1995), *La formazione dei concetti scientifici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cerilli E. (2015), "Là dove scorreva il fiume: la Polledrara di Cecanibbio", *Il pungolo*, XXV, 122, marzo-aprile, pp. 14-15.
- Ceruti M., Fiorin I. (a cura di) (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Roma.
- Chistolini S. (2001), *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2019), *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2006), *Scienza e formazione: manuale del laboratorio universitario di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2007), "Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni pioniere di una pedagogia e di un'educazione al femminile", *Il Nodo-Scuole in rete*, X, 31, 10 maggio, pp. 41-46.
- Chistolini S. (2008a), "L'asilo della Pizzigoni per la pedagogia contemporanea", *Il Nodo-Scuole in rete*, XI, 33, 26 aprile, pp. 31-38.
- Chistolini S. (2008b), *La pedagogia secondo Rudolf Steiner, l'humanitas e il movimento delle Scuole Waldorf*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.

- Chistolini S. (2010), *La scuola raccontata dai maestri: dall'intercultura alla cittadinanza*, Edizioni Kappa, Roma.
- Chistolini S. (2012), “Il fondo Giuseppina Pizzigoni”, *Il mondo degli archivi*, 9, <http://mda2012-16.ilmondodegliarchivi.org/index.php/studi/item/9-il-fondo-giuseppina-pizzigoni>.
- Chistolini S. (2015), “L’Asilo nel Bosco di Ostia antica sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura”, *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXII, 8, aprile, pp. 30-37.
- Chistolini S. (2016a), *L’asilo nel bosco. Le lezioni della natura per bambini in ordine sparso*, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=/index.php&cmd=v&id=20363>, 3 settembre (ultima consultazione 9/10/2019).
- Chistolini S. (2016b), *La fattoria pedagogica di Lisbona: esperienza e conoscenza del mondo rurale per la formazione di cittadini responsabili*, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=/index.php&cmd=v&lev=61&id=20484>, 9 ottobre (ultima consultazione 9/10/2019).
- Chistolini S. (2016c), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell’educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola Joao de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2017a), *Lattanti, semidivezzi, divezzi felici nel Parco Naturale di San Rossore*, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=21194>, 15 maggio (ultima consultazione 15/10/2019).
- Chistolini S. (2017b), *Pedagogia della natura e formazione permanente nello scenario dell’outdoor education*, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=21139>, 22 aprile (ultima consultazione 15/10/2019).
- Chistolini S. (2019a), *Il progetto ARTIS e outdoor education*, <http://www.sandrachistolini.it>, 6 ottobre (ultima consultazione 7/10/2019).
- Chistolini S. (2019b), “L’Asilo nel Bosco. Sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura”, *Chiron. Foundation For Environmental Education*, 1, marzo-aprile, p. 31.
- Chistolini S. (2019c), *Bambini paleontologi in erba a Polledrara di Cecanibbio. Dalla scuola all’aperto al Progetto ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*, 29 dicembre 2019, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=22980> (ultima consultazione 30/12/2019).
- Chistolini S. (2021), *Scuola e formazione post lockdown. Digo dunque sono. I quindici Quaderni di Pedagogia Digitale*, (16) Fondo Pizzigoni | Facebook, <https://www.facebook.com/fondopizzigoni.romatre/> (ultima consultazione 15/4/2021)
- Circolo Parco della Cellulosa Legambiente (2016), *La Scuola nel Bosco*, <https://www.legambientecellulosa.it>, 30 dicembre (ultima consultazione 29/7/2019).
- Conti. P, Fiorentini C., Zunino G. (a cura di) (2005), *Conoscere il mondo: esplorare e scoprire cose, il tempo e la natura*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Dallari M. (1976), *Il linguaggio grafico-pittorico nella scuola dell’infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Landsheere G. (1988), *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Armando, Roma.

- Dewey J., Bairati P. (a cura di) (1973), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, United States; trad. it. di E. Codignola, *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Dewey J. (1999), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L'educazione si cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma.
- Farné R., Bortolotti, A., Terrusi M. (a cura di) (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Fiocco P.M. (1979), *Il linguaggio del corpo. Proposte operative per la scuola dell'infanzia*, Fabbri, Milano.
- Frabboni F., Minerva P. (a cura di) (1999), *Manuale di Pedagogia generale*, Laterza, Bari.
- Freinet C. (1978), *La scuola del fare*, Emme, Milano.
- Laeng M. (1979), "Alice Franchetti", in M. Laeng (a cura di), *I contemporanei*, Giunti Barbera, Firenze.
- Laeng M. (1979), *I contemporanei*, Giunti Barbera, Firenze.
- Masera A., Tenenti A. (1936), "Il metodo Pizzigoni della scuola rurale di Trenno", in *relazione morale e finanziaria dell'annata 1934-35*, Ufficio di Propaganda, Milano.
- Mortari L. (2001), *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Neill A.S. (1998), *I ragazzi felici di Summerhill. Il piacere di educare e di essere educati*, Red, Como.
- Nicoli P.F. (1947), *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale: fatti e documenti*, Opera Pizzigoni, Milano.
- Oliverio A., Oliverio Ferraris A. (2011), *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze.
- Pestalozzi J.H. (1962), *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piantoni C. (1985), *Educazione all'immagine. Fenomenologia della rappresentazione grafica*, Lisciani & Giunti, Teramo.
- Piantoni C. (1986), *Espressione creativa per i più piccoli*, La Scuola, Brescia.
- Piantoni C. (2003), *Otricoli e San Vito. Un territorio da esplorare e conoscere*, Fondazione Cassa di risparmio di Terni e Narni, Otricoli.
- Pizzigoni G. (1911), *Scuola Rinnovata Secondo il Metodo Sperimentale, Discorso tenuto il 23 marzo nell'Aula Magna del Ginnasio Beccaria*, Tip. Bertarelli e C., Milano.
- Pizzigoni G. (1913), *La Scuola Elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, G.B. Paravia & Co., Milano.
- Pizzigoni G. (1920), "L'insegnamento oggettivo", *Rivista Pedagogica*, XIII, 3-4, 18 marzo, Tipografia della Scuola Rinnovata, Milano, 1929.
- Pizzigoni G. (1921), "La scuola Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale", discorso svolto al Convegno della Croce Rossa di Roma, in *Croce Rossa Italiana, Giornale Ufficiale*, VI, dispensa 4.

- Pizzigoni G. (1929), *Il mio asilo infantile: linee fondamentali, programma, orario, note illustrative*, F. Sacchetti, Milano.
- Pizzigoni G. (1930), “La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale”, in *Croce Rossa Italiana, Comitato Centrale*, 31, Tipografia di Ettore Ferraboschi, Reggio Emilia, VIII.
- Pizzigoni G. (1956a), *La storia della mia esperienza*, Ufficio Propaganda della “Rinnovata”, Milano.
- Pizzigoni G. (1956b), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia.
- Presutti D. (1956), *Esperienze di insegnamento nelle scuole rurali*, Badalamenti, Bergamo.
- Romanini L. (1958), *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*, La Scuola, Brescia.
- Rousseau J.-J. (2020), *Emilio, o Dell'educazione*, traduzione, introduzione e commento di Roberto Gatti, Scholé, Brescia.
- Sara de Santis (2018), *Casal Selce: La Scuola dedicata a Padre B. Mastroianni cambia nome, ma non cambia storia*, <https://www.ilpungolo.org>, 3 maggio (ultima consultazione 2/7/2019).
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Sempronio C. (1893), *Scuola rurale*, Perini, Morciano di Romagna.
- Steiner R. (2012), *Arte dell'educare, arte del vivere. Fondamenti di pedagogia*, Rudolf Steiner, Milano.
- Steiner R. (2004), *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Antroposofica, Milano.
- Stroppa C., Barbieri M.S. (a cura di) (1982), *Il bambino come comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Talarico M. (2017), *Parco Natura VoloAlto: un'oasi verde di pace e relax a 20 minuti da Roma!*, <http://www.tuttoperbambiniroma.it>, 1 giugno (ultima consultazione 29/7/2019).
- Thoreau H.D. (2005), *Walden. Vita nel bosco*, ed. it. Salvatore Proietti, Donzelli, Roma (ed. orig. *Walden. Or life in the woods*, 1854).
- Tomassini F., Fabiani A.A. (a cura di) (2009), *Oggi non sono andata a parare le pecore... La memoria delle scuole rurali di Montesca e Rovigliano di Città di Castello. Catalogo della Mostra documentaria*, Comune di Città di Castello, Soprintendenza archivistica per l'Umbria, Perugia.
- Valitutti S. (1946), *Due pionieri della nuova educazione. Alice e Leopoldo Franchetti*, Deputazione di storia patria per l'Umbria, Perugia.
- Zangarelli E. (1984), *Leopoldo e Alice Franchetti. La scuola della Montesca*, Primos-nuove idee editoriali, Città di Castello.



**Seconda parte**  
**La ricerca e le verifiche in corso d'opera**



## **6. Analisi preliminare in tre scuole dell'infanzia comunali all'aperto di Roma**

di Sandra Chistolini\*

### **1. Il monitoraggio di una realtà significativa**

Nel corso dell'anno scolastico 2018-2019 è stata condotta una prima indagine esplorativa in tre scuole all'aperto. Si tratta di tre scuole dell'infanzia comunali situate nel XIII Municipio di Roma:

- scuola dell'infanzia comunale Legno Verde (ex Padre Bernardino Mastroianni) di via Ponzone 23, a Casal Selce – Casalotti (Z.XLVIII) Municipio XIII – via Ponzone, 23 – 00166 Roma. Referente maestra Maria Carmela Romano;
- scuola dell'infanzia comunale Luna Sapiente Via Casalotti, 87 – 0166 Roma. Referente maestra Gabriella Bruno;
- scuola dell'infanzia comunale Vittorio Alfieri – Sezione 1<sup>a</sup> – Aurelio (Q. XIII) largo S. Pio V, 21 – 00165 Roma, presso Scuola elementare Vittorio Alfieri. Referente maestra Roberta De Horatis.

La richiesta del monitoraggio scientifico è pervenuta all'università come impegno generico; vale a dire, non formalizzato dal punto di vista dei compiti scientifici di progettazione del percorso da ideare per raccogliere i risultati

\* Si propone in questa sede in quanto in sintonia con il tema trattato nel volume. Esso rappresenta una traccia significativa nel percorso di svolgimento dell'analisi scientifica che si sta sviluppando intorno all'asilo nel bosco negli ultimi dieci anni di osservazione sul campo, relativamente al periodo compreso tra il 2012 e il 2021. A questo capitolo sui risultati del monitoraggio riguardante i bambini, seguono i capitoli 7 e 8 sui risultati del monitoraggio degli insegnanti e dei genitori. I tre universi, bambini, insegnanti, genitori sono all'interno della medesima ricerca condotta dalla scrivente nel periodo 2018-2021 nelle scuole comunali dell'infanzia all'aperto del Municipio XIII Aurelio di Roma.

che potessero attestare la validità pedagogica e didattica del modello dell'*outdoor education*.

Durante il primo incontro autunnale del 2018, al quale hanno partecipato i referenti del Municipio, delle scuole, delle associazioni e dell'università, si è convenuto che l'assenza di un monitoraggio e della valutazione dei risultati conseguiti dalla scuola all'aperto rendevano frammentato e dispersivo il gran lavoro che le maestre stavano conducendo da anni. Lavoro sotto i riflettori della comunicazione multimediale e in rete, ma piuttosto periferico nell'attenzione della comunità scientifica. L'indagine si è svolta dal mese di settembre 2018 al mese di giugno 2019 con la predisposizione di diversi strumenti di rilevazione intesi a monitorare e a presentare i risultati di alcune scuole all'aperto. Il XIII Municipio di Roma è una zona particolarmente significativa dal punto di vista dell'impegno di insegnanti e genitori che dal 2014 condividono pienamente il modello educativo dell'*outdoor education* in forme differenziate di conduzione della classe e del curriculum in ambiente extra-scolastico.

Siamo consapevoli del fatto che esista un vuoto da colmare circa i risultati ai quali perviene l'*outdoor education* per merito del grande lavoro pedagogico delle insegnanti e della lodevole fiducia dei genitori. A questa prima ricognizione, contiamo di far seguire ulteriori approfondimenti, così da cominciare a costruire una documentazione verificabile e attendibile, pur nei limiti che spesso nascono nella contingenza degli impegni.

## **2. La collocazione scientifica dell'indagine**

Il primo passaggio necessario per attivare il monitoraggio scientifico del nuovo modello educativo di *outdoor education* è rappresentato dal Protocollo di intesa del 18 giugno 2018 con oggetto "Accordo ex art. 15 della legge n. 241/1990 tra il Municipio XIII Roma Aurelio e il Dipartimento di Scienze della formazione, Università degli Studi Roma Tre, per la condivisione, la promozione e la divulgazione del Progetto Scuola all'aperto nelle strutture scolastiche insistenti sul territorio municipale". I referenti istituzionali sono Paola Biggio, assessore alle Politiche della scuola, edilizia scolastica e politiche giovanili e Sandra Chistolini, docente ordinario di Pedagogia generale e sociale.

Quanto viene qui elaborato riguarda il lavoro scientifico concordato, in forma generale, e per grandi linee tra il Municipio, le maestre e l'università con le persone referenti. Ricordiamo che quello che si costruisce in sede universitaria ha sempre valore di ricerca scientifica e di rendicontazione accademica.

Questa precisazione si rende necessaria in risposta all'articolo 3 del Protocollo Accordo e in risposta alla richiesta del Municipio XIII di dare i risultati del monitoraggio condotto e di competenza esclusiva dell'università. La presentazione pubblica dei risultati è in via di programmazione da parte del Municipio XIII che prevede una conferenza apposita, rivolta alla cittadinanza.

Di conseguenza, fatto salvo quanto scritto nell'articolo 3 del Protocollo, sulla clausola di segretezza, i risultati, ancora parziali, che qui si presentano in forma sintetica, riguardano il monitoraggio, la formalizzazione e l'ideazione degli strumenti di rilevazione, l'elaborazione delle valutazioni degli apprendimenti a testimonianza della positività del modello di *outdoor education*. La metodologia, gli strumenti di rilevazione e i contenuti del lavoro scientifico non sono previsti nell'Accordo e rientrano nei compiti istituzionali di studio, ricerca e formazione del docente universitario che ha l'obbligo deontologico di dare ragione del suo impegno accademico e sono produzione del lavoro scientifico istituzionale. Nello specifico, l'accompagnamento scientifico della scuola all'aperto, citata nel Protocollo di intesa è stato affidato, senza budget, all'Università Roma Tre, anche come riconoscimento degli studi pubblicati in articoli e monografie che conducono le varie realtà educative di *outdoor education*, all'interno della vasta tematica conosciuta come *Pedagogia della natura* (Cecchini, 1910; Das, 2007; Bortolotti, 2011; Schwarzer, 2013; Hoskins, Smedley, 2016; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015; Chistolini, 2016; Emilio Manes *et al.*, 2016).

La necessità del Municipio XIII di dare spessore scientifico alla scelta di politica scolastica e sociale, focalizzata sul nuovo modello educativo, non poteva che coinvolgere positivamente l'Università Roma Tre che lavora da anni sulla tematica, avendo promosso conferenze e progetti di formazione degli insegnanti. Quest'ultima rappresenta una delle maggiori priorità del Dipartimento di Scienze della formazione che ha accolto l'invito del Municipio XIII nell'ambito: a) dei corsi *post lauream* di formazione dei docenti; b) dello studio della documentazione sul metodo sperimentale presente nel Fondo Pizzigoni; c) all'interno delle finalità della terza missione intesa alla collaborazione con le istituzioni del territorio per la promozione culturale e sociale.

### **3. Il campione delle scuole selezionate**

Le scuole che hanno chiesto il monitoraggio all'università, attraverso il Municipio, usano in due casi la denominazione di "scuola all'aperto" e in un caso quella di "scuola nel bosco". Nel complesso si è convenuto di studiare 7 sezioni, equivalenti a 7 classi di bambini dai 3 ai 5 anni di età con la parte-

cipazione di 7 maestre. Tutte le insegnanti delle classi coinvolte nell'*outdoor education* hanno lavorato alla rilevazione dei dati.

La *scuola all'aperto* Legno Verde programma l'attività da settembre con tutta la scuola composta di quattro sezioni, con bambini di 3-4-5 anni e una sezione eterogenea con bambini di 3-4-5 anni insieme. Legno Verde educa portando i bambini nel "Parco Natura VoloAlto", una fattoria didattica, associazione Onlus, che organizza le attività laboratoriali e ospita i bambini in un'ampia area attrezzata con presenza di animali e piante.

La *scuola nel bosco* Luna Sapiente da settembre conduce i bambini di due sezioni, di 4 e 5 anni, nel "Monumento Naturale del Parco della Cellulosa-CREA Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria, Centro di ricerca foreste e legno" e collabora con l'Associazione Legambiente Onlus.

La *scuola all'aperto* Vittorio Alfieri da marzo accompagna una sezione nel Parco regionale urbano "Il Pineto" e si avvale dei laboratori predisposti dal Parco Natura VoloAlto che, per l'occasione, si reca presso "Il Pineto", situato tra il XIII e il XIV Municipio di Roma, nei pressi della scuola.

## **4. La dimensione sperimentale**

### **4.1. La metodologia**

L'indagine esplorativa si avvale di una doppia metodologia di carattere qualitativo e quantitativo avendo come base di riferimento i cinque campi di esperienza della scuola dell'infanzia (Ceruti, Fiorin, 2012), le modalità che li specificano, e la risposta dei bambini all'offerta formativa delle insegnanti educatrici. La risposta concerne gli apprendimenti raggiunti nei tre momenti di rilevazione: all'inizio del processo, a metà processo, a fine processo.

Per la parte qualitativa sono raccolte le narrazioni delle insegnanti intese a descrivere gli apprendimenti dei bambini in forma longitudinale; vale a dire in un arco di tempo compreso in un anno scolastico. La narrazione della cultura della scuola si collega: agli studi di Decroly sulle condizioni che favoriscono la crescita completa e integrale del bambino e alle sollecitazioni a rendere l'ambiente scolastico simile all'ambiente naturale, in quanto quest'ultimo risulta essere più consono ai bisogni di spontaneità e non artificiosità dell'essere umano (Decroly, Hamaïde, 1932, pp. 83-98); agli studi di Bruner (1997, 2002) sul valore della costruzione dell'identità e del significato profondo che si racchiude nel vissuto personale narrato in forma organizzata; al paradigma della pedagogia vivente di Giuseppina Pizzigoni

e delle continuatrici del metodo (Chistolini, 2009). La pedagoga Pizzigoni parte dall'analisi della biografia del bambino, successivamente le maestre che hanno seguito l'idea e la pratica del metodo hanno realizzato prove di valutazione degli apprendimenti attraverso classificazioni dettagliate del comportamento dei bambini a scuola, ricavandone importanti suggerimenti per il miglioramento dell'insegnamento.

Per la parte quantitativa ci riferiamo all'assegnazione valutativa delle narrazioni con attribuzione dell'intensità della risposta del bambino alla proposta pedagogica e didattica dell'insegnante. I quattro livelli della scala di misura indicati in molto, abbastanza, poco, nulla, si riferiscono all'intensità alta, media, minima, assente di feedback rispetto all'attività svolta, in varie occasioni durante l'anno scolastico. L'ipotesi generale è che nell'esame delle prestazioni dei bambini si parta da un livello minimo all'inizio dell'anno scolastico, per poi passare a un livello medio a metà anno scolastico e raggiungere infine un livello alto a fine anno scolastico.

## 4.2. Gli strumenti di rilevazione

Il primo strumento di rilevazione concordato con le maestre è costituito dall'analisi dei campi di esperienza che rappresentano l'anima pedagogica e didattica della scuola dell'infanzia. Attraverso i campi di esperienza le insegnanti programmano l'attività nelle classi e verificano l'andamento della crescita complessiva dei bambini. Partiamo quindi dai campi di esperienza per evidenziare che cosa apprendono i bambini e le bambine che partecipano alla scuola all'aperto e alla scuola nel bosco. La nostra ipotesi di partenza è che l'ambiente *outdoor* aiuti in modo eccezionale lo sviluppo di facoltà e abilità, al punto che l'infanzia che ha questa opportunità dimostra un modo di vivere sereno e gioioso. I bambini apprendono da piante e animali, inventano situazioni di convivenza, osservano dal vivo la bellezza del creato, sono confidenti con tutto il mondo vivente, imparano a pensare e a riflettere in condizioni di interazione attiva con le persone e l'ambiente, superano le barriere della classe e godono di un spazio che li rende consapevolmente liberi di muoversi e di conoscere. Il processo dell'*outdoor education* produce entusiasmo in tutti i bambini, nessuno escluso, attrae gli stessi genitori che finiscono per innamorarsi di questo modello educativo.

Partendo dai campi di esperienza esaminiamo tre momenti importanti nel processo di crescita dei bambini.

Il primo momento è quello dell'ingresso nella scuola all'aperto o nel bosco, individuato nel mese di settembre.

Il secondo momento è quello di metà percorso, individuato nel mese di gennaio.

Il terzo momento è quello di fine percorso, individuato nel mese di giugno.

Tenendo fermi i campi di esperienza come riferimento di base, abbiamo delimitato un campione di sei bambini e bambine che potessero rappresentare la conformazione del gruppo classe, o sezione. Abbiamo ipotizzato il bambino timido, il bambino irrequieto, il bambino intelligente, il bambino che riceve meno stimoli, il bambino con difficoltà a livello di comportamento e/o motorio, il bambino con esperienza migratoria o in caso di assenza di questa tipologia si è selezionato un bambino con difficoltà di movimento. Si tratta di una tipologia costruita a scopo esperienziale per verificare se l'educazione fuori della classe possa influire positivamente e radicalmente sul carattere del bambino. La tipologia pilota ha carattere sperimentale, non è esaustiva della realtà scolastica e rappresenta un tentativo di poter far emergere la validità della scuola all'aperto per tutti i bambini che partecipano a questo modello educativo. Si è presupposto che in una classe si verifichi, nella maggior parte dei casi, la presenza di bambini rispondenti alla tipologia definita.

### 4.3. Ipotesi e criteri

Certamente, una rilevazione più dettagliata avrebbe comportato la rilevazione longitudinale per ogni bambino e un surplus di lavoro delle maestre. In questa prima ricognizione, si è convenuto che fosse sufficiente estrapolare una tipologia essenziale, rinviando la definizione di eventuali altre tipologie a successive rilevazioni, se necessarie.

*L'ipotesi generale parte da un interrogativo di base. Ci chiediamo infatti se apprendere all'aperto aiuti significativamente il bambino:*

- timido incoraggiandolo ad aprirsi verso il contesto e a ridurre la sua tendenza a rimanere in disparte;
- irrequieto orientandolo a moderare la sua vivacità sfrenata;
- intelligente offrendogli occasioni di espansione delle sue risorse intellettuali, emotive, psico-fisiche;
- meno stimolato a trovare maggiori e migliori opportunità di scoperta di sé e degli altri, dell'ambiente e della vita;
- con difficoltà di comportamento e/o con difficoltà nel movimento a sentirsi sostenuto e spronato a fare quanto possibile per migliorare;
- con esperienza migratoria a essere apprezzato e accolto nel contesto educativo specifico.

I criteri di scelta dei bambini da parte delle maestre sono:

- bambino/a che mostra prevalentemente *timidezza*;
- bambino/a che mostra prevalentemente *irrequietezza*;
- bambino/a che mostra prevalentemente *intelligenza*;
- bambino/a che mostra prevalentemente di essere *meno stimolato*;
- bambino/a che mostra prevalentemente *difficoltà comportamentale o/e di movimento*;
- bambino/a che mostra prevalentemente *esperienza migratoria o in assenza di esperienza migratoria si considera la difficoltà di movimento*.

I momenti di rilevazione sono:

- settembre all'inizio dell'anno scolastico;
- gennaio a metà dell'anno scolastico;
- giugno alla fine dell'anno scolastico.

Gli elementi comuni sono:

- tutte le classi hanno esperienza di *outdoor education*/scuola all'aperto/scuola nel bosco;
- i sei bambini sono gli stessi dall'inizio alla fine dell'anno per favorire lo studio longitudinale sul campione definito, trattandosi di rilevazione longitudinale-temporale, in un anno scolastico;
- la scelta dei bambini rispetta la parità di genere, tre maschi e tre femmine.

Le ipotesi di analisi comparativa sono:

- l'inserimento di una classe che si prevede inizi l'esperienza di scuola all'aperto a marzo, classe mista di bambini di 3-4-5 anni;
- la scelta di tre classi con bambini di 3-4-5 anni senza esperienza di *outdoor education*/scuola all'aperto/scuola nel bosco. Quest'ultima ipotesi comparativa non è stata possibile esaminarla nel 2018-2019.

Seguono la griglia di rilevazione per la valutazione delle competenze dei bambini in base ai campi di esperienza e il prototipo della rilevazione dei dati relativo al primo bambino che supponiamo particolarmente timido, a soli fini euristici.

#### 4.4. La griglia di rilevazione per campi di esperienza

Ai fini della valutazione dell'apprendimento dei bambini nel periodo settembre 2018-giugno 2019 è stata costruita una griglia di rilevazione nella quale sono registrati i seguenti dati identificativi: la denominazione della scuola, l'anno scolastico, la sezione, l'età dei bambini, i cinque campi di esperienza della scuola dell'infanzia specificati in modalità descrittive. Per ognuno dei sei bambini campionati le insegnanti scrivono quanto rilevano riferendosi alle attività proposte.

L'ordine dei campi di esperienza parte da "Corpo e movimento", con al secondo posto "Il Sé e l'altro", diversamente dalla successione che troviamo nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 che collocano al primo posto "Il Sé e l'altro" e al secondo posto "Corpo e movimento. La ragione dello spostamento è legata alla realtà della scuola all'aperto che metodologicamente comincia dalla realtà fisico-motoria del bambino per giungere all'identità della persona.

Il primo campo di esperienza, denominato "Corpo e movimento" (C&M), è specificato dalle seguenti cinque modalità descrittive:

- 1) sa controllare e coordinare i movimenti con gli altri e utilizza materiali naturali a disposizione per comporre percorsi motori;
- 2) sa imitare con il corpo azioni e movimenti degli animali;
- 3) sa muoversi con destrezza su terreni differenti e scoscesi;
- 4) riflette sul funzionamento del proprio corpo e sull'importanza di nutrirsi in modo sano;
- 5) si esercita nella corsa lenta e veloce, alternando le due andature se richiesto, e nel salto, a piedi uniti, libero, frontale e laterale.

Il secondo campo di esperienza, denominato "Il sé e l'altro" (S&A) è specificato dalle seguenti cinque modalità descrittive:

- 1) sa rispettare e amare le diverse forme di vita;
- 2) si prende cura, nell'ambiente che lo circonda, degli esseri viventi che lo abitano;
- 3) intuisce che sia nelle persone che negli animali la comunicazione è uno strumento essenziale per cooperare;
- 4) sa esprimere le proprie emozioni riconoscendole nei colori della natura;
- 5) comprende l'importanza della diversità sia nella natura che nel suo vissuto personale.

Il terzo campo di esperienza, denominato “Immagini, suoni e colori” (I&S&C), è specificato dalle seguenti cinque modalità descrittive:

- 1) conosce e denomina i colori primari e secondari;
- 2) distingue e denomina suoni dell’ambiente circostante;
- 3) riesce a riconoscere le caratteristiche degli elementi naturali e a classificarle;
- 4) esplora e rappresenta forme della realtà nelle scuole all’aperto;
- 5) descrive il contenuto del proprio disegno.

Il quarto campo di esperienza, denominato “I discorsi e le parole” (D&P), è specificato dalle seguenti sei modalità descrittive:

- 1) riesce ad ascoltare la lettura di storie;
- 2) formula ipotesi su un evento;
- 3) sa osservare e descrivere negli aspetti essenziali organismi viventi e i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti;
- 4) sa raccontare una breve esperienza;
- 5) memorizza e ripete filastrocche e poesie;
- 6) acquisisce e rielabora nuove terminologie.

Il quinto campo di esperienza, denominato “La conoscenza del mondo” (CdM), è specificato dalle seguenti cinque modalità descrittive:

- 1) conosce le principali caratteristiche delle stagioni;
- 2) osserva con attenzione gli organismi viventi e i fenomeni naturali, distinguendo i cambiamenti;
- 3) sa riconoscere le diversità sensoriali;
- 4) tocca, smonta, costruisce, crea durante il gioco libero;
- 5) comprende e discrimina grandezze.

La griglia raccoglie i dati qualitativi. Ogni insegnante descrive a parole quello che osserva nel bambino selezionato ai fini della rilevazione. A giugno si passa alla valutazione quantitativa avendo davanti l’andamento complessivo dello sviluppo.

## 5. La valutazione quantitativa dei feedback dei bambini

### 5.1. L'analisi dei dati raccolti

Nelle tavole 1 e 2 e nei grafici 1 e 2 sono raccolti i risultati quantitativi delle rilevazioni delle maestre per campi di esperienza con frequenze in totale e in dettaglio.

Il grafico 1 evidenzia l'andamento ipoteticamente crescente verso la modalità più alta del “molto” a fine anno scolastico. Il “nulla” si azzerava dopo un anno di attività. Nella fase intermedia si suppone che prevalga il “poco”.

Il grafico 2 evidenzia la presenza delle valutazioni basse all'inizio dell'anno, la lenta crescita a metà anno e il risultato senz'altro positivo a fine anno. Il bambino timido è stato incoraggiato ad aprirsi verso il contesto e a ridurre la sua tendenza a rimanere in disparte.

Nella presentazione dei dati reali procediamo selezionando un sottocampione esemplificativo composto in modo da rappresentare i sei bambini predefiniti in base al carattere emergente e significativo da mantenere sotto osservazione costante. Si estrapolano le griglie di bambini di 4 e 5 anni, in modo che ci sia una griglia per ogni sezione relativa a un solo bambino:

- bambina timida, 4 anni, Legno Verde, sezione Luna;
- bambino irrequieto, 5 anni, Legno Verde, sezione Stelle;
- bambina intelligente, 4 anni, Luna Sapiente, sezione Blu;
- bambina meno stimolata, 5 anni, Vittorio Alfieri, sezione 1a;
- bambino con difficoltà comportamentali, 5 anni, Luna Sapiente, sezione Verde;
- bambina con esperienza migratoria, 4 anni, Vittorio Alfieri, sezione 1a.

Si assegna il valore “molto”, “abbastanza”, “poco”, “nulla” alla valutazione qualitativa trascritta durante i tre momenti di rilevazione. In questo modo, abbiamo il quadro completo dell'andamento annuale, limitatamente alla tipologia di interesse: campo di esperienza e modalità descrittiva corrispondente.

*Tab. 1 – Ipotesi di profilo del bambino timido, 4 anni, Scuola dell'Infanzia Legno Verde, sezione Luna, dopo un anno di scuola all'aperto, per campi di esperienza, frequenze in generale*

N.	Campi di esperienza	set-18				gen-19				giu-19			
		M	A	P	N	M	A	P	N	M	A	P	N
1	C&M 1 Controlla	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	C&M 2 Imita	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
3	C&M 3 Si Muove	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
4	C&M 4 Riflette	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
5	C&M 5 Si esercita	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
6	S&A 1 Rispetta	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
7	S&A 2 Cura	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
8	S&A 3 Intuisce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
9	S&A 4 Esprime	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
10	S&A 5 Comprende	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
11	I&S&C 1 Conosce	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
12	I&S&C 2 Distingue	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
13	I&S&C 3 Riesce	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
14	I&S&C 4 Esplora	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
15	I&S&C 5 Descrive	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
16	D&P 1 Ascolta	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
17	D&P 2 Ipotizza	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
18	D&P 3 Osserva	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
19	D&P 4 Racconta	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
20	D&P 5 Memorizza	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
21	D&P 6 Acquisisce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
22	CdM 1 Conosce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
23	CdM 2 Osserva	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
24	CdM 3 Riconosce	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
25	CdM 4 Crea	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
26	CdM 5 Discrimina	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Totale		0	0	8	18	0	11	15	0	12	14	0	0

*Legenda:* a sinistra elenco dei 5 campi di esperienza con le specifiche di ognuno di essi e le iniziali della denominazione con il verbo di riferimento; le lettere M, A, P, N sono i livelli della scala di valutazione Molto, Abbastanza, Poco, Nulla; il punteggio 0 oppure 1 indica l'assenza o la presenza della valutazione.

Fig. 1 – Ipotesi di profilo del bambino timido, 4 anni, Scuola dell'Infanzia Legno Verde, sezione Luna, dopo un anno di scuola all'aperto, per campi di esperienza, per frequenze in totale

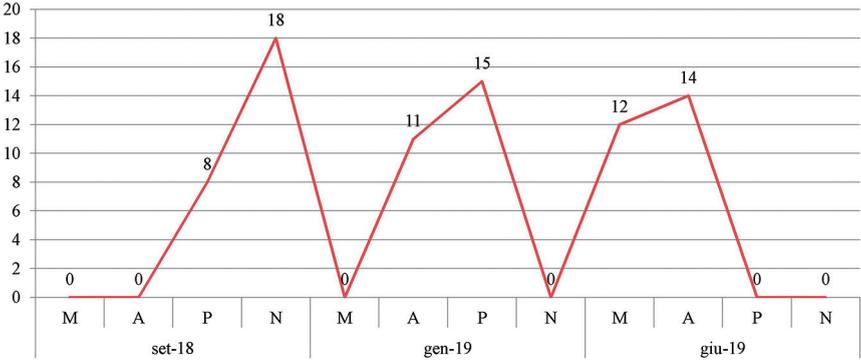
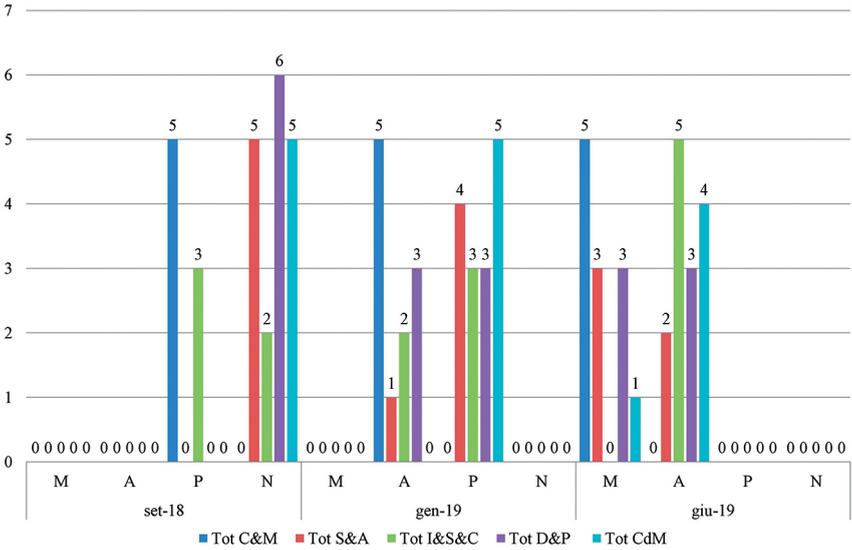


Fig. 2 – Ipotesi di profilo del bambino timido, 4 anni, Scuola dell'Infanzia Legno Verde, sezione Luna, dopo un anno di scuola all'aperto, per campi di esperienza, per frequenze in dettaglio



*Tab. 2 – Ipotesi di profilo del bambino timido, 4 anni, Scuola dell'Infanzia Legno Verde, sezione Luna, dopo un anno di scuola all'aperto, per campi di esperienza, frequenze in dettaglio*

N	Campi di esperienza	set-18				gen-19				giu-19			
		M	A	P	N	M	A	P	N	M	A	P	N
1	C&M 1 Controlla	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	C&M 2 Imita	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
3	C&M 3 Si Muove	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
4	C&M 4 Riflette	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
5	C&M 5 Si esercita	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
	Tot C&M	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	0
6	S&A 1 Rispetta	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
7	S&A 2 Cura	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
8	S&A 3 Intuisce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
9	S&A 4 Esprime	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
10	S&A 5 Comprende	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	Totale parziale S&A	0	0	0	5	0	1	4	0	3	2	0	0
11	I&S&C 1 Conosce	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
12	I&S&C 2 Distingue	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
13	I&S&C 3 Riesce	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
14	I&S&C 4 Esplora	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
15	I&S&C 5 Descrive	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	Tot I&S&C	0	0	3	2	0	2	3	0	0	5	0	0
16	D&P 1 Ascolta	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
17	D&P 2 Ipotizza	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
18	D&P 3 Osserva	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
19	D&P 4 Racconta	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
20	D&P 5 Memorizza	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
21	D&P 6 Acquisisce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
	Tot D&P	0	0	0	6	0	3	3	0	3	3	0	0
22	CdM 1 Conosce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
23	CdM 2 Osserva	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
24	CdM 3 Riconosce	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
25	CdM 4 Crea	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
26	CdM 5 Discrimina	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	Tot CdM	0	0	0	5	0	0	5	0	1	4	0	0

## 5.2. Trascrizioni dal vivo

Riportiamo esempi estrapolati dalle trascrizioni delle maestre nelle griglie specifiche nei tre periodi di rilevazione.

Nella descrizione di una bambina *timida* la maestra rileva come si comporta a settembre, a gennaio, a giugno, relativamente al primo campo di esperienza, “Corpo e movimento”, prima modalità specifica: “Sa controllare e coordinare i movimenti con gli altri e utilizza materiali naturali a disposizione per comporre percorsi motori”: “È disorientata e indecisa” (sett-18) (Poco); “Controlla i movimenti con l’aiuto di un adulto” (gen-19) (Abbastanza); “Si impegna ed è incuriosita dal risultato finale” (giu-19) (Molto). La valutazione dell’insegnante riguarda l’abilità della bambina a seguire percorsi all’aperto con sassi, legni, e ad affrontare attraversamenti. L’andamento dell’apprendimento attraverso l’esperienza all’aperto è decisamente crescente. Alla fine dell’anno la bambina timida ha acquistato fiducia in sé stessa, è più sicura e sa prefigurarsi uno scopo.

Nella descrizione di un bambino *irrequieto*, la maestra scrive per il secondo campo di esperienza, “Il Sé e l’altro”, seconda modalità descrittiva “Si prende cura, nell’ambiente che lo circonda, degli esseri viventi che lo abitano”: “Strappa qualche foglia e disturba gli animali” (sett-18) (Nulla); “Non disturba gli animali e rispetta le piante” (gen-19) (Molto); “Riconosce che i rifiuti hanno una loro collocazione” (giu-19) (Molto). A settembre il bambino non sa ben relazionarsi con piante e animali, di conseguenza la valutazione è che “per nulla” si prende cura di ambiente e esseri viventi. A gennaio il bambino irrequieto mostra visibili segni di miglioramento nella sua relazione con l’ambiente naturale. Alla fine dell’anno si consolida l’apprendimento positivo di rispetto dell’ambiente che lo accoglie.

Nella descrizione di una bambina *intelligente*, la maestra scrive per il terzo campo di esperienza, “Immagini, suoni e colori”, terza modalità descrittiva “Riesce a riconoscere le caratteristiche degli elementi naturali e a classificarle”: “sì” (M) (ott-18); “sì” (M) (gen-19); “sì” (M) (giu-19). In questo caso non sono registrati andamenti progressivi. C’è una valutazione uniforme su tutto il percorso.

Nella descrizione di una bambina *meno stimolata* la maestra scrive per il quarto campo di esperienza, “I discorsi e le parole”, quarta modalità descrittiva “Sa raccontare una breve esperienza”: assenza di rilevazione nei tre mesi predeterminati (ott-18) (N), (gen-19) (N), (giu-19) (N). In questo caso la maestra non rileva andamenti precisi di sviluppo dell’apprendimento.

Nella descrizione di un bambino *con difficoltà comportamentali* per il quarto campo di esperienza, “I discorsi e le parole”, quinta modalità descrittiva “Memorizza e ripete filastrocche e poesie”: assenza di rilevazione per

ott-18 (N) e (gen-19) (N), “ha iniziato” (giu-19) (P). Il bambino comincia a sbocciare a giugno.

Nella descrizione di una bambina *con esperienza migratoria* per il quinto campo di esperienza, “La conoscenza del mondo”, quinta modalità descrittiva “Comprende e discrimina grandezze”: “Comprende le grandezze” (ott-18) (P); “Comprende le grandezze, le discrimina ma l’azione non è accompagnata dalla verbalizzazione” (gen-19) (A); “Comprende le grandezze, le discrimina e accompagna l’azione con la verbalizzazione” (giu-19) (M). La bambina parte da una situazione soddisfacente, di abilità essenziale, e lentamente progredisce fino a raggiungere il massimo della prestazione.

### 5.3. La possibile formazione degli insegnanti

Dai primi dati rilevati con questa metodologia di analisi degli apprendimenti, per campi di esperienza, specificati per modalità descrittive dello sviluppo socio-psico-fisico, risulta che nella scuola all’aperto e nella scuola nel bosco i bambini passino da un atteggiamento di distanza, indifferenza, talvolta titubanza verso l’ambiente esterno con tutte le sue componenti, mondo animale, mondo vegetale, mondo minerale, a un atteggiamento di partecipazione attiva, vivente con il contesto non chiuso tra le pareti della classe. I bambini meno partecipativi sin dall’inizio dell’esperienza di *outdoor education* giungono alla fine dell’anno ad aver maturato un’interazione positiva rapportandosi a persone, animali e cose in forma più autonoma e disinvolta. I bambini sin dall’inizio partecipativi accrescono notevolmente i loro apprendimenti arrivando alla formulazione di pensieri compiuti che descrivono molto bene l’esperienza vissuta all’aperto.

Da questo punto di vista, citiamo come ulteriore risultato positivo dell’educazione all’aperto, la visita svolta dalla classe dei 5 anni di Legno Verde sezione Stelle al sito archeologico di Polledrara di Cecanibbio: il cimitero degli elefanti. Dopo la visita, in tre mesi di lavoro pedagogico e didattico, da aprile a giugno, i bambini hanno realizzato nel giardino della scuola la ricostruzione del sito stesso. La visita al sito è stata effettuata nell’ambito del Progetto *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità* dell’Ateneo Roma Tre.

Come si può evincere da questo primo trattamento dei dati, per procedere a un adeguato apprezzamento dei benefici della scuola all’aperto/scuola nel bosco è necessario un grande coinvolgimento delle insegnanti che quanto più potranno documentare lo sviluppo del bambino tanto più potranno mostrare i benefici dell’apprendimento in condizioni di *outdoor education*.

La capacità di annotare la vita scolastica all'aperto del bambino non è da sottovalutare. Richiede una formazione scientifica preparatoria per una migliore testimonianza del grande impegno che la scuola all'aperto e la scuola nel bosco comportano, in tutte le sue forme di attuazione.

Infine, il confronto con classi di scuola che non pratica l'insegnamento apprendimento all'aperto si rende necessario al fine di un migliore apprezzamento dei vantaggi dell'*outdoor education*.

## Riferimenti bibliografici

- Bortolotti A. (2011), "Outdoor education, ovvero alla scoperta dei (molti) motivi per fare scuola all'aperto", *Infanzia*, 38, 6, pp. 409-412.
- Bruner J.S. (1997), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando Armando, Roma.
- Bruner J.S. (2002), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Cecchini C. (1910), *La scuola all'aperto come arma preventiva contro la tubercolosi*, Formiggini, Modena.
- Ceruti M., Fiorin I. (a cura di) (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, Roma.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea. Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Das C. (2007), *Letters from a Forest School*, National Book Trust, New Delhi.
- Decroly O., Hamaïde A. (1932), *Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly*, Niestlé-Delachaux, Paris-Neuchâtel.
- Emilio Manes, Bello S., Casertano D., Mai P., Ronci G. (2016), *L'asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Tlön, Canale Monterano.
- Hoskins K., Smedley S. (2016), "Life history insights into the early childhood and education experiences of Froebel trainee teachers 1952-1967", *History of Education*, 45, 2, pp. 206-224.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Schwarzer A. (2013), *Giocare tra gli alberi. Attività nel bosco con le corde secondo la pedagogia della natura*, Il leone verde, Torino.

## **7. Educare all'aperto per l'interesse superiore del minore**

di Sandra Chistolini

### **1. Gli imperativi etici della ricerca**

L'interesse scientifico rivolto alle nuove realizzazioni di scuola al di fuori dell'aula scolastica, secondo le formulazioni di scuola all'aperto, scuola nel bosco, *outdoor education* si riferisce al periodo 2014-2021. Lo studio accademico e la ricerca sul campo si snodano lungo sentieri di riflessione esperienziali diretti e indiretti, spontanei e istituzionali che confluiscono nel progetto universitario di monitoraggio delle scuole all'aperto e delle scuole nel bosco del Municipio XIII Aurelio di Roma, concretizzatosi in tre anni di svolgimento 2018-2021.

In alcune scuole comunali dell'infanzia, per un totale di 200 bambini, la progettazione e la collaborazione sono state concordate nei particolari più rilevanti, ai fini della conoscenza e della comprensione del fare scuola nel parco, nel bosco, nella fattoria. Lo scopo dichiarato e condiviso è stato quello di rilevare ed esaminare il contenuto pedagogico e culturale dell'educazione all'aperto.

La partecipazione degli insegnanti e dei genitori è stata fondamentale per capire il senso e il valore di quanto si sta proponendo all'attenzione della scuola e della società tutta, per rispondere, sostanzialmente, al migliore sviluppo dell'infanzia.

Specificatamente la ricerca condotta risponde a imperativi etici quali quelli della sostenibilità e del cosiddetto "interesse superiore del minore" di cui si parla nella Risoluzione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del 20 novembre 1959, n. 1386 (XIV) e anche: nell'art. 3, par. 1, della Convenzione del 1989 sui diritti dei fanciulli; nel par. 2 dell'art. 24 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea; nella Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori, adottata dal Consiglio d'Europa il 25

gennaio del 1996 (in vigore per l'Italia dal 1° novembre 2003) e successivi riferimenti normativi (Mari, 2013).

## **1.1. Precedenti significativi della scuola all'aperto in Italia**

La scuola all'aperto in Italia risale ai primi decenni del 1900 (Comune di Milano, 1913-914), come cura della salute per i più fragili. In particolare, la Casa del Sole di Milano, oggi Istituto comprensivo statale Via Giacosa (2020), costruiva padiglioni nei quali prendeva corpo la scuola speciale all'aperto, a contatto diretto con la natura, quindi ideale dal punto di vista ecologico.

Del 1911 è la scuola all'aperto della Ghisolfia, primo nucleo della Rinnovata Pizzigoni, da considerare come una delle realizzazioni più rilevanti di rinnovamento pedagogico, basata sul metodo sperimentale, metodo dell'osservazione diretta delle cose e dei fenomeni, rivolto a tutti gli alunni (Stoccoro, 1936) e proposto anche nella scuola dell'infanzia e nel nido, quale risposta ai bisogni sociali dell'infanzia. Medici e neurologi, psichiatri e igienisti, i maggiori esponenti della cultura scientifica e sociale dell'epoca, la Croce rossa italiana accolsero con favore l'innovazione di valore preventivo per la protezione della salute e del benessere umano (Pizzigoni, 1930, pp. 9-11). Non mancarono i finanziamenti da parte di privati, del Comune e anche della Cassa di risparmio delle province lombarde (Nicoli, 1947, p. 114).

L'obiettivo di valenza etica, pedagogica e sociale continua a essere tale nella scuola dell'educatrice e dirigente Sara Bertuzzi e in chi ne accoglie e ne persegue i fini, applicando il metodo sperimentale.

Citiamo come esempio Milano poiché in quella città emerge lo stretto legame tra il coinvolgimento delle istituzioni, tanto pubbliche quanto private, e lo spirito intraprendente delle insegnanti, concretizzatosi nel metodo della maestra Pizzigoni, riconosciuto a livello ministeriale, dalla comunità scientifica, dal mondo accademico, dal capitale finanziario rappresentato dalle donazioni di privati e di enti pubblici. Un innesto felice di eventi ha prodotto un esempio importante di rinnovamento scolastico di interesse internazionale, giunto fino ai nostri giorni. I concetti propri delle scienze mediche, pedagogiche e giuridiche convergono per orientare l'azione educativa verso le mete della società fondata sul rispetto del minore.

Recenti studi sottolineano il collegamento di Giuseppina Pizzigoni al movimento dell'attivismo italiano e l'importanza della pedagogista nella progettazione degli spazi per educare all'aperto (Marcarini, 2014; Rossi Cassotana, 2014). La scuola all'aperto in Italia annovera molti contributi, report di esperienze nate soprattutto tra il 1908 (Cantalamesa) e il 2020 (Robertson).

Si comprende come l'idea non sia di per sé nuova e si capisce come le trasformazioni nel tempo siano nate, di volta in volta, intorno a modelli educativi radicati nella cultura locale (Associazione La città del sole, 2005), e divulgati con la descrizione di dati osservativi relazionati per lo più all'esistente, quale narrazione in corso (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015). Vi sono poi proposte sul fare scuola, secondo principi collegati alla ricerca scientifica più recente (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018). Meno evidente è l'analisi del rapporto registrabile tra il livello normativo strutturale e la ricaduta dello stesso nelle realizzazioni empiriche di possibile riferimento.

## **1.2. La natura oltre le pareti**

La scuola che apre le porte alla natura permette alla bambina e al bambino di fare esperienze di crescita uniche e rare e i benefici nello sviluppo fisico-motorio, sociale e psicologico sono ampiamente documentati dalla letteratura internazionale (Yıldırım, Özyılmaz Akamca, 2017; Cordiano, 2019; Crandell, 2019; Washington State Department of Early Learning, 2019).

La consapevolezza di essere parte di un mondo sconfinato, in ordine di tempo e di spazio, trova alimento nella formazione al pensiero critico di insegnanti e genitori che imparano a rapportarsi agli interessi dell'infanzia, ne scaturisce un percorso nel quale ognuno contribuisce all'atto educativo.

Ci soffermiamo sulla riflessione di insegnanti e genitori che hanno seguito l'educazione all'aperto, costoro hanno potuto rilevare come e in che cosa l'apprendimento sia stato sensibilmente favorito dal fare scuola, in condizioni di esperienza vissuta in luoghi nei quali lo spazio è la natura. Emergono almeno tre campi di studio sintetizzabili in: 1) politica; 2) scuola; 3) ricerca.

In termini analitici, specifichiamo i tre campi di studio come segue. Nel primo campo di studio, si esaminano le considerazioni riguardanti la politica scolastica dell'amministrazione locale. Nel secondo campo di studio emerge la profonda convinzione degli insegnanti circa il valore pedagogico della scuola all'aperto. Nel terzo campo di studio muoviamo dalla constatazione dei progressi compiuti dai bambini e dalla non equiparabilità dei risultati raggiunti, rispetto a quelli compiuti nell'insegnare in una classe al chiuso delle quattro pareti.

## 2. La politica scolastica dell'amministrazione locale

Nella primavera del 2017 il Municipio XIII del Quartiere Aurelio di Roma, sulla spinta propulsiva delle insegnanti, comincia un dialogo approfondito con l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della formazione, al fine di rendere la realtà delle scuole all'aperto, attive dal 2014, un progetto da estendere a tutte le scuole comunali dell'infanzia di pertinenza geografica e amministrativa del Municipio XIII e poi a tutta la città di Roma.

È opportuno sottolineare come l'attenzione dell'amministrazione locale alle richieste delle insegnanti, si concretizza nel momento della presa di coscienza politica del valore della sperimentazione della scuola all'aperto, in corso per volontà imperativa di docenti e genitori, a favore dei bambini. Essere partite, da insegnanti responsabili della classe, quasi autonomamente e con una propria invenzione di scuola all'aperto, senza un'investitura ufficiale, indeboliva strutturalmente e organizzativamente il progetto, sebbene esso stesse riscuotendo alta adesione da parte delle famiglie che ne condividevano gli evidenti benefici, contribuendo economicamente alle attività segnalate dalle docenti.

Rendersi conto di essere portatrici di un'innovazione unica nel Comune di Roma e sentire l'esigenza di un riconoscimento ufficiale, danno ben presto alle insegnanti la forza di uscire allo scoperto e di permettere alle istituzioni di giocare il ruolo politico e sociale di pertinenza. Un esercizio di ruolo ampiamente atteso dalla cittadinanza tutta. Da più versanti si comprende infatti la necessità di includere il Progetto della Scuola all'Aperto nelle priorità del Municipio XIII e successivamente nell'intero Comune di Roma.

Entro questo ampio spettro di significato culturale e pedagogico emerge la comunità educante, intesa come insieme integrato di universi di vita che si incontrano sul terreno comune dell'educare, generando un progetto che si alimenta in virtù delle forti motivazioni che ne sostengono le fondamenta.

La scuola, le istituzioni, le famiglie, le associazioni, operando insieme, costruiscono il corpo pulsante della comunità riunita intorno allo scopo condiviso di offrire ai bambini un alto livello di qualità di istruzione, risultato dell'impegno a meglio educare (Antinori, 1978; Sergiovanni, 2000; Orlando, Pacucci, 2005).

### 3. Le insegnanti, pioniere della scuola che cambia

L'entusiasmo è altissimo, autentico, spontaneo, coinvolgente. L'assessore alle Politiche della scuola, edilizia scolastica e politiche giovanili, Paola Biggio, mostra l'interesse a valorizzare quanto si stava realizzando, quale effetto della costante attività di educatrici e insegnanti protese verso il cambiamento della scuola che, dall'*indoor* passava all'*outdoor education*, secondo un modello aperto misto.

Il felice connubio tra parte istituzionale e parte scolastica non poteva lasciare indifferente l'università alla quale si chiedeva di monitorare il lavoro educativo. L'obiettivo dichiarato di trovare le ragioni scientifiche del beneficio dell'educazione all'aperto appariva pienamente condivisibile. Si voleva mostrare quanto era avvenuto nel tempo e si volevano segnalare i traguardi raggiunti. La configurazione pedagogica del discorso richiedeva la disponibilità alla definizione di una comunicazione comprensibile su almeno tre dimensioni di significato: la dimensione politica; la dimensione scolastica; la dimensione accademica.

La componente politica si è mossa con gradualità e con costanza, cercando di avallare dapprima la partecipazione delle famiglie con sostegni di completamento che sono progressivamente diventati finanziamenti ad associazioni come Legambiente e Parco Natura VoloAlto che aiutavano nella progettazione delle attività all'aperto, in aree verdi del quartiere, predisposte per l'accoglienza dei bambini. Progettazione composita, propria della dimensione scolastica, soddisfatta, tanto dentro che fuori dell'edificio scolastico. La scolasticità si esplica in aula e all'aperto seguendo le fasi di realizzazione di ogni singolo intervento. Le ore in aula, all'aperto e poi di nuovo in aula vengono concertate insieme così da favorire l'esperienza di una vicenda unica di apprendimento, articolandola secondo una concatenazione di giochi, movimenti, riflessioni, scoperte che per i bambini diventano crescita in tutti i sensi, in percezione, attitudini, atteggiamenti, comportamenti personali, comunitari, sociali.

#### 3.1. La rete progettuale con l'università

La dimensione accademica, sviluppata dall'Università, in virtù del Protocollo di intesa tra Municipio XIII e Dipartimento di Scienze della formazione, del 18 giugno 2018, riguarda:

- il monitoraggio di tre scuole all'aperto, nel periodo ottobre 2018 giugno 2019, con rilevazioni relative agli apprendimenti dei bambini, alle considerazioni degli insegnanti, alle valutazioni dei genitori;

- il coinvolgimento della formazione superiore all'insegnamento di iscritti e iscritte ai corsi universitari, sia come matricole che come laureande, esclusivamente donne, dal 2019 al 2020;
- l'adesione della scuola all'aperto al Progetto di Ateneo Call for Ideas, denominato *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*, sezione pedagogica, con visita al sito paleontologico di Polledrara di Cecanibbio, dal 2019 al 2020;
- la partecipazione della scuola all'aperto alla progettazione europea dell'Erasmus Plus nel 2019 con adesione alla conferenza finale in Belgio denominata Multiplier Event;
- la realizzazione del progetto sul Coronavirus premiato dal Sindaco di Roma l'8 settembre 2020;
- la partecipazione allo studio sperimentale e alla videoconferenza sulla scuola prima, durante e dopo il lockdown nell'autunno 2020;
- il corso di aggiornamento e formazione professionale per le educatrici degli asilo nido e per le insegnanti della scuola dell'infanzia sull'educazione all'aperto e le aule naturali, in modalità online, nel periodo 28 novembre-19 dicembre 2020, quale momento conclusivo interno, in attesa della divulgazione dei risultati del percorso di monitoraggio in presenza.

Un elemento di partecipazione attiva particolarmente rilevante è stato quello registrato sul campo, dalle studentesse e dagli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e di altri corsi di laurea. L'attrazione e il fascino per la scuola all'aperto è un forte fattore di interesse, attrae e motiva allo studio. In breve tempo, si verifica, anche negli studenti, come già rilevato nei bambini, una crescita esponenziale di interesse per la pedagogia della natura. Le molte ore dedicate all'osservazione dei bambini che interagiscono con l'ambiente naturale sono un capitale di enorme pregio per la formazione dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare. La scuola comunale dell'infanzia all'aperto contribuisce a preparare i futuri insegnanti, in grado di formare, a loro volta, i docenti in servizio nella scuola statale, in diversi casi, ben lontana dal modello di scuola all'aperto sperimentata nel Municipio XIII.

Nel 2020-2021 il Municipio XIII finanzia 6 scuole all'aperto, arrivando a 500 famiglie totalmente coperte nei costi di gestione del servizio e in termini di risorse necessarie allo svolgimento delle attività educative. In tal modo, il contributo economico delle famiglie è stato azzerato. Si prosegue con l'inserimento della scuola all'aperto quale progetto permanente negli asili nido e nelle altre scuole comunali dell'infanzia.

## 4. La genialità pedagogica della scuola fuori dell'aula

Nel quartiere Aurelio di Roma vi sono realizzazioni di scuola all'aperto particolarmente significative documentate da Alfredo Bajocco (1882-1965), insegnante e dirigente, nel 1924 responsabile della scuola all'aperto Principe di Piemonte di Roma (Barausse, 2013, p. 80). Alfredo Bajocco narra l'esperienza romana nel volume uscito nel 1951 dal titolo *La scuola all'aperto*. Dal 1969 la scuola comunale dell'infanzia di via di Casalotti, 259 a Roma è intitolata a Alfredo Bajocco (Remiddi Bajocco, 1996, p. 45), senza tuttavia essere stata parte del movimento delle scuole all'aperto, nato nel 2014 nella stessa area metropolitana.

Sul rapporto tra scuola all'aperto e pedagogia, nel 1939, Luigi Volpicelli, professore di pedagogia all'Università di Roma, pubblica un breve saggio nel quale sottolinea la nascita della scuola all'aperto come casa di cura che subito assume una valenza pedagogica, nel senso che in essa si ravvede un nuovo modo “più geniale di intendere e di praticare l'educazione” (p. 4). Quest'affermazione libera la scuola all'aperto dall'identificazione come luogo nel quale si trovano a vivere bambini che per condizioni di salute hanno bisogno di aria, luce e sole. Tutti i bambini hanno bisogno di questi elementi naturali per crescere bene, ma soprattutto, nello stare all'aperto, la vita del fanciullo si trasforma ed egli è visto appunto come un fanciullo, e non come uno scolaro, ordinato e organizzato in una classe nella quale ogni comportamento risponde a un obbligo. All'aperto si favorisce l'indagine libera nella natura, sono possibili molteplici esperienze, il bambino scopre continuamente cose che lo incuriosiscono e attivano in lui il ragionamento scientifico.

La scuola all'aperto, scrive Luigi Volpicelli “è un fatto educativo” è “scuola educativa” (p. 5) destinata ad ampliarsi proprio per la sua componente umana e per il potenziamento che offre al processo educativo. Nella scuola all'aperto il maestro vede concretizzarsi l'ideale educativo nella vita che si esprime in ogni momento in quegli elementi naturali, talmente ricchi da condurre a conquiste importanti, trasformate in un valore inalienabile nella formazione della personalità del bambino. Un giorno all'aperto genera una nuova educazione con intuizioni profonde che guidano a continue scoperte, spesso imprevedibili.

Tornando all'esperienza di Milano troviamo la descrizione in dettaglio della vita all'aperto della scuola della Ghisolfi, primo nucleo di rinnovamento con:

- la coltivazione dei fiori e delle piante dell'orto, la raccolta dei semi e dei frutti, la cura di animali come polli, conigli e api, la raccolta delle foglie di gelso per l'allevamento dei bachi da seta;

- le gite, le passeggiate, le escursioni per lo studio della topografia e della geografia fisica;
- le occupazioni nel giardino con disegno, lavoro, lezioni oggettive (Nicoli, 1947, p. 62).

#### **4.1. Aspetti metodologici del monitoraggio dell'Università Roma Tre sugli insegnanti**

L'osservazione costante e la verifica sistematica della scuola all'aperto condotte dall'Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della formazione, cattedra di Pedagogia generale sono state realizzate nel periodo 2018-2019, secondo una metodologia quantitativa e qualitativa di carattere interattivo.

Ai fini del monitoraggio, sono stati prodotti e usati strumenti di rilevazione, nella forma di: griglie; schede informative; questionario-intervista:

- le griglie hanno permesso la rilevazione dei progressi dei bambini rispetto ai campi di esperienza;
- le schede informative hanno riguardato la raccolta dei dati socio-demografici di status degli insegnanti e l'indicazione qualitativa dei traguardi attesi e conseguibili nel periodo di riferimento;
- il questionario-intervista di 23 domande composto da due parti e rivolto ai genitori.

Il campionamento di bambini, insegnanti e genitori ha seguito precisi criteri di selezione dei casi da esaminare, concordati con il Municipio XIII e con le insegnanti referenti di ogni scuola.

Al campionamento dei bambini hanno partecipato le scuole nel bosco e all'aperto: Luna Sapiente, con cinque anni di esperienza di educazione all'aperto; Legno Verde, con quattro anni di esperienza di educazione all'aperto; Vittorio Alfieri, con pochi mesi di esperienza di educazione all'aperto.

Al campionamento di insegnanti e genitori hanno partecipato le scuole nel bosco e all'aperto: Luna Sapiente; Legno Verde; Vittorio Alfieri; Filastrocca Impertinente con pochi mesi di esperienza di educazione all'aperto.

Si tratta di uno studio esplorativo dal quale partire per indagini più ampie che rendano disponibili dati maggiormente comparabili, tra opzioni diverse di scuola, inclusi i confronti internazionali intorno al medesimo campo di studi e di ricerca.

## **4.2. Il campione delle bambine e dei bambini della scuola all'aperto**

La prima rilevazione ha riguardato la raccolta dei dati osservativi ed esperienziali sui bambini. La tipologia dei bambini ha permesso di estrapolare un gruppo significativo di bambini e bambine in base a variabili di sesso, tratti della personalità, comportamento stabilmente riscontrabile, esperienza migratoria. L'analisi approfondita dei traguardi raggiunti ha riguardato un campione estrapolato dall'universo di 200 bambini frequentanti le sezioni aderenti alla ricerca, in un anno scolastico, da ottobre 2018 a giugno 2019, con riferimento specifico ai cinque campi di esperienza previsti per la scuola dell'infanzia (Ceruti, Fiorin, 2012). Sui risultati di questa sezione di indagine abbiamo riferito nel contributo, della stessa autrice, presente in questo volume e recante il titolo "Analisi preliminare in tre scuole dell'infanzia comunali all'aperto di Roma".

## **4.3. Il campione degli insegnanti della scuola all'aperto**

La seconda rilevazione si è concentrata sulla considerazione degli obiettivi indicati come raggiungibili da 32 insegnanti di quattro scuole con educazione all'aperto. In questo caso, sono stati ascoltati tutti gli insegnanti presenti nelle quattro unità scolastiche dell'indagine. Durante l'orario scolastico è stata somministrata agli insegnanti una scheda di rilevazione dalla quale sono emersi i seguenti dati. Il 59% del campione ha oltre 50 anni di età, il 25% è tra i 40 e i 50 anni di età, con un 16% collocabile nella fascia di età tra i 35 e i 40 anni. Il 50% ha fino a 30 anni di servizio scolastico e il restante 50% ha oltre 30 anni di servizio scolastico. Chi ha fino a 10 anni di servizio scolastico rappresenta il 28% del campione, mentre chi ha oltre 40 anni di servizio scolastico rappresenta il 6% del campione. Il profilo dei rispondenti è soprattutto di docenti anziani anche con pochi anni di servizio scolastico. I docenti più giovani sono una minoranza che ha vissuto una parte significativa dell'insegnamento nell'esperienza della scuola all'aperto. In nessun caso viene riportato che gli insegnanti abbiano seguito corsi di formazione superiore di livello universitario conclusi. Un docente riferisce di aver frequentato un corso di formazione di scuola nel bosco, di carattere associativo privato.

L'idea della scuola all'aperto o nel bosco trae origine da conoscenze ed esperienze maturate soggettivamente con uscite didattiche e gite scolastiche al Parco Natura Parco Natura VoloAlto (Legno Verde); con i contatti intensi con l'asilo nel bosco privato di Ostia antica e con le letture di realtà educative del Nord Europa (Luna Sapiente); con approfondimenti personali

sulla *Waldkindergarten* e la scuola senza pareti (Vittorio Alfieri e Filastrocca Impertinente).

#### **4.4. Il campione dei genitori della scuola all'aperto**

La terza rilevazione si è avvalsa della valutazione di 26 genitori disponibili a rilasciare una testimonianza sull'esperienza della scuola all'aperto, rispetto alle attese al momento dell'ingresso nel programma, durante l'anno e al termine del progetto. Sui risultati del campione dei genitori si discute in questo volume nel capitolo dal titolo "Alleanza e partecipazione di insegnanti e genitori".

#### **4.5. L'importanza della forma mentis di educatrici e insegnanti**

Prima di entrare nel merito di quanto evidenziato dalle insegnanti sulla loro esperienza di scuola all'aperto, è opportuno riprendere alcuni dati della ricerca internazionale estrapolati per la loro significatività, rispetto al tema oggetto di riflessione.

Diversi studi sottolineano come il potenziamento o il deperimento dell'educazione all'aperto a scuola vengano fortemente influenzati dallo stato con cui gli insegnanti affrontano il tema del fare scuola all'aperto, a contatto con la natura (Wishart, Rouse, 2019). Posto che nell'educazione all'aperto parliamo di un insegnamento multisensoriale, di educazione motoria, olistica ed esperienziale adatta ai bambini, e tale da incoraggiare immaginazione, creatività, competenze sociali, capacità di *problem solving*, ne segue che l'educatore è necessario che possieda tali prospettive educative per poterle poi ben applicare quotidianamente e trarre i risultati attesi nelle acquisizioni dei bambini.

Per quanto evidenziato, si rilevano ostacoli importanti nell'atteggiamento degli insegnanti che considerano l'insegnamento in classe sicuramente prioritario, se confrontato con quello all'aperto. In genere, gli insegnanti non comprendono pienamente le potenzialità insite nell'educazione a contatto della natura. Questo modo di pensare influenza negativamente i bambini che tendono ad assumere, a loro volta, atteggiamenti di chiusura, caratterizzati dall'incapacità di accogliere, nel modo migliore, quanto la natura offre alla loro attenzione. Si ravvede quindi la necessità di formare adeguatamente gli insegnanti affinché l'*outdoor education*, secondo la dizione internazionale dell'educare all'aperto, possa ricevere un impulso corretto nella scuola. Gli

esperimenti mostrano un rilevante cambiamento negli insegnanti tra il loro modo di intendere l'*outdoor education* prima e il loro modo di intendere l'*outdoor education* dopo una specifica formazione intesa a guidare alla comprensione del valore di questa opportunità educativa, indispensabile per educare i bambini ad acquisire sani e salutarissimi stili di vita.

Per altro verso, indagini estese sull'*outdoor education* nella scuola dell'infanzia sottolineano una certa concentrazione degli insegnanti a concepire l'educazione dentro e fuori la scuola quasi esclusivamente con riferimento all'ambiente naturale (Tuuling, Öun, Ugaste, 2019). La maggior parte degli insegnanti trascura, per esempio, i legami con la cultura dello sviluppo sostenibile e con la strutturazione del curriculum scolastico. Diviene quindi importante inserire l'apprendimento in *outdoor* nei programmi formativi degli insegnanti e nella formalizzazione dei curricula dell'educazione prescolastica.

#### **4.6. Le evidenze qualitative indicate dagli insegnanti, in termini di obiettivi da raggiungere**

Per quanto riguarda gli insegnanti del campione della ricerca presso il XIII Municipio, si riscontra l'adesione completa dei 32 intervistati alla proposta educativa. Stiamo quindi parlando di uno spaccato elitario che ha ben compreso il valore di questa educazione realizzata nella forma della scuola nel bosco o nella forma della scuola all'aperto.

La *scuola nel bosco* è quella attuata dalla scuola Luna Sapiente nel "Parco regionale del CREA, Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria, Centro di ricerca foreste e legno", sede di Roma di 77 ettari, con la collaborazione dell'Associazione Legambiente Onlus.

La *scuola all'aperto* è quella realizzata dalla scuola Legno Verde nel "Parco Natura VoloAlto" con estensione in 2 ettari di terreno, la scuola si avvale della collaborazione degli operatori che accolgono i bambini nel Parco.

La *scuola all'aperto* è anche quella della scuola Vittorio Alfieri che insieme alla scuola Filastrocca Impertinente si recano nel vicino Parco regionale urbano "Il Pineto" di 240 ettari, situato tra il XIII e il XIV Municipio di Roma, in questo caso la collaborazione dell'Associazione VoloAlto Onlus si esplica con lo spostamento degli operatori di VoloAlto al Parco "Il Pineto".

Nel 2018-2019, con insegnanti e genitori, sono stati condotti colloqui in profondità, presentati anche in tesi di laurea, depositate nel 2020 presso il Fondo Pizzigoni dell'Università degli Studi Roma Tre.

Circa le considerazioni dei 32 insegnanti, di cui 31 femmine e 1 maschio, è possibile notare una precisa registrazione degli obiettivi pedagogici

raggiungibili nell'educazione all'aperto. In particolare, abbiamo chiesto agli insegnanti della scuola nel bosco e della scuola all'aperto di spiegare quali obiettivi sperano di raggiungere al termine del loro progetto.

Dai 32 commenti emergono linee di lettura che focalizzano i traguardi educativi, nel senso del conseguimento di abilità di movimento, gioco, fantasia uniche e di immediata soddisfazione per i piccoli. La valorizzazione dell'ambiente esterno, è inteso come immersione nella natura, nel verde di uno spazio ampio, in modo tale che l'attenzione di bambine e bambini venga attratta direttamente e completamente.

Non ci sono preparazioni preconfezionate all'accesso alla natura. Tutto è davanti agli occhi e tutti i sensi ne risultano attratti. La tessitura della trama tra l'esperienza sul campo e i principi educativi di portata internazionale, come i traguardi della sostenibilità, del potenziamento della qualità dell'educazione, dello sviluppo di sentimenti di appartenenza al gruppo, avviene per logicità interna al progetto stesso. La stessa consequenzialità del discorso pedagogico si compone in un'attestazione di azioni insite nel processo educativo che conduce allo sviluppo autonomo e responsabile. Accanto all'apprendimento di abilità pratiche vi è l'apprendimento di capacità logico-sperimentali che sono il presupposto della formazione al pensiero critico e scientifico.

Dal punto di vista teoretico, si osserva come i temi classici di natura, ambiente, sostenibilità rivestano un ruolo fondamentale nella realtà esperienziale così da dare conferma, e nuova consistenza, a quel quadro epistemologico e normativo unitario tracciato negli studi di pedagogia dell'ambiente del personalismo pedagogico italiano (Flores d'Arcais, 1962; Malavasi, 2006).

Lo studio del rapporto di interdipendenza tra uomo e ambiente acquista rilevanza nella ricerca intesa a evidenziare come l'ambiente di vita prioritario per il bambino sia appunto quello naturale (Chistolini, 2016). Si tratta di un'evidenza, già verità pedagogica. Si pensi agli studi dei classici come Rousseau e Pestalozzi, solo per citarne alcuni, avvalorata dalla convinzione largamente condivisa che non si possa educare senza tener conto dell'ambiente nel quale l'educazione si esprime. Inoltre, lo spazio fuori, all'aperto, si rivela essere il luogo privilegiato per lo sviluppo sostenibile (Warden, 2019).

#### **4.7. Quando l'utopia diventa esperienza degli insegnanti**

A titolo esemplificativo, estrapoliamo alcune testimonianze delle insegnanti, una testimonianza per ogni scuola partecipante all'indagine. Le testimonianze sono commenti relativi tanto ad apprezzamenti di ordine generale

e prospettico dell'esperienza di scuola all'aperto, quanto alla menzione dettagliata e comprensiva del processo in atto.

Le testimonianze dal numero 1 al numero 19 sono della scuola Legno Verde. Le testimonianze dalla numero 20 alla numero 26 sono della scuola Luna Sapiente. Le testimonianze dalla numero 27 al numero 32 sono delle scuole Vittorio Alfieri e Filastrocca Impertinente.

L'obiettivo principale è che il parco, un luogo naturale e ricco di stimoli, diventi la classe per i bambini, per creare un ambiente di apprendimento attraverso il gioco all'aperto, il rapporto rispettoso e sereno con la natura, la conoscenza degli animali, la cura dell'ambiente, per creare un forte legame con la natura. Sicuramente è importante sia sul piano educativo sia su quello della qualità della vita. Per questo mi auguro che possa diventare nel futuro una scelta didattica e sempre più allargata in più strutture e applicata da più insegnanti in maniera sistematica e organizzata (testimonianza numero 11, Roma, 5 aprile 2019).

Affinare e potenziare per tutti i bambini al termine di questo progetto capacità di:

- autonomia: muoversi in spazi aperti e sconosciuti con capacità di orientamento e padronanza di movimenti;
- osservazione: descrizione e formulazione di ipotesi;
- socializzazione: fra adulti e bambini, pari e con operatori esterni.

Nel gioco libero il bambino sviluppa la capacità di adattamento e organizzazione utilizzando la fantasia e la creatività con semplici materiali trovati nel luogo (testimonianza numero 20, Roma, 10 aprile 2019).

- Promuovere competenze e percorsi per l'utilizzo didattico dell'ambiente-pineta;
- far comprendere ai bambini l'importanza del verde in città;
- favorire il coinvolgimento di bambini disabili e la socializzazione in contesti diversi da quelli scolastici;
- ricercare esperienze di rapporto con l'ambiente diverse da quelle convenzionali;
- ricercare situazioni di coesistenza con gli esseri animali (testimonianza numero 30, Roma, 15 aprile 2019).
- Sostenere attraverso la "scuola senza pareti" la possibilità per ogni bambino della costruzione di una personalità armonica;
- valorizzare e divulgare la centralità del tema pedagogico che lega il bambino alla natura;
- sviluppare un percorso didattico sul tema "pedagogia attraverso la natura" come occasione favorevole all'educazione alla sostenibilità;
- favorire lo sviluppo della creatività e della socializzazione come strumenti che facilitano il processo di apprendimento attraverso la natura;
- sostenere la crescita in salute in contesti "verdi" al fine di ridurre il deficit di attenzione e problemi comportamentali, con grandi vantaggi anche per i piccoli utenti con disabilità;

- realizzare azioni positive per il miglioramento della fruizione dell’ambiente naturale da parte dei minori e per migliorarne la qualità della vita;
- proporre un approccio alla natura “attraverso i sensi”, utilizzando quale mezzo principale di apprendimento il gioco libero, valorizzando il “sentire” per sviluppare il “fare” e il “sapere”;
- creare un nuovo strumento pedagogico trasferibile e applicabile in altre sedi (testimonianza numero 31, Roma, 17 aprile 2019).

## 5. I traguardi formativi e la non equiparabilità delle acquisizioni

Non disponiamo di dati comparabili tra scuole delle diverse amministrazioni. Piuttosto ci avvaliamo di tante esperienze encomiabili ma non equiparabili dal punto di vista dei risultati raggiunti.

L’efficacia dell’educazione all’aperto sembra un’evidenza che ogni scuola dimostra al proprio interno e il confronto tra le evidenze può condurre a un’assunzione condivisa. Tuttavia, si tratta di tempi diversi, di luoghi diversi, di pratiche condizionate dalla volontà di genitori e insegnanti. Le sinergie con le istituzioni emergono in uno scenario pluriforme e sfaccettato. Il modello della scuola all’aperto non sembra avere vita autonoma tra gli insegnanti, si alimenta dell’inventiva del momento e ancora sta lavorando per dare alle radici la forza necessaria a far crescere la pianta che darà frutti copiosi. La pedagogia della scuola all’aperto si sta scrivendo, a partire dalla cronaca infantile.

Similmente, accade nella formazione degli insegnanti. Giovani maestre disponibili a impegnarsi sulla scuola all’aperto emigrano nelle scuole comunali dove il progetto *outdoor* sembra riscuotere un maggiore consenso.

Molto resta da fare sul piano della formazione di educatrici e insegnanti. Senza nulla togliere all’esperienza maturata da chi da anni inventa l’educazione in natura, appare evidente che ogni anno si potrebbero elevare i traguardi raggiunti con un arricchimento delle competenze dei docenti da orientare verso la capitalizzazione dei propri talenti.

Il lavoro svolto non va disperso, esso è opportuno che diventi la base solida sulla quale fissare i fondamenti del cambiamento che la scuola all’aperto sta gradualmente delineando.

Quanto è stato realizzato in un anno di monitoraggio di quattro scuole comunali dell’infanzia all’aperto, rappresenta un valore aggiunto alla progettazione politica del Municipio XIII. L’amministrazione territoriale ha saputo ben accogliere le richieste delle insegnanti sul riconoscimento ufficiale della scuola all’aperto e sta definendo una sua autentica leadership nel settore, garanzia di piani di sviluppo ad ampio respiro culturale.

Infine, va menzionata l'attività di formazione da remoto, appena iniziata con le insegnanti in servizio, non tutte con esperienza di scuola all'aperto. L'insegnamento in tema di *outdoor education* in pedagogia online in Italia è partito in relazione alla pandemia da coronavirus. In tal senso, la letteratura internazionale riferisce di studi precedenti che testano anche il livello di creazione di comunità di apprendimento impegnate a sperimentare l'insegnamento a distanza in *outdoor education* (Smith *et al.*, 2016). Questi studi intrecciano il campo dell'*outdoor* con quello della sostenibilità e realizzano la comunità attraverso la ricerca attiva di insegnanti e studenti.

## Riferimenti bibliografici

- Antinori F. (1978), *Educazione della prima infanzia. Asilo nido o comunità educante?*, La Scuola, Brescia.
- Associazione la città del sole. Amici del Parco Trotter (a cura di) (2005), *Casa del sole. La città dell'infanzia a Milano: 1925-2005*, Città del sole, Milano.
- Bajocco A. (1951), *La scuola all'aperto*, Istituto Padano d'Arti Grafiche, Rovigo.
- Bajocco Remiddi M. (1996), *Cenni sul pensiero pedagogico di Alfredo Bajocco*, [s.n.], Roma.
- Baldriga I. (2017), *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*, Le Monnier Università-Mondadori education, Firenze.
- Barausse A. (2013), "137. Bajocco Alfredo", in G. Chiosso, R. Sani (diretto da), *DBE: Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, vol. 2: L-Z, Editrice Bibliografica, Milano, p. 80.
- Bosello A.P. (2007), *Pedagogia dell'ambiente. Educazione all'incontro e percorsi di sostenibilità*, La Scuola, Brescia.
- Cantalamesa L. (1908), *La scuola all'aperto nel campo sanitario e sociale. Collaborazione fra medico e maestro*, La Grafica Emiliana, Bologna.
- Ceruti M., Fiorin I. (a cura di) (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, Roma.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Comune di Ferrara, Ufficio audiovisivi (montaggio), *La voce del bosco*, regia di Valerio Finessi, musiche di Giordano Tunioli eseguite dagli allievi del Conservatorio G. Frescobaldi, Centro Idea, Ferrara, [2001?].
- Comune di Milano, *Primo esperimento di Scuola all'Aperto per fanciulle e fanciulli gracili*, Milano, a.s. 1913-914.
- Cordiano T.S., Lee A., Wilt J., Elszasz A., Damour L.K., Russ S.W. (2019), "Nature-Based Education and Kindergarten Readiness: Nature-Based and Traditional

- Preschoolers Are Equally Prepared for Kindergarten”, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6, 3, Sum, pp. 18-36.
- Crandell S. (2019), “Bit by Bit: How One Preschool Increased Its Natureness”, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6, 3, Sum, pp. 64-77.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018), *Outdoor education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Flores d’Arcais G. (1962), *L’ambiente*, La Scuola, Brescia.
- Istituto Comprensivo Statale “Via Giacosa”, via Giacosa, 46-20127 Milano, <https://icgiacosa.edu.it/la-scuola/i-pleSSI/scuola-secondaria-di-1-grado-casa-del-sole/> (ultima consultazione 28/11/2020).
- Malavasi P. (2006), “Pedagogia dell’ambiente. Il contributo emblematico di Giuseppe Flores d’Arcais”, *Rassegna di pedagogia/Pädagogische Umschau*, LXIV, 1/4, pp. 163-179.
- Marcarini M. (2014), “Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell’attivismo nell’organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive”, *CQIA Rivista Formazione persona lavoro*, IV, 20, aprile, pp. 143-165.
- Mari L. (2013), “L’interesse superiore del minore nel quadro dello spazio giuridico europeo (a proposito di recenti casi di sottrazione internazionale di minori)”, in P. Bargiacchi (a cura di), *Studi in onore di Augusto Sinagra*, vol. 2: *Diritto internazionale*, Aracne, Roma, pp. 295-314.
- Nicoli P.F. (1946), *Storia della Scuola Rinnovata. Fatti e documenti*, a cura dell’Ufficio di Propaganda dell’“Opera Pizzigoni”, Milano, stampato nelle officine grafiche della Società Anonima “La Tipografica Varese”, Varese, 1947.
- Niola B. (2016), *A scuola nel parco. Riflessioni e percorsi di educazione alla sostenibilità*, Ceapollino, [s.l.].
- Orlando V., Pacucci M. (2005), *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, LAS, Roma.
- Panarello P. (2012), *Educazione all’intercultura e alla sostenibilità. Le politiche dell’Unione Europea e dell’UNESCO*, Carocci, Roma.
- Pizzigoni G. (1930-VIII), *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Croce Rossa Italiana, Comitato Centrale, n. 31, Tipografia di Ettore Ferraboschi, Reggio Emilia.
- Riggio A. (a cura di) (2015), *Paesaggi futuri. Educare alla cittadinanza, promuovere la sostenibilità*, Gangemi, Roma.
- Robertson J. (2020), *Pasticciamo con la matematica: attività di didattica all’aperto per la scuola dell’infanzia*, edizione italiana a cura di Michela Schenetti, traduzione di Denise Misseri, Erickson, Trento.
- Rossi Cassottana O. (2014), “L’attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche”, *CQIA Rivista Formazione persona lavoro*, IV, 20, aprile, pp. 9-33.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Sergiovanni T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma.

- Smith H.A., Dymont J.E., Hill A., Downing J. (2016), ““You want us to teach outdoor education where?”. Reflections on teaching outdoor education online”, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 4, pp. 303-317.
- Stoccoro A. (1936-XIV), *La Scuola Rinnovata di Milano. Tipo di scuola elementare pubblica all'aperto per ragazzi normali*, Comunicazione al Terzo Congresso Internazionale delle Scuole all'Aperto, luglio 1936-XIV, Bielefeld-Hannover, a cura dell'Opera Pizzigoni, Milano.
- Tuuling L., Õun T., Ugaste A. (2019), “Teachers’ opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia”, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19, 4, pp. 358-370.
- Volpicelli L. (1939), *La scuola all'aperto e la pedagogia*, I diritti della scuola, Roma.
- Warden C. (2019), “Nature Pedagogy: Education for sustainability”, *Childhood Education*, 95, pp. 6-13.
- Washington State Department of Early Learning (DEL), *Outdoor, Nature-Based Early Learning and Child Care Pilot Project*, Substitute Senate Bill 5357, Chapter 162, Laws of 2017. Report to the Legislature, March 2019.
- Wishart L., Rouse E. (2019), “Pedagogies of outdoor spaces: an early childhood educator professional learning journey”, *Early Child Development and Care*, 189, 14, pp. 2284-2298.
- Yıldırım G., Özyılmaz Akamca G. (2017), “The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children”, *South African Journal of Education*, 37, 2, May, pp.1-10.

## 8. Alleanza e compartecipazione di insegnanti e genitori

di Sandra Chistolini

### 1. La partecipazione dei genitori

Gli studi sull'*outdoor education* nella scuola pre-primaria sottolineano come l'attività all'aperto sia un antidoto all'obesità e alle malattie croniche. Le capacità cognitive vengono rafforzate e i benefici sull'apprendimento e sul benessere generale della persona sono ragguardevoli. Il tempo dedicato al gioco risulta profondamente correlato con l'esercizio fisico che si esplica meglio all'aperto, rispetto a quanto si può permettere negli ambienti al chiuso (Tinning, 2010; Valente, Cooper Marcus, 2015; Lozano, Correas, Costa, 2016; Elliot, Krusekopf, 2017).

L'esposizione alla natura, ovvero l'esperienza di stare a contatto della natura, influisce decisamente sullo sviluppo socio-emozionale e cognitivo. Le attività che richiedono abilità di *problem solving*, di creatività, di immaginazione individuale e di gruppo sono potenziate all'aperto e si può certamente affermare che questa educazione sia un'opportunità unica.

I ricercatori Jayasuriya, Williams, Edwards, Tandon (2016) presentano una vasta ricognizione sulla letteratura scientifica che discute e avvalorata i benefici dell'educazione all'aperto, e aggiungono come, nonostante le evidenze, negli Stati Uniti, circa la metà dei bambini in età di scuola dell'infanzia, 3-5 anni, non è così fortunata da avere un genitore che scelga per i figli programmi di *outdoor education*.

#### 1.1. La comunicazione qualificata per la riuscita del progetto

Le raccomandazioni e le linee guida ufficiali delle istituzioni preposte all'educazione e alla cura della prima infanzia, indicano di permettere al bam-

bino di stare all'aperto almeno 60 minuti al giorno. Nella maggior parte dei casi i bambini trascorrono in media circa 30 minuti al giorno all'aperto. In generale, i bambini non hanno un tempo di gioco all'aperto sufficiente al loro bisogno fondamentale di spazio esterno all'aula chiusa.

Spesso i genitori non sanno bene in che cosa consista l'*outdoor education*, accettano semplicemente quello che viene offerto dall'insegnante e dalla scuola e non conoscono gli aspetti scientifici della questione.

Tra gli ostacoli all'*outdoor* elencati dai genitori sono annoverati: a) l'ineadeguatezza del vestiario e dell'equipaggiamento; b) il timore di influenze e raffreddamenti; c) la preferenza per un apprendimento in aula lontano da possibili pericoli. Nelle ricerche analizzate, i genitori non sono consapevoli dei benefici dell'educazione all'aperto; non sono coinvolti da educatori e insegnanti; non entrano in merito a quanto la scuola prepara, per le attività e il tempo che si dedicano al gioco, per esempio. I ricercatori concludono sottolineando la necessità di formare i genitori provvedendo a una comunicazione effettiva ed efficace, condotta dagli insegnanti e dalla scuola, e al loro coinvolgimento con alta partecipazione ai programmi e alle attività.

## **1.2. Buone pratiche di coinvolgimento parentale**

Il richiamo dei risultati di queste ricerche è in contrasto con quanto rilevato nel monitoraggio delle quattro scuole del XIII Municipio nelle quali gli insegnanti hanno condotto per lungo tempo la preparazione dei genitori, servendosi di colloqui, incontri, esperienze, dialoghi. Si sono cioè creati i presupposti per la buona pratica divenuta di fatto un modello da divulgare, anche se con alcuni necessari miglioramenti.

La valutazione dei genitori campionati in questa indagine, si riferisce alla loro esperienza di scuola all'aperto. La loro narrazione risulta ben articolata e rappresenta una considerazione maturata osservando i progressi quotidiani dei bambini. Abbiamo raccolto il commento di 26 genitori selezionati, secondo criteri che garantissero una certa rappresentazione dell'universo scuola di riferimento. In una scuola sono stati scelti 10 genitori e in tre scuole sono stati scelti 8 genitori rispondenti ciascuno a una caratteristica, tra le otto specificate qui di seguito, descritte e indicate come criteri di selezione dei genitori. La selezione è stata concordata con le insegnanti, tenendo conto delle disponibilità in termini di tempo e versatilità al colloquio.

### 1.3. Otto criteri di selezione dei genitori per la somministrazione del questionario-intervista

- 1) Essere femmina e avere un figlio diversamente abile, *oppure* essere genitore di un figlio adottato (seconda alternativa introdotta per la presenza di un caso di adozione).
- 2) Essere maschio e avere un figlio diversamente abile, *oppure* essere genitore con esperienza migratoria di un figlio maschio (seconda alternativa introdotta per l'assenza di un genitore con figlio diversamente abile).
- 3) Primo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto.
- 4) Non essere laureato.
- 5) Essere laureata.
- 6) Terzo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto, *oppure* essere genitore con esperienza migratoria di una figlia femmina (seconda alternativa introdotta per la scuola all'aperto di nuova istituzione, senza i tre anni di partecipazione al progetto di scuola all'aperto).
- 7) Essere femmina con status sociale medio alto.
- 8) Essere maschio con status sociale medio basso.

I genitori sono stati informati dei criteri selezionati e hanno partecipato completamente al processo di ideazione e costruzione del campionamento.

## 2. Fiducia e adesione al progetto

Il questionario-intervista dei genitori contiene 23 domande distribuite in due parti. La prima parte, a questionario chiuso, con 12 domande chiuse, di carattere socio-demografico relative a: 1) numero di genitore intervistato; 2) data dell'intervista; 3) luogo dell'intervista; 4) conoscenza dello scopo dell'intervista da parte del genitore intervistato; 5) autorizzazione all'eventuale citazione nominativa dell'intervistato; 6) genere del genitore intervistato; 7) età del genitore intervistato; 8) professione del genitore intervistato; 9) titolo di studio del genitore intervistato; 10) età del/la figlio/a frequentante la scuola nel bosco o all'aperto; 11) anni di frequenza del/la figlio/a della scuola nel bosco o all'aperto; 12) grado di soddisfazione della scuola nel bosco o all'aperto da parte del genitore. La domanda numero 13, di raccordo tra la prima e la seconda parte del questionario apre la batteria delle domande aperte. La domanda 13 è intesa a rilevare *che cos'è la scuola all'aperto in una parola* per il genitore.

La seconda parte del questionario, costituita da un'intervista, contenente 10 domande aperte, è stata preparata per i genitori, al fine di conoscere il loro pensiero più esteso sul progetto della scuola all'aperto.

Le 26 interviste raccolte mostrano l'adesione completa al progetto di scuola all'aperto, dovuta in primo luogo alla fiducia nelle insegnanti delle quali i genitori hanno sperimentato lungamente, in varie occasioni, le abilità professionali, la capacità di interessare i bambini, la sensibilità umana, il tatto pedagogico, la corrispondenza tra valori educativi della famiglia e valori educativi della scuola; la flessibilità antropologico-culturale, e insieme, la determinazione pedagogica.

In diversi casi, i genitori hanno imparato dalla scuola a osservare i figli, e a guardare i figli, in modo nuovo, affinando le proprie sensibilità verso ideali di sviluppo più attenti ai bisogni dell'infanzia. Si tratta talvolta di una scoperta di quello che i bambini hanno in sé stessi come desiderio, curiosità, talento. Ci si rende conto che i bambini racchiudono in sé una forte volontà assopita che emerge all'improvviso nell'ambiente più consono alle proprie aspettative.

Presentiamo la estrapolazione di alcune considerazioni dei genitori, in ragione di rappresentatività delle quattro scuole all'aperto partecipanti all'indagine. Per ogni scuola sono estratte le risposte a due delle 10 domande aperte, nel rispetto della tipologia di campionamento dei genitori. Alla scuola Legno Verde corrispondono le interviste dal numero 1 al numero 8. Alla scuola Luna Sapiente corrispondono le interviste dal numero 9 al numero 18. Alla scuola Vittorio Alfieri corrispondono le interviste ai numeri 19-21-22-25. Alla scuola Filastrocca Impertinente corrispondono le interviste ai numeri 20-23-24-26.

La tab. 1, "Incrocio delle scuole partecipanti alla ricerca con i criteri di selezione dei genitori", mostra la composizione della procedura seguita, in modo da includere la molteplicità delle componenti scelte ad esemplificazione dell'ampia utenza raggiunta dalle quattro scuole all'aperto. Dalle 26 interviste sono presentati in lettura 16 commenti, scelti a caso, e comunque consistenti, in quanto spiegano in dettaglio la visione della cosa da parte del genitore. Si riportano quindi due interviste per ciascun criterio. Di ogni testimonianza riportata si indica il numero della domanda e la domanda stessa ripresa dall'intervista, il numero dell'intervista del genitore interrogato, il sesso, l'età del rispondente, la data dell'intervista, tutte informazioni rilevate nella prima parte del questionario-intervista.

## **2.1. Domande aperte presenti nella seconda parte del questionario-intervista per i genitori**

1. Come ha conosciuto la scuola all'aperto?
2. Perché ha scelto di far partecipare suo/a figlio/a a questa esperienza?
3. Che cosa pensa delle proposte e del metodo educativo delle insegnanti?

4. Potrebbe descrivere la relazione di suo/a figlio/a con la natura?
5. Secondo lei in che senso l'educazione all'aperto influisce sullo sviluppo di suo/a figlio/a?
6. Che cosa nota in suo/a figlio/a quando torna a casa?
7. Quali benefici pensa che la scuola all'aperto porterà nella vita di suo/a figlio/a?
8. Ha mai avuto ripensamenti su questa scelta educativa?
9. A chi consiglierebbe la scuola all'aperto?
10. Secondo lei la scuola all'aperto può aiutare l'ingresso di suo/a figlia nella scuola primaria?

Le 26 interviste sono qualitativamente molto interessanti e rappresentano un spaccato unico di quello che i genitori pensano della scuola nel bosco e della scuola all'aperto. In genere, dopo mesi di esperienza diretta, i genitori descrivono l'iter di crescita delle loro motivazioni ad aderire alla proposta, menzionando l'eventuale titubanza iniziale trasformata gradualmente in completa accettazione e condivisione dell'attività.

I genitori osservano, ascoltano, interagiscono con le insegnanti, apprezzano l'impegno delle educatrici e si stupiscono dei progressi dei figli. Dalle interviste è possibile conoscere anche le valutazioni sulla consistenza della conoscenza della natura conquistata dai figli e sullo stato del benessere esistenziale dei bambini, con ricadute positive sulle condizioni di vita delle famiglie.

Tab. 1 – Incrocio delle scuole partecipanti alla ricerca con i criteri di selezione dei genitori

Criteri di selezione dei genitori	Legno Verde			Luna Sapiente			Vittorio Alfieri			Filastrocca Impertinente			Tot. interviste scelte in modo parziale
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	
Essere femmina e avere un figlio diversamente abile, oppure essere genitore di un figlio adottato (seconda alternativa introdotta per la presenza di un caso di adozione)	1	2	2	2	9, 14	14	1	19	0	0	0	0	2
Essere maschio e avere un figlio diversamente abile, oppure essere genitore con esperienza migratoria di un figlio maschio (seconda alternativa introdotta per l'assenza di un genitore con figlio diversamente abile)	1	5	5	2	13, 17	0	0	0	0	1	20	20	2
Primo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto	1	8	0	1	18	18	1	21	21	0	0	0	2
Non essere laureato	1	7	0	1	15	15	1	22	22	0	0	0	2
Essere laureata	1	3	3	1	10	10	0	0	0	1	0	0	2
Terzo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto, oppure essere genitore con esperienza migratoria di una figlia femmina (seconda alternativa introdotta per la scuola all'aperto di nuova istituzione, senza i tre anni di partecipazione al progetto di scuola all'aperto)	1	1	1	1	11	0	0	0	0	1	24	24	2
Essere femmina con status sociale medio alto	1	6	0	1	16	16	1	25	25	0	0	0	2
Essere maschio con status sociale medio basso	1	4	4	1	12	0	0	0	0	1	26	26	2

Legenda: a. numero di genitori intervistati in ciascun criterio; b. numero progressivo di intervista; c. numero di intervista, sottolineata nella tab. 1, scelta per essere presentata parzialmente in questo testo di analisi; d. valore dato dalla somma dei casi da esaminare, per esempio, nelle prima riga sono selezionati i genitori, soggetti numeri 2 e 14, scelti dal totale dei 26 rientri, ne segue che sono esaminate 2 interviste, scelte in modo parziale, qualitativamente rilevante ai fini del monitoraggio.

## 2.2. Guida alla lettura della tabella 1 sull'incrocio delle scuole partecipanti alla ricerca con i criteri di selezione dei genitori

Per il primo criterio:

- 1) essere femmina e avere un figlio diversamente abile, *oppure* essere genitore di un figlio adottato (seconda alternativa introdotta per la presenza di un caso di adozione) la riga di riferimento nella tab. 1 si legge come segue:
  - la scuola Legno Verde ha raccolto 1 intervista (colonna a), selezioniamo il soggetto genitore numero 2 (colonna b), riportiamo il commento del genitore numero 2;
  - la scuola Luna Sapiente ha raccolto 2 questionari-intervista (colonna a); selezioniamo i soggetti genitori numero 9 e numero 14 (colonna b), riportiamo il commento del genitore 14);
  - la scuola Vittorio Alfieri ha raccolto 1 intervista, mentre la scuola Filastrocca Impertinente ha raccolto 0 interviste (colonna a), selezioniamo il genitore al numero 19 della scuola Vittorio Alfieri e non riportiamo alcun commento scritto in quest'analisi dei dati (colonna c).

Concludendo, per il primo criterio esaminiamo 2 casi, quello del genitore 2, al secondo posto nell'ordine dei 26 rispondenti, e quello del genitore al quattordicesimo posto nell'ordine dei 26 rispondenti.

Per gli altri criteri dal secondo all'ottavo la lettura è condotta in modo analogo al primo criterio. Avremo quindi 2 questionari-interviste scelti ed esaminati per ogni criterio selezionato per la scelta dei genitori da intervistare.

## 3. Conoscenza del percorso e significato del metodo

Le interviste sono sempre molto positive e in alcuni casi i genitori sono diventati degli esperti, propongono miglioramenti significativi che mandano avanti il progetto, rinforzandolo e rendendolo ancora più consistente, rispetto ai bambini e alle istituzioni sociali e politiche. I genitori sono pienamente compartecipi come co-educatori, e non quali clienti, nel processo educativo. Questo aspetto torna negli studi di settore e nelle raccomandazioni internazionali. A titolo esemplificativo citiamo il saggio di Andrea Ceciliani (2014), nel quale si sottolinea l'alta considerazione da riconoscere al ruolo educativo dei genitori nel contesto sociale, e ricordiamo le sollecitazioni permanenti dell'UNICEF (2020) alla tutela dei diritti dei minori all'istruzione, diritti a rischio durante la pandemia del 2020-2021.

I genitori sono condotti a comprendere questa scuola dai figli che raccontano le esperienze e mostrano segni evidenti dei benefici ricevuti dalla scoperta del mondo naturale.

Al nostro livello di indagine, l'analisi qualitativa risulta maggiormente rilevante, rispetto a una possibile analisi quantitativa dei dati raccolti. Nulla esclude che si possa procedere anche in tal senso, costruendo eventualmente tipologie di genitori differenziate per grado di apprezzamento della scuola all'aperto.

Si rileva come le valutazioni dei genitori siano tali da esaltare gli apprendimenti di tutte le bambine e di tutti i bambini, in particolare di chi presenta disabilità che all'aperto diventano quasi delle doti insospettite. Non mancano osservazioni di apprezzamento dei progressi evidenziabili nei comportamenti relazionali e di socializzazione dei bambini. Una mamma nota come il figlio diversamente abile, da quando frequenta la scuola all'aperto ha ampliato notevolmente l'uso della parola. In tal senso, gli studi sul linguaggio potenziato con l'esperienza all'aperto sono rintracciabili nella letteratura internazionale più accreditata (Cotton, 2017). La crescita è favorita dallo stare a contatto con la natura, secondo metodologie di interazione continua e partecipata.

Solo la scuola all'aperto permette l'attivazione di attitudini, atteggiamenti, comportamenti che non si svilupperebbero mai in un'aula al chiuso. A tal proposito, basti citare l'esperienza con le piante e con gli animali. La pianta prende vita nel pensiero, nelle mani e nel cuore del bambino e il prato è uno spazio da scoprire, gli animali hanno dei bisogni ed è necessario capire come accarezzarli per non far loro del male. Si può correre liberamente, ruzzolare e far capriole, sentire il calore o il raffreddamento del suolo. I genitori tracciano con precisione il cambiamento antropologico del bambino posto in condizione descritta come una rinascita quotidiana alla vita.

### **3.1. La definizione sintetica della scuola all'aperto**

La domanda "In una parola che cos'è la scuola all'aperto?", tredicesima domanda aperta della prima parte del questionario-intervista sulla quale è opportuno soffermarsi riguarda la definizione data dai genitori sulla scuola all'aperto. Le 26 definizioni sono riportate qui di seguito, premettendo il numero del genitore intervistato:

- 1) una bellissima esperienza;
- 2) opportunità;

- 3) una parte fondamentale dell'educazione e dell'apprendimento;
- 4) una cosa bellissima;
- 5) un'esperienza divertente e costruttiva;
- 6) divertimento;
- 7) formativa e innovativa;
- 8) conoscenza;
- 9) imparare divertendosi;
- 10) esperienza. Didattica laboratoriale. Socializzazione;
- 11) è bella;
- 12) felicità;
- 13) contatto con la natura;
- 14) natura. Società. Ambiente;
- 15) insegnamento completo;
- 16) curiosità;
- 17) libertà;
- 18) libertà;
- 19) una cosa fantastica;
- 20) una cosa bella;
- 21) libertà;
- 22) allegria. Natura;
- 23) libertà;
- 24) libertà;
- 25) libertà. Entusiasmo;
- 26) modo per staccare dal mondo della città. Vedere la natura e gli animali.

Come si può notare, la parola “natura” compare quattro volte, e la parola “libertà” è citata altre quattro volte, sono queste le parole più ricorrenti. Segno che la scuola all'aperto è massimamente apprezzata per gli aspetti collegabili al senso ecologico dell'esistenza e alle condizioni di libertà della persona umana. Si intuisce che l'infanzia sembra essere stata già sottoposta a regole e costrizioni a scuola, privata di movimenti e conoscenze che all'aperto sono invece possibili. Per questo, forse, la libertà è annoverata come un bene da rispettare che nella scuola all'aperto trova giusta considerazione.

In sintesi, pur nei limiti di questa modesta rilevazione, si può ragionare sul fatto che la scuola all'aperto sia considerata rilevante quale ambiente naturale nel quale il bambino si possa esprimere liberamente per crescere al meglio.

Entrano nel discorso, l'educazione alla sostenibilità e l'educazione alla libertà come tematiche che le insegnanti comprendono nei campi di esperienza, e quindi nella formulazione sia dell'ambiente di apprendimento naturale, sia del gioco nel quale il bambino si autodetermina e impara a vivere insieme agli altri.

**Tab. 2 – Incrocio dei criteri di selezione dei genitori per la scelta delle interviste dei genitori, estrapolate e riportate come esemplificative del pensiero delle mamme e dei papà**

<i>Criteri di selezione dei genitori</i>	<i>Genitore intervistato selezionato per l'analisi del commento rilasciato</i>	<i>Domanda aperta presente nella seconda parte del questionario-intervista</i>
Essere femmina e avere un figlio diversamente abile, oppure essere genitore di un figlio adottato (seconda alternativa introdotta per la presenza di un caso di adozione)	2	5
	14	2
Essere maschio e avere un figlio diversamente abile, oppure essere genitore con esperienza migratoria di un figlio maschio (seconda alternativa introdotta per l'assenza di un genitore con figlio diversamente abile)	5	4
	20	5
Primo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto	18	3
	21	9
Non essere laureato	15	1
	22	10
Essere laureata	3	6
	10	4
Terzo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto, oppure essere genitore con esperienza migratoria di una figlia femmina (seconda alternativa introdotta per la scuola all'aperto di nuova istituzione, senza i tre anni di partecipazione al progetto di scuola all'aperto)	1	2
	24	10
Essere femmina con status sociale medio alto	16	1
	25	7
Essere maschio con status sociale medio basso	4	9
	26	7

*Leggenda:* la numerazione delle interviste dei genitori riguarda da 1 a 8 la scuola all'aperto Legno Verde; da 9 a 18 la scuola nel bosco Luna Sapiente; le interviste ai numeri 19, 21, 22, 25 la scuola all'aperto Vittorio Alfieri; le interviste ai numeri 20, 23, 24, 26 la scuola all'aperto Fiastrocca Impertinente.

Nella tab. 2 sono riassunti gli abbinamenti tra criterio, genitore selezionato per l'analisi, e domanda aperta presente nella seconda parte del questionario-intervista. Di quest'ultima è riportato il commento raccolto. Per il primo criterio riprendiamo il commento alla domanda 5 del secondo genitore intervistato.

#### **4. Sviluppo integrale del bambino tra cultura e natura**

La presentazione dei risultati e il commento che segue alle interviste riguardano le otto caratteristiche tipologiche usate come criteri di scelta del genitore da intervistare.

*Primo criterio di scelta:* essere femmina e avere un figlio diversamente abile, *oppure* essere genitore di un figlio adottato (seconda alternativa introdotta per la presenza di un caso di adozione).

Secondo lei in che senso l'educazione all'aperto influisce sullo sviluppo di suo/a figlio/a? (Domanda numero 5 della seconda parte del questionario-intervista).

La cosa più importante per me è lo sviluppo del linguaggio e qui esistono un milione di opportunità di parlare, di esprimersi attraverso la parola. Innanzitutto all'aria aperta è necessario utilizzare la voce sempre e comunque, anche solo per chiamare un compagno o una maestra, mentre in aula, quindi in uno spazio assolutamente ristretto, è possibile comunicare anche con i gesti, dare una pacca sulla spalla per attirare l'attenzione del compagno. Qui è tutto un altro mondo. Mi dispiace solo che quest'anno il progetto venga effettuato solo due volte al mese e non una volta a settimana, come accadeva l'anno scorso. Comunque mio figlio farà la permanenza il prossimo anno, quindi mi auguro vivamente che qualcosa possa cambiare sotto il punto di vista della durata (genitore numero 2, femmina, 39 anni, Roma, 2 aprile 2019).

Perché ha scelto di far partecipare suo figlio a questa esperienza? (Domanda numero 2 della seconda parte del questionario).

Mio figlio è stato adottato. Viene dal Vietnam. Dopo qualche anno siamo riusciti finalmente ad averlo con noi. Ora sono ufficialmente 3 anni che vive con noi. Prima di venir qui ha frequentato il nido a Casalotti ed è stato trattenuto un anno in più. Ora abbiamo deciso, avendo già compiuto sei anni, di iscriverlo alla scuola primaria a settembre. La decisione è stata presa anche insieme alle maestre e a degli esperti che ci hanno detto che ha tutti i requisiti per affrontare questo cambiamento. Abbiamo scelto questa esperienza, quindi, anche perché abbiamo pensato potesse rappresentare un modo per favorire la socializzazione in mio figlio, per farlo inserire con i coetanei. L'anno scorso avevano a disposizione un altro ambiente, un altro spazio temporaneo

(in attesa che partisse questo attuale), sempre del Parco della Cellulosa, che però era un po' più ristretto, chiuso, limitato. Invece quest'anno è ancora tutto molto più bello, costruttivo e dimostra che tutte le persone che lavorano a questo progetto sono molto preparate, ognuno di loro rappresenta un anello fondamentale per la giusta riuscita di tutto. Mio figlio poi si è trovato molto bene anche con i compagni, si è inserito benissimo, non ha avuto nessun problema di comunicazione; le maestre sono formidabili: hanno instaurato un rapporto bellissimo con i bambini (genitore numero 14, maschio, 49 anni, Roma, 11 aprile 2019).

*Secondo criterio di scelta:* essere maschio e avere un figlio diversamente abile, oppure essere genitore con esperienza migratoria di un figlio maschio (seconda alternativa introdotta per l'assenza di un genitore con figlio diversamente abile).

Potrebbe descrivere la relazione di suo/a figlio/a con la natura? (Domanda numero 4 della seconda parte del questionario-intervista).

I miei figli prima di partecipare a questo progetto non avevano una conoscenza cospicua della natura e degli animali, forse a causa del fatto che viviamo in città e abbiamo poche opportunità di trascorrere del tempo immersi nella natura. Ora invece si notano molti cambiamenti: loro stessi sono i primi a essere soddisfatti delle varie esperienze che vivono e non vedono l'ora di raccontarle in famiglia. Sicuramente è molto migliorata, soprattutto a livello conoscitivo, perché prima non erano proprio al corrente di molte cose (genitore numero 5, maschio, 36 anni, Roma, 2 aprile 2019).

Secondo lei in che senso l'educazione all'aperto influisce sullo sviluppo di suo/a figlio/a? (Domanda numero 5 della seconda parte del questionario-intervista).

Penso che potrà aiutarlo a crescere. A scoprire tante cose nuove. Ogni volta che torna a casa parla di quello che ha visto: mi ha detto del riccio africano che hanno portato gli operatori di VoloAlto qui al Parco; un'altra volta ha visto i coniglietti; oggi so che vedranno le galline; quindi sono contenta perché ogni giorno impara cose nuove (genitore numero 20, femmina, 43 anni, 17 aprile 2019).

*Terzo criterio di scelta:* primo anno di partecipazione al progetto di scuola all'aperto.

Che cosa pensa delle proposte e del metodo educativo delle insegnanti? (Domanda numero 3 della seconda parte del questionario-intervista).

Non sono così addentro su quello che fanno. So alcune cose perché le maestre ci mandano delle foto, quindi vedo che camminano, fanno percorsi educativi, raccolgono foglie e questo è sicuramente molto bello e interessante: rispecchia uno dei

motivi per i quali ho scelto questa realtà. Poi altro non so sinceramente. Io cerco di chiedere a mia figlia, lei risponde e non risponde, dipende insomma. A volte dice: “Oggi ho visto la poiana; oggi ho visto l’istrice; oggi siamo andati alla ricerca delle farfalle!”, quindi da questo un po’ capiamo quello che fanno, più o meno. A volte invece, quando le domandi cosa hanno fatto, resta un po’ così, non dice niente. Non ho, dunque, un’idea chiarissima di cosa facciano nello specifico e di come trascorra le giornate al bosco. Credo che il metodo sia buono, perché vedo riscontri positivi in mia figlia. Inoltre, da medico, dico che l’esperienza all’aria aperta la aiuti molto dal punto di vista delle difese immunitarie. Stando all’aperto, vestiti in modo adeguato, si ammalano molto meno. Sofia quest’anno non si è mai ammalata, non ha mai saltato una giornata al bosco per malattia. È un dato di fatto: le peggiori infezioni si contraggono proprio negli ambienti chiusi. L’unico problema può essere dato dall’allergia, ma fino a ora Sofia non ha riscontrato nulla. Nel parco si è sempre divertita. Spero di inserire anche il fratellino l’anno prossimo (genitore numero 18, maschio, 41 anni, Roma, 11 aprile 2019).

A chi consiglierebbe la scuola all’aperto? (Domanda numero 9 della seconda parte del questionario-intervista).

Secondo me dovrebbero farla tutte le scuole, perché è un’esperienza che tutti i bambini dovrebbero provare, a partire dai tre anni di vita. Forse prima non ha neanche senso, però dai tre anni in poi è un’esperienza positiva. Ieri sera parlando con mio padre gli ho detto: “Lo sai domani va in gita!” e lei mi ha ripreso: “No, mamma, non vado in gita, vado a fare la scuola all’aperto, la gita è un’altra cosa!”. Quindi loro sono molto preparati sul fatto che stanno comunque facendo scuola, ma in un altro modo. Pertanto credo che sia fondamentale inserire questo progetto nel piano formativo di ogni scuola. Poi capisco che alcune scuole non dispongono di spazi così verdi nelle immediate vicinanze, però, a volte, basta anche il giardino per fare un’attività altrettanto educativa, in modo alternativo! Qui per esempio sono gli operatori di VoloAlto che, collaborando con la nostra scuola V. Alfieri, portano gli animali al Parco. Invece ci sono altre sezioni della nostra scuola che vanno a Villa Carpegna. Escono da scuola e vanno lì, ma giocano fondamentalmente per un po’ e poi tornano di nuovo a scuola. La maestra a noi ci ha spiegato che la scuola all’aperto è un’altra cosa, per cui noi non abbiamo aderito a quello. Abbiamo aderito a questo altro tipo di progetto. Solo la nostra sezione (Gialla) della scuola Alfieri fa questo tipo di esperienza (genitore numero 21, femmina, 42 anni, Roma, 17 aprile 2019).

*Quarto criterio di scelta:* non essere laureato.

Come ha conosciuto la scuola all’aperto? (Domanda numero 1 della seconda parte del questionario-intervista).

Grazie alla scuola “Luna Sapiente” dove ho segnato prima la mia primogenita. Lei però lo faceva una volta al mese, perché il progetto era ancora in fase di spe-

rimentazione. È stato in quel momento che ho sentito parlare di questo progetto e abbiamo subito aderito, all'inizio eravamo molto timorosi come tutti i genitori, perché comunque l'idea di mettere un bambino in un bosco, all'aperto, alla mercé di tutti, insomma un po' mi spaventava. Questo perché prima, con mia figlia di 8 anni, il progetto era stato avviato in un altro ambiente, al Parco della Cellulosa, il quale era aperto al pubblico, quindi poteva andarci chiunque, anche se loro erano sorvegliati e messi in una determinata area, però l'impatto per un genitore era comunque forte, metteva un po' di timore. Poi anche il fatto di sapere che i tuoi figli stavano al parco anche con la pioggia, con il freddo, inizialmente mi ha spaventato un po'. Successivamente la mia idea è cambiata, vedendo comunque i risultati, vedendo i tuoi figli contenti, divertiti. Mi sono resa conto che imparano tantissimo e non si ammalano come uno potrebbe pensare: sono molto più forti i bambini che stanno all'aria aperta, rispetto a quelli che stanno chiusi dentro a quattro mura: lì i germi girano, qui volano, si disperdono. Poi acquistano tanti anticorpi. Dunque ora con Alessio sono partita proprio con un altro spirito, essendo veterana, già sapevo a cosa andavamo incontro. Inoltre lui è stato fortunato perché lo fa tutte le settimane e ogni volta che viene è super-euforico, è un'esplosione di contentezza. Anche se è stanco la mattina, appena gli dico "Dai che oggi si va al bosco" subito si alza (genitore numero 15, femmina, 43 anni, Roma, 11 aprile 2019).

Secondo lei la scuola all'aperto può aiutare l'ingresso di suo figlio nella scuola primaria? (Domanda numero 10 della seconda parte del questionario-intervista).

Certo. Perché crescere in mezzo alla natura fa crescere meglio. I bambini devono stare a contatto dell'aria pulita. È un modo semplice che aiuta a iniziare diversamente anche la vita scolastica. Purtroppo sono spaventata dal fatto che qui riesce a prendere boccate d'aria con la scuola all'aperto, invece alle elementari non potrà più trascorrere questi momenti in libertà. È così purtroppo, si dovrà abituare a un'altra realtà. Spero che quando sarà più grande prenderà vie diverse, andrà a studiare fuori, spero che viaggi molto nella sua vita. Spero che cambino le cose. Anche le cose belle non vengono apprezzate molte volte. Io, insieme a un'altra mamma, per esempio, mi sono battuta molto per la realizzazione di questo progetto (genitore numero 22, femmina, 35 anni, Roma, 17 aprile 2019).

*Quinto criterio di scelta:* essere laureata.

Che cosa nota in sua figlia quando torna a casa? (Domanda numero 6 della seconda parte del questionario-intervista).

Lei è molto curiosa. Continua ad approfondire le diverse esperienze che fa a scuola anche a casa, con noi genitori, ponendoci delle domande o da sola, facendo per esempio disegni su ciò che ha fatto durante il giorno. Ha persino voluto che le comprassi dei libri di lettura, con tante storie. Per cui posso dire che ho avuto

un riscontro positivo da mia figlia (genitore numero 3, femmina 35 anni, Roma, 2 aprile 2019).

Potrebbe descrivere la relazione di sua figlia con la natura? (Domanda numero 4 della seconda parte del questionario-intervista).

Prima di fare questa esperienza, quando cadeva a terra non diceva “mi sono fatta male”, ma “mi sono sporcata!”. Allora ho detto, da geologo: “No, non esiste che uno si rialzi dopo una caduta e dica che si è sporcato!”. Quindi ho capito che forse era bene farle prendere coscienza che può succedere di sporcarsi, ma poi ci si lava, non succede niente insomma. Alla fine non è la natura che ci sporca, ma siamo noi che la sporchiamo. Ho cercato di farla entrare pian piano in quell’ottica e farle accettare la natura per quella che è, nei suoi aspetti positivi e belli e anche in quelli meno positivi. Alcuni documentari non permettevo a mia figlia di vederli, per esempio quelli riguardanti l’atto della predazione, perché a volte la natura è anche selvaggia e per un bambino non è sempre subito accettabile ciò. Nonostante tutto, devo dire che sin da bambina era in qualche modo affascinata dal mondo naturale: prendeva in mano le foglie, le apriva e le guardava. La prima domanda che mi ha fatto in merito è stata: “Papà, perché questa foglia è più verde rispetto a quest’altra?”. Io, stupito, ho capito che in qualche modo già dava l’idea di avere una predisposizione a fare un’attività del genere. Sicuramente una parte del patrimonio genetico ed ereditario ha contribuito: anche io da piccolo ero affascinato da tutto ciò che riguardava le scienze. La mia insegnante delle medie non ha mai spiegato un argomento di scienze, perché mi diceva “Allora Fucito, di tu l’argomento successivo!”, perché sapeva che comunque l’avevo già letto e studiato, studiato per passione, cosa che cerco di trasmettere, oltre che a mia figlia, anche ai miei studenti. Lo studio deve essere una curiosità, una passione; l’obbligo di fare le cose, invece, non porta a nulla. Mi piace questo tipo di esperienza che ha intrapreso mia figlia perché porta a esplorare, a non fermarsi a ciò che dice un libro o un insegnante. L’insegnamento dovrebbe portare la persona a costruire le proprie conoscenze perché poi diventino competenze, ma ciò può accadere solo se esiste l’amore verso quel qualcosa che si sta facendo, altrimenti tutto viene preso come una legge fredda. Solo chi comprende l’utilità di una legge, per esempio, può rispettarla, chi non trova in essa nessun valore la trasgredisce (genitore numero 10, maschio, 49 anni, Roma, 8 aprile 2019).

*Sesto criterio di scelta:* terzo anno di partecipazione al progetto di scuola all’aperto *oppure* essere genitore con esperienza migratoria di una figlia femmina (seconda alternativa introdotta per la scuola all’aperto di nuova istituzione, senza i tre anni di partecipazione al progetto di scuola all’aperto).

Perché ha scelto di far partecipare i suoi figli a questa esperienza? (Domanda numero 2 della seconda parte del questionario-intervista).

Perché è un'esperienza in cui vivono appieno la natura. Non studiano attraverso i libri "cos'è una gallina", per esempio, ma la possono vedere con i propri occhi, possono viverla. E questo è importante soprattutto oggi, nella società in cui viviamo, una società di nativi digitali, chiusi negli appartamenti a guardare la televisione per molte ore al giorno, a giocare con lo smartphone. È bello insomma poter ritagliare dei momenti della giornata di un bambino a contatto diretto con la natura, anche e soprattutto attraverso la scuola. Noi genitori lavoriamo molte ore al giorno e il tempo da dedicare ai figli purtroppo non è molto. Grazie a questo progetto i miei figli possono vivere la natura: questa è una cosa bellissima (genitore numero 1, femmina, 39 anni, Roma 2 aprile 2019).

Secondo lei la scuola all'aperto può aiutare l'ingresso di sua figlia nella scuola primaria? (Domanda numero 10 della seconda parte del questionario-intervista).

Con la scuola dell'obbligo la solfa cambierà radicalmente. Sarà meno gioco e un po' più di applicazione. Però magari quello che studia sui libri lo potrà trovare fuori direttamente su un prato, o su un albero. Ci sono tanti paesi che lo fanno già, perché non dovremmo farlo anche noi? Spero che qualcosa si muova sotto questo punto di vista. Ci vorrebbe solo più sinergia fra tutte le istituzioni per dar vita a un progetto del genere che funzioni appieno. Le maestre ora vengono qui alle sei e mezza per pulire il parco, il che è impagabile, ma non è neppure giusto: a ognuno il proprio compito! Se ci fosse più sinergia si potrebbe lavorare meglio, ma questo è un problema della pubblica amministrazione (genitore numero 24, femmina, 41 anni, Roma, 17 aprile 2019).

*Settimo criterio di scelta:* essere femmina con status sociale medio alto.

Come ha conosciuto la scuola all'aperto? (Domanda numero 1 della seconda parte del questionario-intervista).

In realtà la prima scuola all'aperto di cui ho sentito parlare è quella che sta a Ostia e ne ho sentito parlare quando il mio bambino più grande che ora ha sei anni doveva iscriversi alla scuola dell'infanzia. Nella mia follia ho anche pensato per un momento di portarlo fino a Ostia, poi ovviamente ho capito che non era fattibile, perché da qui a Ostia diventava un problema per me. Io poi ho sempre fatto parte di Legambiente, l'ho sempre frequentata come associazione, conoscevo il Parco della Cellulosa, quindi tramite Legambiente sono venuta a conoscenza di un progetto molto simile che era partito da un anno in questa scuola di Casalotti, "Luna Sapiente". Il progetto è partito dal circolo di Legambiente, Parco della Cellulosa. Tiziana, che ora è la presidente del circolo, è stata forse la prima educatrice ambientale del circolo e quindi l'ho proprio voluto questo progetto, l'ho cercato e ho iscritto il mio primo figlio alla scuola "Luna Sapiente" proprio per questo motivo, poi lui l'ha fatta solo per due anni, perché le maestre del suo anno, il terzo anno hanno voluto fare un'altra

cosa, quindi non ha terminato tutto il ciclo di tre anni. Giulio, invece, in questo è stato più fortunato! Il mio primo figlio faceva questa esperienza una volta al mese, mentre Giulio la fa una volta a settimana, quindi c'è comunque già una continuità diversa. Giulio inizia la settimana dicendomi: “Mamma, oggi andiamo al bosco?” e io dico: “No, Giulio, oggi si va alla scuola normale!” e lui continua così ogni mattina, finché non arriva il giovedì (genitore numero 16, femmina, 45 anni, Roma, 11 aprile 2019).

Quali benefici pensa che la scuola all'aperto porterà nella vita di sua figlia? (Domanda numero 7 della seconda parte del questionario-intervista).

Sicuramente è un'esperienza bellissima che le rimarrà. Poi, ripeto, le servirà ad apprezzare la natura, intesa come ambiente, come animali, a sensibilizzarla verso questo tipo di tematiche. È chiaro che se sta tutto il giorno a casa perde un mondo da esplorare e conoscere. Poi è positivo anche per la salute, secondo me, stare molto tempo all'aria aperta. Aiuta all'umore. Che altro dire, è un'esperienza pazzesca che l'arricchirà e le darà una marcia in più. Pensare alle generazioni future che possano finalmente avere ben saldo il tema della natura e della sostenibilità è come mettere un mattoncino per il futuro. E di questo ne abbiamo tanto bisogno. Mi viene in mente l'esempio della bambina ambientalista Greta Thunberg. Io ci credo (genitore numero 25, femmina, 48 anni, Roma, 17 aprile 2019).

*Ottavo criterio di scelta:* essere maschio con status sociale medio basso.

A chi consiglierebbe la scuola all'aperto? (Domanda numero 9 della seconda parte del questionario-intervista).

A tutti. Soprattutto questa che frequentano i miei figli, perché prevede una grande accoglienza e collaborazione con i genitori e le famiglie; perché a mio avviso le maestre sono preparatissime e poi per il fatto che questo progetto di VoloAlto rappresenta un valore aggiunto, una contrapposizione alla routine della scuola tradizionale (genitore numero 4, maschio, 53 anni, 2 aprile 2019).

Quali benefici pensa che la scuola all'aperto porterà nella vita di suo figlio? (Domanda numero 7 della seconda parte del questionario-intervista).

Spero che continui a stare molte ore all'aperto. Quando ero piccolo io vivevo qui in città con i miei genitori, poi l'estate andavo in Molise, nel paese di origine di mio padre, un paese sperduto. Io vedevo i ragazzi che vivevano lì, con cui ancora sono amico, molto più rilassati di me. Erano più bambini rispetto a come ero io. Tutt'ora, quando posso, porto anche mio figlio lì e vedo i bambini con gli stessi occhi di quando ero bambino io: più rilassati, tranquilli, meno aggressivi di questi di città. È diverso l'atteggiamento, poi è chiaro che c'è sempre l'eccezione in mezzo alla massa, ma in linea di massima quello che noto io è questa differenza caratteriale tra

i bambini di città e quelli di campagna. Quindi credo che stare all'aria aperta faccia bene e rilassi di più. Adesso io cerco di andare in vacanza nei posti più sperduti della terra, ho proprio bisogno di staccare dal caos cittadino. Non perché ce l'ho con le persone, ma perché sento proprio il bisogno di contatto naturale (genitore numero 26, maschio, 45 anni, Roma, 17 aprile 2019).

#### 4.1. Commento alle interviste

I pensieri dei genitori offrono uno spaccato suggestivo sull'essenza e sul valore dell'educare all'aperto. Il bambino diversamente abile nel bosco impara a usare la parola come mai aveva fatto stando al chiuso dell'aula, lo spazio senza confini libera la sua voglia di esistere e sblocca la sua emotività che diventa comunicazione potente e veritiera. Andrew Wilkinson (1981, p. 164) scrive che anche in un bambino di 3-5 anni il linguaggio permette di interagire, esplorare, di asserire e di conservare la propria identità, per questo vanno create situazioni favorevoli che non scoraggino l'espressione di pensieri e sentimenti.

Il movimento guida la parola, e viceversa, e viene così restituita alla persona la sua identità integrale. La personalità si forma e il bambino partecipa completamente alla vita di gruppo. Quest'ultimo riconosce l'appartenenza di ciascuno e di tutti insieme, con le insegnanti e con le famiglie, si costruisce una comunità educativa destinata a diventare comunità educante. La scuola dell'*outdoor education* permette lo sviluppo della comunità (Smith, 1963, pp. 289-294).

Riprendendo i concetti sui quali interviene Vincenzo Sarracino (2011), si sottolinea la missione di una comunità educativa che nel territorio identifica i beni e i servizi per rispondere ai bisogni di sostenibilità della persona, in tutti i momenti della vita dell'essere umano. Ma questa comunità, definibile anche come comunità educante, secondo Lamberto Borghi (1968), sembra confondersi con l'altro termine di società educante. Sarebbe allora la società ad assumersi i compiti di alfabetizzazione permanente di fronte alla crescente complessità. Se quest'analisi ha senso, va trovata la giusta connessione tra l'educativo della comunità e l'educativo della società. Di fatto, l'aggettivo educativa, in comunità educativa, sembra contenere un'accezione meno costrittiva nella vicenda personale di sviluppo della persona nel gruppo, riguarda il contesto microsociale che si riversa in quello macrosociale descritto dall'aggettivo educante.

Nel farsi comunità, il singolo si propone quale persona attiva e assume le responsabilità che conseguono dall'essere parte della comunità. Il bambino non nasce come comunità, diventa membro di comunità, attraverso azioni che educano all'appartenenza significativa a un gruppo nel quale vigono le

regole del mutuo rispetto e della piena considerazione dell'uno e dell'altro. In questo momento preciso, la comunità diventa "educante" poiché esercita i valori che ha appreso in un contesto più ampio.

La comunità educativa è la costruzione dell'essere persona nel gruppo, dove i contatti sono ravvicinati tra tutti i membri. La comunità educante è testimonianza della responsabilità sociale e politica che scaturisce dall'educazione appresa nel gruppo più circoscritto della comunità educativa scolastica. La comunità educante è nel territorio dove agiscono più identità, tra cui l'identità dell'educatore (Orlando, Pacucci, 2005; Xodo, Porcarelli, 2017). Luciano Corradini nel 1975, riferendosi al Rapporto Faure dell'UNESCO (1973), parlava di una comunità dalla difficile convivenza, dove l'educare era una sfida continua da saper accogliere e alla quale bisognava saper ben rispondere, in termini valoriali di crescita autonoma e responsabile della persona; nonché di funzionamento organico delle istituzioni. La scuola luogo di convivenza si auspicava divenisse comunità educante. Il progetto iniziale non ha mai perduto di vista il suo obiettivo fondamentale periodicamente lanciato dall'UNESCO (2015, 2019).

Altri aspetti salienti evidenziabili nelle testimonianze dei genitori sono da ricondurre alle educazioni cognitiva, affettiva ed etica. Educazione della comprensione del mondo naturale costituito da esseri viventi altri da sé. Esseri viventi molteplici che richiedono cura e attenzione al pari dell'essere umano. Il bambino cresce mentalmente e spiritualmente rendendosi conto di quanto sia importante rapportarsi agli animali nel giusto modo e di quanto beneficio traggono le piante dalla dedizione dell'uomo che le accarezza e si rende sollecito ai loro bisogni di luce, acqua, aria, terra. Il bambino impara ad apprezzare il valore degli elementi naturali, i suoi centri di interesse, citati dalla pedagoga Giuseppina Pizzigoni (1938), e da essi prende le mosse per produrre le sue opere di piccolo scienziato e piccolo artista, per parafrasare l'immagine cara a Giuseppe Lombardo Radice (1931).

La bambina affascinata dal mondo naturale che chiede: "Papà, perché questa foglia è più verde rispetto a quest'altra?", guarda, osserva, interroga, descrive, scopre. Insomma sta facendo un primo ragionamento scientifico autonomamente e liberamente. Il suo ragionare è intimamente legato alla bellezza che inconsapevolmente cerca nella foglia per poi magari concludere che non c'è una foglia più bella dell'altra, perché ogni foglia ha una propria bellezza naturale e contribuisce così alla varietà del mondo che osserviamo e ammiriamo, tra stupore e meraviglia.

## 5. Ripensamenti e valutazione dell'efficacia del modello

La domanda 8 del questionario-intervista sui ripensamenti eventuali circa la decisione di mandare la figlia, il figlio alla scuola all'aperto raccoglie un cento per cento di conferme sull'assoluta convinzione di aver fatto la scelta giusta. In 16 casi i genitori dicono che assolutamente non hanno ripensamenti e farebbero di nuovo la stessa scelta. In 10 interviste i genitori approfondiscono in modo articolato le ragioni dell'adesione, sottolineando che cosa i figli hanno ricevuto dall'educazione all'aperto in termini di autostima, di socializzazione, di conoscenza della natura, di apprendimento sul come comportarsi con gli animali, di abilità linguistiche e motorie, etiche ed estetiche, di gioia dell'andare a scuola. Le poche perplessità sulle condizioni climatiche non sempre gradevoli, sono considerate non tali da impedire la realizzazione del progetto. Si ravvede inoltre un'interessante spinta in avanti data dall'auspicio che la scuola all'aperto si estenda a tutte le classi e prosegua nella scuola primaria statale, soprattutto per consolidare ulteriormente quanto appreso nella scuola dell'infanzia.

L'osservazione e la verifica permanente della scuola nel bosco e all'aperto, condotte nell'anno scolastico 2018-2019, a livello di prestazioni dei bambini, obiettivi formativi degli insegnanti, valutazioni dei genitori, confermano l'efficacia dell'educazione fuori dell'aula e indirettamente si pongono come modelli di buone pratiche raccolte in documentazioni ancora poco diffuse e scarsamente conosciute.

Non ci sono controindicazioni nell'adozione di questa strategia basata su contenuti di insegnamento presentati in parte *indoor* e in parte *outdoor*. Nelle condizioni attuali, l'opzione della complementarità tra il dentro e il fuori dell'aula è di fatto la più perseguibile ed è quella sulla quale meglio sembrano convergere le esigenze amministrative, di struttura scolastica, di aspettativa dei genitori, di fattibilità curricolare.

Siamo ancora lontani dall'introduzione dell'educazione all'aperto come attività quotidiana di insegnamento per tutti i bambini e per tutte le classi delle scuole comunali. Nelle scuole statali vi sono possibilità di convenzione tra scuole e realtà associative alle quali viene sovente affidato il compito di affiancare le insegnanti nella nuova progettualità. In tutti i casi, la scuola all'aperto, soprattutto pubblica, soffre di piena legittimazione formale. Gli esperimenti pilota sono pochi e bisogna ben constatare che quanto realizzato nel settore privato può essere di ammonimento per il settore pubblico. Va menzionato l'impegno di costruire una rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto (Scuole all'aperto, 2020), entro l'accordo denominato "Innovazione sperimentazione e ricerca per un'educazione all'aperto", con capofila l'Istituto comprensivo 12 di Bologna.

## Riferimenti bibliografici

- Borghi L. (1968), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ceciliani A. (2014), “Il movimento del bambino e le ragioni dell’adulto”, in R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Junior, Parma, pp. 37-42.
- Comitato Italiano per l’UNICEF (2020), “Ogni diritto per ogni bambino. La Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza a un punto di svolta. 30 CRC30, Roma, 18 novembre 2019”, *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l’istruzione e la formazione professionale*, 36 (3), settembre-dicembre, pp. 6-18.
- Corradini L. (1975), *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia.
- Cotton H. (2017), “English, communication and language; and languages outside the classroom”, in S. Waite (ed.), *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*, Sage, Los Angeles-London, pp. 134-146.
- Elliot E., Krusekopf F. (2017), “Thinking Outside the Four Walls of the Classroom. A Canadian Nature Kindergarten”, *Springer Netherlands International Journal of Early Childhood*, 49 (3), pp. 375-389.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Junior, Parma.
- Farné R. (2017), “Play and the city”, *Ricerche di pedagogia e didattica*, 12 (1), pp.165-173.
- Faure E. et al. (1974), *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, 2a ed. riv. e ampliata, Armando, Roma.
- Jayasuriya A., Williams M., Edwards T., Tandon P. (2016), “Parents’ Perceptions of Preschool Activities: Exploring Outdoor Play”, *Early Education and Development*, 27, 7, pp. 1004-1017.
- Lombardo Radice G. (1931), *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze.
- Lozano C.P., Correas R.G., Costa S.L. (2016), “Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? Outdoor activities as part of the content of Physical Education, theory or practice?”, *Cultura, ciencia y deporte*, 11 (31), pp. 27-36.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura, Cattedra UNESCO sull’educazione per lo sviluppo integrale dell’uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli (2019), *Ripensare l’educazione. Verso un bene comune globale?*, UNESCO, Parigi e Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.
- Orlando V., Pacucci M. (2005), *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, LAS, Roma.
- Pizzigoni G. (1938), *Prolusione al corso magistrale di differenziazione didattica secondo il metodo Pizzigoni tenuta nella palestra della scuola Rinnovata di Milano il 13.1.1938 (XVI E.F.)*, Ufficio di Propaganda dell’Opera Pizzigoni, Milano.

- Scuole all'aperto, *L'accordo di rete. Accordo di rete nazionale tra istituti scolastici "innovazione sperimentazione e ricerca Per un'educazione all'aperto"*, 6 luglio 2020, <https://scuoleallaperto.com/chisiamo> (ultima consultazione 27/1/2021).
- Serracino V. (2011), "Gli adulti, la partecipazione, lo sviluppo locale", *Pedagogia oggi*, 1-2, pp. 93-100.
- Smith J.W. et al. (1963), *Outdoor education*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Tinning R. (2010), *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research*, Routledge, London.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO, Paris.
- Valente R., Cooper Marcus C. (2015), "Giardini che guariscono: processi progettuali e realizzazioni di ambienti benefici/Healing Gardens: design processes and realizations of beneficial environments", *Techne*, 9, pp.180-190.
- Waite S. (ed.) (2017), *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*, Sage, Los Angeles-London.
- Wilkinson A. (1981), *Educare al linguaggio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Xodo C., Porcarelli A. (a cura di) (2017), *L'educatore. Il differenziale di una professione pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce.

## 9. Asilo nel bosco e impatto sui bambini: un caso di studio a Roma

di Giuseppe Pignatti, Carlotta Ferrara, Giorgio Pontuale\*

### 1. Le origini di un'idea e le esperienze recenti

Una recente analisi effettuata per il rapporto sullo stato delle foreste in Italia ha evidenziato la presenza di circa 70 progetti di attività scolastiche svolte nei boschi nel nostro Paese (Pettenella, Doimo, 2019). Nella stessa indagine erano evidenti differenze significative tra le diverse esperienze (età degli alunni, frequenza delle attività all'aperto, tipo di contatto con i boschi). Una definizione corrente di scuola nel bosco (Knight, 2013) include il contatto degli alunni con la natura (idealmente in un vero e proprio bosco), esperienze regolari (e non occasionali) secondo un programma, lo sviluppo di una comunità più ampia intorno all'attività educativa all'aperto (alunni, insegnanti, genitori, educatori).

Le origini degli asili nel bosco odierni sono riferite comunemente alle esperienze della seconda metà del secolo scorso del Nord Europa, a partire dalla scuola di Ella Flatau in Danimarca, considerata capostipite delle esperienze di *outdoor education* in Europa. D'altra parte, l'importanza per i bambini del gioco all'aria aperta, dell'attività fisica e della relazione con la natura è stata riconosciuta a partire dall'inizio del periodo di industrializzazione e del trasferimento massiccio di persone dalle campagne verso le città.

\* Giuseppe Pignatti, Carlotta Ferrara sono ricercatori e Giorgio Pontuale è collaboratore tecnico presso il CREA – Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria, Centro di ricerca Foreste e Legno, sede di Roma. Ringraziamenti alle insegnanti (coordinate nel progetto da Gabriella Bruno), educatrici, bambini e genitori delle due classi della scuola dell'infanzia Luna Sapiente di Casalotti (Roma), alla prof.ssa Sandra Chistolini (Università Roma Tre) per le utili discussioni sulla pedagogia dell'infanzia, al personale tecnico del CREA (Luciano Angeloni, Alvaro Pedemonti, Francesco Menta).

Nel 1840 Friedrich Fröbel, che da giovane aveva anche svolto attività come misuratore forestale, fondò il primo “giardino d’infanzia” (*Kindergarten*) in Turingia, concependo per la prima volta al mondo uno spazio nel quale natura e gioco dei bambini si incontrano e danno modo alle potenzialità di autoformazione del bambino di svilupparsi, grazie all’osservazione e all’esperienza. Nel suo *Mutter- und Koselieder* (Erning, 2011) Fröbel sosteneva: “Se vuoi istruire tuo figlio in modo naturale e consapevole, istruiscilo direttamente attraverso l’osservazione e l’esperienza dei fatti”.

Anche in Italia, a partire dalla figura di Guido Baccelli, Ministro della Pubblica istruzione del Regno d’Italia tra il 1881 e il 1900, ma soprattutto dalle personalità di Maria Montessori e di Giuseppina Pizzigoni (Chistolini, Böhm, 2015), si può riconoscere un interesse verso forme educative legate alle attività all’aperto, sia pure con finalità e declinazioni diverse, in tempi precedenti a quelli che in genere oggi vengono considerati come punto di partenza dell’*outdoor education* moderna.

Nonostante le premesse, la situazione odierna italiana non può considerarsi soddisfacente. Molte scuole dell’infanzia mancano di spazi verdi, sono frequenti situazioni nelle quali i bambini hanno contatti sporadici con la natura o non ne hanno affatto, i programmi ministeriali non vedono traccia di riferimenti all’*outdoor education*. In effetti, gli esempi di asili nel bosco sono soprattutto privati. Il primo, fondato vicino a Ostia con una sperimentazione avviata nel 2013-2014, riflette l’emergere di una forte domanda di *outdoor education* soprattutto nelle grandi città, dove lo sviluppo urbano e sociale non è stato sempre in grado di cogliere le esigenze delle famiglie e dei bambini più piccoli, per esempio nella disponibilità di spazi verdi a loro dedicati. Per questi motivi, gli studi sull’effetto di queste attività educative, quantomeno nel nostro Paese, assumono ancora un carattere innovativo e attestano il crescente interesse rivolto alla funzione sociale delle foreste e della natura per l’uomo.

Gli studi di carattere empirico-scientifico sugli asili nel bosco non sono molti, mentre sono più numerosi contributi di carattere bibliografico, rapporti su questionari e/o casi di studio particolari. Tra i primi, si ricordano le ricerche che hanno posto a confronto il rendimento scolastico di bambini che avevano frequentato asili nel bosco con quelli di asili tradizionali (Huppertz, 2002; Häfner, 2003) e gli studi sulle capacità motorie e sulla creatività dei bambini (Kiener, 2004, Lettieri, 2004). Nel complesso, questi studi attestano che la frequentazione di un asilo nel bosco si riflette positivamente sullo sviluppo delle capacità motorie e creative del bambino e che il rendimento scolastico nella scuola primaria non differisce in maniera significativa da quello dei bambini che hanno frequentato asili tradizionali.

In questo contributo viene riportato il caso di studio di un asilo del bosco svolto da una scuola dell'infanzia pubblica (scuola comunale Luna Sapien-te di Roma). Due classi, ognuna di 25 bambini, sono state ospitate durante l'anno 2018-2019 presso l'azienda sperimentale forestale del CREA (azienda "Ovile", Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria), Centro di ricerca per le foreste e il legno. Per molti aspetti, l'esperienza poteva essere ricondotta alla tradizione degli asili nel bosco, trattandosi di attività svolte nel bosco (l'azienda ospita formazioni forestali di diverse specie utilizzate nella sperimentazione forestale e riconosciute meritevoli di tutela come Monumento naturale Parco della Cellulosa), con regolarità (una volta alla settimana durante l'anno scolastico) e con lo sviluppo di una comunità di relazioni consolidate tra bambini, insegnanti, genitori, educatori e tecnici forestali, improntata alla condivisione del progetto educativo proposto. Rispetto al contesto territoriale in cui si è svolta l'esperienza, va sottolineata la scarsa disponibilità di verde pubblico presente nel quartiere (Casalotti, periferia Ovest di Roma), così come negli spazi scolastici, che hanno reso unica nel suo genere l'attività di contatto con la natura per i bambini coinvolti nel progetto.

## **2. L'asilo nel bosco nell'azienda "Ovile" del CREA**

Il progetto, svolto tra i mesi di novembre e maggio, è stato valutato per mezzo di un questionario sottoposto ai genitori. In effetti, i genitori hanno assunto un ruolo di primaria importanza nella scelta della scuola dei propri figli, nel contribuire finanziariamente all'esperienza, nell'evidenziare criticità eventuali. Nel questionario è stato chiesto di valutare l'esperienza dei propri figli rispetto ai cambiamenti intercorsi tra l'inizio e la fine del periodo di asilo nel bosco in relazione a diversi aspetti della sfera fisica e intellettuale, entrambe di importanza decisiva nella fase di sviluppo tra 3 e 6 anni (età dei bambini). Ovviamente, utilizzare i genitori come elemento valutativo dell'esperienza assume connotati positivi (per esempio, la possibilità di osservare i comportamenti del proprio figlio meglio di chiunque altro), ma anche limitazioni (per es. soggettività e tendenza a sopravvalutare le capacità del proprio figlio) allo stesso tempo.

Una prima parte del questionario (tab. 1) chiedeva, adattando quanto proposto da Knight (2013), secondo una scala da 1 a 5 (1= scarso cambiamento, 5 = massimo cambiamento), i cambiamenti riscontrati rispetto a un elenco di 20 attitudini (per esempio, immaginazione, ascolto, rispetto per la natura, resistenza fisica, indipendenza ecc.) alla fine dell'esperienza (fine maggio). Nella seconda parte, il questionario prevedeva una compilazione a gennaio

e una alla fine dell'esperienza per misurare la percezione del cambiamento nei propri figli da parte dei genitori. In questo caso (tabella 2), le 42 domande riguardavano 7 principali argomenti (autonomia, creatività, debolezza, emozioni, salute fisica, rapporto con la natura, relazioni) alle quali si poteva rispondere con una scala quantitativa (da 1 a 5). La coincidenza di alcuni temi considerati nelle domande dei due questionari ha consentito di valutare il giudizio dei genitori sia rispetto a una valutazione complessiva alla fine dell'esperienza, che nel caso di una valutazione prima/dopo. Il questionario poneva infine una serie di domande aperte personali sull'esperienza, invitando a formulare proposte migliorative.

*Tab. 1 – Attitudini considerate nel questionario compilato dai genitori per valutare l'esperienza di asilo nel bosco in relazione al cambiamento riscontrato alla fine dell'esperienza (mese di maggio)*

<i>Attitudine del bambino</i>	<i>Abbreviazione</i>
Sicurezza di sé	SCONF
Indipendenza	INDIP
Attitudine rilassata rispetto a nuove esperienze	RELAX
Gioco di gruppo migliore	PLAY
Ascolto	LISTEN
Attitudine migliore nei confronti della vita	POSIT
Vocabolario più ampio	VOC
Discussione di cose di interesse	DISC
Gioco con immaginazione	IMMAG
Migliore concentrazione	CONC
Maggiore motivazione a imparare	LEARN
Maggiore consapevolezza del mondo	AWARE
Migliori abilità fisiche	PHYSIC
Maggiore resistenza	RESIST
Accettazione di sfide	CHALL
Maggiore rispetto per la natura	RESP
Maggiore interesse	INTER
Migliori capacità di problem solving	SOLV
Capacità di osservazione	OBSER
Maggiore velocità di vedere collegamenti	CONN

*Tab. 2 – Argomenti considerati nel questionario sottoposto ai genitori poco dopo l’inizio (gennaio) e alla fine (maggio) dell’esperienza per misurare i cambiamenti nei bambini)*

<i>Argomento</i>	<i>Sotto-argomento</i>
Autonomia (AUT)	Coraggioso/Autonoma nelle esigenze/Consapevolezza in ciò che fa/Organizzazione autonoma/Vestirsi/Autostima
Creatività (CRE)	Creativo (costruzione, giochi)/Curioso/Disegna volentieri/Immaginativo/Stimolato/Trova spiegazioni proprie
Debolezza (WEA)	Ansioso/Distratto/Affaticato/Nervoso/Smemorato/Stanco/Spesso malato
Emotività (EMO)	Esprime emozioni/Esprime sensazioni/Piace parlare di sé stesso/Self-control in situazioni agitate/Parla di nuove esperienze/Tranquillo
Condizione fisica e salute (PHY)	Attivo/Veloce/Energico/Destrezza/Sopportazione sforzo fisico
Natura (NAT)	Conoscenza natura/Rispetto natura/Senso orientamento/Interesse per natura/Partecipazione attività outdoor/Tolleranza eventi naturali
Relationship (REL)	Aiuta i compagni/Disponibile a confidenza/Piacere di compagnia/Fiducia nel prossimo/Attenzione nei confronti dei compagni/Rispetto del prossimo

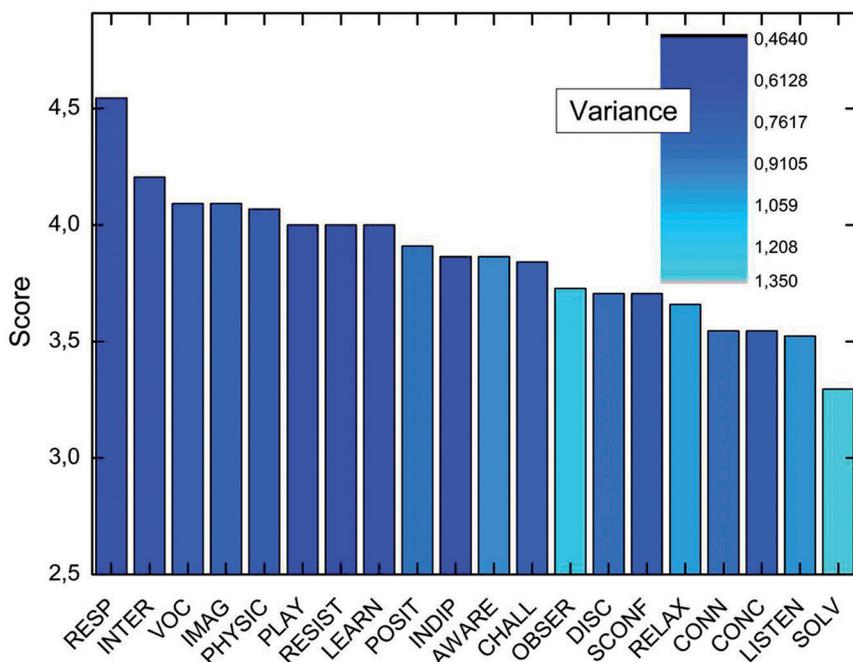
Dell’insieme di 50 bambini delle due classi partecipanti al progetto, 43 genitori hanno risposto in maniera completa ai due questionari (n = 43, 86% del totale), i cui dati sono stati utilizzati per l’analisi statistica. I dati relativi al primo questionario sono stati rappresentati rispetto alla media e alla varianza delle varie risposte. Nel secondo questionario, i 7 argomenti principali più un indice generale (*Total Mood Index – TMI*), derivato dalla somma dei valori degli argomenti “positivi” (autonomia, creatività, emozioni, salute fisica, relazione con la natura) al netto di quello “negativo” (debolezze), sono stati analizzati secondo il test di Wilcoxon per dati appaiati.

### **3. Le risposte al questionario**

I genitori hanno evidenziato maggiori cambiamenti nei propri figli (domande con media superiore al valore di 4) rispetto all’interesse per la natura e le nuove conoscenze, maggiore immaginazione nel gioco e abilità fisiche. Al contrario, nel loro giudizio, minori cambiamenti (valori medi compresi tra 3,3 e 3,5) si sono verificati tra le capacità di problem solving dei figli, nelle capacità di effettuare connessioni logiche e di ascolto (fig. 1). La varianza

più alta relativa ad alcune attitudini (per es. SOLV e OBSER) evidenzia una dispersione maggiore delle risposte (maggiore variabilità nelle risposte degli intervistati). La minore variabilità nelle risposte si è quindi avuta per le attitudini RESP (rispetto per la natura), PLAY, RESIT, INDIP e LEARN.

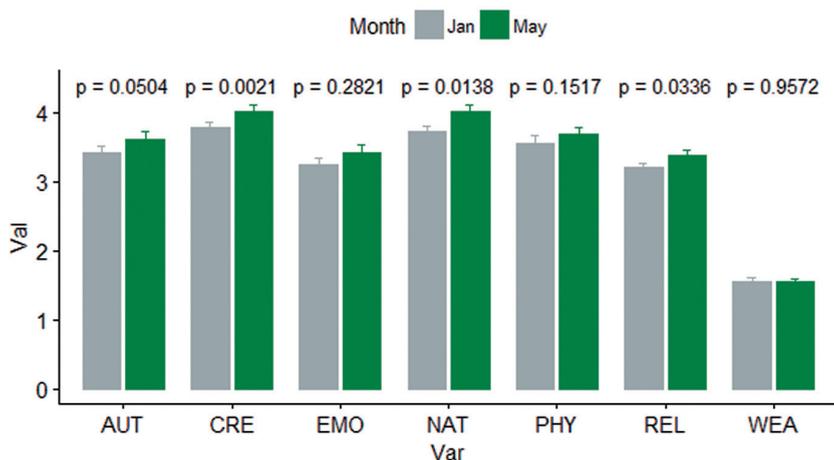
Fig. 1 – Risultati del questionario relativi ai cambiamenti di attitudine dei figli alla fine dell'esperienza



Per le abbreviazioni, vedi tabella 1.

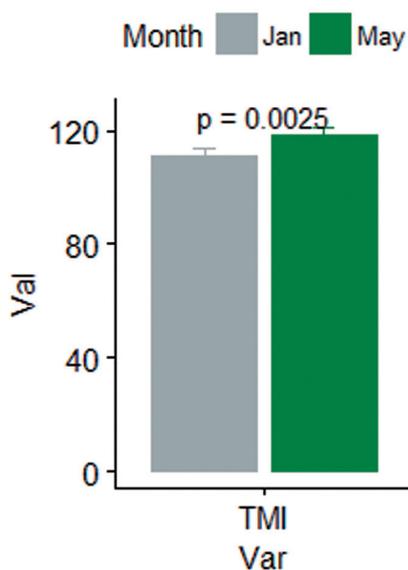
I risultati del test di Wilcoxon sono esposti nelle figure 2 e 3. Nelle risposte dei genitori prima e dopo l'esperienza i valori sono cresciuti in tutti i casi, sebbene solo in alcuni (creatività  $p = 0.0021$ , natura  $p = 0.0138$ , relazioni  $p = 0.0336$ , fig. 2) in maniera statisticamente significativa. Pur crescendo i valori medi per autonomia, emozioni e salute fisica, la crescita non era significativa, mentre nel caso dei valori di debolezza i valori medi sono rimasti praticamente immutati. L'indice complessivo TMI è risultato incrementato in maniera statisticamente significativa (TMI da 111,2 a 118,3  $p = 0.0025$ , fig. 3), segno che globalmente i genitori hanno valutato in miglioramento gli aspetti positivi legati all'esperienza.

Fig. 2 – Risultati del test di Wilcoxon per dati appaiati e valore medio (Val) dell'argomento (Var) in gennaio (Jan) e maggio (May) e significatività statistica (p)



Abbreviazioni dell'argomento come riportato tra parentesi nella colonna argomento della tab. 2

Fig. 3 – Risultati del test di Wilcoxon per dati appaiati e valore medio (Val) per l'indice complessivo TMI (Var) in gennaio (Jan) e maggio (May) e significatività statistica (p)



Nella parte del questionario dedicata alle risposte aperte, i genitori hanno evidenziato chiaramente il grande successo dell'esperienza (95% di risposte positive), sottolineando che il contatto con la natura e i metodi di gioco fossero gli aspetti più importanti dell'esperienza (67 e 33% delle risposte). Miglioramenti nella socializzazione e nella conoscenza di argomenti sulla natura (35 e 29%) sono i cambiamenti positivi notati nei propri figli nei mesi di asilo nel bosco. Un generale consenso (92%) è stato espresso dai genitori circa il raccomandare l'esperienza di asilo nel bosco ad altri genitori e il motivo prevalente è stata l'unicità dell'esperienza (32%). Maggiore dettaglio e informazioni sugli obiettivi pedagogici e sui risultati conseguiti, pasti caldi e un maggior numero di giornate di asilo nel bosco durante la settimana (47%) sono state le principali richieste di miglioramento da parte dei genitori partecipanti all'indagine.

#### 4. Discussione

I risultati dei questionari evidenziano che i genitori hanno valutato positivamente l'esperienza dei propri figli, in particolare osservando un migliorato rapporto con la natura, un maggiore interesse dei bambini verso nuove conoscenze e una migliore socializzazione. Le esperienze di *outdoor education*, in quanto più informali e più rispettose dei bisogni del bambino, si riflettono positivamente anche nella creatività e nelle relazioni con gli altri, rafforzate dal gioco e da altre attività (aiuto ai compagni, maggiore confidenza nello svolgere incarichi prestabiliti ecc.). Il miglioramento delle abilità fisiche è considerato dai genitori un risultato dell'esperienza, più a livello generale che come differenze tra inizio e fine dell'esperienza. D'altra parte, nell'età compresa tra 3 e 6 anni, i bambini vivono esperienze continue e i cambiamenti rapidi nel loro stato fisico potrebbero non essere direttamente collegati alle esperienze avute nel bosco, specialmente nel caso esaminato che prevedeva visite al bosco solamente un giorno alla settimana.

Alcuni risultati del presente studio sono in linea con quelli di altre ricerche. In particolare, già Gorges (2000) e Häfner (2003) hanno evidenziato un comportamento significativamente migliore in termini di socializzazione in bambini frequentanti asili nel bosco rispetto a quelli tradizionali. Oltre il 70% dei genitori di bambini partecipanti a gruppi di gioco in spazi naturali hanno ricondotto i miglioramenti nella socializzazione dei propri figli alle visite effettuate in bosco (Kiener, Stucki, 2001). Secondo un altro studio (Kiener, 2004a), dopo un anno di asilo nel bosco i bambini hanno evidenziato miglioramenti nella creatività (rispetto alla facilità di sviluppare nuove idee

e alla flessibilità rispetto alle idee) significativamente migliori dei bambini in scuole tradizionali, ma il risultato dipendeva soprattutto dalla durata delle esperienze nella natura: le idee migliori nel test erano collegate a una maggiore frequentazione con le insegnanti nella natura. Anche in questo caso i genitori notavano miglioramenti rispetto alla fantasia e alla creatività dei propri figli, in maniera significativamente superiore di quelli di bambini di asili tradizionali. I cambiamenti notati riguardavano soprattutto il gioco creativo e prolungato senza l'aiuto di giocattoli e la manipolazione più ricca di fantasia e creativa. Per lo sviluppo della creatività era fondamentale il gioco libero nello spazio aperto svolto senza una stretta sorveglianza di adulti nella natura, il gioco con i materiali naturali, così come la capacità di trovarsi un'occupazione per un certo tempo e di provare differenti varianti di uno stesso gioco. Queste capacità in termini di creatività venivano poi confermate dagli insegnanti nel primo anno di scuola primaria (Kiener, 2004b).

Come richiamato sopra, il gioco come strumento di apprendimento è centrale nel pensiero pedagogico di Fröbel. Tuttavia, nella stragrande maggioranza delle realtà educative dell'infanzia attuali il gioco è visto come attività residuale rispetto all'apprendimento in sé di determinate abilità, proporzionate al livello di sviluppo dell'età del bambino, mentre il ruolo guida nell'apprendimento resta concentrato nell'insegnante. Secondo Bleeker (2012) dove una volta la scuola dell'infanzia rappresentava un luogo di esplorazione e scoperta attraverso esperienze sociali e gioco attivo (da interpretare come gioco che coinvolgendo vari o tutti i sensi, ha l'obiettivo di sviluppare capacità e abilità fondamentali), oggi è sostituita da rigore e domanda di standard di contenuto accademico e livelli da raggiungere, che in precedenza erano richiesti appena nella scuola primaria.

Negli asili nel bosco di oggi il gioco attivo dovrebbe rappresentare ancora oggi un elemento sostanziale del processo formativo, anche se riconoscere questo elemento non sembra scontato. Nelle risposte dei genitori del caso di studio presentato emerge infatti un interesse maggiore dei bambini per la natura, che spesso è un riflesso del fatto che i bambini apprendono molte informazioni sulla natura (molte di più che i bambini di asili tradizionali). Il più delle volte, tuttavia, ciò avviene attraverso sistemi di insegnamento tradizionali, in forma di lezione, sia pure all'aperto, di insegnanti, educatori e tecnici. In altri termini, per gli asili del bosco di oggi la vera sfida sembra essere quella di non ricadere in forme di nozionismo, sia pure su temi riguardanti la natura, ma piuttosto di raggiungere gli obiettivi propri delle scuole tradizionali attraverso le forme più caratteristiche degli asili del bosco: in primo luogo, per mezzo del gioco, della scoperta e dell'esplorazione, processi di carattere auto-formativo per il bambino (Waite, 2011; Wilson, 2018). Su

questo punto, sembrano esserci ancora ampi spazi da approfondire anche per la ricerca del settore.

Un ulteriore elemento di discussione che sembra emergere dalle risposte del questionario di questo caso di studio riguarda un paradosso: accanto al plauso per le esperienze nel bosco, tanto da richiedere un'offerta maggiore (in termini di giorni alla settimana), i genitori chiedono anche pasti caldi per i propri figli, e quindi, generalizzando, una condizione tipica degli asili tradizionali. Ovviamente si può comprendere assolutamente tale preoccupazione da parte di un genitore e non si vuole qui entrare nel merito dei pro e i contro di tale richiesta. Piuttosto, si vuole estendere il ragionamento alla difficoltà di accettare l'ambiente naturale come spazio di apprendimento in quanto tale, con i limiti e le potenzialità che esso offre. Da un lato, si possono sottolineare una varietà di approcci per l'asilo nel bosco che determinano modelli educativi diversi, più o meno in linea con esperienze di *outdoor education*: modalità di accesso al bosco, servizi contemplati durante le giornate in bosco, durata dell'esperienza (da poche ore al giorno a tutto l'orario dalla mattina presto al tardo pomeriggio), ricoveri in caso di maltempo ecc., sono elementi che contribuiscono a differenziare le diverse esperienze, che rendono importante focalizzarsi sui benefici dell'immersione nella natura come fondamento pedagogico alla base dell'asilo del bosco, cercando di evitare di cadere nella trappola della ricerca di condizioni simili a quelle vissute dai bambini nella quotidianità dell'asilo tradizionale. In secondo luogo, come evidenziato da Ernst (2013), si pone un problema di come ridurre le barriere che educatori e insegnanti evidenziano nell'utilizzo degli spazi naturali esterni, anche come conseguenza delle proprie esperienze della prima infanzia, o meglio non-esperienze dirette nella natura.

## **5. Attività educative nella natura e comportamenti sostenibili**

Come sottolineato da Klöden (2018) nella società attuale i bambini devono crescere contribuendo a formare la propria vita, piuttosto che a subirla passivamente come consumatori di offerte rese disponibili, provando esperienze e vivendo sentimenti positivi legati a esse. Attraverso le esperienze nella natura i bambini si pongono delle domande. Non si tratta di conoscere una materia, ma di trasmettere impressioni spontanee, non disturbate dai “rumori” di fondo della vita in città, che consentono di far emergere emozioni. È proprio lo spazio aperto l'attrazione principale che i bambini vedono nella natura. In uno spazio naturale i bambini giocano con una moltitudine di oggetti che modificano in continuazione, in parte creati da loro, confron-

tandosi con il mondo che incontrano. Apparentemente i bambini sembrano avere una conoscenza innata che li porta a scoprire, modificare e conservare innumerevoli aspetti della natura. Un bambino che riesce a giocare in uno spazio naturale acquista così delle competenze, di cui avrà urgente bisogno nel prosieguo della vita (Hüther, 2011).

*Fig. 4 – Giuseppe Pignatti, Esplorazione di un tronco, Roma, 22/11/2018*



*Fig. 5 – Giuseppe Pignatti, Piantare nuovi alberi per la foresta del futuro, Roma, 22/11/2018*



Una formazione dei giovani sullo sviluppo sostenibile non può che partire necessariamente dall'incontro dei bambini più piccoli con la natura (Härkönen, 2013). Nell'ottica di acquisire un comportamento legato alla sostenibilità, concetto nato circa tre secoli fa proprio nel mondo forestale tedesco e poi diventato alla base dello sviluppo storico delle scienze forestali, ma da qualche decennio di primaria importanza per la crescita della società (urbana o rurale) e dell'economia, si possono individuare alcuni caposaldi: il pensiero rivolto al futuro e non all'immediato, le conoscenze interdisciplinari, il comportamento autonomo, la capacità di partecipare a processi sociali decisionali, la gestione conservativa delle risorse. Le attività educative svolte nella natura possono contribuire a conseguire queste attitudini fin nei bambini più piccoli.

## Riferimenti bibliografici

- Bleeker B.R. (2012), *Rediscovering the Garden in Kindergarten: Towards a Holistic Approach. Master of Education Program Theses*, 33, [https://digitalcollections.dordt.edu/med\\_theses/33](https://digitalcollections.dordt.edu/med_theses/33).
- Chistolini S., Böhm W. (2015), "Maria Montessori und Giuseppina Pizzigoni-Wegbereiterinnen der Schulreform einer Epoche", in *Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, pp. 29-42.
- Erning G. (2011), *Umschrift der Mutter- und Koselieder von Friedrich Fröbel*, [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp\\_lehrstuehle/elementarpaedagogik/forschung/Umschrift/Umschrift\\_Froebel\\_MuK\\_.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/forschung/Umschrift/Umschrift_Froebel_MuK_.pdf).
- Ernst J. (2014), "Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers", *Environmental Education Research*, 20 (6), pp. 735-752.
- Gorges R. (2000), "Der Waldkindergarten – ein aktuelles Konzept kompensatorischer Erziehung", *Unsere Jugend*, 6, pp. 275-281.
- Häfner P. (2003), "Wie schulfähig macht der Waldkindergarten? Eine Studie", *Kindergarten Heute*, 4, pp. 32-34.
- Huppertz N. (2002), "Bildung im Waldkindergarten", *Pädagogische Hochschule Freiburg*, 2, pp. 32-33.
- Hüter G. (2011), "Introduzione", in R. Louv, *Das letzte Kind im Wald?*, Beltz & Gelberg, Basel, pp. 8-13.
- Kiener S., Stuck S. (2001), *Evaluation Naturspielgruppe Dusse Verusse*, Feuervogel, Genossenschaft für Naturpädagogik, Cressier, pp. 1-27.
- Kiener S. (2004a), *Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Lizentiatsarbeit*, Psychologisches Institut der Universität Fribourg.

- Kiener S. (2004b), “Zum Forschungsstand über Waldkindergärten”, *Schweiz. Z. Forstwes*, 155, 3-4, pp. 71-76.
- Knight S. (2013), *Forest School and outdoor learning in the Early Years*, Sage, London.
- Klöden H. (2018), *Naturpädagogik Konkret*, [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Kloeden\\_2018\\_Naturpaedagogikkonkret.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kloeden_2018_Naturpaedagogikkonkret.pdf).
- Lettieri R. (2004), “Evaluationsbericht des ersten öffentlichen Waldkindergartens in der Schweiz”, in B. Gugerli-Dolder, M. Hüttenmoser, P. Lindemann-Matthies (hrsg.), *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*, Pestalozzianum, Zürich, pp. 76-83.
- Pettenella D., Doimo I. (2019), “Asili nel bosco”, in *Rapporto sullo stato delle foreste e del settore forestale in Italia*, Compagnia delle Foreste, Arezzo, p. 235, <https://www.reterurale.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/19231>.
- Waite S. (2011), “Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards”, *Education*, 39, 1, pp. 65-82.
- Wilson R. (2018), *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*, Routledge, London.
- Härkönen U. (2013), “Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice”, University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, *Humanities, and Theology*, 7, pp. 411-449.

**Terza parte**  
**Gli esperimenti per la fondazione**  
**del dialogo tra generazioni**



## 10. La scuola nel bosco dei conigli

di Eleonora Sica\*

### 1. La ricchezza dell'ambiente naturale

Il progetto sperimentale “La scuola dell’infanzia nel bosco dei conigli” (a.s. 2016-2017) si fonda su un concetto che vede la natura come elemento cruciale per uno sviluppo sano e totale del bambino. Il bosco rappresenta laboratorio scientifico senza limiti né confini strutturali, pieno di avventure e segreti che stimola la curiosità dei bambini. Nessun altro ambiente educativo offre altrettante possibilità di sperimentare, scoprire, inventare e vivere il senso di avventura. Lo stare all’aria aperta migliora le facoltà motorie e di apprendimento, stimola lo sviluppo di tutti i sensi e, attraverso la possibilità di esperienze personali induce i bambini ad avere fiducia e coraggio nelle proprie capacità, a conoscere i propri limiti, favorisce la messa alla prova di se stessi. Attraverso le attività e il gioco libero si approfondiranno alcuni aspetti legati alla socialità, al rispetto delle regole, alla relazione, all’alfabetizzazione emotiva creando un ambiente empatico e inclusivo. Il progetto inoltre rappresenta l’unica realtà d’Italia per la sua dimensione europea (attraverso l’azione Erasmus Plus). Inoltre per tre settimane ogni anno si trasforma nell’ombelico del mondo ospitando un *international workcamp* con ragazzi provenienti da varie continenti. Il nostro istituto attraverso questo progetto verticale è l’unica scuola *outdoor* del Lazio facente parte della

\* Eleonora Sica, docente e pedagoga, ha maturato una lunga esperienza come insegnante nella Scuola nel Bosco di Anzio (Roma). Promuove iniziative, seminari, convegni, progetti SVE Servizio Volontario Europeo e workcamp internazionali. Ha aderito alla Rete nazionale scuole all’aperto, con coordinamento partito da Bologna. Ha presentato la metodologia di scuole all’aperto come progetto PON – Programma operativo nazionale per le scuole dell’infanzia, primaria e superiore di primo grado vincendo la candidatura dal 2018 al 2020.

Rete nazionale di scopo “Scuole all’aperto” (L. 107/2015). All’interno del progetto sono stati istituiti dei gruppi di lavoro formati da docenti, genitori e volontari europei che rappresentano una *task force* per l’autofinanziamento del progetto, attraverso partecipazione a bandi e concorsi, ricerca di sponsor ed eventi.

Chi chiede innovazione nella scuola e nella società sono i cittadini più piccoli dalla nostra città, è il grado scolastico più basso, non obbligatorio, alunni della scuola dell’infanzia e lo fanno attraverso il progetto sperimentale “La scuola nel bosco dei conigli”. Anzio si disloca in molte aree periferiche non collegate dal trasporto pubblico, pertanto i bambini non hanno occasione di percorrere a piedi il tragitto casa-scuola a discapito dell’attività motoria. Il livello socio-culturale è medio-basso vi sono vari quartieri popolari e le famiglie spesso decidono di trascorrere una giornata come la domenica nei centri commerciali. Il nostro territorio include varie aree boschive, rurali che non vengono utilizzate e vissute dalla cittadinanza ed è per questo che abbiamo voluto “immergere” i bambini in un contesto naturale a loro sconosciuto. Ci siamo domandati quali fossero le esigenze dei bambini, la causa della loro scarsa autonomia, della loro fragilità emotiva. Avere un tempo a loro misura, muoversi, correre, giocare, sporcarsi, scoprire, meravigliarsi e attraverso tali esperienze, confrontarsi, superare i propri limiti, le proprie paure, scoprire se stessi e le loro relazioni. Il progetto si propone di colmare quel vuoto esperienziale che si è creato da quando i bambini hanno smesso di giocare da soli in cortile o per strada con i pattini o a pallone, a salire sugli alberi, da quando l’eccessiva prevenzione, pianificazione non lascia più nulla al caso, all’imprevisto.

L’ambiente naturale è uno straordinario cantiere di possibilità formative e didattiche. Cogliendo le molte occasioni di osservazione, riflessione e raccolta dati che le attività e il gioco offrono tutti i giorni consentiranno ai docenti l’approfondimento di alcuni aspetti legati alla socialità, al rispetto delle regole, alla creatività, alla relazione tra gli obiettivi della ricerca metodologica e organizzativa dell’équipe pedagogica.

Privilegiare le esperienze dirette in ambienti naturali come punto di partenza per l’acquisizione di conoscenze, abilità e competenze di base vuol dire:

- favorire una *full immersion* nella natura per conoscerla, amarla e rispettarla;
- utilizzare i canali emotivi, sensoriali e motori per raggiungere obiettivi di sapere;
- essere in grado di muoversi adeguatamente in ambienti ampi e non strutturati nel rispetto del contesto;
- gestire la paura, mettersi in gioco, vivere il rischio in spazi aperti e natu-

rali (l'acquazzone improvviso, la perdita di equilibrio in un'arrampicata, la puntura di un insetto ecc.);

- imparare a far gruppo, a condividere, ad aiutarsi in un'esperienza e in un'esplorazione nuova;
- saper organizzare autonomamente un gioco utilizzando solo gli elementi naturali offerti dal contesto;
- saper osservare, porsi domande, cercare risposte condividendo pensieri;
- acquisire il rispetto delle regole dettate dall'insegnante in un'area vasta e in un'attività non strutturata;
- acquisire la consapevolezza di far parte di un ecosistema.

Con un lungo lavoro durato alcuni anni nella nostra scuola che ha tre plessi in cui sono inserite sezioni di scuola dell'infanzia, in quello più ampio che ha 4 sezioni sono state create sezioni omogenee a partire dai 3 anni. I docenti hanno scelto di partecipare a un percorso metodologico innovativo dopo aver analizzato i bisogni di partenza dei bambini e aver condiviso con le famiglie le idee progettuali, hanno intrapreso un percorso di *outdoor education*.

I destinatari sono stati individuati attraverso:

- osservazione sistematica: l'équipe pedagogica istituita all'interno del progetto ha elaborato delle griglie di osservazione;
- colloqui collegiali/individuali con le famiglie: incontri formativi/informativi alla presenza di esperti (pediatra, psicologi) per fornire ai genitori elementi utili a comprenderne la positività;
- percorsi per i bambini sull'emotività infantile per individuare le loro caratteristiche ed esigenze;
- esperienze di psicomotricità *indoor* che ne hanno individuato le difficoltà di utilizzo dello spazio e nello spazio;
- richiesta alle famiglie di adesione per i propri figli al progetto attraverso la compilazione di questionari e moduli strutturati dall'équipe pedagogica;
- percorso di ricerca-azione sulle potenzialità linguistiche (anche plurilingue) con riferimento alle lingue straniere, con bambini di questa fascia di età.

La possibilità di un'apertura scolastica pomeridiana, offre a quei bambini e alle famiglie più svantaggiate di poter usufruire gratuitamente di un'attività o di un laboratorio. Inoltre un *prolungamento dell'orario* offre, a quei genitori che lavorano oltre l'orario normale di chiusura della scuola e non hanno mai la possibilità di venire a prendere i loro bambini, costretti a delegare tale necessità a nonni, baby-sitter o scuolabus, di avere l'occasione di poterlo fare personalmente e rendere felici i propri figli che ovviamente dopo otto ore di scuola hanno piacere che anche loro, come i compagni, possono avere

la propria mamma o papà a riceverli, almeno qualche volta, e ovviamente hanno piacere di stare all'aria aperta.

## **1.1. Coinvolgimento del territorio in termini di partenariati e collaborazioni**

I partner coinvolti in un protocollo di intesa sono:

- Università Roma Tre, cattedra di Pedagogia ci affianca nel coordinamento pedagogico, ricerca, convegni, pubblicazioni;
- Legambiente del territorio Anzio-Nettuno-attività laboratoriali in *outdoor* con i bambini legate al mondo vegetale;
- WWF del litorale laziale-attività laboratoriali nel bosco con i bambini legate al mondo animale;
- associazione genitori P. Calamandrei ci sostiene nell'organizzazione di eventi, raccolta fondi;
- associazione Bucciadimela, educazione costruzione e cura di una compostiera, gestione del *crowdfunding* e *sponsor*;
- associazione A Ruota Libera ci sostengono nella fase dell'accreditamento ad Erasmus Plus e al reclutamento di volontari europei;
- associazione Lunaria si occupa per noi della mobilità internazionale e organizzazione del workcamp internazionale;
- associazione sportiva Anzio Rugby svolge attività motoria propedeutica al gioco del rugby con i bambini esternamente alla scuola;
- associazione Scout, esplorazione del territorio, di costruzione di un percorso, riconoscimento di segnali indicazione;
- dottoressa pediatra Antonella Pasquantonio ci affianca nel percorso di sostegno alla genitorialità, durante gli incontri formativi e i convegni;
- associazione psicologi di Pomezia A. Pancrazi e L. Cecchini-osservazione di gruppo nel gioco libero nel bosco, nel percorso di sostegno alla genitorialità, incontri formativi e convegni;
- Comune di Anzio, Assessorati Istruzione e Ambiente.

## **2. Metodologie e innovatività**

Una delle metodologie pedagogiche innovative che offre il nostro progetto è quella dell'*outdoor education*, ossia una “scuola all'aperto”, un “fuori aula” che permette ai piccoli alunni di fare esperienza diretta e non raccontata, vivere e conoscere il proprio territorio, apprendere il rispetto per l'ambiente, stimolando la loro naturale curiosità, tenendo conto dei tempi di ciascun bam-

bino. Numerose ricerche scientifiche dimostrano come l'attività fisica e le esperienze motorie in ambienti diversi, promuovono una più efficiente attività del cervello in sviluppo, con effetti positivi sulle prestazioni motorie, creative e sulle funzioni esecutive dei bambini. Uno degli aspetti innovativi per il quale il nostro progetto si caratterizza è una rete creata *ad hoc* formata da 14 partner. Il progetto si configura, inoltre, come spazio condiviso fra scuola, territorio e famiglia. Pertanto la nostra scuola vuole porsi come guida, attraverso un percorso di sostegno alla genitorialità in quanto ritiene che la famiglia è spesso lasciata troppo sola. Ma l'innovazione non si ferma qui: all'interno del progetto vi è un settore dedicato al programma Erasmus Plus che prevede l'accoglienza di 5 giovani volontari europei facenti capo all'Agenzia nazionale per i giovani (ANG) presenti nell'ambito delle attività progettuali previste. Annualmente viene organizzato l'*international workcamp* cui partecipano circa 15 ragazzi provenienti dai quattro angoli del mondo.

Il nostro progetto scaturisce da un progetto già in atto nella scuola dell'infanzia del nostro istituto ed è presente nel PTOF dall'anno scolastico 2015-2016. Forti del positivo riscontro dato dall'utenza, si è deciso di verticalizzarlo nei tre ordini di scuola, adeguandolo alle diverse esigenze. In linea con la nostra *mission*, il progetto si prefigge l'obiettivo di educare studenti propensi al sapere, al saper fare, al saper essere, con la finalità di formare persone in grado di pensare e agire autonomamente e responsabilmente all'interno della società e coinvolgendo tutti i soggetti protagonisti del processo di crescita. L'aspetto innovativo della proposta è dato dalla particolare metodologia che promuove una didattica attiva e mette l'alunno al centro del processo formativo, attraverso la metodologia dell'*outdoor education* nonché dall'adozione di altri metodi quali l'apprendimento cooperativo, la *flipped classroom*, il *role playing*, il *peer tutoring*. I progetti da cui prende avvio "La scuola nel bosco dei conigli" sono già in atto in quanto inseriti nel PTOF d'istituto, altri saranno attivati nel prossimo anno scolastico: il giornalino, il blog, il podcast come percorsi linguistici, l'escursionismo, la vela e il cinema come percorsi *outdoor*.

L'attenzione del nostro progetto è rivolta alla necessità di allargare il più possibile gli spazi di partecipazione di ciascun alunno al processo di apprendimento e al successo formativo, tenendo in conto le tante differenze con cui gli alunni imparano. La diversità, in tutte le sue forme, viene considerata una risorsa e una ricchezza e nell'ottica dell'inclusione si lavora per rispettare le diversità individuali. Vengono in questo modo formalizzati aspetti quali la flessibilità e la personalizzazione del curriculum, quindi la diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità di ogni alunno in modo tale che ciascuno potrà raggiungere obiettivi comuni. Vengono attuati processi di apprendimento-insegnamento secondo una logica

costruttivista; viene promossa la meta cognizione; viene svolta una didattica che porta alla consapevolezza dei propri processi di apprendimento e di memorizzazione per meglio utilizzarli, coinvolgendo anche le famiglie nell'individuazione delle idonee strategie. Vengono promossi l'apprendimento per scoperta, il lavorare con una didattica laboratoriale-esperienziale, l'apprendimento cooperativo, il *peer tutoring*. La valutazione infine è coerente con i percorsi programmati, le sue modalità vanno dichiarate e condivise con gli alunni e le famiglie, tenendo conto soprattutto dei percorsi e non solo dei risultati, e assume la funzione di strumento regolatore dei processi. I bambini con disagio socio-relazionale e comportamentale spesso in uno spazio aperto hanno dimostrato un comportamento meno oppositivo e più tranquillo accettando con maggior serenità la regola o la proposta di apprendimento.

La costituzione di un'ampia rete di partner che vede al suo interno soggetti con competenze diversificate, ha come obiettivo comune il bambino nella globalità del suo essere, dal punto di vista fisico, immunitario, sociale, educativo, motorio, cognitivo ecc. La rete ha creato una sinergia che è un punto di forza e di riferimento sul territorio. I numerosi incontri con genitori, docenti e altri enti esterni hanno stimolato un forte interesse su questa tematica da noi proposta, l'*outdoor*, il sostegno alla genitorialità, la transnazionalità, l'educazione europea e culturale hanno promosso una domanda di formazione che in questo anno è già stata svolta all'interno del nostro istituto e che grazie a questo progetto PON potrà rispondere a questa esigenza territoriale. Inoltre è stato formulato un questionario di *feedback* sul gradimento del percorso che viene proposto annualmente in forma anonima e che sarà riutilizzato nel progetto. Le competenze degli alunni coinvolti nel progetto saranno monitorati attraverso griglie di osservazione, valutazione e rilevazione dati, strutturati dall'equipe pedagogica del progetto e somministrati in itinere. Ogni anno nel mese di gennaio viene svolto un tavolo tecnico che coinvolge docenti, partner e rappresentanti dei genitori.

Il Progetto verrà presentato attraverso un'assemblea pubblica, destinato a tutti i genitori e all'intera comunità scolastica, avrà una prosecuzione oltre la conclusione del PON in orario curriculare in *outdoor* e in classe per la rielaborazione dei laboratori svolti, inserendolo nuovamente nel PTOF nel prossimo triennio. L'equipe pedagogica ha già prodotto delle schede di osservazione utili alla rilevazione nel contesto *outdoor*. Altre schede sono state somministrate ai genitori per la rilevazione dei feedback dei bambini relativi alle esperienze vissute, mentre un'altra è relativa al sistema immunitario per misurare con quale frequenza si ammalano rispetto ai bambini di una sezione di controllo che svolge l'attività *indoor* per 40 ore settimanali. Questa prima documentazione verrà implementata con un'altra sulla valutazione, sull'os-

servazione e sull'indice di gradimento di tutti i soggetti coinvolti. Il progetto prevede, oltre al tirocinio anche laboratori per gli studenti universitari del corso di Scienze della formazione primaria dell'Università di Roma Tre e la produzione di alcune tesi di laurea. Il progetto verrà diffuso anche attraverso una redazione giornalistica, curata dagli alunni delle scuole medie su alcuni giornali locali, su un blog dedicato, su Facebook, su sito a tema. Questo progetto iniziato in modo sperimentale alcuni anni fa da una sola sezione, sta creando nel tempo un elemento di sinergia creando un percorso di continuità e di curricolo verticale e tra scuola e territorio.

Durante l'*international workcamp* che ha luogo ogni anno nel mese di ottobre che vede la presenza di quindici giovani volontari, gli alunni anziché di un solo pomeriggio prolungheranno l'orario in alcune occasioni. Durante l'anno sono previsti eventi di diversa tipologia con i volontari del Servizio volontario europeo (SVE) attraverso l'azione Erasmus Plus (accreditamento per numero cinque volontari – Agenzia nazionale per i giovani ANG) e i volontari dell'International Workcamp:

- in occasione dell'accoglienza dei volontari SVE Erasmus Plus viene organizzato un evento che vede coinvolti i docenti bambini e le loro famiglie;
- durante l'anno i volontari vengono ospitati dalle famiglie degli alunni presso le loro abitazioni per uno scambio culturale, anche culinario;
- a conclusione del percorso, nel mese di maggio, ci sarà un evento fine percorso che vede coinvolti oltre agli alunni e le loro famiglie tutti i partner aderenti alla rete progettuale;
- sono previsti uscite nel weekend e nei borghi della regione con volontari, docenti e famiglie che desiderano partecipare;
- studenti universitari partecipano a incontri di formazione e laboratori;
- una volta l'anno viene organizzato un tavolo tecnico nel mese di gennaio che coinvolge partner rappresentanti dei genitori delle classi coinvolte e tutti i docenti aderenti.

### **3. I segreti del bosco tra cielo e terra**

Il presente modulo di 30 ore prevede 15 incontri di 2 ore cadauno che verranno svolti nell'a.s. 2017-18. Per questa fascia d'età è prevista un'apertura pomeridiana settimanale dalle ore 16,15 alle ore 18,15 dal mese di ottobre al mese di maggio. L'ambiente naturale è uno straordinario cantiere di possibilità formative e didattiche. Gli alunni coinvolti svolgeranno le attività all'esterno della scuola, i spostamenti da scuola verranno effettuati usufruendo della partnership con il comune di Anzio che metterà a disposizione gratui-

tamente degli scuolabus per portare i bambini nelle varie location esterne. Cogliendo le molteplici occasioni di osservazione e riflessione che la natura offre a seconda della variabilità del tempo e delle stagioni, si approfondiranno alcuni aspetti legati alle scienze naturali, alle percezioni sensoriali, alla biologia, all'espressione corporea, alla manualità, all'espressione artistica. Le attività verranno svolte nelle numerose aree naturalistiche che il nostro territorio offre: Parco della Gallinara, Bosco di Foglino, Tor Caldara, Laghetto Granieri, Pineta Tucci, Sughereto Cadolino.

- Privilegiare le esperienze dirette in ambienti naturali come punto di partenza per l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze di base;
- favorire una full immersion nella natura per conoscerla, amarla e rispettarla;
- utilizzare i canali emotivi, sensoriali e motori per raggiungere obiettivi di sapere;
- essere in grado di muoversi adeguatamente in ambienti ampi e non strutturati nel rispetto del contesto;
- gestire la paura, mettersi in gioco, vivere il rischio in spazi aperti e naturali (l'acquazzone improvviso, la perdita di equilibrio in un'arrampicata, la puntura di un insetto ecc.);
- imparare a far gruppo, a condividere, ad aiutarsi in un'esperienza e in un'esplorazione nuova;
- saper organizzare autonomamente un gioco utilizzando solo gli elementi naturali offerti dal contesto;
- saper osservare, porsi domande, cercare risposte condividendo pensieri;
- acquisire il rispetto delle regole dettate dall'insegnante in un'area vasta e in un'attività non strutturata;
- acquisire la consapevolezza di far parte di un ecosistema.

Queste alcune delle unità didattiche laboratoriali che verranno svolte in *outdoor*:

- il meraviglioso mondo degli uccelli;
- il lungo viaggio dei semi
- luci e suoni della natura;
- l'oro giallo delle api;
- l'energia del vento;
- tutti i segreti del prato;
- il mondo degli animali che vivono sottoterra;
- i misteri dell'acqua H<sub>2</sub>O;
- i tempi della natura;
- la magia del fuoco.

Inoltre tra le finalità del modulo vi sono i seguenti obiettivi:

- essere responsabili del proprio zaino;
- sviluppare l'autonomia personale;
- accrescere le competenze sociali;
- mettere alla prova se stessi in spazi nuovi, molto ampi, sperimentando i propri limiti.

L'*osservazione sistematica* con le griglie elaborate dall'equipe pedagogica istituita all'interno del progetto permetterà alle docenti una valutazione in itinere dei progressi e competenze degli alunni.

La verifica e la valutazione verrà svolta oltre che "a caldo" sul campo anche a medio e lungo termine con una rielaborazione grafiche, narrative e teoriche.

### **3.1. Nel paese di Riciclandia**

Questo modulo di 30 ore prevede 15 incontri che si svolgeranno dal mese di marzo al mese di dicembre 2018 con un lo svolgimento in *outdoor* nelle aree verdi del territorio in orario extra-scolastico infrasettimanale dalle ore 16,15 alle ore 18,15.

L'educazione ambientale è lo strumento che promuove, sin dalla scuola dell'infanzia, il rispetto dell'ambiente che ci circonda. Sensibilizzare i bambini ad acquisire un atteggiamento di responsabilità e rispetto verso l'ambiente naturale significa renderli consapevoli del valore del recupero e del riciclo. L'esigenza nasce dal bisogno di radicare nella cultura delle nuove generazioni la consapevolezza che l'ambiente è un bene fondamentale che va assolutamente tutelato, mira a proporre ai bambini uno stile di vita nuovo, che consenta di superare consumi talvolta eccessivi di oggi, che ci portano a sprecare molto di quello che abbiamo. Il buon senso e la consapevolezza dei problemi ambientali e di inquinamento ci devono suggerire una maggiore attenzione e rispetto delle regole, per la tutela del mondo e delle sue risorse: naturali, energetiche, vegetali, animali. Le attività del progetto valorizzano la creatività dei bambini impegnandoli nell'ideazione e costruzione di oggetti con l'uso di materiali provenienti dalla raccolta differenziata dei rifiuti "Nulla va buttato, tutto può essere riutilizzato". Educazione ambientale come risposta all'esigenza di impegnarsi nella formazione di coscienze sensibili alle problematiche ambientali ed ecologiche, affinché già dalla prima infanzia, i bambini solidifichino il senso di responsabilità individuale e collettiva verso

un bene comune che deve essere gelosamente custodito. Il rispetto dell'ambiente, infatti, comporta anche l'impegno di differenziare e riciclare i rifiuti, strategia indispensabile per non inquinare l'ambiente.

### **3.2. Finalità**

favorire lo sviluppo di una "coscienza ambientale" per la salvaguardia del territorio e in particolare capire come un buona gestione dei rifiuti possa prevenire grosse conseguenze ambientali. Educare i bambini al riciclaggio e al riuso dei materiali, riducendo la quantità di rifiuti è l'obiettivo principale. Questa finalità sarà perseguita attraverso l'esplorazione, il contatto diretto con la natura, lo scambio di esperienze, la prevenzione, la cooperazione.

Gli obiettivi che ci poniamo sono:

- imparare a conoscere, amare e rispettare l'ambiente in cui viviamo;
- acquisire comportamenti consapevoli di rispetto per il patrimonio ambientale;
- memorizzare e interiorizzare comportamenti che riguardino norme e regole della convivenza civile ed ecologica;
- maturare atteggiamenti di rispetto dell'ambiente limitando lo spreco e contribuendo alla raccolta differenziata;
- comprendere l'importanza di produrre meno rifiuti.

Obiettivi generali:

- proporre un esempio significativo di riciclaggio;
- stimolare la creatività attraverso il riutilizzo dei materiali di recupero;
- focalizzare l'attenzione sul concetto di rifiuto, spreco e riciclaggio;
- sviluppare il rispetto verso l'ambiente che ci circonda;
- accrescere un atteggiamento di rispetto e salvaguardia nei confronti dell'ambiente;
- scoprire l'importanza della raccolta differenziata e del riciclaggio.

Per la raccolta:

- la compostiera, la realizzazione dell'orto;
- recupero di oggetti di scarto attraverso la realizzazione del supermercato della spazzatura;
- analisi del materiale di rifiuto e differenziazione;
- laboratori creativi;
- costruzioni di oggetti fantastici e giochi riutilizzando il materiale di "scarto";

- laboratorio di sperimentazione e osservazione;
- realizzazione di disegni, cartelloni documentativi, giochi, animazioni.

Il modulo prevede interventi di esperti e lo svolgimento in *outdoor* nei boschi e nelle aree verdi del territorio.

### 3.3. Metodologia

Il punto di partenza nella nostra metodologia didattica è l'esperienza diretta del bambino del "fare per scoprire". L'itinerario educativo-didattico, si muove dalla naturale curiosità del bambino riguardo all'ambiente che lo circonda. Ecco che le osservazioni, le esplorazioni, le scoperte, lo portano ad arricchirsi di saperi sempre più articolati. Partendo dalle esperienze dirette, dalle osservazioni, dall'analisi sistematica della realtà e delle cose, dalle esplorazioni dirette, egli impara attraverso la formulazione di ipotesi, la risoluzione di problemi a verificare quali danni può causare l'uomo all'ambiente. La sua sensibilità gli permette di "sentire" la natura ferita, la sua creatività gli consente di elaborare strategie risolutive, la sua affettività lo spinge a comunicare e a coinvolgere gli adulti attivamente alle tematiche ambientali. Il fatto di essere "protagonista attivo" permetterà di vivere e interiorizzare direttamente le esperienze.

### 3.4. Verifica e valutazione

La verifica sarà fatta in itinere valutando il grado di coinvolgimento e la partecipazione attiva dei bambini, osservabile dal tempo di attenzione mostrata verso l'argomento. La valutazione finale, fatta tramite l'osservazione costante e la realizzazione di schede specifiche, permetterà di evidenziare:

- a) nei bambini:
  - una maggior sensibilità verso il problema della raccolta differenziata;
  - la consapevolezza che separando i rifiuti si possono ottenere nuove risorse;
  - l'acquisizione e il rispetto delle regole per non inquinare;
- b) nei genitori:
  - la consapevolezza del valore educativo della scuola;
  - il coinvolgimento attivo alle proposte fatte;
- c) nelle insegnanti:
  - il vivere e sperimentare direttamente le esperienze con il bambini, ci permetterà di essere sempre parte attiva e integrante della loro crescita;

- il contributo di esperti sarà uno stimolo verso nuove conoscenze e percorsi anche per noi insegnanti.

### **3.5. Insieme verso la meta per crescere**

Nel nostro istituto da alcuni anni viene proposto ai bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria il gioco del rugby attraverso un protocollo di intesa con la società sportiva dilettantistica Anzio Rugby Club all'interno della nostra palestra, che spesso però è insufficiente a coprire tutte le esigenze orarie delle varie classi. Il presente modulo intende promuovere, attraverso il PON, il gioco del rugby per la scuola dell'infanzia, esternamente, usufruendo dell'impianto sportivo della società che si trova in una via limitrofa alla scuola (raggiungibile a piedi) e in orario extra-scolastico. Il linguaggio sportivo per l'infanzia è quello espressivo-corporeo unitamente a quello emotivo-relazionale. I bambini interagiscono tra loro nell'intento di coprire i bisogni di crescita e di educazione e ponendo l'attenzione sia al potenziamento fisico e al gioco sportivo sia alle dinamiche relazionali-emotive presenti nei gruppi-classe.

Il rugby viene infatti spesso interpretato come una disciplina sportiva molto aggressiva e competitiva, ma abbiamo compreso approfondendo la parte teorica e pratica che non corrisponde alla realtà.

Alcune motivazioni che hanno sostenuto l'inserimento del mini-rugby nella nostra scuola:

- seppure possa sembrare complesso si apprende facilmente giocando;
- è un gioco che favorisce lo sviluppo degli schemi motori e aggiungiamo anche "mentali": lottare, cadere e rialzarsi, aiutare, perseverare, per raggiungere la meta, in altre parole imparare a porsi degli obiettivi, la cooperazione per raggiungerla, antitesi dell'individualismo culturale imperante;
- è un gioco di squadra che stimola la collaborazione;
- l'attività motoria proposta nel gioco esalta lo sviluppo delle capacità coordinative e condizionali ed è basata su gesti semplici che non necessitano di noiosi apprendimenti tecnici;
- prevede un ruolo per tutti (grandi, piccoli, alti, bassi, magri, robusti...);
- stimola l'iniziativa e la risoluzione dei problemi;
- favorisce il controllo emotivo;
- è basato sul contatto, che non può fare a meno di alcuni valori fondamentali quali, il rispetto della regola e dell'avversario;
- è un gioco di squadra che per i suoi contenuti morali e sociali può servire da stimolo alla crescita personale degli alunni;

- è un gioco nato nella scuola (nel college della cittadina di Rugby, poco distante da Londra).

### 3.6. Metodo

Il metodo proposto educa a uno spazio di crescita e sviluppo motorio finalizzato a scoprire il corpo non solo come semplice strumento da usare con efficacia ma anche come sede inesauribile di spinte, individuali da proporre al gruppo-squadra. Si apprende per gradi, prevede un ruolo per tutti. Dunque un percorso di esperienze corporee multiple all'interno di una progettualità educativa dove schemi di movimento motori di base come il rotolare, il correre, il lanciare, il cadere, prendere, scansare ecc. diventano il laboratorio empirico di emozioni, consapevolezza, esperienze che forniscono agli/alle alunni/e gli strumenti per crescere attraverso il gioco con gli altri. Il rugby, diversamente dagli altri sport, è anche uno strumento di recupero e di integrazione sociale, facendo di ciò la sua specificità.

*Educare attraverso il movimento* riguarda le aree affettive, cognitive, relazionali e ha come obiettivi:

- *area affettiva*: favorire il controllo dell'emotività;
- *area cognitiva*: stimolare le capacità di iniziativa e di risoluzione dei problemi;
- *area sociale*: sviluppare coerenti comportamenti relazionali.

Finalità:

- favorire il controllo emotivo;
- stimolare la collaborazione;
- stimolare l'iniziativa e risoluzione dei problemi;
- canalizzare la naturale aggressività dei comportamenti di gioco accettati e condivisi e mitigare la timidezza;
- apprendere per prove ed errori imparando così la responsabilità (individuale e collettiva) delle azioni;
- sviluppare competenze sociali la solidarietà e il sostegno ai compagni;
- la lealtà, il coraggio, l'iniziativa personale;
- favorire il lavoro di gruppo;
- prendere coscienza dei propri limiti e delle proprie capacità;
- essere determinati e altruisti;
- comprendere che la vittoria e la sconfitta fanno parte della vita e non bisogna enfatizzare né l'una né l'altra;
- acquisire che qualunque competizione deve svolgersi senza esasperazioni nel rispetto delle regole, degli altri e di se stessi;

- essere in grado di impegnarsi a fondo per realizzare le proprie mete e o aspirazioni;
- resistere alla tentazione di arrendersi alle prime difficoltà.

#### **4. Strutturazione dell'attività**

Sul piano metodologico tutte queste indicazioni trovano attuazione nella progressione didattica di avviamento al mini-rugby. Il gioco è sempre il punto di partenza e di arrivo di questa progressione e una graduale introduzione di regole permette di strutturare il gioco stesso a livelli diversi propri dalla comprensione e della padronanza di abilità motorie dei partecipanti. Attraverso l'introduzione nel gioco delle regole fondamentali (meta, passaggio indietro, tenuto ecc.), si realizza l'obiettivo di presentare un mini-rugby in modo semplice, facilmente comprensibile a tutti, ma con tutte le caratteristiche proprie del gioco stesso, così come quello di una progressiva e graduale complessità, base di un continuo ed effettivo apprendimento.

L'acquisizione di questa rappresentazione mentale farà sì che, all'interno della squadra, l'inventiva e l'iniziativa individuale possano realmente essere la base di sviluppo di un gioco collettivo.

*Educare il movimento* che riguarda l'area morfologico-funzionale con la quale si cerca di raggiungere i seguenti obiettivi:

- favorire lo sviluppo di capacità senso percettive:
  - schemi motori;
  - schemi posturali;
- sviluppare le capacità:
  - coordinative;
  - condizionali;
- favorire l'apprendimento:
  - abilità motorie (generali e specifiche).

Le verifiche sulle abilità e sugli obiettivi raggiunti dagli alunni verranno effettuate attraverso l'osservazione sul campo e la registrazione dei dati su modulistica creata appositamente.

#### **5. All languages. Ambiente di apprendimento**

Il nostro progetto prevede la presenza di volontari europei attraverso una delle azioni di Erasmus Plus. Tali giovani volontari provengono da diversi

Paesi (5 diverse nazionalità) e collaborano nella scuola da ottobre a maggio di ogni anno. Tale risorsa innovativa verrà implementata all'interno di questo modulo per offrire ai bambini che vi aderiranno un primo approccio a più lingue contemporaneamente. Il modulo è finalizzato alla sperimentazione del curriculum plurilingue e interculturale nella scuola dell'infanzia e rientra nella nuova strategia educativa del Consiglio d'Europa per le nuove generazioni. I presupposti teorici hanno il supporto delle più recenti ricerche della linguistica e delle neuroscienze e trovano fondamento nel lavoro e negli studi compiuti dalla Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa nell'ultimo decennio. Secondo quanto dimostrano gli studi di linguistica, di didattica e di neuroscienze degli ultimi 30 anni, l'età migliore per apprendere una seconda lingua inizia dalla nascita o almeno durante gli anni pre-scolari. Un primo contatto con l'inglese, lo spagnolo o il russo già nella primissima infanzia, calibrato però sulle capacità cognitive, gli interessi e la motivazione del gruppo di bambini con cui si lavora, pone le basi per l'apprendimento graduale della seconda e della terza lingua.

## **5.1. L'esperienza metodologica del gioco**

Il modo in cui il bambino della prima infanzia apprende non è formale; il bambino apprende, piuttosto, in maniera naturale attraverso esperienze concrete, coinvolgenti e guidate che lo portano a scoprire, a capire e a imparare in modo spontaneo. L'apprendimento di più lingue europee, viene favorito da un ambiente che rispetta e si adatta nel miglior modo possibile alle esperienze reali del bambino. Il modulo da noi proposto ha lo scopo di offrire questo tipo di ambiente, in cui la chiave per l'apprendimento rimane il gioco, attraverso il quale i piccoli saranno incoraggiati a usare nuove lingue, ma mai forzati a parlarle prima che si sentano pronti e sicuri di sé. I bambini che si avvicinano a una seconda e a una terza lingua, saranno comunque avvantaggiati nel senso che, se ciò avviene prima dell'età critica dei 12 anni, la loro capacità di apprendere una seconda lingua sarà accresciuta. Un bambino che acquisisce più di una lingua contemporaneamente ha maggiori probabilità di sviluppare una competenza plurilingue quasi senza accorgersi che ciò stia avvenendo. Ciò è dovuto al fatto che le lingue possono essere apprese in modo naturale e semplice, formando parte integrante dello sviluppo generale e della crescita del bambino. Secondo Dodman (2013) nel bambino ci sono le condizioni neurologiche migliori per l'apprendimento delle lingue, si deve quindi usare al massimo l'elasticità cerebrale basata sull'elevato livello di sviluppo neuronale e approfittare di questa predisposizione dell'infanzia.

L'approccio metodologico su cui si basa il nostro modulo individua l'oggetto insegnamento, gli atti comunicativi, sviluppando un metodo che tiene conto di tutti gli aspetti della personalità del bambino e che sfrutta tutti i codici espressivi di cui egli dispone: il codice verbale, musicale e mimico gestuale. L'approccio è principalmente ludico, consapevole che il gioco rappresenta il veicolo della conoscenza.

Gli interventi/sessioni sono di breve durata, per arrivare con gradualità da 10/15 minuti per poi aumentare con l'avanzare dei giorni e dell'attenzione e coinvolgimento dei bambini.

L'insegnante, insieme ai volontari SVE madre-lingua, permette ai bambini di considerare la lingua un modo naturale per comunicare e li abitua ai suoni della lingua e al suo ascolto. In particolare, l'uso veicolare delle lingue nell'ambito dell'Educazione musicale, con la pratica di forme musicali elementari, filastrocche e canzoncine, adeguate via via ai diversi stadi evolutivi intellettivi e fisici del bambino, sviluppa la sensibilità e l'intelligenza, migliora l'attenzione, rafforza la memoria e le abilità logiche, promuove la capacità di interpretazione dei vari linguaggi espressivi e potenzia la capacità recettiva linguistica.

La rappresentazione si incardina su tre canali:

- visivo (immagini);
- uditivo (suoni);
- cinestesico (attività pratiche);
- linguaggi: corporeo, sonoro, visivo, parlato.

Durante le attività le insegnanti osservano e registrano le abilità individuali in base ai seguenti indicatori e precisano le competenze attese:

- agire imitando i movimenti delle insegnanti, abbinare;
- raggruppare e scegliere in base all'input;
- riuscire a indicare sul proprio viso le parti che si chiede loro di individuare;
- riconoscere e denominare le principali parti del corpo su di sé e sugli altri in una nuova lingua;
- comunicare e utilizzare il linguaggio del corpo seguendo le parole di una canzone;
- sviluppare interesse per l'ascolto della musica utilizzando voce, corpo e oggetti;
- entrare in relazione con il gruppo seguendo le parole e i suoni delle nuove lingue;
- svolgere giochi popolari di altre culture seguendo le indicazioni in lingua;
- cantare piccole canzoni, filastrocche, conte, poesie in più lingue.

## Riferimenti bibliografici

- Bosello C., Gori M. (a cura di) (2017), *Anche fuori si impara*, primo convegno della Rete nazionale delle scuole all'aperto. Quaderno di documentazione, Centro di Documentazione e Intercultura RiESco del Comune di Bologna (UI Sistema formativo integrato infanzia e adolescenza – Area Educazione, istruzione e nuove generazioni), Bologna.
- Carpi L. (2017), *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Erickson, Trento.
- Dodman M. (2013), *Linguaggio e plurilinguismo: apprendimento, curriculum e competenze*, Erickson, Trento.
- Robertson J. (2018), *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, edizione italiana e adattamento a cura di Michela Schenetti, traduzione di Denise Misseri, Erickson, Trento.

# 11. Natura e pedagogia

di Carla Greco\*

## 1. L'essere dell'uomo

Quello che segue intende essere un punto di vista sintetico preso dalla vasta visione della pedagogia di Rudolf Steiner.

Sorta dall'antroposofia, la pedagogia di Rudolf Steiner, messa in atto nelle scuole Waldorf presenti in tutto il mondo, vede l'essere umano come il coronamento del processo creativo che ha dato origine agli esseri naturali, quali i minerali, i vegetali, gli animali.

Alla forma del minerale, si aggiunge nel vegetale la vita, all'animale la pura sensazione guidata dall'istinto, e infine all'uomo un'anima in cui si muovono passioni e desideri e in cui si accendono il pensare e la coscienza. Un'anima guidata dall'essenza di un Io individuale collegato da una parte al mondo sensibile attraverso la percezione e dall'altra a quello spirituale attraverso l'intuizione. Corpo, anima e spirito formano dunque la triade che presiede alla totalità dell'essere umano, di cui l'educazione deve occuparsi nei tre primi settenni di vita.

## 2. Rapporto dell'uomo con la natura

Per la sua necessità evolutiva di sperimentarsi come individuo di fronte alle cose, l'uomo è stato strappato, per quanto riguarda la sua coscienza, al mondo della natura e contrapposto a essa, ma sempre in tutti i tempi egli, attraverso la religione, l'arte e la scienza, ha cercato di ritrovare la strada per ritornare a essa.

\* Carla Greco è cofondatrice della scuola Rudolf Steiner Il Giardino dei Cedri di Roma, insegnante e conduttrice del corso di formazione per futuri maestri Waldorf, maestra di classe.

Il bambino piccolo, però, è ancora inserito totalmente nel grembo della natura con la sua coscienza unitaria di corpo-anima-spirito.

Crescendo, comincia a sperimentare, con le tre forze archetipiche di *vole-re, sentire, pensare*, prima maggiormente il corpo, poi l'anima e in età adulta lo spirito.

Il suo rapporto con la natura resta però fondamentale per tutta la sua evoluzione.

Le forze vitali che in lui conformano gli organi corporei e presiedono alla crescita e al primo risvegliarsi dell'intelligenza, sono le stesse che egli trova nel grande ambiente del *mondo vegetale*, dove pensieri viventi costruiscono in continua metamorfosi le forme dei semi, delle piante, delle foglie e dei fiori, creano straordinarie simmetrie e continuano perennemente il ciclo della fioritura e dell'appassimento.

Tenerlo a contatto con l'avvicinarsi delle stagioni che mostrano in modo ritmico il dilatare e il ritrarsi delle forme è il farlo partecipare al vivente respiro del Cosmo, in cui anch'egli è inserito. E la sua intelligenza sostenuta via via dalla memoria e dalle rappresentazioni cresce a contatto con questo mondo delle metamorfosi e della vita.

E attraverso questo rapporto con la vita vegetale, egli potrà mettere le basi per un mobile *pensare vivente* ben diverso dal freddo pensiero concettuale.

Riandando con il ricordo alla propria infanzia, si potrà ripescare nel profondo l'esperienza ricevuta nello stare davanti a un albero, nel vedere il vento giocare tra le fronde, nell'entrare con l'immaginazione nel suo tronco... Oppure nell'osservare il cielo in tutte le ore del giorno, o il mare quieto o in burrasca, o le vette dei monti innevate, o nell'immergere le mani nell'irrequietezza di un ruscello.... I poeti sanno benissimo che questo grande quadro della natura con tutti i suoi colori, le sue forme, le sue trasformazioni parla all'anima e la risveglia. E da sempre auspicano un ritorno cosciente alla natura.

“La natura perfetta deve vivere nell'uomo prima che egli vada a scuola, affinché l'immagine della fanciullezza gli indichi la via del ritorno dalla scuola verso la perfetta natura” (Hölderlin, 1991, p. 98).

Nell'ambito della natura ci sono poi *gli animali*. Per il bambino essi sono una scuola continua, perché l'animale guidato dall'istinto è ubbidiente alle leggi della sua specie e porta incontro all'uomo i puri impulsi di un primordiale sentire. Da questo punto di vista, è bene fare un'esperienza molto semplice. Guardare un bambino accoccolato davanti a un pollaio in piena attività e guardarne un altro davanti alla TV o allo schermo di un computer. Il visetto del primo sarà interiormente mosso da una curiosità vivente, quello dell'altro ottusamente fisso e spento. O portare un bambino nel bosco ad ascoltare le voci degli uccelli, o metterlo a osservare un cavallo, o un gregge di pecore, o

il volo di un gabbiano... Nel suscitargli un vivo interesse per le varie forme fisiche dell'animale – attraverso le quali quest'ultimo conforma il suo istinto e le sue azioni – si può portarlo a un rinvigorimento della volontà. Questa genuina osservazione basata sulla vivente caratterizzazione del mondo animale e sul suo rapporto con l'essere umano, e non l'arida classificazione concettuale, renderà mobile e vitale tutto l'insegnamento.

Attenzione però a distinguere il momento del vero e proprio incontro con la natura (che deve poter parlare liberamente e in modo diretto alla volontà, cioè ai sensi e all'immaginazione infantili) da quello della costruzione intellettuale delle conoscenze naturali, che devono venir date prima o dopo, ma non nel momento stesso. È terribilmente fastidioso vedere una classe di bambini tenuti fermi in un bosco ad ascoltare le spiegazioni botaniche o zoologiche degli adulti (sicuramente ci sarà sempre qualche bricconcello che farà finta di ascoltare ma con la punta del piede darà dei piccoli calci a un sasso o a qualsiasi altro oggetto, desideroso di correrli dietro...)! Bambini costretti ad addormentare i propri sensi per svegliare l'attenzione concettuale!

### 3. I sensi

Rudolf Steiner ne indica ben dodici, caratterizzandoli in quattro, cosiddetti di base, più legati alla volontà, in altri quattro in cui la volontà si esplica maggiormente nel sentimento, e negli ultimi quattro legati alla conoscenza che non sono altro che la trasformazione o l'evoluzione dei primi.

Egli ha trattato con molta cura e in diversi testi pedagogici la teoria dei dodici sensi, consigliando vivamente l'educatore a svilupparli tutti con cura omogenea. Facendone un sintetico quadro generale, possiamo vedere che *il bambino del primo settennio* (scuola materna), immerso soprattutto nella *volontà*, deve poter essere stimolato – e di nuovo l'ambiente naturale è di fondamentale importanza – a sviluppare i primi quattro sensi:

- il senso del *tatto*;
- il senso del *movimento*;
- il senso dell'*equilibrio*;
- il senso della *vita*.

Quest'ultimo è quello più misterioso ma maggiormente significativo in questo contesto. Esso ci fa percepire lo stato di salute del nostro organismo, il nostro benessere o malessere.

Ci fa accorgere se abbiamo fame o siamo sazi, se abbiamo un'alterazione febbrile, se siamo stanchi o riposati (Schad, 2002).

Il bambino piccolo del “giardino d'infanzia” – bellissimo termine coniato da un pedagogo della prima infanzia del XIX secolo, Friedrich Fröbel – dovrebbe avere davvero un “giardino” o la possibilità di andare spesso a contatto con la natura.

È molto importante l'educazione di questi sensi di base perché da essi si svilupperanno in seguito i sensi della conoscenza, i sensi superiori *del giovane uomo adulto*:

- dal tatto, si svilupperà *il senso che afferra l'lo dell'altro uomo*;
- dal movimento, *il senso del linguaggio*;
- dall'equilibrio, *il senso dell'udito*;
- da quello della vita, *il senso che afferra il pensare dell'altro uomo*: le forze con cui e per cui pensiamo, sono quelle stesse *forze vitali* che nel primo settennio hanno costruito la corporeità, e da ciò deriva la trasformazione del senso della vita in senso del pensiero, il quale ci permette di comprendere i pensieri altrui. Si pensi bene all'importanza di questa possibilità. In essa vive in germe tutta l'esperienza sociale.

Così potremo incontrare il carattere di altri popoli tanto diversi da noi e dar vita a sani rapporti di fraternità.

Nell'epoca invece del *secondo settennio* (scuola primaria) si lavora principalmente con i sensi legati al *sentire*:

- *l'olfatto*;
- il *gusto* (un gusto che è anche “gusto interiore”);
- la *vista*;
- il *calore*.

Pensiamo alla ricchezza di stimoli olfattivi dati dalla natura nelle varie stagioni! E il mondo di colori che essa dispiega davanti a noi! E il calore che desta nell'anima un panorama di montagna o di mare in una limpida giornata di sole con un cielo tutto da assaporare, o la frescura di un ruscello che vediamo parlottare in un bosco... Che “gusto interiore” si può sviluppare, che godimenti del palato dell'anima!

Pensiamo dunque quanta ricchezza possa donare a questi quattro sensi legati al sentire il rapporto con la natura e con i suoi molteplici esseri, nel ritmico svolgersi delle ore del giorno e nelle stagioni.

Oggi, invece, in molte famiglie cittadine e anche in molti istituti di istruzione, questo rapporto è stato interrotto, e al suo posto è stato privilegiato

quello con la realtà virtuale e con l'imitazione plastificata della natura che uccide la vita di quasi tutti i sensi. Mi ha molto colpito entrare una volta in una scuola materna situata lontano dalla città nel bellissimo verde della campagna romana e vedere (non credevo ai miei occhi!) i bambini messi a giocare su un falso prato di plastica!

Tutto questo porterà pian piano a uno scarso senso della vita – per cui non ci si accorgerà più se si sta male o bene – e alla desertificazione dell'immaginazione, che crea quell'intelligenza vitale che sta alla base di una sana esperienza di relazione tra sé e l'altro, tra sé e il mondo. Ragazzi sempre più soli, sempre meno intelligenti e sensibili, sempre più estraniati dalla realtà.

Dunque, ben vengano le scuole nel bosco, ma che esse non costituiscano l'estremo opposto!

Il bambino non è un essere naturale, deve anzi superare il gradino naturale per diventare un futuro “uomo” con in germe la possibilità della libertà.

“La Natura fa dell'uomo un essere naturale; la società ne fa un essere che agisce secondo date leggi; ma un essere libero egli può farsi solo da se stesso” (Steiner, 2013, p. 142).

Egli dunque deve poter vivere fuori nella natura e poi rientrare dentro la casa per formare le proprie “pareti interiori”, in una sorta di ritmo del pendolo, deve uscire e ritornare, deve sperimentare il mondo fuori sparpagliandosi con tutti i suoi sensi nella natura e poi sperimentare se stesso nella protezione del *nido* dove mette a frutto nel gioco e nel lavoro le esperienze fatte. Si tratta di una giusta ed equilibrata respirazione dell'anima: la grande *espirazione* che lo porta a uscire nella natura e in un certo senso a perdersi in essa, e la necessaria *inspirazione* che lo riporta a percepire se stesso nel rapporto con l'adulto di cui imita le azioni, o di cui sperimenta l'autorità.

Soprattutto proprio il piccolo della scuola materna ha ancora bisogno della protezione dell'ambiente chiuso, come un mantello che racchiuda e faccia maturare la sua umanità. Ma questo ambiente chiuso porta in sé i doni trovati fuori nella natura: pigne, sassi, conchiglie, cortecce, legni... con cui il bambino costruirà liberamente il suo mondo di gioco, e dove darà vita alla sua libera immaginazione. Il gioco del bambino è l'impegno primario di questa età, attraverso il quale si forma l'intelligenza creatrice di tutta la vita: rendere un semplice pezzo di stoffa un mantello da re o una vela di nave o il tetto di una casa o una gualdrappa di cavallo... immaginare nella conchiglia messa all'orecchio i suoni di un mare in tempesta solcato da velieri... costruire artisticamente, con foglie, sassi e pigne, castelli, villaggi, foreste... e intanto elaborare il senso del tatto attraverso materiali così diversi l'uno dall'altro senza doverlo uniformare all'unica percezione della plastica, piatta e priva di qualità.

La pedagogia steineriana segue questo principio di “dentro, fuori e di nuovo dentro” e alla cura dell’ambiente scolastico – dentro il quale colori e oggetti stimolano la bellezza e l’armonia e in cui l’adulto educatore, educando prima di tutto se stesso, diventa un esempio vivente di imitazione – pone un sano rapporto con il giardino, l’orto, la passeggiata nel bosco.

La scuola steineriana Il Giardino dei Cedri di Roma vuole aprire anch’essa un progetto per favorire questo rapporto con la natura, pur continuando a mantenere la necessità del luogo chiuso, ma estremamente curato, per la vita quotidiana. Vicino alla scuola, situata a via delle Benedettine, a Monte Mario alto, si apre il parco dell’Insugherata, ricco di piante e con il passaggio stagionale di greggi. Si vorrebbe ottenere il permesso di costruirvi una piccola casa nel bosco, in cui portare le classi settimanalmente.

#### 4. I settenni

Abbiamo già caratterizzato *il primo settennio* (dalla nascita al cambiamento dei denti), mettendolo sotto l’egida dell’*imitazione* e del gioco. In questo periodo il bambino sta costruendo il suo corpo, e dando forma ai suoi organi ancora così plastici. Questa sapiente costruzione della base di quella che sarà poi la vita animica e spirituale non deve essere disturbata.

“Lasciate l’uomo indisturbato sin dalla culla; non strappatelo dalla ben chiusa gemma del suo essere, non strappatelo alla capanna della sua infanzia!” (Hölderlin, 1991, p. 99).

Tutto ciò che il bambino impara in questo periodo deve essere preso naturalmente dalle azioni, dai gesti, dalle caratteristiche interiori dell’ambiente che lo circonda e non già da un insegnamento intellettuale. Quello che in lui deve essere educata è la forza della volontà che egli sente così prepotente e vitale.

Nel *secondo settennio* (dai sette ai quattordici anni), il bambino libera per l’apprendimento parte di quelle forze vitali che erano state destinate all’organizzazione fisica. Forze di intelligenza, di ritmo, di memoria, di rappresentazione. Adesso la *naturale autorità* dell’adulto, che man mano prende il posto dell’imitazione, lo porta a “gustare” il mondo in tutte le sue forme. Il mondo, che precedentemente era degno di essere imitato perché sentito interiormente come “buono”, ora diventa anche “bello” se l’insegnante non manca mai di fare del suo insegnamento un’arte veramente vivente.

“Per l’educazione del mondo dei sentimenti è pure importante un adeguato approfondimento nei misteri e nelle bellezze della natura. E qui va specialmente curato il senso della bellezza e il risveglio del sentimento per l’arte” (Steiner, 2012, p. 40). Secondo Goethe (2008) la bellezza va considerata

una manifestazione di quelle leggi della natura che senza di essa sarebbero destinate a rimanere sommerse. Vale a dire, la bellezza manifesta la legge naturale. Di conseguenza, avvicinando i bambini alla bellezza del mondo gliene facciamo conoscere le leggi (2008).

Agli aridi concetti intellettuali non adatti a nutrire le forze vitali e il sentire di quest'età devono sostituirsi le immagini che lasciano spazio alla fantasia creatrice e alla metamorfosi. Non ancora scienza, dunque, ma arte che vada a modellare le prime forme del sentire creativo. A proposito di questo, Rudolf Steiner nel testo *Vita spirituale del presente ed educazione* offre un'immagine significativa. Egli dice che quando diamo a un bambino solo concetti e astrazioni è come se gli offrissimo per cibo un pesce dal quale avessimo tolto tutta la carne lasciandone solo le lische. Nello stesso modo l'astrazione non è per l'anima l'alimento giusto (Steiner, 1984).

In questi anni, soprattutto dalla terza classe in poi, la natura ha sempre un grande ruolo nell'esperienza di questa "bellezza" da incontrare. Al momento del passaggio dei nove anni, quando il bambino comincia ad avvertire maggiormente se stesso con il distacco dall'infanzia e ha i primi sintomi interiori di ciò che sarà la solitaria pubertà, occorre portargli incontro sempre più la bellezza della natura, che andrà a lenire il dolore inconscio di aver perduto "il giardino dell'Eden".

Quando il bambino vede la vita splendergli incontro dappertutto, nel mondo vegetale e animale, comincia a saper qualcosa di se stesso e, sentendo la bellezza della natura, forma un sano senso estetico (Steiner, 1984).

E nello stesso tempo, poiché il bambino si deve affacciare alla futura adolescenza con il giusto interesse per il mondo in cui dovrà portare la sua azione, egli deve "innamorarsi" del lavoro dell'uomo sulla terra, interessarsi di tutti i mestieri umani che vanno a trasformare la natura. Così incontrerà i mestieri essenziali alla vita che si occupano del *nutrire, costruire, vestire*. Comincia per esempio a coltivare un campo a graminacee, a dar vita a un orto, a occuparsi degli animali della stalla, a vivere la vita in una fattoria durante un'epoca di agricoltura... Di nuovo la natura riempie la sua esperienza e lo rende più forte nella volontà educando nello stesso tempo la forza del suo *sentire*. Poi costruirà "la casa", un paio di scarpe, un vestito, un cappello di lana, le calze a quattro ferri ecc.

Dalla quarta classe in poi accoglierà le lezioni di zoologia, botanica, mineralogia che lo porteranno a farsi una rappresentazione sempre più ampia e interessante dei vari regni naturali, riportati però sempre vivamente a un'antropologia vivente in modo che l'essere umano non diventi solo un osservatore astratto e distaccato della natura, ma la possa compenetrare con le sue forze di pensiero, di sentimento, e di volontà.

Solo nel *terzo settennio* (scuola superiore) con la pubertà affrontata e superata, comincia veramente la disposizione a trovare che il mondo è anche “vero”, e all’artista si può unire lo scienziato. Ora – nutrito dalle forze volitive e da quelle del sentimento, esercitate nel primo e secondo settennio – può mostrarsi in modo autonomo il *pensare individuale*.

E, come il bambino piccolo viveva ancora nel passato delle esperienze spirituali vissute prima della nascita, e il bambino della scuola primaria viveva nel *presente*, ora questo giovane, che non cresce sotto l’egida dell’imitazione o della naturale autorità, ma che riconosce l’*autorevolezza* dell’insegnante, deve poter vivere gli impulsi verso l’*avvenire*, a cui egli affiderà con entusiasmo e piena coscienza la propria avventura umana.

Nel liceo Waldorf, i giovani vengono educati non unilateralmente, ma in modo che l’intera persona riceva tutti gli impulsi adatti per andare incontro al mondo e scegliere la strada adatta alla propria individualità. Essi sono quindi condotti a essere scienziati, artisti, e concreti lavoratori. E il rapporto con la natura diventa motivo di conoscenza scientifica, di ispirazione artistica e di concreta azione. Impulsi da liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico, liceo artistico e scuola professionale uniti in un’unica realtà.

Grande valore per la formazione della personalità hanno anche alcuni stage pratici, della durata di una o due settimane, in cui l’intera classe è impegnata nelle attività di agricoltura, forestazione e agrimensura.

## 5. Il nobile seme umano

Nella visione steineriana, la casa nel bosco può rappresentare, dai tre anni ai sette, il luogo per esercitare i quattro sensi primari (tatto, movimento, equilibrio e senso della vita). Una frequenza settimanale, non esclusiva, necessariamente integrata e completata dalla frequenza di un ambiente chiuso, un nido protetto dove portare i doni trovati e mettere a frutto nel gioco e nel lavoro le esperienze fatte. Un alternarsi di espirazione e ispirazione dell’anima: inserimento del bambino piccolo nel mondo attraverso una sana volontà che si muova verso il buono.

Dai sette ai quattordici, il rapporto con la natura e con i suoi molteplici esseri, nel ritmico svolgersi delle ore del giorno e nelle stagioni attraverso la frequentazione della casa nel bosco, può divenire fonte di ispirazione della bellezza, per lo sviluppo dei sensi principalmente legati al sentire (olfatto, gusto anche interiore, vista e calore) nella quale immaginazione e arte costruiscono i presupposti di un sano sentire nutrito dal bello. La natura diventa il luogo dove incontrare la bellezza, dove sperimentare il lavoro dell’uomo

sulla terra attraverso i mestieri (nutrire, costruire, vestire), dove accogliere la zoologia, la botanica, la mineralogia.

Dai quattordici alla maggiore età: liberazione di un pensiero mobile e vivente che porti sempre più vicino al vero, verso un ideale di uomo futuro che non avrà più bisogno di parlare di una problematica “ecologia” perché sarà parte integrante e nobile della natura (la natura come ammaestratrice veritiera).

Holderlin (1991) vedeva dormire il cuore degli uomini come un seme in un guscio morto.

Aiutiamo dunque il giovane essere umano a rivivificare quel guscio, che la nostra attuale civiltà votata esclusivamente alla virtualità e alla tecnica rischia di far morire, in modo che “il nobile seme umano” possa arrivare a fiorire.

## Riferimenti bibliografici

Fröbel F. (1871), *Manuale pratico dei giardini d'infanzia a uso delle educatrici e delle madri di famiglia*, Civelli, Milano.

Goethe J.W. von (2008), *La metamorfosi delle piante e altri scritti sulla scienza della natura*, Ugo Guanda, Parma.

Hölderlin F. (1991), *Iperione*, Feltrinelli, Milano.

Schad W. et al. (2002), *Sviluppo dei sensi e attitudine sociale del bambino*, Aedel, Torino.

Steiner R. (1919), *La filosofia della libertà. Trattati fondamentali di una concezione moderna del mondo: risultati di osservazione secondo il metodo delle scienze naturali*, Laterza, Bari.

Steiner R. (1970), *1. Antropologia. Quattordici conferenze tenute a Stoccarda dal 21 agosto al 5 settembre 1919 in occasione della fondazione della Libera Scuola Waldorf*, Antroposofica, Milano.

Steiner R. (1970), *2. Didattica. Quattordici conferenze tenute a Stoccarda dal 21 agosto al 5 settembre 1919, con una conclusione del 6 settembre 1919, in occasione della fondazione della Libera scuola Waldorf*, Antroposofica, Milano.

Steiner R. (1984), *Vita spirituale del presente ed educazione. Quattordici conferenze tenute a Ilkley in Inghilterra dal 5 al 17 agosto 1923, con un'appendice*, Antroposofica, Milano.

Steiner R. (2012), *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Antroposofica, Milano.

Steiner R. (2013), *La filosofia della libertà. Linee fondamentali di una moderna concezione del mondo: risultati di osservazione animica secondo il metodo delle scienze naturali*, Editrice Antroposofica, Milano.

## 12. Outdoor education e Forest School nel Regno Unito

di Daniela Mangione\*

### 1. Background contestuale

Uno dei *global concerns*, ovvero delle tematiche di dibattito pedagogico in campo internazionale odierno, è il riconoscimento di una mancanza di occasioni, da parte dei bambini e degli adulti, di conoscere e di relazionarsi con ambienti naturali, e la conseguente necessità di ricostruire un rapporto più attivo e interattivo tra uomo e natura (si vedano i video youtube; Sustainable Development Commission, 2011; Moss, 2012, cit. in Harris, 2017).

Se, da un lato, il *Learning Outside the Classroom Manifesto* (DfES, 2006) dichiara la necessità che i bambini di varie età e con varie abilità facciano esperienze fuori dalle mura scolastiche (in quanto l'outdoor learning rappresenta "una parte essenziale dell'apprendimento e dello sviluppo personale"); dall'altro, un declino dell'*outdoor play*, ossia delle possibilità di gioco all'aperto, un aumento delle attività ricreative *indoor* (O'Brien, Weldon, 2007) e più strutturate (Holloway, Pimlott-Wilson, 2014, cit. in Harris, 2017) e una preoccupazione per la sicurezza dei bambini (Gill, 2007; Elliott, 2017), sembrano caratterizzare gli scenari di vita quotidiana dei bambini e degli adulti, siano essi genitori, educatori o *policy makers*.

Conseguenze dirette del cambiamento nella tipologia del gioco e dei momenti ricreativi sono l'aumento del numero dei bambini che sono meno attivi nell'uso del proprio corpo, meno sani e più soggetti a malattie, quali per esempio l'obesità (Else, 2009).

Nell'ultimo decennio un numero sempre maggiore di *settings* educativi britannici si è progressivamente aperto ad attività e approcci educativi *outdoor* (O'Brien, 2009), con un conseguente aumento di interesse, da parte

\* Senior Lecturer in Early Childhood, Course Leader FdA Early Years and Education, Anglia Ruskin University, School of Education and Social Care.

dello stato e degli insegnanti, nell'*outdoor learning*, di cui la *Forest School* rappresenta un esempio (Elliott, 2015).

## 2. Definizione, ethos e principi guida della Forest School

### 2.1. Definizione

L'espressione *Forest School* nasce per descrivere la prassi educativa pre-scolastica in Danimarca, che prevede esperienze giornaliere all'aperto durante tutto l'anno (Williams-Sieghfredsen, 2012, cit. in Elliott, 2015). Difficile è però trovare un'unica definizione di *Forest School*, data l'esistenza di numerosi modelli ed esempi pratici (Knight, 2009). Inoltre, la *Forest School* è una delle molteplici forme di *outdoor learning* che sta diventando sempre più popolare nel Regno Unito. Altri contesti di apprendimento *outdoor* sono, per esempio, i cortili delle scuole, gli spazi all'aperto dedicati al gioco, le visite didattiche residenziali e le escursioni giornaliere (Harris, 2017).

La *Forest School* in termini generali è un percorso educativo che si svolge all'aperto, attraverso incontri a cadenza regolare, ripetuti nel tempo a prescindere dalle condizioni metereologiche e diretto da un *Forest School Leader* qualificato (Knight, 2009; Elliott, 2015). I bambini sperimentano una tipologia di apprendimento esperienziale *hands-on*, e partecipano ad attività di *risk-taking* a seconda delle proprie capacità e potenzialità.

### 2.2. Ethos e principi guida

Sei sono i principi guida che la UK Forest School Association ha identificato come gli elementi fondanti dell'*ethos* della *Forest School* e di una prassi educativa efficace (si veda il sito della *Forest School Association*).

*Principio I*: “*Forest School* is a long-term process of frequent and regular sessions in a woodland or natural environment, rather than a one-off visit. Planning, adaptation, observations and reviewing are integral elements of *Forest School*”.

Il primo principio identifica la *Forest School* come un processo educativo *long term*, caratterizzato da incontri frequenti e a cadenza regolare nel *woodland*, cioè nel bosco o in un ambiente naturale. Si tratta, dunque, di una prassi educativa che si differenzia dalle *one off visits*, ossia da esperienze sporadiche, che avviene in un *setting* educativo inusuale e che si estende *overtime*

(Knight, 2009). È un *processo* che offre ai bambini e agli adulti un'opportunità di acquisire e di sviluppare sicurezza e stima in se stessi, attraverso l'interazione con la natura (O'Brien, Murray, 2007, p. 45, cit. in Elliott, 2015).

Quattro elementi chiave vengono evidenziati nel principio sopracitato: l'importanza a) della progettazione (anche in termini di *risk-assessment*), b) dell'adattamento del percorso educativo al contesto e agli interessi dei partecipanti, c) di documentare osservazioni dettagliate, d) della valutazione delle attività e di quanto accaduto durante una sessione e durante un intero ciclo educativo di Forest School. Nella progettazione dei singoli incontri e di un percorso educativo nella sua interezza si prevede sempre un inizio e una conclusione.

Da un lato si tratta di un approccio pedagogico flessibile, attraverso l'utilizzo e lo sviluppo di un'affinata capacità osservativa da parte dei *Forest School Leaders*, che lascia spazio a cambiamenti in termini di percorsi conoscitivi e di attività esplorative. Dall'altro, affinché tale approccio si traduca in una prassi educativa efficace, necessita di un'identificazione di obiettivi di apprendimento specifici e di un'intenzionalità educativa, nel rispetto delle circostanze naturali e delle capacità dei partecipanti.

*Principio II*: “Forest School takes place in a woodland or natural wooded environment to support the development of a relationship between the learner and the natural world”.

Il secondo principio pone l'attenzione sul contesto dell'apprendimento, un ambiente *outdoor* e *wooded* cioè pieno di alberi, in cui il partecipante intraprende un'esperienza esplorativa *first-hand* e *hands-on*, attraverso l'incontro con la natura, il riavvicinamento e l'interazione con essa. Nella Forest School l'apprendimento avviene attraverso il corpo e i sensi e, dunque, attraverso il movimento, l'interazione fisica con l'ambiente circostante, e l'affinamento della capacità di percepire e di riconoscere colori, odori e sapori.

Secondo quanto affermato dall'articolo 29 della United Nations Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 1989) è un diritto del bambino sviluppare la propria personalità, scoprire i propri talenti personali, potenziare le proprie abilità mentali e fisiche (a) e sviluppare un'attitudine al rispetto per l'ambiente naturale (e).

La Forest School offre non solo un contesto di apprendimento alternativo rispetto alle mura domestiche e scolastiche, ma soprattutto un'opportunità in cui il discente gioca ed esplora l'ambiente, anche in condizioni meteorologiche non ottimali. Al fine di consentire al bambino un'esplorazione libera della natura, è necessario equipaggiarlo di un abbigliamento adeguato. Come dice Sara Knight: “There is no such thing as bad weather, only bad clothing” (Knight, 2009, p. 16).

*Principio III:* “Forest School aims to promote the holistic development of all those involved, fostering resilient, confident, independent and creative learners”.

Il terzo principio evidenzia uno degli scopi educativi fondanti della Forest School, ovvero un’attenzione al promuovere lo sviluppo olistico di chi partecipa a tali esperienze educative. L’attenzione non è dunque solo rivolta allo sviluppo fisico e cognitivo, ma anche a quello socio-emozionale della persona nella sua interezza. Uno degli scopi principali di una Forest School è, infatti, il promuovere *positive relationships* nel rapporto adulto-bambino e bambino-bambino (Elliott, 2015). Resilienza, cioè la capacità di tollerare e affrontare in modo flessibile situazioni di rischio e di incertezza, creatività, indipendenza e sicurezza in se stessi sono invece le abilità che una buona prassi educativa intende potenziare e/o sviluppare. Ovviamente, come la Knight afferma, gli spazi aperti offrono un’esperienza di gran lunga più ricca rispetto a ciò che avviene all’interno di spazi chiusi.

*Principio IV:* “Forest School offers learners the opportunity to take supported risks appropriate to the environment and to themselves”.

L’accettazione di mettersi in gioco in situazioni di “rischio” e di provare cose inusuali e mai sperimentate prima è un elemento pedagogico essenziale in tutti i contesti di promozione dei processi di apprendimento. Il quarto principio propone la Forest School come un’opportunità educativa in cui il discente può sperimentare situazioni di rischio che sono però correlate all’ambiente, alle possibilità e alle potenzialità di chi prende parte a tale esperienza nella natura. Le attività all’interno di una Forest School non sono soltanto *fun*, ossia divertimento, ma devono anche essere achievable, cioè realizzabili e alla portata dei bambini e degli adulti che vi partecipano (Elliott, 2015). Il bambino è dunque un partecipante competente e attivo nell’esplorazione e nell’interazione con la natura e con gli altri.

La creazione di un ambiente che sia quanto più sicuro possibile è fondamentale per consentire al discente di intraprendere attività di *risk-taking* (Knight, 2009, 2011). Come Gill (2007) afferma, se da un lato i bambini apprendono, acquisiscono sicurezza in se stessi e sviluppano resilienza attraverso il *risk-taking*, dall’altro, vivono in una *risk adverse society* in cui gli insegnanti sono spesso riluttanti a promuovere attività “rischiose” e a effettuare un accurato *risk assessment*. Gli stessi genitori, nonostante un riconoscimento dei benefici e delle potenzialità pedagogiche di un percorso di Forest School, sono spesso preoccupati della sicurezza di questi contesti educativi (O’Brien, Weldon, 2007) e dunque della sicurezza dei propri figli, chiedendo agli educatori *to be kept informed*, ovvero di essere tenuti costan-

temente al corrente su quanto accade (Elliott, 2015). Questa riluttanza da parte degli insegnanti e dei genitori ha ripercussioni sui bambini stessi, che divengono meno orientati a giocare all'aperto e al *risk taking* e più paurosi nei confronti dei pericoli in cui si possono imbattere nell'incontro con piante e animali (Rickinson *et al.*, 2004, cit. in Harris, 2017).

Di qui, dunque, la necessità di aiutare il bambino a imparare a essere prudente in situazioni potenzialmente rischiose e a comprendere il concetto di "sicurezza" nell'interazione con la natura, con l'ambiente circostante (Gill, 2007) e con gli strumenti usati durante un percorso di Forest School.

*Principio V*: "Forest School is run by qualified Forest School practitioners who continuously maintain and develop their professional practice".

Il quinto principio evidenzia un aspetto fondamentale di tale approccio educativo: l'importanza della formazione degli educatori, sia in termini di qualifica professionale che di aggiornamento continuo finalizzato alla creazione di percorsi educativi efficaci (Knight, 2009). Non ci si può "improvvisare" Forest School Leader ma occorre un training di 3 anni, col conseguente ottenimento di una qualifica. La formazione degli operatori è fondamentale sia in termini di sperimentazione in prima persona di un percorso di Forest School e delle potenzialità educative di questo approccio, sia in termini di acquisizione di strumenti pedagogici necessari per la promozione di *risky and adventurous play* che sia accompagnato da un adeguato e accurato *risk assessment* (Knight, 2011).

La capacità di progettare, di documentare e di valutare un percorso educativo, e la riflessione continua su quanto accaduto, sono elementi chiave di una buona prassi educativa. Essendo i *Forest School Leaders* "facilitatori" di processi di apprendimento *child-led* e di una negoziazione dei significati da parte del discente (Harris, 2017), l'affinamento di queste competenze diviene ancor più necessario.

*Principio VI*: "Forest School uses a range of learner-centred processes to create a community for development and learning".

Il sesto e ultimo principio mette in rilievo la centralità del discente e l'importanza della creazione di un ambiente in cui si apprende gli uni dagli altri, si fa pratica con gli altri e si impara con il supporto degli altri. Il discente viene dunque considerato e valorizzato nella sua unicità e nella sua capacità di agire e di interagire con l'ambiente circostante e con i compagni di avventura.

La dimensione socio-emozionale viene così stimolata attraverso attività di gioco nella natura e usata per innescare processi di apprendimento *learner-led*, ovvero gestiti dal discente, e dove sia possibile *learner-initiated*. La

fiducia è fondamentale (Knight, 2009) affinché il discente riesca ad aprirsi e ad avventurarsi in un percorso quasi “magico” di Forest School.

### 3. Elementi di prassi educativa della Forest School

Sara Knight (2009, pp. 15-19) identifica 8 elementi chiave che caratterizzano un percorso educativo di Forest School:

- Si tratta di un *unusual setting*, ossia di un ambiente insolito, anche all'interno di un terreno adiacente a un *setting* educativo, dedicato alle attività di Forest School e che racchiude in sé un aspetto “magico”.
- Si tratta di un contesto naturale *as safe as reasonably possible*, che intende facilitare un'attitudine al *risk-taking*. In tal modo, dice la Knight, i bambini imparano a rispettare e a muoversi a proprio agio nella natura, a valutarne i pericoli in cui si possono imbattere e a prendere le dovute precauzioni.
- È un processo che *happens over time*, ossia che si estende nel tempo. Un percorso di Forest School può durare dalle sei alle dieci settimane, con incontri di mezza giornata a cadenza settimanale.
- Il maltempo non deve essere un ostacolo, ma occorre un abbigliamento adeguato. Sara Knight, nel suo libro racconta di due occasioni in cui durante due sessioni tenutesi in primavera ci fu più freddo del previsto (5C). La Knight scrive che “questa fu un'occasione per mostrare ai bambini come incrementare la loro attività al fine di aumentare la loro capacità di produrre calore, e questa è stata un'esperienza conoscitiva profonda”, che si è concretizzata nel “provare la sensazione di freddo e imparare come comportarsi per riscaldarsi”.
- *Trust is central*: prima che un percorso di Forest School abbia inizio ci sono delle regole che devono essere spiegate e comprese dai partecipanti, siano essi bambini che adulti. Almeno due incontri devono avvenire nel *setting* educativo usuale (per esempio a scuola), al fine di iniziare a conoscere i bambini e di insegnare loro le regole che è necessario memorizzare e rispettare. Per esempio, dice la Knight, c'è un gioco che viene spesso usato in Gran Bretagna: “1, 2, 3, where are you?”. Lo scopo di quest'attività è di poter individuare un bambino quando si allontana troppo o di localizzare un adulto quando un bambino sente di essersi perso. La fiducia dei bambini negli adulti che li accompagnano in questo viaggio esplorativo e degli adulti nei confronti dei bambini che li seguono in tale esperienza outdoor è fondamentale. Per esempio, in quasi tutte le Forest School si accende un falò e non si può accendere un fuoco se non si ha fiducia che i bambini possano assumere dei comportamenti prudenti, sotto la supervisione degli adulti.

- *Learning is play-based and, as far as possible, child-initiated and child-led.* La mancanza di vincoli spazio-temporali stretti consente al bambino di esplorare e di interagire con gli altri, secondo un proprio ritmo personale, le proprie capacità e i propri interessi. Questo rappresenta un elemento motivazionale importante che spinge il discente a impegnarsi e a concentrarsi nelle attività, nonché ad “entrare in relazione con se stesso, con gli altri e con l’ambiente”.
- *The blocks and the sessions have beginnings and ends.* Trattandosi di una “esperienza emozionale” molto forte bisogna preparare ed equipaggiare adeguatamente i partecipanti. L’uso di “rituali” all’inizio e alla fine di ogni incontro e di un percorso educativo nella sua interezza, sono elementi molto importanti. Per esempio, il cantare una canzone o il fare una discussione consente ai partecipanti di dare un senso comunitario all’esperienza che si sta vivendo.
- *The staff are trained.* Durante il periodo di formazione, gli aspiranti *Forest School Leaders* raccolgono della documentazione all’interno di un percorso educativo che si estende per almeno sei incontri a cadenza settimanale, e di mezza giornata ognuno.

#### 4. Benefici educativi della Forest School

Molteplici sono i benefici che si possono riscontrare in chi intraprende un percorso di Forest School:

- è *learner-led* e ove possibile *learner-initiated*;
- i *Forest School Leaders* sono facilitatori di processi di apprendimento;
- offre *time and space to think without immediate adult intervention*;
- offre un contesto per sviluppare *knowledge and respect of the natural world*;
- promuove *kinesthetic e sensory learning*;
- favorisce un’attitudine all’intraprendere *appropriate risks*;
- promuove *concentration and motivation*;
- favorisce lo sviluppo e/o il rafforzamento di *communication, language and negotiation skills*;
- promuove *problem solving, creative thinking and critical analysis*;
- aiuta il discente ad accrescere la propria *confidence, independence & self-esteem*;
- è un contesto che favorisce *l’holistic development dei partecipanti*:
  - physical;
  - social;
  - emotional;
  - personal.

I benefici educativi sopra elencati, che caratterizzano i percorsi di Forest School ma anche altre esperienze all'aria aperta, benché ampiamente riconosciuti, necessitano di ulteriori approfondimenti in termini di ricerca e di disseminazione di esempi pratici.

Trattandosi di un'opportunità educativa *learner-led*, facilitata da esperti *Forest School Leaders*, il bambino (o l'adulto) ha il tempo e lo spazio per pensare senza l'intervento immediato di un adulto (si vedano i video proposti alla fine di questo contributo). Il discente impara a immergersi nella natura, a conoscerla, a rispettarla e a interagire con essa. L'interazione con la natura avviene attraverso l'uso del corpo e l'impiego di tutti i sensi, prendendo le cose in mano, osservandole, tastandole, odorandole. Nella sua avventura esplorativa il discente viene dunque motivato a partecipare attivamente e a impiegare le proprie capacità immaginative, conoscitive, critiche, analitiche e comunicative nella creazione e nella negoziazione di significati, mentre rafforza e sviluppa le sue abilità cinestetiche. Nell'intraprendere *appropriate risks* il bambino diviene consapevole di ciò che riesce a fare e più indipendente, e accresce la propria autostima. La Forest School, coinvolgendo la persona nella sua interezza, consente lo sviluppo olistico del discente.

## 5. Possibili modi di procedere

In una società *risk adverse* (Gill, 2007) non è facile assumere il ruolo di educatori, sia nelle vesti di insegnanti che di genitori; anzi, sembra difficile lasciare il bambino libero di agire e di interagire in ambienti *outdoor* senza un intervento repentino da parte di un adulto. È dunque necessario un confronto e una condivisione di principi pedagogici e di prassi educative che promuovano la salute, lo sviluppo olistico e il potenziamento di abilità trasformative del bambino, attraverso il *risk taking* e un atteggiamento prudente nel valutare le situazioni di pericolo. Di qui la necessità che gli insegnanti, i genitori e i bambini intraprendano congiuntamente delle iniziative educative *outdoor*, quali per esempio la Forest School (Elliott, 2015), e che forniscano degli spunti ai *policy makers* sul come impiegare le risorse educative per uno sviluppo globale della persona.

Questo contributo offre alcuni spunti sull'*ethos*, sui principi guida e su alcuni elementi chiave della prassi educativa della Forest School nel Regno Unito. Molteplici sono i benefici di questo approccio e variegata sono le forme di applicazione pratica. Al fine di comprendere appieno e di valorizzare ulteriormente la potenzialità pedagogica di tali percorsi educativi, occorrerebbe una maggiore divulgazione di esperienze concrete e di esempi pratici

in campo internazionale. Sarebbe interessante effettuare approfondimenti comparativi sugli aspetti simili e sulle differenze tra la Forest School nel Regno Unito e gli approcci *outdoor* italiani, in termini di principi pedagogici e prassi educative.

## Riferimenti bibliografici

- Department for Education and Skills (2006), *Learning Outside the Classroom Manifesto*, DfES, London.
- Elliott H. (2015), "Forest School in an inner city? Making the impossible possible", *Education*, 3-13, 43 (6), pp. 722-730.
- Else P. (2009), *The Value of Play*, Continuum, London.
- Forest School Association, <http://www.forestschoollassociation.org>.
- Gill T. (2007), *No Fear: Growing Up in a Risk Adverse Society*, Caloustie Gulbenkian Foundation, London.
- Gill T. (2011), *Children and Nature: A quasi Systematic Review of the Empirical Evidence*, Report to the Sustainable Development Commission, Greater London Authority, London.
- Harris F (2017), "The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives", *Education*, 3-13, 45 (2), pp. 272-291.
- Holloway S.L., Pimlott-Wilson H. (2014), "Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England", *Annals of the Association of American Geographers*, 104 (3), pp. 613-627.
- Knight S. (2009), *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*, Sage, London.
- Knight S (2011), *Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play: Learning from Forest Schools*, Sage, London.
- Knight S. (2016), *Forest School in practice for all ages*, Sage, London.
- Maynard T (2007), "Forest Schools in Great Britain: An initial exploration", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8 (4), pp. 320-331.
- Moss S. (2012), *Natural Childhood*, The National Trust, Swindon.
- O'Brien L. (2009), "Learning Outdoors: The Forest School Approach", *Education*, 3-13, 37 (1), pp. 45-60.
- O'Brien L., Murray R (2007), "Forest School and its Impacts on Young Children: Case Studies in Britain", *Urban Forestry & Urban Greening*, 6 (4), pp. 249-265.
- O'Brien L., Weldon S. (2007), "A Place where the Needs of Every Child Matters: Factors affecting the Use of Greenspace and Woodlands for Children and Young People", *Countryside Recreation Journal*, 15 (3), pp. 6-9.
- Rickinson M. et al. (2004), *Review of Research on outdoor learning*, National Foundation for Educational Research and King's College London, Shrewsbury.

Sustainable Development Commission (2011), *Children and Nature: A Quasi-Systematic Review of the Evidence*, Greater London Authority, London.

UNICEF (1989), The United Nations Convention on the Rights of the Child, [https://downloads.unicef.org.uk/wpcontent/uploads/2010/05/UNCRC\\_united\\_nations\\_convention\\_on\\_the\\_rights\\_of\\_the\\_child.pdf?\\_ga=1.95773148.1362679884.1493467807](https://downloads.unicef.org.uk/wpcontent/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=1.95773148.1362679884.1493467807).

Video di approfondimento (Youtube – last accessed 24th December 2020):

- Early Years Forest School.
- Stroud School – Forest school.
- What is Forest School? – by Forest School Association.
- Learning through play! Forest school nurseries teach children in the great outdoors.
- Forest School: the Raintree Way.
- An introduction to Forest School.
- Forest Schools In Practice – Kenwood Nature Nursery.

## 13. Forest School Leader, una qualifica di qualità e competenza

di Sara Fianza\*

*Cominciate col fare ciò che è necessario,  
poi ciò che è possibile.  
E all'improvviso vi sorprenderete a fare l'impossibile.*  
(San Francesco)

### 1. Termini e pratiche tra outdoor education, educazione ambientale ed esperienziale

L'*outdoor learning* è un metodo di apprendimento all'aperto rivolto al conseguimento di conoscenze teoriche e capacità pratiche inerenti l'ambiente naturale. Questo processo di acquisizione di contenuti e abilità è unito ai temi dell'educazione ambientale attraverso le metodologie di apprendimento tipiche dell'educazione esperienziale.

L'apprendimento all'aperto (*outside learning*)<sup>1</sup> può essere considerato, infatti, come metodo e pratica che si riferisce a una materia generale e ampia: l'educazione all'aperto (*outdoor education*)<sup>2</sup>.

\* Sara Fianza, laureata in Cooperazione e sviluppo internazionale, promuove interventi di educazione ambientale e ai cambiamenti climatici con WWF, Oxfam, RSPB, Fondazione Ecosistemi, il CDCA Centro di documentazione sui conflitti ambientali e A Sud Onlus, dal cui website è scaricabile il suo toolkit "T-riciclo, coltiviamo i semi per una comunità sostenibile". Si definisce *Professional Tree Hugger*. Specializzata nell'approccio Forest School presso Forest of Avon Trust (Bristol). Nel 2017 ha svolto il Forest School Leader training con GoWild Education in Wales.

<sup>1</sup> Rimandando al testo di Dave Harvey, l'*outdoor learning* è qui semplificato come: OL = *Experiential and Active Learning* + *Environmental Education* + (*in, per, about*) *Outdoors & Benefits*. Il documento, che fornisce un ragionamento critico sugli sviluppi del significato di *outdoor learning*, contiene anche una "definizione suggerita" (TdR). Il testo è scaricabile dal seguente link: [What is outdoor learning?](#)

<sup>2</sup> L'*outdoor education*, seppur centrata sull'*outdoor learning* è generalmente considerata come il campo di studi in cui l'OL si pratica. Per un rapido riscontro si consiglia la consultazione del sito internet dell'ARDROY, Centro per l'educazione outdoor scozzese <http://www.ardroy-oec.co.uk/schools-outdooreducation.asp> (ultima consultazione 30/11/2020).

## 1.1. L'*outdoor education*

Roberto Farnè evidenzia una caratteristica dell'*outdoor education*, il *punto-zero*, descrivendola come *precondizione per un cambiamento epistemologico della tradizionale forma di educazione italiana*<sup>3</sup>. Su questa base si possono appoggiare tutte le attività il cui scopo è valorizzare le diverse configurazioni di un ambiente naturale esterno, inteso come spazio formativo aperto e al di fuori degli edifici scolastici (Farnè, Agostini, 2014).

Nel 2006 il *Definition Project*, con l'intento di stabilire un comune vocabolario lavorativo internazionale che facilitasse la collaborazione di agenzie e organizzazioni impegnate nel campo dell'educazione (formale e non formale) propone una definizione di *outdoor education* come "Experiential Learning in for or about the outdoor"<sup>4</sup>. L'educazione all'aperto è espressa come un processo di apprendimento attivo che si possa svolgere all'aperto (in), e che sia "per" o riguardante l'ambiente esterno (about)<sup>5</sup>. L'accento, dunque, è rivolto sia all'ambiente esterno aperto (outside) che al processo di apprendimento esperienziale (*experiential learning*).

Il dibattito internazionale evita i limiti e le fratture derivate dalla trappola della specificazione e non racchiude né preclude i campi e gli sviluppi dell'*outdoor education* in un'univoca definizione poiché consapevole che ogni interpretazione concettuale dell'educazione dipende sia dalla cultura sia dalla filosofia che dalle condizioni locali in cui essa è predisposta.

Seguendo i principi e valori che si possono accostare all'*outdoor education* e all'*outdoor learning* si sviluppano numerose terminologie ricche di significato e può capitare che alcune di queste parole siano erroneamente utilizzate come sinonimo di *outdoor education*<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Roberto Farnè, impegnato nell'*outdoor education*, si occupa di Pedagogia e Didattica. È il direttore della rivista *Infanzia* e professore ordinario al Dipartimento di Scienze e qualità della vita nell'Università di Bologna.

<sup>4</sup> "Outdoor education" in *Definition Project*; finanziato nel 2006 dall'Agenzia di protezione ambientale statunitense (USAPE). Confronta il testo su [www.definitionproject.com](http://www.definitionproject.com) (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>5</sup> Riadattato da Donaldson, Donaldson (1958).

<sup>6</sup> Con quest'affermazione mi riferisco, nello specifico, ad attività educative che nella lingua inglese prendono il nome di: adventure education, adventure programming, outdoor school, adventure therapy, nature therapy, adventure recreation, adventure tourism, expeditionary learning, challenge education, experiential education, earth education, wilderness education e forest school education.

Al rischio di confusione terminologica, dato dal numero delle particolarità emerse, si deve tenere conto del pericolo di distorsione semantica rappresentato dalle forzature di traduzione linguistica<sup>7</sup>.

In Italia e nel mondo alcuni di questi termini mantengono lingua e radice originale, onde evitare massacri di significato o distorcimento di intento<sup>8</sup>. Anche il modello di apprendimento che nel Regno Unito prende il nome di *Forest School* non può essere tradotto in “scuola nel bosco”, “scuola del bosco” o “scuole della foresta” o “scuole forestali”<sup>9</sup>.

Data la natura instabile e indefinita del legame con il modello di educazione anglosassone, nella letteratura italiana la traduzione di termini e concetti anglofoni riferiti all’educazione può dare origine a incomprensioni, confusione e perdite di significato. È per questo motivo che, soprattutto in ambito accademico e rispetto all’uso dei termini riferenti all’educazione e all’apprendimento all’aperto, sostengo l’opinione per cui sia essenziale la condivisione di quei valori e contenuti che si riferiscono, nel think thank internazionale, all’*outdoor education* e all’*outdoor learning*.

## 1.2. Cenni all’educazione ambientale ed esperienziale

Dagli anni Settanta grazie ai processi messi in moto dalle ricerche commissionate al MIT dal Club di Roma e alla letteratura mondiale impegnata nel settore ambientale e rivolta da secoli alla conoscenza della *Natura*, l’importan-

<sup>7</sup> La traduzione letterale di parole straniere può far perdere di significato ai concetti impliciti racchiusi nei termini tradotti. La traduzione “Forest School” in “Scuole forestali”, per esempio, potrebbe evocare assonanze che distorcono il significato originario del termine.

<sup>8</sup> In Italia e nel mondo, per esempio, conservano pratiche, valori, principi e standard qualitativi gli approcci di “Reggio Emilia” o della “Montessori”, che cito con piacere per l’influenza positiva e diretta che hanno avuto sullo sviluppo delle pratiche metodologiche affini alla *Forest School Education*.

<sup>9</sup> Le Forest School nel Regno Unito si originano dal movimento mondiale Waldkindergartenbewegung sulla scia di esperienze come Skogsmulle o Skovbørnehave e sul sito internet della FSA (Forest School Association), è specificato che il termine “Forest School” non sia protetto da copyright. Altresì, *Forest School* definisce un *ethos*, dei principi e dei valori particolari che, sulla base delle guidelines di comunicazione e del codice di condotta dei membri appartenenti alla FSA, deve essere rispettato e non arbitrariamente associato a qualsiasi attività categorizzata all’interno dell’*outdoor education*. Si consulti il link: <http://www.forestschoollassociation.org/forest-school-myth-busting/> (ultima consultazione 30/11/2020).

za della condivisione dei principi dell'educazione ambientale/*environmental education* (EE) è notoriamente accessibile e diffusa a livello globale<sup>10</sup>. L'educazione esperienziale, in particolare, grazie alla molteplicità di orientamenti attraverso cui sviluppa il suo approccio all'apprendimento, è la filosofia educativa che meglio pone gli educatori nella posizione di conoscere e sviluppare teorie e pratiche dell'apprendimento all'aperto<sup>11</sup>. Legandosi all'*outdoor learning*, all'*outdoor education* e all'*environmental education*, l'*experiential learning* prende origine dalla "Reformapädagogik" degli anni Sessanta e radica, attraverso l'impegno educativo di Kurt Hahn, che propone una visione del bambino destinata a rivoluzionare il processo educativo. Attraverso le parole del pedagogista italo-tedesco ed esperto di educazione esperienziale Christian Mancini:

L'approccio dell'educazione esperienziale prova ad agire attraverso i tre canali principali dell'apprendimento, la testa (il lavoro cognitivo), il cuore (il lavoro emotivo) e la mano (imparare è movimento), e usa una globalità di linguaggi e strumenti per accompagnare lo sviluppo della percezione del valore di ogni singolo evento, vivendolo come risorsa di esperienza personale e possibilità di crescita e cambiamento [...] Vorrei parlare di educazione esperienziale, elevandola a un piano più ampio, libero di marchi e privo di bandiere individuali, e provare a descriverla come un atteggiamento di vita verso se stessi e verso gli altri esseri viventi. Una filosofia educativa di base filantropica, questa, che nasce da importanti filosofi e autori visionari come J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, J. Dewey, K. Hahn, e da molti altri diffusa oggi in ampi spettri di lavoro<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Dal libro *The Limits to Growth* alla dottrina latina della "Philosophia Naturalis" (sviluppata attraverso il suo indirizzo filosofico platonico), sono innumerevoli gli scrittori che hanno ispirato e contribuito allo sviluppo dell'"educazione ambientale". Campanella, Spinoza, Leibnitz o Rousseau sono solo alcuni dei nomi che si collegano a Lovelock, Naess, Bateson, Capra, Shiva o Carson. A livello globale, l'ONU offre spunti di ispirazione e punti riferimento per l'indirizzo di questa Materia, attraverso linee guida e principi espressi sui siti internet di agenzie specializzate come UNEP, UNESCO o FAO.

<sup>11</sup> Un pubblico appassionato, eterogeneamente animato da insegnanti o genitori, potrà beneficiare a proposito dallo studio della seconda edizione del libro di Beard, Wilson (2006).

<sup>12</sup> Christian Mancini, oltre a essersi specializzato in *experiential learning*, ha conseguito una laurea in Scienze naturali. Per la sua esperienza autentica e professione di experiential trainer nell'*outdoor education*, è fondatore di Nature-Rocks Italia e membro dell'Associazione educatori esperienziali – AEE. Le sue parole sono tratte dal sito internet [www.apprendimento-esperienziale.it](http://www.apprendimento-esperienziale.it), dal quale si promuovono H3Camp (training formativi, Experiential Learning, Outward e City Bound) (ultima consultazione 30/11/2020).

## 2. La molteplicità dell'insegnamento all'aperto

### 2.1. Il LOtC, il Learning Outside the Classroom

Nel Regno Unito, il *Learning Outside the Classroom*<sup>13</sup> ha ridato vita a insegnamenti quali le Scienze naturali, la Storia, l'Arte, la Geografia e la Matematica, avvalorandosi dei benefici apportati dalla diminuzione dello standard quotidiano sedentario infantile<sup>14</sup>. Il Council for Learning Outside the Classroom<sup>15</sup>, continua a redigere una serie di linee guida e training formativi con l'intento di unire le pratiche preposte all'"apprendimento fuori dall'aula" a quelle di apprendimento attraverso il gioco e di *learning by doing*: lo scopo è quello di ripensare un modello di apprendimento attivo all'interno della scuola dell'obbligo che, attraverso un approccio esperienziale, tenda verso l'*outdoor learning*<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> "Learning outside the classroom" può essere tradotto in italiano come "apprendimento fuori dall'aula". Nel Regno Unito dal 2008, il Dipartimento dell'Educazione pubblica formalizza nel Council for Learning Outside the Classroom, la sua guida per l'"apprendimento fuori dall'aula". In Inghilterra, il Council for Learning Outside the Classroom, ha assunto istituzionalmente il ruolo di responsabile e leadership nella guida dell'apprendimento giovanile svolto in ambienti esterni rispetto agli edifici scolastici. Cfr. <http://www.lotc.org.uk/about/history/> (ultima consultazione 30/11/2020). In Gran Bretagna, tra gli insegnanti che vogliono portare il "sapere fuori dall'aula" spicca Juliet Robertson, della compagnia Creative Star Learning. La Robertson, pubblicando i celebri libri *Dirty Teaching* e *Messy Math*, oltre a essere centrale nella letteratura, continua a ispirare migliaia di insegnanti, educatori e famiglie dal sito internet [www.creativestarning.co.uk](http://www.creativestarning.co.uk) (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>14</sup> Traduzione propria dalla Dichiarazione ufficiale dell'Education and Skills Committee, House of Commons. Il report, pubblicato dal Parlamento del Regno Unito, è scaricabile dal seguente link: <https://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmeduski/120/120.pdf> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>15</sup> Council for Learning Outside the Classroom (CLOtC) website: <http://www.lotc.org.uk>, ultima consultazione 30/11/2020. Il CLOtC, riguarda la nazione dell'Inghilterra e, attraverso il FEN (Forest Education Network), si lega alla Scozia e al Galles. Per maggiori informazioni si consulti il sito: <http://www.lotc.org.uk/fen/> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>16</sup> "Transforming Education Outside the Classroom", risposta governativa ufficiale del Regno Unito, p. 7, pubblicata dall'Education Committee (House of Commons, 2010). "Learning Outside the Classroom", il Governo sprona gli insegnanti a percorrere loro stessi e per primi i percorsi di training "Teaching Outside the Classroom", per consentire quindi l'effettivo apprendimento degli studenti di scuole

Sugli sviluppi del *Learning Outside the Classroom* il curriculum scolastico si appropria a un *outdoor learning* visto come metodo di apprendimento scolastico esteso e condiviso a livello nazionale. In questa direzione i docenti sostengono per primi gli step necessari per poter mettere in atto un “insegnamento e apprendimento svolto al di fuori degli edifici scolastici”<sup>17</sup>. I training che affrontano teorie e pratiche dell’approccio esperienziale sono affollati entusiasticamente da educatori e insegnanti appassionati e coscienti dell’importanza di appropriarsi personalmente di queste pratiche. Per *facilitare* un reale “apprendimento fuori dall’aula”, infatti, è fondamentale saper “insegnare fuori dalle aule”. In UK per rafforzare il ruolo istituzionale, condiviso e partecipato del *Learning Outside the Classroom*, sono predisposti training formativi dedicati a tutto il personale scolastico compresi per esempio i Presidi che formalmente ricoprono ruoli meno a contatto diretto con studenti e studentesse<sup>18</sup>.

## **2.2. Outdoor learning, Learning Outside the Classroom e Forest School**

L’*outdoor learning* si sta affermando nelle scuole pubbliche d’oltre manica attraverso l’instancabile lavoro del CLOtC (Council for Learning Outside the Classroom) tramite la pratica del LOtC (*Learning Outside the Classroom*). Sul sito internet dell’Institute for *outdoor learning* (IOL, [www.outdoorlearning.org.uk](http://www.outdoorlearning.org.uk)).

primarie e secondarie fuori dagli edifici scolastici. Questi training sono sollecitati e benvenuti proprio in merito alla consapevolezza degli stretti legami e connubi di intenti esistenti tra gli approcci definiti di “Learning Outside the Classroom” e quelli tipici dell’*outdoor learning*. Sono, infatti, richieste specificità e competenze che gli insegnanti devono saper dimostrare per raggiungere i risultati attesi e, quindi, non solo per consentire lo svolgimento di lezioni didattiche fuori dall’aula che, di per sé, non sono sinonimo di miglioramento qualitativo dell’educazione o sviluppo di conoscenze e capacità. Il *Learning Outside the Classroom* muove così la scuola pubblica inglese verso l’*outdoor learning*. Cfr. <https://www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmeduc/525/525.pdf> (ultima consultazione 30/11/2020). Per altre informazioni, si consiglia la consultazione delle pubblicazioni governative dell’Education Committee sul portale: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>17</sup> Cfr. nota 13.

<sup>18</sup> Cfr. “The Role of School Governors” in *LOtC*, <http://www.lotc.org.uk/the-role-of-school-governors-in-lotc/> (ultima consultazione 30/11/2020).

or-learning.org)<sup>19</sup> la Forest School Association (FSA) è presentata come un corpo professionale indipendente, partner sia del CLOtC e sia dell'IOL<sup>20</sup>. “Outdoor” la FSA condivide i benefici e le buone pratiche dell'*environmental education*, del LOtC e dell'*outdoor learning* mentre “Indoor” spartisce sede legale e uffici con lo stesso IOL<sup>21</sup>. Nel 2012 l'istituzione del Corpo professionale della FSA è concomitante alla trasformazione della Forest School Education Initiative in Forest Education Network (FEN)<sup>22</sup>. Il FEN, in qualità di network preposto all'educazione, è ospitato in Inghilterra proprio negli uffici del Council for Learning Outside the Classroom. Il CLOtC attraverso il FEN, è l'istituzione che promuove opportunità educative di *outdoor learning* riferenti all'approccio educativo *Forest School* e alla *Forest Education*, sostenendo per le scuole le iniziative di LOtC che siano “altamente educative e di alta qualità”<sup>23</sup>.

Guidate da personale qualificato che prende il nome di *Leader*, le Forest School offrono privatamente alle scuole pubbliche, alle famiglie e a gruppi specifici di particolare interesse i loro differenti programmi. Questo insieme di attività, come da etica delle FS, è rivolto a tutte le età e si estende ad ambienti che comprendono sia le scuole che qualsiasi spazio dedito all'accrescimento

<sup>19</sup> L'ILO, è il punto di riferimento per l'*outdoor learning* in Scozia, Galles e Inghilterra da circa 20 anni. L'Istituto è nato dalle necessità e dai bisogni sorti dalla diffusione che le pratiche di *outdoor learning* hanno avuto in Gran Bretagna dal 1970 (NdR). Cfr. <http://www.outdoor-learning.org/Default.aspx?tabid=199> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>20</sup> Sul sito internet dell'IOL, nella sezione dedicata alla linee guida “Guidance”, si trova una pagina dedicata alla nascita della Forest School Association. Vedi: <http://www.outdoor-learning.org/Default.aspx?tabid=336> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>21</sup> Forest School Association. Indirizzo legale presso IOL, Warwick Mill Business Centre, Warwick Bridge, Carlisle, Cumbria, CA4 8RR, England (UK).

<sup>22</sup> Cfr. <http://www.lotc.org.uk/fen/> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>23</sup> Esplicitando l'insieme di questi acronimi, nel Regno Unito troviamo: IOL: Institute for outdoor learning; CLOtC: Council for Learning Outside the Classroom (In collaborazione e con il supporto governativo guida nelle scuole il processo LOtC *Learning Outside the Classroom* e ospita la sede legale del FEN); FEN: Forest Education Network (Network che sostituisce l'acronimo FEI – Forest Education Initiative, e supporta le attività di *outdoor learning* che si riferiscono all'*ethos* della Forest School); FSA: Forest School Association (ente indipendente che qualifica e certifica il corpo professionale dei Forest School Leader. Alla FSA fanno riferimento le autorizzazioni che le scuole hanno come “Forest School Provider” o “FS Practitioner”. La FSA è autonoma e condivide la sede con l'IOL).

esperienziale e formativo<sup>24</sup>. Come indicatore di eccellenza educativa alcune delle scuole sono riconosciute come *Forest School Providers* mentre altre selezionano privatamente i *Forest School Leaders*. Questi si recano negli istituti settimanalmente durante l'orario scolastico e si occupano non solo di portare l'insegnamento fuori dalle aule ma di mettere in atto i principi dell'*experiential learning* attraverso le pratiche dell'*outdoor learning*. Non si tratta di fare educazione ambientale: i *Forest School Leaders* si spingono ben oltre. Le Forest School riconosciute come *Official Providers* dalla FSA, conducono incontri settimanali cadenzati sul lungo periodo e spingono i partecipanti al di fuori della loro comfort zone mettendoli in grado di mettere in moto un cambiamento positivo, sotto un cielo non necessariamente sereno e un ambiente in cui i fattori di rischio sono *adeguati* e considerevolmente riconosciuti e gestiti dagli stessi partecipanti (Knight, 2011).

### 3. La Forest School Association e le Forest Schools nel Regno Unito

Numerose ricerche<sup>25</sup> hanno dimostrato quali siano i cambiamenti positivi generati durante l'*outdoor learning* e il *Learning Outside the Classroom*: quello delle "Forest Schools è un approccio all'apprendimento specializzato che loda il più generale campo di educazione, del bosco e all'aperto, di cui fa parte"<sup>26</sup>. Molteplici altri studi, ricerche e report hanno evidenziato quali siano i benefici, i risultati e gli impatti ottenuti dal metodo di apprendimento specializzato messo in atto dai partecipanti ai programmi delle Forest Schools<sup>27</sup>. Ri-

<sup>24</sup> Cfr. <http://www.lotc.org.uk/> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>25</sup> Dillon (2005); Pretty *et al.* (2009); Ofsted (2008); Natural England Commissioned Report NECR092, *Learning in the Natural Environment: Review of social and economic benefits and barriers*, [www.naturalengland.org.uk](http://www.naturalengland.org.uk) (ultima consultazione 30/11/2020); Davies *et al.* (2011); McNamara (2004). Per visionare numerose ricerche sul campo si consiglia la consultazione del sito: <http://www.lotc.org.uk/category/resources/> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>26</sup> "Forest School is a specialized learning approach that sits within and complements the wider context of outdoor and woodland education" (TdR), testo tradotto e interpretato dal sito web della Forest School Association: <http://www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/> (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>27</sup> Sulle Forest School, tra le numerose ricerche che indagano su: 1) benefici; 2) risultati/valutazioni; 3) impatti a lungo termine; 4) link al curriculum scolastico del Regno Unito citiamo: Attwood (2010); O'Brien, Murray (2006); Blackwell (2015); Kenny (2010).

cerche scientifiche come quelle effettuate da Richard Louv evidenziano quali siano le cause e gli effetti del “deficit di natura” (Louv, 2005) diffuso soprattutto tra i bambini ed evidenziano come proprio alle Forest Schools gli individui riescono a scavalcare questo gap riconnettendosi con la “natura” stessa (natura “umana”, natura come “ambiente” e natura come “ecosistema vivente”).

La Forest School, unicamente nel suo genere, sostiene lo sviluppo di esseri umani indipendenti, creativi, resilienti e sicuri di sé. I partecipanti assumono la consapevolezza di poter dilatare il loro potenziale intellettuale, emotivo, sociale e fisico sviluppando conoscenze, attitudini e competenze cognitive, sociali e pratiche. Prendendosi contemporaneamente cura di sé stessi, dell’ecosistema naturale e della comunità portano a termine il programma per loro designato dalla Forest School cui prendono parte. Questo permette alle Forest School di incamminarsi, con l’*outdoor education*, verso quella che l’UNEP definisce come “educazione allo sviluppo sostenibile”. Nelle Forest Schools l’apprendimento è guidato dai partecipanti ed è focalizzato sul processo stesso di apprendimento permettendo uno sviluppo eterogeneo e completo poiché rivolto allo sviluppo delle sfere spirituali, sociali, emozionali, cognitive, linguistiche, sensoriali, collaborative, motorie coordinative e condizionali oltre che nozionistiche. I programmi delle Forest Schools comprendono così anche la capacità di riconoscimento, controllo, gestione del rischio e del conflitto o il management sostenibile degli ecosistemi e riescono a far sviluppare quelle competenze oggi sempre più richieste come la risoluzione dei problemi, la cooperazione, la gestione dei gruppi e la coscienza ambientale. Le Forest Schools traggono ispirazione da numerosi approcci all’apprendimento rivolti all’“Olistico”. La loro particolarità risiede nell’approccio integrato con cui lo sviluppo olistico della persona è sostenuto come strumento e non come fine ultimo; il paradigma riduzionista, meccanicista e scientifico non è escluso ma progredito per cui la *mindfulness*, per esempio, è utilizzata con lo stesso valore dato all’insegnamento della Matematica.

*Fig. 1 – Sara Fidanza, Identificazione delle specie arboree con lo strumento del Woodland Trust, Tintern (Wales, UK), 25/11/2016*



<httpswww.woodlandtrust.org.uk>

*Fig. 2 – Sara Fidanza, Corrispondenza tra le linee del palmo della mano e i rami degli alberi, Tintern (Wales, UK), 26/11/2016*



### 3.1. Il Forest School Leader

Nel Regno Unito i *Forest School Leaders* ottengono questa qualifica dalla FSA – Forest School Association, che ne rappresenta il corpo professionale e specializzato<sup>28</sup>.

#### 3.1.1. Qualifica

Per ottenere la certificazione di qualifica *Forest School Leader* si affronta training, studio e praticantato per un periodo non inferiore a un anno. Oltre agli scritti, al materiale multimediale e alle ricerche di campo prodotte, sono obbligatoriamente previste sei settimane di *asessment* (praticantato e valutazione) in cui gli aspiranti leader presentano il proprio programma di Forest School. La formazione dei leader comprende dunque l'ideazione e realizzazione di sei sessioni da loro stessi concepite, organizzate e gestite in cui devono dimostrare di essere in grado di amministrare e coordinare ogni aspetto inerente alle pratiche della scuola ma anche di aver metabolizzato teorie pedagogiche, conoscenze scientifiche e abilità pratiche testate attraverso la produzione di auto-valutazioni e monitoraggio.

Il periodo di *asessment* prevede una doppia valutazione da parte del candidato (che documenta nel suo *portfolio* quali sono i punti di forza e le aree di miglioramento su cui intervenire) e da parte di un leader senior della Forest School in cui il candidato ha sostenuto il training. L'aspirante leader dopo aver completato il *FS portfolio*, dove mostra ed evidenzia il suo percorso, consegna l'insieme delle produzioni alla Forest School in cui ha sostenuto il training e questa, dopo una prima valutazione, invia il materiale alla Forest School Association. La FSA, reso noto il parere della Forest School di appartenenza del candidato, chiama in causa uno degli enti riconosciuti e certificati a essa esterni (denominati *Body Awards*) per valutare la pertinenza dell'aspirante Leader rispetto ai codici della FSA. Se l'ente esterno incaricato *Awarding Body* dichiara che l'etica, l'operato e il programma presentato dall'aspirante leader è in linea con le aspettative della FSA, questa può valutare personalmente il candidato e predisporre la qualifica di leader certificato.

Prima di essere ammessi al training di leader che corrisponde a un "livello 3" di alta formazione scolastica, sono predisposti altri due corsi di formazione:

<sup>28</sup> Consiglio sempre di far riferimento al sito internet [www.forestschoollassociation.org](http://www.forestschoollassociation.org) per chi volesse ottenere informazioni a riguardo (ultima consultazione 30/11/2020).

- livello 1: offre un'introduzione a etica e metodologie, attraverso cui i partecipanti metabolizzano una prima "infiltratura" teorica e pratica su cosa sono le Forest School, di cosa si occupano e quali sono i requisiti richiesti per procedere su questo percorso;
- livello 2: consente la qualifica di *assistente Forest School* tramite cui i partecipanti sviluppano un ruolo proattivo per le scuole, nella pianificazione e gestione di alcune attività come il supporto dei *learners* o la gestione sostenibile e manageriale di un sito boschivo in cui si pratica la Forest School.

Esiste anche un corso di "livello 4" che consente ai leader qualificati di formare gli "aspiranti leader".

### 3.1.2. Formazione

Il programma di formazione si completa attraverso la produzione di un portfolio composto da cinque unità. Per ognuna di esse devono esserne dimostrati i risultati raggiunti intesi come dimostrazione dello sviluppo pratico delle conoscenze acquisite. In riferimento alle sezioni pedagogiche saranno valutati gli impatti di una ricerca sociale sul campo scritta e condotta dal candidato. Per semplicità, lascerò il nome dei titoli delle unità nella lingua originale:

- *Delivery of a Forest School Programme*: la conclusione dell'unità presuppone il completamento delle sei settimane di *assessment*, comprensivi dei sei incontri dimostrativi in cui il leader lancia, con un gruppo di persone e in un ambiente boschivo determinati, il suo programma Forest School. Questa unità comprende sia l'autovalutazione che l'automonitoraggio del candidato leader sul suo operato e sia il processo di valutazione e giudizio che il leader senior farà sul campo osservando come e quanto le sessioni proposte dal candidato corrispondano effettivamente all'etica FS (*ongoing and final assessment*).
- *Forest School Programmes and the Woodland Environment*: l'unità è rivolta alla dimostrazione delle conoscenze e competenze apprese riferite all'ecologia dell'ecosistema comprendente flora, fauna e alla presentazione di un piano triennale per il management sostenibile dell'ambiente boschivo scelto come spazio di formazione per la Forest School.
- *Learning and Development at a Forest School Programme*: questa sezione pedagogica di studio e pratica contiene l'assegnazione della ricerca sociale sul campo. Di questa devono esserne dimostrati sia la rilevanza, circa le teorie di apprendimento e sviluppo pedagogiche scelte, sia gli impatti riferiti all'apprendimento e ai comportamenti del gruppo di lavoro campione.

- *Planning Forest School Programmes*: l'unità si concentra sulla definizione e produzione dei documenti necessari alla presentazione dei programmi Forest School. Sono compresi nell'unità tutti gli aspetti burocratici e amministrativi che concernono le scuole come policies, procedure, *risk-benefit assessment* e management degli impatti ecologici.
- *Practical Skills for a Forest School Programme*: in questa sezione i candidati dimostrano quali sono le loro competenze pratiche e artistiche unite alle attitudini comportamentali avvalendosi della produzione di materiale multimediale. L'unità è spazio da riempire con innovazione, creatività, ingegno e fantasia: cucina sul fuoco, uso di strumenti e utensili, produzione di oggetti, uso dei colori o materiali naturali, arrampicate sugli alberi, giocoleria, accampamenti, percorsi artistici multisensoriali. Qui c'è la possibilità di collegare molteplici passioni su cui si dimostra abilità: il teatro, lo sport, la pittura, la scultura, il canto, lo yoga, la musica, l'atletica, l'erboristica, la meditazione ecc.

Per ottenere la qualifica di leader livello 3, si devono obbligatoriamente possedere anche i seguenti requisiti e certificati:

- certificato "Outdoor First Aid" + "DBS";
- assicurazione;
- materiali ed equipaggiamento a norma.

I leader qualificati al livello 3 possono gestire autonomamente una Forest School, è per questo che la FSA, in collaborazione con gli Awarding Bodies, si assume la responsabilità di certificarne capacità, conoscenze, attitudini ed esperienze pregresse. I leader qualificati della FSA si assumono la responsabilità di utilizzare lo sviluppo olistico per contribuire alla crescita di coscienza evolutiva ed ecologica delle persone che prendono parte ai loro programmi. Per questo motivo, essi stessi si associano e condividono la necessità di rendere trasparenti le loro pratiche con le altre Forest School aderenti all'FSA. Ogni leader qualificato è chiamato infatti a condividere Ethos, principi, valori, visioni e obiettivi della FSA accettando un codice di condotta e impegnandosi all'eccellenza durante la pratica della Forest School.

### 3.1.3. Esperienza e pratica

Il Leader predispose il programma della Forest School in conformità ai fattori e bisogni che interessano le personalità, il gruppo e l'ambiente in cui lavora. Il programma completo si compone di sessioni all'aperto e ai partecipanti è consigliata una frequenza a cadenza settimanale per un periodo di

almeno sei mesi. Notoriamente alcuni fattori e bisogni dei gruppi possono mutare e interferire con il piano delle sessioni proposte ma questo è considerato come un risultato positivo nella visione consapevole che si possa e si debba ottenere un qualcosa di diverso rispetto a quello che ci si aspettava. La modificazione è un indicatore che mostra quanto i partecipanti guidino l'evolversi dell'apprendimento mentre il leader mantiene *scaffolding* e le strategie di sostegno. Nelle Forest School si presuppone la libera scelta dei membri di dedicarsi ad alcune attività piuttosto che ad altre ed è favorita la cooperazione e la definizione partecipativa dei comportamenti. Al processo di apprendimento è data più importanza rispetto al risultato e una caratteristica peculiare è l'uso del *linguaggio positivo* unito a un *positive mindset*: un atteggiamento mentale di crescita volto alla condivisione di feedback orientati al miglioramento personale, collettivo e dell'ecosistema. La leadership è flessibile e può usare tratti appartenenti a stili diversi racchiudendo coaching e mentoring. Il leader osserva costantemente, monitora dall'esterno e dall'interno l'andamento del processo di apprendimento. Nella pratica egli stesso studia il gruppo ed elabora strategie che possano far nascere soluzioni: all'occasione suggerisce o istruisce, supporta e facilita ma mai "detta" o "impone": osserva e sceglie se, come e quando intervenire.

Il leader si occupa della dimostrazione pratica delle attività, risponde ai bisogni dei partecipanti e utilizza alcune materie per spronare alla conoscenza di altre: utilizza la musica per coltivare l'interesse verso la biologia o focalizza l'attenzione sui bisogni per sviluppare la creatività. Un leader è rivolto verso una direzione e lascia ai partecipanti del gruppo decidere cosa vedere, fare o dove andare e possiede una visione della Forest School che non impedisce ai learner di svilupparne una propria. Avvalendosi di alcune metodologie didattiche come lo *scaffolding*, il leader fornisce sostegno alla maniera di una struttura e il suo ruolo assomiglia a quello di un'impalcatura che rinforza il sostenersi di un individuo libero di svilupparsi. Il lavoro di un leader è caratterizzato sia dalle sue competenze e sia dai suoi atteggiamenti e qualità personali: ogni tattica e strategia educativa attraverso cui "gioca il suo ruolo" si riadatta e modifica consapevolmente per massimizzare l'opportunità educativa e mettere in moto un processo di *empowerment*.

Per garantire ai learner lo sviluppo effettivo di attitudini e competenze particolari, il leader padroneggia un'intrinseca interdisciplinarietà ed ecletticità attraverso cui offre al gruppo elementi essenziali come la libertà di scegliere, esplorare e, soprattutto, quella di sbagliare. Compito del leader è rimuovere quelle barriere che impediscono ai learner di mettere in moto un processo di apprendimento consapevole e sicuro dal punto di vista fisico ed esperienziale. Attraverso il riconoscimento e la gestione di adeguati rischi

ambientali, i partecipanti sviluppano gli strumenti stessi per affrontarli, aumentando la fiducia e stima del sé.

La dicotomia dei ruoli tra insegnanti e educatori, su cui si affaccia quella dei facilitatori fa eco a figure come quella di tutor o mentor. Un Forest School leader, discostandosi dalle figure di manager dell'apprendimento, pone sé stesso su un gradino di parità rispetto ai learner. Come *lifelong learner* è alla ricerca perpetua di occasioni per imparare che provengono sia dagli altri esseri umani (siano questi coetanei, professori o bambini) e sia dai fenomeni o fattori ambientali esterni. Il *role model* di leader attraverso lo strumento dello sviluppo olistico è proattivo in un processo di apprendimento simbiotico e costante che lo unisce alle altre figure di riferimento di una comunità e società in senso esteso. Il suo unico "rischio personale" è quello di voler riconoscere, sopra a ogni cosa, che la sua unica e più cara maestra sia solo e sempre la Natura.

#### 4. Attività e sviluppo olistico

Sono le particolarità delle attività che caratterizzano l'esperienza vissuta nelle Forest School e queste variano per riflettere le abilità specifiche del gruppo e le sue esperienze pregresse. Per il partecipante ogni task individuale di carattere naturalistico, scientifico, d'arte o artigianato comporta un diverso coinvolgimento basato sui bisogni e interessi personali. È necessario che i leader siano buoni osservatori dei comportamenti e del linguaggio del corpo dei learner e che siano intuitivi ed empatici nella gestione delle attività e costantemente coscienti degli scopi e del contesto educativo in cui si trovano. Ciò che è importante non è solo saper accendere un fuoco o sviluppare abilità nel *bushcraft*: il focus è sull'esperienza di raggiungere il risultato dell'apprendimento attraverso la cooperazione, l'ascolto, l'applicazione delle conoscenze, il mutuo aiuto, il porre domande ecc. Con il trascorrere delle settimane i learner sono maggiormente coinvolti nell'organizzazione delle attività individuali e di quelle del gruppo, che diventano sempre più *child-led*. I pasti, per esempio, sono un momento importante della giornata e il ruolo di "cuoca/o" è molto popolare e utile in quanto i partecipanti riescono a prendersi cura di sé stessi e degli altri sviluppando interesse nel bene comunitario. Spesso i membri trovano la voglia di provare un cibo che nella *comfort zone* delle mura domestiche avrebbero respinto, incoraggiati magari dal gruppo che lo ha preparato: punto chiave dell'apprendimento sviluppato nelle sessioni è così non solo essere in grado di cucinare una pietanza ma quello di trovare la fiducia e

sicurezza di voler provare e far provare qualcosa di nuovo agli altri (Eloquin, Hutchinson, 2011).

Uno dei ruoli essenziali dei Forest School leader è quello di capire e sostenere il collegamento tra l'intelligenza emotiva e la stima di sé. La prerogativa è un'osservazione attenta dei partecipanti che attraverso il gioco, spesso libero, scelgono e dirigono le attività e le risorse che utilizzano. Come guardiani della libertà e sicurezza degli individui e del gruppo, i leader predispongono le opportunità per lo sviluppo dell'indipendenza e dell'autonomia che portano al rafforzamento dell'autostima. Quest'ultima si costruisce su competenze e esperienze sociali favorevoli e l'intelligenza emotiva diventa cruciale nella promozione di quelle stesse esperienze sociali che possano rafforzare l'autostima e la sicurezza verso gli altri e sé stessi<sup>29</sup>. L'intelligenza emotiva può essere definita come la capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle di chi ci circonda: come operatori delle Forest School è fondamentale essere consapevoli di poter favorire lo sviluppo di questa comprensione nei learner. Esistono numerose strategie e attività di *role play* che conducono allo sviluppo di quest'abilità così importante nel processo di riscoperta nel percepire e nel controllare degli stati d'animo<sup>30</sup>. Per poter aumentare un senso di valorizzazione e stima verso sé stessi, i learner sono spronati a condurre le attività in autonomia e a risolvere le problematiche con indipendenza: è in queste occasioni che si può sviluppare un sentimento di competenza personale e forza all'interno del gruppo. Attraverso l'intelligenza e la consapevolezza emotiva si sviluppa un forte senso di cura e empatia che genera sicurezza individuale e coesione nel gruppo. Le attività della Forest School si prestano bene allo sviluppo di queste abilità e risulta essenziale che il leader riesca a sviluppare una relazione significativa con il partecipante durante tutto il periodo. Per raggiungere l'accettazione e la valorizzazione del sé all'interno del gruppo, la frequenza degli incontri e la padronanza che ha il leader delle proprie *soft skills* favoriranno la sua capacità di poter stabilire una reale comprensione del background, dei sentimenti, dei livelli di autostima, delle preferenze di apprendimento e delle *coping strategies* degli individui nel gruppo.

Durante il lavoro con il gruppo, un praticante Forest School dovrebbe costantemente rappresentare un role model positivo e consapevole che ogni sua azione può avere una grande influenza: "Children don't care how much you know until they know how much you care"<sup>31</sup>. Questa influenza deve

<sup>29</sup> [www.childnature.ca](http://www.childnature.ca) (ultima consultazione 30/11/2020).

<sup>30</sup> Testo consigliato: Zukav, Linda (2002).

<sup>31</sup> TdR: "Ai bambini non interessa quante cose sai fin tanto che non sanno quanto tu sei interessato a loro" (Smith *et al.*, 2003).

essere considerata seriamente e usata per influire positivamente sul gruppo e mantenere il processo di apprendimento utile, favorevole, divertente, appropriato e consistente in ogni disciplina approcciata, continuando a elogiare gli individui e il gruppo attraverso feedback costruttivi e momenti di confronto circa i comportamenti non desiderabili, così che gli atti sgradevoli possano essere riconosciuti dall'insieme e di conseguenza evitati.

Con l'intento di fornire un aiuto per l'elaborazione di attività che possano favorire lo sviluppo di autostima, resilienza e migliorare l'immagine del sé, il Burnworthy Outdoor Learning Centre utilizza uno schema chiamato SMART, il quale ha ottenuto una grande diffusione per la pianificazione delle attività delle Forest School. L'acronimo trae spunto dal *performance management*, dove i target e gli obiettivi impostati per gli impiegati devono soddisfare certi criteri ed è diffuso su larga scala nonostante le origini siano tuttora incerte: SMART (Small, Measurable, Achievable, Realistic, Target) (Neenan, Knight, 2011). Le attività delle Forest School possono così rispondere alle seguenti caratteristiche:

- **Small** – Piccola: nell'ideazione di un'attività lo schema suggerisce di pensare in piccolo e di conseguenza di indicare un'attività, un progetto o uno schema di lavoro per un individuo prendendo in considerazione i suoi punti di forza e le sue debolezze ed evitando di pianificare troppo sul lungo termine. Se il partecipante, infatti, non riesce a raggiungere gli obiettivi della giornata potrebbe percepire questo come un fallimento mentre proporre delle tasks "piccole" favorisce l'autonomia nella gestione e realizzazione dell'attività portando a una probabilità più alta che questa sia completata.
- **Measurable** – Misurabile: la misurabilità del progetto o lo schema di lavoro dovrebbe essere in linea con le abilità mostrate dai partecipanti. Riflettere le loro capacità e potenzialità permette ai learner di vedere il loro punto di partenza, di capire dove sono in questo momento e offre l'opportunità di rilevare i progressi che sono stati compiuti. Uno schema di misurazione delle attività fornisce agli individui la capacità di controllo e monitoraggio rispetto al risultato, ponendo le basi per il riconoscimento dei miglioramenti che possono essere attuati e impasse evitabili.
- **Achievable** – Realizzabile: è importante predisporre delle sessioni adeguate allo stile di apprendimento tanto individuale quanto del gruppo sia esso visivo, uditivo, cinestetico o un mix dei precedenti. La predisposizione delle attività dovrà presupporre la fattibilità circa la loro attuazione in quanto la mancata realizzazione potrebbe portare alla diminuzione del sentimento di autostima e valore del gruppo: le *tasks* saranno così ideate sulla base delle preferenze di apprendimento degli individui e del gruppo.
- **Realistic** – Realistica: il consiglio dello schema è quello di essere realistici circa l'individuazione degli obiettivi e dei risultati da raggiungere. Il suggerimento

mento è quello di concepire le attività concentrandosi, soprattutto nelle fasi iniziali, sui punti di forza dei partecipanti piuttosto che sui punti di debolezza che troveranno in seguito occasioni in cui essere affrontati e sostenuti.

- *Target* – Obiettiva: sebbene sia importante riconoscere che il learner rafforzi e apprenda nuove abilità e competenze, il fine ultimo delle attività non è il completamento del progetto ma il percorso che il partecipante conduce. Il sentimento di fiducia in sé stesso e negli altri che è stato costruito, le responsabilità che sono state portate avanti, le emozioni riscoperte e mostrate unite alle strategie di adattamento comportamentale messe in atto sono quelle che contribuiscono maggiormente all'innalzamento dei livelli di autostima e consapevolezza di sé. Considerando il periodo di svolgimento di ogni attività, potenzialmente ogni task potrebbe essere concepita dall'idea che sia il processo di apprendimento a essere più importante e, di conseguenza, a favorire il raggiungimento di un risultato migliore.

Questo metodo affronta le questioni dello sviluppo personale evitando di scontrarsi con esse, preferendo ridurre le situazioni di rifiuto, negazione e scontro: il Forest School leader ha l'opportunità di coinvolgere i partecipanti con il dialogo permettendo alle buone pratiche di essere messe in atto. Durante questo percorso si valorizza lo sviluppo olistico degli individui e del gruppo di cui fanno parte, accrescendo l'indipendenza e incoraggiando la libertà di ciascuno di incontrare dei rischi, di sviluppare la capacità di saperli gestire e di dirigere così il proprio apprendimento esperienziale beneficiando dell'essere *wild and free*. Ogni individuo è unico e per questo i suoi bisogni richiederanno un supporto specifico in momenti particolari e diversi da quelli del gruppo: per questo motivo le sessioni sono flessibili e ricche di opportunità affinché le attività diventino *child-led*, approccio all'apprendimento e allo sviluppo che riconosce la connessione tra mente, corpo e spirito. Lo strumento dello sviluppo olistico riesce a mettere in moto un processo di espansione della consapevolezza e della coscienza cui si accompagna, spontaneamente, quello di conoscenza. Il raggiungimento di una competenza, e quindi di un "sapere" e di un "saper fare", è accompagnato da un "saper essere". Dietro, intorno, in mezzo, prima e dopo il raggiungimento di una competenza c'è molto altro ed è per mezzo di questo *altro* che le Forest Schools sviluppano l'*essere* nei learner, permettendone l'empowerment. L'essere e l'*empowerment* che un Forest School leader riesce a trasmettere può essere spiegato come essere in grado di rendere gli altri consapevoli di saper fare del loro meglio senza aver più bisogno del leader.

## 5. Spunti di ispirazione

Sapere, saper fare ed essere: sono questi gli aspetti potenziati dalle Forest Schools. Lo strumento usato per ottenere un cambiamento positivo è lo sviluppo olistico, che rende le generazioni in grado di affrontare al meglio le complesse sfide della società. Le conoscenze apprese unite alle abilità pratiche sono arricchite dal miglioramento di social e *soft skills* come il risk management, il team-working e il problem solving.

Le Forest Schools rendono le persone in grado di sviluppare quelle competenze e abilità come l'organizzazione, la comunicazione, la capacità di controllo, l'empatia, l'interdipendenza e la creatività. Questi aspetti sono indissolubili dalla formazione di individui che, nei boschi, apprendono dall'ecosistema stesso come migliorare la propria resilienza e fiducia per essere parte di una comunità intelligente, globale e creativa. L'aumento della consapevolezza e del rispetto del sé, dell'ambiente e delle comunità di cui fanno parte, sono la base del processo di apprendimento guidato dai partecipanti stessi e dall'azione di *scaffolding* dei Forest School leader.

I leader devono dimostrare di essere in grado di sostenere la sostenibilità di questo processo di apprendimento olistico e, prima di metterlo in pratica, devono documentare con ricerche personali gli impatti delle loro pratiche sul lungo periodo. Il ruolo del Forest School leader è qualificato e certificato attraverso la garanzia di enti esterni (*Awarding Bodies*) che "istituzionalizzano" le loro attività e, per ottenere un riconoscimento legittimo devono far parte della Forest School Association UK.

Alle Forest School le pareti sono alberi e l'unica vera insegnante è la natura: quello che i leader fanno, in qualità di *role model* è ispirare gli altri e mostrare come sia possibile lo sviluppo di competenze e attitudini all'interno di un ecosistema e con l'ecosistema stesso. I FS leader non smettono mai di ispirare, incuriosire e mettere in moto processi di empowerment nelle persone che vengono a contatto con loro.

Le Forest Schools del Regno Unito sono un modello di educazione lontano ma realizzabile. Testimoniare le peculiarità dei Forest School leader e conoscere come questo modello abbia già ottenuto ottimi risultati rende un'utopia sempre più possibile.

## Riferimenti bibliografici

- Attwood J. (2010), *Exploring the Benefits of a Forest School Project in Twerton, Bath*, Forest of Avon Trust, Bath&North Somerset Council.
- Beard C., Wilson J.P. (2006), *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*, Kogan Page, London and Philadelphia.
- Blackwell S. (2015), *Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children's Resilience, Confidence and Wellbeing*, Kogan Page, London.
- Chistolini S. (2015), "L'Asilo nel Bosco di Ostia antica sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura", *Nuova Secondaria*, 8, aprile, pp. 30-37.
- Davies J.H., Reed J.M., Blake E., Priesemann M., Jackson A.A., Clarke N.M.P. (2011), "Epidemiology of vitamin D deficiency in children presenting to a paediatric orthopaedic service in the UK", *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 31, pp. 798-802.
- Dillon J. et al. (2005), *Engaging and Learning with the Outdoors*, National Foundation for Educational Research, Slough.
- Donaldson G.W., Donaldson L.E. (1958), "Outdoor Education a Definition", *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29, 5, pp. 17-63.
- Eloquin X., Hutchinson T. (2011), "SEALs in the Woods", in S. Knight, *Forest School for All*, Sage, London.
- Farné R., Agostini F. (2014), *Outdoor education. L'educazione sicura all'aperto*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Kenny R. (2010), *Forest School and the Early Years Foundation Stage – An Exploratory Case Study*, Bath Spa University, Bath and Nord Est Somerset .
- Louv R. (2005), *Last Child in the woods*, Atlantic Books, London.
- McNamara T. (2004), *Evolution, Culture, and Consciousness: the Discovery of the Preconscious Mind*, University Press of America, Lanham.
- Neenan C., Knight S. (2011), "Supporting Emotional and Social Development in Forest School with Adolescent", in S. Knight, *Forest School for All*, Sage, London.
- O'Brien L., Murray R. (2006), *A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*, Forestry Commission England, Forestry Research.
- Ofsted (2008), *Learning Outside the Classroom: how far should you go?*, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Manchester.
- Pretty J. et al. (2009), "Nature, Childhood, Health and Life Pathways. Interdisciplinary Centre for Environment and Society", *Occasional Paper*, 2, pp. 14-27.
- Zukav G., Francis L. (2002), *The heart of the soul, emotional awareness*, Simon & Schuster UK, London.

**Quarta parte**  
**Una scuola interessante**  
**per bambini aperti al mondo**



## 14. L'asilo nel bosco

di Paolo Mai\*

### 1. La quotidianità del processo educativo

L'asilo nel bosco è un progetto pedagogico rivolto ai bambini dai 2 ai 6 anni che si propone di rispondere ai loro bisogni attraverso una quotidianità scolastica che si svolge quasi per intero all'aria aperta. I bambini in questo approccio "imparano facendo" attraverso diverse esperienze che stimolano la curiosità, l'immaginazione, l'autonomia e la creatività.

A tal fine, scompare l'aula intesa come spazio al coperto dove si trascorrono buona parte delle giornate dell'anno ed essa viene sostituita dall'ambiente naturale che invece si caratterizza per la diversità e ricchezza del contesto che offriamo ai pargoli. Solitamente queste scuole sono dotate anche di uno spazio al coperto dove ci si può riparare in caso di condizioni metereologiche particolarmente avverse, dove si custodiscono gli abiti e i materiali adoperati e dove si può stare qualora il gruppo lo desideri. La progettazione pedagogica infatti non si struttura esclusivamente su delle proposte dell'adulto che vuole trasmettere competenze ai bambini, ma parte proprio dall'ascolto di questi ultimi e dei loro bisogni. Non di rado nella nostra cultura i bambini vengono considerati degli adulti in miniatura, ci si preoccupa di fornire loro quegli strumenti che saranno utili quando saranno adulti trascurando i bisogni del presente, la soddisfazione dei quali ci pare il miglior investimento per un futuro appagante. Un'altra peculiarità di queste scuole è l'utilizzo di materiali naturali che vengono preferiti agli oggetti confezionati di cui è piena la quotidianità dei nostri figli. E così, sassi, pigne, foglie e pezzetti di legno sostituiscono giocattoli e libri con l'intento principale di stimolare le facoltà immaginative dei bimbi che ben presto si accorgono che un trenino è

\* Paolo Mai è educatore e fondatore dell'asilo nel bosco di Ostia antica, Roma.

un trenino e basta mentre un pezzetto di legno può diventare un trenino, un tagliaerba o una bacchetta magica rispondendo al loro bisogno fondamentale di agire sulla realtà costruendola e inventandola a proprio piacimento.

L'assenza di costi per la struttura o comunque la loro minore incidenza, sommata al risparmio delle spese per le fonti energetiche permette di destinare maggiori risorse ad altre voci, per esempio al numero dei maestri e delle maestre sul campo. Mentre solitamente il rapporto educatore bambino è 1 a 25, nel nostro progetto come in tantissime altre scuole nel bosco è di 1 a 8 e questo ci permette di avere una situazione sicuramente più favorevole per la costruzione di una buona relazione educativa. Questo ci pare un aspetto importantissimo poiché pensiamo che una buona relazione sia alla base di qualsiasi processo di apprendimento e favorisca la costruzione di sentieri di benessere sia per i bambini che per gli educatori.

## 2. Cenni storici e diffusione in Europa secondo alcuni studi

Dalla tesi di Lena Gruener *Piccole Voci nel Bosco* possiamo ricevere un'interessante fotografia dello sviluppo degli Asili nel Bosco in Europa. La prima scuola dell'infanzia nel bosco, ideata e creata dopo la seconda guerra mondiale da Ella Flatau, nacque in Danimarca, a Søllerød, negli anni Cinquanta (probabilmente nel 1954, le fonti non trovano sempre un accordo sulla data e indicano anni diversi per la fondazione) (Del Rosso, 2010).

Nella sua vita quotidiana, come madre, Ella Flatau passava molto tempo a giocare con i propri quattro figli e quelli dei vicini all'aria aperta, esplorando e osservando il bosco dietro casa sua e suscitando con tali attività l'interesse e la curiosità di altri genitori.

Da questa prima e ammirevole esperienza nel bosco, evoluta spontaneamente, la signora Flatau in collaborazione con un gruppo di genitori, creò il primo esemplare di questo modello di scuola, chiamato in danese Skovbørnehaven (Miklitz, 2001).

Questa prima iniziativa si rivelò pioniera di un'innovativa corrente pedagogica, ottenendo un cospicuo consenso e un'estensione in diversi paesi europei. Ella Flatau si rese conto di quanto la natura producesse sensazioni di felicità nei bambini e di come, trascorrendo le giornate tra i boschi con i genitori, aumentasse il loro legame sociale, verificando quanta influenza positiva e ricca di valore avesse la natura, soprattutto il bosco, sulla crescita e lo sviluppo dei bambini. Il concetto della scuola dell'infanzia nel bosco si è sviluppato in momenti diversi in vari paesi. In linea generale si può dire che la diffusione di quest'approccio e concetto ha trovato appro-

vazione inizialmente nei paesi scandinavi per poi estendersi dal Nord verso il Sud dell'Europa. La prima scuola nel bosco svedese fu fondata sull'isola Lidingö nel 1985 da Siw Linde. Siw Linde, formatasi tra l'altro come responsabile di Skogsmulle, si rendeva conto dell'efficienza di queste scuole e iniziò a pensare come integrarle con le scuole dell'infanzia. Con Susanne Drougge fondò il primo I Ur och Skur il quale, nel 1986, contava già 20 bambini. Nel corso degli anni le due fondatrici iniziarono a organizzare corsi di formazione per consentire a tutte le scuole dell'infanzia un approccio unitario. Nel 2010 si trovavano 223 scuole dell'infanzia e 16 scuole primarie, tutte gestite in modo diversi ma che si attenevano sempre ai principi sostanziali del primo I Ur och Skur.

All'inizio degli anni Novanta l'idea delle scuole dell'infanzia nel bosco, in tedesco Waldkindergarten, fu esportata anche in Germania. Nel 1991 le due educatrici Kerstin Jebsen e Petra Jäger, già durante la loro formazione alla ricerca di idee alternative per l'educazione prescolare, vennero a conoscenza della scuola dell'infanzia nel bosco sviluppatosi in Danimarca attraverso un articolo di giornale. Entusiasmata da questa proposta, dopo un periodo di visita e osservazione in una scuola nel bosco danese, in seguito all'ideazione di un progetto e la costituzione di un'associazione, fondarono nel 1993 a Flensburg la prima scuola dell'infanzia nel bosco in Germania riconosciuta dallo Stato. Dopo questa prima iniziativa, per le intense relazioni pubbliche, l'idea si diffuse velocemente e furono fondate sempre più scuole nel bosco. Il picco di fondazioni di Waldkindergarten in Germania si ebbe dal 1995 al 1997. È difficile però accertare il numero esatto delle scuole dell'infanzia nel bosco presenti. Si stima che nel 2008 ne fossero presenti 700, ossia circa l'1,5% delle istituzioni prescolari in Germania (Alessandrini, 2010).

In Austria e in Svizzera le scuole dell'infanzia nel bosco sono ancora in fase di sviluppo. Oggi esistono ancora pochi esempi, si stima che vi siano 23 scuole in Austria e in Svizzera ca. 8 e oltre a queste diverse proposte di scuole materne. Nel Regno Unito invece la scuola dell'infanzia nel bosco si è sviluppata a metà degli anni Novanta, basandosi sempre sull'idea maturata in Danimarca. Nel 1995 studenti dei servizi per l'infanzia del Bridgwater College di Somerset andarono in Danimarca per conoscere il programma delle scuole dell'infanzia nel bosco, decisero che l'idea era appropriata anche per la realtà britannica e iniziarono a pensare come applicarla nel loro Paese. Il concetto danese perciò veniva adattato alla cultura inglese e veniva fondato il "Bridgwater Early Excellence Centre". Questo centro rappresenta ancora un nucleo fondamentale per l'educazione e formazione delle scuole nel bosco.

Anche in questo Paese il numero è in continuo aumento, già nel 2006 si stimava che esistessero circa 100 scuole in Inghilterra, 20 in Galles e 20 in Scozia. Alcune sono private, ma la maggior parte riceve supporto dalle autorità locali per l'educazione, le quali assumano e formano persone con intento specifico proprio per questo tipo di scuola, ma anche per progetti rivolti verso adolescenti e adulti o verso persone diversamente abili.

In Italia il fenomeno della scuola dell'infanzia nel bosco è ancora poco conosciuto. Si può osservare solo negli ultimi anni un iniziale e timido atteggiamento favorevole rispetto a questo tipo di scuola. Finora però le realtà presenti non sono ancora continue per tutto il corso dell'anno scolastico, ma si tratta in generale di progetti che si attuano per un paio di pomeriggi a settimana o di attività da svolgersi durante le vacanze. Anche da questo si può dedurre che si stia cominciando ad avere una certa attenzione per l'educazione nell'ambiente, con l'ambiente e per l'ambiente.

In particolare troviamo l'asilo nel bosco di Pomino (FI), L'albero drago, fondato nel 2010. È una scuola dell'infanzia nel bosco, frequentata da bambini dai 2 ai 5 anni, creata e totalmente autogestita e finanziata da un gruppo di famiglie, che si svolge ogni giorno e per tutto il corso dell'anno scolastico e che è gestita da genitori in qualità di personale educativo. Un altro esempio è la scuola nel bosco di Trento, che si è sviluppata nel 2006, che propone per bambini delle scuole dell'infanzia e primaria alcune settimane, durante il periodo estivo, invernale o pasquale, a contatto con la natura e alla scoperta dei boschi.

### **3. I benefici della scuola all'aperto**

#### **3.1. Cenni di letteratura scientifica**

La letteratura scientifica di maggiore rilevanza è costituita da una ricerca svolta nel 2002 dal professor Peter Häfner dell'Università di Heidelberg e da uno studio dell'Università di Bologna di Lena Gruener e dalla professoressa Michela Schenetti. L'analisi in lingua tedesca mette in evidenza come i bambini che frequentano l'asilo nel bosco sono molto creativi e curiosi, prestano una maggiore attenzione e si concentrano di più, rispettano di più le regole e risolvono i conflitti in modo pacifico, si esprimono in maniera più precisa e argomentano meglio le proprie opinioni (Häfner, 2002). La ricerca italiana compie un'analisi storica di questo approccio educativo e ne evidenzia le virtù educative (Gruener, 2011-2012).

## **3.2. Gli obiettivi pedagogici**

Il punto di partenza di qualsiasi progetto educativo sono gli obiettivi che ci poniamo e gli strumenti adoperati per raggiungerli. Il ministero nelle indicazioni nazionali elaborate nel maggio 2012 enuncia alcune finalità raggruppate in 5 campi di esperienza e ampiamente condivisibili su cui lavoreremo ma che vanno integrate alla luce dell'idea di educazione che abbiamo maturato durante la nostra esperienza di educatori e ricercatori e del contesto socio-economico in cui lavoriamo. Di seguito un estratto di questo testo prezioso che orienta e illumina il nostro agire educativo.

## **3.3. I campi di esperienza**

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo.

L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario.

## **3.4. Il sé e l'altro**

I bambini formulano tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sulle trasformazioni personali e sociali, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino e lontano, spesso a partire dalla dimensione quotidiana della vita scolastica. Al contempo pongono domande di senso sul mondo e sull'esistenza umana. I molti perché rappresentano la loro spinta a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni. Nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni.

Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi. Osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro spiritualità e fede; è testimone degli eventi e ne vede la rappresentazione attraverso i media; partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità di appartenenza, ma si apre al confronto con altre culture e costumi; si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere.

Raccoglie discorsi circa gli orientamenti morali, il cosa è giusto e cosa è sbagliato, il valore attribuito alle pratiche religiose. Si chiede dov'era prima di nascere e se e dove finirà la sua esistenza. Pone domande sull'esistenza di Dio, la vita e la morte, la gioia e il dolore.

Le domande dei bambini richiedono un atteggiamento di ascolto costruttivo da parte degli adulti, di rasserenamento, comprensione ed esplicitazione delle diverse posizioni.

A questa età, dunque, si definisce e si articola progressivamente l'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del proprio stare con gli altri e esplorare il mondo. Sono gli anni della scoperta degli adulti come fonte di protezione e contenimento, degli altri bambini come compagni di giochi e come limite alla propria volontà. Sono gli anni in cui si avvia la reciprocità nel parlare e nell'ascoltare; in cui si impara discutendo.

Il bambino cerca di dare un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere, il divertimento, la frustrazione, la scoperta; si imbatte nelle difficoltà della condivisione e nei primi conflitti, supera progressivamente l'egocentrismo e può cogliere altri punti di vista.

Questo campo rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima «palestra» per essere guardati e affrontati concretamente.

La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica.

### **3.5. Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.

Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.

Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.

Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.

Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.

Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.

### **3.6. Il corpo e il movimento**

I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico.

L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati.

I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva.

Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni,

di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo.

Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati, dei giochi psicomotori e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura. La scuola dell'infanzia mira altresì a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività.

### **3.7. Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.

Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.

Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

### **3.8. Immagini, suoni e colori**

I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e

contagiare altri apprendimenti. I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.

L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate e condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico.

La musica è un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali.

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i "media" e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.

### **3.9. Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.

Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.

Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.

Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.

Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

### **3.10. I discorsi e le parole**

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture.

I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta.

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

### **3.11. Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

### **3.12. La conoscenza del mondo**

I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria.

La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su se stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni.

Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante e animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti.

Imparano a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate. Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati.

### 3.13. Oggetti, fenomeni, viventi

I bambini elaborano la prima “organizzazione fisica” del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà, sulle caratteristiche della luce e delle ombre, sugli effetti del calore. Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità.

Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni. Cercano di capire come sono fatti e come funzionano macchine e meccanismi che fanno parte della loro esperienza, cercando di capire anche quello che non si vede direttamente: le stesse trasformazioni della materia possono essere intuite in base a elementari modelli di strutture “invisibili”.

Il proprio corpo è sempre oggetto di interesse, soprattutto per quanto riguarda i processi nascosti, e la curiosità dei bambini permette di avviare le prime interpretazioni sulla sua struttura e sul suo funzionamento. Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o in microambienti artificiali, possono suggerire un “modello di vivente” per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere. Si può così portare l’attenzione dei bambini sui cambiamenti insensibili o vistosi che avvengono nel loro corpo, in quello degli animali e delle piante e verso le continue trasformazioni dell’ambiente naturale.

### 3.14. Numeri e spazio

La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi, ragionando sulle quantità e sulla numerosità di oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti o eventi, accompagnandole con i gesti dell’indicare, del togliere e dell’aggiungere. Si avviano così alla conoscenza del numero e della struttura delle prime operazioni, suddividono in parti i materiali e realizzano elementari attività di misura. Gradualmente, avviando i primi processi di astrazione, imparano a rappresentare con simboli semplici i risultati delle loro esperienze.

Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le pro-

prietà (per esempio, riconoscendo nel “quadrato” una proprietà dell’oggetto e non l’oggetto stesso).

Operano e giocano con materiali strutturati, costruzioni, giochi da tavolo di vario tipo.

### **3.15. Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.

Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.

Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.

Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell’operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.

Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

## **4. Riflessioni, ipotesi e rilevazioni sui campi di esperienza**

Ogni campo di esperienza offre specifiche opportunità di apprendimento, ma contribuisce allo stesso tempo a realizzare i compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre ai sei anni, in termini di identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali).

Al termine del percorso triennale della scuola dell’infanzia, è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base che strutturano la sua crescita personale.

Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d’animo propri e altrui.

Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto.

Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni e i cambiamenti.

Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici.

Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.

Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.

Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.

Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia a interiorizzare le coordinate spazio-temporali e a orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie. Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.

È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta.

Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.

#### **4.1. L'idea per una giusta crescita dell'infanzia**

In questa sezione proveremo a delineare quelle che sono le *scelte* dal punto di vista etico-filosofico che orientano la teoria e i comportamenti della nostra scuola. Non è auspicabile infatti che non si prendano posizioni, seppur soggettive e criticabili, intorno ad alcune antinomie che convivono nella nostra società. Autonomia o dipendenza, competizione e cooperazione, movimento o immobilismo, crescita o decrescita sono alcuni esempi delle scelte che quotidianamente compiamo per noi e per i bambini che educiamo.

Assai importante è che la famiglia si orienti verso quella struttura che abbia degli orientamenti educativi quanto più vicini alla propria idea di giusta crescita. Se a casa si cerca con coraggio e fatica di lavorare sull'autonomia dei propri figli, mentre a scuola lo spazio di esplorazione del bambino è limitato, si creerà una dicotomia che influirà negativamente sulla sua crescita.

Posto davanti a un bivio che conduce in direzioni opposte, il bambino ha spesso come reazione naturale e istintiva, l'immobilismo o la ribellione.

Per questo motivo il genitore viene invitato, allorché iscrive il figlio alla nostra scuola, a leggere il nostro modello educativo.

## 4.2. Il contesto socioculturale

Sebbene via siano degli obiettivi pedagogici che si possono ritenere comuni in ogni spazio e in ogni tempo, ve ne sono alcuni che hanno più o meno importanza a seconda del luogo e del momento storico che viviamo. È utile, dunque, in fase di progettazione, tenere bene in considerazione il contesto socioculturale entro cui operiamo. L'importanza di un buon *rapporto affettivo* è la base di qualsiasi corretta comunicazione, per il bambino indigeno del Chiapas, come per quello cresciuto nelle campagne italiane; lo era nel 1973 quando si è fatta l'ultima legge organica sull'infanzia in Italia ed è importante ora a distanza di 35 anni. Lo stesso discorso lo si può fare per l'autonomia, per l'autostima o per la corretta comunicazione. Accanto a queste e ad altre finalità di tal fatta, ve ne sono alcune che hanno bisogno di più o meno attenzione a seconda del luogo e del tempo che si vive. Nelle favelas brasiliane gli istituti che con diversi obiettivi si occupano di infanzia sono concordi nell'evidenziare come la maggior parte delle loro energie vengono destinate a garantire un pasto al giorno e assistenza medica. Di certo le scuole di un qualsiasi Paese europeo o nordamericano non hanno di queste preoccupazioni. Se nel 1973 era assai importante la presenza del pediatra a scuola, perché poche famiglie avevano il proprio, adesso un nido o una scuola dell'infanzia possono fare tranquillamente a meno di tale figura avendo già ciascun bambino il proprio dottore (il legislatore prenda nota poiché ancora le scuole devono sprecare una stanza per un pediatra che non serve). Nelle scuole di campagna, dove i bambini sia a scuola che a casa hanno ampi spazi da percorrere ed esplorare, l'educazione corporea avviene quasi da sé, stimolata dall'ambiente circostante; in città viceversa dove mancano spazi di movimento o esplorazione porre attenzione alla strutturazione degli spazi e all'educazione del corpo è una priorità assoluta.

Fatta la dovuta distinzione tra ciò che è universale e ciò che è particolare proviamo a scattare un'istantanea del contesto in cui viviamo per spiegare poi le scelte etiche che abbiamo fatto.

Siamo molto fortunati, poiché grazie al processo di omologazione in corso, tanto delle persone quanto dei pomodori, con un'unica foto prendiamo il Texas, la Catalogna, il Molise e tutti i posti che rientrano nel cosiddetto Occidente sviluppato.

Viviamo in una società che a parole pone il bambino al centro, nei fatti lo rinchiude in celle di cemento addolcendolo con un videogioco e una sana merendina. Trovare un parco nelle grandi città è fortuna che capita a pochi mentre abbondano i centri commerciali, i parcheggi e i tratti di strade ad alta velocità.

Non c'è bisogno di presentare dati statistici per evidenziare come il nucleo familiare sia composto da genitori che lavorano sempre di più e sempre più lontano e da bambini che trascorrono tanto tempo nelle diverse entità educative. Arrivare a tre figli spetta a una famiglia su cinque e scompaiono quelli che erano veri e propri centri di aggregazione, funzionali all'autonomia quanto alla socialità, come il cortile, il parco o il bosco. Inoltre tutti corriamo e facciamo a gara e sono sempre più rari i contesti di lavoro, per esempio, dove si investe sulla cooperazione piuttosto che sulla competizione. Basta guardare le nostre case per vedere l'isolamento cui ci siamo condannati: porte, portoni, cancelli, sbarre, inferriate, telecamere, antifurti. E infine la crescita, come paradigma di tutti gli stati e gli individui, la ricerca continua di far crescere il PIL e uno stile di vita improntato sull'eccesso, lo spreco e un rapporto di violenta sopraffazione della natura. Intorno a tutti questi temi abbiamo preso una posizione, convinti che nulla è dato per sempre e che tutto vada costantemente sottoposto a critica e analisi.

### **4.3. Prima ipotesi di griglia di rilevazione delle competenze**

Nel corso del 2014 nell'asilo nel bosco di Ostia antica si cominciava a ragionare sull'opportunità di tracciare gli apprendimenti e di rilevare le competenze dei bambini, anche in relazione alla domanda di dimostrazione circa l'effettiva efficacia della scuola rispetto ai cinque campi di esperienza presenti nella scuola dell'infanzia.

Considerando i tre livelli distinti in: 1) competenza acquisita; 2) competenza in via di acquisizione; 3) competenza non acquisita, si sarebbero potuti rilevare i progressi periodici raggiunti da ogni bambino.

Linguaggi creatività espressione:

- segue con curiosità spettacoli di vario tipo;
- comunica esprime emozioni utilizzando le varie possibilità del linguaggio del corpo;
- inventa storie, spirito creativo nel gioco simbolico;
- si esprime attraverso il disegno;

- ama altre forme di espressione alternative al disegno, pittura manipolazione;
- è curioso rispetto alle potenzialità delle nuove tecnologie;
- ama e partecipa alle attività musicali.

Numeri, spazi e fenomeni viventi:

- raggruppa e ordina oggetti secondo criteri diversi;
- ne confronta e valuta la quantità;
- esegue misurazioni;
- sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata o della settimana;
- riferisce correttamente eventi del passato recente sa dire cosa può succedere in un futuro immediato o prossimo;
- osserva con attenzione il suo corpo. Gli organismi viventi e i loro ambienti i fenomeni naturali;
- ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi e altre quantità;
- individua posizioni di oggetti e persone nello spazio: sopra sotto avanti indietro;
- segue correttamente un percorso nello spazio sulle base di indicazioni verbali.

Il sé e l'altro:

- gioca in maniera costruttiva con gli altri;
- sa argomentare e sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini;
- ha sviluppato il senso dell'identità personale;
- percepisce le proprie esigenze le sente e le sa esprimere;
- sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto;
- pone domande su temi essenziali su ciò che è bene e ciò che è male;
- pone domande sulle diversità culturali;
- ha una prima consapevolezza dei propri diritti e propri doveri;
- si orienta nelle prime generalizzazioni di passato presente e futuro;
- si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento in rapporto con gli altri e con le regole condivise;
- ha una concezione del funzionamento della comunità.

Discorsi e parole:

- ha una buona padronanza della lingua e arricchisce il proprio lessico;
- sa esprimere verbalmente emozioni e sentimenti;

- sperimenta rime, filastrocche, inventa nuove parole cerca somiglianze e analogie tra suoni e significati;
- ascolta con interesse e comprende narrazioni;
- racconta e inventa storie;
- chiede e offre spiegazioni;
- usa il linguaggio per progettare attività e definirne le regole;
- ragiona sulla lingua, scopre lingue diverse e le sperimenta;
- si avvicina con interesse alla lingua scritta.

Corpo e movimento:

- il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo;
- riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo;
- riconosce le differenze sessuali;
- adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione;
- riconosce il proprio schema corporeo;
- prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori applicandoli nei giochi individuali e di gruppo;
- controlla il gesto e valuta il rischio;
- si coordina con gli altri nei giochi di movimento e nelle attività espressive.

Alla luce di quanto sopra descritto reputiamo opportuno porre l'accento su alcune finalità che ci paiono particolarmente importanti nel luogo e nel tempo in cui viviamo.

## **5. Relazioni e clima generale per una scuola che sia sempre più famiglia**

Non esiste educazione senza una relazione affettiva tra adulto e bambino. È il primo obiettivo del nostro agire quotidiano, la base su cui costruire percorsi autonomi di sviluppo cognitivo, corporeo e sociale. Attraverso la sicurezza, che scaturisce da un solido legame affettivo, il bambino affronta tutte le esperienze funzionali allo sviluppo della propria personalità con più slancio e maggior vigore. In questo contesto anche un “no” viene accettato, in quanto il “non posso farlo” viene interpretato non come la rottura di un rapporto, ma come un sostegno alla crescita.

Funzionale al nostro obiettivo è la creazione di un ambiente scolastico, specie nel periodo dell'accoglienza, caldo e rassicurante, quasi familiare, come reclamavano, per esempio, Rosa e Carolina Agazzi nella loro ricerca pedagogica. In questo clima il bambino potrà acquisire la sicurezza che

gli consentirà di vivere pienamente qualsiasi esperienza; successivamente sarà importante creare contesti in cui possa esprimersi, manifestando ansie e aspirazioni, e in cui vengano riconosciute e apprezzate le proprie peculiari attitudini e virtù. Un bambino sicuro di sé è in grado di aprirsi agli altri e di attivare processi di socializzazione di alta qualità.

Un atteggiamento eccessivamente autoritario e repressivo degli educatori crea distanza tra adulto e bambino e va palesemente contro i nostri obiettivi, per questo gli educatori dell'asilo nel bosco si mostrano rasserenanti e incentivanti, prestando particolare cura alla genuinità della relazione evitando ogni convenzionalità o forzatura artificiosa. Lo scopo è quello attraverso dei comportamenti che alimentino la sua autostima di incentivare nel bambino la scoperta della sua capacità di costruire sani e saldi vincoli interpersonali e soddisfare così il suo naturale *bisogno di socialità*.

Qualcuno per scelta, altri per necessità, molti nuclei familiari sono composti da genitori che trascorrono meno tempo a casa. Sempre più sono i bambini iscritti al tempo pieno, che vivono a scuola metà della propria giornata. Per molto tempo, sicuramente fino alle prime lotte di emancipazione delle donne si è considerata la famiglia come il luogo dove *educare* e la scuola dell'infanzia come il posto deputato a *istruire*. Per educare intendiamo fornire gli strumenti morali ed etici per affrontare la vita, mentre istruire, in questo contesto, significa fornire conoscenze tecnico-pratiche. Così la famiglia è il luogo delle coccole e della tolleranza, e la scuola è lo spazio intriso di formalismi in cui predominano ordine e disciplina. Questa separazione, a parere nostro, non è auspicabile nell'anno 2014 e così anche la scuola si fa famiglia. Un clima sereno e amorevole, un elevato tasso di attenzioni, un'educazione quanto più tagliata per l'individuo singolo sono tutte prerogative della nostra idea di scuola. I rapporti tra educatori e bambini, tra educatori e famiglie non devono basarsi su inutili formalismi ma privilegiare la schiettezza e la sincerità. L'educatore non è l'autorità che emette nozioni e sentenze ma la figura in grado di ascoltare e accogliere le ansie e le gioie dei bambini. La distanza corporea tra maestre e bambini deve diminuire, non devono mai mancare i momenti di intimità e gli abbracci.

La presenza di momenti dedicati all'ozio o alla libera scelta dei minori, così come la presenza di educatori maschi sono altri strumenti funzionali al nostro scopo.

Insomma una scuola che vuole indossare gli accoglienti abiti della famiglia deve riempirsi di amorevolezza e cercare di costruire un processo educativo *ad hoc* per ogni bambino.

Per fare questo abbiamo reputato opportuno applicare un diverso rapporto educatore-bambino che nella scuola tradizionale è 1 a 25 mentre nel nostro asilo nel bosco sarà 1 a 10.

## 5.1. L'autonomia

Per autonomia non intendiamo tanto l'abilità a esercitare senza aiuto esterno una qualsiasi attività o competenza, quanto il gusto e il piacere dell'esplorazione e della scoperta autonoma. Affrontare la quotidianità e le sue diverse e molteplici situazioni avendo il giusto spazio per l'esplorazione individuale, permette al bambino di avere una motivazione maggiore e soprattutto di acquisire nuove competenze, che poggiano su basi solide e durature perché fondate sull'esperienza diretta.

Il ruolo dell'educatore in tale contesto è quello di accompagnare sempre con le giuste attenzioni il bambino in una nuova esperienza evitando però intrusioni non necessarie e avendo fiducia nelle capacità dei piccoli. La presenza discreta dell'adulto che ripone la giusta fiducia nel piccolo è un requisito fondamentale se si vuole stimolare autonomia. Quando per esempio un bambino manifesta interesse a muovere i suoi primi passi da solo, l'educatore eviterà di sorreggerlo fisicamente ma gli avvicinerà delle carioline o dei carrelli sui quali potrà sostenersi e con i quali potrà muoversi liberamente, contemporaneamente gli farà percepire la sua vicinanza osservandolo e incoraggiandolo qualora ce ne fosse bisogno. L'attenzione a questo fondamentale aspetto della crescita umana è sempre alta e accompagna il bambino nell'acquisizione di tutte le sue competenze motorie e cognitive. Di fondamentale importanza per la progettazione del nostro lavoro è stata l'esperienza della pediatra Emma Pikler che nella struttura di via Loczy a Budapest ha potuto evidenziare la valenza dell'autonomia nella crescita anche in funzione preventiva di alcune patologie tipiche dell'infanzia.

## 5.2. Movimento, esplorazione e curiosità

Pochi negano in teoria l'importanza fondamentale del movimento nella crescita dei bambini quantomeno fino ai 5 anni eppure se entrate in una scuola materna vedrete le aule piene di tavoli e sedie a dispetto di un limitato spazio calpestabile, oppure se capitate in alcuni nidi vedrete che i piccoli trascorrono tempo eccessivo su seggioloni o passeggini. È quanto di peggio possiamo fare a un bambino, rinchiudere il suo corpo in piena esplosione, tra un tavolo e una sedia. L'asilo nel bosco prevedendo nella sua idea originaria che i piccoli vivano prevalentemente all'aria aperta risponde in maniera naturale a questo bisogno negato dalla scuola convenzionale.

L'esplorazione intesa come atto teso a scoprire il mondo presuppone che l'ambiente in cui i nostri trascorrono la propria quotidianità non sia sempre

lo stesso. Questo diritto dei bambini può essere garantito loro proponendo una quotidianità che venga trascorsa in luoghi sempre diversi garantendo quell'esigenza spesso mortificata di conoscere attraverso l'esperienza diretta e non attraverso i racconti di un adulto o le attività proposte da un libro didattico.

Per questo motivo prevediamo nella nostra programmazione parecchie escursioni nel territorio con visite al fiume, al bosco, al mare e perché no momenti da condividere col fabbro, il falegname e il contadino.

La curiosità è il motore della scoperta nonché un'attitudine individuale di ciascun pargolo. Questa tendenza, a parere nostro è mortificata dal sapere che ciascuna giornata scolastica è spesso identica alle altre. Attraverso un attento lavoro di osservazione e ascolto del bambino intendiamo fare delle proposte che rispondano a questo bisogno fondamentale. Coloro che frequenteranno l'asilo nel bosco non sanno con certezza cosa gli educatori proporranno loro ma avranno la chiara percezione di avere intorno adulti che li sanno ascoltare e che faranno loro delle proposte in sintonia con i loro desideri e che garantiranno dal punto di vista pedagogico una crescita armonica in grado di mantenere viva quell'attitudine così importante per lo sviluppo umano che è la curiosità.

### **5.3. L'educazione ambientale**

Qualsiasi essere umano tende a proteggere ciò che ama e per amare qualsiasi cosa è necessario viverla. Come si può pretendere che i nostri bambini diventino degli adulti in grado di rispettare l'ambiente se trascorrono gran parte del tempo all'interno di quattro mura ?

Pensiamo che i nostri bambini avranno un rapporto rispettoso della natura perché permetteremo loro di vivere all'aria aperta a stretto contatto con gli animali e il mondo vegetale. Siamo convinti che se l'ambiente in cui vivono garantisce loro giornate piacevoli che rispondono ai propri bisogni, in maniera naturale diverranno dei cittadini consapevoli in grado di tutelare il patrimonio naturale e di attuare corrette pratiche di sostenibilità ambientale.

### **5.4. Il gioco come veicolo didattico**

Il gioco, coinvolgendo la molteplicità delle dimensioni dello sviluppo infantile, costituisce un'esperienza totalizzante, in grado di appagare, contemporaneamente, il bisogno di fare, di conoscere, di sperimentare, il bisogno

di smontare e rimontare la realtà modificando creativamente l'ordine delle cose e delle idee, sovvertendo discorsi e parole, reinterpretando fantasticamente esperienze e relazioni. La complessa e variegata essenza del gioco e del giocare, il suo essere contemporaneamente libero e regolativo, adattativo e trasgressivo, individuale e di gruppo offre ai bambini una straordinaria ricchezza di sollecitazioni cognitive, emotive e sociali. Il gioco in particolare implica l'intreccio di due fondamentali dimensioni formative: quella cognitiva e quella emotiva.

*Dimensione cognitiva.* Il gioco si afferma come un insostituibile strumento di attivazione dell'intelligenza, consentendo al bambino di sperimentare tutta una serie di funzioni cognitive irrinunciabili:

- *funzione esplorativa*, da soddisfare attraverso la manipolazione degli oggetti con cui questi entra in contatto e attraverso l'esplorazione degli avvenimenti che compongono la sua esperienza;
- *funzione costruttiva* capace di dare via libera all'esigenza (vitale per il bambino come ben sottolineava la Montessori) di "fare da sé", di acquisire cioè autonomia e competenza di pensiero e di azione, esercitando liberamente e pienamente le proprie potenzialità cognitive a diretto contatto con la realtà;
- *funzione comunicativa*, attraverso la quale il bambino utilizza e perfeziona i suoi linguaggi verbali e non verbali, aprendosi a nuovi orizzonti di relazione con i coetanei e con gli adulti, a partire dai primissimi mesi di vita;
- *funzione creativa e inventiva*, grazie alle quali il bambino ha la possibilità di modificare, trasfigurare e reinventare la realtà, di scomporla e riprogettarla in un processo permanente ricostruttivo.

La *dimensione emotivo-affettiva* fa riferimento principalmente alla funzione simbolica del gioco. Attraverso il gioco simbolico del "fare finta di" il bambino ha la possibilità di mettersi nei panni di altri (persone, animali, cose) sperimentando in tal modo esperienze di decentramento affettivo, relazionale e conoscitivo, nel corso dei quali uscire dal proprio mondo, comprendere l'esperienza affettiva dell'altro e scoprire la ricchezza del confronto e dello scambio.

Anche nei giochi di gruppo, con la naturale condivisione delle regole, si mettono in moto una serie di processi, come l'acquisizione della capacità di ascoltare, atti a rendere migliore la qualità dei rapporti umani.

Il gioco e il giocare diventano nella nostra scuola uno strumento di notevole rilevanza sia nel momento dell'osservazione sia in quello della progettazione didattica.

## **5.5. Ricadute positive sulla comunità e partenariato**

Oltre a essere la maniera migliore di rispondere ai bisogni dei nostri bambini questo progetto potrebbe costituire un grosso vantaggio per tutta la collettività. Infatti come accennato in precedenza questo modello di scuola costa il 20% di quanto costa una scuola convenzionale. Le risorse risparmiate se anche il pubblico proponesse questa metodologia potrebbero garantire a un numero maggiori di bambini di accedere alle scuola pubblica e considerando l'alto numero di famiglie che non riescono a fruirne nel nostro territorio questo non ci pare poco.

Siamo inoltre convinti che tale impostazione rechi non pochi vantaggi al gruppo di lavoro presente in una scuola che avrebbe la possibilità di rimettersi in gioco e trarre nuova linfa da questo approccio innovativo all'educazione. Siamo convinti anche che se i bambini sono più felici e si sentono più ascoltati, come è nell'ambizione del nostro progetto, ciò avrà ricadute positive sull'umore e l'energia del gruppo docente attivando così un circolo virtuoso di cui anche le famiglie beneficiranno.

## **5.6. I nostri partner istituzionali**

Poiché il nostro obiettivo è quello di dare il nostro piccolo contributo al miglioramento della scuola italiana stiamo lavorando a un protocollo di intesa con Ministero, Regione, Comune, Municipio, Università e Corpo forestale, al fine di rendere questa esperienza una scuola pubblica. Il territorio del nostro decimo Municipio è particolarmente funzionale alla creazione di asili nel bosco e presenta alcune strutture abbandonate o sottoutilizzate che farebbero molto comodo ai nostri scopi. L'intento è a lungo termine quello di diffondere questa metodologia attraverso un processo formativo a tutte le regioni d'Italia il cui territorio è per sua natura l'aula didattica più bella ed efficace che si possa avere. Ci piacerebbe molto che la nostra regione facesse da capofila nello sperimentare e migliorare questo modello educativo e ci rendiamo disponibili per qualsiasi progetto formativo che possa essere funzionale ai nostri fini.

## **5.7. I nostri partner europei**

Siamo in contatto con diversi attori della comunità europea che come noi si stanno cimentando in questa stimolante esperienza dell'asilo nel bosco.

Citiamo i seguenti asili nel bosco: “Waldkindergarten Flensburg e.V.” (Germania), I Ur och Skur (Svezia), Bosquescuela (Spagna) e altre realtà nella città di Aarhus (Danimarca, Paese che ha largamente sperimentato questo metodo).

Nei primi contatti con queste esperienze ormai consolidate nel tempo, si è subito percepito il desiderio da parte di tutti gli attori coinvolti a creare degli scambi culturali importanti che mirino a una mutua fecondazione di buone pratiche e know how. Le collaborazioni con questi paesi potranno essere anche fruttuosi da un punto di vista normativo potendo attingere dai regolamenti già in uso in Europa.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini E. (2010), “Waldkindergarten: l’asilo nel bosco. Un modello alternativo di scuola dell’infanzia”, *Infanzia*, 2, pp. 123-127.
- Del Rosso S. (2010), *Waldkindergarten. Ein pädagogisches Konzept mit Zukunft?*, Diplomica Verlag GmbH, Hamburg.
- Emilio Manes, Bello S., Casertano D., Mai P., Ronci G. (2016), *L’asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Tlön, Canale Monterano.
- Gruener L. (2011/2012), *Piccole voci nel bosco: bambini che apprendono, crescono e vivono nella natura. La scuola dell’infanzia nel bosco e il progetto di sperimentazione in Emilia Romagna*, tesi di laurea, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Facoltà di Scienze della formazione, Corso di studio in Educatore sociale e culturale, Bologna, <http://lascuolanelbosco.fondazionevillaghigi.it/wp-content/uploads/2012/10/piccole-voci-nel-bosco-tesi-di-lena-gruener.pdf>.
- Häfner P. (2002), *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland: eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*, Dissertation, Universität Heidelberg, Fakultät für Verhaltens- und empirische Kulturwissenschaften, <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/>.
- Mai P. (2019), *La gioia di educare. Pedagogia della bruschetta*, Tlön, Canale Monterano.
- Miklitz I. (2001), *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, Berlin, Luchterhand, Berlin.
- Ronci G. (2017), *Manifesto di una mamma imperfetta. Illustrazioni di Maria Madalena Monti*, Tlön, Canale Monterano.

## 15. Centro Bosquescuola nel Parco nazionale di Guadarama nei pressi di Madrid

di Philip Bruchner, Silvia Corchero, Ana Palomino\*

### 1. La nascita di un nuovo progetto in Spagna

**Conduttrice:** È passato un anno dalla proposta di Philip Bruchner che sta creando una scuola dell'infanzia all'aria aperta, un modello che funziona e che sta avendo grandi risultati nei paesi vicini e che ora possiamo annunciare sta per iniziare qui. Andiamo a vedere i dettagli con tre delle persone che hanno iniziato il progetto: Philip Bruchner, Silvia Corchero e con Ana Palomino.

Avete fatto una traversata nel deserto per arrivare fino a qui e ora raccontaci quando, come avete iniziato?

**Philip:** Abbiamo iniziato in montagna nei pressi di Madrid, in un punto dichiarato recentemente Parco Nazionale della Montagna di Guadarama, precisamente nel municipio di Cerceda. Si tratta di un centro bilingue, con apprendimento dell'inglese, gestito dalla Fondazione Félix Rodrigo de la Fuente. Cominceremo a settembre e contiamo su una comunità di 20-25 bambini e bambine con un'età compresa tra i 3 e i 6 anni.

**Conduttrice:** Esplicitiamo che cosa c'è di particolare, cosa offrite nel centro bosquescuola, Silvia tu sarai maestra e ti occupi della comunicazione e dello sviluppo, raccontaci che ha di speciale questa realtà, che tipo di bambini possono partecipare.

\* L'intervista televisiva a Philip Bruchner, Silvia Corchero, Ana Palomino è stata registrata e tradotta a cura di Paolo Mai. La Aventura del Saber. Philip Bruchner, Silvia Corchero y Ana Palomino. Bosquescuola – RTVE.es, 09 feb 2015. Presentata quale esempio di estensione del Progetto di scuola all'aperto in Spagna, l'intervista è stata letta durante il convegno internazionale del 31 marzo 2015 intitolato "L'Asilo nel Bosco nella pedagogia contemporanea", Roma, Università degli Studi Roma Tre. L'attività di Philip Bruchner è documentata nel sito web <http://www.bosquescuola.com/>. Altri video sono alla pagina: <https://bosquescuola.com/television/>.

**Silvia:** La cosa particolare della bosquescuola è che il contesto naturale è l'aula e i bambini trascorrono la maggior parte del tempo all'aria aperta. Il materiale didattico proviene dall'ambiente naturale ed è adatto ai bambini della scuola dell'infanzia, 3-6 anni. Vogliamo lavorare molto con lo stupore. La natura ci facilita in questo, ogni giorno c'è un paesaggio differente, una gran varietà di forme, colori e tutto questo va a stimolare molto la curiosità dei piccoli. Vorremmo sfruttare questa curiosità, quest'attitudine allo stupore perché crediamo che questo sia il loro motore per l'apprendimento. Vogliamo rispettare il ritmo di ciascun bambino, non vogliamo forzare i piccoli a fare ciò su cui non sono ancora pronti. Cerchiamo di utilizzare una forma ludica in questo contatto diretto con la natura, vivendo esperienze reali.

## 2. L'impatto sociale

**Conduttrice:** Ana anche tu sarai maestra della bosquescuola, molta gente si chiede se i bambini che si formano con voi quando andranno a una scuola convenzionale avranno qualche problema.

**Ana:** Crediamo esattamente il contrario, è un modello già consolidato soprattutto in Nord Europa e per esempio in Germania ci sono più di 1000 scuole nel bosco all'aria aperta, per esempio è stato dimostrato che se i bambini durante i primi 7 anni hanno la possibilità di muoversi molto, sono favoriti nella motricità e sono aiutati nello sviluppo di alcune aree del cervello che controllano l'equilibrio del sistema cinestetico, questo permette che una volta arrivati alla scuola primaria possano rimanere più tempo seduti e concentrati. A questo proposito uno studio di Peter Hafner dell'Università di Heidelberg ha dimostrato che i bambini una volta arrivati alla primaria, si concentrano meglio, hanno maggiore attenzione, sono autonomi e indipendenti, risolvono meglio i conflitti e lavorano meglio in gruppo, si esprimono e argomentano meglio e sono più creativi.

## 3. L'aula si chiama natura

**Conduttrice:** Bene, andiamo avanti poco a poco, Philip, che hanno di speciale i bambini che si formano con voi?

**Philip:** Quello che è caratteristico e innovatore, come ha detto la mia amica Ana, è che la natura è l'aula, la classe è all'aria aperta. Il gioco libero è un altro aspetto caratteristico, e diamo molta fiducia all'apprendimento attraverso il gioco libero. Ogni giorno per 2 o 3 ore i bambini possono sce-

gliere a cosa dedicarsi, quanto tempo e con chi. E questo li aiuta a sviluppare una certa abilità e le competenze di base per il loro sviluppo integrale che è essenziale per avere un buon ritmo nella scuola primaria. Poi c'è il dialogo inteso come mutuo rispetto basato sull'integrità del bambino, un dialogo che si accresce a diversi livelli, tra bambini e bambini, tra i maestri e i bambini e questo li aiuta a svilupparsi a livello intellettuale ed emozionale. Come ulteriore caratteristica possiamo dire che non solo la natura come contesto di interesse, ma vogliamo anche uscire dalla natura, vogliamo andare al comune, nelle biblioteche. Andiamo al lavoro dei genitori programmando escursioni settimanali affinché i bambini apprendano a contatto con situazioni reali della vita perché crediamo che questo modello sia un modello aperto alla società.

**Conduttrice:** Come si traduce questo nella competenza che riceve un bambino, come possiamo spiegarlo alla gente, che tipo di attitudini sviluppano i bambini?

**Silvia:** La bosquescuola è una scuola autorizzata che promuove competenze tipiche della scuola dell'infanzia. Facciamo in modo che i bambini apprendano, sappiano concentrarsi e cercare la motivazione dentro di loro, che sappiano essere autonomi e avere iniziative personali, competenze di base che li aiutino giorno per giorno anche nel passaggio alla scuola primaria. Consideriamo importanti anche altre competenze che apprendono a poco a poco come la lettura, la scrittura o la matematica che sono comunque trattate nella scuola nel bosco ma in chiave comunque ludica e divertente per loro.

#### 4. Insegnanti e genitori

**Conduttrice:** Abbiamo parlato di bambini in questa parte dell'intervista e ora parliamo di maestri, come fa un docente che si è formato per la scuola tradizionale a insegnare nella maniera che propone la bosquescuola?

**Ana:** In un asilo nel bosco come il nostro con un gruppo di 20-25 bambini ci sono 3 maestri, la metodologia bosquescuola è una metodologia innovatrice e i maestri devono specializzarsi su questa, per questo contiamo su dei corsi di formazione iniziali e corsi continuativi i prossimi inizieranno in questa primavera a Madrid e nei Paesi Baschi, poi una delle maestre deve avere il titolo di maestra di scuola dell'infanzia, una deve essere del posto ed essere effettivamente bilingue.

**Conduttrice:** E i genitori? Quale *feedback* state ricevendo in questo momento? Che cosa dicono dello scenario che prospettate loro? Parliamo di genitori molto motivati, di mente aperta? Hanno dei dubbi?

**Ana:** I genitori chiedono di sapere tutti i dettagli di questa metodologia, chi sono i componenti dell'equipe educativa e quale è il contesto in cui si sviluppa questo progetto. Devo dire che sono molti i genitori e gli educatori che chiedono un cambiamento del sistema educativo tradizionale, un'alternativa pedagogica a quello che conosciamo. Stanno domandando una scuola alternativa rispetto a quella tradizionale.

## 5. La giornata tipica e la proposta in essere

**Conduttrice.** Come possiamo spiegare una giornata tipica della bosque-scuola, ci avete spiegato la vostra filosofia quello che offrite ai bambini ma cosa succede dalle 8 del mattino in poi?

**Philip:** Si arriva a scuola alle 8:30 e si va nella capanna che è il nostro punto d'incontro, iniziamo con un'attività ludica di benvenuto e poi ci dividiamo in gruppi, i più grandi fanno un'attività di scrittura per prepararsi al meglio alla primaria, i più piccoli giocano, corrono, esplorano e si divertono. Dopo ciascuno prende il suo zaino con la sua bottiglia e andiamo nel bosco, ogni giorno facciamo un'escursione che va dai 500 metri a 1 chilometro e quando arriviamo nel luogo scelto per quel giorno ci sediamo in un posto comodo dove non c'è troppo sole e facciamo la colazione. Quindi inizia la fase del gioco libero dove i bambini cominciano a esplorare l'ambiente e dopo queste due ore uno di noi racconta una storia liberamente, spontaneamente. All'ora del pranzo ritorniamo alla capanna dove mangiamo un piatto caldo preparato da un catering. Poi c'è il riposo, il momento in cui i più piccoli dormono quanto vogliono e anche i grandi si riposano un poco. Segue un ulteriore momento dedicato al gioco libero per i più piccoli, mentre i grandi vanno nell'aula della capanna a fare attività relative al programma e alle 16:30 i genitori li riprendono oppure quelli che non vogliono restare per il pranzo possono tornare a casa alle 13:30.

**Conduttrice:** Hanno dunque un'alternativa. A che punto siamo Silvia, possiamo vedere le immagini, la bellezza del contesto, la particolarità della capanna? Potete raccontarci qualcosa?

**Silvia:** Siamo in fase di preiscrizioni, ci chiedono le prime informazioni e già abbiamo un gruppo abbastanza numeroso che inizierà nell'anno 2015-2016. Ci siamo concentrati nella conoscenza del gruppo e nella preparazione della presentazione di cui hanno molto bisogno i genitori per convincersi a portare i bambini nella bosque-scuola. Abbiamo programmato una serie di attività, abbiamo fatto delle presentazioni in loco, faremo delle giornate aperte (*open day*). Apriremo la capanna il 14 e 15 di marzo e così potremo presenta-

re tutto ciò che vogliono conoscere, al momento la capanna la stanno fabbricando e presto sarà pronta. Per finanziare una parte della struttura abbiamo attivato un progetto di *crowdfunding* con la fondazione Boteo e chiediamo di collaborare a tutti coloro che vogliono finanziare questo tipo di educazione, una piccola donazione può aiutarci molto soprattutto alla sua diffusione. Siamo in punto dove ci stanno chiamando molte istituzioni e altre enti che sono interessati.

**Conduttrice:** L'inaugurazione del progetto sarà l'inizio della vostra avventura lungo le strade di una nuova conoscenza.

## Riferimenti bibliografici

Bosquescuola Learning in nature, *Bibliografía de estudios científicos*, <https://bosquescuola.com/investiga/evaluaciones-3/> (ultima consultazione 25/1/2021).

Bruchner P. (2017), *Bosquescuola. Guía para la educación infantil al aire libre*, Ediciones Rodeno, Valencia.

Centro de Educación Infantil Bosquescuola Cerceda, *Pedagogía. Señas de identidad*, <https://bosquescuola.com/p1800/pedagogia/> (ultima consultazione 25/1/2021).

Häfner P. (2002), *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Inauguraldissertation*, Universität Heidelberg, [http://archiv.ub.uniheidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit\\_Peter\\_Haefner.pdf](http://archiv.ub.uniheidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf), <https://bosquescuola.com/investiga/evaluaciones-3/> (ultima consultazione 25/1/2021).

Iniciativa Bosquescuola, *Programa Superior Universitario en Metodología Bosquescuola*, Iniciativa Bosquescuola, Cerceda (Madrid).

# **16. La scuola nel bosco. Un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole**

di Michela Schenetti, Irene Salvaterra\*

## **1. Prospettive di studio**

Gli ultimi anni del ventesimo secolo sono stati caratterizzati da un aumento di incertezza, instabilità e rapidi cambiamenti dovuti alle conseguenze dello sviluppo che continua a ignorare e a marginalizzare i sistemi naturali. Sono proprio i bambini, i protagonisti del futuro che dovranno sobbarcarsi le conseguenze derivanti dalle decisioni politiche, sociali e ambientali attuali che quotidianamente si traducono in azioni attuate o evitate. Uno dei più importanti compiti della società dovrebbe essere quello di comunicare ai bambini, attraverso i nostri atteggiamenti, quei valori, quelle conoscenze e quelle competenze necessarie a ripensare e modificare gli attuali modelli di pensiero e azione per garantire salute, giustizia e sostenibilità per tutti. L'educazione ambientale – o educazione alla sostenibilità nella prospettiva attuale – è di vitale importanza per percorrere questa via come ci ricordano gli obiettivi dello sviluppo sostenibile che ci siamo impegnati a raggiungere entro il 2030 (UNESCO, 2017). Per farlo, i bambini hanno bisogno di noi adulti – genitori, insegnanti e della più vasta comunità – per imparare a scorgere soluzioni sostenibili, per orientare le azioni necessarie al cambiamento e riconoscere l'importanza vitale del nostro “posto nella natura” (Davies, 2009). Ma più di tutto i bambini hanno bisogno di esperienze, bisogno di vivere la natura e invece, in controtendenza, oggi vengono offerte loro ben poche possibilità di trascorrere del tempo in autonomia all'aria aperta. Il le-

\* Michela Schenetti è professore associato e docente di Didattica generale presso l'Università degli Studi di Bologna. Irene Salvaterra è educatrice ambientale e formatrice presso la Fondazione Villa Ghigi di Bologna. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini accademici, si segnala che Irene Salvaterra ha redatto il paragrafo 2 e Michela Schenetti i paragrafi 1, 3, 4, 5.

game con la natura è sicuramente importante sia sul piano educativo, sia su quello della qualità della vita, non solo per far crescere i bambini bene e in salute, ma anche per responsabilizzarli e incoraggiarli a proteggere il nostro pianeta una volta diventati cittadini adulti. Non è sempre stato così: i processi di progressiva artificializzazione del territorio, il sopravvenire di nuovi pericoli (e la mutata percezione degli stessi), il modificarsi dei ritmi e degli stili di vita hanno progressivamente ridotto per i bambini, e non solo per loro, le opportunità di contatto con la natura da sempre insostituibile compagna di giochi, avventure e scoperte. Alcune conseguenze le abbiamo già sotto gli occhi e ci vengono raccontate da numerose ricerche internazionali che ci descrivono un'infanzia cagionevole, obesa e stressata, preda di emicranie, ansie, e gravi problemi comportamentali come, tra le altre, le sindromi da deficit di attenzione (Faber Taylor, Kuo, 2006).

Altrettante conseguenze sono di lettura meno immediata e di portata più profonda e fanno riferimento a una trasformazione epocale che riguarda la perdita di contatto, particolarmente evidente nelle giovanissime generazioni, tra la specie umana e il mondo fisico circostante. In una quotidianità sempre più sedentaria, i bambini faticano a sentire il proprio corpo come strumento di esplorazione, conoscenza e libertà e al contempo faticano a comprendere il senso che sta dietro a quelle pratiche a cui sono spesso richiamati. Perché portare il pranzo in un contenitore riutilizzabile invece di usare ogni giorno alluminio o pellicola trasparente? Cosa succede ai nostri rifiuti? Perché è importante dotarsi di una borraccia anziché comprare l'acqua nella bottiglia di plastica? Come posso creare qualcosa di nuovo e bello da cose vecchie? La sostenibilità potrebbe assumere per loro diverse forme e significati ma a una condizione: poterne fare esperienza quotidiana per avere l'opportunità di interiorizzare pratiche consapevoli piuttosto che seguire ingenuamente regole indotte. Un'attenzione forte all'ambiente difficilmente può nascere da insegnamenti normativi; per questo, permettere un rapporto con l'ambiente e nell'ambiente, sin dai primi anni di vita si rivela, nella nostra prospettiva, fondamentale. Significa assecondare la predisposizione naturale dei bambini alla relazione con gli altri esseri viventi, quello che E. Wilson chiama *biofilia* (Wilson, 2002) e la loro altrettanto naturale tendenza, dai 3 ai 6 anni, a classificare, catalogare e provare forte interesse per i materiali e gli elementi naturali, quello che Gardner chiama *intelligenza naturalistica* (Gardner, 1999). In questo scenario, le esperienze attivate nei primi anni di vita, al nido o nelle scuole dell'infanzia, assumono un ruolo decisivo. Per costruire un'*identità ecologica* (Thomashow, 1996), occorre restituire ai bambini la possibilità di vivere l'ambiente naturale, di conoscerlo, di attribuirgli un senso e un significato

soggettivo e di “sentirlo proprio” pur in una prospettiva comune, è questa la consapevolezza da cui nasce il progetto che qui presenteremo.

Qualcosa si sta facendo, molto è possibile fare.

## **2. Il Progetto La scuola nel bosco. Nascita, capisaldi, sviluppi**

La scuola nel bosco al Parco Villa Ghigi è un progetto didattico dedicato all’infanzia che ha avuto origine nel 2011 da un piano regionale INFEA (Informazione educazione ambientale)<sup>1</sup> e continua ancora oggi con rinnovato entusiasmo in collaborazione con le istituzioni educative e il Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università di Bologna. Il progetto è stato avviato dalla Fondazione Villa Ghigi, una struttura di eccellenza della rete dei centri di educazione alla sostenibilità della regione Emilia Romagna che da quasi trent’anni svolge un’intensa attività didattica e di formazione dai nidi d’infanzia alle scuole superiori di Bologna e provincia a cui affianca un altrettanto articolata proposta di attività extra-scolastiche per bambini e famiglie. Il progetto muove dalla consapevolezza che i nostri bambini hanno oggi sempre meno occasioni di incontrare la natura nel quotidiano e di giocare liberamente con gli amici all’aria aperta, nonostante studi e ricerche dimostrino quanto questi fattori siano importanti sul piano pedagogico e su quello della qualità della vita del bambino (Bertolini, 1984). In un’epoca ca-

<sup>1</sup> La sperimentazione iniziale è stata attivata in collaborazione con altri due Centri di Educazione alla sostenibilità del sistema INFEAS: il CEA San Teodoro del Parco regionale dell’Abbazia di Monteveglio e il centro di Documentazione Pedagogico di Casalecchio di Reno, il Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università di Bologna, il Comune di Bologna e le associazioni culturali Hamelin e Ottomani, ha previsto alcuni incontri pubblici rivolti in primo luogo alle famiglie, un percorso formativo, la sperimentazione con alcune sezioni di scuola dell’infanzia, una ricerca condotta da Michela Schenetti e la documentazione dell’intera esperienza. La formazione è stato il cuore del progetto a cui hanno partecipato educatrici e collaboratrici, coordinatori pedagogici delle scuole coinvolte, educatori ambientali ed esperti dell’università, tesisti e tirocinanti. Formarsi insieme è stato importante, perché si è creato un clima di complicità e di fiducia molto utile per lavorare insieme nel bosco. La sperimentazione ha coinvolto quattro sezioni della scuola dell’infanzia, che hanno trascorso in tutto sei settimane, due in autunno e quattro in primavera, nel bosco all’interno dei Parchi Villa Ghigi di Bologna, della Chiesa di Casalecchio, dell’Abbazia di Monteveglio, inserendosi in contesti diversi: Bologna la città capoluogo, Casalecchio un comune di medie dimensioni e il Parco dell’Abbazia un’area protetta in un territorio collinare.

ratterizzata anche dalla diffusione delle nuove tecnologie e in cui si comincia a parlare di patologie legate al cosiddetto “deficit di natura” (Louv, 2006), molti sono i pediatri che sostengono questi progetti, anche perché numerosi studi e ricerche dimostrano come in una società dove si vive sempre più in spazi chiusi il gioco libero all’aria aperta, soprattutto tramite il contatto continuo con la natura, migliori la salute fisica e mentale e il benessere emotivo di bambini e adulti, rinforzi il sistema immunitario, riduca l’ansia e lo stress, migliori la qualità del sonno, accresca la creatività, la memoria e la capacità di concentrazione (Agostini, Minelli, 2018; Holland *et al.*, 2018).

Si vive la natura in modo episodico durante le vacanze e nei fine settimana, quello che manca è un contatto costante e continuo. Eppure a Bologna e nella nostra regione la natura è ancora a portata di mano anche se questo importante patrimonio collettivo rischia però di essere solo in parte percepito e fruito dai cittadini. Non frequentando più abitualmente la natura si è persa la capacità di conoscerla e il cambiamento degli stili di vita, la mutata percezione dei pericoli e la diffusione delle nuove tecnologie stanno cambiando bruscamente un rapporto, quello dei bambini con la natura, che era rimasto immutato per secoli.

La scuola nel bosco prende spunto dalle numerose esperienze del centro e Nord Europa in particolare dai *Waldkindergärten* tedeschi che hanno come peculiarità lo svolgimento delle attività a diretto contatto con la natura in qualsiasi stagione, con il bello e il brutto tempo. Oltre a valorizzare le peculiarità educative tipiche dell’esperienza della Fondazione Villa Ghigi, il progetto dialoga con la tradizione pedagogica che contraddistingue i servizi per l’infanzia bolognesi di oggi e del passato – Bologna fu tra le prime città italiane a istituire un secolo fa le “scuole all’aperto” (D’Ascenzo, 2018) –.

L’idea di fondo è quella di portare i bambini con continuità nel bosco, stagione dopo stagione, incoraggiare il gioco libero all’aria aperta e promuovere un approccio avventuroso alla scoperta della natura, privilegiando i sensi e la manualità. Sono raccomandati stivaletti di gomma o scarponcini e “tute da fango” ed è consigliato vestirsi a strati, con abiti resistenti e scarpe solide. Sua principale caratteristica, quella di mettere al centro della crescita del bambino, il contatto costante non mediato con la natura, da sempre compagna di avventure e scoperte. Alla base di questa scelta, l’ampia letteratura di riferimento che permette di considerare i boschi come ambienti privilegiati di apprendimento per adulti e bambini. Nel bosco vediamo compiere gesti semplici, naturali, quasi scontati che invece nascondono dentro di sé un grande valore dal punto di vista educativo. Il frugare presuppone interesse e curiosità, il raccogliere tesori non sempre facilmente raggiungibili richiede perseveranza, le scoperte sollecitano emozioni, ma si tratta di requisiti

fondamentali perché le esperienze possano essere significative e lasciare il segno nella memoria di chi le compie. Per queste ragioni il bosco porta con sé i tratti di un vero e proprio ambiente di apprendimento. È un ambiente in cui sperimentare le proprie conoscenze e abilità. È un ambiente in grado di arricchire i repertori di bambini e adulti grazie alla molteplicità di materiali naturali essi stessi intelligenti. È un ambiente che promuove un atteggiamento di sfida dell'imparare che attiva processi di problem solving, richiede capacità di improvvisare e pensiero divergente (Salvaterra, Schenetti, 2017).

Nella nostra proposta di scuola nel bosco integrata (Miklitz, 2011) bambini e insegnanti vivono 5 giorni consecutivi con il bello e il brutto tempo, sempre all'aria aperta, mettendo al centro l'esperienza diretta, l'osservazione, i rilanci progettuali e il contatto intenzionale con la selvatichezza in continuità con la frequentazione degli spazi verdi scolastici. Siamo a dieci minuti dal centro di Bologna e già immersi in collina in un parco pubblico che è un grande laboratorio naturale, dove capita quotidianamente di vivere significative esperienze di interazione con la natura. Si tratta di un mosaico di ambienti diversi caratterizzato da alcuni lembi di bosco, bei prati, ricche siepi e filari di frutti antichi, dove ci si può imbattere in numerose specie animali tipiche dell'ambiente collinare, un prezioso serbatoio di biodiversità e un luogo particolarmente vocato all'educazione ambientale. La mattinata inizia generalmente con un bel cerchio sotto un gruppetto di pioppi bianchi: adulti e bambini si danno la mano e salutano il bosco con una canzone a pochi passi da un piccolo stagno dove all'inizio della primavera si sentono i richiami nuziali di rospi e ranocchi, che al primo segnale di pericolo si tuffano in acqua e scompaiono fra la vegetazione. Il bosco ci accoglie e ci incuriosisce subito e in tutte le stagioni è pieno di sfide eccitanti. C'è chi ama sostare in tranquillità sul sofà di vitalba e chi invece si spinge nel piccolo rio, dove grazie all'ingegno e all'operosità di grandi e piccoli sono state realizzate rustiche passerelle con tronchi e ramaglie, chi invece nell'intrico delle siepi entra in un mondo segreto fatto di gallerie di rampicanti e fra noccioli, rovi e rose selvatiche, fra un frullo di ali e un fruscio improvviso scopre numerose piste di animali selvatici.

Le giornate sono scandite da una routine che introduce continuità e ritualità fornendo ai bambini preziosi punti di riferimento: il cerchio del mattino, per incontrarsi e scambiare pensieri, il carretto, insostituibile compagno di viaggio, il richiamo del picchio di legno per ritrovarsi, il centrotavola del pranzo realizzato con ghiande, pigne, cortecce e fiori raccolti nel corso della mattinata, l'acqua nei secchi e il sapone per lavarsi le mani. E ancora mangiare insieme seduti nell'erba, la nanna all'ombra dei tigli e per chi non è ancora stanco piccole storie di natura, alla ricerca di un linguaggio suggestivo, lon-

tano da quello scientifico, un linguaggio per certi aspetti poetico, sfogliando albi illustrati e libri silenziosi. E verso sera ci si saluta di nuovo, mano nella mano in cerchio l'ultima canzone; a domani che sarà un nuovo giorno.

Nel bosco solitamente la routine aiuta bambini e insegnanti a rilassarsi e a favorire un'atmosfera calma e rispettosa; si tratta perlopiù di piccoli riti, di occasioni che accrescono il senso di appartenenza al gruppo e la fiducia e la sicurezza nei confronti dell'ambiente circostante e della natura. Fin da subito appare chiaro quanto il bosco sia uno straordinario laboratorio di apprendimento e di autoapprendimento dove si possono svolgere molte attività non strutturate perfettamente in linea con i bisogni dell'infanzia. Anche se di origine seminaturale e semplificato nella struttura e nella composizione, il bosco resta comunque un ambiente ricco di multisensorialità, che ci accoglie e ci incuriosisce: non solo alberi, ma arbusti, erbe, animali grandi e piccoli, tracce, acqua, funghi, frutti e semi, luci e ombre. Il bosco è sopra, sotto, accanto a noi, un ambiente suggestivo ideale per l'esplorazione naturalistica, un luogo impreveduto e mutevole che scatena l'immaginazione e offre con i suoi tanti materiali naturali infinite possibilità di gioco e di costruzione. Nelle giornate di sole, come in quelle di pioggia i bambini raccolgono molti oggetti della natura: foglie traforate come pizzi, bacche segnate da morsi, radici, rami e rametti di varie forme, pezzi di cortecchia, sassi, gusci di chiocciole. I materiali naturali cambiano con le stagioni, hanno odori specifici e diversi, forme particolari, colori con moltissime sfumature. Sono pezzi unici e chi li trova ha la sensazione di aver scoperto un tesoro, materiali intelligenti che risvegliano i sensi e favoriscono una concentrazione intensa e incantata. Giocando con questi oggetti i bambini entrano in contatto con la vita, con le sue trasformazioni (il germogliare di una ghianda, lo sfarfallare di un macaone, la maturazione dei frutti) e con la morte che è una parte importante del ciclo di animali e piante, e scoprono che i cambiamenti non finiscono mai e che possono essere osservati giorno dopo giorno. Questi oggetti hanno una loro storia, sono elementi di qualcosa di più grande dell'abituale esperienza del bambino, fanno parte della vita e lo stimolano a scoprire tutti i segreti che il mondo porta con sé. Nel bosco il tempo scorre lento, si sente il frullare delle foglie del pioppo, capita di intravedere uno scoiattolo saltare da un ramo all'altro e di odorare accovacciati a terra il profumo delicato delle primule. Momenti magici in cui l'esplorazione diretta della natura si trasforma in intimo contatto.

Nella nostra esperienza vediamo bambini sempre indaffarati che nel bosco corrono, si arrampicano, saltano fossi e pozzanghere, scendono lungo scarpate, stanno in equilibrio su vecchi tronchi, ascoltano il canto del pettirosso, toccano e strofinano erbe, sperimentano intrugli, annusano fiori, fanno scorpacciate di ciliegie e rusticani e guardano incantati le nuvole muoversi nel cielo. Ma

soprattutto osserviamo bambini che si divertono, ridono, si emozionano, appaiono felici e costruiscono un legame profondo con la natura che li incoraggerà a prendersi cura dell'ambiente una volta diventati cittadini adulti.

### **3. Lo sguardo della ricerca: percezioni e vissuti dei protagonisti**

Il valore di questa esperienza è stato indagato e messo in evidenza da un disegno di ricerca che ha caratterizzato tutto il primo percorso sperimentale (a.s. 2010-2011) coinvolgendo i diversi protagonisti: bambini, insegnanti, genitori, coordinatori pedagogici ed educatori ambientali.

Essendo, infatti, una realtà nuova sarebbe stato importante accompagnarla con sguardo euristico con l'obiettivo di comprendere i vissuti e le percezioni degli adulti da un lato e dei bambini dall'altro; registrare i cambiamenti, le sensazioni, intuire gli apprendimenti. Per questo la metodologia di ricerca stessa non poteva che essere quella qualitativa, condotta con un approccio fenomenologico che ha comportato un grande lavoro di raccolta dati compiuto attraverso osservazioni etnografiche e interviste scritte preventive, intermedie e finali ai partecipanti.

Il ruolo degli educatori ambientali coinvolti nel processo è stato a lungo oggetto di dibattiti e riflessioni nonostante potesse già contare su ricche esperienze didattiche con la scuola dell'infanzia. Già conoscevano gli errori da evitare: fare le cose in fretta, anticipare e soprattutto togliere ai bambini il piacere della scoperta.

Con l'avvio del Progetto La scuola nel bosco si è potuto sperimentare un approccio più spontaneo, meno mediato dall'adulto. È apparso subito chiaro che l'obiettivo condiviso non era quello di guidare le sezioni attraverso un percorso di conoscenza del bosco da un punto di vista ecologico o naturalistico, ma costruire relazioni con e nel contesto, aiutando gli insegnanti a sperimentare nel bosco la loro pratica educativa. I bambini sarebbero stati liberi di scegliere cosa fare, sotto lo sguardo attento degli adulti: di organizzare le loro attività di sviluppare i propri giochi e di seguire attitudini e interessi. Così nel bosco l'educatore ambientale, pur diventando un punto di riferimento importante, si sforza, ora come allora, di mettersi tra parentesi lasciando ad adulti e bambini il piacere di ambientarsi e di esplorare in autonomia. Segnala tracce e piste di animali, tane, nidi, belle fioriture, ma lo fa in punta di piedi, senza sovrapporsi, rispettando curiosità e interessi dei bambini. Sa che è importante immergersi in un tempo lungo, lasciare i bambini liberi di fare senza interromperli, dando loro la possibilità di muovere gambe, mani e pensieri e di emozionarsi.

Gli educatori ambientali, fin dalla prima esperienza, hanno dimostrato di saper essere “solidi ponti” capaci di condividere la loro passione per la natura, di avvicinare gli altri, di contagiarli con un fare rispettoso, non invadente o autoreferenziale, come emergerà dalle riflessioni che provveremo ad argomentare a partire dagli esiti di questo primo percorso di ricerca empirica<sup>2</sup>.

#### 4. Il vissuto dei protagonisti: bambini, insegnanti e genitori

Il primo impatto dei bambini con il bosco è stato dirompente, la prima impressione chiara a tutti gli adulti è stato il bisogno di libertà. I bambini tentavano corse sfrenate, salti, movimenti rapidi, il loro fare discontinuo, trasmetteva gioia e entusiasmo ma erano sofferenti rispetto allo zaino che pareva per loro un’incombenza eccessiva. Nel loro passare da un’attività all’altra le relazioni con i coetanei erano discontinue e venivano incessantemente contenuti dagli adulti che li richiamavano all’ordine.

Collegati ai comportamenti dei bambini c’erano infatti quelli degli insegnanti che nei primi giorni nel bosco si comportavano come se fossero in sezione; prevaleva una forte attenzione agli aspetti organizzativi: gli orari da rispettare, l’esigenza di riproporre le routine scolastiche, la compilazione del registro. Si relazionavano con i bambini per richiedere il silenzio, l’attenzione, la fila ordinata. Le comunicazioni tendevano a inibire anziché proporre.

Finalmente dopo qualche giorno, qualcosa accenna a cambiare: le file si rompono, le insegnanti iniziano ad accettare che qualcuno rimanga indietro. Riconoscono le *competenze* e il *bisogno* dei bambini di avventurarsi anche in piccolo gruppo. Si iniziano a costruire le *regole* del bosco. Ecco che le esperienze e gli interessi dei bambini iniziano a differenziarsi e a concentrarsi sui *dettagli*. Aumenta la loro *autonomia* e compare il *desiderio* di qualcuno di appartarsi, di stare da solo.

Tutto questo è successo perché nel frattempo anche gli adulti si sono rilassati e ambientati. I ruoli tra insegnanti, educatori ambientali, coordinatori pedagogici e collaboratori si sono fatti via via meno marcati. Si è iniziato a riconoscere il *valore del corpo* (Merleau Ponty, 1965) non solo dei bambini per i quali si rivela fondamentale, ma anche il corpo adulto, prezioso ingrediente della relazione educativa spesso trascurato. Ecco che

<sup>2</sup> Per maggiori approfondimenti sull’impianto metodologico della ricerca, sui risultati e sui cambiamenti culturali, politici ed educativi si rimanda a Schenetti, Salvaterra, Rossini (2015).

gli adulti hanno iniziato a concedere libertà di movimento e hanno saputo mettersi in gioco.

I genitori hanno riversato sull'esperienza all'aperto diverse ansie e preoccupazioni: erano indecisi sull'abbigliamento dei bambini da privilegiare, dubbiosi sul tempo atmosferico, timorosi degli insetti che avrebbero potuto incontrare e spaventati dalla possibilità che i bambini potessero perdersi o farsi male. Hanno, però, collaborato fidandosi delle insegnanti e, a esperienza conclusa, non solo hanno riconosciuto la sua ricchezza, ma hanno chiesto di poterla vivere di nuovo con i loro figli, aumentando le richieste di occasioni extra-scolastiche.

L'esperienza del bosco ha inoltre stupito e meravigliato insegnanti e collaboratori perché è stata in grado di mostrare grandi risorse anche in quei bambini spesso considerati fragili che nel bosco hanno probabilmente messo in gioco competenze diverse o, forse, potuto incontrare lo sguardo attento degli adulti. I genitori hanno scoperto e condiviso i vantaggi di quella che hanno definito come stanchezza fisica vera, piena, che si è contrapposta a quella stanchezza mentale che caratterizza la quotidianità dei nostri bambini. Si sono emozionati nell'ascoltare i loro bambini raccontare, con un linguaggio ricco e quasi "incantato" tipico delle storie del bosco. Lo zaino, inizialmente considerato dai bambini scomodo e fastidioso, ha perso il suo peso e non ha impedito di raccogliere ingombranti tesori. E più di tutto il bosco ha saputo regalare consapevolezza preziose per rileggere le esperienze educative e costruire nuovi sguardi come testimoniano le parole di una maestra:

Noi della scuola dell'infanzia lo scorso anno con i bambini di 5 anni abbiamo passato due settimane nel bosco; bene, come viviamo il "dopo" di un'esperienza così intensa e "carica"?

È un domandone, perché davvero gli stimoli ricevuti sono stati tantissimi... è un po' come se fossero stati aperti e rivitalizzati canali di cui avevamo perso memoria..

Però pensavo... se provassi a entrare "con occhio estraneo" dentro la mia scuola, la mia sezione, in un giorno qualsiasi... probabilmente non noterei un granché di diverso dal "vecchio solito"... tranne... un cesto in salone, vicino all'uscita del giardino, stipato di stivaletti infangati!.. ecco, questo penso sia il segno più tangibile della nostra eredità del bosco!

Dei bambini dello scorso anno, con cui abbiamo vissuto l'esperienza, non ne è rimasto uno (tutti promossi alla primaria!) e, a parte alcuni fratellini e qualche amichetto cui era giunta voce (e i cui genitori sono arrivati carichi di forti aspettative) tutti gli altri non avevano attese, pensieri, idee sul bosco; con loro siamo dovuti ripartire da zero, riparlare di giardino, del "fuori" ecc. Però poi, fin dai primissimi giorni... nello stare coi bambini nel nostro grande giardino, non so... da subito mi son sembrati piuttosto... *selvatici!*

Questi 26 piccoli di tre anni si muovevano senza timore in questo grande spazio, affascinati da ciò che trovavano per terra, a cominciare dalle... noccioline! E poi i rametti! Per alcuni sono stati fondamentali nel periodo dell'inserimento: quante raccolte dei bastoni più belli da ricercare per la mamma!... e poi utilissimi per "cucinare", o disegnare sul fango; sì perché mica erano spaventati dal terreno molle e appiccicoso, anzi! E anche gli stivaletti per i bambini sono fonte di grande gioia e soddisfazione, praticissimi da infilare, permettono il gioco all'aperto in diverse condizioni meteo!

Proprio piccoli selvatici! Ma, ho pensato, sarà il caso?.. E poi mi è venuto in mente che, forse, non erano diversi i bambini, ma... semplicemente... io. Perché li ho lasciati liberi di giocare nel e col giardino, dando loro fiducia e, soprattutto, non ostacolando con divieti sui quali, durante il "ciclo" precedente, mi son dovuta ricredere.

Credo quindi che di diverso ci sia soprattutto una prospettiva "mia", un nuovo sguardo... che voglio difendere ora che ne ho un po' di consapevolezza, che voglio coltivare e far fiorire! (ID. SF 2011).

Quegli sguardi che hanno permesso al progetto di proseguire contaminando nuove scuole dell'infanzia, nuovi servizi educativi e dando vita a nuove pratiche.

## **5. Dalla sperimentazione all'innovazione**

Il progetto ha suscitato notevole partecipazione da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Tra i principali risultati della prima sperimentazione si segnala l'avvio di una discussione tra genitori, insegnanti, educatori, pedagogisti e amministratori sul tema dell'infanzia e del particolare rapporto che lega i bambini piccoli alla natura. Ma più di tutto il progetto ha rappresentato l'occasione per ripensare, valorizzare e arricchire i giardini scolastici, per garantire alle scuole dell'infanzia coinvolte l'opportunità di lavorare quotidianamente all'aperto utilizzando i materiali naturali, valorizzando i differenti interessi e liberando il corpo. Tornati dal bosco, infatti, bambini e insegnanti hanno sentito l'esigenza di conquistare le aree verdi della scuola con slancio e una rinnovata curiosità che li ha spinti a esplorare, a muoversi, a giocare, a coltivare, a stare più tempo all'aria aperta.

Con la scuola nel bosco si è avviata un'interessante stagione di sperimentazione e innovazione che ha dato slancio a nuovi percorsi sul tema dell'educazione in natura, all'aperto. A distanza di quasi dieci anni possiamo confermare quanto la prospettiva sia stata capace di svilupparsi ed evolve-

re coinvolgendo nuovi interlocutori, differenti territori e una molteplicità di istituzioni; dalla prima sperimentazione si sono avviati infatti numerosi progetti che descriviamo brevemente di seguito, come “i sabati nel bosco” nati per rispondere all’esigenza di spazi naturali sollecitata da alcuni genitori. La proposta, che si ripete ogni anno a cadenza mensile da ottobre a maggio, vuole essere l’occasione per gli adulti di tornare a frequentare la natura e di scoprirla insieme ai loro figli. Sempre per rispondere alla richiesta di spazi di natura e libertà per bimbi dai 3 ai 6 anni, abbiamo avviato la scuola nel bosco estiva che si anima nelle prime due settimane di luglio. Anche leggere nel bosco è un’esperienza molto viva: per questo nel marzo del 2015, dalla collaborazione con Biblioteca Salaborsa Ragazzi, è nato il progetto “La Biblioteca va nel bosco”; molti libri trovano spazio tra gli alberi del parco, si spostano su un carretto, i bambini possono leggerli, ma anche portarli a casa; ogni tanto, in genere alla domenica mattina, si fanno anche letture di libri per bambini all’aperto. Nel 2013 per iniziativa del coordinamento pedagogico del comune di Bologna, in collaborazione con i dipartimenti di Scienze dell’educazione e scienze della qualità della vita dell’Università di Bologna, gli educatori ambientali della Fondazione Villa Ghigi sono stati impegnati in un intenso programma formativo rivolto a tutto il personale scolastico (educatori, collaboratori e insegnanti) dei nidi e alle scuole dell’infanzia del comune di Bologna intenti a ripensare a come stare in natura e a riflettere sugli apprendimenti all’aria aperta. Come sviluppo di questo progetto la Fondazione Villa Ghigi sta contribuendo alla realizzazione di piccoli interventi naturali nelle aree verdi scolastiche come opportunità di lavorare quotidianamente all’aperto utilizzando i materiali naturali e valorizzando i diversi interessi e le tante curiosità dei bambini nei confronti della natura. In questo contesto sono state anche elaborate in collaborazione con i settori Istruzione e ambiente ed energia, una serie di linee guida pensate per orientare la fisionomia delle aree verdi scolastiche nei prossimi anni. Un altro interessante sviluppo è il bando del Comune di Bologna “Qualifichiamo insieme la nostra scuola 0/6” rivolto ai comitati di gestione di nidi e scuole d’infanzia e ai centri bambini genitori per sostenere i progetti di collaborazione tra famiglie, scuole e comunità. Il bando ha visto la realizzazione di numerosi interventi, la maggioranza dei quali si sono rivolti all’esterno con l’obiettivo di arricchire i giardini per sostenere i percorsi di educazione all’aperto. Grazie alle sollecitazioni di genitori insieme a quelle di insegnanti e coordinatori, che avevano già toccato con mano i vantaggi dell’educazione in natura nei servizi per l’infanzia, è stata ideata a Bologna nel 2016 la rete nazionale delle scuole pubbliche all’aperto, sostenuta dalla Fondazione Villa Ghigi e monitorata dall’Università di Bologna nella forma di una rete di scopo nazionale che riunisce istituti

comprensivi anche molto distanti tra loro. Il progetto si configura come una ricerca-formazione pensata per sostenere la formazione in servizio degli insegnanti e implementare pratiche didattiche innovative all'aperto. Un ulteriore rilancio su scala regionale è il progetto di sistema "Outdoor education: la scuola in natura", finanziato da ARPAE-CTR Educazione alla sostenibilità con il bando INFEAS 2018, che ha coinvolto una ventina di centri di educazione alla sostenibilità regionali, i loro funzionari, gli educatori e i collaboratori orientati all'organizzazione e conduzione di esperienze educative in natura. Anche questo percorso è promosso e monitorato con la collaborazione dell'Università di Bologna per registrare l'impatto dei percorsi di formazione e sperimentazione sulle competenze professionali dei diversi interlocutori (educatori ambientali, coordinatori, insegnanti) e raccogliere i vissuti e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti nelle esperienze di didattica in natura.

Crediamo che la lezione del bosco ci abbia lanciato e continui a lanciare un'interessante sfida: quella di ripensare la propria relazione con la natura e con l'educazione. Ed in questo leggiamo l'aspetto più rilevante, riconoscendo al progetto e a chi gli ha dato vita, la capacità di spostare il proprio focus dalla sperimentazione all'innovazione. Grazie a questi interventi complessi e combinati negli anni stanno succedendo cose, per chi scrive molto importanti: i giardini dei servizi per l'infanzia si sono letteralmente trasformati e con loro le pratiche educative. I bambini possono uscire con più continuità e quegli spazi spesso considerati come luoghi di svago sono diventati, invece, veri e propri contesti di apprendimento. Le famiglie stanno cambiando le loro abitudini, gli adulti tornano a frequentare la natura riscoprendola insieme ai loro bambini. In base alle testimonianze delle insegnanti che praticano l'educazione all'aperto con continuità scopriamo che i bambini in natura litigano di meno, sono più concentrati e collaborativi, imparano a nominare elementi naturali, sono più attenti al processo che al risultato. L'ambiente esterno permette di ovattare le voci e regala contesti più rilassati per grandi e piccini. Sono sempre più le insegnanti che ammettono di stare meglio. Riaffiorano ricordi di un'infanzia passata in natura e diventa difficile oggi riuscire a spiegarsi perché negli ultimi trent'anni i servizi educativi e scolastici si siano letteralmente rinchiusi all'interno. Alcuni insegnanti ed educatori iniziano a riconoscere al bosco la caratteristica di essenziale ambiente di apprendimento aumentando occasioni di immersione nella natura con i bambini. Il bosco diventa un luogo in cui tornare con continuità per permettere alla natura di coinvolgere grandi e piccini e risvegliare i sensi.

Per tutte queste ragioni educare all'aria aperta nella prospettiva di chi scrive significa *rivedere* gli attuali modelli educativi per garantire *complementarietà* e *interdipendenza* tra spazi interni e spazi esterni (Schenetti,

Salvaterra, Rossini, 2015; Schenetti, 2018; Schenetti, 2020) ragionare nei termini di una pedagogia della natura (Chistolini, 2016) che possa entrare a pieno titolo nelle progettazioni pedagogiche dei servizi educativi e delle scuole. Questa rivoluzione di pensiero ci spinge a considerare i bambini non solo come attivi e competenti ma a rimettere al centro il loro bisogno e desiderio di vivere in ambienti vivi, ricchi e complessi, permettendo alla natura di riconquistarsi un po' di spazio tra i due macigni che caratterizzano la loro infanzia; quello della tendenza di una scolarizzazione precoce e quello delle pressioni del marketing che vorrebbero trasformare i bambini in avidi consumatori (Ritscher, 2002). Per favorire un'educazione che trova nei contesti naturali una connessione privilegiata sono però indispensabili adulti in grado di attivare pratiche educative intenzionali, sistematiche, ma anche aperte, flessibili e contestualizzate (Schenetti, 2020).

Questo non può che tradursi nella necessità di investire sulla professionalità degli insegnanti perché possano praticare una didattica in natura, intenzionale e consapevole, potendo contare su un apparato di conoscenze, strumenti e metodologie necessarie per riconoscere e sostenere le potenzialità di contesti diversi da quelli abituali per fare scuola e promuovere l'incontro di figure professionali differenti. “È il ‘nuovo’ che ci stimola ad andare oltre, è il ‘nuovo’ e il ‘non previsto’ che ci obbliga a scegliere e quindi a essere più intensamente noi stessi” scriveva Piero Bertolini (2001), questo desiderio, questo bisogno di nuovo caratterizza tutti quegli insegnanti, educatori, genitori e coordinatori pedagogici che hanno appreso la lezione del bosco. A noi e loro spetta il compito di diffonderla perché presto ciascun bambino possa vedere garantita quella relazione con la natura che spetta loro di diritto.

## Riferimenti bibliografici

- Agostini F., Minelli M. (2018), “Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale”, in R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 101-117.
- Bertolini P. (1984), “La qualità della vita infantile”, in P. Bertolini (a cura di), *La scuola dell'infanzia verso il 2000*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.

- Davis J.M. (2009), “Revealing the research of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature”, *Environmental Education Research*, 15, pp. 227-241.
- Faber Taylor A., Kuo F.E. (2006), “Is contact with nature important for healthy child development? State of evidence”, in C. Spencer, M. Blades (eds.), *Children and their environments*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 124-140.
- Gardner H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York.
- Holland W.H., Powell R.B., Thomsen J.M., Monz C.A. (2018), “A systematic review of the psychological, social, and educational outcomes associated with participation in wildland recreational activities”, *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10 (3), pp. 197-225.
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano.
- Merlau Ponty M. (1945), *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano.
- Miklitz I. (2011), *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, Cornelsen, Berlin.
- Mortari L. (2018), “Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile”, *Pedagogia Oggi*, 16 (1), pp. 17-18.
- Nazioni Unite, Ufficio dell'Alto Commissario per i diritti umani, UNESCO (2017), *World programme for human rights education, third phase: plan of action*, United Nation, New York-Geneva.
- Ritscher P. (2002), *Il giardino dei segreti*, Junior, Azzano S. Paolo.
- Salvaterra I., Schenetti M. (2017), “Boschi. Materiali naturali tra bambini e genitori”, in M. Guerra (a cura di), *Materie intelligenti*, Spaggiari, Parma.
- Schenetti M. (a cura di) (2018), *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Schenetti M. (2020), “Il primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto”, in G. D'Aprile, R. Strongoli (a cura di), *Lo stato in luogo dell'educazione. Ambienti, spazi e contesti*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 95-108.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Thomashow M. (1996), *Ecological identity*, MIT Press, Cambridge.
- Wilson E.O. (2002), *The future of life*, Alfred A. Knopf, New York.

# **17. Comparative Study on Italian Forest Kindergartens & Kindergartens in China**

by Peng Huimin\*

## **1. Characteristics of Italian Forest Kindergarten**

### **1.1. Located in the wilderness, and children contact with the nature intimately**

Forest Kindergartens, by its name we can understand that they are far from the downtown, located on the outskirts of the wilderness, among woods. They practice the Naturalistic Educational Philosophy of Rousseau. Rousseau believed in Education we should follow the laws of nature to develop human nature. Naturalistic Education is to cultivate the children according to their Physiological and Psychological Nature's Laws for the purpose of developing their Natural Instincts. Rousseau in his Education masterpiece *Emile* advocated that children should be kept away from the noisy urbanized places; to let him live in Simple and Natural Surroundings of Countryside in order to develop the Child's Curious Mind, by mingling with Nature.

L'Asilo nel Bosco in Rome is one such Kindergarten that it is located in the suburbs of Rome, in an empty spot, just surrounded by trees, a large piece of grassland which is entirely in its original ecological way, with few artificial objects. The Kindergarten has no walls, just a lovely sign hanging on a nearby tree trunk, indicating "Baby Park".

There are a number of facilities for children to play on the grass, and most of these facilities are made by DIY using of natural materials, only very few toys which are of Industrial produce, such as various shapes of wooden toys, ladders, hay, and the house in the tree is built of logs, swing sets are made of waste tires, the bonfire kiln is built by stones, beating music instruments are

\* Peng Huimin is assistant professor of Pedagogy at the North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou, P.R. China.

old pans hanging in a tree and even the small puddles natural. All of these comprise as children's toys. There is also a zoo with some domestic animals, like chickens, ducks and sheep, etc.

## **1.2. The nature itself is both the big classroom and the teacher, where children are encouraged to discover and explore it**

Most of the time children have outdoors activities here, no matter it is hot summer or cold winter, whether it rains or snows, as long as the weather is not too extreme, nothing could stop the kids' enthusiasm being with nature. Nature is child's Teacher. The children derive Love and Curiosity about Nature, Instinctively. There are no Subjects and Textbooks in the Forest Kindergartens, no classrooms either, because the nature itself is the biggest classroom, the Best Textbook and the Greatest Teacher! Children engage in Discovery and Exploration in the vast wilderness and jungles which are their favorite activities.

These activities not only develop their bones, muscles, but also improve their abilities of adaptation and immunity, but mainly developing their mental skills. The most important is the children's Curiosity and their Thirst for knowledge which could be fully developed and encouraged here. These may seem very ordinary and boring to adults, but in the world of kids they will be sheer Excitement.

In the Forest Kindergarten in Rome, some children were observing various insects with interest, some children found the leaves with of different shapes and flavors, some children picked up their favorite pebbles... In the interior works show room, there are pine cones, pictures and designs with leaves and so on. Although it rained lightly, kids were kneeling, crawling, or sitting on the muddy grass floor. They were carrying on some interesting activities freely. Although their clothes, faces, and hands got dirty, their happiness and involvement was pure joy. Respecting the child's nature is the Core Philosophy of the Naturalistic Education. We can understand this Education theory from the Kindergarten's impressive "Rules" which is written on a board. The most amazing "Rules" are not what we are familiar with China bans, it read: "In this small piece of place of the world, the following activities are not prohibited: playing balls, climbing trees, jumping on haystack, laughing loudly, cheering, playing in the water, making dirty, and walking in puddles".

## **2. Teachers and children**

### **2.1. Teachers are kind and patient and the relationship between teachers and children is equal and democratic**

Teachers working with the children in the forest Kindergartens agree with this Naturalistic Educational Philosophy are full of Love and Patience towards the innocent children, they interact as though they are living in a “Fairy Tale” world with children as they play games together. The relationship between them is very harmonious. Children interact very informally in language with the Teachers and call their given names instead of their family name. Teachers encourage and praise on the children for their activities constantly, instead of using command tone to order children to follow what they are told. Even to deal with some of the children’s improper or dangerous behavior, they are very gentle and tell them what they should do properly, rather than prohibit and reprimand them strictly. Before Teachers let the kids to do something, they will ask their opinion first. If some kids are reluctant to do it, Teachers will not get angry or force them to do. They will respect the children’s wishes.

In the Forest Kindergarten in Rome, the Teachers and the kids played together on the muddy grassland, their clothes and faces were covered with stains. Children liked the Principal’s magic show. They cooperated with him to blow magic air to his hands and then screamed when they saw the lighter which was in the Principal’s hand before disappeared. A few of them came forward to search the body of the Principal while the Principal smiled and let them to do what they wanted. They called his name happily and asked him to perform again. A Teacher wanted some children to sit backwards. Before she pulled them back she asked the children if they would like to sit backwards so that they could have more space. One boy was reluctant and said he wanted to stand up to watch clearly; then the Teacher let him stand up as he wished. In the Forest Kindergarten in Rome, children are free to choose their favorite activities. For examples, if a child felt tired at any time or sleepy, the Teacher would take the child in the arms and allow the child to rest. If a child did not wish to hear a story in a tent, the child was free to go out and to do other activities. If kids grow up with self-determination and are given respect and educated with equality and democratic environment. It is but natural that they will also respect other humans in a humane way as they grow up to be a part of society.

## **2.2. Mixed-age small classes and mutual cooperation partnership**

The classes in the forest Kindergartens are usually batches of about 20 mixed-age kids of 3-6 years old. Each class has 2-3 Teachers to take care of them together. We all know that in many cases, the ways of thinking and behaviors of children are quite different from that of adults. So children can learn and teach each other by their own languages and ways. The elder one will lead the younger to explore nature together. And the younger will learn new skills and knowledge from their elder ones. These abilities and knowledge are shared this way naturally, actively, creatively, and interestingly, rather than goading into the minds by Teachers.

In the Forest Kindergarten in Rome, there are three volunteer Teachers. Children were very courteous with good communication skills and were getting along well with each other, which was very impressive. Children did not fight for toys or something else. They were friendly and united by playing together. Even to the strange adult visitors they were Warm and Courteous.

## **3. Characteristics of Chinese Kindergartens**

### **3.1. Closed space in the city with walls, cameras and door keepers for the safety of the children**

In China the safety of children is always a concern and the most important thing for the operators of the kindergartens, because if anything undue happens, such as some kids get injured or get lost, the operator of the kindergarten will be held responsible and lose a lot of credibility, even the kindergarten would be closed. So most of the kindergartens have high walls to keep kids inside the kindergartens like a prison and have door keepers to check carefully the people go in and out the kindergarten. And also there are many cameras are set inside and outside of classrooms to watch out and record evidence.

### **3.2. Classes are big and same aged kids stay in the same class**

In China, kindergarten classes are divided according to the child's age, or in one class the kids are of the same age. This is also according to the principle that same aged children have similar physical and psychological development level. In this way the class teaching is easy to conduct with same understanding level kids.

Due to the big population of China, all classes are big with about 30 kids and even more. Each class has 2 teachers and 1 Nursery Governess usually. The 2 teachers are mainly responsible for educating the kids in turn and the Nursery Governesses take charge of the living and safety standards of the kids.

## **4. Curriculum and the value of obedience**

### **4.1. The curriculum is planned well and classroom subjects teaching play an important way in Chinese kindergartens**

In China, kindergarten education has national objectives, tasks and principles. The objectives are to implement the physical, intellectual, moral, aesthetic education and other aspects of the comprehensive development of education, to promote physical and mental harmony of the children. Kindergartens have two main tasks one is to nursery and educate the children, the other help the parents to take care of the children so that they can have time to work or study. Teachers must follow the principles while teaching: to provide respect for children's personality dignity and their legitimate rights and interests & to promote children's full development.

A typical case: The curriculum is well planned at beginning of each academic year. one kindergarten shows the weekly time-table as below tabulated.

From 8 o'clock in the morning to about 5 to 6 o'clock in the evening, little kids spend all day in the kindergarten. It can be seen that even little children as young age 3 spend most of the time in the class rooms learning something or the other.

**Tab. 1 – Weekly plan for class of age 3**

<b>No. 3 week (2015-09-21-2015-09-25)</b>					
<b>Priorities of the week</b>					
		1. <i>Gymnastics during the break</i> 2. <i>Moon-cake festival activities and cooperation with parents</i> 3. <i>Rules of outdoor activities training</i>			
<b>Timing</b>	<b>Monday</b>	<b>Tuesday</b>	<b>Wednesday</b>	<b>Thursday</b>	<b>Friday</b>
<b>Morning</b>	Mathematics	Language	Mathematics	Music	Science
<b>Teaching Activities</b>	Counting	Little Moon	Visiting Friends	Grandpa Makes Mooncake For Me	Listen The Sounds
<b>Outdoor Activities</b>	Playing Sands	In The Corridor	Slide (Safety Education)	Playing Balls	Jumping
<b>Safety Education</b>					
<i>Teaching children how to slide safely</i>					
<b>Afternoon</b>	Language	Art	Art	Show	Life
<b>Teaching Activities</b>	Little Moon	Elementary Art	Making Moon Cake	Gymnastics With Bottles	Sharing Moon Cakes
<b>Outdoor Activities</b>	Playing Balls	Jumping	Pyramid Game	Mongolia Tent Game	Driving Train Game
<b>Civic Education</b>	Don't sprinkle water on the floor and don't play with the cups when drinking water				
	Keeping feet together, sitting well and no disturbing when teachers give lessons				
<b>Parents Time</b>	Ask parents to inform their kids about moon cake festival				
	Ask parents to bring some moon cake and fruits on Friday afternoon and to share with others				

## **4.2. Children are asked to follow the rules and teachers**

In China children are all asked to follow their parents at home and follow their teachers at school. So the obedience is encouraged both at home and school which is the standard to judge the child is a good kid or not. From very early age at kindergarten children are taught to follow the rules and do what their teachers said so that the classes would be conducted in order and the teaching activities can be provided well.

## **5. Comparison and reflections**

The Forest Kindergartens in Italy are quite different from the Kindergartens in China. In Italy the kindergartens have more space and more outdoor activities with few children in one class, while in Chinese Kindergartens, especially in any major metropolis, where the land is expensive, space is limited, most of the time children stay in a very small and overcrowded classroom. The air inside is not fresh, the activities are limited. The Kindergartens are with high fences and locked doors. Seasons of winter or summer the classrooms are well equipped with air conditioners or room heaters. The children are weak to adjust themselves to the changes of the environment and fall sick easily due to lack of natural fresh air. The knowledge they learned are mostly from books and videos.

In the Kindergartens of China, there are subjects with fixed schedule on each week day. Children take courses in accordance with the times, strictly. For example there are some subjects like Chinese, mathematics, music, art and in some Kindergartens there are also subjects like English and mental arithmetic with abacus which their parents must pay more for learning these skills. It is a big problem in Kindergartens in China now that they are like primary school. To stuff a lot of knowledge in a little child's mind is a common phenomenon in China. Because of the tense competition in the society, parents are afraid of that their children would be left behind at the starting-line. Children have very little time for outdoor activities. They usually go outside of the classroom to take a subject called PE (Physical Exercise) for about half an hour in the morning and afternoon.

We know that the nature of children is to play outdoor games. To learn some knowledge like mathematics and languages are not so important at such early age. Developing children's curiosity and creativity are more important than learning some book knowledge. Learning is nature's natural instinct of all human beings from childhood, the process of learning should

be fun and interesting. However, children in China after some years of “Education”, their curiosity, and creativity gradually diminish by heavy subjects and homework and when they lose their curiosity and interest of learning; it becomes difficult to inspire them again.

In China the equipment and toys in the Kindergarten are all industrialized and standardized according to the national safety requirements and the floors are paved. We can feel that the hardware equipment is advanced and each class is equipped with computerized teaching facility.

In China, most Teachers of Kindergarten are trained by Teachers’ college formally. But traditional paternalistic behaviors are very common to see on most Kindergarten Teachers. They usually use the imperative tone to order the child to do this and that. If a child is praised by the Teacher, the most reason is because the child is being “Obedient”. Equality between Children and Teachers do not exist. Children are the disadvantaged side, and most of them have psychological pressure in front of their Teachers. Child’s Wish and self-determination are never fully Expressed, Respected and Supported.

In China, classes are divided according to children’s age. And the class is big usually with more than 30 kids, but only 2-3 Teachers to take care of them. So it is obvious that Teachers must work with too much intensity and pressure. Therefore, the children’s individual needs are neglected and discipline is much emphasized as required.

Due to some restrictions this kind of forest Kindergarten is not common in the world and very rare in China. However, this Naturalistic Education Philosophy is welcomed and accepted by more parents and Teachers and Educators. And the Forest Kindergartens are increased rapidly in recent years especially in Germany, Denmark and India. While in Italy is still in the experimental stage and they are not included in the public Education system, so there is no state funding. Most Kindergarten Teachers are volunteers without so-called Teacher’s qualifications, but they follow the Naturalistic Educational Philosophy.

In addition, Parents, Teachers, Governments must accept and support the Natural Educational Philosophy and the Educational model, and be willing to send their children to such kinds of Forest Kindergartens.

However, shortage of funds will make these experimental forest Kindergartens difficult to run, to hire some formal qualified preschool Teachers, let alone to pay for the cost of Teachers’ in-service training and so on. In addition, the safety and sanitation should be paid much attention when children carry on outdoors activities.

## References

- Bowler D.E. (2010), “A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments”, *BMC Public Health*, 10 (1), p. 456.
- Kaplan R, Kaplan S. (1989), *The experience of nature: A psychological perspective*, Cambridge University Press, New York.
- Rousseau J.-J. (2001), *Émile*, People’s Education Press, Beijing.
- Wang L. (2014), “Close to the Nature. 3-6 year-old children education”, *Preschool Education*, 6, pp. 61-63.
- Wilson R.A. (2008), *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environment*, British library, London.
- Zhu J. (2014), “Exploration in the field”, *Early Education*, 5, pp. 5-6.

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124221

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124221

## L'ASILO NEL BOSCO

Lo studio su asilo nel bosco, scuola all'aperto, outdoor education giunge alla sua massima espressione nel congiungimento con il Progetto interdipartimentale e interdisciplinare *ARTIS Accessibilità Roma Tre, Innovazione tecnologica, Sostenibilità*, coordinato dalla linguista Franca Orletti e svolto nell'ambito della Call4Ideas 2016, Azione 4 del Piano straordinario di sviluppo della ricerca di Ateneo.

Poco prima del lockdown, è stato proposto alle insegnanti di avventurarsi con i bambini di cinque anni, preparati con l'educazione all'aperto, nei sentieri propri della paleontologia del sito musealizzato di Polledrara di Cecanibbio, sulle vie Aurelia e Boccea. I resti degli elefanti antichi e di altra fauna locale raccontano l'attraversamento del fiume addormentato nella campagna romana. Il dato millenario si raffigura nel presente. Il reperto archeologico è ora esibito davanti agli occhi curiosi di chi apprende le parole adatte e subito le elabora, secondo una fraseologia diventata gradualmente linguaggio prescientifico.

La vocazione interdisciplinare accademica si declina nelle forme dell'innovazione, intesa come arte della narrazione e creazione degli strumenti di scavo e conservazione entrati a far parte della quotidianità scolastica. Polledrara racchiude la vita all'aperto dell'uomo, degli animali, di tutti gli esseri viventi e suggerisce ai bambini la rievocazione del fatto storico tornando a scavare per trovare le ossa e posizionarle, dando forma e sostanza all'esposizione rivolta alla comunità più ampia. Nasce il museo itinerante con i reperti visti e riprodotti dalle piccole mani laboriose dei paleontologi in erba, capaci di materializzare l'interamente vissuto in luoghi riportati alla luce dagli appassionati della Terra, non più distrattamente calpestata. Nel Progetto si sviluppa la mentalità paleontografica alimentata dalla nuova tecnologia dell'infanzia. Pierre Teilhard de Chardin ne sarebbe fiero.

L'esperienza pregressa del bosco, del parco naturale, della pineta ha fornito le fondamenta su cui erigere il percorso di sostenibilità ambientale ideato tra università, scuola, territorio, tra cultura ricostruita e scienza reinventata nei manufatti realizzati in classe e depositati artisticamente nel plastico all'aperto. La pedagogia ha tessuto la trama della sintesi tra conoscenze interdisciplinari, in modo da comporre i vari linguaggi in un quadro interpretativo unitario divenuto comunicazione accessibile a tutti.

*Sandra Chistolini* è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale nell'Università degli Studi Roma Tre. Per i nostri tipi la sua pubblicazione più recente è *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi* (2020).