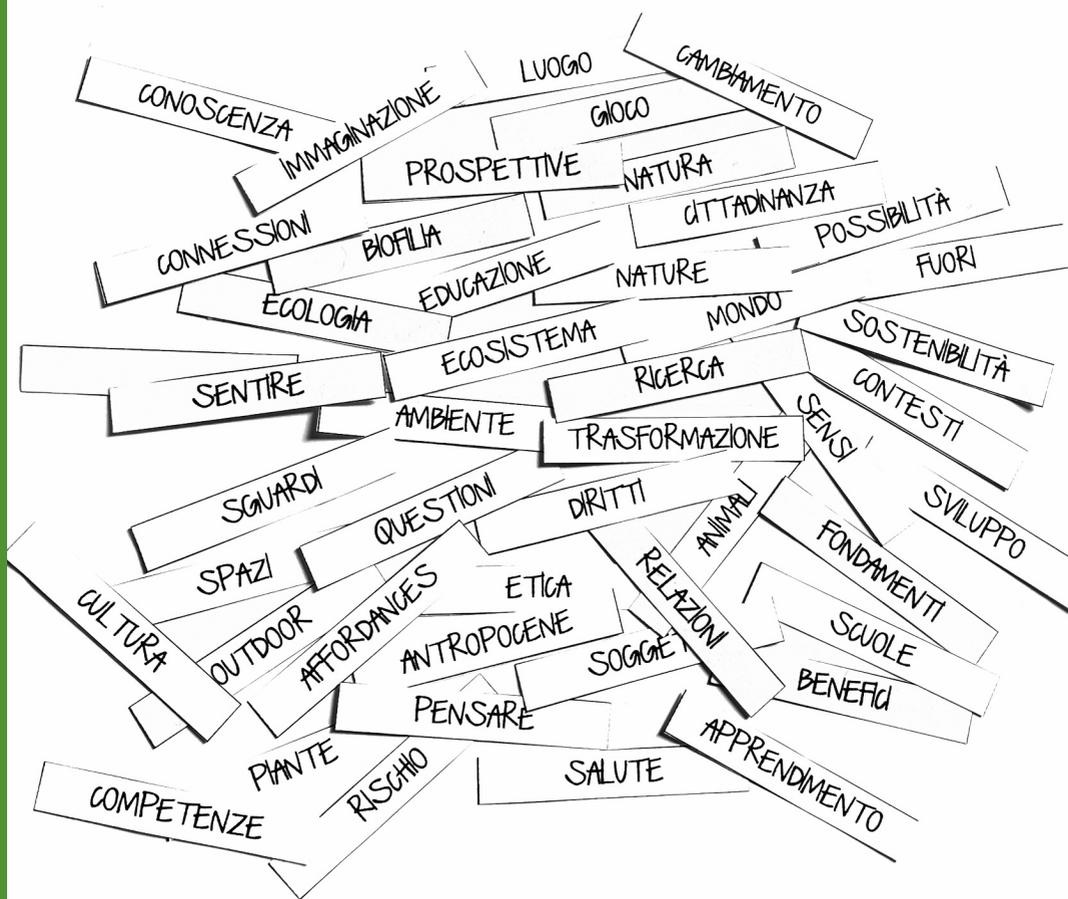


Educazione e natura

Fondamenti, prospettive, possibilità

a cura di Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino,
Monica Guerra e Michela Schenetti



FrancoAngeli

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

Mariagrazia Contini, *Università di Bologna*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Susanna Mantovani, *Università di Milano-Bicocca*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puigrós, *Universitat de Barcelona*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, completezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.



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

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

Educazione e natura

Fondamenti, prospettive, possibilità

**a cura di Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino,
Monica Guerra e Michela Schenetti**

Educazione e politiche della bellezza

FrancoAngeli

Il volume è stato finanziato dal Corso di perfezionamento interuniversitario “Educazione e Natura”, realizzato in virtù della convenzione tra Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell’Università della Valle d’Aosta, Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università di Bologna e Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell’Università di Parma.



Isbn digitale: 9788835134695

L'immagine di copertina è di Monica Guerra.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Indice

Avvio, più che introduzione	pag.	7
Sentire e pensare la natura. Alla ricerca di una nuova cultura ecologica , di <i>Luigina Mortari</i>	»	9
Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici , di <i>Monica Guerra</i>	»	18
Il “potere trasformante” dell'educazione per lo sviluppo sostenibile , di <i>Cristina Birbes</i>	»	31
Quanti soggetti, quante relazioni! Cambiare gioco nell'Antropocene , di <i>Mauro Van Aken</i>	»	41
Immaginare l'educazione in natura: mimesi e iniziazione , di <i>Francesca Antonacci</i>	»	57
Luoghi, luoghi naturali, spazi del cuore , di <i>Enrico Squarcina</i>	»	67
Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura , di <i>Francesca Agostini</i>	»	76
Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite , di <i>Michela Schenetti</i>	»	86

Riflessioni metodologiche sull'educare in natura, di <i>Maja Antonietti</i>	»	96
La dimensione storica delle scuole all'aperto, tra classici e nuove pratiche didattiche di <i>Mirella D'Ascenzo</i>	»	105
Educare, rischiare, disobbedire forse, di <i>Roberto Farné</i>	»	115
Attorno a casa e fuori scuola, un mondo da scoprire per diventare cittadini, di <i>Andrea Pintus</i>	»	127
Gli ambienti di apprendimento <i>biophilic design</i>, di <i>Bettina Bolten e Giuseppe Barbiero</i>	»	135
La scuola domestica. Piante e sensi, diritti e competenze per il mondo che verrà, di <i>Beate Weyland</i>	»	146
Interconnessioni tra esseri umani e animali in una prospettiva eco-sistemica ed educativa, di <i>Elena Mignosi</i>	»	158
La costruzione della conoscenza scientifica e le sue fratture, di <i>Anna Perazzone</i>	»	177
Dalla natura alla sostenibilità: una prospettiva educativa, di <i>Antonella Bachiorri</i>	»	191
Applicata, pubblica e trasformativa. L'antropologia fuori dalle aule universitarie, di <i>Valentina Porcellana</i>	»	201
Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e segnali di cambiamento, di <i>Fabrizio Bertolino</i>	»	211
Gli autori e le autrici	»	221

Avvio, più che introduzione

Nella forma di un titolo c'è, spesso, molto di più di ciò che si vede o intravede, talvolta anche da parte di chi lo sceglie.

Per noi è stato senz'altro così, quando nel 2017 abbiamo dato avvio ad un'esperienza tuttora in essere, quella del corso di perfezionamento interuniversitario “Educazione e Natura” – realizzato congiuntamente da docenti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano Bicocca, del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna e del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma (e prima del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia) – orientato a promuovere competenze specialistiche nel campo dell'educazione all'aperto, in particolare in merito a progettare contesti di apprendimento e sviluppo finalizzati al recupero di un contatto significativo e continuativo in natura; svolgere con responsabilità esperienze formative in ambiti formali e non formali; ridefinire i contorni del ruolo educativo in una relazione che abita contesti differenti da quelli abituali.

In quel binomio – “Educazione e Natura” – poi sottotitolato negli anni in modi diversi, affatto neutro già in origine, si nascondeva molto di più di quel già moltissimo che appariva allora ai nostri occhi. Quanto, lo abbiamo appreso strada facendo, approfondendo la nostra ricerca come singoli, come gruppo e come parte del percorso stesso, nell'incontro con le colleghe e i colleghi che di anno in anno ci hanno accompagnato nel definire e realizzare la nostra proposta formativa, ma anche nell'incontro con gli oltre 300 partecipanti che nelle diverse edizioni, ogni volta nel tempo lungo e impegnativo di un anno di lavoro comune tra il dentro ed il fuori, ci hanno stimolato con esperienze e domande sempre nuove. Dagli uni e dagli altri abbiamo appreso a trattare con sempre più cura

quel binomio iniziale, a declinarlo ulteriormente, a riconoscerne la complessità e talora la riduttività, a confermarne la potenza e ad incentivarne le possibilità.

Strada facendo altre parole ci sono venute incontro, orientando alcuni di noi in ulteriori, parallele o complementari direzioni, facendoci dubitare delle scelte o rafforzandoci nelle convinzioni, comunque mantenendo sensi e pensieri all'erta davanti a ciò che ha la ricchezza della vita e dell'educazione stesse. È in questo modo che abbiamo raccolto, attraversato, discusso, elaborato, tradotto concetti – quali quelli di sostenibilità, ecologia, ambiente, ma anche di sviluppo sostenibile, educazione ambientale, transizione ecologica, per citarne solo alcuni – che rappresentano elementi imprescindibili di un discorso pubblico non più rimandabile.

Con questo volume, volutamente e necessariamente collettaneo, non desideriamo fare il punto, ancora ben lungi dall'essere raggiunto, ma testimoniare una ricerca in essere e divenire. Si tratta di una ricerca corale, che raccoglie le numerose voci che in questi anni hanno contribuito con noi a dare forma alla nostra proposta di formazione in ambito universitario, mostrando l'eterogeneità di approcci, scelte, sfumature possibili, ma anche la necessità di un bagaglio di competenze fortemente interdisciplinare, che permetta di tornare alla progettazione educativa e didattica con maggior consapevolezza, così da poter operare per innovarla e trasformarla. Il testo, quindi, sviluppa la riflessione in diverse direzioni attraverso sguardi che provengono da ambiti disciplinari diversi (antropologico, architettonico, biologico, geografico, naturalistico, pedagogico e didattico, psicologico, etico...), ma unitamente tesi verso un superamento di visioni riduzioniste che rischiano di impoverire il dibattito sul tema e di non garantire possibilità di impatto e di cambiamento. Quel che ne emerge è una poliedricità, legittima e credibile, che, anziché sintetizzare e ridurre, apre ad ulteriori piste di ricerca.

Sono, tutte, chiavi di accesso al tema, o meglio alla relazione tra i temi: ciascuna ne illumina una parte, evidenzia una cornice epistemologica, mostra un approccio potenziale, contribuendo a restituirne l'articolazione. Per questo scegliamo di non offrire chiavi di lettura, riconoscendone molte, ma di invitare la lettrice o il lettore a cercare le proprie, comunque probabilmente plurali, per poi approfondire a partire da ciò che maggiormente risuonerà rispetto al percorso di ciascuna e ciascuno. È quello che anche noi, in modi differenti per ognuna e ognuno, stiamo continuando a fare, nella consapevolezza di aver individuato un oggetto di studio, esperienza e ricerca che ce lo consentirà a lungo.

Monica, Maja, Fabrizio, Michela

Sentire e pensare la natura.
Alla ricerca di una nuova cultura ecologica

di *Luigina Mortari*

Il frammento 3 di Parmenide così recita: «Essere e pensare sono la stessa cosa», in altre parole noi siamo quello che pensiamo. L'essere umano si realizza in quello che fa, ma a decidere cosa fare e come farlo sono i pensieri che costituiscono l'orizzonte simbolico di riferimento.

A lungo nella cultura occidentale ha dominato un modo ecologico di pensare, che si fonda su due concetti: il concetto della natura come materia inerte e la concezione dell'essere umano come essere separato dal resto della natura in quanto la sua essenza sarebbe quella di un essere spirituale decorporeizzato. Queste concettualizzazioni autorizzano non solo un atteggiamento di disattenzione, ma anche una relazione strumentale nei confronti della natura e con essa di tutto ciò che è materia, corpo, compreso il corpo umano.

Il pensiero occidentale si è costituito a partire da una svalutazione della natura e di un'eclissi della corporeità. Troviamo un segno di questa visione delle cose nel Fedone, dialogo platonico dove si parla della tensione dell'anima a vivere separata dal corpo:

cercare di tenere separata il più possibile l'anima dal corpo, e abituarla a raccogliersi e a concentrarsi tutta in se stessa da ogni parte del corpo, e a vivere, per quanto è possibile, tanto nella vita presente come in quella futura, tutta sola in se stessa, compiendo la sua completa liberazione dal corpo come da catene (Platone, Fedone, 67 C-D).

Per invertire lo stile antiecologico dell'agire molte sono le azioni da fare; innanzitutto decostruire la sensatezza della logica del consumo, ma non meno importante è disfare il tessuto antiecologico del pensare per disegnare un canovaccio concettuale ecologico. Non sarà possibile dare forma a una cultura ecologica fino a quando non verrà decostruita criticamente e quindi

disattivata la disposizione a mettere tra parentesi il mondo della materia e la tensione a sradicarsi dal corpo. C'è bisogno di coltivare un pensiero incarnato che sta alla materialità del vivere. Un pensiero che respira l'aria, si abballina alla luce, s'impasta di terra e s'infradicia di acqua; un pensare fisico, materiale, che coltiva le domande metafisiche rimanendo coi piedi per terra.

In questa direzione un contributo importante ci viene dal filosofo francese Maurice Merleau-Ponty, il quale ha disegnato un'ontologia intensamente ecologica, che parla della natura come di una materia vivente e sensibile, che ha una sua intima intelligenza, e parla degli esseri umani come fili del tessuto della vita. Siamo corpi incarnati nella carne del mondo e il nostro pensare non sarebbe altro che un'espressione del logos, cioè dell'intelligenza della natura.

Nella filosofia merleau-pontiana centrale è la vita del corpo. Noi siamo il nostro corpo, non siamo pensiero disincarnato, ma pensieri radicati nella carne del corpo. Da questa visione incarnata dell'esserci deriva una concezione gnoseologica che concepisce il conoscere come attività che si nutre della vita sensoriale del corpo.

Rilevanti sono le implicazioni sul piano pedagogico di una filosofia che orienta a pensare il soggetto educativo come mente incarnata, che si nutre del rapporto con il suo ambiente: essenziale diventa l'esperienza percettiva e con essa la pratica dell'attenzione al mondo circostante della vita. Se poi consideriamo la centralità del pensare nella vita umana, non meno importante diventa il coltivare nelle bambine e nei bambini un modo ecologico di concettualizzare le cose di cui si fa diretta esperienza.

1. Primarietà dell'esperienza sensoriale

Mettere al centro il corpo e con esso la vita sensoriale è l'imperativo primo di una filosofia ecologica dell'educazione. Dal momento che noi siamo esseri incarnati e che il nostro abitare il mondo è innanzitutto un abitare con il corpo, è fondamentale reimparare a esserci con il corpo. Attraverso l'attività sensoriale che lo tiene intimamente intrecciato con il mondo, il corpo vivente è fonte della forza vitale dalla quale la vita cognitiva trae il suo nutrimento. Quando la vita che fluisce attraverso il corpo sta in una relazione eco-sistemica equilibrata con l'ambiente circostante, si traduce in un arricchimento della vita della mente. È l'esperienza percettiva a farci scoprire gli

elementi viventi nel tessuto della materia viva: le piante che crescono, l'acqua che scorre, la luce che disfa l'oscurità del tempo. E la percezione «non è in nessun altro luogo se non nel mio corpo come cosa del mondo» (Merleau-Ponty, 1999, p. 39). Tale è la centralità della vita percettiva che la possibilità di attingere alla conoscenza presuppone un'esperienza emozionale, carnale delle cose. L'intelligenza discorsiva, quella attraverso la quale interpretiamo e conosciamo il mondo, ha necessità di radicarsi in un intelletto non discorsivo, quell'intelligenza che è propria della vita corporea che dà accesso alla "percezione del tutto" (Merleau-Ponty, 1995, p. 83). Una ragione che non si cura dei sensi rinuncia alla pienezza del suo uso.

Maria Zambrano, che comprende il potere conoscitivo dei sensi, indica come imperativo esistenziale ed epistemologico quello di «entrare nella realtà» e tale imperativo trova nell'esercizio della vita sensoriale un sentiero privilegiato. Molti sono nei suoi testi i riferimenti ai sensi, la sua è una filosofia fortemente materiale; la vita dell'anima, così come è da lei concepita, è una vita incarnata che si nutre del rapporto con le cose. Tuttavia, diversamente dalla fenomenologia che mette al centro della vita sensoriale il tatto, per Zambrano l'udito ha un ruolo prioritario, perché «ciò che si ode muove l'animo ancor più di ciò che si vede» (Zambrano, 2008, p. 49) e poi: «tra ciò che si vede e chi vede esiste una distanza. Una distanza che non è solo fisica – questa esiste anche nell'udire – ma piuttosto nell'animo [...]. Ciò che si ascolta al contrario si addentra nell'animo, penetra nell'animo» (ivi, p. 50). Scrive Zambrano a proposito dei sensi: «Vista e udito sono i sensi principali, i due più nobili e anche quelli più differenziati, giacché tatto e gusto sono come due modulazioni di una sensibilità più generale» (ivi, p. 49).

Invece la fenomenologia della carne mette in primo piano il tatto, il toccare, quel toccare le cose che è anche un essere toccati. L'offerta di senso al mondo presume necessariamente il mio contatto con esso. Tutta la conoscenza, tutto il pensiero vive del rapporto diretto con le cose, vive del fatto che «io ho sentito, ho avuto, con il tale colore o con qualsiasi altro sensibile, un'esistenza singolare che di colpo fermava il mio sguardo e pertanto gli prometteva una serie indefinita di esperienze» (Merleau-Ponty, 2003, p. 220).

Con la fenomenologia la sensibilità non è più «un pensiero balbettante votato all'errore o all'illusione» o un pensiero oscuro in senso leibniziano, ma diventa modo essenziale del conoscere, perché i sensi aprono al senso delle cose: «I sensi hanno un senso» (Lévinas, 1998, p. 133). È con i fili

intricati offerti dalle sensazioni che si tessono quelle forme che, come lo spazio e il tempo kantianamente intesi, costituiscono le forme strutturanti del pensiero.

Sulla base di questi presupposti la fenomenologia attribuisce valore all'esperienza spontanea, quella non anticipatamente codificata dai linguaggi scientifici, carica di contenuto soggettivo emozionale e intimo. Una filosofia dell'educazione ecologica ispirata alla fenomenologia mette al centro dell'esperienza l'incontro con le cose, quello che viene prima di ogni oggettivazione, lasciando che la percezione dischiuda il mondo, di cui ritrovare gli elementi (acqua, luce, colori...) e i raggi dell'essere con cui le cose si mostrano (Merleau-Ponty, 1999, p. 222).

Questo ritorno all'esperienza soggettiva non va concepito come funzionale alla ricerca di una spiegazione scientifica delle cose, ma semplicemente e radicalmente per ritrovare la nostra apertura al mondo, per prestare attenzione ai suoi ritmi e alle sue tessiture; non per catturarlo entro sistemi di codifica preformulati, ma per ritrovare familiarità col modo originario di stare fra le cose. Una filosofia ecologica dell'educazione deve orientare una prassi capace di risvegliare l'esperienza originaria del mondo della natura, quella rispetto alla quale la scienza è "l'espressione seconda"; occorre imparare a ritornare alle cose:

Ritornare alle cose stesse significa ritornare a questo mondo anteriore alla conoscenza di cui la conoscenza parla sempre, e nei confronti della quale ogni determinazione scientifica è astratta, segnitiva e indipendente, come la geografia nei confronti del paesaggio in cui originariamente abbiamo imparato che cos'è una foresta, un prato o un fiume (Merleau-Ponty, 1965, p. 17).

Quando si attivano i sensi, per cercare un rapporto con le cose non mediato da strumentazioni tecniche o filtrato da teorie, può accadere di situare se stessi rispetto al mondo in un modo inedito: ci si scopre parte di un tessuto vitale di percezioni e sensazioni che prendono forma secondo modalità imprevedibili nell'incontro con le cose.

Il ritorno ai sensi, il mettersi in ascolto delle sensazioni e delle emozioni che emergono dall'incontro partecipato col mondo, fa scoprire la matrice biologica della vita in un modo differente da quello consentito dai codici culturali impregnati del paradigma della modernità. La biosfera non viene percepita come un assemblaggio di meccanismi il cui funzionamento chiede di essere spiegato in termini matematici, ma risulta un tessuto vivente di cui

sentiamo di essere parte, un tessuto che si mostra attraverso qualità la cui essenza verrebbe meno se fossero ridotte in termini matematici-quantitativi.

L'esperire percettivo ci mette in contatto con la materia vivente, che il pensiero deve imparare a frequentare per ritrovare le vere origini del sapere umano, che è un sapere intimamente sensibile. Di fronte all'affermarsi di una civiltà sempre più ecologicamente analfabeta, il filosofo americano Ralph W. Emerson invitava a prendere le distanze dal quell'«ambizioso chiacchiericcio delle scuole filosofiche» che pretende di insegnare a disprezzare la materialità della vita per imparare invece a «stringere amicizia con la materia» del mondo della natura (Emerson, 1998, p. 39). Il limite del pensiero occidentale è nel dispregio con cui ha tenuto la materia, che invece è la vera dimora dell'anima, perché è il contatto con le cose viventi a nutrire la nostra vita cognitiva. La materia vivente è quello che «è l'acqua per la nostra sete, sono la roccia e la terra per i nostri occhi, per le nostre mani e i nostri piedi» (*ibidem*).

Poiché la conoscenza ha necessità di nutrirsi di percezioni, la vita della mente deve potersi alimentare del contatto con le cose. Nulla, infatti, può sostituire, nel processo di costruzione della conoscenza del mondo, la percezione diretta delle cose nella loro realtà; da coltivare è una percezione orientata a cogliere il valore della materia vivente, ad assaporare il valore delle cose viventi. Una disposizione questa che sarebbe propria dell'artista e che la nostra civiltà iperutilitaristica tende a sottovalutare, con la conseguenza che viene cancellata dall'arco delle esperienze educative quando la filosofia dell'educazione è schiacciata sulle logiche dominanti, incapace di salvaguardare il principio di inattualità del discorso pedagogico.

È tempo che la pratica educativa sappia dare il giusto valore alla sensibilità per il sensibile attraverso il contatto corporeo con le cose. È fondamentale che nei primi momenti della vita si possa vivere esperienze che facilitano l'entrare in un rapporto simpatetico con il mondo circostante, esperienze che sviluppino la percezione della ricca varietà della vita che ci circonda.

Spesso gli adulti si astengono dal proporre esperienze dirette del mondo circostante della natura ispirate dal principio del "semplice" contatto con le cose perché, presi dentro l'alta considerazione che la nostra cultura nutre per il sapere scientifico, ritengono privo di valore coinvolgere il bambino in esperienze che non siano prestrutturate dentro il linguaggio dei saperi disciplinari. Ma è proprio l'aderire già da subito al sapere sistematico, proposto in una forma disgiunta dal vissuto diretto delle cose, che impedisce di fare esperienza, poiché lo stare da subito nel perimetro di un mondo anticipato

non consente di vedere, udire, sentire da sé. La fenomenologia sollecita la teoria dell'educazione a riscoprire il valore degli incontri non prestrutturati col mondo, mantenendo l'esperienza al di sotto la presa dei codici per consentire un incontro soggettivamente denso e intensivo con le cose.

Non si riesce a coltivare una sensibile attenzione per la materia vivente tenendo i soggetti educativi lontani dal contatto con le cose, per obbedienza a stili di vita che trascurano il rapporto diretto col mondo circostante. Ai bambini va data la possibilità di esperire il piacere del contatto con il mondo vivente: «per quelle cose che solitamente vengono negate... perché procurano degli inconvenienti o perché interferiscono con i ritmi quotidiani», come il bagnarsi continuamente i piedi nell'acqua del mare anche quando il clima è piovoso o lo stare svegli la notte per ammirare «la luna che cammina sempre più in basso fino a calarsi nell'acqua splendente di raggi argentati» (Carson, 1998, p. 30).

Le prime esperienze a contatto col mondo vivente dovrebbero essere guidate dal principio pedagogico di procurare vissuti di piacere a contatto con le cose, perché è il piacere che rende sensibili e capaci di stupore di fronte alla vita. Uno dei doni più grandi che un educatore dovrebbe procurare ai bambini consiste nel promuovere la disposizione a saper ammirare la fenomenicità della vita e, con essa, il desiderio di vivere esperienze che tale disposizione della mente riesca a preservare. A questo scopo è importante che l'adulto sia capace di condividere col bambino la gioia che si prova non solo nell'esplorare il mondo, ma anche semplicemente nell'osservarlo lasciandosi stupire dai fenomeni. L'essere umano è nell'intimo un essere contemplativo, che trova piacere nel semplice osservare ciò che accade. I momenti di contemplazione pura, dove lo sguardo si lascia concentrare sui fenomeni nel mentre del loro accadere, sono propri del mondo infantile. Una sana educazione deve potere salvaguardare questa postura dell'esserci, che è capace di una conoscenza diversamente non esperibile: la passività dell'atto contemplativo rende possibile scoprire in un modo sensibilmente vissuto che noi non siamo un ente distinto dalle cose, ma siamo niente di più che un campo dell'essere, una piega di uno dei tanti fogli dell'essere.

Dalla filosofia platonica apprendiamo che il pensare contemplativo si genera da esperienze di stupore. Lo stupore non è un moto improvviso dell'anima, ma il frutto di una disposizione della mente che si tiene in una relazione di attenzione col mondo. Il pensare, infatti, si nutre della capacità di prestare attenzione alle cose, di uno sguardo sostenuto e appassionato sul reale nel suo manifestarsi originario.

Essere capaci di attenzione è abilità fondamentale; questa disposizione della mente dovrebbe costituire uno degli obiettivi prioritari dell'educazione, perché è la capacità di attenzione che consente alla mente di cogliere quei minimi dettagli su cui è possibile costruire una conoscenza rigorosa del mondo fenomenico: il mondo esterno per il bambino e il mondo della coscienza per il fenomenologo. Prestare attenzione significa saper interrompere la condizione d'immersione irriflessiva nel mondo in cui naturalmente si trova il mio sguardo e volgersi a questo stesso sguardo chiedendosi «che cosa vedo esattamente?»; solo allora prendono forma le qualità sensibili del mondo della vita in quanto risultato di un atteggiamento d'interrogante curiosità. Uno dei compiti essenziali dell'educazione è, dunque, quello di coltivare la capacità d'attenzione; non solo l'attenzione per quello che appare straordinario, ma anche nelle sue dimensioni quotidiane, ordinarie. L'attenzione al reale, al divenire delle cose, fa luce nell'anima. Ed è importante che la filosofia dell'educazione faccia posto a quella forma dell'attenzione che è orientata a vuoto, nel senso che la mente non deve cercare nulla di già concepito, ma deve saper stare aperta ai segnali delle cose, al loro apparire originariamente offerente disponibile a ricevere il massimo di realtà. L'orientamento a vuoto dell'attenzione va inteso in una doppia accezione: non prefigurarsi nulla e nello stesso tempo tenere la mente libera da ogni precomprensione, perché solo così il pensiero si rende disponibile a cogliere la realtà originaria delle cose nel loro apparire più proprio.

Se per la filosofia superare l'immaterialità in cui è a lungo rimasta intrapolata significa assumere come compito primario l'interrogazione dello strato del sensibile per rendere familiare i suoi enigmi, una teoria dell'educazione ecologicamente sensibile può andare oltre l'impasse del suo approccio incorporeo ed educare a un pensare attento alla vita nella misura in cui si decide a coltivare uno sguardo sensibile alle cose nel loro apparire. Gli anni dell'infanzia sono il tempo in cui il terreno va preparato, così che lungo tutto il periodo dedicato alla formazione possa essere coltivato il sentimento di simpatia e di ammirazione per il mondo vivente; un sentimento necessario all'emergenza di uno sguardo nutrito di rispetto per la materia.

2. La passività dell'esperienza

Sull'importanza del recupero dell'esperienza sensoriale molto ormai è stato scritto, soprattutto nel contesto della teoria dell'educazione ecologica.

Il recupero dell'attività corporea e con essa dell'esperienza sensoriale all'interno dell'educazione ecologica è, però, avvenuto sulla base di una matrice pedagogica attivistica, che concepisce l'esperienza soprattutto come un "fare cose". Ma l'aver un'esperienza viva e intensiva delle cose richiede che si sappia coltivare anche una disposizione passiva dell'esserci: stare in attesa del mostrarsi dei fenomeni, in ascolto del loro dirsi, lasciarsi guidare dagli indizi del loro apparire, lasciarsi catturare dal modo specifico che quella cosa ha di dirsi.

Essere ricettivi significa mantenere il pensare rilassato, pronto a lasciarsi trascinare dai fenomeni e seguirli nel loro accadere. Si tratta di fare spazio alla passività, che è la capacità di lasciare accadere le cose mantenendo la mente intensivamente attenta agli eventi. L'anima ha bisogno di passività. Rispetto alla tendenza a impegnare i bambini in un susseguirsi incessante di attività, è necessario creare le condizioni in cui i bambini possano esperire stati di passività, dove la mente possa vagabondare liberamente (Dolto, 1996, p. 364).

Fermarsi è arrestare non solo i movimenti del corpo, ma anche quelli dell'io per ritrovare una postura ricettiva. Una mente che sappia ritrovare il suo respiro ha necessità di fare esperienza di un pensare che non sia imposizione dei dispositivi del proprio io sul mondo, ma ascolto passivamente orientato nei confronti delle cose. Coltivare un pensare passivo significa lasciare essere le cose, praticando quella forma del pensare come una forma del pensare che è innanzitutto un rispettare le cose nel loro essere proprio.

Proprio dell'*homo faber* è l'esercizio di un pensare calcolante che lavora sulle cose per assimilarle dentro i dispositivi della ragione; educare la mente a questa sola capacità della ragione significa ridurre le possibilità di esperienza. Il processo formativo non può sottrarsi al compito di coltivare anche un'altra postura cognitiva: quel saper rimanere in attesa di qualcosa senza sapere di che cosa, cioè senza prefigurare nulla, perché il prefigurare recita anzitempo l'esperienza. Si tratta di imparare a stare passivamente in attesa senza rappresentarsi nulla, imparare a lasciarsi toccare dalle cose. È questa disposizione al lasciarsi esposti che consente di sperimentare il mondo come realtà viva, animata che ci interpella in quanto corpi sensibili e senzienti.

La conoscenza emerge anche da una posizionalità passiva del soggetto, dal farsi luogo accogliente delle sollecitazioni che provengono dal mondo circostante. L'acquisire conoscenze non è legato solo all'esercitare un'azione sull'oggetto, ma anche al lasciare che l'oggetto "pensi dentro di me". Da qui

l'importanza di un'educazione che sappia coltivare uno sguardo epistemico che sa farsi luogo cavo, accogliente.

Questo discorso sull'attenzione non precodificata, che è capacità di stare in un atteggiamento apertamente recettivo nei confronti della realtà, così che l'esperienza della cosa possa risuonare nitidamente dentro di me, non intende affatto proporre questa modalità di accesso al mondo come l'unica da autorizzare. Questa è una delle tante possibili, sulla quale però il discorso pedagogico è chiamato a riflettere poiché nella nostra cultura efficientistica sembra non trovare posto. Un progetto formativo che intende facilitare il fiorire dell'esserci non può evitare di fare spazio a quelle esperienze che consentono di coltivare modi inattuali di stare in relazione col mondo della vita, avendo cura però di evitare il costituirsi della percezione che esse siano in alternativa ad altre posture cognitive, come quella propria del conoscere che va in cerca di spiegazioni scientifiche. Le esperienze educative che valorizzano un pensare radicato nell'esperienza sensibile in cui si sta recettivamente esposti al fluire della vita vanno concepite in modo intimamente connesso con quelle che mirano a fare acquisire l'abito dell'indagine scientifica, perché anche queste se interpretate correttamente aiutano a sviluppare la percezione estetica. Infatti, possedere gli strumenti concettuali forniti dalla conoscenza scientifica dà accesso alla percezione di un ordine di bellezza del mondo circostante altrimenti non percepibile.

* Il testo è una rielaborazione dell'articolo omonimo pubblicato in *Bambini*, Anno 37, n. 6, 2021, pp. 26-30.

Riferimenti bibliografici

- Carson R. (1998), *The Sense of Wonder*, Harper & Row, New York.
Dolto F. (1996), *Solitudine felice*, Mondadori, Milano.
Emerson R.W. (1998), *Natura ed altri saggi*, Rizzoli, Milano.
Lévinas E. (1998), *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Raffaello Cortina, Milano.
Merleau-Ponty M. (1965), *La fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano.
Merleau-Ponty M. (1995), *Linguaggio storia natura*, Bompiani, Milano.
Merleau-Ponty M. (1999), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano.
Merleau-Ponty M. (2003), *Segni*, Il Saggiatore, Milano.
Platone (2000), *Platone: tutti gli scritti*, Bompiani, Milano.
Zambrano M. (2008), *Per l'amore e per la libertà*, Marietti, Genova-Milano.

Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici

di *Monica Guerra*

1. Possibilità

Le potenzialità insite nei contesti cosiddetti all'aperto sono oggi sempre più note e riconosciute, come evidenziato anche in altre sedi (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, *in press*; Guerra, 2020a; Guerra, 2020b). Tale affermazione, tuttavia, necessita sempre di alcune puntualizzazioni: il mero spostare le proposte educative o scolastiche dall'interno all'esterno, infatti, non è di per sé garanzia di una trasformazione e più ancora di un miglioramento dell'esperienza formativa. Affinché ciò accada sono imprescindibili alcune condizioni che permettono allo spazio esterno di manifestare tutte le potenzialità che gli sono generalmente attribuite. Senza queste attenzioni, cioè, anche i contesti all'aperto possono venire impoveriti di alcune delle loro più interessanti e dirimenti peculiarità, finendo per ridurre quanto possono offrire alle esperienze di crescita, sviluppo, apprendimento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e anche adulti.

In questo solco, appare di particolare interesse approfondire un concetto che oggi è con sempre maggior frequenza accostato alle esperienze *outdoor*, quello cioè di *affordance*. Tale concetto, infatti, soprattutto in alcune delle sue più recenti interpretazioni, rende evidenti alcune questioni che è necessario monitorare affinché le esperienze educative all'aperto possano manifestare, e più ancora vedere realizzate, tutte le loro potenzialità.

Per discutere questo concetto è necessario muovere dalle attribuzioni di significato operate da James Gibson, che lo ha coniato, aprendo la strada alle numerose declinazioni, come alle articolate interpretazioni (a titolo esemplificativo si vedano Heft, 1997; Toccafondi, 2016) che ne sono seguite. Secondo lo psicologo, che ha proposto il termine nell'ambito dei suoi studi sulla

percezione visiva (1979), le *affordances* sono le possibilità offerte dagli oggetti nell'ambiente, in un rapporto comunque da subito definito in termini di complementarità tra l'ambiente e, nei casi cui si riferiva principalmente lo studioso, l'animale. Gibson, infatti, evidenzia come animali differenti possano cogliere *affordances* differenti a partire dal medesimo ambiente, dal che discende che ciò che viene percepito nel guardare gli oggetti in un ambiente non sono le loro qualità, ma appunto ciò a cui il soggetto presta attenzione, quindi le *affordances*. In tal senso queste ultime si connotano come un aspetto che riguarda soggetti, oggetti e ambienti.

La teoria delle *affordances* è stata ripresa in diversi ambiti, riscuotendo particolare interesse nella discussione delle possibilità messe a disposizione dai contesti, inclusi quelli all'aperto. Tuttavia occorre porre attenzione per evitare sue semplificazioni, possibili soprattutto quando il termine viene tradotto con potenzialità attribuite primariamente agli ambienti. Il concetto, invece, trova le sue migliori declinazioni quando si approfondiscono le relazioni tra l'ambiente e il soggetto che lo attraversa. Chemero (2003) ha discusso le stesse *affordances* come relazioni tra aspetti particolari dei soggetti e aspetti particolari degli ambienti, intendendo incompleta la loro definizione come semplici relazioni tra organismi e ambienti, dunque non proprietà né del soggetto da solo né dell'ambiente da solo, ma relazioni tra le competenze di un soggetto e alcune caratteristiche di una situazione e per questo non facilmente localizzabili fisicamente, ma comunque perfettamente reali. L'evidenziazione del ruolo della dimensione socioculturale, inizialmente meno considerata a vantaggio della dimensione fisica, rappresenta poi uno degli aspetti di maggior interesse che emerge da studi più recenti sugli aspetti sociali e culturali del comportamento all'interno di un ambiente, oltre che sull'azione effettivamente osservabile.

A partire dalle numerose tematizzazioni intorno alla teoria delle *affordances*, nel presente contributo sono stati considerati approfondimenti e ricerche che permettono di discutere in modo esplicito la relazione tra *affordances* e contesti educativi all'aperto, muovendo da alcuni lavori che hanno posto le basi per una comprensione prima funzionale e poi sempre più relazionale, sociale e culturale del concetto, attingendo da ambiti del sapere eterogenei ma che, per ragioni differenti, hanno avuto la necessità di declinarlo in relazione alle esperienze di sviluppo e/o apprendimento di bambine e bambini.

I lavori sulla relazione tra ambienti, *affordances* e bambini, soprattutto quando collocati all'interno di un approccio ecologico (Heft, Kytä, 2006),

sono particolarmente interessanti per le suggestioni che offrono relativamente sia ai contesti educativi e scolastici in generale, sia a quelli all'aperto in particolare, permettendo di ricavarne riflessioni e indicazioni.

2. Avvii

Un lavoro fondamentale da cui è utile partire è quello dello psicologo Harry Heft (1988) in merito alle *affordances* degli ambienti per bambini, in cui approfondisce innanzitutto un approccio funzionale per la loro descrizione: secondo l'autore, cioè, «l'attenzione alle forme è solo un modo per descrivere un luogo e, per determinati scopi, potrebbe non essere il modo più utile» (ivi, p. 29, TdA). Provando a descrivere le caratteristiche di un ambiente attraverso il loro significato funzionale, egli intende mostrare come possa cambiare il modo stesso in cui si guarda a quell'ambiente, poiché «una descrizione funzionale degli ambienti dei bambini offre un modo ricco di concettualizzare le risorse ecologiche per lo sviluppo umano» (*ibidem*, TdA). Tale ricchezza dipende in primo luogo dal fatto che, mentre le attribuzioni in merito alla forma si escludono a vicenda, una data caratteristica ambientale può invece rispondere a più funzioni e quindi dare luogo a più possibilità. Ciò è più evidente nei bambini, «per i quali è probabile che l'intellettualizzazione dell'esperienza ambientale sia meno pervasiva rispetto agli adulti» (ivi, p. 35, TdA): se, cioè, un adulto può leggere un dato ambiente come l'insieme delle forme che lo compongono, un bambino può riconoscere principalmente ciò che vi potrebbe essere fatto. Ancora, l'approccio funzionale alla descrizione delle *affordances* degli ambienti e il carattere relazionale che ne deriva implicano per Heft anche l'ammissione di una dimensione evolutiva, poiché le funzioni riconosciute in un dato ambiente cambiano con lo sviluppo di un individuo che, con il tempo, potrebbe non percepirne più alcune e coglierne invece altre. Un dato spazio o un dato elemento ambientale, come ad esempio una recinzione, infatti, per l'adulto può essere letto e percepito come un freno, mentre per il bambino può segnalare un invito ad arrampicarvisi.

Ne consegue, aspetto di particolare significato nell'ambito di riflessioni che interessano l'educazione, che le *affordances* messe a disposizione da un ambiente possono essere diverse per adulti e bambini e per ognuno nel proprio modificarsi nel tempo, con evidenti implicazioni rispetto alla reciproca capacità di comprendere l'altrui visione. Dunque, per l'autore non è possibile

proporre una catalogazione esaustiva delle caratteristiche ambientali, non solo perché possono emergere nuove caratteristiche prima ignorate, ma soprattutto perché sono sempre possibili nuovi utilizzi, e quindi nuovi significati funzionali, di quelle stesse caratteristiche, che compaiono in relazione al soggetto, al tempo, alle relazioni.

3. Aperture

I lavori di Marketta Kyttä (2002, 2004, 2006), esperta di pianificazione del territorio con un background in psicologia ambientale, permettono un ulteriore avanzamento nella riflessione sul ruolo delle *affordances* in merito alla qualità degli ambienti per l'infanzia, introducendo, tra l'altro, un'altra questione nodale, quella cioè dei vincoli socioculturali. L'autrice, infatti, probabilmente proprio grazie allo sguardo interdisciplinare che connota la sua ricerca, invita a considerare non soltanto le *affordances* fisiche, ma anche le «opportunità emotive, sociali e culturali che l'individuo percepisce nell'ambiente» (Kyttä, 2004, p. 181, TdA).

Secondo Kyttä, le *affordances* potenziali si collocano in tre campi, che definisce dell'*azione promossa* (*promoted action*), dell'*azione vincolata* (*constrained action*) e dell'*azione libera* (*free action*).

«Il campo dell'azione promossa regola quali inviti possono essere attualizzati, nonché il tempo, il luogo e il modo in cui possono essere attualizzati secondo modalità socialmente approvate» (ivi, p. 182, TdA). A questo campo afferiscono le *affordances* non solo consentite, ma addirittura sostenute socialmente e culturalmente, quindi, nel caso di bambine e bambini, quelle che gli adulti che se ne occupano auspicano essi mettano in atto. All'opposto si trova il campo dell'azione vincolata, che invece indica le limitazioni all'attuazione, ad esempio attraverso una progettazione dello spazio o degli oggetti che non permette a tutti i soggetti di mettere in atto le *affordances* potenziali di un dato ambiente. Il campo dell'azione libera, infine, indica le *affordances* che vengono scoperte in modo autonomo, al di là di quanto promosso o scoraggiato: in ambito educativo, questo campo è di particolare interesse, poiché permette di riconoscere lo sguardo specifico dei bambini e delle bambine, attraverso le opportunità non previste dall'adulto ma individuate in modo indipendente, secondo le esperienze precedenti, le caratteristiche, gli interessi, le capacità percettive, motorie e sociali (*ibidem*) di ciascuno, al di là di ciò che sono incoraggiati a percepire. Le opportunità

che si trovano in questo ultimo campo, inoltre, possono corrispondere a possibilità non previste ma promosse oppure a possibilità non previste ma scoraggiate, generando di conseguenza risposte che si trovano all'incrocio tra due campi e soprattutto che portano il soggetto a dover più o meno consapevolmente scegliere come reagire alla propria scoperta autonoma.

Le *affordances* potenziali, cioè le opportunità inerenti le qualità dell'ambiente, dunque, possono essere o meno attualizzate, cioè non solo percepite, ma poste in atto, utilizzate (Kyttä, 2002, 2004), sempre in ragione delle competenze di ciascuno (Kyttä, 2003) così come delle condizioni poste dal contesto, rendendo in tal modo le *affordances* differenti per ognuno.

Attraverso le sue ricerche, poi, Kyttä (2004) delinea i due criteri fondamentali di un ambiente ideale per i bambini, cioè l'eterogeneità delle risorse ambientali, rilevabile dal numero di *affordances* positive attuate, e l'accesso al gioco e all'esplorazione, rilevabile dal grado di mobilità indipendente, giungendo alla conclusione che «più autorizzazioni a muoversi hanno i bambini, più è probabile che attualizzino le *affordances* dell'ambiente. Le *affordances* attualizzate a loro volta motivano i bambini a muoversi» (ivi, p. 194, TdA), mentre i divieti a muoversi rendono impossibile attualizzare le *affordances*.

Di nuovo, ciò che un ambiente può offrire ad un dato soggetto può solo essere ipotizzato e, aspetto centrale evidenziato dall'autrice, necessita di essere confermato attraverso l'osservazione dei comportamenti di quel soggetto in quel determinato ambiente. Le *affordances*, insomma, possono essere ipotizzate, ma per poterne avere conferma occorre osservare ciò che bambine e bambini, singolarmente e insieme, mettono in atto in uno specifico ambiente.

Jane Waters (2011, 2017) sviluppa la suggestione in chiave socioculturale anticipata da Kyttä, con l'ulteriore merito di portare la discussione in ambito esplicitamente pedagogico, offrendo in tal modo una lettura di particolare interesse in senso educativo. Nell'ambito della sua ricerca di dottorato (Waters, 2011) muove dall'assunto che «l'azione - e l'interazione - di un bambino in uno spazio è plasmata non solo dalla sua percezione delle *affordances* fisiche dello spazio, ma anche mediata dal contesto socioculturale, dalle “convenzioni culturali” (Oliver, 2005, p. 407) dello spazio così come dalla sua precedente esperienza» (Waters, 2017, p. 47, TdA).

Nel suo lavoro, il termine *interactional affordance* viene utilizzato per descrivere l'interazione tra bambini e adulti, comprendendo anche la loro

interazione con gli spazi in cui agiscono (ivi, 48), per cui l'*affordance* non solo si trova tra il soggetto e l'ambiente, ma è anche mediata dal contesto socioculturale in cui entrambi risiedono.

In particolare, in questo modello, le “regole” socioculturali implicite di uno spazio diventano il modo attraverso cui vengono vincolati, mediati o guidati i comportamenti in quello spazio (*ibidem*). A partire dal contributo di Kyttä, quindi, Waters delinea un modello volto a permettere di visualizzare l'*affordance* interazionale di uno spazio educativo, nel quale propone a sua volta tre campi: il campo della *limitazione interazionale*, che include le caratteristiche fisiche dello spazio che consentono o limitano l'interazione, dunque relativo a cosa e chi è presente, oltre che alle abilità e competenze dei soggetti in interazione; il campo dell'*interazione promossa*, che include le regole locali di coinvolgimento, dunque le interazioni culturalmente definite e socialmente approvate, come le norme di un contesto, di uno spazio educativo o di una scuola, le aspettative dei genitori o dei bambini stessi, l'approccio pedagogico, comprese le aspettative di educatori e insegnanti e gli obiettivi di apprendimento; il campo, infine, della *libera interazione*, che include l'*agency* dei bambini (per approfondire il concetto si vedano ad esempio James, Prout, 1990; Kallio, Häkli, 2013, ma anche Withagen, de Poel, Araújo, Pepping, 2012 per il contributo specifico sulla relazione tra *affordances* e *agency*) e la loro esperienza precedente, dunque le iniziative dei bambini con gli altri, con l'educatore o l'insegnante, con gli oggetti, le loro risposte a iniziative o azioni altrui, le loro scelte (Waters, 2017).

I campi così definiti sono collocati all'interno del più ampio contesto socioculturale, che costituisce lo scudo esterno del modello, al cui centro, mediate dai tre campi, sono collocate le *affordances* interazionali, che a loro volta possono essere potenziali o, in numero minore, attualizzate. A questo proposito, la ricerca di Waters suggerisce da principio (già dalla tesi di dottorato del 2011) che gli spazi esterni permettano l'attualizzazione di una gamma più ampia di potenziali possibilità di interazione rispetto a quelli interni e ciò non necessariamente in ragione di minori *affordances* potenziali di questi ultimi, ma di *affordances* attuate dai bambini perché promosse dal contesto. L'elevata concentrazione degli adulti sull'apprendimento di contenuti specifici e predeterminati, ad esempio, è risultata ridurre l'attualizzazione delle possibilità offerte, sebbene il potenziale per l'interazione poteva essere alto.

Waters propone anche un modello semplificato dell'*affordance* interazionale di uno spazio (Waters, 2013), particolarmente interessante per le domande che suggerisce allo sguardo educativo. In questo modello, costituito da tre spicchi in dialogo circolare, uno riguarda l'azione individuale, con la domanda "Cosa posso fare qui?", uno gli aspetti fisici, con le domande "Cosa c'è in questo spazio? Chi c'è qui con me?", uno il contesto, con le domande "Come ci si comporta qui? Quali sono le regole culturali tra queste persone e questo spazio?".

L'utilizzo di un modello di questo tipo permette di comprendere in modo più approfondito il comportamento dei bambini, poiché considera gli aspetti socioculturali e le loro ricadute in termini di vincoli all'azione e, in particolare, all'interazione, accompagnandone l'osservazione, l'interrogazione, la problematizzazione.

4. Relazioni

Accanto a questi contributi, che hanno avuto il merito di delineare prospettive e modelli utili alla lettura e comprensione del tema in rapporto all'infanzia e agli ambienti ad essa dedicati, altri approfondiscono ulteriormente la relazione tra *affordances* e contesti all'aperto, focalizzando di volta in volta alcune questioni specifiche o alcune domande di ricerca mirate. Tra questi, Fjørtoft (2001) suggerisce che la complessità e l'eterogeneità ambientale sono altamente associate a maggiori opportunità di gioco e attività: nel suo lavoro, come già in precedenza in quello con Sageie (Fjørtoft, Sageie, 2000), viene rilevata la stretta relazione tra le caratteristiche del paesaggio e le funzioni di gioco, cosicché la foresta stessa viene a rappresentare un ambiente per il gioco e l'apprendimento che stimola lo sviluppo motorio e la fiducia nei bambini (Fjørtoft, 2001, p. 8).

Anche il contributo di Fiskum e Jacobsen (2013) evidenzia come l'educazione all'aperto implichi sovente una maggiore variabilità di *affordances* e soprattutto minori richieste di limiti sull'azione, come titola un loro lavoro. Nell'ambito del loro studio, sebbene emergano significative differenze correlate al genere, gli autori suggeriscono che all'aperto si verifichino una minor necessità di regolazione e soppressione della tendenza all'azione, con ricadute positive in termini di minor stress e maggior concentrazione, ma anche di miglioramento degli apprendimenti. In modo complementare, una ricerca di Falcini (2014) sugli ambienti esterni della scuola dell'infanzia – in

cui ha analizzato le *affordances* potenziali (tutte quelle che un bambino potrebbe giocare), percepite (ogni opzione o opportunità di gioco che un bambino può percepire, con uno o più sensi), utilizzate (il gioco che avviene in quell'ambiente), plasmate (le nuove possibilità di gioco create dai bambini attraverso cambiamenti fisici e manipolazione dell'ambiente) e attualizzate (tutte le possibilità di gioco, percepite, utilizzate, tenendo conto delle regole e dei regolamenti della scuola, che vengono attualizzate dai bambini in un dato ambiente) – ha evidenziato quanto le *affordances* attualizzate di un dato ambiente dipendano dalle regole e dai regolamenti che ne governano l'uso.

Björger (2016) esamina invece le caratteristiche delle *affordances* di diversi ambienti all'aperto per coglierne l'influenza relativamente ai livelli di attività fisica dei bambini, ricavando dai suoi studi osservativi che le situazioni con livelli elevati si creano più spesso in ambienti naturali esterni piuttosto che nell'ambiente all'aperto della scuola, in particolare quando gli spazi offrono variazione, sfide, opportunità per vari tipi di gioco, stimoli sensoriali, ampie aree in cui muoversi, materiali flessibili, opportunità di connessione sociale fisica e soluzioni di movimento libere (ivi, p. 10). In questo studio, condotto all'interno di una scuola dell'infanzia, tuttavia, è emerso che la capacità di cogliere al meglio le opportunità offerte dall'ambiente si verifica a seguito dell'invito a giocare con altri, che fa ipotizzare che le relazioni sociali, gli inviti al gioco, il supporto, le sfide offerte dagli altri sono probabilmente catalizzatori della durata e dell'alto livello di attività fisica (*ibidem*).

Anche uno studio di Sando e Sandseter (2020), volto ad approfondire come le *affordances* degli ambienti esterni dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia possano favorire l'attività fisica e contemporaneamente il benessere, sostiene il ruolo delle diverse *affordances* dell'ambiente per migliorare il benessere e il gioco fisicamente attivo per tutti i bambini.

Storli e Hagen (2010), sempre in merito alla valutazione delle *affordances* potenziali in ambienti per il gioco fisicamente attivo all'aperto, indicano che la diversità ambientale non dovrebbe riguardare solo il mondo fisico, ma anche le condizioni che modificano le caratteristiche ambientali temporaneamente o permanentemente, come i cambiamenti dovuti alle stagioni.

Ancora, Sharma-Brymer, Brymer, Gray e Davids (2018), nell'ambito di un contributo sul ruolo che le *affordances* possono avere nella pratica di una Forest School, suggeriscono la necessità di considerarle nella progettazione delle attività, in particolare postulando il ruolo dell'educatore come di un facilitatore nella percezione delle *affordances* in natura per benefici individualizzati, in contrapposizione ad una progettazione più tradizionale che

tende a scomporre i comportamenti in funzione di obiettivi, impedendo agli studenti di basare le loro azioni sulla conoscenza dell'ambiente e di usare le azioni per ottenere ulteriori conoscenze, col risultato di uno sviluppo improduttivo di comportamenti meno funzionali che non possono essere trasferiti a contesti di vita quotidiana.

In altri lavori (a titolo esemplificativo si citano Larrea, Muela, Miranda, Barandiaran, 2019; Acar, 2014; Zamani, Moore, 2013; Kernan, 2010), infine, le ricerche sono più esplicitamente orientate alla progettazione di spazi esterni che possano favorire il maggior utilizzo possibile di *affordances* a sostegno di sviluppo e apprendimento di bambine e bambini. Nello studio di Margareth Kernan, in particolare, l'ambiente esterno dei servizi educativi per la prima infanzia viene letto in termini di *affordances* percepite e utilizzate attraverso tre campi d'azione tra loro collegati, cioè la connessione interno-esterno, lo spazio esterno chiuso e l'esterno più ampio, proponendo con ciò uno strumento analitico per gli adulti direttamente o indirettamente coinvolti nel lavoro educativo. In quello di Larrea, Muela, Miranda e Barandiaran, invece, avente lo scopo di esaminare l'influenza della disponibilità di *affordances* sul gioco sociale dei bambini nell'ambiente prescolare all'aperto, nel confermare come la loro scarsa disponibilità abbia un impatto negativo, si conclude richiamando la necessità di progettazioni o riprogettazioni degli ambienti esterni delle scuole per l'infanzia che prestino una maggior attenzione alla nozione di *affordances* come utile complemento ad altri indicatori di qualità.

5. Prospettive

Questa rassegna, pur nella sua parzialità e sinteticità, conferma come la teoria delle *affordances*, anche se oggi sarebbe meglio riconoscere molte e differenti teorie intorno a questo concetto, rappresenti una chiave di lettura e interpretazione possibile e interessante rispetto alle esperienze educative all'aperto. Tra le questioni che propone che paiono particolarmente fertili vi è senz'altro l'indicazione a fare dell'osservazione uno strumento professionale centrale per comprendere e anche valutare queste esperienze, sia dal punto di vista della ricerca, e quindi di nuove e future teorizzazioni, che da quello della prassi educativa.

Relativamente alla ricerca, Heft e Kytä (2006), in un brevissimo contributo volto a discutere gli approcci sulle *affordances* coerenti con una prospettiva ecologica, indicano la necessità che essi rimangano ancorati a ciò che specifici individui fanno o intendono fare in un determinato ambiente. In questo senso, propongono alcune possibili modalità, prima tra tutte quella di un'osservazione diretta delle azioni, registrando ciò che i soggetti fanno effettivamente in un dato luogo o, in alternativa, utilizzando in sostituzione registrazioni d'archivio scritte o filmate. A seguire, propongono la raccolta di interviste sul posto, nell'ambito delle quali chiedere ai soggetti di descrivere le azioni tipicamente intraprese in quell'ambiente e le caratteristiche che le supportano. Oltre a questi approcci più diretti, propongono che si possa richiedere ai soggetti di descrivere le loro azioni in particolari ambienti in un dato periodo di tempo, ad esempio attraverso la compilazione di un diario giornaliero, o ancora di descrivere il loro uso di un ambiente in retrospettiva, o anche in prospettiva. Se gli autori, da un lato, riconoscono che gli esiti di tali ricerche possono apparire circoscritti, dall'altro la loro focalizzazione su contesti e soggetti specifici è coerente con la necessità di osservare le *affordances* in atto, le uniche che possano essere effettivamente attribuite ad un contesto nella relazione con uno o più soggetti determinati.

In merito alla pratica educativa e alle sue numerose declinazioni in contesti *outdoor*, l'enfasi sull'osservazione, così come sulla raccolta di descrizioni date dai soggetti delle esperienze, appare come una valorizzazione di un modo di fare educazione che non può che dipanarsi *in progress*, con soggetti specifici e in contesti determinati. In questo senso, si tratta di una sollecitazione che sottrae definitivamente osservazione e ascolto da arbitrarietà e opzionalità, confermandole come dimensioni necessarie per la comprensione delle esperienze di crescita, apprendimento e formazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Contemporaneamente, farne strumenti imprescindibili e rigorosi, definibili a partire da prospettive teoriche e modelli fondati, mentre conferma il ruolo di ricercatore di ogni educatore e insegnante, configura l'azione educativa come contributo fondamentale per la comprensione, anche euristica, di esperienze come quelle che avvengono nei contesti all'aperto, altrimenti destinate per loro natura ad essere meno evidenti e comprensibili nella loro ricchezza e articolazione.

Certamente, quanto fin qui presentato e discusso testimonia anche la complessità delle relazioni che intercorrono tra individui e ambienti, moltiplicata all'interno di contesti che per loro natura prevedono molte e diverse rela-

zioni, sia sociali che ambientali. Come ben evidenzia Borghi (2018) al termine di una interessante revisione della letteratura sul tema, infatti, la situazione diventa più complessa quando sulla scena non è presente un solo agente, ma più agenti, anche perché in un contesto sociale, come possiamo definire quello educativo, il grado di incertezza tra le possibilità di azione può essere maggiore a causa della difficoltà di interpretare le intenzioni degli altri (ivi, p. 25). Ciò conferma l'importanza di optare per cornici di riferimento e quadri interpretativi il più possibile ecologici (Guerra, 2021), capaci cioè di preservare ma anche valorizzare le fitte e articolate connessioni tra ogni elemento, in se stesso e nella relazione con gli altri. Del resto, questo è forse uno dei maggiori apprendimenti che si ricavano nell'abitare contesti vivi come quelli all'aperto: l'impossibilità di ridurre le questioni, di permettersi semplificazioni, di eludere le numerose domande che la vita e il mondo offrono costantemente, ma, con ciò, la possibilità vitale, per i singoli individui e per il pianeta, di riscoprirsi in una relazione imprescindibile e necessaria. In questo, la teoria delle *affordances* pare quanto mai preziosa, per il carico di potenzialità plurime che, in ogni sua declinazione, porta con sé e offre allo sguardo educativo.

Riferimenti bibliografici

- Acar H. (2014), "Learning environments for children in outdoor spaces", *Procedia-social and behavioral sciences*, 141, 846-853.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (in press), *Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni*, in Weyland B., a cura di, *Atelier scuola*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Björger K. (2016), "Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten", *Springerplus*, 5(1), 1-11.
- Borghi A.M. (2018), "Affordances, context and sociality", *Synthese*, 1-31.
- Chemero A. (2003), "An outline of a theory of affordances", *Ecological psychology*, 15(2), 181-195.
- Falcini U. (2014), "Affordance theory - a valuable research tool in evaluating children's out-door play environments", *An Leanbh Óg*, vol. 8, 105-121.
- Fiskum T.A., & Jacobsen K. (2013), "Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances", *Journal of adventure education & outdoor learning*, 13(1), 76-99.
- Fjørtoft I. (2001), "The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children", *Early education Journal*, 29(2), 111-117.

- Fjørtoft I., & Sageie J. (2000), “The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape”, *Landscape and urban planning*, 48, 83–97.
- Gibson J.J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Houghton-Mifflin, Boston (trad. it. *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, il Mulino, Bologna 1999).
- Guerra M. (2020a), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2020b), *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in Antonietti M. e Ferrari A., a cura di, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 16-27.
- Guerra M. (2021), *Educazione ecologica. Crescere nella relazione con il mondo*, in Mortari L. e Ubbiali M., a cura di, *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Pearson, Torino, pp. 184-196.
- Heft H. (1988), “Affordances of children’s environments: a functional approach to environmental description”, *Children’s environments quarterly. Environmental psychology research: essays in honor of Joachim Wohlwill*, Fall, 5(3), 29-37.
- Heft H. (1997), *The relevance of Gibson’s ecological approach for environment-behavior studies*, in Moore G.T. & Marans R.W., eds., *Advances in environment, behavior, and design*, Vol. 4, Plenum, New York, pp. 71-108.
- Heft H., & Kytä M. (2006), “A psychologically meaningful description of environments requires a relational approach”, *Housing, theory and society*, 23(4), 210-213.
- James A., & Prout A. (1990), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London.
- Kallio P., & Häkli J. (2013), “Children and young people’s politics in everyday life”, *Space and Polity*, 17, 1-16.
- Kernan M. (2010), “Outdoor affordances in early childhood education and care settings: adults’ and children’s perspectives”, *Children youth and environments*, 20(1), 152-177.
- Kytä M. (2002), “Affordances of children’s environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus”, *Journal of environmental psychology*, 22(1-2), 109-123.
- Kytä M. (2003), *Children in outdoor contexts: affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*, Helsinki University of Technology.
- Kytä M. (2004), “The extent of children’s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments”, *Journal of environmental psychology*, 24(2), 179-198.
- Kytä, M. (2006), *Environmental child-friendliness in the light of the Bullerby Model*, in Spencer C. & Blades M., eds., *Children and their environments: learning, using and designing spaces*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141-158.

- Larrea I., Muela A., Miranda N., & Barandiaran A. (2019), "Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments", *European early childhood education research journal*, 27(2), 185–194.
- Oliver M. (2015), "The problem with affordance", *E-learning*, 2(4), 402-413.
- Sando O.J., & Sandseter E.B.H. (2020), "Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment", *Journal of environmental psychology*, 69, 101430.
- Sharma-Brymer V., Brymer E., Gray T., & Davids K. (2018), "Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach", *Journal of outdoor and environmental education*, 21(1), 103-115.
- Storli R., & Hagen T.L. (2010), "Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school", *European early childhood education research journal*, 18(4), 445-456.
- Toccafondi F. (2016), *All'origine del concetto di affordances. Su alcuni fraintendimenti di James Gibson*, in Gonzi G., Giacomantonio A., Salvarani L., a cura di, *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, Anicia, Roma, pp. 67-80.
- Waters J. (2011), *A sociocultural consideration of child-initiated interaction with teachers in indoor and outdoor spaces*, unpublished PhD thesis, Swansea University.
- Waters J. (2013), *Talking in wild outdoor spaces: children bringing their interests to their teachers in Wales*, in Knight S., ed., *International perspectives on Forest School: natural spaces to play and learn*, Sage, London, pp. 12-26.
- Waters J. (2017), *Affordance theory in outdoor play*, in Waller T., Årlemalm-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S., eds, *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage Publications, London, pp. 40-54.
- Withagen R., de Poel H.J., Araújo D., & Pepping G.J. (2012), "Affordances can invite behavior: reconsidering the relationship between affordances and agency", *New ideas in psychology*, 30(2), 250–258.
- Zamani Z., & Moore R. (2013), "The cognitive play behavior affordances of natural and manufactured elements within", *Landscape research*, 1(January), 268-278.

Il “potere trasformante” dell’educazione per lo sviluppo sostenibile

di *Cristina Birbes*

La transizione verso un’economia circolare, incentrata sul riuso e riciclo, stabilita già nell’ambito del piano strategico *Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (2010), sollecita la riflessione pedagogica a promuovere una cultura sistemica dell’ambiente, quale totalità delle relazioni che abbiamo con il mondo. Alla pedagogia spetta il compito di indagare criticamente la nozione di sviluppo, come parametro di vita irrinunciabile, e di ricercare nuovi criteri per orientare scelte solidali in ambito economico, tecnologico e socio-ambientale. Il mondo è un riferimento importante per ricostruire un modello di sviluppo fatto di incontri, valori e dialogo, propri della cultura educativa. In tale prospettiva è rivendicato e sostenuto il contributo imprescindibile dell’educazione alla costruzione di società più eque e sostenibili. L’educazione come passione per il futuro è una delle leve fondamentali attraverso cui orientare all’azione, per rendere la persona responsabile e consapevole, libera e creativa, dotata di senso civico, capace di progettarsi e progettare.

La sostenibilità, pur tra numerose ambiguità, costituisce un punto focale di discussione tra discipline scientifiche diverse, fungendo da idea regolativa e crocevia epistemico anche per la teorizzazione pedagogica, che inquadra il termine nell’orizzonte della dignità umana. All’origine del crescente interesse per la sostenibilità si situa la rottura dell’equilibrio biologico dell’ecosistema planetario, profilandosi oggi quale sfida sociale, economica ed ambientale, oltre che educativa e culturale, per la sopravvivenza delle generazioni future. Secondo una visione realistica e non illusoria la sostenibilità può configurare un processo che dà vita, sviluppa (sostiene, appunto) la persona umana nella sua globalità, la comunità territoriale in cui vive, la società in cui opera, l’ambiente biofisico e geografico che la comprende. Educare *in*,

con e per la sostenibilità, e quindi per lo sviluppo umano e ambientale, conduce a prendere coscienza dell'esigenza di nuovi stili di vita, ad accrescere la responsabilità, a promuovere benessere. La tutela dell'ambiente è inseparabile dalla tutela dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, potenziali laboratori di sostenibilità, di là da ogni forma di tecnocrazia e di scientismo.

Lo sviluppo sostenibile, quale cornice normativa ed etica, introduce nel dibattito sulla salvaguardia dell'ecosistema terrestre la nozione di responsabilità individuale e collettiva e interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa fini, obiettivi, modalità con cui si svolge la formazione umana; è una questione connessa con le relazioni e con il diritto alla vita, con la legalità e la possibilità stessa della sopravvivenza del genere umano.

Lo sviluppo sostenibile esprime «tanto un modo di considerare il mondo, con particolare attenzione alle interazioni fra cambiamenti economici, sociali e ambientali, quanto un modo per descrivere la nostra aspirazione a una vita dignitosa, coniugando lo sviluppo economico con l'inclusione sociale e la sostenibilità ambientale» (Sachs, 2015, p. XI). Esso introduce nel dibattito sullo sfruttamento e la trasformazione dell'ambiente da parte dell'uomo, l'idea di una responsabilità individuale e collettiva non solo nei confronti del presente, ma ci interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa l'educazione.

«Tra controversie e ambiguità di diverso genere, la cultura della sostenibilità rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà» (Malavasi, 2017, p. 9). Educare ad abitare con saggezza la Terra, casa comune dell'umanità, a prendersene cura e apprezzarne i beni, si pone come tema cruciale dell'attualità, per pensare al futuro nelle azioni dell'oggi (Kocher, 2017).

Un diverso concetto di sviluppo, fatto di incontri, connessioni, dialogo, collaborazione, può dischiudere una via educativa alla sostenibilità, così da rendere l'ambiente idoneo alla vita umana e non, senza depauperare in modo irrimediabile le risorse naturali.

È imprescindibile, come teorizzato nella "Pedagogia ecologica" di Luigina Mortari (2001), nella complessità del nostro essere terrestri, il riferimento alla dimensione etica, all'importanza di considerare l'orientamento morale dei contesti di esperienza. Aver cura degli altri include l'ambiente e significa assumere, come criterio guida dell'agire, il principio di promuovere

contesti di vita eticamente connotati. La pedagogia non può esimersi dal promuovere la capacità di aver cura dell'ambiente naturale, conservando diversità e bellezza biofisica. Affinché questa condizione si realizzi sono necessarie due modalità d'approccio all'alterità: la responsabilità come capacità di «attivare un'intensa disponibilità all'altro, che è disponibilità cognitiva ed emotiva», e la discrezione, ossia il saper mettersi da parte per «lasciare all'altro il tempo del suo manifestarsi» (Mortari, 2004, p. 22).

L'evoluzione umana sembra misurarsi nei termini della capacità di confrontarsi in modo responsabile con i ritmi e i modelli naturali sul piano cognitivo, affettivo e spirituale. Naess (1973), con la sua *ecosofia* intravedeva in un ideale di “saggezza nel vivere insieme”, la possibilità di un incontro nuovo ed antico di teoria e prassi, di conoscenza e morale a partire da una visione profonda dell'interconnessione intrinseca di tutte le cose: il mondo è intriso di umanità così come ognuno di noi è intriso di ambiente.

Osserva Enver Bardulla: tutta la vita sulla Terra è parte di un grande sistema interdipendente che influenza e dipende dalle componenti non viventi del pianeta, rocce, suolo, acqua e aria. Disturbando una parte della biosfera si può influire sul tutto. Gestire lo sviluppo in modo tale che esso non minacci la sopravvivenza delle altre specie o che non distrugga i loro habitat è una questione di etica, oltre che di considerazioni pratiche (Bardulla, 1998, p. 236).

L'etica proposta nel principio di interdipendenza, oltre ad affermare l'obbligo per ciascuno di prendersi cura degli altri esseri umani e delle generazioni future, attribuisce all'umano la responsabilità verso le altre forme di vita con le quali abita il pianeta e riconosce il dovere di prendersi cura della natura in quanto tale, non come mezzo per soddisfare le esigenze umane. Ciascuno è chiamato ontologicamente a scoprirsi abitante della Terra, con uno sguardo volto a tutto il pianeta e alle future generazioni.

La riflessione sui limiti del modello di sviluppo si affaccia sulla scena mondiale negli anni Settanta del Novecento, alla Conferenza ONU sull'Ambiente Umano tenutasi a Stoccolma nel 1972, in cui fu affermata l'opportunità di intraprendere azioni che, oltre a «proteggere e migliorare l'ambiente circostante, mirassero a difenderlo e migliorarlo per le generazioni presenti e future». Per la prima volta venne accostato il «diritto al benessere dei padri e quello dei figli». Le aspettative emerse purtroppo non furono rispettate.

Fu necessario attendere il 1987 per rendere esplicita l'essenza di uno “sviluppo sostenibile”. Il termine è stato definito dalla Commissione Mondiale

per l’Ambiente e lo Sviluppo, presieduta dalla norvegese Gro Harlem Brundtland, allorché l’Assemblea generale della Nazioni Unite le affidò l’incarico di redigere un rapporto sulla situazione mondiale dell’ambiente e dello sviluppo. Il documento, cosiddetto *Rapporto Bruntland*, ha messo in luce la stretta connessione tra realtà ambientale e sviluppo: lo sviluppo non sussiste ove le risorse ambientali siano depauperate e, d’altro lato, l’ambiente non sarà mai tutelato se lo sviluppo non tiene conto anche dell’importanza economica del fattore ambientale. Ambiente e sviluppo sono dunque legati da un rapporto reciproco di causa ed effetto tale per cui l’uno non evolve senza l’altro. Ad esempio, un mondo in cui la povertà è endemica sarà sempre esposto a catastrofi ambientali. Compito principale dell’umanità allora è far sì che lo sviluppo diventi sostenibile, nel senso di permettere il soddisfacimento dei bisogni dell’attuale popolazione mondiale senza che sia compromessa la possibilità per le generazioni future di soddisfare i propri bisogni. Si tratta di una questione che ha in sé una valenza planetaria intra e intergenerazionale.

Nel 1992 il Documento *Agenda 21*, Programma Globale di Azione sullo Sviluppo Sostenibile, approvato dopo la Conferenza ONU su Ambiente e Sviluppo a Rio De Janeiro, aveva messo in luce il potenziale dell’educazione allo sviluppo sostenibile, sottolineando, in particolare nei capitoli 25 e 36, la necessità del coinvolgimento e della partecipazione attiva delle giovani generazioni ai processi decisionali locali e nazionali.

Nel 2005 il DESS, Decennio proclamato dalle Nazioni Unite per l’Educazione alla Sviluppo Sostenibile, aprì una fase di riflessione e operatività, di condivisione e di elaborazione di progettualità educative comuni. Indusse una profonda partecipazione nel condividere la medesima responsabilità di sorreggere, proteggere, mantenere, nutrire il mondo e tutti i suoi abitanti, sottolineando la capacità di coltivare in pienezza l’umanità, riscoprendo il comune destino del genere umano nei pluriversi della vita.

Il 2015 è stato un anno cruciale nel conferire assoluta rilevanza alle politiche educative per lo sviluppo sostenibile e per essere stato contraddistinto dal susseguirsi di una serie di appuntamenti determinanti per la definizione della strategia di sviluppo degli anni a venire. È stato l’anno di adozione da parte dell’Assemblea Generale della Nazioni Unite della risoluzione *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* con i suoi diciassette obiettivi di sviluppo sostenibile, *Sustainable Development Goals* (SDG). Gli intenti del documento sono quelli di combattere la fame, la povertà, le disuguaglianze, di lottare per costruire società pacifiche, per

l'emancipazione delle donne, per salvaguardare il pianeta e le risorse naturali. L'allora segretario generale delle Nazioni Unite, Ban Ki Moon, in quella circostanza aveva annunciato una serie di dati confortanti: il numero di persone che vivono in condizioni di povertà estrema è stato dimezzato rispetto al 1990; l'accesso all'educazione primaria nei paesi in via di sviluppo è salito; è stato raggiunto un livello di pari opportunità di accesso all'istruzione primaria; ogni giorno muoiono 17.000 bambini in meno rispetto al 1990; la mortalità materna è diminuita del 45% rispetto a 25 anni prima; HIV, tubercolosi e altre malattie hanno visto limitare il numero di contagi grazie ad azioni di prevenzione e cura; oltre due miliardi di persone hanno conquistato il libero accesso all'acqua potabile; gran parte del debito che gravava sullo sviluppo di numerosi paesi poveri è stato cancellato. È emerso sin da subito che quanto fatto, sebbene ammirevole, non fosse sufficiente e richiedesse ulteriori sforzi per perseguire traguardi di sostenibilità.

Nello stesso anno la lettera enciclica *Laudato si* e la *Conferenza ONU sui cambiamenti climatici* (COP 21) tenutasi a Parigi, hanno richiamato le principali questioni ambientali di portata globale, sostenendo l'esigenza di una *governance* dello sviluppo umano, di buone pratiche di ricerca e formazione su scala internazionale e locale, auspicando responsabilità e cooperazione. La Conferenza delle Parti (COP 21) è stata programmata con lo scopo di impegnare, per la prima volta in oltre vent'anni di negoziati delle Nazioni Unite, tutti i Paesi, fra cui i maggiori emettitori di gas a effetto serra, nel raggiungere un accordo universale costrittivo sul clima, dotato di efficacia giuridica e sufficientemente ambizioso per permettere di raggiungere l'obiettivo di mantenere l'innalzamento della temperatura terrestre al di sotto dei due gradi, un livello riconosciuto dalla comunità scientifica internazionale come limite superiore per prevenire gli effetti disastrosi del cambiamento climatico.

Sulla scia dell'Agenda 2030 è stata approvata in Italia la *Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile* (2017), strutturata attorno a cinque aree tematiche (persone, pianeta, prosperità, pace e partnership), rispetto alle quali sono stati individuati target e conseguenti azioni di monitoraggio, riconducendo tutto il processo partecipativo comunitario alla rilevante sfida della sostenibilità. Tra gli obiettivi del documento vi sono il contrasto alla povertà e all'esclusione sociale, la promozione di salute e benessere, la riduzione della perdita di biodiversità, la gestione sostenibile delle risorse naturali, la

promozione della ricerca e dell'innovazione ecocompatibili, la decarbonizzazione dell'economia, il rafforzamento della legalità e della giustizia, la salvaguardia del patrimonio culturale e naturale.

Trasformare le società verso la sostenibilità rimane un obiettivo prioritario per il 2030, richiamato ufficialmente nel panorama internazionale anche a Berlino nella *Conferenza mondiale dell'UNESCO sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile* del maggio 2021.

Sono tante le ragioni per cui l'educazione alla sostenibilità si può configurare quale motore di nuovi modelli culturali, di nuovi stili di vita e di pensiero, che si traducono in azioni finalizzate al raggiungimento del bene comune. Bene comune non è semplicemente il volume complessivo delle cose buone, delle belle esperienze, della felicità; esso esprime, diceva J. Maritain, il bene della comunità, il bene del corpo sociale, non è la semplice collezione di beni privati, né il bene proprio di un tutto che frutta solo a sé e sacrifica le parti: è la buona vita umana di una moltitudine di persone; è la loro comunione del vivere bene, comune al tutto e alle parti sulle quali si riversa (Maritain, 1995, p. 50).

Educare allo sviluppo sostenibile rimanda ai valori fondamentali della vita sulla Terra e alla complessità dei fenomeni e delle relazioni, sollecitando la riflessione sul ruolo di ognuno nella società e nell'ambiente in cui viviamo. Nota Paolo Orefice: se l'educazione da sola non può contrastare il degrado dell'ambiente, è però altrettanto vero che nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo anche l'azione educativa. Gli operatori della formazione sono dunque chiamati a dare il loro contributo senza che ci si aspetti dall'educazione soluzioni miracolistiche ma nemmeno che se ne sottovaluti il forte e nascosto potenziale trasformativo (Orefice, 1993, p. IX).

Chi ha a cuore la sostenibilità come coltivazione e cura di una cultura della legalità, non può esimersi dal cimentarsi con la dimensione dell'educazione, di fronte al diffondersi di egoismo ed indifferenza (Caimi, 2012).

Ci troviamo sempre più a farei conti con una cultura che esalta una libertà slegata dalla responsabilità, una libertà degradata ad arbitrio, ad affermazione a scapito degli altri se non contro gli altri che si accompagna all'idea che ciò che conta è l'immagine, il potere, il possesso, la forza, il denaro. L'educazione può contribuire nel far prendere coscienza del valore della dimensione relazionale e collettiva, in cui trasformare in forza fragilità e paure. Non è possibile comprendere e mettere in pratica il linguaggio delle leggi, se prima non interiorizziamo quello delle relazioni, dei rapporti umani.

Educare alla sostenibilità implica la formazione di una coscienza ambientale nel segno di una “conversione ecologica” per una rinnovata alleanza tra umanità e ambiente, capace di innescare la passione per le virtù e l’impegno civile nella prospettiva di un’*ecologia integrale* (Francesco, 2015).

Affermava P.W. Taylor (1981): «dovremmo cominciare a considerare in una nuova luce l’intera biosfera terrestre. Vedremmo che i nostri ‘doveri’ verso il mondo della natura sono pari ai nostri obblighi rispetto al mondo della civiltà» (p. 199). Quanto più si coglie l’ambiente come valore per la qualità della vita materiale e spirituale dei cittadini e delle loro comunità, tanto più è necessario che le responsabilità connesse con la sua tutela afferiscano in modo non contraddittorio alle “competenze ecologiche” di tutto il sistema societario.

La componente culturale, fondamento dell’ambiente umano, influisce beneficamente nel potenziare l’intera vita della persona, nell’accrescere la disponibilità alla comprensione, nel sollecitare a ripensare la propria esistenza e quella degli altri di là e attraverso i pregiudizi, partendo dalle individuali libertà di partecipazione, dalla necessità di fruizione dei servizi, che rendono effettivi, tra gli altri, i diritti alla salute, all’educazione, all’ambiente (Bobbio, 1990). Si pone con urgenza la necessità di riconsiderare l’idea di natura e l’idea di umanità secondo le direttrici ideali dell’unità e della relazione (Botturi, 2017, pp. 23-29) «per il risveglio di una riverenza per la vita, per la risolutezza nel raggiungere la sostenibilità, per l’accelerazione della lotta per la giustizia e la pace» (Carta della Terra, 2000).

La sostenibilità può farsi trama di pratiche virtuose (Birbes, 2017), banco di prova della capacità umana di prendersi cura e di stupirsi di sé, dell’altro, della Terra (Rossi, 2017).

Come afferma F. Capra, sin dalla sua introduzione a partire dalla fine del Novecento, «il concetto di sostenibilità è stato spesso travisato, cooptato e persino banalizzato per il suo utilizzo al di fuori del contesto ecologico, che gli attribuisce il suo corretto significato» (Capra, 2005, p. 32). L’autore austriaco si sofferma sul significato di sostenibilità, spiegando come il fulcro dell’attenzione in una comunità sostenibile non devono essere la crescita economica, la competitività o lo sviluppo in sé; in una comunità sostenibile si sostiene un’intera rete da cui dipende la nostra sopravvivenza a lungo termine. In altre parole, una comunità sostenibile viene ideata e progettata in modo tale che le sue modalità di vita, le sue aziende, la sua economia, la sua tecnologia, le sue strutture fisiche non interferiscano con la capacità intrinseca della natura di sostenere la vita. La natura compie questo processo da

oltre tre miliardi di anni e, per capire come questo avvenga, occorre una nuova interpretazione ecologica della vita: un pensiero sistemico fatto di relazioni. L'universo non è più inteso come una macchina composta dai suoi elementi fondamentali ma come una rete di rapporti. Da questo punto di vista, l'evoluzione non è più una lotta competitiva per l'esistenza ma un insieme interattivo di esseri cooperativi e creativi.

Secondo il fisico Capra, negli anni futuri la sopravvivenza dell'umanità dipenderà dalla nostra formazione ecologica, cioè dalla nostra capacità di comprendere i principi fondamentali dell'ecologia e di vivere in termini ecologici, nel rispetto delle forme viventi. La competenza ecologica deve diventare una capacità critica per i politici, i leader del business e i professionisti in genere, a tutti i livelli della società, dalle istituzioni scolastiche a quelle organizzative e imprenditoriali.

David Orr (1992) esorta a diventare ecologicamente colti, a promuovere un'*ecoliteracy* che consenta di costruire comunità umane sostenibili, informate dalla stessa logica che presiede al funzionamento delle comunità ecologiche, in base ai principi fondamentali di tutti gli esseri viventi, correlati in un'immensa e intricata rete interdipendente. Si tratta di riscoprire questa trama, questa "struttura che connette", direbbe Bateson (1979), della quale l'umanità fa parte, riappropriandoci della profondità e della meraviglia del nostro *essere in relazione*: «La grande visione sistemica del mondo ci aiuta a riconoscere la nostra "immersione" nella natura, supera la nostra alienazione dal resto della creazione, e modifica il modo in cui noi possiamo fare esperienza di noi stessi» (Naess, 1989, p. 29). Secondo J. Delors il concetto di sostenibilità:

completa quello di sviluppo umano, con l'accento posto sull'attuabilità a lungo termine del processo di sviluppo, sul miglioramento del livello di vita delle future generazioni, e sul rispetto da mostrare per gli ambienti naturali dai quali dipende ogni vita (Delors, 1997, p. 71).

Nell'accostare i termini sostenibilità e sviluppo umano, immediatamente è chiamata in causa l'educazione nel suo farsi progettuale, generativo di buone pratiche e di virtù civiche a favore dello sviluppo sociale, dell'innalzamento dei livelli d'istruzione, del benessere d'ogni persona e di ogni comunità.

Negli ultimi due anni la pandemia di COVID-19 ha messo a dura prova le nostre esistenze e ha avuto un tragico impatto in tutto il pianeta, testimoniando come un singolo evento possa scatenare in modo sistemico molteplici e non sempre scontati effetti. L'esperienza vissuta può diventare un'occasione per rigenerarci, per mettere in discussione i nostri modi di vivere e per ridisegnare le nostre società in modo più sostenibile.

Afferma papa Francesco: «il COVID ha permesso di riconoscere in maniera globale che ciò che è in crisi è il nostro modo di intendere la realtà e di relazionarci tra noi» (2020). Per questo è necessario «il potere trasformante dell'educazione» (De Certeau, 2010, p. 30), *driver* efficace per umanizzare il mondo, contro la cultura individualistica e dell'indifferenza.

Un mondo diverso è possibile. Costruiamolo insieme, coltivando l'educazione, per ricreare un tessuto di relazioni solidali, incidendo sulla mente e sul cuore della società per far fiorire l'umanità di oggi e di domani nel segno della fraternità, per custodire lo sviluppo verso un futuro autenticamente sostenibile, in grado di cogliere e apprezzare la nostra comune appartenenza alla rete della vita (Birbes, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Bardulla E. (1998), *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*, Anicia, Roma.
- Bateson G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Dutton, New York.
- Birbes C. (2016), *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Birbes C., a cura di (2017), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bobbio N. (1990), *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino.
- Botturi F. (2017), *Laudato si', unità e relazione. Prospettiva antropologica*, in Giuliodori C., Malavasi P., a cura di, *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano. pp. 23-29.
- Brundtland G.H., Khalid M., Agnelli S., Al-Athel S., Chidzero (1987), *Our common future*, New York.
- Caimi L. (2012), *Cultura e legalità. Parole per spiegare*, in Caimi L., a cura di, *Legal-mente. Educare tra parole, idee, contesti*, La Scuola, Brescia, pp. 9-39.
- Capra F. (2005), *Ecoalfabeto. L'orto dei bambini*, Stampa Alternativa, Roma.
- Commissione Europea, *Comunicazione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010.
- De Certeau M. (2010), *Lo straniero o l'unione nella differenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma.

- Francesco (2020), *Messaggio del Santo Padre Francesco ai partecipanti al 'Global Compact on Education'*, 15.10.2020.
- Francesco (2015), *Lettera Enciclica Laudato si'. Per la cura della casa comune*, Città del Vaticano.
- Kocher U., a cura di (2017), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare al futuro, agire oggi*, Erickson, Trento.
- Malavasi P. (2017), Introduzione, in Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F., a cura di, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 9-14.
- Maritain J. (1995), *La persona umana e il bene comune*, Morcelliana, Brescia.
- Ministero dell'Ambiente, *Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile*, Roma, 2017.
- Mortari L. (2001), *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2004), "Pedagogia ecologica eticamente orientata", *CEM Mondialità*, 1: 19-22.
- Naess A. (1973), "The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary", *Inquiry*, 16: 95-100.
- Naess A. (1989), *Ecology, Community, and Lifestyle: Outline of an Ecosophy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orefice P. (1993), *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orr D.W. (1992), *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, SUNY Press, Albany.
- Rossi B. (2017), *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Sachs J. (2015), *L'era dello sviluppo sostenibile*, Università Bocconi, Milano.
- Sachs J., Schmidt-Traub G., Kroll C., Lafortune G., Fuller G., & Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor P.W. (1981), "The ethics of respect for nature", *Environmental Ethics*, 3: 197-218.
- UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives*. Paris.
- UNESCO (2021), *Dichiarazione sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Berlino.
- United Nations (2015), *Accordo di Parigi sui cambiamenti climatici (COP 21)*.
- United Nations (2015), *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York.
- United Nations (1992), *Agenda 21: Global Programme of Action on Sustainable Development*.
- United Nations (2000), *Carta della Terra*.
- United Nations, *Rio Declaration on Environment and Development (1992)*, Rio de Janeiro.

Quanti soggetti, quante relazioni! Cambiare gioco nell'Antropocene

di *Mauro Van Aken*

1. Introduzione

Spesso favole, disegni e racconti e le loro “animazioni” erroneamente definite “per l’infanzia”, sono luogo sperimentale e generativo di altri modi di pensare e di sentire, resi pubblici e condivisibili, dei tempi che viviamo, in cui insegniamo, i tempi delle nostre relazioni, tempi sempre più difficili da definire nella crisi climatica. Storie che spesso ospitano personaggi e ambienti nonumani in forme di immaginario alternative rispetto al “fallimento di immaginario” (Ghosh, 2017) delle nostre relazioni ambientali.

Tempi denotati da crisi sovrapposte, ma intimamente connessi alla grande accelerazione (Mc Neill, Engelke, 2018) del cambiamento ambientale, tempi epocali e di sbaraglio condiviso che non trovano metafore di fronte alle emozioni e alla chiusura di futuro che ciò provoca a livello sociale. Non a caso in queste piccole storie dei margini, catalogate per “bambini” o per lettori di favole, possiamo trovare spunti importanti per parlare di Antropocene, farci una mappa di dove siamo e cosa sentiamo, ma non riusciamo a dividerlo in spazi pubblici. Una faglia epocale che abbiamo difficoltà a contenere proprio il disorientamento che provoca quotidianamente, e che per lo più cerchiamo di nascondere o spostare proprio perché troppo oberante emotivamente, troppo tecnico o specialistico, troppo globale per comprenderlo nelle nostre dimensioni locali.

Le Piccole storie dal centro di Shaun Tan (2020) raccontano fantasticamente di esperienze di nature in città e metropoli, dove abbiamo posizionato il centro (urbano-centrato) della vita, e da cui spesso abbiamo escluso idee di ecologia, di relazioni ambientali, di tanti altri soggetti che oggi tornano nei nostri intrecci di vita e riemergono, spesso nell’emergenza, dopo che le

abbiamo elusi dalle nostre storie. Seguendo disegni e ambientazioni dell'autore, non troviamo una natura edenica, fuori o recintata come un parco dentro dalla città, ma riscopriamo come i nostri luoghi e il presente siano contraddistinti da un "senso di urgenza", da ondate di calore o eventi estremi; che le città son state costruite su di una palude, su di un fiume, cancellando, dimenticando o rendendo invisibili altri soggetti, altre presenze che riappaiono "perturbanti": queste provocano, nel loro riemergere, «troppo scompiglio, sappiamo che sono lì» (ivi, p. 159) dove non ce l'aspettavamo più, a demarcare un tempo di crisi dei significati nel leggere queste presenze sempre più accanto a noi. In questi «ampli accumuli di potere e capitali» (ivi, p. 201), «invisibili merci» (ivi, p. 201), nelle «pretese urbane» (ivi, p. 205) di dominio su Altri, sbaragliano i nonumani «come presagio» (ivi, p. 18): cosa significano queste riapparire di un mondo incantato da tanti soggetti dimenticati dalla storia della modernità, ci chiede l'autore? Cosa significa che venti e stagioni cambiano senza ordine, che le icone di "natura" segnano devastazione, degrado, o consapevolezza del nostro fare distruttivo nello scenario di una sesta estinzione di massa, come i modelli degli ecologi annunciano? «Cosa prova un altro animale?» (ivi, p. 85), si chiedono anche queste storie così simili alle "piccole storie" dei nostri centri, della nostra vita quotidiana, in metropoli o nel rurale urbanizzato, dove tanti soggetti riappaiono a ricordarci che siamo interdipendenti, e la natura non è qualcosa solo 'là fuori', ma dentro le città, dentro le case, nelle nostre reti nascoste dei consumi, nella nostra spesa o nell'utilizzo di streaming online, in tutto ciò che ci è familiare e compone il fragile senso di stabilità quotidiano. Nelle nostre emissioni quotidiane di CO₂.

In questa raccolta di racconti, la natura riappare continuamente come «qualcosa di leggermente fuori posto» (ivi, p. 72), un «senso d'urgenza così inspiegabile» (p. 179), un'«invasione domestica» (ivi, p. 97): un «ampio mormorio di tutte le cose viventi» (ivi, p. 227), «ma li percepiamo, sappiamo che sono lì» (ivi, p. 158), anche nel «frastuono urbano», non solo fuori/distanti/di fronte a noi, ma presenze interrelate accanto, che ritornano e riemergono, da cui dipendiamo; nonumani con caratteri, intenzioni, desideri, emozioni, che ci interpellano con relazioni morali, di scambio, e mettono in crisi anche il nostro modo di amare.

Questo "fuori posto" è appunto la natura oggi: sempre più sfuggente, inquieta come nozione finché la pensiamo come qualcosa esterna a noi, ben conservata in un parco o in una spiaggia, pulita e pura, edenica. Ma non sono i soggetti nonumani ad essere fuori posto: è che gli "abbiamo tolto" il posto

negli ambienti e nei nostri significati, dis-tolti dalle relazioni sociali, non sappiamo più comprenderli nelle relazioni che intratteniamo quotidianamente, relazioni tutte sociali e culturali. Tanto più che sono, gli attori ambientali, in forte cambiamento - la “grande accelerazione” è chiamata questa epoca - non più riconoscibili per come ce li immaginavamo ‘in armonia’ e ‘là fuori’: anche perché abbiamo smesso di immaginarli come parte interrelate delle nostre vite “nel centro”, in casa, dentro una macchina o in un supermercato. E quindi non sappiamo più leggere una città come un ambiente che comprenda altri attori, e allo stesso tempo non riusciamo più a silenziare le voci e l’irruzione di un evento estremo, dell’acqua che irrompe in strada, di un incendio devastatore, ad esempio, di specie di volatili che non annunciano la stagione, tanti altri attori che raccontano in un nuovo regime climatico che si sta instaurando a causa dei nostri gas climalteranti quotidiani.

2. Nature perturbanti e ambienti significativi

Un fiume, il mare, una spiaggia, il cibo, gli insetti, il tempo atmosferico si ripresentano oggi come ibridi fuori luogo, non riconoscibili nelle loro metamorfosi e nella nostra interdipendenza: una natura snaturata e fuori categoria, “qualcosa di fuori posto” indubbiamente. Il cambiamento del tempo atmosferico e dei cicli piovani nelle dimensioni locali, tra estati sempre più aride e isole di calore urbane, eventi estremi sulle coste, stagionalità con ritmi non riconoscibili, è qualcosa che percepiamo tutti, assieme alla loro mediatizzazione catastrofica e delle informazioni su scenari climatici, quantificazioni di gas climalteranti correlate all’aumento di temperature medie, o di morte di specie viventi e biodiversità, che ci arriva come “discarica di informazioni”, emotivamente troppo oberanti perché diventino generativi di cambiamento.

La natura si ripresenta come qualcosa di perturbante (Van Aken, 2017), familiare e minaccioso assieme, che ritroviamo, anche con emozioni angoscianti e spaventate, vicine a casa nostra; perturbanti proprio perché non riusciamo a renderli significativi, come è il caso delle dinamiche atmosferiche. Non è ciò che si presenta in sé il problema, le onde di calore come venti polari fuori stagione, le notizie sulla distruzione ambientale nel nostro sistema di sviluppo, o la CO₂ di cui sentiamo parlare proprio mentre sappiamo di produrla quotidianamente, ma è la categoria “natura” con cui rendiamo incomprensibile la realtà che ci circonda. Anzi, la natura si ripresenta come

minacciosa, inedita, proprio perché non ne capiamo le relazioni in cui siamo coinvolti. E cerchiamo dunque ancor più natura idilliaca, edenica, in equilibrio, da proteggere, idealizzare e conservare nel cibo, nella salute, nell'aria ma sempre come se fosse fuori dalle nostre relazioni. Ebbene, questa natura non solo non è mai esistita nella maggior parte delle culture, ma ci rende incomprensibile, aliena e quindi minacciosa anche “casa nostra”.

Come il confronto con la maggior parte delle forme di socializzazione dell'ambiente in altre culture hanno mostrato, nell'economia del carbonio abbiamo *alterizzato* i soggetti dell'ambiente a cui siamo interrelati, li abbiamo tradotti, come prodotto e costruzione culturale, in una grande Altro vicino a noi; abbiamo messo a distanza ciò che ci è familiare, ne abbiamo fatto emblema di una diversità radicale, perché fuori, distante dalle nostre relazioni, dove la società è composta solo di umani che dominano un esterno asociale chiamato natura. In sintesi, abbiamo conferito un ruolo alla natura, nel senso comune quanto in quello specialistico delle scienze e spesso anche dei saperi umanistici (Ghosh, 2017), come oggetti muti, distanti, fuori dalle relazioni. Che oggi scalpitano, vibrano, pulsano e perciò ci fanno terrore, una paura che non riusciamo a nominare, e quindi slitta ovunque e ci immobilizza.

Il paradigma culturale dell'Antropocene ci presenta il nostro ruolo climalterante e geologico, quindi ‘naturale’ e di forte alterazione dei processi di vita a partire dall'atmosfera; ci immette in scale di tempo e spazio che divergono dal nostro senso di orientamento; e gli accumuli di CO₂ storici e quotidiani sono ancor più fuori scala e non visualizzabili, nonostante siano nostre pratiche quotidiane terra terra. La CO₂ e i cambiamenti climatici ci preoccupano, ma non sappiamo come occuparcene socialmente: tanto più che le dimensioni politiche e istituzionali permangono in un'impotenza di azione e in un vuoto di presa di protezione pubblica rispetto a queste dimensioni di cambiamento; ma quella preoccupazione, i danni diretti e la vulnerabilità nella siccità o bombe d'acqua che già imperversano in Italia è sbaraglio comune.

La nozione di natura è perciò parte della rimozione culturale delle relazioni ambientali, in cui insistiamo faticosamente e disorientati, dove tanti soggetti fuori padronanza sembrano caderci “sulla testa” (Serres, 2009) e ci rendono irriconoscibile o minaccioso il tempo che viviamo.

La natura, come costruito culturale, è elemento così fondante della nostra modernità, del nostro immaginario e del senso che diamo alle cose che non

può essere unicamente smontata e decostruita, perché lascia un vuoto vertiginoso, toglie quella stabilità delle divisioni categoriali con cui orientiamo le nostre pratiche sociali fondate sull'ideale di padronanza della natura e di illimitatezza dell'uomo. Sono proprio le dimensioni di soggettività dei contesti ambientali, le dimensioni relazionali del nostro abitare assieme ad altre forme viventi a tornare al centro nella crisi climatica, a ridare senso al nostro coinvolgimento ambientale come mostra bene la stessa etimologia inglese *environment*: ciò che ci circonda, dove *vironing* è appunto attorniare, circondare, essere avvolti da altri agenti e attori, soggetti attivi e non oggetti accanto a disposizione.

3. Cambiamo gioco: il fuori è anche dentro

Grazie ai combustibili fossili abbiamo costruito un'idea di umano come se fosse *fuori*, distante dall'ambiente e ci risvegliamo oggi da questo sogno tramutato in incubo nella crisi climatica; come se fossimo in un "dentro" separato, ben confinato, impermeabile e climatizzato, *in-door*, rispetto ad un "fuori" senza relazioni se non gestite e padroneggiate o campo della *wilderness* ben delimitata.

L'evento COVID-19, così connesso alla crisi climatica e alle nostre interazioni ambientali globali, e l'esperienza del *lockdown*, sono state la prima esperienza traumatica e collettiva dell'Antropocene, un nuovo spazio-tempo non sul pianeta, ma qui "a casa nostra": lo scandalo è che abbia colpito anche e soprattutto, attraverso i gangli e le reti dell'economia globale, i centri della modernità neoliberale. Avevamo dimenticato da tempo le fragilità e le interdipendenze delle relazioni ambientali, le contraddizioni implicite da decenni delle forme di crescita estrattivista come se fossimo fuori dal mondo o dall'ambiente; ciò che pervade già da decenni (in forme virali ma anche atmosferiche o di disponibilità di acqua, ad esempio) i sud e nord del mondo, si è manifestato platealmente da noi, che lo pensavamo lontano.

Il *lockdown* ha polarizzato una dicotomia già esistente, tutta urbana nel modo di pensare la natura, tra dentro casa/fuori casa: tutta l'idea di natura per come si è costruita come cosmologia urbana (Van Aken, 2012) è pensata come campo distante, altro, potenzialmente minaccioso, e la casa moderna come un dentro-fortezza che "filtra" e securizza le risorse ambientali che entrano come reti (acqua, aria, elettricità, merci, cibo, etc.). Questa dicotomia

tra fuori e una trincea separata del “dentro” (trasposta anche nella automobile, emblema della mitologia della nostra economia a base fossile) è alla base del nostro modo fallimentare di pensare i rapporti ambientali, dove viviamo come se fossimo distanti, separati dall’ambiente e ci spaventiamo ogni volta nello scoprire che così non è, anzi, ne siamo sempre più interconnessi tanto più in città. E non abbiamo più parole, cornici, metafore, come tutte le culture e le nostre storie locali hanno testimoniato, per definire le nostre relazioni in atto con nonumani, che siano boschi, mammiferi, venti, montagne, e virus. Anzi, viviamo una drammatica carenza di metafore di relazioni, e perciò di cura e riconoscimento delle relazioni, e quando si ripresentano, queste terrorizzano proprio perché arrivano come “disastro” in-comprensibile, alieno e non nominabile.

La nostra cosmologia naturalista è profondamente connessa all’idea di mondo come oggetto “fuori” da noi, distante. La stessa immagine dell’*earthrise* dalla navicella dalla luna, mediatizzata nel 1961, è ciò che ha permesso di visualizzare una idea di “natura globale”: il pianeta blu come fragile, stupendo, interconnesso nella sua apparente solitudine cosmica, nella sua unicità e vulnerabilità, ma anche come un tutto a disposizione oggettivabile da sguardo (ed estrazione a disposizione) esterna. Un gioco di sguardi e posizioni sempre più irrealistico. L’uomo può non solo guardarlo “dall’esterno”, ma anche pensare di esserne distante-fuori per guardarlo, e sfruttarlo, proteggerlo, gestirlo, un aspetto che mostra molto bene il carattere di cosmologia della nostra natura. Icona fondante della modernità, questa visione è segno proprio di come il vedere, nella nostra cultura, sia un’idea di potere: vederci da fuori è radicale cesura ma soprattutto predomina lo sguardo su un oggetto discreto, padroneggiabile in quanto esterno, separato, distinto, autonomo, in sintesi, vediamo, consumiamo e viviamo, come se fossimo “fuori dal mondo”. Abbiamo giocato, nel gran festival del carbonio, ad andare via dalla terra ed è ora di ripianare terrestri (Latour, 2019). Le metafore del ‘globo’ sono il prodotto del dispositivo di natura globale come campo separato, non solo vista dalla luna, ma anche quando la guardiamo da *google earth*, quando consumiamo il mondo come primaria relazione culturale quando rimuoviamo con fatica le nostre interdipendenze che riemergono come minacce spiazzanti.¹

¹ Il nostro pianeta è andato in *overshoot* la prima volta nel dicembre del 1970, e da allora si è anticipato di anno in anno, all’interno del mito della crescita infinita su un pianeta finito, il giorno in cui abbiamo sfruttato le risorse non rinnovabili del pianeta. Nel 2021 abbiamo consumato le risorse ambientali come se avessimo a disposizione le risorse di 1,7 Terre, e non

Ingold ha ben mostrato il capovolgimento delle concezioni moderne che si pensano *come se* fossero fuori dall'ambiente, o fuori dal pianeta stesso, dove «il mondo appare come un oggetto di contemplazione, distaccato dalla sfera dell'esperienza vissuta» (2000, p. 210). L'ambiente diventa *globale* dal momento che la relazione si impone come visiva, spettacolo o mappatura dall'esterno, dove si esula dall'esperienza incarnata, dalla multisensorialità, dai saperi incorporati e processuali dello stare in qualsiasi ambiente più o meno antropizzato, una foresta tropicale quanto un supermercato urbano, come lo studio dei saperi locali ha mostrato nell'archivio antropologico. Il mondo non è più oggetto di esperienza, partecipazione, interdipendenza, ma di rappresentazione esterna, come se fossimo noi ad inventarlo, a disegnarlo e progettarlo, un mondo-a-parte, tela da scrivere, piuttosto che un mondo in cui siamo immersi in dinamiche di vita con limiti e interdipendenze. È un processo di separazione rimanendo in casa, con tutto ciò che comporta come significazione della realtà: una dis-sociazione piuttosto che un riconoscimento dell'associazione tra diversi agenti, una continua dichiarazione d'indipendenza, in tempi che chiedono un cambio di gioco molto più divertente e motivante: continue e quotidiane dichiarazioni d'interdipendenza.

Ciò ha portato, tanto più nell'ultimo anno, a un cortocircuito delle nostre credenze e strutture simboliche, irrigidite in una polarizzazione tra dentro/fuori fondata sull'economia del carbonio alla base dei gas climalteranti (Mitchell, 2011). L'evento COVID-19, come parte della crisi climatica, ha messo in luce la drammatica mancanza di metafore di relazionalità tra soggetti umani e nonumani, un vuoto di strutture simboliche dove relazioni e interdipendenze sono nascoste, indicibili e riemergono come angoscia, invasione e risposte trincerate di separazione. E ciò mentre le questioni ambientali sono riemerse come centrali, anche nelle forme di attivismo o ripensamento dello stare assieme, dell'abitare e consumare. Le nozioni di dentro/fuori come campi autonomi e separati che caratterizzano il nostro naturalismo, sono prodotto storico dei processi di urbanizzazione e del cambiamento dell'immaginario ambientale. In questa cosmologia, la vita, umana e nonumana, è rappresentata come autonoma, impermeabile, completa, senza relazioni, indipendente - e non permeabile, ambientata, incompleta, interdipendente, fragile, fatta di interconnessioni ambientali.

una sola, e abbiamo finito le risorse rinnovabili di questo unico pianeta il 29 luglio, secondo i calcoli dell'organizzazione overshootday.org.

4. Benvenuti nell'Antropocene! ambiente come campo intersoggettivo

Nella crisi climatica, la natura, che sembrava finalmente resa oggetto a disposizione, «ci cade sulla testa» (Serres, 2010): nei termini di dinamiche atmosferiche e di surriscaldamento globale, ma anche come soggettività che riemerge, che mette sotto scacco tanto l'antropocentrismo quanto anche la solitudine dell'uomo nell'economia del carbonio: ha finito per vedere sé stesso come unico, solitario, soggetto e negare quindi le proprie relazioni con il groviglio di soggetti non-umani.

Viveiros de Castro (1996) ha mostrato come diverse forme di produzione e socializzazione dell'ambiente delle diverse culture degli indios in amazzonia, caratterizzati da religioni animiste, si possano sintetizzare come “prospettivismo”. Nelle molteplici cosmologie locali, gli esseri viventi compreso l'uomo sono pensati come umani che, formandosi, si costruiscono e diventano animali, un processo inverso alla nostra cosmologia. Questo perché a ogni soggetto vivente viene non solo attribuita, ma ricercata e richiesta la soggettività, la sua “prospettiva” sul mondo e sulle relazioni con gli umani, con quei caratteri con cui noi deliniamo l'idea di soggetto unicamente umano: intenzionalità conscia, agentività o azione sociale, avere un punto di vista che esprime una volontà nella *relazione* (di caccia, di venerazione, di predazione, o di addomesticamento). Conoscere il mondo è perciò soggettivarlo il più possibile, scoprirne le intenzionalità e i punti di vista, anche morali, degli esseri umani e non-umani. Mentre per noi la natura è un campo distinto e oggettivo, qui la natura è di partenza un “campo intersoggettivo”; mentre per noi la conoscenza della natura porta a liberarsi dai limiti soggettivi, conoscere qui è personificare, con risorse, limiti e riconoscimento dei rischi di questa relazione. Più che un rapporto di produzione che rende indifferenti altri attori, esprimono e celebrano le relazioni economiche come rapporti di scambio morale in rapporti di differenza e somiglianza.

In tutte le culture, ridefinendo i significati degli attori ambientali si ridefinisce sempre il significato dell'umano. Il nostro naturalismo, come cosmologia fondata sull'idea di natura, ha buttato fuori dalla famiglia e dalle relazioni, ha estraniato demarcando in modo dicotomico ciò che ci rimane più intimo e familiare, la nostra interdipendenza agli organismi e reti di vita con cui e di cui viviamo.

Accanto allo studio delle popolazioni native, lo studio dei sistemi rurali nel cambiamento a fronte dei processi di modernizzazione hanno mostrato

come altre modalità di produzione del cibo, di utilizzo dell'acqua e nel relazionarsi all'ambiente rappresentassero importanti risorse simboliche per le forme di gestione comune e come ambito di relazioni e di interdipendenze: altre idee di ambiente, di limite dell'azione umana - del sacro, del sensato, del buono o del bello - altre idee di "sostenibilità", altre idee culturali della tecnologia nella relazione ambientale.

L'antropologia ha mostrato come le culture siano caratterizzate da diversi modelli di ambiente intimamente connessi all'appartenenza culturale e alle idee della società. Ciò che noi distanziamo come natura è denominato altrove attraverso termini parentali, politici o religiosi, dove si soggettivano, in modo selettivo e contestuale, gli elementi della nostra 'natura'. E questo non solo nelle cosmologie o costrutti simbolici, ma tanto più nei sistemi di gestione delle risorse, nelle relazioni e pratiche irrigue e nelle costruzioni del paesaggio, quindi nelle pratiche quotidiane del fare cibo o riprodurre la comunità (Van Aken, 2012). Questa comparazione di modelli ha permesso, in quel "viaggio più lungo" dell'antropologia, di riscoprire con altro sguardo ciò che c'è vicino, di mostrare quanto la nostra idea di natura fosse particolare, storica, quindi culturale e ben poco naturale.

La natura, posta come Alterità nei nostri sistemi produttivi o di pensiero, si caratterizza quindi come un oggetto in gran parte passivo all'azione umana, non soggetto di relazione, di azione e retro-azione. In secondo luogo, la natura è pensata come "a disposizione dell'uomo" sia per l'esplorazione scientifica, per lo sfruttamento intensivo o per la conservazione ambientale in recinti verdi ben delimitati (il confine della natura ecologica o del verde pubblico, ad esempio) dove alla base vige un'un'idea di padronanza tecnologica su ciò che non è umano: una nozione prometeica dell'uomo come creatore, che fa dell'elusione dei limiti, perché unico soggetto tra tanti oggetti del mondo, un valore identificante, legittimo e messianico allo stesso tempo. Ciò porta però a rimuovere la finitezza e i limiti dell'ambiente, elemento cruciale in molti saperi locali ed economici, senza che questi siano connessi ad idee di armonia o "fusione con la natura", concetti invece connessi proprio al nostro naturalismo.

A sua volta, la natura è pensata come un sistema coincidente con la sua fissità, equilibrio, coerenza, continuità, aspetti più credenziali che poco coincidono con tanti saperi ambientali che le culture hanno sviluppato, quanto con i nostri stessi saperi scientifici che ben hanno mostrato la dinamicità, eterogeneità e agentività dell'ambiente. L'idea stessa di natura riflette perciò i valori dominanti della nostra società, e da qui la difficoltà che abbiamo di

fronte ad una ambiente che non riconosciamo più, che si presenta come minaccia, come potenza o come cambiamento della stessa atmosfera che davamo per scontata, come le stagioni e le forme cicliche con cui abbiamo appreso i ritmi della “natura” a scuola. Proprio il suo aspetto dominante racconta anche come non sia l’unico modello con cui significhiamo le nostre relazioni ambientali, ma come si sia costruito come un modello egemonico, portato all’estremo dall’economia del carbonio, che convive con altri saperi marginalizzati.

Descola (2021) individua in categorie molto schematiche, altre tre forme principali di socializzazione dell’ambiente tra le culture nell’archivio etnografico, accanto al nostro naturalismo: il totemismo, l’animismo, l’analogismo. Ciò che è rilevante è come ognuna di queste grandi famiglie, che comprende culture anche molto diverse, sia sempre un modello di definizione dell’umano e delle sue relazioni in connessione ad altre presenze ecologiche, quindi sono forme di “identificazione”, di appartenenza culturale, di un “noi” tutto sociale fatto di differenze e somiglianze, in relazione ad “altri”. E quindi anche noi naturalisti ci identifichiamo proprio perché immaginiamo un campo opposto di natura, ma perdendo la cura e saperi delle relazioni, proprio perché perdiamo la riconoscibilità di soggetti da cui dipendiamo. Queste costruzioni culturali sono anche forme di *ethos*, cioè sistemi morali, valoriali, giuridici dell’uomo, in relazione sempre ad altri esseri viventi, anche quando, come nel caso del naturalismo, rimuoviamo la *agency* di altri attori ambientali. Ci definiamo umani proprio perché non “naturali”, in contrapposizione ad esempio ai più vicini “animali” non-umani negli elementi costitutivi della nostra appartenenza e significazione del mondo. La prevalenza del paradigma di natura oppositiva e a-relazionale comporta che tra umani e non-umani siano negati l’interfaccia, l’intreccio comune, la relazionalità.

Tornare ad “animare” altri attori nonumani, è parte importante del “benvenuti nell’Antropocene”: parte proprio dall’orientarci nel nuovo spazio-tempo in cui siamo, la nuova mappa in cui decidere assieme, anche a nonumani, dove andare e come. Un nuovo regime climatico, dove se il mondo è cambiato, abbiamo bisogno di altre metafore per capire il mondo e discernere da quelle che ci lasciano nel perturbante: la crisi climatica irrompe nelle nostre vite come evento catastrofico, dinamica di saperi esperti e di “governo”, ma spesso “impensabile” (Ghosh, 2017) come accade negli eventi estremi o nel disorientamento comune, senza mappa per i naviganti, proprio

per la «alterazione dell’alterazione con il mondo», che «non è più uno spettacolo che possiamo goderci a una certa distanza. Siamo parte di esso» (Lamour, 2020, p. 162).

Per cambiare gioco è necessario cambiare metafore, cioè uscire dalla bipartizione del naturalismo che ripartisce, ordina ossessivamente e in modo poco divertente e complicato ciò che è “natura” da ciò che è “società”, dove il cassetto natura è disanimato, è «privato di qualsiasi agency», «un’idea di mondo inerte», disanimato «per sovranimare gli umani» (ivi, p. 111). Ricominciare a rianimare altri attori che abbiamo nascosto nell’intreccio della condizione umana, significa anche «redistribuire capacità di agire», «potenza di agire» (ivi, p. 104), non solo nell’emergenza dell’evento estremo, quando appunto ci sentiamo “assoggettati”, per valorizzare i limiti non come deficit, sentirci coinvolti nelle interdipendenze, circolarità e scambio delle relazioni ecologiche e sociali assieme, in forme generative e non distruttive.

«Di fatto, la terra ci parla in termini di forze, di legami e di interazioni e questo basta a fare un contratto» (Serres, 1991, p. 104), una nuova costituente che ingloba nella politica gli altri attori che non sono solo “la fuori”, ma a cui siamo interrelati vitalmente, come ci ricorda il filosofo. E come ce lo ricordano poeti, artisti ma anche i racconti di Tan da cui siamo partiti, dove «gli orsi ormai erano in grado di parlare attraverso rappresentanti legali» (Tan, 2020, p. 182), una umanità (del fossile) citata in giudizio proprio perché altri attori ricompaiono e rivendicano presenza. O come tanti conflitti ambientali locali e globali, hanno portato a immettere soggetti di natura nelle costituzioni (Cuturi, 2020), o hanno portato alla citazione in giudizio dei governi nazionali (ad esempio il caso giudiziario Urgenda in Olanda nel 2020) e le loro politiche che persistono su un paradigma ormai in crisi, mettendo a repentaglio la stessa popolazione che dovrebbero rappresentare.

5. Nature globali: giochiamo ad aggettivare

Non è semplice, anzi è complesso, sguardo di intrecci, fare a meno della “natura” e ri-animare un mondo: nelle nostre città, case ma anche ambienti rurali, ciò che arriva dall’ambiente è nascosto in reti spesso globali, e il rapporto con quell’acqua, elettricità, combustibile, allevamenti e cibo non sono intuitive, anzi invisibili, nascoste, delocalizzate. E ci sembra di non vedere la natura proprio dove ne siamo più interrelati!

Lavorando nella didattica con giovani e professionisti sui significati sociali di natura, partivamo da una bene delimitata nozione di natura - identificata fuori dalla città, o negli “spazi verdi”, in un bosco; ma solo guardando casa propria o un quartiere, emergevano una molteplicità di nature, pulsanti ma nascoste, tutte definite e risemantizzate dall’uomo: nature come bene di consumo e nature-merci, nature-paesaggio, nature amministrare (un parco, un orto urbano), nature pianificate e i loro amministratori e saperi esperti (dal un bacino idrico del Po da dove scriviamo, alla filiera del cibo e la sua etichettatura, i rifiuti), nature globali, che arrivano da lontano (fiori, cibo, litio nello *smart phone* ad esempio), nature dei bambini (giochi, spazi, il verde), natura degli animali, nature del corpo, della salute, natura come acqua (la rete nascosta in casa) nature della scienza e della tecnica o nature totem (albero, acqua..). Tutto ad un tratto si facevano plurali, facendo emergere la loro dimensione ignota e familiare assieme. “Traffici di nature” che di fatto sono comprensibili e visualizzabili solo come *reti* di nature e culture assieme: reti di acqua (che entrano e escono in casa), reti di aria (il condizionamento), reti elettriche (che sono intrecciate alle precedenti), reti wi-fi (ancora più dipendenti da pezzi di natura), reti di merci-natura (cibo in primis), reti di rifiuti, reti di minerali nelle nostre protesi tecnologiche, reti di combustibili fossili, le più nascoste e naturalizzate. In breve in casa siamo ancora più irretiti da trame di socio-nature, reti che rimangono sotterrate e nascoste se non quando rispuntano con l’emergenza (la scarsità, l’allagamento, l’inquinamento, la difesa del territorio, un black-out). Ma se cambiamo gioco e guardiamo le reti di nature e culture assieme che permettono di abitare una città, di rapportarci alle cose, di illuminare, bere, amare un luogo, tutto ad un tratto emerge la nostra interdipendenza e la possibilità assieme di connettere gli ambienti della nostra vita e dare loro nuovi significati e pratiche: e pensare in modo generativo o premere politicamente per il cambiamento, piuttosto che denegare proprio perché non vediamo natura dove siamo più interconnessi, e inquinanti soprattutto nei termini di gas climalteranti. Un gioco di connessioni, piuttosto che di disconnessioni a cui siamo abituati, un gioco del nascondino che è bello perché svela e riunisce.

Siamo infatti invasi da un traffico e flussi continui non solo di culture, ma di nature: il traffico di plastiche, traffico di polli o mucche globali, di com-

bustibili fossili, di merci e minerali rari di cui vive l'economia digitale, traffico di rifiuti e di CO₂.² L'azione di co-produzione umana e di mercificazione hanno assunto una tale complessità e dimensione globale nel traffico di nature, che ancor più forte e pervasivo è il processo di rinaturalizzazione: la natura è sempre "rifatta" (*remade*), è sempre una *seconded nature* (Franklin Lury, Stacey, 2000), cioè assistita, progettata, assecondata, ingegnerizzata, rinforzata, aumentata; una natura anche disneylizzata, che si fa spettacolo tecnologico.

L'azione, la volontà, il progetto sono sempre solo umani, il resto è sfondo, spettacolo, magazzino, anche area protetta di "pezzi di natura"; e ciò che scompare, con un lavoro continuo di rimozione, è proprio la relazionalità con altri soggetti e forme di vita - vento, acqua, montagna, animali o virus - da cui dipendiamo, che non riconosciamo più, proprio perché non conosciamo più nelle nostre esperienze le loro abitudini, cambiamenti, volontà, azioni, rischi e somiglianze.

6. Desideri di relazioni: dichiarazioni di interdipendenza

Nell'agosto 2019 si è svolto un funerale nazionale in Islanda a ricordare la scomparsa del ghiacciaio Okjokull, che nei secoli aveva ricoperto il cono del vulcano Ok; una morte già dichiarata da un punto di vista geologico nel 2014 quando perse per scioglimento lo status di ghiacciaio: una scomparsa di una risorsa e paesaggio nazionale celebrata per segnare pubblicamente l'assenza di ciò che è stata una presenza, un soggetto delle relazioni con il territorio e il paesaggio storico e identitario. Una scomparsa inoltre, che anticipa quella di altri duecento ghiacciai dell'isola nei prossimi due secoli, a causa dell'effetto serra indotto dai nostri gas climalteranti. Una grande massa di acqua che scompare, un paesaggio dell'animo nazionale, come spesso le acque - fiumi, laghi, ghiacciai, mare - rappresentano anche in Italia. Ma qui non si è meramente celebrata la perdita di una risorsa, elemento fondamentale per l'economia sempre più idrovora ed energivora, di un oggetto di estrazione come è diventata l'acqua nei processi di mercificazione. Si è messo in

² Ciò che includiamo nella nozione di natura è in realtà un processo discorsivo che conferisce naturalezza, essenzializza aspetti ed elementi della realtà, all'interno del dualismo tra natura/cultura: consiste dal punto di vista semantico e simbolico in un continuo processo di naturalizzazione, e assieme di denaturalizzazione, ed infine, di rinaturalizzazione.

scena l'elaborazione di un lutto, la perdita condivisa di una presenza del territorio, di un soggetto quindi, proprio per tramandare un'eredità e per pensare la vivibilità il futuro prossimo dei propri figli e nipoti, veri e simbolici, dello stato nazionale.

Così scrive lo scrittore e candidato presidenziale Magnason (2020) sulla placca commemorativa in rame deposta durante il rito nazionale in cima all'ex-vulcano ormai spoglio di acqua ghiacciata, rivolgendosi ai bambini ed islandesi del futuro: «Questo monumento è qui per attestare che sappiamo cosa sta accadendo e cosa va fatto. Solo voi sapete se così è stato. (...)», e in fondo alla placca è segnalato il valore medio in quel momento di CO₂ nell'atmosfera, 415 ppm CO₂, «il valore più alto che sia mai stato registrato in tre milioni di anni».

Ciò che è stato drammatizzato, come da sempre fanno i rituali, è l'elaborazione collettiva della scomparsa di quel paesaggio d'acqua, che provoca spaesamento, assieme a dichiarare scolpito su pietra, che “sappiamo”, tanto più di fronte ai discendenti; e conosciamo le cause e le conseguenze correlate ai processi distruttivi dell'economia a base fossile, quanto le contraddizioni di un'idea di natura come mondo separato rispetto al mondo umano, senza soggetti e limiti, come magazzino di estrazione a basso costo (Van Aken, 2020). Attraverso questo rito secolare, si è esibito, con responsabilità e condivisione, ciò che altrimenti rimane nascosto e denegato: la relazione di interdipendenza che l'uomo intrattiene con altre forme di vita e altre creature, altri soggetti, una relazione fatta di limiti, desideri, riconoscibilità, finitezza e vulnerabilità; una constatazione che contempla i posteri nel futuro prossimo nel suo gesto politico, assieme al desiderio e urgenza a decarbonizzare l'economia nel presente da cui dipende l'agibilità di quel futuro: un cambiare parole e paradigma, oltre che le pratiche, nelle nostre relazioni quotidiane e del politico. Dove la politica nazionale si è presa carico un elemento fondante e generativo nell'Antropocene: dare spazio pubblico alle dimensioni emotive e di “crisi di presenza” di questi cambiamenti, farne spazio pubblico perché si elabori il lutto non solo di un soggetto, ma di una visione del mondo. Cambiare gioco è anche elaborare un lutto, una separazione: di una natura non più a disposizione, di una modernità tecnologica non più salvifica e verso un progresso infinito, ma anche un lutto per i segni nei nostri paesaggi e ambienti, anche “interni”, irrimediabilmente modificati, devastati o per le presenze nonumane che scompaiono. Proprio per ridare vita. A dimensioni generative e socialmente condivise.

Se il mondo ambientale vive cambiamenti inediti e accelerati da decenni, il lascito ai propri figli, ai “nuovi venuti” come li chiamava nel secolo scorso di fronte alla tragedia nel nazismo H. Arendt, è cambiare riti ospitando attori che abbiamo eluso nella nostra storia, ma soprattutto cambiare parole per pensare, immaginare e “metterci in gioco” e giocare il mondo e le relazioni ambientali. Perché se il gioco del gran festival del carbonio della modernità è sempre meno divertente e distruttivo, schiacciato sul presente ed incapace di intravedere un futuro, giocare nelle relazioni ambientali, quando si fa la spesa, si rivendica nel quartiere, si utilizza elettricità come bene comune, quando si insegna, e si ripensa che collettivi includere nell’educare, è un gioco molto più generativo e divertente, che include futuro e condivisione sociale. Non siamo più soli come umani, ma un vasto intreccio collettivo in un gioco più ampio ed eterogeneo dei processi di vita ecologici e culturali assieme. E se il “tempo” nel neoliberalismo in crisi sembra solo emergenziale e già scaduto, e gli scenari climatici ci invitano ad una urgenza e un tempo in scadenza per un cambio di rotta, Magnason ci ricorda un tempo fondamentale delle relazioni e della cura tra antenati e discendenti, assieme ad altri soggetti nonumani:

Pensa, 262 anni. È il tuo arco di tempo. Conosci persone che lo coprono tutto. Il tuo tempo è il tempo di qualcuno che conosci, che ami e ti influenza. E il tuo tempo è anche il tempo di qualcuno che conoscerai e che amerai, il tempo che tu creerai. Puoi avere un’influenza diretta su un futuro di ben 262 anni. La nonna insegna a te, tu insegnerai alla tua pronipote. Puoi condizionare il futuro fino al 2186 (Magnason, 2020, p. 26).

Da sempre ogni cultura ha fondato il proprio presente immaginando vincoli e possibilità di futuro per propria discendenza, dove il futuro diventa un fatto culturale, un atto di immaginazione condivisa, non individuale. All’opposto oggi, facciamo ereditare un debito ecologico enorme e sempre più preoccupante nel futuro prossimo, e spesso non troviamo le parole e gesti condivisi per segnare un futuro diverso rispetto al “male comune” dei gas climalteranti.

Parte del “metterci in gioco” è accogliere questa cesura dell’Antropocene, innanzitutto nei nostri modi di significare il mondo. Come Haraway ha mostrato, urge oggi ripensare il tempo/spazio in questa faglia epocale per «imparare a stare in contatto con il vivere e il morire in forma responsabile su una terra danneggiata e ferita». (Haraway, 2019, p. 51). Ciò che COVID-19

e altri cambiamenti ambientali accelerati fanno emergere, anche in modo rivelatorio, è come le nozioni di «eccezionalismo umano e individualismo limitato diventano impensabili nelle scienze più avanzate: non è possibile pensare in loro presenza» (ivi, p. 146), e come la nozione di umano solitario, unico attore isolato e fuori da relazioni con altri soggetti nonumani, renda impensabile ed eluda le relazioni che i cambiamenti climatici annunciano. Abbiamo bisogno di storie, metafore, modelli capaci di ospitare le relazioni con soggetti che abbiamo eluso nell'economia del carbonio, o come scrive Haraway, abbiamo «bisogno di storie e di teorie abbastanza grandi da contenere la complessità e mantenere argini e i confini aperti e affamati di nuove e vecchie connessioni capaci di sorprenderci» (ivi, p. 146) basate sulla relazionalità del vivente, piuttosto che sulla sua elusione, in un gioco di un'interdipendenza e co-vulnerabilità.

Riferimenti bibliografici

- Cuturi F. (2020), *La Natura come soggetto di diritti. Prospettive antropologiche e giuridiche a confronto*, Editpress, Firenze.
- Descola P. (2021), *Oltre natura e cultura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Franklin S., Lury C., Stacey J. (2000), *Global nature, global culture*, Sage, London.
- Ghosh A. (2017), *La grande cecità*, Neri Pozza, Vicenza.
- Haraway D. (2019), *Chtulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*, Nero ed., Roma.
- Ingold T. (2000), *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*, Routledge, London.
- Latou B. (2020), *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*, Meltemi, Milano.
- Magnason A.S. (2020), *Il tempo e l'acqua*, Iperborea, Milano.
- Mc Neill J.R., Engelke P. (2018), *La grande accelerazione. La storia ambientale dell'Antropocene dopo il 1945*, Einaudi, Torino.
- Mitchell T. (2011), *Carbon Democracy political power in the age of oil*, Verso, London.
- Serres M. (2009), *Tempo di crisi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Serres M. (1991), *Il contratto naturale*, Feltrinelli, Milano.
- Tan S. (2020), *Piccole storie dal centro*, Tunuè, Latina.
- Van Aken M. (2020), *Campati per aria*, eleuthera, Milano.
- Van Aken M. (2012), *La diversità delle acque. Antropologia di un bene molto comune*, Altravista, Lungavilla.
- Van Aken M. (2017), "La natura come perturbante: relazioni e crisi tra uomo e ambiente", *Rivista di Psicoanalisi*, vol. LXIII, 685-696.
- Viveiros de Castro E. (1996), "Images of nature and society in Amazonian ethnology", *Annual review of Anthropology*, vol. 25, 179-200.

Immaginare l'educazione in natura: mimesi e iniziazione

di *Francesca Antonacci*

Potrebbe sembrare paradossale farci guidare sulla via della natura attraverso un medium, l'opera cinematografica, ma se leggiamo il film come opera d'arte, nella quale dei significati simbolici si manifestano in modo poetico, diventa immediatamente comprensibile il fluire della conoscenza dal soggetto che stiamo incontrando, il mondo (Guerra, 2020), al soggetto che noi siamo, in modo transitivo e reversibile, attraverso la facoltà immaginante che è la via prediletta per accedervi. Transitando in una mediazione poetica (Antonacci, 2019), abbiamo la possibilità di accostarci a quel soggetto con un linguaggio particolarmente consonante, dal momento che il mondo appare a noi in immagine e noi, nell'avvicinarci ad esso per educarci e educare, gli restituiamo delle immagini; la medesima azione ostensiva e reciproca è possibile nei confronti di coloro che siamo chiamati ad educare. Così ci si immerge nelle immagini cinematografiche, per passare da noi al mondo e a ritroso, grazie al potere irradiante e educante della conoscenza poetica.

Con questa premessa sono entrata nel corso "Educazione e natura" portando le immagini di alcuni film nei quali venivano mostrati percorsi di formazione all'aperto, più o meno intenzionali, informali, non formali (Reggio, 2014). Abbiamo visto, con gli studenti delle diverse edizioni, scene tratte da *La guerra dei bottoni* (Yves Robert, 1962), *Il signore delle mosche* (Peter Brook, 1963), *Captain Fantastic* (Matt Ross, 2016). In altri contesti (Antonacci, 2012; Riva in Antonacci & Rossoni, 2016) c'è stato modo di trattare dei primi due film, mentre qui mi concentrerò sul terzo.

Si tratta di un'opera assai nota e controversa, che molti dei partecipanti avevano già visto, ma l'intenzione è stata quella, come in altre occasioni, di sgomberare il campo, per passare dal noto al nuovo che abbiamo provato a scoprire assieme, come gruppo in formazione. Soffermandoci lungamente su

alcune sequenze di immagini e incontrandole come per la prima volta, abbiamo provato a penetrare lo scrigno in cui erano racchiuse, cercando lentamente le chiavi per decifrarne il congegno (Cambi, 1986) di apertura. Sono due in questo senso i salti che abbiamo dovuto compiere: il primo inabissandoci nel medium perché ci fornisse alcune immagini significative e il secondo superando le conoscenze già assimilate per, accomodazione su accomodazione, addentrarci in piste di germinazioni possibili.

Seguiamo ora diversi elementi che sono il frutto di un incontro tra la nostra soggettività, il medium e l'azione osservativa in situazione di formazione. Da tale incontro possono nascere nuove forme di consapevolezza, nuove cornici di riferimento, nuove indicazioni progettuali che possono innestarsi sulle nostre prassi educative in natura: la mimesi e l'iniziazione.

Mimesi

Dell'acqua che scorre, un ruscello, silenzio nella foresta, quando appare il grande cervo. Con i suoi occhi immensi si muove cauto a brucare, è attento al minimo dettaglio di cambiamento nell'ambiente circostante. Un fruscio e una brezza gli fanno alzare il muso sospettoso. Altri occhi umani, in un viso coperto di fango, che nasconde il suo odore e il colore della sua pelle.

Già diventiamo parte delle immagini e iniziamo a prendere la parte dell'animale. Una parte che ci farebbe urlare “scappa!”, ma restiamo fermi in attesa. C'è anche qualcun altro di cui prendere la parte, con cui condividere il compito della caccia, compito sgradito ai più, mossi non già dall'istinto animale che pure ci possiede (Hillman, 2005, 2016), ma dal ragionevole e legittimo diniego del “non uccidere”.

Quale parte prendere è il primo dilemma, siamo già immersi nella trama. Siamo coinvolti in un'immersione dentro un'altra immersione, noi che, dentro, guardiamo il giovane cacciatore completamente inserito nella foresta, ma dobbiamo creare una distanza per comprendere; così, in un gioco di rispecchiamenti, appare l'uomo, che per abitare la natura, per esserne parte, ha bisogno di camuffarsi. È il segno della *sostituzione* (Girard, 1972), da sé all'altro da sé, o anche del gioco del travestimento (Huizinga, 2001), per sottrarsi alla ripetizione dell'identico e provare a mettersi nei panni di altro; o anche il processo di *mimicry* (Caillois, 2000), in cui l'umano si pone come imitatore di ciò che vede nella realtà (Jousse, 1979). Eppure questo livello non è sufficiente, non si tratta di una semplice imitazione esteriore, intenzionale, ma possiamo leggerlo come una partecipazione connaturata al movimento stesso del reale.

Secondo Jousse l'uomo è il grande *mimatore*, colui che coglie la legge trifasica del cosmo e la ripresenta con tutto il suo corpo: si tratta dei processi di *intussuscezione* e di *rigioco*.

Siamo così arrivati a un certo numero di leggi basate sull'*antropologia del mimismo*, cioè sull'antropologia del gesto in quanto intussuscezione le *interazioni cosmologiche* e le riverbera in *interazioni antropologiche* (Jousse, 1979, p. 49).

Per sciogliere l'originale armamentario linguistico di Jousse dobbiamo necessariamente fare riferimento a due aspetti: da un lato alla sua ricerca antropologica di carattere pragmatico, osservativo e mimetico, delle leggi da lui intuite nell'osservazione del *reale* e della specifica azione umana in relazione ad esso; dall'altro al tentativo di nominazione ed elaborazione scritta di tale sapere, che poi sarà completamente abbandonato nel suo percorso a favore di un pieno ritorno esclusivo alla tradizione orale, nella forma della voce del maestro, in una modalità di fare lezione utilizzando il corpo e la voce come espliciti mediatori di significato. Così la parola *intussuscezione* significa e consiste nella incorporazione, attraverso una memoria incarnata e contestuale, delle innumerevoli *interazioni trifasiche* osservabili in natura. Tali interazioni vengono spiegate con la formula di tre momenti legati a un qualunque soggetto – animato o inanimato – che interagisce con un altro soggetto: *agente – che agisce – un agito*. Ogni cosa osservabile nel mondo è regolata da questa legge di interazione, ogni azione è così spiegata. La parola *rigioco* significa e consiste nell'azione umana di emersione di tali interazioni, per farne la propria grammatica comunicativa di natura gestuale: da qui la necessità di una *Antropologia del gesto*. Il rigioco secondo Jousse avviene in forma spontanea sin dall'infanzia: da qui discende la sua predilezione per l'osservazione dei bambini e la sua avversione per ogni educazione di tipo astratto, libresco, oggettivo (in una parola jousiana *verbigerante*). Il bambino osserva e incorpora (intussuscezione) ogni interazione, poi le agisce (rigioca) nella vita quotidiana. Un'educazione verbigerante (Jousse, 2011) strappa il bambino dal rigioco per mostrargli delle cose astratte, e rischia di fargli perdere il contatto con la realtà.

Questo trifasismo mimismo-cinetico lo vediamo a ogni momento nel bambino, allo stato di rigioco spontaneo. Traboccante di mimemi, il piccolo Anthropos, in certo modo, diviene tutte le cose, al di fuori di ogni linguaggio sociale. [...] È sempre un agente - che agisce - un agito (Jousse, 1979, p. 51).

Nelle immagini iniziali di *Captain Fantastic* vediamo l'Anthropos al rigioco di un cacciatore - che caccia - un manducante (agente - che agisce - un agito, ovvero un uomo che dà la caccia a un cervo al pascolo). Il giovane è dunque segnato da una distanza connaturata, che ne definisce il ruolo di rigiocatore di qualcosa che ha osservato e intussuscepzionato, per poi rimetterla in scena. Le immagini che attivano tale attenzione sul processo mimetico sono il fango sulla pelle e sul viso del giovane cacciatore, il suo silenzio che segna una intenzionalità precisa di cacciare la preda, i suoi occhi, così simili a quelli del cervo: il giovane si fa soggetto per rigiocare il carnefice. A differenza dell'animale, la cui interazione trifasica si esaurisce in se stessa, l'Anthropos incorpora e imita continuamente (intussuscepziona e rigioca) ciò che ha osservato e imparato. E anche nell'osservazione del film ci si può porre nella medesima posizione in quanto attori emblematici di quella distanza, nel momento in cui si osserva tale azione e se ne è modificati: essa parla e definisce la conoscenza della natura, una conoscenza corporea, agente, mimetica.

Il primo passo che si può compiere grazie alle immagini è quindi un riconoscimento di questa modalità antropica di accesso al reale, una conoscenza dell'azione presente attorno a sé e una connaturata interazione rappresentativa. Questa consapevolezza proviene dallo studio antropologico del comportamento e porta allo studio del gioco come espressione propriamente umana di legame simpatetico. A fronte di una lettura strumentale e funzionale del comportamento, che semplicemente lo designa come produttore di effetti desiderabili, lettura agita per finalità estrinseche, si è richiamati a una lettura simbolica, che riconduce a un essere parte, a una compartecipazione agita con finalità intrinseche: è nella natura dell'Anthropos l'interazione continua, che gli è propria come processo di accesso al reale.

Prima di educare alla natura possiamo allora provare a educarci nella natura, a prendere consapevolezza di quanto le nostre azioni siano apprese nei contesti abitati e rimesse in circolo come rappresentazioni. Questo consente di veder riverberare la distanza come condizione specifica dell'umano: come colui che può indicare sé come differente, proprio perché imitatore. E in questa distanza si misura la libertà di un agente che non agisce meccanicamente, ma che incorpora e fa emergere rigiocando le interazioni cosmologiche. La consapevolezza di sé può nascere proprio da questa differenza percepita e, nel gioco delle molteplici rappresentazioni, in un processo di individuazione sempre in divenire. Per divenire ciò che si è, si rappresenta ciò che non si è e, con continue approssimazioni, si avverte sempre di più lo scarto dal non

io, proprio rendendolo presente: tutta la conoscenza umana si può leggere nella tensione tra questo gioco e rigioco, agito per tendere all'io nell'agire il non io.

Secondo Huizinga (2001) la cultura umana nasce giocata proprio in questo senso, poiché all'uomo non è bastate la quieta accettazione del mondo in cui si è gettati, ma, per sopravvivere, intenta sempre nuovi giochi. Essi non sono finalizzati semplicemente alla soddisfazione dei bisogni primari: gioco di mangiare, di riprodursi, di mirare alla sicurezza. Si tratta di giochi autotelici (meglio sarebbe dire giochi autentici), cioè mossi da finalità intrinseca, poiché non servono a qualcosa di estrinseco, ma sono mossi dal desiderio di conoscere, di partecipare, di capire la realtà in cui si è immersi. Avvertita l'alterità rispetto al mondo, esso viene giocato e nella distanza compreso come soggetto agente, facendo nascere una relazione sotto il segno della libertà. La ritualità viene letta da Huizinga in questa chiave, come rappresentazione delle forze presenti in natura non tanto o non solo per dominarle, ma per comprenderle, perché possano diventare oggetto di cultura e quindi anche trasmissibili.

Per noi educatori questa consapevolezza significa in primo luogo soggiornare nella natura con un duplice sguardo, in quanto parte e in quanto elemento estraneo e guidati da questi autori a pensare l'educazione dei piccoli non tanto come processo di acquisizione sommativa di sapere e conoscenza astratte, ma come modalità di gioco: facendo esperienza della realtà e potendola rigiocare accade l'apprendimento. Così come ci ha insegnato Jousse, e come ha insegnato infaticabilmente alle maestre della scuola dell'infanzia (Jousse, 2011), siamo invitati all'osservazione del bambino nel contesto che abita, a presentargli ambienti ricchi e diversificati, per nutrirlo di *interazioni*, per garantirgli una grammatica prima e una sintassi poi di linguaggio gestuale capace di alimentare i suoi spontanei desideri di conoscenza del mondo, verso la conoscenza, sempre più consapevole di sé.

Iniziazione

Il cervo si avvicina all'acqua che scorre, va a bere, bruca, sente e osserva; il cacciatore se ne sta silenzioso in attesa dell'azione, poi gli balza sopra, la lotta, il sangue, e un coltello che brilla: si compie l'uccisione. Ed ecco che spunta il branco, i fratelli del cacciatore che assistevano da più lontano, tutti imbrattati di fango, un piccolo che indossa una pelliccia animale e dietro arriva il padre con un coltello nuovo e pulito. Sono tutti molto seri. Il padre estrae il cuore del cervo, con le dita insanguinate segna il viso del cacciatore dicendo "Ecco un uomo". Con queste parole gli porge il cuore del cervo e il cacciatore ne mangia.

L'intera sequenza è molto seria e lenta, poiché non si tratta solo di un mero atto di caccia, ma di una scena sacrale. È sacra perché non è compiuta per la soddisfazione di un bisogno primario, non è, o non è solo, il mezzo per il pasto del branco, ma *rappresenta* qualcosa d'altro. Il cervo, il re della foresta, viene offerto in sacrificio: siamo di fronte all'immolazione di una vittima. Sono il suo sangue e il suo cuore ad essere centrali in questa scena. Il sangue serve a segnare il ragazzo, che da questo momento diviene, appunto, un uomo. E il pasto del cuore vivo e crudo è un pasto da guerriero, è un atto simbolico, non si tratta di mero sfamamento.

L'iniziazione, come passaggio dall'infanzia all'età adulta, presente in tutte le culture arcaiche e primitive, è uno dei riti di passaggio (Van Gennep, 2012), forse quello più noto e studiato. Colui che entra nel rito, ne esce, al suo compimento, completamente trasformato: ciò che era prima non è più e deve morire, per lasciare posto al nuovo sé. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a un fatto culturale, non materiale o funzionale, ma compiuto a fini rappresentativi. Rappresentare significa in questo senso rendere *presente*, operante e agente: un'opera di trasformazione che è al contempo materiale e simbolica. Materiale perché dopo l'iniziazione il ragazzo diviene adulto e come tale è riconosciuto e trattato dalla comunità, e simbolica perché è inserita in un complesso di segni culturali, codificati e tramandati come cultura del gruppo. La segnatura col sangue avviene da parte del padre, officiante sacerdote di questo rito, che ha accertato la compiutezza della prova e ne è testimone di fronte a tutta la comunità, poi è l'iniziato che sancisce l'avvenuto passaggio, attivamente, cibandosi del cuore, organo che rappresenta la vita in tutta la sua sacralità, per rendere omaggio all'avversario sconfitto e celebrare, dalla morte, questa nuova nascita.

Turner dedica i suoi studi antropologici (1986, 1993) alla relazione tra i riti di iniziazione, i drammi sociali e la teatralità. L'iniziazione è uno dei riti che sono legati alla scansione del tempo di una comunità, poiché essa individua uno spazio di separazione tra il prima e il dopo, il passaggio, il *limen*, che definisce la differenza tra i giovani e gli adulti. È una condizione spaziotemporale molto feconda, che viene curata e identificata dalla cultura collettiva con diversi segni. Un segno è infatti il travestimento, che sopra abbiamo descritto come fattore culturale: i giovani che si apprestano a vivere il *limen* vengono allontanati dal gruppo e per essere contraddistinti devono indossare delle vesti bianche, altre volte devono essere nudi, o coperti di altri ornamenti (come pellicce), perché in questo modo sia ben evidente a tutti che non sono

solo se stessi, ma rappresentano qualcosa, che sono immersi in una performance rituale a beneficio di tutti. Mettono in scena, con i loro corpi e le loro azioni, il naturale passaggio di status e per questo sono separati – come è separata e delimitata la scena teatrale, come è separato il luogo di culto. Devono superare delle prove, che certifichino la dignità del nuovo status, devono conquistarsi l'adulità superando una sfida. Non è una condizione quotidiana, ma è parte di qualcosa di extra-ordinario, come lo è un processo autentico di formazione, che esita in una trasformazione.

Per un educatore queste immagini che rimandano all'iniziazione aiutano a riconoscere il carattere educativo del soggiorno nel mondo, che può essere incisivo quando si traduce in esperienze significative, che lasciano il segno, quando si è esposti a momenti di rischio e pericolo che vengono superati con uno sforzo, con l'impiego delle proprie forze, delle proprie energie e conoscenze, per dar luce a una parte di sé presente, ma solo in germe, parte che prima non era consapevole perché non agita, perché non esperita. Si tratta di riconoscere che l'educazione avviene in un contesto, è situata e incarnata in esperienze che devono essere praticate. Il compito di un educatore è quello di apparecchiare degli ambienti adatti e orchestrare delle prove coerenti per poi lasciare il passo al mondo perché il soggetto in formazione possa, nella sua libertà, farne esperienza diretta, a contatto con le difficoltà e le asperità connaturate con ciò che è più grande di lui: il passaggio attraverso il *limen*, in quella condizione speciale di transito che viene contrassegnata per essere distinta dalla vita ordinaria. Ogni soggetto ha diritto ad attraversare il suo *limen* senza aiuto dell'adulto che è solo un osservatore, con un ruolo officiante: egli predispone, osserva e infine testimonia e documenta quanto accaduto. L'atto rituale è e deve essere performativo (Turner, 1986): come un sacramento, il rito produce l'effetto in colui che lo agisce e completa la prova dei soggetti che lo attraversano.

Una rinnovata educazione in natura si pone come attenzione a un modo diverso di pensare l'educazione in ogni contesto formale, che dovrebbe essere un ambito di transizione: un *limen* speciale nel quale i bambini entrano per diventare infine adulti. Nel nostro mondo così astratto, così *liminoide* per usare il linguaggio turneriano (ivi), i processi non sono comunitari, ma individuali, i passaggi non sono esperienziali, ma astratti, costituiti da prove distanti dal mondo in cui si vive e i soggetti sono separati tra loro e non affrontano in gruppo, sorretti dal gruppo, ma al contrario devono, da questo, emergere e distanziarsi per individuarsi. È possibile apprendere ancora da questa scena che la trasformazione avviene quando il soggetto mette in gioco tutto

se stesso, si mette alla prova e mette a rischio la propria incolumità: tutto il contrario rispetto alle nostre istituzioni rassicuranti e superprotette, che evitano qualsiasi contaminazione con la realtà nella sua crudezza e spietatezza. Eppure, senza mettersi in gioco non è possibile crescere, senza iniziazione non è possibile la morte del sé per accedere al nuovo sé, non è possibile in breve essere educati e diventare adulti.

Conclusioni in forma di gioco

Dopo il pasto del cuore di cervo il padre indica il cacciatore, l'uomo, a tutto il gruppo dei piccoli, che gioiscono con lui. Poi tutta la famiglia è al fiume. Insieme si lavano del sangue e del fango. L'acqua diventa presto, da lavacro, gioco, in una gara di schizzi e spruzzi ilari. Infine il cervo diventa carne, da trasportare al campo per la cena.

In queste digressioni sulla mimesi e sull'iniziazione ogni cosa continua a riportare al gioco come essenza privilegiata di accostarsi al mondo per crescere. Gray (2015) riconosce nel gioco libero, onnipresente nella quotidianità dei piccoli delle società di cacciatori e raccoglitori, l'attività per eccellenza che organizza ogni forma di sviluppo: cognitivo, affettivo, istintivo, mnemonico, culturale, sociale. I bambini in tali comunità arcaiche e tribali imparano a vivere giocando: imparano, prima in ambiente finzionale e poi via via sempre più concreto, i gesti e le azioni degli adulti, imparano a prendersi cura gli uni degli altri, ma anche a lottare e confrontarsi; imparano i riti e i simboli dei grandi, quindi a sopravvivere, ma anche cosa è una vita piena e adulta, agita intenzionalmente. Prima per gioco, per finta, e poi confrontandosi con rischi e pericoli sempre più sfidanti, appena al di sopra delle proprie possibilità, compiono i processi di maturazione e trasformazione che li preparano alla prova iniziatica e da lì alla vita adulta. E scoprono che anche gli adulti giocano, anche se lo fanno con i riti, le danze, le narrazioni condivise, in breve scoprono che il loro gioco infantile, la trasformazione da sé ad altro da sé tramite la finzione, continua anche da grandi, in tutti i processi culturali che costituiscono l'essenza della comunità.

Di certo non possiamo trasformarci in una società di cacciatori, raccoglitori, come prova a fare il nostro *Captain Fantastic*, sfidando ogni regola del nostro mondo e attirandosi i sospetti e le critiche di tutti quelli che sono rimasti nel mondo "civilizzato". Però possiamo apprendere da una tale provocazione i fondamenti di una diversa relazione conoscitiva col mondo e di una modalità di trasmissione dei codici e delle pratiche come educazione, sovvertendo il semplicistico immaginario del nostro mondo come più evoluto e

avanzato. Dal lato della nostra tecnica, e del nostro procedere per spiegazioni funzionali e strumentali rispetto all'azione umana, possiamo imparare modalità più sensibili alla dimensione esperienziale e simbolica di rapportarsi al mondo. Così, lungi da separare natura e cultura, come si è abituati, è possibile leggere educazione e natura come aspetti concatenanti, così che si possa definire una cultura della natura come propriamente umana.

Grazie a percorsi di formazione attenti a riscoprire modalità differenti di connessione con il mondo, là fuori, è possibile entrare più profondamente in contatto con il mondo interiore, qua dentro, attuando, con un lungo percorso, un processo di individuazione, sempre nella comunità, nel gruppo. Ridimensionando il ruolo della formazione istituzionale, importante anch'essa per stare dentro a questo mondo che abitiamo, o forse più arditamente provando a portare più *nel mondo* tale formazione (Guerra, 2015, 2020), siamo spinti a cercare di stare sempre più in *equilibrio* (Schiavone, 2019) tra delle istituzioni educative che non rispondono più al loro mandato e un'evocazione nostalgica, inattuale di un mondo che non abitiamo più. Come pedagogisti siamo chiamati a nominare forme educative che sappiano animare delle tensioni, per stimolare forme di azione pedagogica; che sappiano, intenzionalmente, produrre effetti trasformativi necessari alle nuove generazioni, così bisognose di esempi di autenticità e di esperienze significative per trasformarsi e trasformare il mondo che abitiamo.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F. (2012), *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F. (2019), *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Caillois R. (2000), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano.
- Cambi F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna.
- Hillman J. (2005), *Un terribile amore per la guerra*, Adelphi, Milano.
- Hillman J. (2016), *Presenze animali*, Adelphi, Milano.
- Huizinga J. (2001), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- Girard R. (1972), *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano.
- Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Guerra M., a cura di (2015), *Fuori: Suggerimenti nell'incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.

- Guerra M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano.
- Jousse M. (1979), *Antropologia del gesto*, San Paolo, Roma.
- Jousse M. (2011), *La sapienza analfabeta del bambino. Introduzione alla mimopedagogia*, LEF, Firenze.
- Reggio P. (2014), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.
- Riva S. (2016), *Il gioco della guerra e La guerra dei bottoni*, in Antonacci F. & Rossoni E., *Intrecci d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 36-46 e 96-102.
- Schiavone G. (2019), *Le radici nel cielo. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore*, FrancoAngeli, Milano.
- Turner V. (1986), *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna.
- Turner V. (1993), *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna.
- Van Gennep A. (1912), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.

Luoghi, luoghi naturali, spazi del cuore

di *Enrico Squarcina*

Le scienze sociali spesso utilizzano per indicare i loro concetti parole di uso comune e il cui significato muta nel corso del tempo in relazione all'evoluzione del pensiero disciplinare e in funzione del contesto in cui sono utilizzate. Sembra dunque necessario analizzare il senso della parola e del concetto di luogo e chiederci inoltre se può essere applicato a lembi, più o meno ampi, di spazi naturali.

Nel linguaggio comune la parola luogo designa una parte dello spazio idealmente o materialmente circoscritta o, in senso figurato, una collocazione psicologica o sociale come nell'espressione: "sentirsi fuori luogo". Per molto tempo anche per la geografia il luogo è stato semplicemente una parte di spazio indefinita con però generalmente una caratterizzazione dimensionale, la limitatezza, che ne faceva uno spazio direttamente esperibile con i sensi.

In ogni caso il termine è stato utilizzato poco e in senso generico dalla geografia accademica, fin dal suo affermarsi, nell'Europa razionalista della metà del XIX secolo, in cui il paradigma positivista, nella sua ricerca di leggi capaci di spiegare i fenomeni, disdegnava una parola a cui non era dato un significato ben preciso.

Il termine poi fu pressoché abolito all'interno della geografia alla metà del secolo XX quando, a partire dagli Stati Uniti, si affermò la cosiddetta "geografia neopositiva" che, alla ricerca di modelli e teorie che potessero spiegare i motivi dei diversi assetti territoriali, fece appello alle scienze positive, come la matematica, la fisica, la sociologia, l'economia, in cui non c'era evidentemente spazio per un termine vago, sia pur evocativo, come luogo.

È solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che il termine torna prepotentemente in auge, assumendo un senso completamente nuovo. Infatti

in quegli anni i geografi iniziano a chiedersi quali sono i limiti di una disciplina che per capire l'organizzazione spaziale tende a ridurla cartesianamente a una serie di fenomeni separati, rinunciando ad abbracciare la complessità del tutto, che si vuole oggettiva, intenta ad osservare il mondo e il rapporto tra gli esseri umani e lo spazio in cui vivono, come se il ricercatore fosse esterno al campo di osservazione. I geografi iniziano a rendersi conto che le loro osservazioni non possono prescindere dalla consapevolezza della loro posizione, dai «limiti di soggetti fra altri soggetti» (Frémont, 2007, p. 80).

Il luogo diventa uno dei soggetti della riflessione geografica in seguito alla critica dell'approccio razionalista alla conoscenza, si percepisce che il comportamento umano nei confronti dello spazio non dipende solo da scelte razionali, ma intervengono anche fattori psicologici, individuali e collettivi, e culturali. Alla base di questo cambiamento di prospettiva era intervenuto l'avvicinamento di alcuni giovani geografi alle correnti filosofiche dell'esistenzialismo e della fenomenologia, per i quali «l'importante non era la conoscenza oggettiva di un determinato spazio geografico, ma conoscere quello spazio attraverso la sensibilità delle persone, per le sue forme, i suoi colori, i suoi odori (Claval, 2008)» (Banini, 2019, p. 66). Nacque così la geografia umanista, che operò «una netta distinzione tra *lo spazio* (l'oggetto di studio astratto delle analisi scientifiche) e il *luogo* (lo spazio a cui sono attribuiti significati)» (Banini, 2019, p. 66). Il luogo assunse dunque un'importanza centrale nel ragionamento geografico.

Uno dei primi e tra i più importanti geografi umanisti, Y-Fu Tuan, dedicò gran parte dei suoi studi al concetto di luogo. Per questo studioso sino-statunitense il luogo è lo spazio dove si svolge l'esperienza dell'essere umano, che lo carica di significati, valori (collettivi o individuali), emozioni e sentimenti, «ha storia e significato. Il luogo incarna l'esperienza e l'aspirazione di un popolo. Il luogo non è solamente un fatto da spiegare nella più ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalla prospettiva delle persone che gli hanno dato significato» (Tuan, 1978, p. 92).

Proprio le persone riferendosi ai luoghi parlano di spirito, di personalità e di senso del luogo. Secondo Tuan possiamo attribuire ai luoghi uno spirito perché si crede che in alcuni di essi dimorino gli spiriti (Tuan, 1978, p. 117), la personalità si riferisce all'unicità dei luoghi, che acquistano con il tempo, come gli esseri umani, caratteristiche uniche, derivanti dalla somma e dalla fusione di proprietà naturali e delle modifiche prodotte nel tempo dalla co-

munità umana (*ibidem*). Il senso del luogo si riferisce a quell'insieme di caratteristiche, percepite dalle persone attraverso i sensi, che ne fanno qualcosa di unico, la somma delle sue caratteristiche colte attraverso la vista, il tatto e l'udito, una somma di sensazioni che nel tempo ci fanno acquisire una profonda conoscenza del luogo. Tuan ci dice che possiamo percepire il senso del luogo soprattutto quando ce ne allontaniamo (1978, p. 118), quando la nostalgia ci rivela la mancanza, il desiderio del ritorno, o quando, dopo un'assenza, ne riscopriamo i tratti distintivi. In ogni caso il luogo suggerisce soggezione ed emozione, positiva o negativa che sia.

Tuan riconosce due tipi fondamentali di luoghi: i simboli pubblici e i campi di attenzione. I primi sono espressamente costruiti per essere immediatamente riconosciuti come tali, «trasmettono il loro significato all'occhio» (Tuan, 1978, p. 119): tra questi riconosciamo i monumenti civili e religiosi, edifici, come i grattacieli o certe stazioni ferroviarie, il cui scopo può essere funzionale, ma anche monumentale e simbolico; attraggono la nostra attenzione e spesso incutono soggezione e ammirazione, sempre rimandando intenzionalmente a valori comunitari. I campi di attenzione sono conosciuti solo dopo un'esperienza prolungata, che costruisce nel tempo un rapporto tra i componenti di una comunità, o i singoli individui, e il luogo. Per questo non sono riconoscibili a prima vista, hanno una dimensione più intima, evocano soprattutto affezione. Ovviamente i simboli pubblici possono essere contemporaneamente campi di attenzione, quando all'ombra della monumentalità di un luogo si svolge la vita di una comunità o di un individuo che li carica di ricordi, di sentimenti, di emozioni.

Negli stessi anni altri autori riflettono sul concetto di luogo e di senso del luogo. Tra questi, Edward Relph sottolinea come il luogo «è dato dall'ambiente fisico, dalle attività umane e dai significati che gli vengono attribuiti» (Banini, 2019, p. 71), ponendo l'accento sulle esperienze che si svolgono nei luoghi capaci di generare significati. Di conseguenza il senso del luogo corrisponde alla «capacità di cogliere e apprezzare le qualità distintive di luoghi [...] il senso del luogo è sinestetico. Unisce la vista, l'udito, l'olfatto, il movimento, il tatto la memoria, l'immaginazione» (Relph in Banini, 2019, p. 71). Relph afferma che il senso del luogo è parzialmente istintivo, ma che può svilupparsi attraverso l'esperienza attenta dei luoghi, che può essere condiviso dalla comunità che vive nel luogo esprimendosi attraverso l'orgoglio dell'appartenenza e l'impegno al miglioramento del luogo (Relph, 2007, p. 19). Il concetto di luogo si sposa per questo autore al concetto di radicamento, che considera un bisogno fondamentale per gli esseri umani, anche

se non da tutti vissuto con la stessa profondità. Non a caso Relph analizzò le modalità di radicamento al luogo identificando sette tipologie di legame con esso, prendendo in considerazione la condizione di attaccamento profondo, ma anche quella di distacco totale dal luogo, così come la condizione di interesse puramente razionale e anche l'attaccamento prodotto dalla conoscenza mediata da elementi culturali come la musica, il cinema, la pittura, la letteratura e così via (Relph, 1976, pp. 51-55).

Come abbiamo scritto all'inizio di questo contributo, in genere il termine luogo indica uno spazio dalle limitate dimensioni. Tuan infrange questa certezza affermando che «il luogo può essere piccolo come l'angolo di una stanza o grande come la Terra stessa» (Tuan, 1978, p. 129), come a dire che le dimensioni di un luogo dipendono dalla capacità umana di caricare di sentimenti uno spazio più o meno ampio.

Armand Frémont afferma che «le relazioni dell'uomo con lo spazio non costituiscono un fascio di dati immanenti o innati; esse si combinano in un'esperienza vissuta che, a seconda delle età della vita, si forma, si struttura e si disfà» (1978, p. 30) e così lo spazio vissuto si estende a partire dalla culla del neonato per giungere ad un mondo più o meno vasto dell'adulto, per poi contrarsi nello spazio della propria casa o del proprio letto del vecchio. Allo stesso modo la capacità di riconoscere luoghi più o meno ampi si modifica nel tempo in funzione delle esperienze di ogni essere umano.

Non solo la capacità di riconoscere i luoghi si modifica nel tempo, ma gli stessi luoghi non sono stabili: i mutamenti naturali, e ancora più spesso umani, mutano le caratteristiche dei luoghi, così il piccolo borgo a cui si legano i ricordi d'infanzia una volta inglobato in un'area urbana, sostituite le tipologie edilizie tradizionali con quelle degli alloggi collettivi, sostituiti odori e rumori con quelli cittadini, quel luogo per una generazione scompare, o forse semplicemente si trasferisce nel campo del ricordo e della nostalgia, in attesa che una nuova generazione costruisca, tramite la sua esperienza, un nuovo luogo e un nuovo senso del luogo a una scala magari diversa nello stesso spazio.

Doreen Massey e Pat Jess scrivono che «quella odierna è un'epoca in cui la globalizzazione pone una seria sfida al significato di “luogo” e a quello di “cultura” [...] da un lato vengono disarticolate coerenze precedenti, antichi concetti di luogo sono interrotti da nuovi rapporti con un mondo più lontano; dall'altro vengono vantate nuove rivendicazioni sul carattere – per solito esclusivo – dei luoghi e su chi appartiene a tali luoghi» (2001, p. XV). Un processo di disaggregazione dei luoghi e di loro difesa, le cui conseguenze

possono essere l'esclusione, il conflitto, i localismi più o meno bellicosi, l'idea d'immobilità dei luoghi.

Da un'altra parte ne deriva la necessità di rinunciare alla vecchia concezione di luogo come entità chiusa e di ripensarlo come luogo d'incontro, come l'intersezione dinamica di spazi di attività, di collegamenti e di interrelazioni (dell'Agnese, 2001, p. XIII).

I luoghi possono e devono essere accoglienti e plurali, spazi che possono essere caricati di valori diversi, di cui si è consci che l'essere luoghi del cuore per individui e comunità diverse non sottrae, ma acuisce il loro valore (Squarcina e Balducci, 2014) e possono essere aperti ad una coevoluzione del loro significato. Soprattutto a fronte del rischio che il luogo sia «uno spazio di cui si rivendica l'appartenenza, e talora il possesso, in relazione a quel senso di territorialità secondo cui gli individui provano il bisogno, singolarmente o come collettività, di delimitare e difendere porzioni di spazio» (dell'Agnese, 2001, p. IX) è bene pensarlo come lo spazio dell'inclusione:

Lo spazio si pensa, i luoghi si abitano. Lo spazio si attraversa, nei luoghi si sosta. Lo spazio è l'astratto, il luogo il concreto. Tuttavia il luogo non è solo uno spazio determinato, particolare, definito da coordinate precise. Il luogo è qualcosa che ha a che fare con la memoria, con le emozioni e con il desiderio. Come la città calviniana di Ersilia, i luoghi sono una trama intessuta di rapporti. I luoghi stanno alla storia vissuta, come lo spazio sta al tempo cronometrato. Perciò mentre i luoghi si riconoscono – si odiano e si amano –, gli spazi semplicemente si misurano. Ne consegue che i luoghi siano, in prevalenza, figure della differenza e della qualità, gli spazi dell'uniformità e della quantità. Nel luogo domina il significato originario del raccogliere e del riunire, nello spazio quello dell'intervallo e, quindi, della separazione, del confine e del conflitto. Ma se anche, per legge, posso farti spazio o negartelo, è solo nel luogo che ti posso accogliere. È solo qui, dunque, che l'ospitalità può aver luogo (Tagliapietra, 2005).

Come abbiamo visto, il luogo è uno spazio in cui si svolge l'esperienza umana, uno spazio caricato di valori, emozioni, sentimenti: non resta che chiederci se la definizione di luogo possa essere applicata a degli ambienti naturali, intendendoli come spazi in cui l'intervento umano, ormai ubiquitario, non è immediatamente percepibile, in cui prevalgono gli elementi fisici e biologici. In altre parole si tratta di chiedersi se negli spazi naturali si possa svolgere l'esperienza dell'essere umano, se possano essere caricati di significati, valori, emozioni e sentimenti.

L'esperienza di noi contemporanei si svolge prevalentemente in ambienti urbani¹, ciò non toglie che, da una parte, il contatto con la natura non abbia caratterizzato nel corso dei secoli la vita umana lasciando nella memoria collettiva il bisogno di contatto con la natura, quello che Wilson considera un bisogno fisiologico definendolo *biofilia* (Kellert e Wilson, 1993), dall'altra che le nostre esperienze degli spazi naturali, sia pur per molti saltuarie, possano essere ripetute nel tempo e divenire così significative, non banali.

Gli spazi naturali sono da sempre caricati dagli esseri umani di valori, positivi o negativi; così se la vastità e l'orizzontalità del mare possono essere stati, e sono, interpretati come simbolo dell'ignoto e della libertà, la montagna è ancora associata all'idea dell'ascesi e della sfida e il bosco non è solo uno spazio caratterizzato da una determinata vegetazione, ma è ancora il rifugio del solitario e il luogo dell'inatteso. Gli spazi naturali possono anche essere caricati di valori collettivi: le Alpi, per gli italiani, dopo la Grande guerra, si sono impregnate dei valori dell'eroismo e del sacrificio, e così in francese il termine *maquis* è divenuto sinonimo di resistenza.

Tuan scrive che il luogo è uno spazio che ha personalità e lui stesso ci ricorda come «grandiose manifestazioni della natura, come il Grand Canyon e il Cervino, sono [...] personalità dominanti» (1978, p. 117), e il nostro rapporto con gli spazi naturali attribuisce loro caratteristiche peculiari, personalità. La personalità di un individuo, così come di un luogo, può incutere soggezione ed emozionare. Chi al cospetto di vertiginose scogliere, di estensioni desertiche o dello scorrere impetuoso dei fiumi non ha provato soggezione ed emozione?

Lo stesso autore sottolinea come il senso del luogo si percepisca in modo particolare nel momento della mancanza, della lontananza, della nostalgia, dell'abbandono e come non ricordare l'"addio monti" di manzoniana memoria come la rievocazione dello struggente sentimento del dolore del distacco da un paesaggio divenuto per la lunga frequentazione il nostro luogo? Éric Tabary, uno dei più grandi navigatori del passato recente, che ha fatto di uno degli ambienti terrestri meno antropizzati, il mare, il proprio luogo, esprime magistralmente questo sentimento: «J'aime bien cet endroit où l'on m'accueille avec amitié [...] Pourtant, au bout de quelques heures, il m'arrive de

¹ Il 55% della popolazione mondiale vive in aree urbane, si prevede inoltre che il tasso di urbanizzazione raggiunga il 70% nel 2050. Nazioni Unite, Centro regionale di informazione delle Nazioni Unite (<https://unric.org/it/un-75-i-grandi-temi-una-demografia-che-cambia/>) 14.02.2020.

me demander ce que je fiche là: ma vie est en mer et sur un bateau»² (Tabarly, 1997, p. 181).

Come abbiamo visto, Tuan opera una distinzione tra simboli pubblici e campi di attenzione: possiamo chiederci se i luoghi naturali possano corrispondere a questi due modelli. I simboli pubblici sono definiti come spazi, edifici, monumenti, espressamente costruiti per trasmettere dei significati, quindi la definizione sembra non potersi applicare a degli ambienti naturali. In realtà, se estendiamo il significato del verbo costruire dal senso di edificare materialmente al significato di creare un senso e un valore ad uno spazio attraverso la cultura, la narrazione, la rappresentazione visiva, possiamo pensare che alcuni spazi naturali siano stati costruiti come simboli pubblici. Quando John Ford fa della Monument Valley non un semplice sfondo per le sue narrazioni cinematografiche, ma un'icona del West, costruisce un monumento allo spirito della frontiera attraverso un ambiente naturale, caricandolo di significati e valori. Del resto anche la decisione dell'UNESCO, avvenuta nel 2009, di proclamare le Dolomiti "Patrimonio naturale dell'Umanità" ha trasformato una catena montuosa in un monumento, additandolo all'ammirazione in quanto simbolo della magnificenza del nostro pianeta.

I campi di attenzione, invece, sono spazi meno appariscenti, i cui significati pudicamente non si svelano al primo venuto, che diventano luoghi attraverso una lunga frequentazione, personale o collettiva, o attraverso un incontro di forte intensità emotiva. Il bosco attraverso il quale si snoda la processione annuale verso la cappella che ricorda un miracolo lontano, il prato dove due volte all'anno si svolge il mercato degli armenti e dove si trattano affari, si annodano alleanze, si incontrano amori, si rimpiangono gli amici scomparsi, diventano luoghi carichi di valori, di ricordi di affetti, così come l'angolo ombroso del giardino dove da bambini si sono vissute fantastiche avventure.

I luoghi mutano nel tempo, sia in senso fisico per l'azione degli agenti naturali e soprattutto a causa dell'azione umana che li adatta all'evoluzione delle esigenze della vita, sia perché mutano i valori ad essi attribuiti. Proprio in quest'ultimo senso mutano soprattutto i luoghi naturali. Luoghi caratterizzati dalla secolare interazione tra uomini e natura, foriera dei mezzi di sostentamento per le società umane, possono divenire luoghi di svago o di frui-

² «Mi piace questo luogo dove mi si accoglie con amicizia [...] eppure, dopo qualche ora, mi succede di domandarmi cosa ci faccio là: la mia vita è in mare e su di una barca» (TdA).

zione estetica. Da ciò può nascere il conflitto per il loro utilizzo e l'attribuzione di senso tra chi li vorrebbe immutabili, congelati in una presunta originalità, e chi vorrebbe che si evolvessero in sintonia con la trasformazione della comunità che li abita (Jess e Massey, 2001, pp. 100-104). I luoghi naturali del resto, soprattutto nell'attuale era definita Antropocene, sono il frutto della coevoluzione tra umano e non umano (Giorda, 2019) e il nostro atteggiamento nei loro confronti non deve essere quello di voler velleitariamente bloccarli nel passato, ma quello di perseguire l'equilibrio tra permanenza e mutamento, di rendere possibile la proiezione dei sentimenti e dei valori, del resto anch'essi mutevoli, sugli spazi sempre nuovi in cui viviamo, e così trasformarli in luoghi.

Spazi naturali di ogni dimensione possono diventare dei luoghi, basta saperli abbracciare prima che con gli occhi e con gli altri organi di senso con il cuore. Dalla capacità di appropriazione affettiva degli spazi deriva la volontà di preservarli, dalla loro frequentazione e dall'incontro-confronto con essi, dall'incontro con gli spiriti che in essi vivono o, laicamente, con la disponibilità a scoprire lo spirito dei luoghi. E forse dalla riscoperta del valore spirituale dei luoghi deriva la volontà di preservarli:

La società secolare moderna scoraggia la credenza nello spirito, sia della natura, sia degli illustri avi, ma tracce di essa ancora permangono [...] negli atteggiamenti dei preservatori ardenti che tendono a vedere le aree selvagge, le cattedrali della natura, come luoghi sacri (Tuan, 1978, p. 121).

Ma per scoprire lo spirito dei luoghi, per entrare in sintonia con essi, per sentire la prepotente necessità di preservarli occorre frequentarli. Proprio nella frequentazione dei luoghi naturali sta, secondo Monica Guerra, la chiave affinché le esortazioni alla salvaguardia ambientale non cadano nel vuoto, ma trovino un terreno fertile in adulti e bambini (2015, pp. 41-42).

Luoghi profondamente antropizzati o luoghi prevalentemente naturali sono spazi nei confronti dei quali è stata investita una dose di affettività, gli esseri umani li hanno fatti loro e sentono di appartenervi. Si instaura così un rapporto di reciprocità non solo funzionale, che non riguarda solo il cervello, ma anche tutti i sensi e, soprattutto, il cuore. In un'epoca in cui si assiste ad un'estensione del nostro spazio vissuto, in molti casi addirittura a scala planetaria, e contemporaneamente, al contrario, al rinchiudersi da parte di molti nel mondo virtuale del cyberspazio, abbiamo bisogno di luoghi in cui vivere

la nostra connessione profonda con la Terra che ci accoglie, soprattutto abbiamo bisogno di riscoprire la nostra capacità di relazionarci intimamente con spazi a scale diverse e di trasformarli in luoghi.

Riferimenti bibliografici

- Banini T. (2019), *Geografie culturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Claval P. (2008), “La géographie culturelle dans les pays anglophones”, *Annales de géographie*, 2, 8-26.
- Dell’Agnese E. (2001), “Premessa all’edizione italiana”, in Massey D., Jess P., a cura di, *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET, Torino, pp. VII-XX.
- Frémont A. (1978), *La regione uno spazio per vivere*, FrancoAngeli, Milano.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Giorda C., a cura di (2019), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Carocci, Roma.
- Guerra M. (2015), “Ricerche”, in Guerra M., a cura di, *Fuori. Suggestioni nell’incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Jess P., Massey D., “Luoghi contestati” in Massey D., Jess P., a cura di, *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET, Torino, pp. 97-143.
- Kellert R.S., Wilson O.E., eds. (1993), *The biophilia hypothesis*, Island Press, Washington.
- Massey D., Jess P., a cura di (2001), *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET, Torino.
- Minca C., a cura di (2001), *Introduzione alla geografia postmoderna*, CEDAM, Padova.
- Relph E. (1976), *Place and placeness*, Pion, London.
- Relph E. (2007), “Spirit of place and sense of place in virtual reality”, *Techné: research in Philosophy and technology*, 11, 1, 17-25.
- Squarcina E., Balducci M. (2014), “Luoghi plurali: scoperta multiculturale dello spazio vissuto” in Giusti M., a cura di, *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 174-179.
- Tabarly É. (1997), *Memoires du large*, Éditions de Fallois, Paris.
- Tagliapietra A. (2005), “Abitare la casa, abitare la città”, *XÁOS, Giornale di Confine*, www.giornalediconfine.net/xaos_archivio/archivio/Lo_spazio_e_il_luogo_andrea_tagliapietra.htm
- Tuan Y-F. (1977), *Space and Place. The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Tuan Y-F. (1978), “Spazio e luogo, una prospettiva umanistica” in Vagaggini V., a cura di, *Spazio geografico e spazio sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 92-132.

Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura

di *Francesca Agostini*

1. Le sfide per il benessere e la salute dell'uomo

Numerose evidenze scientifiche recenti mostrano, a livello internazionale, come per promuovere la salute sia sempre più necessario intraprendere azioni concrete e ad ampio raggio, che coinvolgano in modo integrato le diverse componenti della società.

Gli effetti deleteri dei cambiamenti climatici e delle diverse forme di inquinamento, infatti, stanno alterando in maniera irreversibile l'equilibrio dell'ambiente su scala mondiale e mostrano l'urgenza e la priorità di occuparsi della salute da più prospettive.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità si riferisce alla “salute pubblica” come la scienza e la metodologia di prevenire la malattia, promuovere la salute e prolungare la vita attraverso sforzi e azioni organizzate e congiunte di comunità, società, organizzazioni pubbliche e private e degli individui (Masterston *et al.*, 2020). In tal senso, le Nazioni Unite hanno recentemente definito gli “obiettivi di sviluppo sostenibile” (*sustainable development goals*), da raggiungere potenzialmente entro il 2030, per contribuire concretamente a promuovere la salute pubblica ad ampio spettro, a partire dal focus sulla *sostenibilità* e dalla consapevolezza che la sostenibilità non è una questione solamente ambientale, ma riguarda un cambiamento di paradigma a livello socio-economico, istituzionale e culturale.

Emerge chiaramente, quindi, la necessità di adottare un approccio integrato e interdisciplinare, che si traduca in misure concrete per affrontare le diverse sfide sociali e ambientali dei prossimi anni.

Nello specifico, fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile le Nazioni unite riconoscono la priorità di perseguire i seguenti:¹

- assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età (*goal 3*);
- assicurare un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti (*goal 4*): questo obiettivo, tra gli altri, ne include alcuni specifici particolarmente rilevanti: assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (*goal 4.7*);
- rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili (*goal 11*): fra gli obiettivi specifici vale la pena sottolineare quello che prevede di fornire l'accesso universale a spazi verdi pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, in particolare per le donne e i bambini, gli anziani e le persone con disabilità (*goal 11.7*);
- garantire modelli sostenibili di produzione e consumo (*goal 12*): tale obiettivo fa riferimento, in particolare, al fare in modo che le persone abbiano in tutto il mondo le informazioni rilevanti e la consapevolezza in tema di sviluppo sostenibile e stili di vita in armonia con la natura (*goal 12.8*).

Alla luce di tali priorità, si delinea con forte evidenza la consapevolezza che la protezione e la tutela della “salute dell'essere umano” sono intrinsecamente connesse alla “salute dell'ambiente” in cui egli vive.

2. Salute e natura

Numerosissime evidenze scientifiche sostengono come la salute, in senso fisico e psichico, sia strettamente influenzata dal contatto con la natura.

Su questi aspetti, infatti, la ricerca soprattutto in ambito medico e psicologico testimonia ampiamente i diversi benefici sull'uomo, sia attraverso ricerche di tipo qualitativo che di natura quantitativa (Twohig-Bennett e Jones, 2018; Corazon *et al.*, 2019). Negli ultimi anni, nello specifico, si osserva un notevole incremento di indagini sulla relazione fra elementi degli ambienti

¹ www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/.

naturali (quali prossimità ad aree verdi, densità della vegetazione, frequenza di contatto con *green spaces*, educazione in natura, ortoterapia, ecc.) e dimensioni della salute e del benessere.

Una vasta indagine epidemiologica a cura di Engemann *et al.* (2020) può rappresentare un chiaro esempio dell'influenza che le caratteristiche dell'ambiente in cui si vive hanno sugli indicatori della salute di una popolazione. L'indagine è stata condotta su un'ampia coorte della popolazione danese (908553 persone) seguita per alcuni anni, a partire dall'età di 10 anni dei partecipanti, con la raccolta di dati legati alla salute mentale e alle caratteristiche dell'ambiente in cui vivevano. L'indagine ha riscontrato su larga scala come l'esposizione continuativa ad ambienti con un maggior numero di elementi naturali (vegetazione, acqua, ecc) fosse associata ad un tasso più basso di disturbi psichiatrici (quali depressione, ansia, disturbo borderline) rispetto all'esposizione prolungata ad ambienti urbani. Secondo gli autori, i benefici sulla salute mentale della popolazione sarebbero legati alla densità maggiore di vegetazione che, a sua volta, promuoverebbe ambienti maggiormente ristoratori, minori livelli di stress, aumentati livelli di attività fisica e maggior benessere percepito.

Lo stato dell'arte della letteratura scientifica può essere sintetizzato affermando che sono decisamente aumentate le evidenze a favore dell'influenza positiva delle forme di *nature-based intervention* (NBI) sulla salute dell'uomo. Per NBI si intende un'attività o processo che ha lo scopo di migliorare aspetti del benessere e della salute (es. riduzione dello stress, miglioramento dell'umore) attraverso la promozione di un aumentato contatto o attività con la natura (Jones *et al.*, 2021). Shanahan *et al.* (2019) definiscono i NBI come programmi e attività che hanno lo scopo di coinvolgere le persone in esperienze a contatto con la natura per migliorare la salute e il benessere, attraverso azioni che agiscono su due livelli: *prevenzione e/o trattamento* (Shanahan *et al.*, 2019). I NBI, inoltre, si distinguono in funzione degli ambiti di intervento, ovvero possono riguardare attività rivolte al *cambiamento dell'ambiente* (in cui si vive o luogo di lavoro, ecc) e/o al *cambiamento del comportamento* della persona.

Complessivamente, le evidenze empiriche sui benefici dei NBI rispetto alle dimensioni della salute riguardano sia quella fisica che psicologica.

Per ciò che riguarda la prima, le evidenze maggiori, pur tenendo conto di una certa eterogeneità nella metodologia degli studi, depongono a favore di:

aumento dell'attività fisica, riduzione della pressione arteriosa e della frequenza cardiaca; è riscontrata, inoltre, una significativa riduzione dei livelli di cortisolo (Dettweiler *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2021; Shuda *et al.*, 2020).

Per quanto riguarda i benefici sulla salute psicologica, il contatto con la natura mostra evidenti effetti positivi in merito a: riduzione del senso di fatica, dei livelli di stress percepiti, miglioramento del tono dell'umore, incremento delle emozioni positive e diminuzione degli stati emotivi negativi (Corazon *et al.*, 2019). I benefici psicologici sono spiegati alla luce di diversi contributi della psicologia ambientale, fra cui spicca sicuramente l'*Attention Restoration Theory* (ART) di Kaplan e Kaplan (1989; Kaplan, 1995); secondo gli autori, la natura contribuisce al benessere (*restoration*) poiché le caratteristiche dell'ambiente naturale (quali *fascination*, *being away*, *extent* e *compatibility*) spontaneamente riducono la stanchezza mentale e favoriscono il recupero di uno stato di calma e rilassamento.

Una rassegna della letteratura a cura di Tillmann *et al.* (2018) ha analizzato 35 studi di NBI diretti a bambini e adolescenti, riscontrando anche per queste fasce d'età effetti benefici in termini di diminuzione dei sintomi di ADD/ADHD² e dei livelli di stress, aumento del benessere emotivo e della resilienza.

A partire da queste evidenze, le attività che implicano contatto, esposizione e interazione con la natura si rivelano un elemento centrale su cui investire per la promozione della salute a più livelli e la prevenzione di disturbi di diversa natura. Per questi motivi, la ricerca e la promozione di stili di vita in interazione con ambienti naturali rientrano nelle esigenze prioritarie definite dagli Obiettivi 2030 delle Nazioni Unite.

Oltre a ciò, vi sono ulteriori benefici, non secondari, che occorre mettere in evidenza.

3. Apprendimento e sviluppo infantile

I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni (con disegno sperimentale, quasi-sperimentale, longitudinale, ecc) sono tali da deporre a favore

² ADD/ADHD: Con l'acronimo ADD si indica il Deficit di attenzione (dall'inglese: *Attention Deficit Disorder*); con ADHD si fa riferimento al Disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività (dall'inglese: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*).

di una relazione significativa fra *nature-based learning* e migliori esiti nell'apprendimento e sostegno allo sviluppo nell'infanzia.

Nello specifico, Kuo *et al.* (2019) hanno approfondito, in una rassegna ragionata, in che modo le esperienze in natura³ promuovano l'apprendimento e lo sviluppo infantile, a partire dalla seguente domanda di ricerca: «*Do nature experiences promote learning and child development?*». Sulla base di un'attenta analisi critica di diverse tipologie di studi (quali wilderness adventures, nature-based preschools and schools, school gardens, outdoor classes, ecc), gli autori stressano come la natura promuova, allo stesso tempo e parallelamente, *effetti positivi diretti sia sulla persona che sull'ambiente di apprendimento*.

Nello specifico, per quanto riguarda gli effetti in età evolutiva, le forme di *nature-based learning* promuovono l'incremento dell'attenzione, l'auto-disciplina, i livelli di interesse e piacere nell'apprendimento, oltre a sostenere la motivazione allo studio. Stimola, inoltre, maggiore attività fisica e diminuisce i livelli di stress.

Riguardo agli effetti sull'ambiente di apprendimento, gli studi esaminati da Kuo *et al.* (2019) testimoniano gli effetti positivi della natura nel rendere l'ambiente più calmo, favorendo una diminuzione dei livelli di tensione e conflitti e una facilitazione alla cooperazione; inoltre, il contesto viene percepito come meno restrittivo, promuove la creatività e forme diversificate di gioco.

Complessivamente, l'ampia letteratura presa in considerazione depone a favore del fatto che esperienze ripetute di interazione con la natura, sia formali che informali, non solo contribuiscano in modo significativo a migliorare l'apprendimento, ma incidono fortemente anche sullo *sviluppo personale*, attraverso l'acquisizione di risorse individuali come perseveranza, pensiero critico, leadership, fiducia in sé stessi, abilità comunicative, resilienza.

Questi risultati sono sostenuti anche dalle evidenze della rassegna della letteratura di Weeland *et al.* (2019), dalla quale emerge come interventi continuativi nel tempo di *nature-based learning* in bambini dai 4 ai 12 anni promuovano significativamente le capacità di autoregolazione da un punto di vista cognitivo, affettivo e comportamentale. Gli studi di Monti *et al.* (2019) e Agostini *et al.* (2019) mostrano un effetto benefico anche per bambini nella

³ Per *natura* gli autori hanno inteso ogni ambiente, artificiale o naturale, con elementi naturali, quali rocce, terra, acqua, sabbia, animali, vegetazione, ecc. Nella rassegna hanno incluso gli studi in cui il ruolo dell'ambiente naturale rispetto all'apprendimento è stato oggetto centrale dell'indagine.

fascia 1-5 anni in termini di miglioramento in molteplici aree dello sviluppo (sociale, motorio, cognitivo, ecc.); tale effetto è legato allo svolgimento di attività quotidiane di *outdoor education* presso nidi e scuole dell'infanzia.

Ultimo, ma non per questo meno importante, le attività di *nature-based learning* hanno l'effetto positivo di promuovere lo sviluppo di comportamenti pro-ambientali e di conservazione dell'ambiente, poiché favoriscono lo stabilirsi di legami significativi di connessione emotiva con la natura duraturi nel tempo.

4. Luoghi di cura

Una delle classificazioni principali del tipo di NBI tiene conto delle azioni che sono rivolte a modificazioni delle abitudini/comportamenti della persona oppure a interventi sulle caratteristiche del luogo (Shanahan *et al.*, 2019).

Nel secondo caso, rientrano programmi e interventi quali:

- creazione di giardini in ospedali/luoghi di cura, in modo che possano essere fruiti dai pazienti e familiari o anche solo visti dalle camere;
- aggiungere piante o elementi decorativi che riguardano la natura nelle camere e ambienti di luoghi di cura;
- aggiungere gli stessi elementi in luoghi di lavoro, quali uffici, studi, centri commerciali;
- miglioramento delle aree verdi pubbliche (ad es. migliore accesso ai parchi, aumento della biodiversità, migliore illuminazione); creazione di nuove aree verdi fruibili dalla popolazione.

Fra i vari luoghi che possono risultare target di intervento *nature-based*, l'attenzione ai luoghi di cura desta particolare interesse ormai da anni, in funzione della diffusione di una medicina più centrata sul paziente e quindi attenta a rispondere ai bisogni, psichici ed emotivi, oltre che a quelli fisici (Verderber, Fine, 2000; Frampton, Gilpin, Charmel, 2003). Rappresenta, in effetti, l'espressione dell'integrazione tra il curare la malattia (*to cure*) ed il prendersi cura del paziente (*to care*) e sottolinea, in ultima analisi, la rilevanza dell'ambiente ai fini della salute. Negli ultimi decenni, quindi, un interesse scientifico e clinico sempre più crescente è emerso riguardo il miglioramento delle caratteristiche degli ambienti di cura.

A questo proposito, le evidenze empiriche documentano come caratteristiche dell'ambiente fisico possano influenzare positivamente i processi di guarigione dei pazienti ospedalieri. Numerosi interventi di umanizzazione

ambientale, ovvero progettazioni che agiscono sulle caratteristiche spaziali, fisiche e funzionali dei luoghi di cura (ad es. caratteristiche visive o acustiche, come intensità illuminazione e uso di suoni terapeutici), dimostrano di influire positivamente sul benessere e sulla qualità di vita, contribuendo a ridurre gli effetti negativi dell'ospedalizzazione (Devlin e Arneill, 2003; Varni *et al.*, 2004; Cesario, 2009; Iyendo, Uwajeh e Ikenna, 2016; Nagasawa, 2000). Un ruolo importante in questo senso è giocato proprio da elementi che richiamano la “natura”, poiché influenzano positivamente la salute del paziente, gli esiti delle terapie e le strategie di coping nell'affrontare la malattia (van den Berg, Jaspers, Wagenaar, 2005; Sternberg, 2009).

L'impatto positivo di elementi *nature-based* sulla salute umana nei luoghi di cura trova una chiave di lettura nel contributo di Roger Ulrich (1983, 1984), il quale ha sviluppato la *Stress Reduction Theory* (SRT); secondo Ulrich, l'interazione con la natura contribuisce a diminuire il livello di stress, poiché attiva una serie di cambiamenti a livello fisiologico ed emozionale, che promuovono una maggior attivazione del sistema nervoso parasimpatico e un aumento delle emozioni positive. Per persone in condizione di stress quale una condizione di malattia, quindi, la vista o il contatto con la natura possono indurre una riduzione dello stress, elicitando emozioni positive come tranquillità e piacere, sostenendo l'interesse per l'ambiente e attenuando l'arousal fisiologico e la percezione del dolore.

La SRT ha trovato riscontro empirico nelle ricerche realizzate da Ulrich stesso (Ulrich *et al.*, 1991; Ulrich, Zimring *et al.*, 2008) e da altri ricercatori (Nielsen, Hansen, 2007; Van den Berg *et al.*, 2003, 2010; van den Berg, Custers, 2011), mostrando nei pazienti ospedalizzati una migliore capacità di recupero (in termini di periodi post operatori più brevi, minori complicazioni postoperatorie, minore ricorso ad antidolorifici) se, ad esempio, dalle finestre delle loro stanze era possibile intravedere spazi alberati anziché facciate di edifici limitrofi.

Anche interventi di umanizzazione pittorica a tema “natura” sono stati riconosciuti come efficaci nel favorire il decremento dello stress e l'incremento del benessere psicologico. Interventi di questo tipo sono stati infatti realizzati in diversi reparti ospedalieri, come oncologia, chirurgia, cardiologia, pediatria, terapia intensiva neonatale e radiologia senologica (Iyendo, Uwajeh e Ikenna, 2016; Monti *et al.*, 2008, 2012; Ulrich *et al.*, 1993, 2008; Agostini *et al.*, 2018), riscontrando risultati positivi sia per ciò che riguarda il benessere percepito che i livelli di stress.

5. Conclusione

Negli ultimi anni, si sono accumulate numerose evidenze sul fatto che la natura abbia un effetto benefico sulla salute umana a un livello tale che il contatto con la natura è riconosciuto come parte integrante della salute e del benessere in molte popolazioni (Wray *et al.*, 2020).

Tra i numerosi vantaggi, infatti, il contatto con gli ambienti naturali può fornire significative opportunità per il ristoro psicologico, la promozione dell'attività fisica come percorsi rilevanti per la salute mentale e fisica, oltre alla riduzione dell'inquinamento acustico e atmosferico, che alterano le capacità cognitive e lo sviluppo del cervello (Hartig *et al.*, 2014; James *et al.*, 2015; Twohig-Bennett e Jones, 2018).

A partire da queste evidenze, è quindi fortemente auspicabile che la realizzazione e l'incremento di *nature-based interventions* vengano perseguiti quali obiettivi per la promozione della salute a lungo termine e quali strumenti per rispondere ai bisogni individuali e della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Agostini F., Neri E., Sfondrini M.S., Pedilarco S., Galotti S., Monti F. e Minelli M. (2018), “Percezione delle qualità affettive ambientali e livello di stress, in Radiologia Senologica: Effetto di un intervento di umanizzazione pittorica” [Perception of affective qualities of environment and stress level in Radiology Unit: The effect of a pictorial intervention], *Psicologia della Salute*, 3: 95-113.
- Corazon S.S., Sidenius U., Poulsen D.V., Gramkow M.C. and Stigsdotter U.K. (2019), “Psycho-physiological stress recovery in outdoor nature-based interventions: A systematic review of the past eight years of research”, *Environmental Research and Public Health*, 16 (10): 1711.
- Dettweiler U., Becker C., Auestad B.H., Simon P. and Kirsch P. (2017), “Stress in School. Some Empirical Hints on the Circadian Cortisol Rhythm of Children in Outdoor and Indoor Classes”, *Environmental Research and Public Health*, 14 (4): 417.
- Engemann K., Svenning J., Arge L., Brandt J., Erikstrup C., Geels C., Hertel O., Mortensen P.B., Plana-Ripoll O., Tsirogiannis C., Sabel C.E., Sigsgaard T. and Pedersen C.B. (2020), “Associations between growing up in natural environments and subsequent psychiatric disorders in Denmark”, *Environmental Research*, 188: 109788.
- Hartig T., Mitchell R., de Vries S. and Frumkin H. (2014), “Nature and health”, *Annual Review of Public Health*, 35: 207–228.

- Iyendo T.O., Uwajeh P.C. and Ikenna E.S. (2016), “The therapeutic impacts of environmental design interventions on wellness in clinical settings: A narrative review”, *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 24: 174-188.
- James P., Banay R.F., Hart J.E. and Laden F. (2015), “A Review of the Health Benefits of Greenness”, *Current Epidemiology Reports*, 2 (2): 131-142.
- Jones R., Tarter R. and Ross M.A. (2021), “Greenspace Interventions, Stress and Cortisol: A Scoping Review”, *Environmental Research and Public Health*, 18 (6): 2802.
- Kaplan R., Kaplan S. (1989), *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kaplan S. (1995), “The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework”, *Journal of Environmental Psychology*, 15 (3): 169-182.
- Kuo M., Barnes M. and Jordan C. (2019), “Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship”, *Frontiers in Psychology*, 19 (10): 305.
- Masterton W., Carver H., Parkes T. and Park K. (2020), “Greenspace interventions for mental health in clinical and non-clinical populations: What works, for whom, and in what circumstances?”, *Health & Place*, 64: 102328.
- Monti F., Agostini F., Dellabartola S., Neri E., Bozicevic L. and Pocecco M. (2012), “Pictorial intervention in a pediatric hospital environment: Effects on parental affective perception of the unit”, *Journal of Environmental Psychology*, 32 (3): 216-224.
- Monti F., Farné R., Crudeli F., Agostini F., Minelli M. and Ceciliani A. (2019), “The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools”, *Early Child Development and Care*, 189 (6): 867-882.
- Monti F., Agostini F., Lupi F., Gobbi F. e Pocecco M. (2008), “Effetto dell’umanizzazione pittorica sulla percezione delle qualità affettive dell’ambiente in un reparto di pediatria” [Effect of pictorial humanization on affective qualities attributed to environment in Paediatric Unit], *Psicologia della Salute*, 2: 125-146.
- Nielsen T.S. and Hansen K.B. (2007), “Do green areas affect health? Results from a Danish survey on the use of green areas and health indicators”, *Health & Place*, 13 (4): 839-850.
- Shanahan D., Astell-Burth T., Barber E.A., Brymer E., Cox D.T.C., Dean J., Dedeledge M., Fuller R.A., Hartig T., Irvine K.N., Jones A., Kikillus H., Lovell R., Mitchell R., Niemelä J., Nieuwenhuijsen M., Pretty J., Townsend M., van Heezik Y., Warber S. and Gaston K.J. (2019), “Nature-Based interventions for improving health and wellbeing: The purpose, the people and the outcomes”, *Sports*, 7 (6): 141.
- Shuda Q., Bougoulas M.E. and Kass R. (2020), “Effect of nature exposure on perceived and physiologic stress: A systematic review”, *Complementary Therapies in Medicine*, 53: 102515.
- Sternberg E. (2009), *Healing spaces: The science of place and well-being*, Harvard University Press, Cambridge, MA:

- Tillmann S., Tobin D., Avison W. and Gilliland J. (2018), “Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review”, *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72 (10): 958-966.
- Twohig-Bennett C., and Jones A. (2018), “The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes”, *Environmental Research*, 166: 628–637.
- Ulrich R. S., Lundén O. and Eltinge J.L. (1993), “Effects of exposure to nature and abstract pictures on patients recovering from heart surgery”, *Psychophysiology*, 30: 7.
- Ulrich R.S., Simons R.F., Losito B.D., Fiorito E., Miles M.A. and Zelson M. (1991), “Stress recovery during exposure to natural and urban environments”, *Journal of Environmental Psychology*, 11 (3): 201-230.
- Ulrich R.S., Zimring C., Barch X.Z., Dubose J., Seo H.B., Choi Y. S., Quan X. and Joseph A. (2008), “A review of the research literature on evidence-based healthcare design”, *Health Environments Research & Design Journal*, 1 (3): 61-125.
- Ulrich R.S., Zimring C., Quan X. and Joseph A. (2006), The environment’s impact on stress, in Marberry S., ed., *Improving healthcare with better building design*. Chicago, IL: Health Administration Press, pp. 37-61.
- Van den Berg A.E. and Van den Berg C.G. (2010), “A comparison of children with ADHD in a natural and built setting”, *Child: Care, Health and Development*, 37 (3): 430-439.
- Van den Berg A., Koole S.L. and Van der Wulp N.Y. (2003), “Environmental preference and restoration: (How) are they related?”, *Journal of Environmental Psychology*, 23 (2): 135-146.
- Van Den Berg A.E. and Custers M.H.G. (2011), “Gardening promotes neuroendocrine and affective restoration from stress”, *Journal of Health Psychology*, 16: 3–11.
- Van den Berg A.E., Jaspers F.C.A. and Wagenaar C. (2005), *Health Impacts of Healing Environments*, University Hospital Groningen, Groningen, NL.
- Weeland J., Moens M.A., Beute F., Assink M., Staaks J.P.C. and Overbeek G. (2019), “A dose of nature: Two three-level meta-analyses of the beneficial effects of exposure to nature on children’s self-regulation”, *Journal of Environmental Psychology*, 65: 101326.
- Wray A., Martin G., Ostermeier E., Medeiros A., Little M., Reilly K. and Gilliland J. (2020), “Evidence synthesis-physical activity and social connectedness interventions in outdoor spaces among children and youth: a rapid review”, *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 40 (4): 104-115.

Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite

di *Michela Schenetti*

Riflettere sul ruolo e sulla professionalità degli adulti che operano in servizi educativi, scuole o centri educativi ed extrascolastici, è da sempre un tema centrale nella riflessione pedagogica. Tema interessante in quanto permette di concentrarsi sulla relazione tra chi insegna, chi apprende e i saperi in gioco, ma anche di collocarla all'interno di spazi che non sono mai neutrali bensì componenti essenziali delle relazioni educative e didattiche. Considerare lo spazio e i suoi materiali come dispositivi pedagogici significa, infatti, prima di tutto riconoscere che lo sviluppo del bambino è fortemente influenzato dagli ambienti con i quali interagisce maggiormente. Diventa poi particolarmente stimolante approfondire cosa succede quando si inizia a considerare gli spazi all'aperto come contesti intelligenti (Bertolino, Guerra, 2020), irrinunciabili opportunità educative e di crescita e ambienti di apprendimento essenziali (Antonietti *et al.*, *in press*) e quali siano le azioni, posture e riflessioni degli adulti (educatori e/o insegnanti) che iniziano a considerare gli spazi esterni come spazi educativi privilegiati.

I motivi, in estrema sintesi, che stanno alla base delle riflessioni del presente contributo sono almeno tre:

- il primo, 'stare all'aperto', stare fuori dalle aule e sezioni è diventata una scelta necessaria, anche a causa del diffondersi del COVID-19 negli ultimi due anni, resa possibile dai protocolli emanati in occasione della riapertura dei servizi educativi e delle scuole¹;

¹ A causa della pandemia i servizi educativi di tutta Italia hanno dovuto riadattare il loro approccio alla didattica e ai bambini rispetto alle esigenze e richieste indicate nelle "Indicazioni operative per la gestione di casi e focolai di SARS-CoV-2 nelle scuole e nei servizi educativi dell'infanzia" (Rapporto ISS COVID-19, n. 58/2020).

- il secondo va nella direzione di promuovere pratiche che sanciscano l'impegno politico ed educativo a cui richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU (ESD, UNESCO, 2017, 2021) individuando tra le priorità l'educazione ambientale, la conoscenza e tutela del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza attiva (Tarozzi, Torres, 2016)²;
- il terzo motivo riguarda la necessità di investire sulla formazione professionale di chi opera in ambito educativo, accompagnando educatori e insegnanti in una continua valutazione e revisione di metodi ed approcci, coerenti con il momento storico e con gli eventi che stiamo vivendo e rispondenti alle esigenze di crescita di chi vive la nostra epoca.

Mentre alcune riflessioni teoriche negli ultimi anni si concentrano sulla necessità di definire ciò che può contribuire allo sviluppo della professionalità di figure educative che sappiano valorizzare al meglio le esperienze di educazione e scuola all'aperto (Schenetti, 2014; Guerra, 2015; Antonietti, Bertolino, 2017; Antonietti *et al.*, 2018), altre ricerche presentano evidenze empiriche sulla stretta connessione tra didattica all'aperto, empowerment professionale e innovazione didattica (Schenetti, D'Ugo, 2020; Schenetti 2020a). La letteratura scientifica internazionale evidenzia inoltre quanto i setting naturali possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Bentsen *et al.* 2009; Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi possano avere influenze positive anche sulla loro stessa progettazione didattica (Mannion *et al.*, 2011). In particolare una ricerca empirica svolta presso istituti scolastici scozzesi identifica diverse combinazioni didattiche rese possibili dalle caratteristiche dei luoghi intesi come ineludibili variabili del sistema. A questo proposito, Mannion & Lynch (2016), in particolare, definiscono come *ambivalente* quell'azione didattica caratterizzata da proposte che non considerano lo spazio come variabile significativa; *sensibile*, quell'azione didattica nella quale i luoghi all'aperto vengono utilizzati per osservazioni, esplorazioni, indagini e valutazioni, riconoscendo un ruolo attivo dello spazio nei processi di insegnamento ed apprendimento attivati; *essenziale*, quell'azione didattica in grado di progettare le proposte a partire dalle caratteristiche specifiche dei luoghi, considerandone appunto necessa-

² <https://en.unesco.org/themes/gced> - Global Citizenship Education (GCED) è un'area strategica dell'UNESCO nell'ambito dell'Educazione ai diritti umani e alla Pace. Il suo obiettivo è far nascere e crescere, nei bambini e ragazzi valori, attitudini e comportamenti che supportino la cittadinanza responsabile: creatività, innovazione e impegno per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile.

rio l'attraversamento per co-costruire le conoscenze che si desiderano approfondire. Da recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli insegnanti emerge come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all'interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell'adulto, cambiando spazi d'azione possa uscire da schemi e consuetudini (Schenetti, 2021) attraverso una "didattica più orientata alla ricerca" (Calonghi, 2017). In questa prospettiva le *affordance* dei luoghi (Gibson, 1986; Guerra, *infra*) possono offrire suggerimenti d'uso anche agli adulti che li abitano con finalità educative offrendo loro l'occasione di orientare la propria azione verso apprendimenti che non perdano il collegamento con l'esperienza reale del soggetto (Castoldi, 2020).

Sul piano internazionale sono diversi gli studi che riflettono sulle competenze chiave necessarie per promuovere esperienze di *outdoor education* (Kida, 2019). In particolare, come evidenziano Miles & Priest (1990), uno studio condotto per l'*European Institute of Outdoor Adventure Education* riconosce la specificità di un modello di insegnamento all'aperto a cui vengono attribuite determinate caratteristiche: la possibilità di incidere positivamente sullo sviluppo personale e sociale a patto che l'attività intesa come educazione all'aperto sia inserita a pieno titolo nel processo educativo complessivo, anziché essere considerata come ricreativa; la possibilità di realizzarsi come un viaggio alla scoperta di "nuove terre", non solo dal punto di vista geografico ma anche alla scoperta del proprio potenziale interiore; il configurarsi come un metodo di esperienza diretta, non mediata; l'importanza di pianificare esperienze che includano deliberatamente un elemento di rischio e ancora la peculiarità di mettere al centro dell'azione didattica il rispetto della natura attraverso il concetto scandinavo di "friluftsliv" che si traduce nel vissuto di "sentirsi a casa nella natura" (Gelter, 2000). Secondo questo modello i soggetti in formazione dovrebbero essere, inoltre, accompagnati a ricercare coerenza e responsabilità delle proprie azioni come chiave per realizzarsi in una prospettiva di vita, anziché finalizzare il processo di insegnamento e apprendimento al superamento di un esame. Sullo sfondo è quindi possibile trovare una connessione con numerosi studi internazionali che sottolineano la necessità di agire un'educazione alla sostenibilità in prospettiva ecologica fin dai servizi per l'infanzia lavorando sulle competenze professionali degli adulti (Davis *et al.*, 2013; Davis, 2014).

Sul piano nazionale, invece, come è possibile rintracciare tra i contributi del presente volume, le diverse esperienze connesse al binomio educazione e natura non sono ancora organizzate a modello, delineando specifiche atten-

zioni professionali, ma suggeriscono la necessità di progettare proposte educative e percorsi da inserire in un'area pluri e transdisciplinare, sottolineano la necessità di scelte metodologiche coerenti nelle loro diverse parti - dai contenuti alla forma - e richiedono la promozione di un apprendimento esperienziale e riflessivo contestuale e inserito in un ambito di ricerca continua. Ciò suggerisce la possibilità di prestare particolare attenzione ai vantaggi che l'educazione all'aperto può portare alle professioni in ambito educativo in termini di riflessione, ripensamento ed innovazione e la probabilità che questo aspetto abbia influenze a cascata sulla qualità complessiva dei contesti educativi, scolastici ed extrascolastici.

1. Un profilo professionale declinato al futuro

Parlare di professionalità in ambito educativo esige una struttura concettuale forte eppure aperta alle sfide emergenti, dunque flessibile e contestualizzata, orientata all'innovazione e al miglioramento della qualità dell'azione educativa all'interno di un progetto pedagogico che non può che essere anche politico (Bertolini, 2003). Oggi diviene quindi fondamentale chiedersi quali siano le caratteristiche e le competenze professionali necessarie per poter inserire a pieno titolo pratiche di educazione e didattica all'aperto, in natura, nelle prassi quotidiane dei servizi e scuole che accolgono bambini e bambine, ragazzi e ragazze e nelle esperienze di adulti che si avvicinano al tema con finalità formative.

Alla base di qualsiasi riflessione non si può che richiamare alla necessità che gli adulti sappiano assumersi la responsabilità di scegliere di abitare nuovi luoghi per fare educazione, in connessione con le istanze sociali, pedagogiche, culturali e con le nuove sfide educative emergenti.

A partire da questa consapevolezza, sono diverse le dimensioni che ci sembra opportuno attraversare per tratteggiare i contorni della professionalità di quell'adulto che considera e frequenta anche gli ambienti naturali come opportunità educative essenziali.

La prima: all'adulto che opera all'esterno si chiede di considerare i contesti all'aperto come privilegiati per proporre una "didattica in situazione" (Iori, 1994). Questo comporta la necessità di stare nel "qui ed ora educativo" pur disponendo di un apparato di conoscenze, tecniche, e metodologie pluridisciplinari e contestualizzate. Chi intende attraversare contesti esterni, concreti, naturali e ricchi è fondamentale che si ponga come un *ricercatore attento* pronto a cogliere la mutabilità dei fenomeni e delle relazioni, indivi-

duando in essi questioni interessanti per lo sviluppo della propria azione educativa e didattica. Si tratta di un apprendimento di terzo livello come lo definirebbe Dewey (1961, p. III), rappresentato dallo sviluppo dell'abito mentale del "pensiero riflessivo" che induce a riflettere sulla propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi.

La seconda dimensione fondamentale risiede nella necessità di *formare l'abitudine dell'educatore a stare in ambiente naturale*. Insegnanti ed educatori hanno spesso perso la relazione con la natura, figli di una cultura che da troppi anni ormai si relaziona con l'ambiente con finalità utilitaristiche e con tempi compressi, sollecitati più dalla quantità delle esperienze che non catturati dalla loro qualità. Diviene quindi necessario dare l'opportunità a insegnanti ed educatori di misurarsi in contesti naturali per sperimentare sensazioni, prendere coscienza delle proprie emozioni e dei propri vissuti, nella consapevolezza di quanto «un rapporto con la natura passi sia attraverso la conoscenza razionale e scientifica delle cose, sia attraverso la conoscenza emotiva di esse in relazione a se stessi» (Iori, 1996, p. 231). Si tratta della capacità di sapersi muovere nell'ambiente naturale tenendo aperti i canali del proprio modo di conoscere e insegnare e della necessità di co-costruire l'identità di quei luoghi, di poterli sentire progressivamente propri.

Il terzo aspetto riguarda la possibilità di cogliere nel lavoro all'aperto la connessione con tutto ciò che si considera essenziale nel lavoro abituale all'interno. Questo passaggio è decisivo: si tratta di *elaborare una sensibilità pedagogica e didattica* che, partendo dalla postura dell'insegnante-ricercatore, attento osservatore della situazione, si concretizza in quella del "registra", che attiva momenti di lavoro e apprendimento e riesce a leggere il dentro ed il fuori come elementi complementari e interdipendenti di un'azione didattica che non può che configurarsi in dialogo con le caratteristiche dei luoghi. Familiarizzare con essi prima di dividerli con i propri interlocutori e conoscerne le caratteristiche può diventare strategico per evidenziare limiti e possibilità, punti di forza e debolezza in chiave educativa ma non vincolante. Occorre una sensibilità che si costruisce attraverso una rigorosa pratica professionale tesa a favorire permeabilità tra i saperi, tra i luoghi, tra contesto educativo e ambiente, qualunque contesto educativo si abiti e qualunque ambiente si viva.

La quarta dimensione del profilo educativo che occorre formare riguarda la necessità di *expertise*. Questa prospettiva porta con sé l'idea di fondo che le competenze si generino nella pratica e non siano inscrivibili in ruoli predefiniti e ci permette di parlare di pratica professionale non soltanto in termini di conoscenze necessarie ma di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali in relazione con i processi di apprendimento in azione. In

quest'ottica l'insegnante o l'educatore deve aver chiara la struttura del sapere che l'intervento educativo coinvolge, ma soprattutto la complessità dei fenomeni, la struttura sistemica delle competenze, quindi la propria parziale conoscenza, ed essere disposto ad inseguire con interesse i processi attivati dal mondo naturale e riportarli al sentiero di lavoro tracciato dalle proprie conoscenze. Un adulto fatica a lasciare entrare nelle proprie possibilità educative ciò che non conosce e non ritiene significativo, pertanto è importante che sia disposto ad aprirsi alla relazione con la natura per implementare la propria expertise *situata* – che si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete - *distribuita* – che non risiede solo nelle menti degli attori ma si iscrive negli oggetti e *relazionale* perché radicata in pratiche sociali che la plasmano e modellano.

Il quinto elemento è legato ad una qualità specifica, è un passaggio che ha a che vedere con il concetto di *entropatia* (Ricoeur, 2003; Bertolini, 1988) che ricorda la necessità che il professionista sia:

in grado di rivolgersi al soggetto in educazione usando il suo linguaggio, partendo dalla sua esperienza, non per fermarsi lì, ma proprio per andare al di là, verso un futuro, un possibile che, non negando il presente, riesca a superarlo (Bertolini, 2004, p. 13).

Un adulto che gestisce le sfide e non le inibisce, perché sa quanto le emozioni legate all'imprevisto sostengano la necessità di formulare ipotesi e compiere scelte consapevoli. Un adulto quindi capace di togliersi dal centro, mantenendo un controllo attento ma non visibile, in grado di accettare il rischio connaturato all'esperienza e di attivare processi comunicativi di elaborazione del vissuto nell'ottica di una vera e propria educazione alla responsabilità (Bertolini, 1988).

In questa direzione si rivela importante considerare *l'imprescindibilità della dimensione collettiva*, la sesta, che si rivela fondamentale per rendere evidente l'insieme dei significati che in una determinata comunità educativa, e in un preciso arco di tempo, vengono confrontati, negoziati e condivisi da tutti gli attori del processo definendo un modello di qualità condiviso. Questo apre alla necessità di dotarsi di *strumenti validi e rigorosi di valutazione formativa* (Bondioli, Ferrari, 2004; Black, Wiliam, 2009) anche nei contesti educativi che si avvalgono di un approccio all'aperto. Gli obiettivi connessi si possono rintracciare nell'importanza di osservare, in prospettiva ecologica, le caratteristiche degli "ambienti educativi all'aperto"; poter entrare dettagliatamente nel merito delle scelte educative e didattiche che ne sostengono le motivazioni d'uso; dare l'opportunità agli insegnanti di decentrarsi e

di mettere in atto percorsi di riflessione comune per una riprogettazione collegiale e per monitorare l'impatto dell'interazione di questi elementi sugli apprendimenti dei propri interlocutori (Schenetti, D'Ugo, 2021).

Infine, l'ultima dimensione, di questo excursus inevitabilmente parziale, è una caratteristica che l'educazione in natura si propone di recuperare nel proprio interlocutore. Molte ricerche testimoniano lo stato di benessere che deriva dallo stare in natura (Clay, 2001; White *et al.*, 2013; Zelenski e Nisbet, 2014; Chawla *et al.*, 2014; Dadvand *et al.*, 2015):

[...] un benessere in primo luogo fisico, che ridesta i corpi altrimenti seduti e iperprotetti di generazioni destinate a non conoscere cosa significhi correre senza scopo in un prato, arrampicarsi su un albero, sbucciarsi le ginocchia. Secondariamente, un benessere emotivo, che riportano ad una maggior sintonia con il proprio pianeta, inesorabilmente in pericolo ma anche con se stessi e gli altri, sostenendo le loro competenze empatiche e quindi la relazione con bambini e adulti. Un benessere, infine, cognitivo che sostiene il protagonismo dei bambini permettendo loro di coltivare un approccio orientato alla ricerca e alla scelta, contribuendo a crescerli come individui curiosi e consapevoli (Guerra, 2016, p. 39).

Alcune ricerche che conduciamo evidenziano che anche chi lavora all'aperto con i bambini esprime uno stato di benessere fisico e psichico, dovuto alla sensazione di sé che percepisce odori, suoni, sensazioni tattili e motorie in una dimensione profonda, quasi spirituale. I dati empirici dimostrano che il benessere di cui parlano le insegnanti è legato ad una percezione prima di tutto corporea. Narrazioni autobiografiche raccolte in seguito ad esperienze di immersione in natura di insegnanti coinvolte in percorsi di ricerca-formazione sul tema testimoniano come l'esperienza in natura dell'adulto sia in grado di risvegliare l'attenzione ad una dimensione corporea globale e a rimettere al centro il valore della riflessione sul corpo in educazione (Schenetti, Guerra E., 2016). In questo senso l'operatore che si muove nell'ambito dell'educazione in natura, per rendere possibile per sé e per gli altri questa condizione di benessere, deve aver sperimentato e formato un recupero (o una valorizzazione) di quella dimensione corporea che nelle istituzioni è spesso sospesa; pensiamo all'inibizione generata dall'organizzazione degli spazi, i ritmi di lavoro, i rapporti numerici o dai singoli spesso taciuta, dimenticata, pensiamo alla scissione tra l'io emotivo e l'io professionale o alla tendenza tipica delle professioni sociali, di mettere a tacere il proprio mondo emotivo quando si oltrepassa la soglia del luogo di lavoro (Iori, Rampazi, 2008). Ad egli spetta il compito di *valorizzare quotidianamente la connessione tra competenze emotive e sociali* riconoscendo a tutto ciò che entra in

relazione con il sentire profondo dei soggetti un forte legame con la corporeità e un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento.

Il tema educativo in generale e della relazione con il mondo naturale in particolare, rende necessario formare una professionalità in grado di muoversi nella complessità, di evolversi, di trasformare le criticità in risorse e padroneggiare competenze necessarie per stare consapevolmente nelle dinamiche relazionali e sociali storicamente connotate. Un professionista competente dovrebbe ricondurre il proprio agire ad una domanda educativa cogente, un bisogno espresso dalla situazione del qui ed ora, attraverso un sapere metodologico-didattico-diversificato che si configura come crocevia tra competenze culturali e disciplinari (Cambi, 2004), ma che, al contempo, è metacognitivo e contestualmente proiettato al cambiamento, ad un progetto futuro. In questo senso crediamo che «il paradigma pedagogico possa diventare la cornice attraverso cui far dialogare conoscenze e linguaggi differenti, rendendo fruttuose le numerose connessioni inter e transdisciplinari a partire dalla formazione di chi educa in natura» (Antonietti *et al.*, 2018, p. 114) con l'obiettivo di accompagnare verso quella *transizione ecologica* che riconosciamo alla base delle politiche educative contemporanee, ma che tuttavia crediamo non possa trovare spazio tra gli agiti quotidiani se non andando nella direzione di quella che nel panorama internazionale inizia a configurarsi come *place-responsive education* (Lynch & Mannion, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Bertolino F., a cura di (2017), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2018), *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 101-107.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (*in press*), *Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni*, in Weyland B., a cura di, *Atelier scuola*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Bentsen P., Mygind E., Randrup T.B. (2009), "Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context", *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 37, 1, 29-44.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bertolini P. (2004), "Il dolore dell'infanzia tra pedagogia e antipedagogia", *Infanzia*, 5, 9-15.

- Bertolino F., Guerra M., a cura di (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Black P., & Wiliam D. (2009), Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: *Journal of Personnel Evaluation in Education*), 21(1), 5-31.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Calonghi L. (2017), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.
- Castoldi M. (2020), *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma.
- Clay R.A. (2001), "Green is good for you", *American Psychological Association*, Vol 32, n. 4, april.
- Chawla L., Keena K., Pevec I., Stanley E. (2014), "Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence", *Health and Place*, vol. 28, 1-13.
- Davdand P. et al. (2015), "Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren", *Proceedings of the national academy of sciences*, vol. 112, n. 26, pp. 7937-42.
- Davis J.M., Dymont J.E., Nailon D., Emery S., Getenet S., McCrea N., & Hill A. (2013), "The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability", *Environment Educational Research*, 20:5, 660-679.
- Davis J.M. (2014), "Are we there yet? Early education responding to the challenges of climate disruption and sustainability", *Every Child*, 20(4), 24-25.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gelter H. (2000), "Frilufstliv. The Scandinavian philosophy of Outdoor Life", *Canadians Journal of Environmental Education*, 1(5), 77-92.
- Guerra M., a cura di (2015), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2016), "Apprendimenti in natura tra corpo e mente", *Bambini*, settembre, 35-39.
- Gibson J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.
- Iori V., Rampazi M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Iori V. (1994), *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*, in Bertolini P., a cura di, *Sulla didattica*. La Nuova Italia, Firenze.
- Kida P. (2019), "Competencies and qualification in Outdoor Education", *Journal of Education Culture and Society*, 1, 79-92.
- Lynch J. & Mannion G. (2021), "Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: attuning with the more-than-human", *Environmental Education Research*, 27:6, 864-878.

- Mannion G., Fenwick A., Nugent C., & I'Anson J. (2011), "Teaching in nature", *Report Contracted to University of Stirling*, Commissioned by Scottish Natural Heritage.
- Mannion G. & Lynch J. (2016), *The primacy of place in education in outdoor settings*, in Humberstone B., Prince H., Henderson K.A., eds., *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, pp. 85-94.
- Mygind E. (2009), "A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
- Miles J.C. & Priest, eds. (1990), *Adventure Education*, State Collage: Venture Publishing.
- Ricoeur P. (2003), *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schenetti M. (2014), *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in Farné R., Agostini F., a cura di (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 59-68.
- Schenetti M., Guerra E. (2016), "Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia", *Form@re*, 16, 2, 305-318.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2020), "Education in nature and educational evaluation: for a common design", *Form@re*, 20, 2, 236-247.
- Schenetti M. (2020a), *Il Primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto*, in D'Aprile G., Strongoli C., a cura di (2020), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi e contesti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Schenetti M. (2020b), *L'esperienza insegna: il ruolo dell'adulto nella didattica in natura*, in Antonietti M., Ferrari A., a cura di, *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 195-204.
- Schenetti M. (2021), *Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica*, in Balduzzi L., Lazzari A., a cura di, *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 61-78.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2021), *La qualità dell'educazione e didattica all'aperto: DNA uno strumento di valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi M., Torres C.A. (2016), *Global Citizenship Education and the crisis of multiculturalism. Comparative perspectives*, Bloomsbury, London.
- UNESCO (2017), *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - Obiettivi di apprendimento*, Parigi, testo disponibile al sito: https://unesco-blob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA1.pdf
- UNESCO (2021), *Dichiarazione sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Berlino.
- White M.P. et al. (2013), "Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data", *Psychological science*, vol. 24, n. 6, 920-928.
- Zelenski J.M., Nisbet E.K. (2014), "Happiness and feeling connected. The distinct role of nature relatedness", *Environment and behavior*, vol. 46, n. 1, 3-23.

Riflessioni metodologico-didattiche sull'educare in natura

di *Maja Antonietti*

1. Gli ostacoli alla promozione di esperienze in natura

Promuovere esperienze educative all'aperto, e anche in natura, è per gli insegnanti e gli educatori una scelta non così immediata, poiché i fattori che intervengono e che rendono complessa ancora oggi l'attuazione di tali esperienze sono diversi.

Bortolotti (2018, p. 74), riprendendo una revisione sistematica scozzese sul tema, riportava come elementi di difficoltà:

- costi finanziari,
- il tempo necessario per organizzare e svolgere le attività,
- il rapporto numerico richiesto tra adulti e alunni nelle uscite,
- la dipendenza dai trasporti per le uscite,
- una sensazione di sconvolgimento dell'ordine curricolare.

Studi più recenti offrono spunti ulteriori di riflessione.

I risultati provenienti da una ricerca olandese che ha visto coinvolti 75 insegnanti di scuola primaria di 5 scuole (Van Dijk-Wesselius, van den Berg, Maas, Hovinga, 2020) mostrano - come evidente in figura 1 - difficoltà su quattro ambiti: quelli relativi alla carenza di uno status formale degli apprendimenti all'aperto, la carenza di competenze di insegnanti ed educatori, le difficoltà date dall'avviare le proposte e limiti di tipo fisico. È interessante evidenziare come le soluzioni adottate in modo efficace dagli insegnanti coinvolti in questo studio vadano nella direzione di condividere a livello collegiale le proposte di apprendimento all'aperto, di operare con gradualità, di

osservare se stessi ed i destinatari delle esperienze, di avviare percorsi di formazione sul campo ed infine di incentivare la presenza di insegnanti pionieri di sostegno a tutto il gruppo

Un recente studio canadese che ha coinvolto 36 insegnanti di scuola primaria esperti in esperienze di apprendimento all'aperto (Oberle, Zeni, Munday & Brussoni, 2021) conferma i risultati dei precedenti studi europei, aggiungendo e precisando alcune questioni. La prima è la disposizione delle caratteristiche personali e professionali dei docenti coinvolti, includendo aspetti relativi alle competenze maturate, di tipo motivazionale e di familiarità con tale approccio. Il secondo tema ampiamente approfondito è quello di fattori inerenti al sistema educativo e scolastico di riferimento analizzati in chiave sistemica. Emergono pertanto come cruciali sei aspetti di cui tenere conto e sui quali agire: il necessario sostegno da parte dei dirigenti o del coordinamento pedagogico (se pensiamo al contesto dei servizi per l'infanzia 0-6 del nostro paese), la necessità di una pianificazione dell'orario scolastico che sostenga la realizzazione di tali esperienze, la declinazione del curriculum in modo congruente, flessibile e valorizzante gli apprendimenti all'aperto, un sostegno da parte delle istituzioni di riferimento e delle politiche sociali e scolastiche del contesto di appartenenza e l'esigenza di finanziamenti in tal senso. Il terzo elemento che viene segnalato è quello culturale, sul quale occorre intervenire, nei termini di promozione di una cultura che valorizzi tali esperienze sia presso le famiglie, sia entro la scuola, sia in generale relativamente alle credenze sull'educazione. L'ultimo aspetto tematizzato riguarda l'ambiente e le condizioni che possano risultare avverse rispetto allo svolgimento di tali esperienze. La prospettiva che emerge pertanto da questo studio è quella di un modello socio-ecologico per gli apprendimenti all'aperto, che includa nella progettazione di una sua implementazione sia le dimensioni relative alle caratteristiche personali e professionali di educatori ed insegnanti, sia quelle relative alla struttura organizzativa e gestionale delle istituzioni coinvolte, sia la dimensione di attivazione politica e culturale nelle comunità di appartenenza.

No formal status outdoor learning	Lack of confidence in outdoor teaching skills	Difficult to get started	Physical constraints
Barriers			
Unfamiliarity and lack of inspiration	30 (16.9%)	31 (14.7%)	15 (8.5%)
Lack of time	28 (15.8%)	26 (17.5%)	Lack of design and maintenance Weather conditions
Lack of communal structure	24 (13.6%)		
Total	82 (46.3%)	57 (32.2%)	23 (12.9%)
Solutions			
Inspiration moments to familiarize with outdoor learning	88 (25.2%)	22 (6.3%)	26 (7.5%)
Inspiration by observing how children react to outdoor learning	34 (9.7%)	15 (4.3%)	17 (4.9%)
Inspiration through teamwork	33 (9.5%)		Sunny weather
Conscious choice to devote time	25 (7.2%)		
Develop communal framework	23 (6.6%)	5 (1.4%)	14 (4.0%)
Teamwork	14 (4.0%)		8 (2.3%)
Incorporate outdoor learning in the curriculum	9 (2.6%)		
Total	226 (64.8%)	42 (12.0%)	65 (18.7%)
			16 (4.6%)

2. Questioni su cui puntare l'attenzione

Partendo da queste considerazioni ed in linea con quanto già evidenziato nel capitolo di Schenetti (*infra*), vi sono alcune riflessioni da poter sviluppare.

La prima è che le esperienze di educazione all'aperto non nascono – e non si sostengono nel lungo periodo – solo attraverso lo spontaneismo dell'insegnante o dell'educatore. Vi potrà essere – e certo rappresenta un elemento che ne garantisce la realizzazione – una spinta motivazionale e una familiarità o curiosità verso tali esperienze, ma la competenza dei professionisti all'aperto va coltivata e formata in direzioni pluridisciplinari necessariamente anche all'aperto, negli ambienti in cui tali esperienze si propongono. E su questo, come già ampiamente segnalato ed in linea con quanto accade in altri paesi, occorre ribadire la necessità di formazione universitaria sul tema per insegnanti ed educatori in formazione, a fronte di una carenza nei curricula universitari italiani di tali contenuti (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2018).

Il riconoscimento però del valore degli apprendimenti all'aperto intreccia diverse questioni, prima fra tutte la considerazione che il fuori sia un ambiente di apprendimento di pari dignità di qualsiasi ambiente interno (Farné e Agostini, 2014; Guerra, 2015). Le ricerche (tra cui si veda, solo a titolo di esempio, lo studio di Raith e Lude, 2015) infatti documentano che sia possibile anche all'aperto, e anche in ambienti scarsamente antropizzati, acquisire competenze in diverse aree dello sviluppo sia sul piano degli apprendimenti, che sul piano della disposizione ad apprendere, sia sulla dimensione sociale che sullo sviluppo psicofisico in termini di benessere (tema quest'ultimo particolarmente approfondito da Agostini, Minelli, 2018), sia infine sul piano della relazione con tale ambiente.

Pertanto è cruciale e necessario che si proceda a promuovere una consapevolezza delle evidenze relativamente alle competenze apprese durante le esperienze in natura negli insegnanti ed educatori, sia per incentivarne l'adozione che per sostenere le prassi già in essere. Possedere una solida consapevolezza dei benefici e delle ricadute dati dalle esperienze in natura, permette infatti di ottenere una conferma positiva, precisa e non generica, di quanto si sta attuando e di poterne tenere conto nella relazione con le famiglie e con interlocutori istituzionali. Inoltre si offre come particolarmente utile per affinare uno sguardo osservativo su quanto accade durante tali esperienze. Tenendo infatti come riferimento i risultati delineati dalla letteratura del settore

si potranno individuare focus osservativi precisi e mirati rispetto ai quali condurre con costanza una pratica osservativa sistematica (Cardarello, Antonietti, 2019). Focus di attenzione – opportunamente operazionalizzati – potranno essere pertanto l’interesse e la motivazione per quanto proposto, gli effetti sull’attenzione e sulla memoria a lungo termine, sulle capacità di problem solving o sullo sviluppo del pensiero creativo, sull’incremento dell’autonomia e della fiducia in se stessi (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler, Mess, 2017; Jucker, von Au, 2019), sulla maturazione di una consapevolezza nei confronti dell’ambiente (Bardulla, 2014), sulle potenzialità delle esperienze all’aperto a fini inclusivi (Antonietti, 2019, 2020a, 2020b; Bortolotti 2021). La raccolta di dati informativi reali, circostanziati e contestualizzati, infine permette di monitorare quanto sta accadendo in occasione di esperienze di apprendimento all’aperto, al fine di sostenere le azioni di progettazione e riprogettazione educativa e didattica da parte dei professionisti dell’educare, partendo non solamente da impressioni o osservazioni sporadiche ed occasionali. Le esperienze che si svolgono in contesti all’aperto si connotano infatti per momenti estremamente dinamici, per prodotti che non restano necessariamente visibili e sono spesso transitori, per processi che rischiano di non essere chiaramente compresi anche dalle famiglie. Pertanto in tali occasioni dove gli insegnanti si cimentano con nuove pratiche educative e didattiche in contesti che non sono quelli consueti diviene cruciale sapere riconoscere tali potenzialità plurime – e quindi averle prima conosciute –, poi osservarle ed infine documentarle e condividerle.

Se come evidente la pratica osservativa delle esperienze all’aperto ha un suo valore, cruciale diviene pertanto anche l’adozione di prassi di documentazione in quanto permette di dare visibilità narrativa - attraverso l’impiego di una pluralità di linguaggi (immagini, video, testi) – di quanto accade, in primis per i destinatari diretti delle esperienze, ma anche per gli altri interlocutori (famiglie, insegnanti, dirigenti, coordinatori, referenti).

Senza voler entrare nel dettaglio delle questioni inerenti la pratica documentativa, occorre però segnalare quanto questa sia – assieme a quella osservativa – una competenza metodologica dell’insegnante e dell’educatore valida in generale sempre, ma particolarmente utile quando si percorrono sentieri inesplorati o innovativi nell’ambito della didattica e dell’educazione. Per documentare le esperienze all’aperto occorre essere intenzionalmente (e collegialmente) consapevoli delle scelte di selezione del materiale raccolto che si intendono assumere, ad esempio di un dato momento o di una data proposta, partendo dalle domande di interesse di indagine a cui si cerca di

rispondere con tale documentazione, adottando infine una prospettiva formativa nella costruzione di tale materiale. Diviene cruciale, in particolare per le esperienze di educazione all'aperto soffermarsi su micro-aspetti dell'azione o dell'evento o dell'esperienza per documentarne la complessità, i particolari, le sfumature, le implicazioni (Guerra, 2020), abbandonando la pretesa di raccontare ampie progettualità, che certo hanno valore a fini informativi, ma meno restituiscono la processualità di quanto accade e l'intenzionalità di chi l'ha accompagnata. Pertanto, più il materiale di documentazione predisposto sostiene chi lo legge o ascolta a comprendere gli ingranaggi, le scelte, le riflessioni di chi lo ha costruito e ha vissuto tali esperienze, maggiore è l'esito formativo possibile in chi ne fruisce. Di fatto si tratta, quindi, di una competenza dell'insegnante e dell'educatore che poggia sulla solidità della consapevolezza dell'azione didattica ed educativa dell'insegnante stesso (Cardarello, Antonietti, 2010) e al contempo di quella realizzata all'aperto. La pratica documentativa assume poi un indubbio valore ai fini dello sviluppo di competenze metacognitive da parte dei fruitori di tali esperienze, ambito che risulta particolarmente fragile da alcuni studi recenti (Sahrakhiz, Harring, Witte, 2018) e che deve essere tenuto in considerazione. La promozione di una cultura di esperienze all'aperto, infatti, necessita anche di promuovere la consapevolezza dei bambini/ragazzi – e comunque dei destinatari di tale proposta – che l'ambiente di apprendimento all'aperto non si offra esclusivamente come esperienza ludica – nonostante questa sia cruciale sul piano degli apprendimenti – ma permetta di conoscere, scoprire, nutrire numerosi altri aspetti del proprio sviluppo.

Il riconoscimento del valore educativo e didattico degli ambienti di apprendimento all'aperto, tra cui anche quelli in natura, passa quindi attraverso una struttura organizzativa necessariamente implementata per rendere possibili tali esperienze e al contempo necessita di scelte sul piano socio-culturale-politico, scelte per le quali le pratiche osservative e documentative, appena segnalate, risultano quindi essenziali e sostanziali.

Ulteriore aspetto su cui riflettere è quello che mette al centro la relazione con un dato ambiente in cui le proposte si sviluppano. L'ambiente in questione si offre per condizioni di non artificialità e non staticità, è abitato da una complessità di elementi in interconnessione tra loro, che ci si connotano per essere non formali, non precostituiti, destrutturati e privi di una unica finalizzazione. Tutto ciò ha implicazioni forti sull'idea di educazione e sull'immagine di bambino/ragazzo che con tale educazione si intende promuovere e al contempo incide su come un professionista sente di poter vivere

tali esperienze, perdendo di fatto quel controllo sui processi che in ambienti indoor si pensa di avere. Questo non per segnalare l'assenza di una regia educativa nelle esperienze all'aperto, quanto piuttosto per chiarire come questo ruolo cambi, passando da un modello di maggior controllo sui processi ad uno di mediazione, accompagnamento, sostegno in una postura di flessibilità (Schenetti, 2014; Schenetti, Guerra, 2016). In tal senso, la relazione che il professionista all'aperto assume con quel dato ambiente diviene cruciale, ambiente che deve essere conosciuto – globalmente –, attraverso la postura osservativa, documentativa (Antonietti, Bertolini, 2017) ed esplorativa (Guerra, 2019), in un tempo che necessariamente non è breve e sporadico, ma continuo ed immersivo. La scelta quindi di un ambiente elettivo da frequentare con costanza e continuità nell'anno educativo e scolastico diventa, in una prima fase di proposta delle esperienze all'aperto, una via da percorrere per diverse ragioni. Innanzitutto, permette ad insegnanti ed educatori di acquisire piena consapevolezza su quanto quell'ambiente offre – potenzialmente e realmente – di approfondirne lo studio e l'esperienza degli elementi costituenti, riconoscendone le potenzialità e le sinergie nella prospettiva delle *affordances* (Waters, 2017; Guerra, *infra*) in connessione con il curriculum. Secondariamente permette di poter progettare esperienze educative e didattiche sempre più in profondità, ricorsive tra il dentro ed il fuori, generando possibilità di approfondimenti realmente inter e transdisciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Agostini F., Minelli M. (2018), *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 81-100.
- Antonietti M. (2019), *Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica*, in Ianes D., a cura di, *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 76-102.
- Antonietti M. (2020a), *L'inclusione nella scuola dell'infanzia. Metodi e prospettive*, Carocci, Roma.
- Antonietti M. (2020b), *Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura*, in Ianes D., Demo H., a cura di, *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 44-53.

- Antonietti M., Bertolini C. (2017), *Strumenti di lavoro per le attività in natura: osservazione e progettazione*, in Antonietti M., Bertolino F., a cura di, *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 117-128.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2018), *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 101-107.
- Bardulla E. (2014), *Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia*, in Bobbio A., Musi E., a cura di, *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, pp. 43-68.
- Becker C., Lauterbach G., Spengler S., Dettweiler U., Mess F. (2017), "Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485.
- Bortolotti A. (2018), *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 61-80.
- Bortolotti A. (2021), "L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso di inclusione sociale", *Pedagogia Oggi*, vol. 19, 1, 58-64.
- Cardarello R., Antonietti M. (2010), *L'importanza della scelta metodologica. come risposta al bisogno*, in Piccolo L., a cura di, *La complessità invisibile: le sinergie dell'integrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-123.
- Cardarello R., Antonietti M. (2019), *Osservare per progettare*, in Nigris E., Balconi B., Zecca L., *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare e monitorare*, Pearson, Milano-Torino, pp. 179-186.
- Farné R., Agostini F., a cura di (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Guerra M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M., a cura di (2015), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Jucker R., von Au J. (2019), "Improving Learning Inside by Enhancing Learning Outside: A Powerful Lever for Facilitating the Implementation of the UN SDGs", *Sustainability: The Journal of Record*, 12, 2, 104-108.
- Oberle E., Zeni M., Munday F. & Brussoni M. (2021), "Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective", *American Journal of Health Education*, 52:5, 251-265.
- Raith A., Lude A. (2014), *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*, Oekom, München.

- Sahrakhiz S., Haring M., Witte M.D. (2018), "Learning opportunities in the outdoor school-empirical findings on outdoor school in Germany from the children's perspective", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 3, 214-226.
- Schenetti M. (2014), *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in Farné R., Agostini F., a cura di (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 59-68.
- Schenetti M., Guerra E. (2016), "Fleeing Educators: The Contribution of Research in the Training Courses in Early Childhood Education Services", *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16, 2, 305-318.
- Van Dijk-Wesselius J.E., van den Berg A.E., Maas J, Hovinga D. (2020), "Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers", *Front. Psychol.*, Jan 9;10: 2919.
- Waters J. (2017), *Affordance Theory in Outdoor Play*, in Waller T. et al., eds., *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*, Sage, London, pp. 40-54.

La dimensione storica delle scuole all'aperto, tra classici e nuove pratiche didattiche

di *Mirella D'Ascenzo*

1. Tra 'classici' e scuola tradizionale, il recupero di fine Ottocento

Il tema del rapporto educazione e natura e delle scuole all'aperto appare di grande riscoperta pedagogica, rilanciato ancor di più dopo la pandemia da COVID-19, che ha promosso nuova sensibilità e attenzione nei confronti degli spazi e dei luoghi in cui educare e istruire. In realtà si tratta di un rapporto che appartiene ai classici della storia dell'educazione e che ha conosciuto alterne vicende, con corsi e ricorsi storici, intrecciato ancor di più con la dimensione istituzionale dell'educazione configurata nella scuola, che ha una sua genesi e storia particolare.

Sul piano della storia dell'educazione e delle idee pedagogiche la centralità della natura nel processo educativo è stata evidenziata fin dal Rinascimento e poi dal Settecento con Jean Jacques Rousseau che individuava nella campagna, contrapposta alla città intesa luogo di 'corruzione', lo spazio ideale in cui educare il giovane Emilio, favorendo al massimo l'apprendimento tramite i sensi e l'ambiente naturale esterno, contestando l'uso dei libri e sostenendo che:

poiché tutto ciò che penetra nell'intendimento umano vi giunge attraverso i sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva che, oltretutto, serve come base alla ragione intellettuale: i nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi. Sostituire tutto ciò con dei libri, non significa insegnare a ragionare ma insegnare a servirci della ragione degli altri; significa insegnarci a credere molto e non sapere mai niente [...] per imparare a pensare occorre dunque esercitare le nostre membra, i nostri sensi, i nostri organi che sono gli strumenti della nostra intelligenza (Rousseau, 1762, pp. 126-127).

Cruciale fu la riflessione di Friedrich Fröbel che, nel primo Ottocento, all'interno dell'idealismo tedesco, assegnava alla natura un ruolo centrale come luogo di rivelazione e manifestazione del divino. La natura coincideva con Dio stesso, ne era una manifestazione diretta; pertanto, crescere in natura, conoscerla profondamente, significava immergersi direttamente nella realtà di Dio, conoscerne l'essenza. Di qui, per Fröbel la definizione del giardino d'infanzia quale ambiente naturale e 'divino' in cui apprendere la coltivazione di piante e fiori, con gli attrezzi necessari imparando così ad accudire la natura come piccoli giardinieri:

È particolarmente importante in questa età lavorare il proprio giardino, lavorarlo in vista dei prodotti che esso darà. Poiché così l'uomo vede per la prima volta [...] i frutti del suo lavoro, frutti che [...] dipendono pur anche dalla sua attività, dal modo con cui egli ha esercitato tale sua attività (Fröbel, 1826, pp. 90-91).

A Fröbel si deve anche la dimensione avventurosa del rapporto tra educazione e natura, che è alla base delle attuali forme di *outdoor education* e dell'*adventure education* poiché già nel 1826 scriveva:

non è meno importante e atta allo sviluppo del fanciullo la sua inclinazione a discendere in caverne e burroni, a camminare per i boschetti ombrosi e nelle oscure foreste. È il desiderio di cercare cose non ancora trovate e di trovarle, il desiderio di portare alla luce e di avvicinare a sé ciò che si trova nell'oscurità e nell'ombra e di appropriarsene, facendolo suo (Fröbel, 1826, pp. 86-87),

così come evidenziava già allora elementi poi cari all'attuale sensibilità ecologica.

Nelle sue passeggiate il fanciullo riconoscerà come il colore e la forma degli oggetti naturali più elevati sembra dipendere dal luogo dove risiedono e dal loro nutrimento, così come per esempio il bruco e la farfalla e l'insetto delle piante assomigliano alla forma e al colore di quella pianta della quale fanno parte (Fröbel, 1826, p. 299).

Non solo Rousseau e Fröbel ma sostanzialmente tutti i classici della storia dell'educazione fin dall'antichità all'Ottocento avevano evidenziato la centralità dell'ambiente naturale esterno come setting educativo, tuttavia la scuola occidentale e i sistemi scolastici europei hanno privilegiato nettamente il setting *indoor*. Anzi, è ben noto come l'impulso dato dal dispotismo illuminato a fine Settecento all'istruzione del popolo abbia codificato un setting didattico *indoor* all'interno di uno spazio detto aula, con una fila di panche e poi banchi di legno disposti frontalmente alla cattedra posta sopra una

predella, in modo che tutti gli alunni potessero vedere chiaramente il maestro o la maestra e ascoltare le lezioni, supportate dalla lavagna nera in ardesia posta lateralmente e poi sempre di più da altre suppellettili e supporti didattici come cartelloni e piccole collezioni di oggetti e dai libri di testo, che contenevano gli elementi salienti delle discipline e trasmettevano i valori e modelli di comportamento imposti dalle autorità, *in primis* l'obbedienza, l'ordine, la disciplina, l'amore per lo studio, la lotta contro l'ozio e i vizi. Questo setting *indoor*, sempre più perfezionato dall'edilizia scolastica del secondo Ottocento, definì la cosiddetta 'scuola tradizionale', quella che è interiorizzata in ciascuno di noi, raccontata dalla letteratura e dalla cinematografia, quella che l'attivismo pedagogico del primo Novecento cominciò a contestare sempre più.

Sin dalla fine dell'Ottocento, infatti, sia sul piano teorico sia sul piano pratico si condusse una sistematica critica alla scuola tradizionale, accusata di rendere l'alunno passivo, obbediente e soggetto ai tempi e spazi della scuola, pena l'esclusione nella forma della bocciatura o dell'evasione scolastica vera e propria, elemento che toccava soprattutto gli alunni di bassa estrazione sociale, non supportati culturalmente e materialmente dalle famiglie in maniera adeguata. Tra i protagonisti della critica alla scuola tradizionale, con particolare attenzione al recupero della natura e dell'ambiente esterno come fattore centrale dell'istruzione e della scuola si segnalano Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori, ma anche Giuseppe Lombardo Radice e sostanzialmente - seppur in maniera diversa - i grandi educatori e pedagogisti del primo Novecento. La centralità dell'ambiente naturale era recuperata e valorizzata anche dalla medicina e dall'igiene sociale fin dal secondo Ottocento, impegnata nella grande battaglia contro le malattie che decimavano la popolazione e soprattutto contro la tubercolosi, protagonista della letteratura, dell'arte, della musica come una delle principali cause di morte, anche della popolazione mondiale. L'attenzione particolare all'igiene sociale e pedagogica del secondo Ottocento mobilitò politici e amministratori locali a tutti i livelli con una sorta di battaglia collettiva che vide l'istituzione di uffici deputati all'igiene pubblica e la propaganda igienica nelle scuole, specie elementari, realizzata attraverso i programmi didattici, la cartellonistica, l'operato dei medici e dei maestri. Proprio all'incrocio tra la critica alla scuola tradizionale - accusata di eccessiva direttività, rigidità, verbalismo e autoritarismo - da parte del movimento internazionale legato all'attivismo pedagogico e la battaglia igienica condotta da medici, igienisti, urbanisti, politici, amministratori locali e insegnanti portarono all'avvio di esperienze

scolastiche alternative definite *waldschule* in area tedesca, *open air school* in area anglosassone, *écoles en plein air* in area francofona, *escuela a l'aire libre* in area spagnola e *scuole all'aperto* in area italiana (D'Ascenzo, 2018c).

2. Scuole all'aperto e pratiche didattiche *outdoor*

La prima scuola all'aperto sorta a livello internazionale fu quella di Charlottenburg nei pressi di Berlino in Germania nel 1904, grazie all'azione congiunta di medici, politici e insegnanti. Si trattava di una scuola collocata in un bosco di pini, nella semplice struttura di padiglioni prefabbricati Döcker donati dalla Croce Rossa, poi riorganizzata in modo da garantire la massima esposizione alla luce e all'aria e la sorveglianza degli alunni gracili, malaticci e predisposti alla tubercolosi di età compresa tra i 6 e 14 anni, in un regime di coeducazione dei sessi cioè di compresenza di alunni maschi e di alunne femmine, una vera novità dell'epoca, dove vigeva invece la separazione dei sessi nelle scuole. Le classi erano ridotte di numero: dai 40 alunni delle scuole tradizionali a 'soli' 20 alunni, trattenuti a scuola per un tempo lungo dal mattino al pomeriggio, nel quale si svolgevano le numerose pratiche educative in particolare quelle igieniche e quelle didattiche. Gli alunni erano sottoposti ad una visita medica di ammissione e di dimissione finale, erano soggetti ad una dieta equilibrata e rinforzata, consistente con colazione, pranzo e merenda e con frequenti momenti di ginnastica medica di tipo respiratorio ovviamente all'aperto, nel bosco, unitamente ad abluzioni frequenti nella piscina dove poter godere dei benefici dell'elioterapia. Le lezioni erano brevi, duravano due o tre ore alternate da 30 minuti di pausa ciascuna, con attività ludiche, di vita pratica, di ginnastica libera, di giardinaggio ed osservazioni meteorologiche. Le pratiche didattiche erano svolte prevalentemente all'aperto con l'osservazione diretta della natura e degli animali e passeggiate con spostamenti nello spazio esterno tramite banchi trasportabili e sedie di dimensioni diverse. Gli insegnanti erano tenuti a creare un ambiente accogliente e sereno, con grande elasticità nei tempi e nelle pratiche, consapevoli della funzione sociale e didattica di tale esperienza così innovativa, anche se non fu lusinghiero il giudizio espresso dalla maestra Giuseppina Pizzigoni anni dopo (D'Ascenzo, 2018c). L'esperienza di Charlottenburg tuttavia fu l'apripista di una lunga serie di scuole all'aperto in tutto il mondo, in area inglese, francese, spagnola, sudamericana e statunitense. Furono individuate

anche soluzioni originali come scuole all'aperto sui battelli nei porti di New York o sui terrazzi degli edifici più alti di Boston e Chicago, città in cui l'*Elizabeth Mc Cormick Memorial Fund* avviò una singolare scuola all'aperto nel 1909 per una cinquantina di bambini sui tetti della crèche 'Mary Crane': protetti all'occorrenza da una tettoia di vetro semovibile, i piccoli potevano godere i benefici del sole, dell'aria e della luce, svolgere attività di ginnastica, dormire su brandine, coltivare fiori e piante in spazi adeguati (Chatelet, 2003, D'Ascenzo, 2018c).

Attraverso i numerosi Congressi Internazionali sull'igiene scolastica dei primi anni del Novecento le esperienze delle scuole all'aperto si diffusero in tutto il mondo rafforzando questo modello educativo innovativo e sperimentale, che sempre più venne dibattuto e accolto anche all'interno del movimento internazionale delle scuole nuove, di cui fu protagonista Adolphe Ferriere e l'Istituto Superiore delle scienze dell'educazione 'J. J. Rousseau' di Ginevra. Anche in Italia il fenomeno delle scuole all'aperto fu molto vasto ed esteso, con numerose realtà, pur diverse per ampiezza e significatività (D'Ascenzo, 2018c), accomunate dalle motivazioni igieniche, ma anche dalle critiche alla scuola tradizionale, testimoniate da Francesco Fratus, maestro protagonista dell'innovazione pedagogica e didattica *outdoor* a Bergamo, per il quale:

per molti l'opera educativa consiste ancora unicamente nell'insegnare a leggere, a scrivere, a far di conti. Null'altro. Nulla di quanto permetta lo sviluppo del corpo, di quanto valga a mettere in relazione gli alunni con la vita, nulla che valga a rendere la scuola attraente e riparatrice dell'ambiente e del governo familiare. La fredda e arida istruzione prevale; esercizi sterili di memoria, precoci fatiche della mente che producono il tedio, la noia, l'uggia allo studio. Entrano i fanciulli a sei anni nella scuola, ed ecco che subito devono prendere la penna e chinarsi sul quaderno. E se un giorno hanno imparato una lettera dell'alfabeto, un altro giorno ne devono imparare un'altra, già fissata da criteri pedagogici antiquati; e così si continua, fino a che le povere creature si ammalano o reagiscono. Allora gli alunni vengono trattati da pigri e da insubordinati, e si rimproverano, si minacciano, si castigano. Si castigano perché sono deboli, perché sono fragili, perché sono fanciulli (Fratus, 1914, p. 22).

La prima esperienza nota finora – e ben nota a Fratus - sorse a Padova nel 1905 nel Ricreatorio 'Raggio di sole' sui bastioni delle mura. Le pratiche educative alternavano quelle igieniche e ginnastiche a quelle squisitamente didattiche come il giardinaggio, l'orticoltura, il disegno libero e lezioni specifiche svolte sia nei padiglioni sia all'aperto, con numerosi benefici medici e pedagogici sul piano del benessere complessivo:

quando il tempo lo permette, tutte le lezioni orali vengono tenute fuori dei padiglioni e dei banchi, sull'erba, all'ombra delle piante. I fanciulli siedono su sediolini o su coperte ripiegate, in modo da formare una specie di cuscino soffice e comodissimo [con] vantaggi nell'aspetto e nelle condizioni generali, nello sviluppo scheletrico muscolare; aumento di peso; scomparsa di catarrhi bronchiali inveterati, risoluzione completa di adenopatie e di affezioni delle ossa e delle articolazioni [...]. Anche nei riguardi pedagogici il risultato non poteva mancare e ciò pure non fa meraviglia: le lezioni all'aperto, tratte direttamente dalla natura, trovano l'animo dei bambini più condiscendente ad apprenderele (Randi, 1910, p. 12).

Oltre a Padova le scuole all'aperto si diffusero pressoché ovunque in Italia, con un'ampiezza maggiore di quanto ritenuto fino a pochi anni fa. Alcune esperienze furono più significative per innovazione, altre per continuità nel tempo, altre per il ruolo svolto da alcuni protagonisti famosi, come assessori all'igiene, all'istruzione o insegnanti coinvolti in prima persona. Tra queste realtà importanti per innovazione e lunga durata e prestigio sul piano politico, si segnala quella di Roma, avallata dalla Giunta radicale di Ernesto Nathan fin dai primi del Novecento. Qui l'ispettore scolastico Gaetano Grilli introdusse la novità del banco-zaino, un banco di legno con sedile e leggìo leggero trasportabile sulle spalle in modo da poter essere utilizzato nei luoghi ritenuti adatti per le lezioni, potenziando un modello di scuola itinerante *out-door*. Negli anni Venti la scuola romana fu sottoposta a grande attenzione, visitata da ospiti stranieri tra cui lo stesso Ferriere e Angelo Patri, allievo del filosofo e pedagogista John Dewey negli Stati Uniti. A Roma le pratiche igienico-sanitarie furono strettamente saldate con quelle didattiche ispirate all'attivismo neoidealistico di Giuseppe Lombardo Radice, l'estensore dei Programmi didattici per la scuola elementare del 1923 interni alla Riforma Gentile. Giardinaggio, orticoltura, osservazioni mirate della natura, ma anche canto, escursioni presso i monumenti della città, lavorazione dell'argilla, matematica e geometria attraverso la natura, cooperazione, autogoverno e coeducazione dei sessi trovarono alte forme di realizzazione ed innovazione didattica, pur nel quadro della progressiva fascistizzazione della scuola e della società che caratterizzò l'Italia degli anni Trenta, anche nelle scuole all'aperto.

Anche l'esperienza di Bologna fu importante e, ad oggi, appare tra le più innovative sul piano pedagogico e didattico (D'Ascenzo, 2015; 2017; 2018, a, b, c; 2020 a, b). Inaugurata il 22 luglio 1917 dalla Giunta socialista retta da

Francesco Zanardi proprio durante l'emergenza della grande Guerra, era collocata in tre padiglioni in muratura entro lo spazio verde dei Giardini Margherita con l'intento espresso dall'assessore all'istruzione Mario Longhena di:

la prima battaglia alla tristezza dei metodi che avvelena ora i nostri figli. Portando in mezzo al verde la scuola noi vogliamo che essa, ora formalistica e retorica, vuota e pretenziosa, schiava di vecchie formule e di antiche bugie, diventi naturalistica e scientifica, senza pregiudizi e audace [per cui] può parer strano che l'inaugurazione di tre modeste costruzioni, che non hanno nulla di architettonicamente elegante, che non rappresentano nessun progresso nell'edilizia scolastica, richiami tanta folla di popolo [...] noi pensiamo che metodo e contenuto troppo vecchio costringano alla quasi immobilità la nostra scuola, che è figlia del passato, non s'è liberata di tutto quello che il tempo le ha posto intorno. Formalistica, amante degli schemi, rispettosa delle vecchie distinzioni, dei pregiudizi del passato e bene spesso misoneista, più fatta di parole e di norme che di cose e di leggi, dà i frutti che può dare: allontana da sé il bimbo sveglio ed intelligente, che allo studio rigoroso delle regole della grammatica preferisce la conoscenza della vita delle piante, che alle battaglie fra Romani e Cartaginesi – gente morta e lontana ed incapace di dargli fremiti e passioni – antepone le lotte fra le varie famiglie di animali, le superbe lotte fra gli elementi, che invece del retoricume estetico delle nostre scuole ama la bellezza dei campi, del cielo, degli alberi, che si ribella ormai allo stucchevole ripetere delle solite chiacchiere e vuole pensare alle infinite cose che gli sono davanti, vive e piene di misteri, attraenti nel loro solenne silenzio (D'Ascenzo, 2018c, pp. 181-182).

La scuola, intitolata a 'Ferdinando Fortuzzi', accoglieva alunni e alunne in coeducazione dei sessi, favoriva la cooperazione e l'autogoverno con gli incarichi liberamente scelti dagli allievi in forma democratica, elemento che rimase anche negli anni Venti durante il fascismo, come testimoniato dal periodico "Il Giornalino della scuola all'aperto" nel quale compariva la didattica 'in azione'. Osservazione mirata e scientifica della natura, giardinaggio, orticoltura, allevamento di animali, lavoro in argilla erano attività pratiche di carattere interdisciplinare per le scienze e per l'attività linguistica, oggetto di conversazioni e di scrittura di testi poi pubblicati, insieme alla corrispondenza interscolastica con altre scuole di Bologna e di altre città italiane. Particolarmente rilevanti le gite scolastiche fuori città, alcune della durata di più giorni, puntualmente documentate nel periodico tra 1921 e 1924. Cruciale fu qui il ruolo delle insegnanti scelte dal Comune, in particolare della capo-scuola Argia Mingarelli che indicava chiaramente il metodo induttivo e scientifico presente nella scuola e lo studio attento della natura:

tutto è studiato sul vero. Animali, vegetali, minerali: in botanica specialmente gli alunni della scuola all'aperto sono piccoli sapienti [...] sulle prime, davanti a un fiore

sconosciuto, la presenza di un insetto ignoto e domandavano alla maestra: “Come si chiama?” Ora non è più così. Con l’incognita tra le mani e l’aspetto di scienziati in miniatura corrono a dire: “Ci dà i libri che vogliamo identificare questo fiore, questo insetto? E sfogliano e confrontano e discutono, raccolti attorno allo sconosciuto ed al libro che tutta sa e, poi... eureka! Arrivano trafelati ad annunziare che la scoperta è fatta e via di nuovo ad altre conquiste (Mingarelli, 1919, pp. 178-179).

Nelle scuole all’aperto tutte le materie scolastiche erano affrontate con metodo induttivo, che favoriva la scoperta diretta del bambino, in un contesto ‘fuori’ che partiva dall’ambiente naturale della scuola e dal territorio fuori dalla scuola inteso come tessuto economico (opifici, industrie ecc.) e patrimonio storico-culturale:

i monumenti e le lapidi ricordanti i fatti del nostro Risorgimento mi portarono a fare opportuni raffronti con l’Italia d’oggi e quella d’altri tempi, tra gli uomini che nei tempi moderni hanno contribuito a rendere la nostra patria una e forte e quelli che nei tempi andati fecero grande il nome di Roma; potei insomma con fatti apparentemente staccati ricostruire i punti principali della storia romana in modo che gli alunni ne avessero un’idea chiara e precisa. Questi episodi svolti occasionalmente e resi con la vivacità che presentano, gli insegnamenti all’aperto, mi furono di grande aiuto per fare nella scuola opera di rinnovamento e di riepilogo (Fratus, 1914, p. 206).

Anche le materie tradizionali, come l’aritmetica e la geometria, erano svolte ‘fuori’ in maniera induttiva e sperimentale

l’insegnamento dell’aritmetica e della contabilità sarà molto agevolato dai mezzi naturali che offre la scuola all’aperto (conteggio di fiori, di frutta, di animali, e operazioni pratiche di calcolo sulle quattro operazioni, bilanci, sistema metrico, quesiti reali per il lavoro e la refezione (compra e vendita di materiali e di lavori ecc.). Inoltre crediamo che la scuola all’aperto debba adottare la tavola pitagorica animata, che facilita in modo sorprendente il calcolo mentale sulle quattro operazioni (Gasca-Diez, 1925, p. 24)

così come il disegno libero *outdoor* e l’osservazione e cura degli animali, sempre presenti nelle scuole all’aperto italiane e oggetto di studio, descrizione scientifica e narrazione personale e collettiva nelle attività scolastiche.

Le scuole all’aperto proseguirono la loro attività negli anni Venti e Trenta e poi oltre in tutto il mondo e in Italia, assorbite in molti casi dalla fascistizzazione imposta dal Regime e poi riemerse dopo la seconda guerra mondiale, fino a quando la tubercolosi ormai scomparsa ne fece declinare le ragioni originarie per cui erano, anche, sorte. Non furono tuttavia meno importanti

nella storia dell'educazione e della scuola più in generale per il nesso tra educazione e natura da un lato e le istanze medico-igieniche e di rinnovamento pedagogico-didattico dall'altro, come emerso anche in alcune recenti pubblicazioni e mostre di grande impatto, quale quella realizzata nel 2018 a Bologna presso il Museo di Arte Moderna-MAMbo di Bologna D'Ascenzo, 2019)¹. Proprio la storia delle scuole all'aperto, ancor oggi, può restituire quella tradizione teorica e pratica capace di sostenere e rilanciare esperienze educative e scolastiche innovative e *outdoor* per le nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Châtelet A.M., Lerch D., Luc J.N., eds. (2003), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle/Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, Editions Recherches, Paris.
- D'Ascenzo M. (2015), *Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia*, in Tomarchio M., Ulivieri S., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- D'Ascenzo M. (2017), *Le esperienze di scuola all'aperto in Italia nel primo Novecento. Avvio di un'indagine*, in Tomarchio M., Todaro L., a cura di, *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*, Maggioli, Milano.
- D'Ascenzo M. (2018a), *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in Farné R., Bortolotti A, Terrusi M., a cura di, *Outdoor education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- D'Ascenzo M. (2018b), *Natura e terra nella storia dell'educazione. Il contributo delle scuole all'aperto del primo Novecento*, in D'Antone A. Parricchi M., a cura di, *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*, Zeroseiup, Bergamo.
- D'Ascenzo M. (2018c), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa.
- D'Ascenzo M. (2019), "Patrimonio storico educativo in vetrina. Appunti su una recente mostra sulle scuole all'aperto tra passato e futuro", *History of Education & Children's Literature*, XIV, 1: 843-859.
- D'Ascenzo M. (2020a), *Maestri, maestre e didattica nelle scuole all'aperto, quale professionalità?*, in Ferrari M., Morandi M., a cura di, *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Morcelliana, Brescia.
- D'Ascenzo M. (2020b), *Il patrimonio storico-educativo delle scuole all'aperto*, in Ascenzi A., Covato C., Meda J., a cura di, *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio*

¹ Su queste mostre rinvio ai link www.youtube.com/watch?v=lc3wst4sZJI e www.youtube.com/watch?v=hrA2GNRE0FU (ultimo accesso: 09.07.2021).

- del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Eum Edizioni, Macerata.
- Fratus F. (1914), *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*, R. Bemporad, & F., Firenze.
- Fröbel F. (1826), *L'educazione dell'uomo*, a cura di Flores D'Arcais G., La Nuova Italia (1993), Firenze.
- La nuova scuola all'aperto. Relazione alla Commissione nominata dal R. Commissario per il riordinamento della scuola all'aperto presentata dalla Dott.ssa Maria Diez Gasca e dal Prof. G. Nobile-Ventura* (1925), Tipografia Ditta L. Ceccchini, Roma.
- Mingarelli A., "La scuola all'aperto", *La vita cittadina*, 5, maggio 1919: 175-182.
- Rousseau J.J. (1762), *Emilio o dell'educazione*, a cura di E. Nardi, La Nuova Italia (1995), Firenze.

Educare, rischiare, disobbedire forse

di Roberto Farné

1. Introduzione

Il 5 febbraio 2021 il quotidiano *La Repubblica*, a Torino, riportava la notizia di un insegnante di scuola primaria a Serravalle di Asti, Giampiero Monaca, che «È stato sospeso per un giorno su decisione della commissione disciplinare dell'ufficio scolastico regionale, dopo che la dirigente scolastica del quinto circolo dell'istituto aveva segnalato alcune attività ritenute pericolose: avrebbe portato i bambini ad arrampicarsi sugli alberi» (Rocci, 2021). Nell'articolo si dice, tra l'altro, che:

La scuola di Giampiero Monaca è quella che ospita il progetto “Bimbi Svegli”, di cui lui è uno dei creatori. È una scuola elementare diventata famosa per il largo numero di ore di insegnamento all'aperto e per una filosofia alternativa che mette al primo posto, accanto alla didattica, le relazioni tra i bambini e l'educazione alla cittadinanza (*ibidem*).

La protesta dell'insegnante si è manifestata con le modalità non-violente della testimonianza: è rimasto seduto fuori, davanti alla scuola, per 4 ore, quelle in cui avrebbe svolto la sua attività, nella giornata di sospensione. L'articolo riporta, virgolettato, che il Consiglio disciplinare ha ritenuto che fossero «attività non autorizzate potenzialmente pericolose per i bambini e lesive del buon nome della scuola»¹.

¹ *Il Fatto Quotidiano* (8 febbraio 2021) riportava la notizia con questo titolo: «Serravalle, il maestro dei Bimbi Svegli sospeso per un giorno per aver fatto lezione all'aperto senza permesso». Nell'articolo si specificava: «Una vicenda che il dirigente dell'Usr Manca spiega così: «Abbiamo attivato un *procedimento disciplinare* su segnalazione della dirigente per un'uscita da scuola non autorizzata. E poi sono state considerate ai fini della sanzione delle

Non è questa la sede per prendere posizione a favore o contro (si potrebbe anche dire che, in fondo, un giorno di sospensione è una punizione molto lieve...): non conosciamo i dettagli del provvedimento, le modalità con cui l'insegnante ha svolto le attività "incriminate", il ruolo che i genitori possono aver avuto, il rapporto di Giampiero Monaca con l'Istituzione scolastica in merito allo svolgimento del suo progetto. Le notizie giornalistiche colgono un fatto di cronaca e lo pongono all'attenzione del pubblico. Ma, da quanto ci è dato di comprendere, la sospensione dell'insegnante non è stata l'esito di denunce a seguito di incidenti e di conseguenti danni fisici subiti da qualche suo alunno nel corso di attività outdoor, ma di una sorta di "censura preventiva": le attività all'aperto di Giampiero Monaca (in particolare i bambini che si arrampicano sugli alberi) sono state considerate "pericolose" a prescindere.

Sono davvero rari (e questo è un buon segno) i casi di insegnanti che vengono sospesi dalla loro attività; è rimasto famoso il caso di Alberto Manzi che venne sospeso per due mesi dall'attività didattica (con lo stipendio decurtato della metà) per essersi rifiutato di scrivere sulle schede di valutazione i giudizi dei suoi alunni, molti dei quali erano "bambini difficili". La sua reazione, volutamente provocatoria, fu di applicare con un timbro su tutte le schede la frase "Fa quel che può, quel che non può non fa". Inevitabili le conseguenze...

Era il 1981 e il Provveditore agli Studi di Roma decretava:

All'ins. elem. Manzi Alberto, in servizio presso il 17° Circolo F.lli Bandiera di Roma, è inflitta con effetto immediato [...] la sanzione disciplinare della sospensione dall'insegnamento per la durata di due mesi, per atti non conformi ai doveri inerenti la funzione docente, aggravati dalla persistente recidiva (Farné, 2011, p. 64).

Sarebbe interessante raccogliere gli Atti relativi a forme di disobbedienza manifestata da insegnanti; ogni periodo della nostra storia scolastica (e politica) si distingue per forme particolari di disobbedienza che andrebbero studiate come indicatori pedagogicamente rilevanti. Pensiamo ai 12 (solo 12) professori universitari che nel 1931 non giurarono fedeltà al Fascismo, e ne pagarono le conseguenze (Valabrega, 2014), e al famoso documento di Don Lorenzo Milani, maestro nella sua scuola di Barbiana, *L'obbedienza non è*

frasi usate su un social in cui si criticava con *espressioni improprie* il patto di corresponsabilità. Non è stato preso in considerazione nessun altro elemento, ovvero quanto riportato dai giornali relativo ai *bambini appesi agli alberi*» (Corlazzoli, 2021).

più una virtù. Pubblicato nel 1965 contro i cappellani militari che chiedevano fosse messa fuori legge l'obiezione di coscienza, il testo contiene anche la sua autodifesa in forma di "Lettera ai giudici" verso la denuncia di ex combattenti che lo accusavano di apologia di reato per "Vilipendio contro lo Stato" (Milani, 1983).

Il rischio connesso alla disobbedienza può far parte della deontologia professionale di un insegnante? e, di conseguenza, dato appunto il suo ruolo di "insegnante", si può insegnare il senso della disobbedienza?

Un tema di tale portata oggi si trova a fare i conti con le questioni connesse all'*outdoor education* (OE), accentuate dall'emergenza COVID. Nel momento in cui le istanze dell'educazione all'aperto diventano urgenti, per il benessere psicofisico prima ancora che per la didattica, non vi è persona di buon senso che lo neghi alla luce dei fatti contingenti e delle ricerche che da almeno vent'anni ne dimostrano i benefici. Ebbene, la scuola si trova di fronte a normative e regolamenti tesi non a incoraggiare, ma a limitare se non a inibire tali attività, imponendo un carico burocratico e di responsabilità da parte degli insegnanti che vogliono praticare abitualmente l'OE che richiede loro una speciale forza di volontà, forse quel «coraggio che uno, se non ce l'ha, mica se lo può dare», ricordando le parole di Don Abbondio che cercava così di giustificarsi col Cardinale Federico Borromeo per il coraggio che non ebbe e che doveva avere². In certe situazioni si tratta, forse, di disobbedire per affermare i diritti dell'infanzia.

2. Pedagogia del gioco

Per molte persone nate negli anni Sessanta o prima è viva la memoria dei giochi infantili all'aperto in cui, fuori dallo sguardo e dal controllo di adulti, si facevano attività i cui elementi primari erano la socialità libera, il corpo in movimento, il mettersi alla prova correndo anche qualche rischio ma imparando a valutarlo in base alle proprie capacità. Succedeva di farsi male, non erano necessariamente eventi gravi: cadute, sbucciature, lividi, piccole ferite che venivano facilmente medicate. La lezione era diretta: "così impari a stare più attento". Quei giochi infantili in molti casi non erano propriamente "gio-

² Si fa riferimento al colloquio fra i due personaggi nel cap. XXV dei *Promessi sposi* di Alessandro Manzoni.

chi”, ma attività che nella libertà della loro azione e nel piacere che provocavano avevano le caratteristiche del gioco. Arrampicarsi su un albero, saltare in basso, scavare buche, costruire tane ecc. non avevano alcuna finalità se non quella di provare, di agire mossi da curiosità, di sperimentare. Si tratta delle basi naturali dell’apprendimento per cui il gioco, prima di essere un fenomeno culturale, è un dato biologico. Ha scritto Johan Huizinga che «gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare» (Huizinga, 1973, p. 3) e noi possiamo dire che i bambini giocano non perché gli adulti insegnano loro a giocare.

Se oggi ci poniamo problemi di “pedagogia del gioco” non è perché intendiamo giustificare e consentire quei giochi che riteniamo “educativi”, e di conseguenza vietare quelli che riteniamo “diseducativi”, oppure sottoporre il gioco a procedure di programmazione didattica, di direttività e di controllo adulto³. La pedagogia del gioco si pone oggi, nella nostra società, il problema di come restituire all’infanzia i tempi, gli spazi, le forme ludiche che sono progressivamente venute a mancare nell’arco delle ultime due generazioni. Sono le ricerche scientifiche a documentare i danni e il malessere che la nostra “società del benessere” provoca sull’infanzia espropriandola di esperienze che, nell’età dello sviluppo, hanno un ruolo fondamentale nella formazione delle competenze psicomotorie, emotive, relazionali, cognitive dei bambini, e che hanno nelle forme del gioco libero, soprattutto in ambienti esterni e con caratteristiche naturali il loro principio attivo (Waller *et al.*, 2017).

Poiché la psicopedagogia moderna e le neuroscienze pongono al centro la visione olistica dello sviluppo infantile, un professionista dell’educazione deve sapere che i bambini che organizzano e mettono in atto dei giochi non si limitano a “giocare” (qualcuno avrebbe detto che “perdono tempo”), ma sviluppano qualche forma di *embodied education* (Palmiero, Borsellino, 2018). La conoscenza del bambino si sviluppa al meglio nella interazione fra la mente (intelligenza, emozioni), il corpo (il movimento, le sensibilità) e l’ambiente (ciò che permette di fare, come può essere modificato), attraverso azioni in presa diretta con la realtà, nelle quali egli, da solo o insieme ad altri, persegue uno scopo. Il gioco negli anni dell’infanzia ha esattamente queste

³ Una definizione chiara e sintetica di come si è definito il rapporto fra gioco e educazione nella tradizione pedagogica ce la offre Brian Sutton-Smith: «Although play may be involved directly in education, as in, for example, the use of game forms to simulate geography, its more typical use seems to be as a reward, to give children enjoyment and motivation, which increase their willingness to pursue the other things that the adults require of them. Basically, it becomes a reinforcement technique» (Sutton-Smith, 1997, p. 43).

funzioni; un esempio su tutti: il *problem solving*, una competenza che riteniamo fondamentale. I bambini che giocano sono continuamente e per via spontanea e naturale alle prese con il “trovare soluzioni” a problemi, difficoltà, sfide che loro stessi si sono dati. Il maestro Giampiero Monaca, sanzionato perché portava i suoi allievi ad arrampicarsi sugli alberi, avrebbe potuto relazionare scientificamente al suo dirigente scolastico che quell’attività è un formidabile esercizio di *problem solving*: il problema infatti non consiste tanto nel salire sull’albero, ma ad un certo punto nel guardare in basso e scendere, decidendo dove appoggiare i piedi rispetto alla lunghezza della propria gamba e al ramo sul quale appoggiarsi, tenendosi in sicurezza con le mani ecc. Perfetta interazione tra mente, corpo, emozioni. E così, costruire una capanna avendo a disposizione teli, bastoni, corde, attrezzi, significa porsi problemi di geometria e di fisica che con un bravo insegnante possono essere opportunamente descritti e teorizzati, a partire dall’esperienza pratica. Ha scritto Peter Gray: «L’apprendimento, la creatività e il *problem solving* sono resi più facili da qualunque cosa favorisca uno stato mentale giocoso, mentre sono inibiti dalla valutazione, dall’aspettativa di una ricompensa o da qualunque cosa ostacoli un simile stato mentale» (Gray, 2015, p. 148). Gray afferma che i bambini non giocano con lo scopo di imparare, ma «la formazione è un effetto collaterale» (ivi, p. 168).

Non si tratta di trasformare la scuola in un campo giochi, la scuola ha dei compiti educativi che la connotano sul piano istituzionale, ma di utilizzare una serie di elementi che sono costitutivi del gioco, indipendentemente dal tipo di attività che si svolge: l’attivismo, la curiosità, la socialità, la sfida, il procedere per prove ed errori, l’avventura cognitiva, il rischio. L’ambiente esterno, assunto come ambiente di apprendimento, in questa prospettiva diventa complementare all’ambiente interno e fondamentale sia per una visione della didattica attiva, sia per una migliore qualità della vita nella scuola, che a sua volta migliora il clima didattico in un processo ricorsivo (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018).

L’attitudine al gioco non è quella che si limita a far giocare i bambini perché “ne hanno bisogno” o perché così si impara qualcosa divertendosi (anche se i cosiddetti “giochi educativi” spesso sono poco divertenti). Attitudine al gioco è disponibilità a “mettere in gioco” pratiche consolidate e stantie, di cui si avverte la pesantezza, mentre il gioco presuppone leggerezza. Significa realizzare cambiamenti, anche piccoli ma significativi nella routine scolastica, poiché il gioco apre alla categoria del “possibile”: la realtà

è così ma può essere anche diversa da così. Attitudine al gioco significa anche osare di sbagliare, ma assumendo che l'errore è una delle più formidabili occasioni di apprendimento, a condizione di valorizzarlo come tale, non di viverlo con la paura di sanzioni, la cui conseguenza è inibire l'attività creativa, rimanere fermi all'interno di percorsi rassicuranti, infine: non osare per timore di sbagliare. Ha scritto Francesca Corrado, fondatrice e animatrice della "Scuola di fallimento" www.scuoladifallimento.com:

Un mondo fatto di certezze è anche noioso. Se viviamo l'insuccesso come un evento anomalo, e se un fiasco ci pare un vicolo cieco, impercorribile, non faremo altro che provare frustrazione, ansia, paura e immobilismo. Se invece impariamo ad accettare l'errore come un elemento naturale di una vita complessa, daremo il giusto peso al fallimento e ai nostri sbagli. La prima lezione da apprendere è dunque questa: la vita è complessa e l'errore è un fatto del tutto naturale. Anzi, è necessario, perché è l'unico modo che abbiamo per imparare (Corrado, 2019, p. 28).

L'errore dunque è un tratto fisiologico, non patologico, della vita di una persona fin dall'infanzia. Sbagliare non significa fallire, così come nello sport perdere non significa essere dei perdenti. I bambini che giocano, vincono e perdono e non per questo smettono di giocare. Il gioco insegna fondamentalmente due cose: *la prima* è a non aver paura di mettersi in gioco, di fare la propria parte, non limitarsi a guardare giocare. Si può essere più o meno bravi in un certo gioco, ma finché non si prova non si può sapere e non si può imparare. *La seconda* è che quando si gioca si prendono decisioni e ci si assume la responsabilità della scelta che si è fatta, giusta o sbagliata (ero indeciso se muovere l'alfiere, l'ho fatto ed è stata la mossa giusta; ho tirato in porta mentre avrei dovuto passare la palla, colpa mia...). Non c'è gioco senza rischio. Ha scritto Piero Bertolini che avere il senso del gioco significa essere socialmente (pedagogicamente) scomodi:

Ogni società, come la nostra, che sia fondata su una strutturazione per così dire lineare, ovvero su una tavola di valori che malgrado certe apparenze anche vistose punta ancora sull'ordine, sulla efficienza intesa nel senso di canalizzazione sui binari pre-dati e perciò sicuri (in quanto noti in anticipo) dei vari comportamenti umani, il giocare rappresenta una situazione di autentica pericolosità. E spiega perché l'*homo ludens* per questo tipo di società, non può non essere considerato un *uomo scomodo* (Bertolini, 1988, p. 239).

3. Rischiare e disobbedire

È stupefacente come la nostra pedagogia scolastica sia scientificamente “controfattuale”. Nonostante la ricerca nelle scienze dell’educazione e della salute abbia dimostrato da oltre un secolo alcuni presupposti fondamentali che dovrebbero guidare i processi di insegnamento/apprendimento, l’organizzazione didattica, la centralità del corpo e del movimento, la progettazione e l’uso dei tempi e degli spazi tali da rendere attivo il bambino ecc., noi continuiamo a fare scuola prevalentemente secondo il tradizionale stile “scolastico”. Sarebbe come se, nonostante i progressi scientifici della medicina, negli ospedali si continuasse a praticare la medicina medievale (coeva della Scolastica).

Questa citazione da Maria Montessori basta a farci comprendere la controfattualità pedagogica che riguarda la nostra scuola:

Se però pensiamo in quanto maggior grado i bimbi deboli, tubercolotici o rachitici, sono esposti alla natura nei moderni sanatori, perché l’esperienza ha indicato come unico mezzo a cui ricorrere per guarirli, il farli dormire all’aria aperta o vivere al sole, deve rimaner chiaro che tanto più i fanciulli normali e forti potrebbero non solo resistere, ma rinvigorirsi esponendosi più largamente di quello che non facciano agli elementi naturali. Ma ci sono ancora troppi pregiudizi, su tale argomento, perché tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri, e abbiamo finito con l’amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figlioli (Montessori, 1999, p. 82).

Maria Montessori era medico, prima di farsi pedagoga, per lei non poteva esistere una educazione che non si preoccupasse innanzitutto del benessere psicofisico dei bambini, come presupposto (base sicura) per il loro buon apprendimento. Dovrebbe essere ampiamente acquisito il principio che considera la salute come un concetto unificante dove corpo e mente non sono entità separate, ma un’unica entità; per secoli siamo stati fuorviati da una concezione dualistica e separativa che ancora faticiamo a superare.

A Gianfranco Zavalloni (1957-2012), insegnante e dirigente scolastico, dobbiamo l’intuizione della *Pedagogia della lumaca* (Zavalloni, 2008), per un’educazione lenta che si riconnetta ai ritmi naturali di crescita e di apprendimento, dove l’ambiente esterno è ambiente didattico come quello interno, ma “diversamente didattico”.

Gli insegnanti che praticano normalmente OE dicono che la prima cosa che li ha messi a disagio è il cambiamento della loro postura. Un’insegnante parlando della sua esperienza di OE mi ha detto: «all’inizio io non sapevo

cosa fare, come pormi nei confronti dei bambini, loro erano attivi e mi sembrava di essere inutile...». Ovviamente non è così: l'esperienza dei bambini all'aperto, sollecitata e indirizzata dall'insegnante, perché diventi apprendimento ha bisogno di pensiero e linguaggio, senza l'insegnante questo non avviene e l'esperienza rischia di rimanere chiusa in sé stessa. Qui sta la grande lezione di John Dewey: *Come pensiamo* (1933) e *Esperienza e educazione* (1938) rimangono due riferimenti fondamentali.

Nella scuola secondaria l'OE è quasi impossibile da praticare, se non a costo di complicate organizzazioni di orario. La ragione è evidente: se la scuola è strutturata sulla base del suono della campanella che scandisce l'ora o le due ore di quella o di quell'altra disciplina, incarnata da figure di insegnanti che entrano ed escono dall'aula come i cassetti di un armadio che si aprono e chiudono, allora "non c'è gioco", nel senso proprio che non ci sono spazi e tempi che consentano zone di libertà, margini di interazione. L'organizzazione didattica è concepita come una sorta di "incastro perfetto". Fra i 6 significati della parola "Gioco" descritti nel Dizionario della lingua italiana Devoto-Oli, il quinto è «lo spazio appositamente lasciato fra due superfici contigue o due pezzi meccanici per consentire il loro funzionale movimento: *questo sterzo ha poco gioco*». In altre parole, nella scuola secondaria (ma temo sempre più anche nella primaria) "non c'è gioco" nel senso che nel suo impianto istituzionale, nella sua organizzazione del lavoro (degli insegnanti come degli allievi), non ci sono margini (o sono minimi) che consentano di "muovere la didattica".

Eppure, non sta scritto da nessuna parte che la scuola debba essere organizzata in questo modo, e non mancano (anche se sono rari) gli esempi di una diversa impostazione della didattica: una disciplina può disporre di tempi lunghi per una settimana in una classe e poi non esserci la settimana successiva, si possono dedicare fasce orarie a compresenze e praticare l'interdisciplinarietà, si può organizzare il lavoro di insegnamento e apprendimento secondo la modalità *flipped classroom* (Maglioni, Biscaro, 2014) ecc.

Torniamo ora al tema della "disobbedienza" e dei suoi rischi da cui siamo partiti. «Sono una maestra disobbediente» ha scritto Valentina Guastini, quando nel 2015 uscì il Disegno di Legge sulla "Buona scuola"⁴.

⁴ Maestra presso la scuola "Papa Giovanni XXIII" (Istituto Comprensivo di Sestri Levante, Genova). <https://comune-info.net/maestra-disobbediente/>

Sono una maestra disobbediente, con difficile spirito di adattamento alla continua burocratizzazione della scuola [...].

Seguo una legge interna che mi suggerisce dialogo, conoscenza dei miei alunni e tempi adattabili ai salti in corsa. Punto molto sulla creatività, l'inventiva e la scoperta. Non rinuncio alla conversazione, indispensabile strumento per stimolare il pensiero critico e divergente.

Per ogni tema trattato cerco di creare tensione cognitiva (espressione cara ad Alberto Manzi) di mettere in scena l'argomento in modo da indirizzare i bambini a voler sapere, aver voglia di scoprire, ipotizzare passi successivi. Mi interessa una scuola laboratoriale che esca dalla classe, che ossigeni la mente, che studi l'ambiente con occhi, mani e pensieri, che possa creare relazioni.

Amo vedere i bambini giocare liberamente in attività non strutturate. Difendo una scuola che produca opere frutto dell'espressione personale di ciascuno e non limitata al lavoretto. Ritengo indispensabili un *tot* di ore mensili dedicate alla manualità.

[...] Tendenzialmente non salgo in cattedra, ne scendo.

In una scuola che corre, dove alla materna si preparano i bambini per la primaria, alla primaria per le medie e via così, giustificando tempi serratissimi e lavori sfiancanti, io antepongo una scuola che parta dal bambino, dai suoi interessi e tempi, ma soprattutto attenta al qui e ora. [...]

La scuola non è solo fatta dagli insegnanti e il vissuto dei bambini non può essere avulso da una stretta collaborazione delle famiglie, che per me sono sempre perno insostituibile di condivisione e cooperazione. Non amo il suono della campanella e il tempo scandito.

Non esistono bambini facili e difficili, ma solo bambini e bambine, con le loro storie più o meno fortunate, ma i bambini devono essere tutti fortunati. È l'impegno che gli adulti si prendono nei confronti dell'infanzia [...] e io, nel mio piccolo, ci provo: lavoro, mi impegno, seguo con tensione ed attenzione ognuno, perché nelle mie classi questo possa accadere ogni giorno (Guastini, 2015).

Chi lavora professionalmente in campo educativo insegna prima di tutto se stesso; i bambini, i ragazzi nella scuola si rapportano a una persona (corpo, voce, gesti, atteggiamenti) prima che al suo lavoro didattico, a ciò che insegna. Questo vale dalla scuola dell'infanzia all'università. Condurre i bambini e le bambine su campi d'esperienza che stimolano le capacità senso-motorie, la manualità, l'espressività, l'avventura esplorativa, in altre parole il naturale bisogno di essere attivi nei confronti della realtà, di mettersi alla prova, diventa un atteggiamento rischioso per l'insegnante.

Sempre più spesso questo bisogno, che costituisce la base di sviluppo del pensiero e del linguaggio, di conoscenze e apprendimenti, trova ostacoli e

limitazioni a vari livelli. Uno è quello del vissuto di insicurezza degli insegnanti che temono di perdere il controllo sui propri allievi, i quali vivono l'ambiente esterno con un senso di libertà che non possono avere nel chiuso di un'aula, dove tutto appare "sotto controllo" agli occhi dell'insegnante.

Un secondo livello riguarda i genitori: molti vivono il concetto di protezione del bambino in termini assoluti e non relativi, come sarebbe normale. Essi non accettano la possibilità che un bambino possa incorrere in un incidente svolgendo normali attività, per quanto l'attenzione e la prevenzione primaria siano doverose da parte di insegnanti e educatori. Pare che oggi sia insopportabile per un genitore andare a prendere il proprio bambino a scuola sapendo che si è fatto male giocando: ogni incidente, anche se piccolo, appare grande nel vissuto dell'adulto.

Se colleghiamo il primo livello col secondo, otteniamo un combinato disposto di iperprotezione antipedagogica, che può portare i bambini a vedersi espropriati di una vasta gamma di esperienze necessarie alla loro formazione. Genitori che chiedono a educatrici e insegnanti il massimo di sicurezza per i bambini, ritenendo persino che lo stare abitualmente all'aperto sia più facile causa di malattie, quando la medicina pediatrica afferma esattamente il contrario (ci voleva il COVID-19 a dimostrarlo oltre ogni ragionevole dubbio). Insegnanti che per assecondare i genitori e per non correre rischi li tengono prevalentemente chiusi in aula, negando perfino la libertà di movimento dell'uscita all'aperto, durante il canonico intervallo.

C'è poi un terzo livello di limitazioni, posto dalle normative di sicurezza che hanno nei tecnici di AUSL, uffici sulla Sicurezza e sull'ambiente i loro guardiani. Togliere le sabbie dai giardini di nidi e scuole dell'infanzia, perché potrebbero essere portatrici di malattie, significa espropriare i bambini di un'esperienza che ogni educatrice e insegnante dovrebbe caparbiamente affermare come necessaria all'attività educativa. Eppure, ciò è avvenuto in varie città, e nessun insegnante, nessun dirigente scolastico, nessun pedagogo coordinatore ha ritenuto di *disobbedire* in nome della propria professionalità che rivendica il bisogno naturale del bambino di poter giocare con l'acqua e la sabbia.

Si potrebbero fare molti altri esempi di divieti imposti su attività importanti per i bambini nelle istituzioni educative (la cucina, la presenza di piccoli animali, l'uso di determinate attrezzature all'esterno ecc.). Si può responsabilmente disobbedire a questi divieti? Io credo di sì, ovviamente laddove troviamo insegnanti che non abbiano paura. È molto facile vietare, togliere, negare; più impegnativo è trovare il modo di poter fare le esperienze che si

ritengono importanti per i bambini secondo modalità che garantiscano igiene e sicurezza adeguate. Ciò che avviene in altri Paesi, in Europa, dove esistono normative comuni in materia di sicurezza, ma diversamente interpretate.

Ci sono esempi che oso definire di “sadismo didattico”, come quando si realizza un orto nel giardino della scuola, dove i bambini si prendono cura di ciò che viene coltivato, occasione anche di una buona pratica di educazione scientifica. Poi però, al momento opportuno, quando si raccolgono le zucchine, i pomodori o l’insalata, i bambini non li possono mangiare a scuola, svolgendo tutte le operazioni necessarie a cucinare quegli alimenti, perché le “norme igieniche” lo vietano. Chi è preposto alla salute e alla sicurezza dovrebbe dimostrare con dati scientifici quanti bambini (in Italia, in Europa...) si sono gravemente intossicati per aver mangiato i prodotti coltivati e raccolti nell’orto scolastico; quanti hanno avuto malattie riconducibili all’aver giocato nelle buche con la sabbia. Ma nel nostro paese prevale la cultura della presunzione del rischio su quella della competenza scientifica. L’emotività irragionevole genera paura, mentre l’educazione richiede coraggio.

Chi governa la scuola? I suoi dirigenti sono spesso dei burocrati o dei funzionari a cui sta a cuore il “buon funzionamento” della macchina scolastica: zero rischi, zero problemi, zero responsabilità. Eppure, dove c’è un/una dirigente della scuola con una sensibilità e una competenza pedagogica adeguate, incoraggia gli insegnanti che vogliono fare esperienze e liberare energie didattiche positive, li segue affinché le cose non solo si facciano, ma si facciano bene, e le responsabilità siano condivise.

L’istituzione scolastica non può essere governata dagli uffici sulla sicurezza, essa ha un mandato pubblico per l’educazione il cui compito è creare le condizioni perché i bambini possano fare esperienze, necessarie alla loro formazione. Uffici preposti a varie competenze dovrebbero partecipare a una progettualità e responsabilità condivise, poiché i bambini non appartengono alla scuola o alla famiglia, ma è la società tutta che dovrebbe sentirsi coinvolta nella loro educazione. I tecnici dovrebbero indicare le modalità adeguate sul piano dell’igiene e della sicurezza per consentire determinate attività o allestire uno spazio esterno in maniera non convenzionale. Proibire è molto facile, deresponsabilizza e non richiede impegno nella ricerca condivisa di soluzioni. Se sono un insegnante, la mia professionalità è al servizio dell’educazione e dei Diritti dell’infanzia. Appellandomi a questo dovrei decidere di disobbedire quando determinate decisioni ledono la qualità dell’educazione e il diritto dei bambini a fare determinate esperienze importanti in rapporto alla loro età. Si chiamava “obiezione di coscienza”, per la

quale si era disposti a pagare un prezzo. Il mestiere di educatore e di insegnante non è facile né comodo, servono scienza e coscienza pedagogica per farlo.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Corlazzoli A. (2021), "Serravalle, il maestro dei Bimbi Svegli sospeso per un giorno per aver fatto lezione all'aperto senza permesso. E critica impropriamente", *Il Fatto Quotidiano*, www.ilfattoquotidiano.it/2021/02/08/serravalle-il-maestro-dei-bimbi-svegli-sospeso-per-un-giorno-per-aver-fatto-lezione-allaperto-senza-permesso-e-critica-impropriamente/6093640/ (cons. 31/8/2021).
- Corrado F. (2019), *Elogio del fallimento*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Farné R. (2011), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M., a cura di (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Guastini V. (2015), <https://comune-info.net/maestra-disobbediente/> (cons. 30/8/2021).
- Huizinga J. (1973), *Homo ludens*, Saggio introduttivo di Umberto Eco, Einaudi, Torino.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, prefazione di Tullio De Mauro, Erikson, Trento.
- Milani L. (1983), *Documenti del processo di don Milani. L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Montessori M. (2014), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano (ed. or. 1948).
- Palmiero M., Borsellino M.C. (2018), *Embodied Cogniton. Comprendere la mente incarnata*, Aras Edizioni, Fano (PU).
- Rocci C. (2021), "Sospeso per le attività all'aperto con gli alunni, il maestro si siede davanti alla scuola", *La Repubblica Torino*, https://torino.repubblica.it/cronaca/2021/02/05/news/sospeso_per_le_attivita_all_aperto_con_gli_alunni_il_maestro_si_siede_davanti_a_scuola-286127919/ (cons. 31/8/2021).
- Sutton-Smith B. (1997), *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, Cambridge (USA).
- Valabrega P. (2014), *I dodici professori che non hanno giurato*, www.swas.polito.it/services/poli_flash/foto/I%20dodici%20professori%20che%20non%20hanno%20giurato.pdf (cons. 30/8/2021).
- Waller T. et al., eds. (2017), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*, Sage, Los Angeles.
- Zavalloni G. (2008), *Pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna.

Attorno casa e fuori la scuola, un mondo da scoprire per diventare cittadini

di *Andrea Pintus*

1. Bambini al centro

L'attenzione ai significati che assume il rapporto con l'ambiente circostante qualifica da sempre la riflessione di chi si occupa di educazione. Ogni educatore attento e riflessivo sa, e ricorda, che fin da bambino, ogni persona esprime un chiaro bisogno di situarsi nel mondo per definire sé stesso e porsi in piena relazione con *chi* e con *ciò* che lo circonda, il proprio spazio di vita (Amadini, 2012). Uno spazio che è tanto fisico, quanto cognitivo, ma soprattutto emotivo; si potrebbe dire un sentimento (Bourke, 2017), che lega o allontana da un luogo.

Se si è d'accordo con l'idea che apprendere comporti il "fare proprio" questo spazio, allo stesso tempo "esteriore" ed "interiore" (Gennari, 1988; Calidoni, 2017), oggi appare urgente interrogarsi su che tipo di esperienza ambientale facciano i bambini, soprattutto nelle nostre città.

Riflettere su ciò, comporta una riflessione su noi stessi in relazione al mondo che, come soggetti adulti, contribuiamo a costruire ogni giorno, e di cui, pertanto, abbiamo piena responsabilità, anche in chiave educativa.

Fatta questa premessa, cosa si può dire della qualità di questo rapporto? Quale posizione occupano i bambini e le bambine nel mondo creato per loro?

I bambini, oggi, sono allo stesso tempo "al centro dell'attenzione" e sempre come "fuori posto". Oggetto di costante preoccupazione genitoriale e fonte di potenziale disturbo di un ambiente pensato prevalentemente, se non esclusivamente, *da e per* gli adulti (Farné, 2014).

È per questo motivo, ad esempio, che in alcuni grandi centri commerciali, uno spazio iconico della psicomotricità infantile è rappresentato dalla "piscina con le palline". Questo tipo di spazio esprime un fine preciso: intratte-

nere, o meglio, trattenerne i bambini e le bambine il tempo necessario per rendere liberi i loro genitori di disporre del tempo e dello spazio a proprio uso e consumo. Senza pensare a loro. Ciò che conta è che i bambini siano al sicuro, cioè non corrano alcun rischio di farsi male. A ben vedere, il crescente uso di device tecnologici fin dalla prima infanzia, se non incoraggiato, comunque non ostacolato dagli adulti, assolve in fondo alle stesse funzioni di controllo e contenimento.

È singolare che poco prima che il COVID-19 entrasse sulla scena delle nostre vite, stravolgendole, nel novembre del 2019, tra l'incredulità e la sorpresa generali, dopo un percorso legislativo piuttosto travagliato sospinto dal clamore mediatico di alcune tragiche notizie di cronaca, sia entrato in vigore nel nostro paese l'obbligo di installare a bordo dei veicoli un dispositivo di allarme per prevenire i casi di abbandono in auto di bambini di età inferiore ai 4 anni (legge n. 117/2018). Nella sostanza si tratta di semplici "cuscinetti" da sistemare sotto il seggiolino auto per bambini. Alcuni fanno scattare un allarme, altri notificano il pericolo sul cellulare, ovvero emettono un segnale per evitare che i genitori dimentichino i propri bambini in macchina.

Al di là delle considerazioni possibili sull'efficacia della misura e l'applicabilità della norma, l'episodio segnala in modo emblematico uno dei paradossi del nostro tempo, che da un lato vede l'infanzia ampiamente riconosciuta nella sua specificità ed importanza da parte delle istituzioni adulte, e per questo posta al centro di molti progetti sociali, culturali ed educativi, ma allo stesso tempo, anche mortificata nella pratica, quando, cioè, ad essere chiamati in causa sono i bambini e le bambine reali, in carne ed ossa, che corrono il rischio di essere letteralmente dimenticati dai loro genitori.

2. Il tempo dell'apprendimento

Questo distanziamento, per così dire "in sicurezza", tra adulti e bambini, a ben vedere è coerente con un disegno più ampio che si ritrova anche nell'organizzazione spaziale delle città, pensate per essere fruite da fasce e target di età (infanzia, adolescenza, adultità, anzianità) o funzioni (scuola, lavoro, intrattenimento) specifiche. Inclusi in questo, che può essere inteso come una sorta di modello di segregazione urbana (Valentine, 1996), i bambini rimangono costantemente sotto il controllo dell'adulto e ne subiscono i modelli culturali, i ritmi di vita e le strutture sociali (Scurati e Lombardi, 1984).

Al riguardo, se si pensa alle più comuni esperienze quotidiane dell'infanzia, non può che venire in mente l'immagine di un bambino con lo sguardo perso su un tablet o smartphone, scarrozzato in automobile da una parte all'altra della città, per seguire attività sempre più esclusive e performanti.

È in questo senso che si può dire che la città ha scelto l'adulto come suo referente e parametro principale: per lui ha progettato gli spazi urbani, ha organizzato servizi per i figli piccoli e per i genitori anziani. Ha creato le migliori condizioni possibili per l'automobile privata, e la peggiore per esplorare l'ambiente in libertà, con i giusti tempi, ed autonomia (Tonucci, 2018).

Questo rapporto con l'ambiente veicolato nelle modalità e nei tempi di fruizione dei mezzi di trasporto emerge chiaramente anche nel modo in cui i bambini, spesso, rappresentano gli spazi di vita per loro quotidiani, come ad esempio il percorso casa-scuola, che alcuni mostrano essere ridotto a pochi elementi, come la strada e la segnaletica verticale. Quella vista, appunto, dal finestrino dell'automobile dei genitori (Pintus, 2020).

Anche se i bambini di questa "backseat generation" (Karsten, 2005) vivono sistematicamente un senso di distrazione rispetto al proprio mondo, l'esperienza dello smarrimento può avere anche un valore educativo (La Cecla, 2011), e in questo quadro, l'educazione all'aperto (Antonietti, Bertolino, 2017), che sollecita l'uscita verso l'inconsueto, non aggiunge nulla di nuovo, se non la tensione e l'auspicio di una riconciliazione dei tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza, attraverso l'assunzione della lentezza come dispositivo didattico (Farné, Bortolotti e Terrusi, 2018).

Questo richiamo alla cultura della distensione dei tempi dell'esperienza, che attraverso l'azione didattica ed educativa situata in un susseguirsi di momenti e spazi formali e informali si fa apprendimento, non è qualcosa di nuovo nell'ambito della riflessione pedagogica. In questo senso, risulta ancora d'ispirazione il richiamo all'episodio dell'Emilio in cui Gian Giacomo, volgendo lo sguardo verso una foresta situata a nord poco fuori il paese in cui sta tenendo una lezione al suo allievo, spiega come un modo per orientarsi facilmente nell'ambiente sia osservare il corso del sole (Rousseau, 1969). Emilio non sembra cogliere il senso della lezione del maestro, che sul momento decide di accantonare l'argomento e attendere il giorno seguente per invitare l'allievo a compiere una passeggiata proprio nella foresta del paesaggio osservato. Qui, dopo aver percorso innumerevoli prati, finge di perdersi, facendo piombare Emilio nel panico: non sa dove si trova e, soprattutto, non sa come uscire fuori da quella situazione. L'esito dell'episodio è

noto, e si risolve con un invito a volgere lo sguardo al cielo: il sole, a mezzogiorno, cioè – in senso astronomico - nel momento in cui è più alto verso l’orizzonte, indica la posizione del Sud, da cui è facile far discendere gli altri punti cardinali.

3. Oltre l’esperienza

Assumere questa “lentezza” come propria cifra e postura, consente di incontrare oltre le mura di casa o della scuola, una realtà (il quartiere, il cortile, il parco, la strada, la piazza) che si apre ad essere scoperta, non solo immaginata o colta di sfuggita. Non un mondo straordinario, esotico, fuori dall’ordinario, di cui stupirsi, ma l’ambiente nella sua ordinaria e quotidiana complessità, da guardare e conoscere, però, in modo nuovo.

La città, più a portata di mano per la maggior parte di noi che le vette dell’Himalaya o delle spiagge della Polinesia, si dimostra così un ambiente educativo e formativo naturale, perché anche una semplice passeggiata per le sue strade può suscitare molte curiosità (fisiche, biologiche, sociali, etiche).

Se ai bambini è data la possibilità di vivere l’ambiente a loro più prossimo alla giusta velocità, possono avere esperienze di incontri stimolanti, come, ad esempio, una coltura di funghi cresciuti attorno al fusto di un albero tagliato sul marciapiede di una strada o una coccinella intenta nella grande impresa di portare fortuna scalando montagne di arredi urbani.

L’incontro imprevisto genererà nel bambino domande spontanee – “cosa mangia una coccinella?”, “è poi vero che porta fortuna?” – rispetto alle quali l’adulto non può limitarsi al mero ascolto passivo, in quanto chiamato in causa dal bambino a dare una risposta, ad esprimere il proprio pensiero, far sentire la propria voce.

I bambini, da sempre, si fanno delle domande, che nel corso del tempo si evolvono attraverso la riflessione ed il confronto con l’altro da sé, ad esempio con quell’adulto disponibile ad esserci e starci, essere, cioè, in relazione reciproca con loro.

Da un punto di vista pedagogico e sul piano della progettazione educativa e didattica si tratta, quindi, oltre l’esperienza del fuori la scuola, la sezione o la classe, in sé e per sé, di allestire anche attività che sostengano la molteplicità delle domande, ma anche delle risposte possibili. E per fare ciò, l’edu-

catore e l'insegnante sono chiamati, inevitabilmente, ad assumere una posizione equilibrata, tra lo stare, per così dire, sullo sfondo, consentendo ai bambini e alle bambine l'autonoma esplorazione dell'ambiente, e l'intervenire nella scena in modo attivo, non avendo, cioè, paura di offrire il proprio sguardo e la propria voce, esercitare, cioè, la propria funzione mediatrice nella direzione di uno scambio, quello educativo, che comporta sempre un cambiamento.

Ciò richiede inevitabilmente una disponibilità che non può darsi né come spontanea, né come scontata, in quanto necessita di adulti, insegnanti ed educatori, disponibili e competenti ad ascoltare, ma anche ad essere nella relazione con la propria responsabilità e professionalità. Adulti, cioè, disposti ad interpretare un ruolo non gregario nel processo di scoperta e conoscenza dell'ambiente da parte dei bambini e delle bambine, e, quindi, in grado di accompagnarli nella decifrazione degli oggetti naturali e culturali presenti nell'ambiente (Cardarello, 2019).

4. Una conclusione, un inizio

Come ampiamente sostenuto dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), la mediazione dell'adulto, in particolare di chi svolge una professione educativa e formativa, è sempre centrale per lo sviluppo ed il consolidamento dell'identità, dell'autonomia e dell'esperienza di una piena cittadinanza dei bambini e delle bambine; e ciò in virtù dell'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, ovvero in cui sono rese possibili e sostenute l'esplorazione e l'esperienza dell'ambiente naturale e sociale.

Se si pensa a cosa – potenzialmente - ci aspetta oltre la porta di casa o della scuola, tale mediazione risulta essenziale per rendere “visibili” alcuni stimoli ambientali (naturali o culturali) “leggibili” per gli adulti, ma spesso muti per i bambini. Un'uscita con i bambini, per andare in visita al museo, alla biblioteca comunale o nei giardini pubblici, è sempre interessante, in quanto sostiene l'esplorazione, stimola pensieri e suscita emozioni. Tuttavia, senza un'adeguata mediazione dell'adulto, che ne aiuti la decifrazione, tale esperienza corre il rischio di rimanere, seppur molto suggestiva, prevalentemente sensoriale.

Il bambino proietta senza dubbio nell'ambiente circostante il proprio immaginario ed il proprio vissuto, ma ha anche bisogno di avere vicino a sé un adulto "competente", capace, cioè, di portare alla sua attenzione, e co-costruire con lui, i significati dell'ambiente meno evidenti, come quelli che definiscono la storia e l'identità dei luoghi.

Si pensi, ad esempio, alle "pietre di inciampo", che vengono poste nelle strade o nelle piazze delle città a ricordo delle vittime dell'olocausto; per un bambino possono essere né più né meno che qualcosa che luccica, una variazione attraente nel pattern della pavimentazione urbana. Per fare sì che tali pietre non perdano o degradino il loro significato, e garantire ai bambini e alle bambine la piena inclusione nel mondo a cui appartengono, ovvero la possibilità di appropriarsene per davvero, c'è bisogno della presenza di adulti in grado di saper leggere il contesto e disponibili a raccontarlo.

È fuori discussione che condizione fondamentale per riconoscere un luogo come proprio è quello di potervi esprimere alcuni dei propri interessi, anche idiosincratici dell'età, come giocare ed esplorare. Tuttavia, se lo spazio aperto, liberamente fruibile senza restrizioni di sorta, ovvero "pubblico", di "cerniera" che tiene stretti la città e la società (Bottini, 2010), fosse solamente quello in cui i bambini possono dar forma alle proprie espressioni particolari, come adulti, priveremmo loro di una esperienza fondamentale, che completa tale processo di appropriazione, ovvero la condivisione sociale del significato di quello spazio e con ciò dell'identità stessa del luogo (Cardarello, 2019).

Un paese o una città, attraverso l'organizzazione dei suoi spazi comunica, infatti, anche qualcosa di sé, precisa margini di possibilità e modalità attraverso cui può essere vissuta, immaginata e anche cambiata. Lo spazio abitato non è solo oggetto o condizione di conoscenza, comunicazione, formazione (Rivoltella, 2011), ma anche, e soprattutto, un'entità fucina di relazioni. In questo senso, ciò che s'incontra uscendo per strada, in un parco pubblico o in una piazza cittadina, è il frutto di un percorso storico-culturale, cioè di un'attività umana costituita da comportamenti, abitudini, pensieri, sentimenti, relazioni che si concretizzano *in ed attraverso* i suoi spazi. Spazi che non solo precisano l'identità di un dato contesto, ma che rappresentano anche una fonte di identità per le persone che la abitano.

Su questo piano, l'idea di proporre esperienze che comportano l'esplorazione e la conoscenza di ambienti urbani con diversi gradi di antropizzazione e selvatichezza rappresenta una possibilità educativa/formativa da non tra-

scurare, in quanto, se mediata adeguatamente dall'educatore o dall'insegnante, può contribuire al perseguimento, non solo di specifici obiettivi formativi (legati cioè a singoli saperi ed apprendimenti), ma anche educativi di più ampio respiro, legati ad esempio allo sviluppo e al consolidamento del senso di sé in relazione ad un preciso contesto culturale e sociale, ovvero di appartenenza ai luoghi. È questo "abitare educativamente" (Iori, 2003) il territorio, che può essere visto come una base su cui costruire il vissuto della cittadinanza dei bambini e delle bambine e, allo stesso tempo, richiamare o consolidare l'impegno della comunità rispetto a questa responsabilità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2012), *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Antonietti M., Bertolino F., a cura di (2017), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Bottini F., a cura di (2010), *Spazio pubblico. Declino, difesa, riconquista*, Ediesse, Roma.
- Bourke J. (2017), "Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging", *Children's Geographies*, 15, 1: 93-106.
- Calidoni P. (2017), *Eufemie visibili. Condividere e costruire significati: una progettazione continua*, in Serreli S. e Calidoni P., a cura di, *Città e formazione. Esperienze fra urbanistica e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardarello R. (2019), *Spazio pubblico e educazione infantile. Un'introduzione*, in Cardarello R. e Pintus A., a cura di, *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 11-21.
- Farné R. (2014), *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in Farné R. e Agostini F., a cura di, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior-Spaggiari, Azzano San Paolo, pp. 15-23.
- Farné R., Bortolotti R., Terrusi M. (2018), *Introduzione. I bisogni educativi naturali*, in Farné R., Bortolotti R. e Terrusi M., a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Iori V. (1993), *Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza*, in Malavasi P., a cura di, *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile*, EDUCatt Università Cattolica, Milano.
- Karsten L. (2005), "It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space", *Children's Geographies*, 3, 3: 275-290.
- La Cecla F. (2011), *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Elèuthera, Milano.

- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, testo disponibile al sito: www.mondadorieducation.it/media/contenuti/canali/primaria/IndicazioniNazionali/INDICAZIONI_NAZIONALI.pdf (consultato il 13/07/2021).
- Pintus A. (2020), *Lo spazio che fa la differenza: l'esperienza dei bambini, oltre la soglia*, in Zago G., Polenghi S. e Agostinetto L., a cura di, *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rivoltella P.C. (2011), *La città come spazio per la comunicazione formativa*, in Nuzzaci A., a cura di, *Patrimoni culturali, educazioni, territori. Verso un'idea di multiliteracy*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rousseau J.J. (1969), *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma.
- Scurati C. e Lombardi F.V. (1984), *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola Vita, Milano.
- Tonucci F. (2018), *Perché la progettazione partecipata?*, in Belingardi C., Morachimo L., Prisco A., Renzi D. e Tonucci F., *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, Zeroseiup, S. Paolo d'Argon (BG).
- Valentine G. (1996), "Children should be seen and not heard: the production and transgression of adults' public space", *Urban Geography*, 17, 3: 205-220.

Gli ambienti di apprendimento all'insegna del biophilic design

di *Bettina Bolten e Giuseppe Barbiero*

1. L'evoluzione della biofilia

La biofilia è la nostra innata predisposizione a stabilire un legame emotivo con il mondo vivente (Wilson, 1984; Barbiero & Berto, 2016). La biofilia comprende un insieme di attitudini (Wilson, 1993), di emozioni (Barbiero & Marconato, 2016) e di valori (Kellert, 1997) che, nel loro insieme, costituiscono il nostro rapporto con la Natura (Barbiero, 2020). La biofilia si è evoluta nella Natura del tardo Pleistocene. Per circa il 95% della propria storia evolutiva, i *sapiens* sono sopravvissuti adottando uno stile di vita nomade basato sulla caccia e sulla raccolta. Nel tempo gli esseri umani hanno perfezionato molteplici risposte adattative ai diversi ambienti selvatici (Orians & Heerwagen, 1992) volte al riconoscimento della qualità di un ambiente in termini di risorse e di rifugio. Alcune nostre preferenze ambientali dipendono da regole di apprendimento innate in funzione della sopravvivenza dei nostri antenati e formano ancora oggi il nucleo primario e più profondo nella nostra biofilia (Berto *et al.*, 2015). Tuttavia, la biofilia ha subito ulteriori ex-adattamenti (Gould & Vrba, 1982) con il passaggio dalla cultura paleolitica alla cultura neolitica. A seguito dell'invenzione dell'agricoltura, circa 14.000 anni fa (Arranz-Otaegui *et al.*, 2018), la maggior parte delle popolazioni umane sono diventate sedentarie. Gli esseri umani hanno cominciato a distinguere l'ambiente domestico dall'ambiente selvatico. I rifugi sono diventati permanenti e sono nate le prime aggregazioni umane, i villaggi e poi le città (Larson *et al.*, 2014). In questo periodo, che copre circa il 5% della storia evolutiva umana, la biofilia strutturata nel Paleolitico è stata adattata alle nuove esigenze culturali. Infine, solo negli ultimi 250 anni gli esseri umani hanno accentuato la loro inclinazione alla trasformazione

dell'ambiente, fino a modificarlo in maniera permanente e irreversibile (Cru-
tzen, 2006). In questo periodo le aggregazioni umane sono diventate progres-
sivamente più grandi e più dense (Szreter & Mooney, 1998). Rispetto agli
ambienti *wilderness* dove gli esseri umani si sono evoluti, le città – dove vive
oggi il 55% della popolazione mondiale (Worldbank, 2019) – sono caratte-
rizzate da carenza di verde, grandi folle, e luci artificiali (Beatley, 2011). La
mancanza di stimoli naturali ha atrofizzato la biofilia (Wilson, 1993; Berto
& Barbiero, 2017a). A seguito della rivoluzione industriale si è ulteriormente
accentuato il distacco dalla Natura. Tale distacco è stato così forte che molte
persone sentono la necessità di rigenerare la propria biofilia immergendosi
nella Natura. Non sempre però è possibile recarsi nella Natura e allora è fon-
damentale che gli ambienti artificiali permettano di riconnettersi con la Na-
tura. Nasce così la progettazione biofila (*biophilic design*).

2. I principi del *biophilic design*

Il *biophilic design* è una scienza applicata che ha come obiettivo la pro-
gettazione di spazi artificiali che siano più coerenti con l'innata biofilia
umana (Kellert, Heerwagen & Mador, 2008). Stephen Kellert definisce il
biophilic design come il deliberato tentativo di progettare ambienti coerenti
con la nostra tendenza ad «affiliarci con i sistemi e i processi naturali» (Kel-
lert, 2008, p. 3). Il *biophilic design* è articolato in pattern, caratteristiche e
attributi (Kellert, 2008; Browning, Ryan & Clancy, 2014; Kellert, 2018) che
si sono dimostrati efficaci in condizioni sperimentali (Berto & Barbiero
2017b; Berto, Maculan & Barbiero, 2020). Il *biophilic design* è stato imple-
mentato anche in protocolli di certificazione edilizia avanzati, quali Living
Building Challenge[®], WELL[®] e LEED[®].

Durante la storia evuzionistica, la nostra mente e il nostro corpo hanno
dovuto affrontare un mondo principalmente sensoriale dominato da caratte-
ristiche ambientali critiche come luce, suoni, odori, tempo meteorologico,
acqua, vegetazione, presenza di animali e varie tipologie di paesaggi (Kellert,
2008). Per la sopravvivenza abbiamo sviluppato modelli adattativi in riferi-
mento alla ricerca di un habitat con rifugi e risorse affidabili. Da questi mo-
delli adattativi sono stati delineati dieci principi del *biophilic design*, neces-
sari per ogni intervento progettuale che abbia come obiettivo il benessere e
la salute psicofisica delle persone (Bolten & Barbiero, 2020). Negli ambienti

di apprendimento, il *biophilic design* assume una particolare rilevanza, perché evidenze sperimentali confermano che ambienti biofilii possono restituire ai giovani una maggiore capacità di concentrazione nello studio e ridurre lo stress percepito (Berto, Pasini & Barbiero, 2015; Barbiero *et al.*, 2017).

La diminuzione dell'esperienza dei giovani di oggi nella Natura causa una serie di disfunzioni fisiologiche e comportamentali (Louv, 2005). Gli ambienti di apprendimento sono luoghi ideali per ricollegarli con la vita naturale locale. Per stimolare i sensi bisogna fornire opportunità per esperienze gioiose e coinvolgenti con gli elementi naturali negli ambienti artificiali e durante l'*outdoor education* (Venturella & Barbiero, 2021). Nuovi strumenti tecnologici e informatici possono supportare queste esperienze. La corretta applicazione dei principi del *biophilic design* elimina gli stressori ambientali e crea gli stimoli e le condizioni per aumentare le *performance* degli studenti.

3. I dieci temi del *biophilic design*

I principi del *biophilic design* riguardano dieci temi specifici legati all'evoluzione della nostra specie: (1) luce; (2) aria; (3) acqua; (4) suoni; (5) odori; (6) protezione e controllo; (7) viste/visuali; (8) curiosità; (9) vegetazione; (10) caratteristiche fisiche: forme, materiali, finiture, colori.

Luce. Per i nostri antenati la quantità e la qualità della luce naturale erano fondamentali per sorvegliare il loro rifugio, per vedere eventuali prede e altre risorse e per svolgere le normali attività vitali. La luce sincronizza il nostro sistema circadiano che si distribuisce sulle 24 ore e che stabilisce il ritmo veglia-sonno e influenza le attività biologiche del nostro corpo e le risposte emotive (Roenneberg *et al.*, 2019). Con una luce calda, di bassa intensità, si ottengono ambienti interni rilassanti, mentre una luce fredda di elevata intensità rende un ambiente più vivo e stimolante ed è più adeguata ai momenti di studio (Rossi, 2019). Una buona progettazione illuminotecnica fin dalle prime fasi di un progetto, può valorizzare gli spazi e le funzioni a cui sono destinati, rispettando le esigenze rigenerative e di apprendimento degli alunni. La luce va scelta in base alla destinazione d'uso, alle caratteristiche degli ambienti, ai fruitori e agli oggetti presenti e dovrebbe essere regolabile per supportare le attività durante tutto il giorno (Engel & Dahlmann, 2001).

Aria. Un buon rifornimento di aria fresca era importante per i rifugi dei nostri antenati, anche per la presenza di focolari aperti. Un'inadeguata ventilazione in un ambiente di apprendimento riduce il rendimento degli studenti e porta sonnolenza (Sanoff, 2015). Il tema dell'aria interna riguarda la temperatura, i sistemi di riscaldamento in inverno e di raffreddamento in estate, la ventilazione, il tasso di umidità e la qualità dell'aria. Quest'ultima ha molteplici effetti affettivo-emotivi, cognitivi e fisiologici sugli individui (Costa, 2009; Baroni & Berto, 2013). La gestione dell'aria interna si suddivide in ventilazione naturale e ventilazione artificiale. La pratica biofila favorisce la prima attraverso la presenza di finestre e lucernari apribili che garantiscono frequenti ricambi d'aria all'interno delle aule scolastiche. La presenza di cortili interni e patii, di acqua cinetica e di vegetazione, può migliorare la ventilazione naturale. Una buona progettazione e una regolare manutenzione degli impianti garantiscono ambienti salubri e limitano gli inquinanti chimici, biologici e fisici dannosi per la salute di giovani e adulti.

Acqua. L'acqua è da sempre, insieme all'aria, la forza trainante per lo sviluppo della diversità della vita sul nostro pianeta. La presenza di acqua era direttamente collegata alla disponibilità di risorse. Perciò è ragionevole ritenere che abbiamo sviluppato una preferenza per ambienti con risorse idriche facilmente accessibili (Kaplan & Kaplan, 1989). Non sorprende che anche oggi la presenza di acqua abbia un effetto calmante sugli individui e, allo stato liquido e in movimento, viene associata al piacere estetico (Costa, 2009). L'acqua offre luoghi per la contemplazione e la rigenerazione, per il gioco e per il divertimento. Essa ha anche un significato rituale e spirituale in molte culture. L'integrazione di acqua negli spazi esterni sotto forma di stagni, ruscelli, canali, cascate o fontane, e in quelli interni con bacini, fontane, muri d'acqua, può offrire buone opportunità per avvicinare i giovani attraverso il gioco a questo elemento fondamentale della natura e ai cicli naturali per rigenerarsi durante le pause.

Suoni. Sembra plausibile che i suoni abbiano avuto un'importanza nella ricerca sia di rifugi affidabili, sia di risorse per assicurare la sopravvivenza (Buss, 2016, pp. 70-84). Un suono diventa rumore quando provoca una sensazione fastidiosa o intollerabile che è soggettiva per ogni individuo. Il rumore incide sulla capacità di concentrazione, l'efficienza e il benessere generale di giovani e adulti negli ambienti di apprendimento. La gestione dell'acustica degli spazi interni è spesso carente e può causare non pochi

problemi, perché l'essere umano non ha nessuna difesa naturale contro i rumori, e l'eccessiva e prolungata esposizione può avere effetti psicofisici negativi anche seri. Il *biophilic design* studia nel dettaglio ogni decisione su forma, geometria, volume e materiali che definiscono l'acustica di uno spazio. Suoni naturali accelerano la rigenerazione psicologica e fisiologica rispetto a suoni urbani, riducono l'affaticamento cognitivo e aumentano la motivazione. L'esposizione a suoni della Natura (pioggia, fruscio di foglie, canto degli uccelli, ecc.) può elicitare stati d'animo positivi riducendo irritabilità, senso di panico e sensazioni di depressioni nei bambini (Baroni & Berto, 2013).

Odori. Gli odori erano indicatori di salubrità dei rifugi e delle risorse dei nostri antenati, perché attraverso l'olfatto riuscivano a riconoscere la bontà dei cibi e dell'acqua. Gli odori sono soggetti a valutazioni soggettive, ma pare che quelli presenti in Natura, a cui è associato un valore in termini di risorsa, abbiano un effetto positivo sugli individui. La presenza di certe fragranze di fiori aumentano la concentrazione e la sensazione di benessere e incrementano il rendimento scolastico (Baron & Thompley, 1994). Al contrario, cerchiamo di evitare fastidiosi odori che segnalano un ambiente insalubre per la presenza di muffe, funghi, batteri, umidità, sostanze tossiche presenti in arredi e materiali da costruzione e di rivestimento, ma anche residui di cibo e rifiuti che nuocciono alla salute. Gli odori possono essere evitati con un buon ricambio dell'aria e con l'aiuto di finestre apribili in tutti gli ambienti e/o l'aerazione meccanica controllata.

Protezione e controllo. Il rifugio doveva essere protetto e inattaccabile all'interno e permettere il controllo di ciò che si svolgeva al suo esterno. Questo concetto si rifà alla teoria del *prospect-refuge* (Appleton, 1975). Ambienti confortevoli e accoglienti sono delimitati da soffitti né troppo alti (per evitare dispersione e insicurezza), né troppo bassi (per escludere un senso di soffocamento) e aumentano la sensazione di protezione (Hildebrand, 1991). Sarà premura dei progettisti creare il giusto equilibrio tra spazi protetti e privati e spazi più esposti e pubblici negli ambienti scolastici. Servono piccoli ambienti confortevoli, all'interno delle classi stesse o all'esterno, per il ritiro individuale o in piccoli gruppi, per rigenerarsi e per osservare quello che succede nello spazio intorno.

Viste/visuali. I nostri antenati hanno vissuto a lungo nella savana africana che permetteva il controllo visivo sul territorio per cercare potenziali risorse e per proteggersi dai pericoli. L'essere umano esprime una forte preferenza per viste dirette, preferibilmente da punti di osservazione rialzati, su elementi e paesaggi naturali che assomigliano alla savana (Orians & Heerwagen, 1986). La qualità delle viste in un ambiente di apprendimento dipende da fattori come l'esposizione dell'edificio, le caratteristiche degli ambienti circostanti, la presenza di stressori, la quantità e la tipologia delle vetrate con affaccio esterno, impedimenti alla vista (piante ingombranti, schienali alti degli arredi), la presenza di spazi esterni (terrazze, balconi), la posizione sopraelevata (da soppalco o terrazzo sul tetto), la disposizione e la tipologia degli arredi interni, l'utilizzo di divisori, ecc. Nei cortili scolastici gli alunni possono connettersi con il mondo naturale attraverso buone viste sulle aree circostanti gli edifici, soprattutto se si tratta di aree naturali.

Curiosità. La curiosità dei nostri antenati, si è trasformata in un vantaggio qualitativo sugli altri primati (Livio, 2017). Siamo "infovori" (Biederman & Vessel, 2006) e con l'esplorazione del mondo e dei suoi meccanismi, nel tempo ci siamo spinti ben oltre il mero obiettivo della sopravvivenza. La curiosità sembra essere fondamentale per il corretto sviluppo delle capacità percettive e cognitive nella prima infanzia, e per mantenere un forte ruolo nell'espressione creativa e intellettuale anche negli anni successivi (Livio, 2017). Uno spazio per l'apprendimento deve avere un sufficiente grado di complessità che si riflette nell'insieme degli elementi, oggetti, materiali, finiture e colori presenti per comporre ambienti coerenti, piacevoli e facilmente leggibili. Ai giovani va offerta la possibilità non solo di interagire con lo spazio, ma anche di modificarlo. Lo sviluppo della competenza ambientale dipende dal grado di manipolabilità (Prescott, 1987; Evans, Klewer & Martin, 1991) con l'aiuto di arredi e accessori flessibili e modificabili. Una sapiente suddivisione e alternanza di zone di luce e di ombra, l'abbassamento della luce in precisi momenti, ma anche l'inserimento di vegetazione per ostruire in parte la vista su quello che si trova dietro e la creazione di percorsi curvi che inducono l'osservatore a percorrerli, materiali inusuali al tatto, l'utilizzo di colori forti che stimolano i sensi, sono solo alcuni strumenti che favoriscono la curiosità e la voglia di esplorare dei giovani.

Vegetazione. La presenza della vegetazione è un indicatore di disponibilità di acqua e di altre risorse necessarie alla sopravvivenza. La presenza di piante negli ambienti costruiti ha effetti positivi sulla salute psicofisica sia degli adulti che dei giovani (Harvey, 1989; Read, 2009). L'evidenza delle sperimentazioni suggerisce che il contatto diretto, indiretto o simbolico con la Natura, possa alimentare risposte psicologiche positive con una più veloce rigenerazione dell'attenzione diretta dopo una fatica mentale (Kaplan, 1995) e un migliore recupero dallo stress (Ulrich, 1993) e di conseguenza migliorare l'apprendimento e stimolare la creatività. La vegetazione negli edifici e ambienti costruiti riguarda tetti verdi, facciate verdi e *living wall* da esterno e da interno e composizioni *landscape*, oppure singoli vasi con piante negli spazi interni ed esterni. Sono da favorire viste dall'interno verso l'esterno su scenari con vegetazione. Il verde può contribuire a organizzare e modulare gli spazi, creando percorsi, passaggi, delimitazioni, ripartizioni, divisori, rendendoli più piacevoli. La vegetazione all'interno degli spazi per l'apprendimento favorisce un senso di familiarità negli alunni (Isbell & Exelby, 2001), e il sentimento di affiliazione con la Natura cresce gradualmente attraverso attività indoor e outdoor in ambienti biofilii.

Caratteristiche fisiche: forme, materiali, finiture e colori. La capacità di identificare il mondo attraverso i sensi era legata alla necessità di distinguere tra buono o cattivo, utile o superfluo, pericoloso o innocuo, animato o morto, attraente o brutto, adatto o inadatto. Le forme, i materiali, le caratteristiche delle superfici e i colori degli oggetti ed elementi che compongono un ambiente interno ed esterno, determinano precise risposte emozionali ed estetiche. Forme. L'architettura vernacolare rimanda alla nostra fascinazione nei confronti della Natura con rappresentazioni simboliche o simulazioni del mondo naturale nelle forme e sagome presenti negli edifici. Queste forme biomorfe evitano linee e angoli retti in favore di sagome più soft e arrotondate e sono da preferire nei luoghi per l'apprendimento soprattutto per i più piccoli. Materiali. Generalmente preferiamo i materiali naturali a quelli artificiali anche quando questi ultimi copiano in maniera esatta o simbolica i prodotti naturali, perché apprezziamo i processi tipici della Natura che donano ai materiali una patina che riflette l'ecologia e la geologia locale e genera un 'senso del luogo'. Con materiali naturali si possono creare calde atmosfere con un forte impatto estetico che influenzano positivamente lo stato di benessere di alunni e insegnanti. Finiture. Il tema delle finiture è strettamente legato ai materiali. Siamo esseri sensoriali e abbiamo bisogno di circondarci di superfici che stimolano il nostro

senso visivo e soprattutto quello tattile, idealmente con un alternarsi di superfici ruvide e lisce, strutturate e setose che stimolano la curiosità. A superfici più naturali e morbide, attribuiamo una sensazione di calore, protezione e familiarità (Filighera & Micalizzi, 2018). Associamo alle finiture lucide e riflettenti un senso di pulito. Gli oggetti che tocchiamo ogni giorno possono così aggiungere un valore emotivo agli ambienti costruiti, oltre a benefici tangibili per la salute. Anche le texture con frattali hanno un effetto benefico sulle persone (Taylor, 2021). Colori. I colori hanno avuto un importante ruolo strumentale nell'evoluzione umana e nella sopravvivenza della nostra specie, migliorando la capacità di individuare risorse come cibo e acqua e di identificare i pericoli. Non ci sono delle regole universali per l'utilizzo dei colori, perché in Natura lo stesso colore può rappresentare sia una risorsa (ad es. il ribes rosso) sia un pericolo (ad es. le bacche di agrifoglio). Le preferenze cromatiche sono inoltre condizionate da fattori individuali ed esperienziali. La scala di colori non è solo una scelta decorativa, ma contribuisce, insieme alla luce, a trasmettere una sensazione di piacevolezza, calore e morbidezza quando è ben coordinata con le forme e gli spazi architettonici. L'utilizzo di colori allegri, stimolanti e invitanti, presenti anche in Natura sotto forma di tramonti, arcobaleni o cieli blu, attraggono e influenzano positivamente l'umore. Tocchi di colori vivaci incuriosiscono i più giovani, stimolando lo studio e la concentrazione, se non sono usati eccessivamente e combinati con colori caldi più neutri e abbastanza chiari che sono rassicuranti, tranquillizzanti e fanno sembrare gli spazi interni più grandi.

4. Conclusioni

La biofilia è la nostra innata capacità di stabilire un legame con la Natura che influenza i nostri comportamenti nelle scelte di ogni giorno (Barbiero & Berto, 2018). Dalla biofilia è sorta una nuova disciplina del costruire: il *biophilic design*, che ha come scopo quello di progettare ambienti artificiali capaci di stimolare la biofilia. Poiché sviluppare la biofilia è essenziale per la crescita armonica di un essere umano, il *biophilic design* può essere impiegato per la progettazione degli ambienti scolastici, non solo perché si stimola l'apprendimento e il benessere generale dei bambini, ma anche perché un contatto continuo con il mondo naturale può sanare gli effetti negativi della disconnessione dalla Natura che caratterizza i bambini urbanizzati.

Riferimenti bibliografici

- Appleton J. (1996), *The experience of landscape*, John Wiley & Sons Ltd, New York.
- Arranz-Otaegui A., Gonzalez Carretero L., Ramsey M.N., Fuller D.Q., Richter T. (2018), “Archaeobotanical evidence reveals the origins of bread 14,400 years ago in northeastern Jordan”, *PNAS*, 115 (31), 7925-7930.
- Barbiero G. (2020), “Ecologia affettiva: dalle verifiche sperimentali alle potenzialità applicative”, *Culture della Sostenibilità*, 26, 192-220.
- Barbiero G., Berto R. (2016), *Introduzione alla Biofilia*, Carocci, Roma.
- Barbiero G., Berto R. (2018), “From Biophilia to Naturalist Intelligence Passing Through Perceived Restorativeness and Connection to Nature”, *Annals Review and Research*, 3(1): 555604.
- Barbiero G., Marconato C. (2016), “Biophilia as emotion”, *Visions for Sustainability*, 6, 45-51.
- Barbiero G., Venturella A., Maculan N., Miroglio M., Berto R., Callegari G. (2017), The Restorative Schoolroom of Gressoney-La-Trinité as an example of biophilic design integrated in energetic efficiency retrofit, *Proceedings of the 27th Congress of The Italian Society of Ecology*, Napoli, September 12-15, p.147.
- Baron R.A., & Thomley J. (1994), “A whiff of reality: Positive affect as a potential mediator of the effects of pleasant fragrances on task performance and helping”, *Environment and Behavior*, 26, 766–784.
- Baroni M.R., Berto R. (2013), *Stress ambientale. Cause e strategie di intervento*. Carocci, Roma.
- Beatley T. (2011), Biophilic Cities: What Are They?, in *Biophilic Cities*. Island Press, Washington, DC, pp. 45-81.
- Berto R., Barbiero G. (2017a), “How the psychological benefits associated with exposure to Nature can affect pro-environmental behaviour”, *Annals Cognitive Science*, 1, 16-20.
- Berto R., Barbiero G. (2017b), “The Biophilic Quality Index: A Tool to Improve a Building from “Green” to Restorative”, *Visions for Sustainability*, 8, 38-45.
- Berto R., Barbiero G., Pasini M., Unema P. (2015), “Biophilic Design Triggers Fascination and Enhances Psychological Restoration in the Urban Environment”, *Journal of Biourbanism*, 1, 26-35.
- Berto R., Maculan N., Barbiero G. (2020), “Does sustainability address perceived restoration? An exploratory study on Biosphera 2.0, a net zero energy house”, *Visions for Sustainability*, 13, 17-30.
- Berto R., Pasini M., Barbiero G. (2015), “How Does Psychological Restoration Work in Children? An Exploratory Study”, *Journal Children and Adolescent Behavior*, 3, 1–9.

- Biederman I., Vessel E. (2006), "Perceptual pleasure and the brain: A novel theory explains why the brain craves information and seeks it through the senses", *American Scientist*, 94 (3), 247-253.
- Bolten B., Barbiero G. (2020), "Biophilic Design: How to Enhance Physical and Psychological Health and Wellbeing in our Built Environments", *Visions for Sustainability*, 13, 11-16.
- Browning W.D., Ryan C.O., Clancy J.O. (2014), *14 Patterns of Biophilic Design*. Terrapin Bright Green, LLC, New York.
- Buss D.M. (2016), *Evolutionary psychology: The new science of the mind*, 5th edition, Routledge, New York.
- Cooper-Marcus C., Barnes M. (1999), *Healing Gardens Therapeutic Benefits and Design Recommendations*, John Wiley, New York.
- Costa M. (2009), *Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Crutzen P.J. (2006), *The "Anthropocene"*, in Ehlers E., Krafft T., eds., *Earth System Science in the Anthropocene*, Springer, Berlin, Heidelberg, pp. 13-18.
- Evans G.W., Kliwer W., & Martin J. (1991), *The role of the physical environment in the health and well-being of children*, in Schroeder H.E., ed., *Series in applied psychology: Social issues and questions. New directions in health psychology assessment*, Hemisphere Publishing Corp., 127-157.
- Filighera T., Micalizzi A. (2018), *Psicologia dell'abitare. Marketing, architettura e neuroscienze per lo sviluppo di nuovi modelli abitativi*. FrancoAngeli, Milano.
- Gould S.J., Vrba E.S. (1982), "Exaptation-a missing term in the science of form", *Paleobiology*, 8 (1), 4-15.
- Harvey M.R. (1989), "Children's experiences with vegetation", *Children's Environments Quarterly*, 6 (1), 36-43.
- Hildebrand G. (1991), *The Wright Space. Pattern and Meaning in Frank Lloyd Wright's Houses*, University of Washington Press.
- Isbell R., Exelby B. (2001), *Early learning environments that work*, Gryphon House, Inc., Beltsville, MD.
- Kaplan R., Kaplan S. (1989), *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kaplan S. (1995), The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.
- Kellert S. (1997), *Kinship to Mastery. Biophilia in Human Evolution and Development*. Island Press. Washington, DC.
- Kellert S. (2008), Dimensions, Elements and Attributes of Biophilic Design, in Kellert S., Heerwagen J., Mador P., eds., *Biophilic Design*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Kellert S. (2018), *Nature by Design*, Yale University Press, New Haven, CT.

- Kellert S., Heerwagen J., Mador P., eds. (2008), *Biophilic Design. The Theory, Science, and Practice of Bringing Buildings to Life*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Larson G., Piperno D.R., Allaby R.G., *et al.* (2014), “Current perspectives and the future of domestication studies”, *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 111 (17), 6139–6146.
- Livio M. (2017), *Why? What Makes Us Curious*, Simon & Schuster, New York.
- Louv R. (2005), *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*, Algonquin Books of Chapel Hill, North Carolina.
- Orians G.H., Heerwagen J.H. (1992), *Evolved Responses to Landscapes*, in Barkow J.H., Cosmides L., Tooby J., eds.; *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford University Press, New York, pp. 555–579.
- Prescott E. (1987), *The Environment as Organizer of Intent in Child-care Settings*, in Weinstein C.S., David T.G., eds., *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York.
- Read M. (2009), *Child Development Centers: Students as Consumers of Research*, in Dickinson J., Marsden J.P., eds., *Informing Design*, Fairchild Books, New York, pp. 191-228.
- Roenneberg T., Pilz L.K., Zerbini G., Winnebeck E.C. (2019), “Chronotype and Social Jetlag: A (Self-) Critical Review”, *Biology* 8, 54.
- Rossi M. (2019), *Circadian Lighting Design in the LED Era*, Springer Nature Switzerland AG.
- Sanoff H. (2015), Schools Designed with Community Participation, in: Walden R., eds, *Schools for the Future*. Springer, Wiesbaden.
- Szreter S., Mooney G. (1998), “Urbanization, mortality, and the standard of living debate: new estimates of the expectation of life at birth in nineteenth-century British cities”, *Economic History Review*, 84-112.
- Taylor R.P. (2021), “The Potential of Biophilic Fractal Designs to Promote Health and Performance: A Review of Experiments and Applications”, *Sustainability*, 13, 823.
- Ulrich R. (1993), *Biophilia, Biophobia and Natural Landscapes*, in Kellert S., Wilson E.O., eds., *The Biophilia Hypothesis*, Island Press, Washington, DC, pp. 73-137.
- Venturella A., Barbiero G. (2021), “Bracing Biophilia: l’esperienza educativa della scuola biofila di Gressoney-La-Trinité”, *Ecologia della salute*, 2, 49-61. www.aiems.eu/files/ecologia_della_salute_-_n2.pdf
- Wilson E.O. (1984), *Biophilia*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wilson E.O. (1993), Biophilia and the Conservation Ethic, in Kellert S., Wilson E.O., eds., *The Biophilia Hypothesis*, Island Press, Washington, DC, pp. 31-41.
- Worldbank (2019), <https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS>

La scuola domestica. Piante e sensi, diritti e competenze per il mondo che verrà

di *Beate Weyland*

In questo contributo approfondiremo il rapporto tra pedagogia, architettura e design sotto una nuova angolatura. La riflessione partirà dal micro gesto di portare negli spazi interni delle scuole di ogni ordine e grado una pianta per ogni bambino e una per ogni insegnante. Da qui partiranno una serie di pensieri e azioni non solo per abbellire luoghi che troviamo spesso tristi e disadorni, ma per comprendere quanto questo gesto sia assolutamente rivoluzionario in contesto didattico. Rifletteremo sulla possibilità di ripensare il tempo scuola in ordine al tema della cura: quanto tempo possiamo ritagliare per curare insieme le piante? Vivere con loro, curarle, seguirle, osservarle, giocare... significa condurre bambini e ragazzi (e noi stessi) a sviluppare rapporti di prossimità con le piante. E dal tempo scuola si arriverà a una riflessione più accurata sulle qualità sensoriali della didattica e sulla necessità di salvaguardare i diritti dei bambini per permettere loro di acquisire competenze. EDEN - *Educational Environments with Nature* (Weyland, 2020a; 2020b) descrive la possibilità di creare con semplici gesti una scuola domestica, rispettosa dei diritti dei bambini e degli insegnanti, generatrice di benessere per il mondo che verrà. Faremo un percorso a ritroso: dalle piante agli spazi, al corpo e i sensi fino ad arrivare alla didattica.

1. Una pianta per ciascuno

La proposta di portare le piante negli spazi interni alle scuole nasce da un lungo percorso di ricerca e azione sul rapporto tra pedagogia e processo di ripensamento degli spazi e delle didattiche all'interno delle scuole (Weyland, Attia, 2015; Weyland, 2018). In questo percorso la criticità più grande è sempre stata l'impossibilità da parte dell'utenza (quindi gli insegnanti, i genitori,

i bambini e i cittadini) di intervenire sin da subito sull'esistente e di avere un beneficio visibile ed esperibile concretamente del processo trasformativo nel quale erano coinvolti.

Attraverso un gesto semplice, come quello di portare le piante in uno spazio educativo, si può invece ottenere subito – senza chiedere o senza troppo complicate procedure amministrative – un beneficio e incontrare lo spazio, interrogarlo e scoprire come arredarlo meglio, abbellirlo e riconfigurando così la didattica trovando il tempo anche per la cura dello spazio, degli oggetti e dei nuovi esseri viventi ospitati.

Inserendo una pianta tra i banchi disposti a isola è possibile creare, per esempio, una superficie operativa molto affascinante ed interessante. Lasciando arrampicare una pianta sul muro, o facendola pendere da un armadio, si crea un ambiente più armonico. Con le piante portate all'interno, si possono scoprire in modo intuitivo le tre traiettorie del dialogo tra pedagogia e architettura: lo spazio e gli arredi, le posture e le azioni. Si esplorano gli approcci didattici che lavorano sul tema della ricerca e del team building e nascono occasioni per la progettazione di interventi per rispondere alle domande che l'universo ci pone: l'incontro con la natura.

Questi sono gli elementi chiave del progetto EDEN, promosso attraverso un ciclo di seminari a partire dal primo lockdown “La natura dentro casa – Prima dell'aula green” proposto all'interno del ciclo di dialoghi aperti sull'educazione offerti dalla Libera Università di Bolzano¹ e proseguito per tutto il 2021, con il crescente interesse di scuole, insegnanti, esperti e curiosi.

Questo acronimo vuole regalare un sogno agli insegnanti e ai dirigenti, ai genitori e ai bambini. Le scuole possono diventare veri e propri paradisi terrestri. L'immaginario che noi abbiamo quando parliamo dell'Eden è quello di un *giardino*, non di una foresta o una campagna incolta (Scafì, 2011). Un giardino domestico, in cui la natura è addomesticata, curata, accompagnata e scelta dall'uomo. L'esperienza delle piante da interno che portiamo nelle nostre case possono assomigliare come a quella che facciamo con i nostri animali domestici. Sviluppando una relazione sempre più affettiva con gli animali che vivono intorno a noi, nel tempo la nostra umanità ha sviluppato una sensibilità maggiore sui loro diritti. Lo stesso potrebbe anche accadere con le piante e permetterci di affinare la nostra predisposizione positiva all'incontro con la natura. Perciò, portando le piante all'interno degli edifici scolastici non solo le abbelliamo, ma ci miglioriamo come persone.

¹ www.greenplanner.it/2020/07/21/progetto-eden-verde-in-classe/.

La proposta consiste in un'azione tanto semplice come gesto individuale, quanto complessa come impegno educativo collettivo: sono i bambini e gli insegnanti a portare le piante a scuola. Ogni abitante della scuola adotta una pianta. Ciascuno ne ha responsabilità e anche durante le vacanze porterà la propria pianta a casa, o studierà modalità di irrigazione automatica per salvaguardarle. L'impegno primario è semplice, le attività che conseguono sono complesse, perché si entra nei territori della cura.

Nell'ultimo libro di Luigina Mortari (2021) il tema della cura viene esplorato in collegamento alla dimensione politica dell'umano. La scuola è una istituzione in cui la dimensione politica è certamente la prima di cui l'individuo fa esperienza nella società. Le regole, i diritti, i doveri, i sistemi decisionali, le responsabilità, si manifestano in tutti i piccoli e grandi universi delle istituzioni formative ed educative. Uno dei grandi ideali della politica sarebbe proprio quello della cura secondo la pedagogista. Una cura che ha a che fare con una decisionalità etica, secondo la quale ci si prende a cuore la vita, ispirati dalla «giustizia dell'agire, sostenuti dalla chiarezza del pensare e dalla purezza del sentire» (Mortari, 2021, p. 99).

Per prendere a cuore la vita, simboleggiata egregiamente dalle piante, indifese, destinate a morte certa se non annaffiate, è necessario inserire nella quotidianità e programmazione scolastica il tempo della cura. Un tempo non calcolato, non formalizzato, quindi attualmente molto difficile da organizzare e incasellare nei nostri formati tradizionali di rendicontazione. Il tempo della cura non è stato pensato. Forse è stato considerato una forma di atteggiamento, o una competenza del docente. Fatto sta che con la presenza delle piante a scuola si presenta subito il tema: quando, come e chi cura i vegetali?

Se inseriamo il concetto delle piante in un discorso educativo e didattico finalizzato a sviluppare con esse un rapporto di prossimità, scopriamo in breve tempo che queste innescano un processo molto complesso di rivisitazione del modo di fare scuola. Dove mettiamo queste piante? È possibile disporre i banchi a isola per avere una superficie dove appoggiarle? Di quali altri mobili potremmo avere bisogno? Si può appenderle? È possibile dotarsi di mensole e librerie per riporle? Ma non solo: il discorso si estende ai tempi dell'innaffiatura, del travaso, della cura delle malattie, al terriccio e così via. E poi, cosa ci facciamo? Si vedono germogliare percorsi esplorativi non codificati che portano bambini e insegnanti a porsi domande e a cercare insieme possibili risposte.

Per tutto questo ci vuole tempo. E la politica della cura a scuola inizia a farsi strada, chiedendo di essere riconosciuta.

2. Il diritto dei sensi

Quando portiamo una pianta a scuola, e soprattutto in classe, tutto a un tratto scopriamo che anche in questo luogo si può entrare in relazione con lo spazio fisico in cui la pianta viene condotta a vivere.

La mobilità delle piante soprattutto in un contesto *indoor*, ovvero la scelta di portare in contesto educativo “piante mobili” contenute in vasi leggeri, tali da potere essere facilmente spostati dai bambini, ci conduce quindi a percepire più chiaramente la fisicità delle cose e delle persone e a scoprire come la vita abbia un rapporto fondamentale con la corporeità e con la mobilità. Henry David Thoreau, inneggiando nel suo libro *Camminare* (2009) a una natura da conquistare camminando, riporta prepotentemente l’attenzione sull’importanza della mobilità di tutti gli esseri viventi, un movimento che ci pone in relazione con il mondo. Addirittura Stefano Mancuso (2015, 2018) sovverte la credenza diffusa che i vegetali non si muovano e invita a percepire le piante come soggetti cognitivi altamente intelligenti e dotati di sensi. Questa scoperta ci conduce a percepire le piante molto più simili a noi e a comprendere come sia importante recuperare la dignità del corpo e dei cinque sensi a scuola (Acconcia, 2020).

Daniel Pennac ci incanta nel suo *Diario di Scuola* descrivendo minuziosamente le sensazioni corporee dell’esperienza conoscitiva:

Il sapere è anzitutto carnale. Le nostre orecchie, i nostri occhi lo captano, la nostra bocca lo trasmette. Certo viene dai libri, ma i nostri libri escono da noi. Fa rumore, un pensiero, e il piacere di leggere è un retaggio del bisogno di dire (Pennac, 2008. p. 125).

Ivano Gamelli diventa un punto di riferimento sulla pedagogia del corpo (2001) approfondendo la qualità profondamente educativa dei cinque sensi e invitando a “conversazione felice” con sé stessi e con il mondo, tramite la sensorialità. E Monica Guerra (2017; 2019), insieme a un folto gruppo interdisciplinare di esperti, porta i sensi a scuola lavorando sulla materialità delle cose, sugli oggetti più o meno didattici, più o meno naturali, come straordinari veicoli tramite cui iniziare un arricchente percorso esplorativo.

Tim Ingold, in *Ecologia della cultura* (2001) indaga in profondità il rapporto tra fare e pensare, tra oggetto e pensiero. Secondo lo studioso «i materiali pensano in noi e noi pensiamo attraverso di loro». È proprio appropriandosi della materia che si può cesellarla secondo le nostre più ardite immagini.

Questa è la nota prospettiva del *dwelling*, ovvero dell'abitare, con la quale Ingold invita a comprendere quanto l'uomo abbia prima esplorato e abitato lo spazio e solo successivamente lo abbia costruito. Da questi pensieri si riscopre l'interessante significato di "informare", che non è solamente "dare informazioni" cognitive, ma propriamente "dare forma" a qualcosa con il pensiero, con la parola e infine con la materia. Lo spazio educativo, i suoi oggetti e quindi anche le piante hanno bisogno di essere informati di pensiero pedagogico. Il *fare cooptativo* di Ingold vuole superare la dimensione oggettiva dell'esperienza e introdurre una dimensione relazionale e sperimentale che porta gli individui a dare informazioni alle cose che hanno, agli oggetti che usano, ai vegetali intorno a loro, agli spazi che abitano. In questo modo padroneggiare il mondo significa acquisire *identità*. Nel campo pedagogico questo processo di identificazione è fondamentale per dare spessore alle azioni didattiche e alle scelte educative, ma soprattutto per iniziare ad addomesticare lo spazio educativo.

Virgilio Sieni (2021), architetto, artista e performer, offre una ricca esperienza di esplorazione dello spazio con il corpo, che in contesto educativo può condurre a un processo appropriativo straordinario. Secondo l'artista «manipolare lo spazio significa sensibilizzare i polpastrelli al dialogo con l'organismo e far sì che il tatto percepisca le densità e le aperture del corpo» (ivi, p. 21). Nelle nostre scuole sarà importante lavorare sull'esplorazione corporea dello spazio per addomesticarlo e in questo anche le piante possono esserci di aiuto.

Tutte queste riflessioni ci portano a considerare quanto sia sempre più importante fondare l'azione educativa sull'auto ascolto e sull'autopercezione del proprio corpo. Un corpo che indica chiaramente una via che da un regime di prescrizione basato sul controllo e sul dovere, segue un percorso ispirato dal principio di piacere. Si tratta di un cambio di paradigma lento, che Umberto Galimberti con il libro *Il corpo* (1983) ripercorre nella storia culturale dell'Occidente, trovando le ragioni profonde delle remore ancora oggi presenti, di riconoscere al corpo qualità pari a quelle della mente. Grazie al suo contributo si può iniziare a intravedere la via per una possibile sintesi tra natura e cultura in un percorso sinergico, libero dal giudizio, per assumere piena responsabilità nel riconoscere che la vera conoscenza avviene quando l'informazione che arriva da fuori si armonizza con la reazione che si ha dentro, che racconta di un corpo che sente in modo assolutamente interconnesso.

3. Spazio ai diritti dei bambini

La *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia* del 1989² poggia su una pedagogia dei diritti (Biemmi, Scognamiglio, 2007) sui quali è il caso di soffermarci, per cogliere davvero il significato profondo dell'educazione intesa come presidio importantissimo per la loro salvaguardia. Oltre a riconoscere «il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale» (art. 27/1), gli Stati che hanno sottoscritto la Convenzione si impegnano a valorizzare cinque principi fondamentali:

1. Il principio della non discriminazione (art. 2).
2. Il principio riferito al diritto del “superiore interesse del bambino” (art. 3).
3. Il principio del diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6).
4. Il diritto ad essere ascoltati e il principio di partecipazione (art. 12).
5. Il diritto al gioco e al tempo libero (art. 31).

Sofferamoci in particolare sul secondo, il quarto e il quinto. I primi due presuppongono un atteggiamento di ascolto positivo e proattivo del bambino, come soggetto in situazione, che vive esperienze e ha opinioni personali che solo se sono prese in considerazioni permettono di orientare l'intervento educativo nei confronti dei loro bisogni, le loro stesse capacità e il tempo specifico della vita che stanno vivendo. Come scrive Vito Orlando (2008), questa attenzione alla situazione concreta del ragazzo deve costituire la strategia preventiva illuminata per realizzare un accompagnamento efficace verso la sua piena realizzazione.

Per comprendere la profondità del diritto al gioco, espresso nell'articolo 31 della Convenzione Onu, possiamo fare riferimento a Peter Gray che nel suo noto libro *Lasciateli giocare* (2015) descrive le qualità degli “istinti pedagogici umani”: la *curiosità* come impulso a esplorare e comprendere; la *giocosità* come impulso a esercitarsi e creare; la *socievolezza* umana e l'impulso naturale a condividere informazioni e idee.

La giocosità si presta a scopi pedagogici complementari a quelli della curiosità: mentre la prima spinge l'individuo a cercare nuove conoscenze e in-

² Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. La traduzione italiana è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del giugno 1991. La Convenzione è stata ratificata da tutti gli stati, eccetto Somalia e Stati Uniti.

tuizioni, la seconda lo spinge a esercitare nuove abilità e impiegarle in maniera creativa. Inoltre, Gray fa notare quanto l'esplorazione preceda sempre il gioco, dove mentre in un primo momento si è concentrati seri, in un secondo si è più rilassati, interattivi e sorridenti.

Per tornare alle frasi ispirative di Pennac:

Il gioco è il respiro della fatica, l'altro battito del cuore. Non nuoce alla serietà dello studio, ne è il contrappunto. E poi giocare con la materia è un modo come un altro per abituarci a padroneggiarla. Non dia del bambino al pugile che salta la corda, è imprudente (Pennac, 2008, p. 131).

Se affianchiamo questo importante documento istituzionale, la Convenzione sui diritti dei bambini dell'ONU 2013, al documento sulla qualità della scuola OCSE 2017, alle Linee guida sull'edilizia scolastica 2013 e alla Legge sull'Autonomia n. 89/97, possiamo trovare alcuni importanti elementi comuni che vengono ripresi e descritti come diritti da preservare in contesto educativo. Di seguito tentiamo di evidenziarli cercando gli spazi fisici che possano raccontare di un presidio pedagogico concreto:

- *il diritto alla concentrazione* – creando luoghi raccolti di studio individuale e di gruppo, quindi nicchie, aule gruppo, spazi per lavorare indisturbati e non sempre osservati;
- *il diritto alla differenza* – realizzando spazi non troppo identici l'uno all'altro e capaci di stimolare persone diverse in modo diverso e protesi di valorizzare le discipline scolastiche, di per sé anche molto diverse tra loro.
- *il diritto al gioco e all'incontro libero* – individuando luoghi non strutturati, di incontro e scambio informale abbastanza ampi per accogliere una sana socialità, il gioco libero, le attività autodeterminate;
- *il diritto alle emozioni e alla sensorialità* – avendo cura di attrezzare gli ambienti in modo tale da valorizzare la corporeità e le diverse potenzialità (oltre che i limiti) dell'udito, del tatto, dell'olfatto e che stimolino con essi le diverse sensibilità di allievi e insegnanti;
- *il diritto al movimento*– considerando con attenzione i percorsi dei ragazzi e degli insegnanti e la possibilità di imparare con tutto il corpo attivo, in luoghi che permettano l'esplorazione e l'attivazione, con posture diversificate nei diversi momenti della giornata.

Le comunità scolastiche convergono nel prendere atto che, alla prolungata permanenza a scuola dei bambini sia fondamentale che corrisponda una

qualità degli spazi didattici fatta di ambienti confortevoli e domestici, fisicamente interattivi, per permettere più azioni interconnesse nel tempo e/o nelle relazioni con gli utenti.

Questa interazione può svilupparsi all'interno e all'esterno dell'edificio con la proposta di una scuola "casa", domestica, in cui tutti gli ambienti si interconnettono tra loro e diventano un luogo vissuto dai bambini in tutte le sue parti. Per tale ragione, si auspica che gli spazi interni siano progettati per mettere in relazione tra loro le diverse aule didattiche in modo flessibile, al fine di agevolare possibili evoluzioni nell'agire didattico e per trasformarsi più facilmente in laboratori condivisi più ampi. Le aree didattiche interne, inoltre, vengono volutamente intrecciate con quelle esterne, attraverso una serie di patii, o aree all'aperto, dedicate e adiacenti alle aule, con il preciso scopo di agevolare le attività tra dentro e fuori. La richiesta di vetrate, ombreggiature e di soluzioni per garantire la riservatezza degli spazi esterni sui quali si affacciano gli ambienti, sono finalizzate a garantire una semplice ed efficace gestione dell'attività didattica anche a cielo aperto. Le aree esterne, infine, sono considerate come fondamentali per generare diffuse attività immersive nei giardini e negli orti dedicati, ma anche come promanazioni degli spazi domestici della scuola, verande didattiche, ballatoi educativi, terrazze per l'incontro, il gioco e l'esplorazione. In questo modo si pone la nascita di un sistema "ritmato" tra spazi scolastici, luoghi per la comunità, percorsi di connessione/circolazione, "orti" esterni, in grado di rispondere alle esigenze di permeabilità e flessibilità della scuola del nuovo millennio.

Come emerge da un ormai noto studio di Peter Barrett del 2015, infatti, non solo gli aspetti tecnici, come la qualità della luce e dell'aria, il comfort isotermico ecc., ma anche la possibilità di individuare spazi di appropriazione per le attività individuali e di gruppo e la possibilità di svolgere attività in stretta connessione con gli ambienti naturali offrono alla scuola la possibilità di incidere su un apprendimento più significativo ed efficace.

Si giunge nuovamente alla natura, dunque, e alle nostre piante, che inserite negli spazi, spostate, avvicinate e allontanate mentre lavoriamo e studiamo, ci insegnano a incontrare e appropriarci di ambienti che generalmente rimanevano neutri, sempre uguali a se stessi. Dal soggiorno temporaneo dei "non luoghi" descritti egregiamente da Marc Augé (2009) a uno straordinario soggiorno educativo, da creare anche con il nostro immaginario autobiografico, forse proprio a partire dalle memorie del giardino posseduto o mai conosciuto, desiderato o semplicemente ammirato, come descrive nei suoi

scritti Duccio Demetrio (2016), pensando a un luogo che per tutti simboleggia un'oasi di pace e serenità.

4. La didattica nella scuola domestica

La didattica di nuova generazione si orienta a quelle che vengono indicate dall'OECD³ come le quattro competenze globali: orientamento alla domanda e alla ricerca, team building (empatia), relazioni sane e azioni responsabili (capaci di germinare nel mondo). Sono competenze che fino ad ora non sono mai state contemplate in modo così chiaro. La scuola è stata sempre il luogo in cui si coltivavano le buone risposte, in cui si lavorava da soli e non si copiava (e il banco ne è l'emblema), un luogo che non necessariamente prestava attenzione alla salute dei corpi (muoversi, stare all'aria aperta, mangiare bene) e che non aveva molto tempo per sviluppare progetti con i bambini e ragazzi perché potessero sentirsi efficaci nel mondo. Tutto questo sta cambiando e tante scuole sono in cammino proprio per “informare” – dare forma – a queste direttrici.

A ben vedere, i nostri più importanti pionieri dei metodi didattici attivi del secolo scorso, da Montessori a don Milani, dalle Sorelle Agazzi a Giuseppina Pizzigoni, da Paul Freinet a Ivan Illich, da Mario Lodi fino ad arrivare a Franco Lorenzoni hanno già implementato egregiamente nella loro esperienza educativa questi moniti. Le didattiche chiamate “innovative” in realtà hanno un carattere profondamente umanistico, tutte convergenti nel voler accompagnare il nostro straordinario processo di umanizzazione, con l'ideale di fare cultura assieme e per procedere nello sviluppo della nostra umanità culturale.

Ciò che è cambiato da allora ad oggi è una grande emergenza educativa: il mondo è in corsa verso la fine. Si dice che non abbiamo più di cento anni davanti a noi per capire come arrestare la sicura estinzione dell'uomo sulla terra (Mancuso, 2017). Ci vogliono buone domande, un'ottima capacità di squadra, una grande attenzione alla salute e al benessere di ciascuno e una predisposizione a agire subito nel mondo per migliorarlo anche di poco. In questo la scuola ha un compito assolutamente nuovo, senza storia, senza modelli, senza esempi a cui fare riferimento. Siamo neofiti e consapevoli di un

³ www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/.

compito assai arduo ma quanto più necessario per la salvaguardia delle future generazioni.

Gilles Clément (2014) ci illumina raccontandoci dell'alternativa ambiente, di un giardiniere planetario interessato a un dialogo con la natura e a operare sullo slittamento di interesse «che opera silenziosamente nel mondo agitato: non si sente, ha bisogno solo di volontà e intelligenze felici» (ivi, p. 38), dai beni materiali a quelli immateriali, indicando tra questi proprio l'accrescimento del sapere e la riqualificazione degli ambienti.

Se vogliamo operare orientati alla domanda e al lavoro in squadra, se ci orientiamo al benessere di tutti e per tutti e a una progettualità che si esperisce nei contesti reali, come vorremmo fossero fatte le nostre nuove scuole? Forse le classi non ci basteranno più, avremo bisogno di ambienti più spaziosi e interconnessi tra loro per lavorare insieme. Forse la scuola come isola a sé stante diventerà un punto di partenza, ma sarà la città e il paese ad arricchirci. Forse la palestra sarà troppo piccola per contenere i variegati movimenti dei nostri giovani, e saranno i teatri, le pedane, i giardini, i boschi, le campagne, i laghi e il mare a darci di più.

Spesso ci si chiede come partire, e se sia davvero giusto sviluppare un approccio, un metodo e una scuola diversa. Come faremo con quelli che verranno? E se ce ne andremo, come faranno? Il fatto è che non stiamo pensando a creare un elemento del tutto fuori da ogni logica. Parliamo sempre di scuola, ovvero di un luogo in cui dovrebbe diventare molto più piacevole e ricca l'esperienza della conoscenza, dello scambio reciproco, dello sviluppo delle competenze, dell'amore per la cultura.

Sognare una scuola diversa non fa danni. Siamo sempre entro le regole dettate dal curriculum e dalle normative di edilizia scolastica. Le funzioni sono chiaramente definite dal numero delle persone (insegnanti e allievi), oltre che dalle discipline (Castoldi, 2020). È come quando si progetta un nuovo modo di organizzare un albergo, un ristorante o la nostra stessa casa: le funzioni principali sono le stesse, ma il modo in cui queste vengono inscenate cambiano, generando anche una evoluzione dell'esperienza.

Cesare Scurati incantava i suoi studenti durante le lezioni all'università descrivendo uno straordinario potere eudemonico umano: dare la parola alle cose. Sosteneva che la qualità tipicamente umana è quella di fare essere le cose che nominiamo, di trasformarle rinominandole o di eliminarle non parlandone proprio più. Possiamo forse dismettere la parola "scuola" che ci riporta a uno script che vive dentro di noi da qualche centinaio d'anni e che non può che ricondurci a un immaginario storico profondamente impresso

nella nostra cultura? Possiamo forse chiamarla “soggiorno educativo” e immaginare che da luogo dell’insegnamento si possa trasformare in una cattedrale della conoscenza e della cultura, in un luogo dell’incontro e dello scambio, nello spazio del potenziamento del genere umano, pensato per generare nuovi mondi? Possiamo semplicemente rinominarla e vivere insieme la straordinaria esperienza della creazione di nuovi scenari insieme a nuove azioni, molto più consone con il nostro modo di sentire attuale e con i bisogni cogenti ai quali sentiamo di dover dare risposta?

A dieci anni dalla morte di questo grande pedagogista, che ha accompagnato per tanti anni i processi trasformativi dell’educazione e dell’istruzione, possiamo ancora considerare attuale il suo messaggio pedagogico. Scurati invita a considerare il “soggiorno educativo” come

un insieme ed un complesso unitariamente intessuto ed intrecciato di elementi apporti e presenze. (...) non solo uno specchio della cultura e della storia ma anche una sua interpretazione e correzione secondo regole di natura pedagogica e didattica (Scurati 1997, p. 188).

L’augurio per tutti noi è quello di accettare la sfida pedagogica di interpretare e creare un nuovo modo di fare scuola, forse proprio lasciandoci ispirare dalle piante e dalla natura per il mondo che verrà.

Riferimenti bibliografici

- Acconcia E. (2020), *Architettura dei cinque sensi*, Booksprint, Salerno.
- Augé M. (2018), *Non luoghi*, Eleuthera, Milano.
- Barrett P. et al. (2015), *Clever Classrooms: Summary of the HEAD Report*, University of Salford, Salford.
- Biemmi I., Scognamiglio N. (2007), *Verso una pedagogia dei diritti*, Save the Children, Roma.
- Castoldi M. (2020), *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma.
- Clément G. (2014), *L’alternativa ambiente*, Quodlibet, Macerata.
- Demetrio D. (2016), *Di che giardino sei?*, Mimesis, Milano.
- Galimberti U. (1983), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Gamelli I. (2001), *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma.
- Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Guerra M., a cura di (2017), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.

- Guerra M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ingold T. (2001), *Ecologia della cultura*, Meltemi, Milano.
- Mancuso S. (2017), *Plant Revolution*, Giunti, Firenze.
- Mancuso S. (2018), *L'incredibile viaggio delle piante*, Laterza, Roma-Bari.
- Mancuso S., Viola A. (2015), *Verde Brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Giunti, Firenze.
- Mortari L. (2021), *La politica della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Orlando V. (2008), *La via dei diritti umani*, LAS Editrice, Roma.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Scafì A. (2011), *Alla scoperta del paradiso: un atlante del cielo sulla terra*, Sellerio, Palermo.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Sieni V. (2021), *Progettare scalzi*, Maschietto Editore, Firenze.
- Thoreau H.D. (2009), *Camminare*, Mondadori, Milano.
- Weyland B. (2018), *PAD Pedagogia, Architettura e Design per progettare la scuola insieme*, Ricercazione, Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, pp. 29-51.
- Weyland B. (2020a), "Eden: ambienti educative naturali", *Rivista dell'Istruzione*, 6/2020, 19-23.
- Weyland B. (2020b), *In Beziehung mit Pflanzen leben*. In: NAB Notizen zu Architektur und Bildung. Art. Nr. 121. Klinkhart rivista open access www.nab-notizen-architekturundbildung.net
- Weyland B., Attia S. (2015), *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini, Milano.

Interconnessioni tra esseri umani e animali in una prospettiva eco-sistemica ed educativa

di *Elena Mignosi*

1. Esseri umani e animali: una cornice epistemologica ed etica

I rapporti con il mondo animale sono esistiti fin dalla preistoria del genere umano: le pitture rupestri esprimono un legame strettissimo su cui ancora ci interroghiamo. Si tratta di un tema molto complesso che non è possibile approfondire in questo contributo, ma che proverò comunque a trattare sinteticamente al fine di delineare una cornice ecologica, etica ed educativa entro cui inserire il dibattito attuale.

Nella nostra cultura, a partire dai Greci, gli animali sono stati considerati in modi molteplici: come assoluta alterità, come “simili” da studiare per comprendere meglio le nostre caratteristiche, come tramite con l’al di là, o come vie simboliche alla conoscenza dell’animo umano. Nella tradizione giudaico-cristiana, a parte qualche eccezione legata ad una prospettiva spirituale del vivente come testimonianza divina in tutte le sue manifestazioni ed interconnessioni (De Benedetti, 2011; De Benedetti, Scordino, 2013), gli animali sono considerati esseri inferiori creati al servizio degli uomini. Nella prospettiva filosofica cartesiana (ma anche positivista) che ha ancora oggi profonde radici, sono automi privi di sentimenti ed emozioni: la crudeltà nei loro confronti è, quindi, logicamente impossibile dal momento che sono incapaci di sentire (Damasio, 1995). La moderna società capitalista ha ridotto gli animali a merce da consumare per trarne i maggiori profitti economici possibili e, più in generale, si è assistito ad un progressivo scollamento degli esseri umani dalla percezione di far parte del mondo naturale con una conseguente perdita di senso rispetto alla propria vita. Molto interessante a proposito è la prospettiva psicoanalitica junghiana, secondo cui lo stato di depressione generalizzato, nel mondo occidentale, ha origini da tale perdita di con-

tatto, dal non sentirsi parte di un tutto interconnesso, oltre che da una distruzione sistematica degli ambienti naturali. In particolare l'analista junghiano James Hillman ha trascritto per anni i sogni dei pazienti sugli animali e, alla fine del secolo scorso, li ha raccolti in un libro, interrogandosi su come mai sogniamo tanto gli animali, nonostante abbiamo trascorso gli ultimi due secoli a sterminarli regolarmente; nota che il bisogno di un movimento ecologico e di associazioni per i diritti degli animali è qualcosa che comincia nei nostri sogni, in quanto, se c'è un'anima del mondo e noi ne facciamo parte, allora ciò che accade nell'anima esterna accade anche in noi. L'estinzione degli animali, come quella delle piante, è una sofferenza insita nel mondo e, poiché noi siamo parte dell'*anima mundi*, intimamente soffriamo della sofferenza che vi si sta producendo. Per far fronte a questo, noi possiamo salvare gli animali nella nostra "ecologia psichica", se non in quella fisica del pianeta in sistematica via di distruzione; possiamo fare posto nella nostra intelligenza alle sembianze zoomorfe di un non umano, onnipresente, invece, come sovraumano, nel sentimento religioso delle civiltà antiche. Hillman raccomanda però di andare oltre l'interiorizzazione degli animali al fine di salvaguardarne l'alterità e quindi la possibilità di "entrarvi in dialogo" sul piano psicologico.

Dopo l'affermazione di un'estrema alterità ontologica da parte degli stoici, dei romani, dei cristiani e dei cartesiani, per i quali l'animale era soltanto passatempo, proprietà, cibo e macchina, l'interiorizzazione almeno ha dato al regno animale una dimora nell'anima [...]. L'interiorizzazione però riporta tutto a se stessi annullando l'alterità animale. Così ad esempio la volpe nella foresta non è "mia" perché sono io a sognarla e non rappresenta soltanto i miei bisogni, le mie emozioni, etc. [...]. Ciò che va perso è l'animale in quanto altro, la sua padronanza di se stesso come creatura autonoma, dotata di una propria natura, non assimilabile alla mia. Possiamo lasciare l'animale là fuori, nella sua alterità e insieme mantenere la sua importanza psicologica e la nostra parentela con lui? (Hillman, 1991, p. 60).

Il fatto di guardare agli animali attraverso delle lenti antropomorfe è un problema anche dei moderni studi etologici, biologici e psicologici sulle caratteristiche delle diverse specie e sulle loro "capacità". Il grande primatologo Franz De Waal, a proposito fa notare come una serie di esperimenti sulla intelligenza abbiano ottenuto risultati erronei in quanto immaginati non in relazione alle caratteristiche degli animali osservati, bensì in relazione al nostro modo di funzionare o alla nostra anatomia (De Waal, 2016).

Un esempio della necessità di rivedere le nostre cornici interpretative è relativo allo spazio dato alla “bellezza” nel regno animale; secondo l’approccio comportamentista la dimensione estetica non va considerata, in quanto non spiegabile in termini funzionali, è un tratto secondario, inutile per la conservazione della specie¹. Si tratta di una posizione comune ai principali filoni della ricerca biologica ed etologica benché già Darwin nel 1871 avesse avanzato la tesi che, come gli esseri umani, anche gli animali valutano ornamenti e melodie in base alle loro sensazioni soggettive e alle loro esperienze cognitive. Tali valutazioni possono condurre allo sviluppo di caratteristiche attraenti che non sono vincolate a uno scopo, ma sono piuttosto scelte a piacere e sono ben distinte dalle altre caratteristiche fisiche che conferiscono vantaggi evolutivi. Solo molto di recente alcuni ricercatori hanno indicato strade interpretative diverse, tenendo conto della complessità del vivente. La biologa tedesca Nüsslein-Volhard, ad esempio, sottolinea come:

la bellezza delle piante e degli animali, così come noi la percepiamo, svolge in natura una funzione simile a quella svolta dall’arte e dalla cultura per l’umanità. Sin dai tempi preistorici gli esseri umani si sono ornati di piume e pellicce di cui per natura sono privi, ottenendo così una varietà di colorazioni attraverso metodi e manufatti artificiali. Gli altri animali non ne sono capaci ma, in cambio, a seconda delle loro condizioni di vita, esibiscono forme e colori che - come tra gli esseri umani - vengono riconosciuti dai compagni di specie e permettono la comunicazione (Nüsslein-Volhard, 2020, p. 12).

Oltre l’ambito della ricerca scientifica, se riflettiamo sul ruolo degli animali nell’attuale società capitalista, assistiamo ad una “marginalizzazione culturale degli animali” che, come rileva John Berger è un processo più complesso della loro marginalizzazione fisica (Berger, 2016). Essi sono stati cooptati nella *famiglia* e nello *spettacolo*. Gli animali da compagnia sono ormai presenti quasi in ogni casa in ambienti urbani entrando a far parte del privato della piccola unità familiare; nello stesso tempo l’industria cinematografica, i cartoni animati, i fumetti veicolano immagini stereotipate e simbolicamente antropomorfe.

Riflettendo sulla identità e alterità animale è necessario ampliare, dunque, lo sguardo a fondamentali questioni etiche. Nella società dei consumi, gli

¹ «La psicologia si è rifiutata di riconoscere che il regno animale è, prima di tutto, un’*ostensione estetica*, una fantasia in mostra di colori e canzoni, di modi di incedere e di fughe - una manifestazione estetica che è una forza primordiale e istintiva, iscritta nel plasma» (Hillman, 1991, p. 66).

animali sono, infatti, ridotti a merce all'interno di un sistema economico globale, e ciò è giustificato da una prospettiva antropocentrica secondo la quale chi non è umano è portatore con la sua stessa diversità di un'essenza priva di valore, quando non addirittura gravida di pericoli e minacce: in altri termini o è inferiore o è pericoloso e come tale può e deve essere trattato.

Ci troviamo quindi di fronte ad una profonda ambivalenza nei confronti degli animali e ad una incoerenza su cui poco riflettiamo (Herzog, 2012): coccoliamo i nostri pet in casa, ma poi ci nutriamo di animali di ogni genere (mammiferi compresi), provenienti da allevamenti intensivi, dove vivono in condizioni atroci e brutali; ci inteneriamo nel vedere gli agnellini saltellare, ma poi li mangiamo con gran gusto.

Perché questo sia possibile, come fa notare la psicologa Annamaria Manzoni, ricorriamo a dei meccanismi di difesa che ci consentono di operare una scissione consentendoci di «non integrare le caratteristiche dell'altro in immagini coese e di assolutizzare ora uno ora l'altro degli aspetti che vengono in contatto con la propria esperienza immediata e con le relative emozioni» (Manzoni, 2006, p. 38) e questo permette di non provare alcun rimorso o senso di colpa.²

In questa prospettiva un ruolo importante gioca l'apprendimento, fin dalla prima infanzia, perché i bambini introiettano i modelli di comportamento dagli adulti di riferimento, interpretano la realtà attraverso i messaggi che “i grandi” mandano e la colorazione emotiva che vi attribuiscono, e imparano a disconoscere una pietà che istintivamente provano (*infra*, par. 3). L'empatia sembra essere una caratteristica biologica della specie umana ed è strettamente legata alle prime forme di contatto e di comunicazione attraverso il corpo (De Waall, 2013; Gallese, 2015), ma va sviluppata e inserita in una cornice culturale e sociale.

Nella cornice attuale, quello che viene chiamato “specismo” è l'indicatore di un modo di stare al mondo centrato sulla sopraffazione del più debole e del diverso. In questo senso può essere messo in relazione al sessismo e al razzismo:

Sessismo e razzismo sono legati da un certo rapporto di continuità, nel senso che probabilmente le varie forme di razzismo hanno imitato, per così dire, l'esperienza,

² Annamaria Manzoni elenca una serie di meccanismi di difesa, tutti tra loro collegati, quali il dislocamento delle responsabilità, l'etichettamento eufemistico, la desensibilizzazione, la rimozione, la negazione che sono alla base del nostro rapporto “inconscio” col mondo animale e che hanno conseguenze sul piano cognitivo, culturale ed etico.

il modello della relazione asimmetrica e/o di dominio tra i generi. Si può ipotizzare, inoltre, che sessismo e razzismo siano a loro volta in rapporto con lo specismo, cioè con l'ideologia della centralità e della superiorità della specie umana su tutte le altre, che finisce per negare ai non umani la qualità di soggetti di vita senziente emotiva e cognitiva [...]. Le tre forme di dominio implicano, tutte, il desiderio di annullare l'altro-da-sé che non si sa riconoscere come parte del proprio sé. (Rivera, 2010, pp. 62-63).

Per potere comprendere l'altro da sé e per accrescere l'attitudine empatica, è importante assumere una prospettiva fenomenologica che consenta di cogliere la singolarità di ciascuno (umano e non) e di percepire la contiguità con ogni essere vivente, superando generalizzazioni e stereotipi. La costruzione di un diverso atteggiamento nei confronti degli animali, se veicolata da processi educativi che implicano la capacità di accogliere le differenze e la capacità di decentrarsi restando in dialogo con se stessi, comporta, quindi, una trasformazione più ampia e profonda della cultura della società.

Forse se nella nostra vita quotidiana ci abituassimo a riconoscere nell'altro (nero o iracheno che sia, uomo, coniglio o cavallo) un essere con una sua storia degna di essere conosciuta, non lo identificheremmo solo con il suo gruppo o la sua specie, ma gli riconosceremo il diritto a essere considerato per quello che è, anziché per il posto che occupa nei nostri pregiudizi. Vedere nell'altro un essere senziente, capace di attaccamento alla vita e vulnerabile alla paura, equivale a considerarlo meno alieno, un po' più simile a noi, meritevole di rispetto. Per concludere: nel rapporto con gli animali esattamente come in quello con gli uomini, il passaggio dal collettivo all'individuale permette di prendere davvero atto dell'unicità dell'essenza di ognuno (Manzoni, 2006, p. 54).

È possibile ritrovare nella recente zooantropologia un riferimento importante per un cambiamento di prospettiva epistemologica ed etica nella direzione fin qui delineata.

2. La prospettiva zooantropologica

Proprio come tutti gli esseri umani sono simili e, d'altra parte, ciascun essere umano è diverso dagli altri, è vero anche che tutte le specie sono simili e ciascuna di esse è ben distinta e che all'interno di ciascuna ogni creatura è un individuo. È al tempo stesso misterioso e bellissimo che moltissime specie possano gettare un ponte sul confine che esiste tra noi, così che il falco cerca il falconiere, il cane il suo amico umano, l'elefante

monta la guardia alla donna smarrita, e l'orca spinge una barca a vela per gioco, ma dà solo un delicatissimo colpetto ad un kayak (Safina, 2018, p. 609).

Questa citazione tratta dal libro di Carl Safina *Al di là delle parole*, ben introduce, a mio parere, la prospettiva zooantropologica: si tratta, infatti, di una disciplina che nasce tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso in USA con la finalità di analizzare la relazione tra l'essere umano e le altre specie animali in tutte le sue componenti (semiotiche, culturali e comportamentali) e di riflettere sulle sue implicazioni, sviluppando una cornice teorica ed una metodologia operativa, di ricerca e di applicazione, del tutto nuove.

Essa si inserisce a pieno titolo in quel percorso di studio, inaugurato dal darwinismo e proseguito nelle ricerche dell'etologia e delle neuroscienze, che ci ha avvicinato alla conoscenza dell'alterità animale e, parallelamente, alla considerazione delle interconnessioni tra tutti gli esseri viventi.

Uno dei principali ambiti di interesse è quello relativo alla interazione uomo-animale e a ciò che accade nell'incontro tra loro; al suo interno viene introdotta l'idea di *soglia*, ossia del confine di confronto caratterizzato dalla "reciproca ospitalità" (quando cioè vi è una disponibilità ad accogliere e a farsi accogliere). Si tratta, per l'essere umano, di una grande opportunità di decentramento, di apertura e di arricchimento, oltre ad iscriversi in una cornice etica, implicando il concetto di considerazione e di rispetto di ogni alterità (Beckoff, 2003; Rivera, 2010).

Attraverso la prospettiva zooantropologica si va dunque sviluppando l'idea che la *referenza animale* sia indispensabile per la realizzazione dell'essere umano nella sua interezza e per la definizione stessa del concetto di umanità (Marchesini, 2005).

Così come la biologia evuzionistica, che ha rivendicato un legame genetico e filogenetico tra esseri umani e altri animali, la zooantropologia fa riferimento ad un legame altrettanto forte, ma di tipo ontologico. Essa si avvale del contributo di diverse discipline (quali la psicologia, l'etologia, la pedagogia, l'antropologia culturale, l'ecologia) per realizzare un quadro il più possibile coerente sulla rete di relazioni che legano la specie umana alle altre specie viventi.

A partire da questa cornice epistemologica, nei suoi risvolti applicativi la zooantropologia ha come finalità di intervento non il partner (umano o animale) preso singolarmente, ma *il rapporto* uomo-animale, e fa propria, quindi, una prospettiva relazionale (Merenda, 2014). Inoltre tale rapporto

viene valutato nella sua specificità, ossia proprio nella differenza rispetto al rapporto interumano. Conoscere i bisogni degli esseri umani da un lato e le caratteristiche e i bisogni degli animali dall'altro, è indispensabile per poter entrare in relazione, evitando possibili sentimenti di frustrazione nell'uomo e possibili stati di stress o di vera e propria sofferenza negli animali, nonché per ottimizzare la reciproca congruità. Parallelamente, riconoscere ciò che ci accomuna e sviluppare una sensibilità verso le emozioni degli animali contribuisce a sviluppare l'attenzione nei loro confronti, ci permette di sentirci interconnessi e, nello stesso tempo, relativizza la nostra tendenza antropocentrica (De Waal, 2020).

In base a quanto detto, i concetti-chiave dell'approccio zooantropologico possono essere espressi come segue.

La *relazione* è considerata come la modalità di incontro e di confronto con l'animale, ed è basata:

- sul riconoscimento dell'animale nella sua alterità;
- sull'attivazione tra interlocutori di un "evento dialogico";
- sul "mettersi in gioco";
- sulla reciproca affiliazione.

D'altro canto la *referenza animale* può essere definita come il valore del ruolo assunto nel processo relazionale ed è, cioè, la capacità dell'animale di indurre nell'essere umano disposizioni emotive, espressive, riflessive e di apportare effetti benefici dal punto di vista psico-fisico.

Quella della zooantropologia è perciò una prospettiva che non si limita a considerare l'animale come *oggetto* al servizio materiale e culturale dell'uomo, ma indaga sul *processo interattivo*, ovvero sulla scintilla che scocca tra i due poli della relazione, sulle qualità emergenti che scaturiscono da questo rapporto, sulle contaminazioni e sui meticciamenti che nascono da tale incontro.

In sintesi...

- La relazione con gli animali è fondativa per gli esseri umani e li arricchisce "contaminandoli".
- Attraverso la relazione esseri umani e animali si trasformano reciprocamente³.

³ Ad esempio, sarà accaduto a molti di notare come un animale da compagnia si adatti ai ritmi e alle abitudini della casa e dei suoi abitanti, e come questi, a loro volta, modifichino o introducano nuove routine in relazione alle specificità/preferenze del loro pet. In più ogni

A proposito di questa trasformazione, nelle prime età della vita il contributo che la relazione con gli animali può dare allo sviluppo dei bambini è di notevole importanza su molti piani, come dimostrato anche da diverse ricerche (Bloom Pickard *et. al.*, 2013; Marchesini, 2016; Farneti, Tschiesner, 2019) e come si vedrà nel prossimo paragrafo.

3. Relazioni tra i piccoli umani e gli animali

Il rispetto e la reciprocità tra esseri umani e animali comincia dall'infanzia: negli ultimi trent'anni la letteratura psicologica e pedagogica ha messo in evidenza l'importanza di un rapporto positivo dei bambini con gli animali per la costruzione di un rapporto altrettanto positivo con gli esseri umani, con la natura e con la realtà, nonché per la comprensione della diversità e per la sua percezione in termini di ricchezza.

La relazione con l'alterità è uno degli aspetti fondamentali dell'esperienza umana ed è strettamente connessa alla percezione di se stessi⁴; per questo motivo molte ricerche hanno recentemente affrontato, sia dal punto di vista soggettivo che socio-relazionale, il tema dell'empatia, cioè della capacità di immedesimarsi in un altro individuo sia sul piano cognitivo che su quello emotivo-affettivo (Reddy, 2008). La prospettiva intersoggettiva e le neuroscienze hanno inoltre rilevato l'importanza fondamentale del corpo, del rispecchiamento e degli scambi non verbali nelle interazioni con gli altri e con il mondo, fin dai primi giorni di vita (Stern, 19857; Gallese, 2015; Mignosi, 2016).

In questa cornice, il rapporto degli esseri umani con gli animali acquista un significato particolare: permettere ai bambini scambi e legami positivi con esseri viventi diversi (ciascuno con proprie peculiarità), può costituire un'ottima via per lo sviluppo della consapevolezza di sé e perché si instaurino legami positivi anche con i propri simili. Ma gli animali (soprattutto i mammiferi, ma anche molti uccelli e persino i rettili) sono anche molto affini a noi: stringono legami affettivi e soffrono, provano paura e rabbia, s'incuriosiscono e si disperano (Bekoff, 2003). Dopo l'inizio "dirompente" di Darwin,

esemplare è diverso da un altro e trova modi peculiari di interagire con gli "schemi quotidiani" degli umani con cui vive.

⁴ La relazione con l'altro da sé e con i suoi bisogni implica, infatti, il saper entrare in contatto empatico a partire da una capacità di contatto con se stessi e la mobilitazione di processi immaginativi e creativi (Disanto, 2002).

che ben 150 anni fa trattò esplicitamente questo tema (Darwin, 1872), pochi sono, però, gli scienziati che hanno proseguito ricerche in tal senso, riconoscendo che gli animali, al pari degli esseri umani, possiedono sentimenti ed emozioni. Una maggiore sensibilità verso i bisogni e i diritti degli animali deriva in parte, quindi, dal ricordare quello che siamo e quello che ci accomuna (De Waal, 2013; 2020). È importante che i bambini sappiano che, in quanto esseri umani, siamo animali anche noi e condividiamo molte caratteristiche comuni ad altri esseri viventi.

Non vi è dubbio che l'animale, proprio nella duplice natura di simile e diverso, sia una "soglia" che dà modo ai bambini, anche molto piccoli, di elaborare in modo graduale i concetti di alterità, di vincolo, di ricchezza della diversità. Permette loro di contattare e di comprendere le proprie emozioni grazie ad un rapporto di reciproco rispecchiamento, ma anche di decentrarsi attraverso il prendersi cura e la percezione della propria responsabilità nei confronti degli altri. Gli animali svolgono, inoltre, un ruolo essenziale per la relazione tra pari, favorendo la condivisione di esperienze significative tra bambini su più piani (emotivo, cognitivo, espressivo, comunicativo, sociale), spesso in una cornice ludica.

Parallelamente, entrare in relazione con altri esseri viventi costituisce una fondamentale esperienza di rapporto con la natura e di riconnessione con una dimensione che nel mondo occidentale industrializzato e urbanizzato è stata persa; oltre a stimolare uno stato di benessere e l'integrazione delle diverse parti di sé, accresce anche lo sviluppo di una sensibilità ecologica che si manterrà negli anni successivi.

Nonostante vi siano molti punti di contatto nelle possibilità esperienziali e di apprendimento, mi sembra comunque importante operare una distinzione tra la relazione dei bambini con gli "animali di affezione" all'interno delle proprie case (principalmente con mammiferi quali il cane, il gatto, il coniglio,...) e la relazione con gli animali in altri contesti. In questo secondo caso, differenzerei i luoghi altamente antropici (come le fattorie e le aziende agricole) dai luoghi più "naturali" (come boschi, montagne, campagne incolte, ma anche costiere marine non molto frequentate).

Il rapporto con l'animale d'affezione ha, infatti, delle specificità che riguardano la convivenza nel tempo e la condivisione di pratiche quotidiane, grazie alle quali si instaura un "legame di attaccamento" (Bowlby, 1989) e se ne sperimenta la reciprocità. Tale legame implica una esperienza affettiva profonda che aiuta il bambino nel suo processo di sviluppo psicologico, cognitivo, emozionale e nella costruzione di una immagine positiva di sé.

Coinvolge processi mentali inconsci, come i meccanismi di proiezione e di identificazione, attraverso cui i piccoli umani trasferiscono negli animali il proprio mondo interno e possono quindi più facilmente elaborare ansie e paure legate alla crescita o possono riuscire a contattare ed esprimere sentimenti che altrimenti non sarebbero in grado di esternare (Cruciani, 2004).

D'altro canto arricchisce la dimensione sensoriale e sentimentale, grazie allo stretto contatto fisico e alla comunicazione corporea e, nello stesso tempo, amplia il repertorio comunicativo; coinvolge inoltre la dimensione ludica (es. gioco del riporto, del nascondino) e immaginativa.⁵

Diverso è il rapporto dei bambini con gli animali che incontrano al di là delle mura domestiche: il contatto può avvenire in situazioni più o meno libere e in contesti in cui la relazione tra gli animali e gli esseri umani assume diverse gradazioni di contiguità e di interdipendenza.

Ad esempio, un ambiente molto ricco di potenzialità dal punto di vista esperienziale, ma in cui gli animali fanno parte integrante del sistema umano, è l'azienda agricola, luogo in cui “interagiscono esseri molto diversi tra loro dalle piante agli animali ai microorganismi [...]; gli ambienti sono variegati all'aperto e al chiuso passando per portici e rustici” (Bertolino, Piccinelli, Perazzone, 2012, p. 9); vi si possono effettuare molti collegamenti e riflessioni su più piani.

Nei luoghi naturali più “selvatici” è, d'altro canto, possibile osservare/ascoltare gli animali nel loro contesto ecologico (dai più diversi tipi di insetti, agli uccelli, ai piccoli mammiferi, ai crostacei, ai pesci, etc.) e scoprire diversi modi di entrare in relazione. Si tratta di contatti legati soprattutto al qui ed ora, alla esplorazione ed alla meraviglia che può scaturire dall'osservazione di una grande varietà di forme viventi, seguendo un “impulso epistemofilo” che ha origini biologiche (Bondioli, 2020) e che porta con sé anche il saper far fronte al nuovo e all'imprevisto, insieme alla capacità, ad un meta-livello, di fare nuove connessioni e ipotesi. Un tale processo di scoperta, ancora una volta, aiuta a decentrarsi ed è estremamente arricchente se condotto nel rispetto dell'alterità animale.

Sul piano esistenziale, inoltre, attraverso un rapporto significativo con gli animali, sia all'interno delle proprie case, sia in contesti naturali, i bambini

⁵ La tendenza che tutti i bambini hanno ad antropomorfizzare gli animali (per ragioni cognitive ed emozionali) ha una funzione utile per l'istaurarsi del legame di attaccamento ma, via via che si approfondisce la conoscenza e grazie allo sviluppo dell'empatia, si riesce a considerare l'animale nelle sue caratteristiche e a rispettarlo nelle sue differenze.

hanno la possibilità di affrontare i grandi temi della vita: la nascita, l'accoppiamento, la sofferenza e la morte, spesso rimossi all'interno delle società occidentali.

In ogni contesto considerato, è comunque centrale il ruolo degli adulti, primariamente nella promozione di un atteggiamento empatico nei confronti di ogni specie animale, ma anche nei confronti degli altri in genere; come dimostrato da recenti ricerche (Hawkins, 2020) e da Frank Ascione fin dagli anni Novanta, la violenza e la crudeltà nei confronti degli animali nell'infanzia è predittiva di comportamenti antisociali negli anni successivi, in una percentuale tre volte superiore (Ascione, Shapiro, 2009). Lo studioso americano sottolinea che non è la semplice presenza di un "pet" a favorire nel bambino lo sviluppo di un atteggiamento empatico, ma che è la *qualità positiva* di questo rapporto ad essere correlata ad un atteggiamento empatico nei riguardi degli altri. In questo senso l'intervento dell'adulto è determinante per aiutare il bambino a capire l'altro da sé, essere umano o animale, evidenziando caratteristiche, specificità ed esigenze e la sofferenza che può essere causata da alcuni comportamenti. Bambini anche molto piccoli, se adeguatamente seguiti, sono in grado di capire che un animale è un essere vivente ed è capace di provare paura e dolore (Ascione, 2007). Il modo in cui, in famiglia o in ambienti esterni, gli adulti trattano l'animale di affezione o gli animali con cui entrano in contatto, può dunque modellare il comportamento del bambino nei riguardi degli individui deboli e vulnerabili in genere, ed anche le paure irrazionali nei confronti di alcuni animali sono spesso il risultato dell'apprendimento di specifici atteggiamenti e comportamenti (spesso inconsapevoli) delle figure di riferimento.

Oltre ai genitori o ai familiari, significative opportunità di apprendimento e di integrazione psico-emotiva possono essere offerte, intenzionalmente, da educatori e insegnanti che, con sensibilità e attenzione, progettano e propongono percorsi esperienziali all'interno di strutture educative (scuole, ludoteche, centri sociali,...), in spazi esterni o in natura, mediando la relazione tra i bambini e gli animali. Si tratta di percorsi che promuovono la partecipazione attiva, l'osservazione, l'esplorazione, la curiosità e l'immaginazione, nel rispetto delle specificità e dei tempi di ciascuno, in una prospettiva ecologica ed eco-sistemica (Bateson, 1984; Bronfenbrenner, 1986).⁶

⁶ Di grande interesse negli anni 2000 (e di particolare rilevanza in relazione alla pandemia di COVID-19) è, a questo proposito, la prospettiva dell'*Outdoor education* (OE), che riguarda una vasta area di pratiche educative il cui comun denominatore è l'esplorazione, la conoscenza

Presenterò nel prossimo paragrafo, in termini paradigmatici, un esempio di possibili percorsi con gli asini.

3.1 Un esempio: interazioni tra asini e bambini

Le caratteristiche degli asini e le loro dimensioni permettono ai bambini di prendersi cura e nello stesso tempo di essere accolti e “coccolati”, sviluppando la fiducia in se stessi e nel proprio valore; di essere sollecitati sul piano immaginario, fantastico e simbolico-narrativo; di accrescere le capacità osservative e di comunicazione verbale e non verbale; di sviluppare le capacità di attenzione e di contatto con l’ambiente naturale e di ampliare le proprie conoscenze sul mondo, di fare attività motoria all’aria aperta. Fondamentale, come si è detto, è la mediazione dell’adulto (insegnante, educatore, esperto...) che osserva, facilita, promuove esperienze, si pone in ascolto profondo di ciò che accade ed è in grado di “riflettere nel corso dell’azione” (Schön, 1993) individuando creativamente come agire, via via, nel modo più funzionale alla relazione tra asini e bambini, ma anche dei bambini tra loro.

Nell’ambito delle esperienze tra asini e bambino, c’è quindi una dimensione progettuale, in base alla quale si promuovono intenzionalmente percorsi che toccano ambiti diversi in relazione ai bisogni e alle finalità che ci si propone, e c’è una dimensione legata al qui ed ora, alla capacità dell’adulto di “essere presente”, di accogliere l’imprevisto e di modificare quanto programmato.

Data l’importanza della dimensione psicocorporea per i bambini nei processi di conoscenza, ma anche nel rapporto con se stessi e nella costruzione dell’immagine di sé, vorrei in particolare sottolineare le potenzialità degli asini rispetto agli aspetti sensoriali, motori ed emozionali, all’interno di una cornice relazionale.⁷

Nelle attività con gli asini si presenta, infatti, all’operatore-esperto (o all’*équipe*) la possibilità di osservare gli schemi motori e relazionali del bambino ma anche di riproporre quegli schemi che non sono stati appresi per difficoltà nello sviluppo o nel contatto interpersonale.

e la valorizzazione dell’ambiente naturale assunto, nelle sue diverse configurazioni, come ambiente educativo (Farné *et al.*, 2018).

⁷ Proprio per l’implicazione di tali aspetti e per la loro connotazione “olistica”, le attività con gli asini sono significative all’interno di processi inclusivi e di apprendimento che coinvolgono anche bambini con bisogni speciali.

La possibilità di aggrapparsi alla schiena dell'asino consente al bambino di assumere una posizione ancestrale, in cui la pelle ed il pelo, confini tra il sé e l'alterità, entrano profondamente in gioco. Sdraiato prono sul dorso dell'animale, egli ha la possibilità di sentirne il calore e il respiro in una sorta di *grooming* (cura reciproca attraverso il corpo) totale che richiama alle cure parentali. Questa posizione permette di aumentare la consapevolezza del proprio addome, dando il senso del contenimento, così come avviene durante l'allattamento, in cui è possibile perdersi tra le braccia della madre in una totale fusione con lei (un ruolo importantissimo gioca in questa direzione, anche il senso dell'olfatto, che viene stimolato dal contatto profondo col corpo dell'animale). Il movimento complementare, in cui il bambino appoggia la schiena sul dorso dell'asino, dà invece la possibilità di esperire quella separazione che porta ad aprirsi al mondo.

L'adulto può, quindi, alternare la proposta di queste esperienze corporee, dando ai bambini la possibilità di riappropriarsi della capacità di fondersi e separarsi dall'altro in modo flessibile e gettando le fondamenta per un dialogo che aiuta a consolidare il proprio senso di identità e di autoefficacia.

L'approccio lento e rispettoso all'asino favorisce, inoltre, l'appropriarsi degli schemi motori in maniera graduale, secondo un'attenta modulazione delle attività in relazione al punto in cui ciascuno si trova via via. La sensibilità di questo animale fa sì che egli sia in grado di rimandare, con i suoi segnali non verbali, gli stati d'animo di chi interagisce con lui, in una sorta di rispecchiamento che rivela all'altro la "verità" sulle sue emozioni e, parallelamente, lo rende capace di accogliere e trasformare stati d'ansia e di tensione restituendo un senso di pace e di tranquillità. Se non ha subito maltrattamenti ed è in buone condizioni fisiche, non è, infatti, un animale reattivo e, per sua caratteristica etologica, tende a bloccarsi se aggredito. La mancata reazione non solo non mette in pericolo i bambini (ad esempio quelli che, per varie ragioni, possono colpirlo con le mani, tirargli il pelo, etc.), ma produce una immediata cessazione del comportamento aggressivo.

Di particolare interesse, oltre alla relazione triadica tra bambino-adulto-asino, è anche la relazione tra gli stessi bambini, che è favorita dall'incontro con l'asino e dalle attività in cui si viene coinvolti: ci si può "dondolare" insieme abbracciati all'asino o si può massaggiare dolcemente chi si trova prono o supino sul dorso dell'asino, o avere la responsabilità, in brevi percorsi, della conduzione attraverso la *longhina* (cioè la corda attaccata alla cavezza) di un compagno, montato sull'asino.

Si accresce così la capacità di lasciarsi andare al contatto con l'altro (laddove l'altro è un "pari" e non un adulto), allo scambio reciproco stimolato dall'attività stessa che crea una cornice rassicurante e "indiretta". Parallelamente si sviluppa il senso di responsabilità attraverso le azioni di cura e, conseguentemente, anche la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità (Mignosi, 2017).

Fare in modo che i bambini abbiano un contatto rispettoso, consapevole e attento alle specificità dell'asino aiuta, inoltre, a sviluppare la capacità di decentrarsi e l'empatia nei confronti di altri esseri viventi (si tratta di un apprendimento trasformativo che potrà perdurare per tutta la vita).

Le attività di mediazione con l'asino hanno, pertanto, molti ambiti applicativi e possono essere proposte a livello individuale e di gruppo.

Molte ricerche sugli effetti benefici delle esperienze di relazione con l'asino sono state avviate in ambito clinico (con bambini con sindrome dello spettro autistico, con iperattività, con difficoltà di socializzazione, con disturbo del comportamento alimentare,...) ma, in quanto segue, farò riferimento al piano educativo.

A scopo esemplificativo, proverò ad elencare le principali tipologie di attività in una ideale gradualità di approccio, ricordando che si tratta di un processo di esplorazione reciproca in cui i partner si incontrano, imparano a conoscersi e ad entrare in relazione tra loro.

- *Attività referenziali*, in cui l'animale non è presente ma ci si riferisce a lui. Ad esempio: si possono proporre fotografie e/o filmati; raccontare leggende, storie e favole che parlano di asini (in molte culture, tra cui la nostra, ne esistono tantissime). In questo modo si attivano fantasie e aspettative e si forniscono anche conoscenze importanti per i primi contatti diretti. Le attività referenziali possono inoltre essere proposte successivamente ad uno scambio relazionale con gli asini; in questo caso si tratta di proporre ai bambini di rielaborare personalmente l'esperienza attraverso l'uso di vari linguaggi espressivi (disegno e pittura, uso di materiale plastico-manipolativo, linguaggio sonoro...) e di fare in modo che la condividano con gli altri (altri bambini, genitori, familiari...). Si tratta di una modalità fondamentale per permettere di appropriarsi dell'esperienza sul piano emozionale e immaginativo e favorisce l'approfondimento della relazione con gli animali.

- *Attività osservative*, in cui l'animale è presente ma non si interagisce direttamente con lui. Ad esempio: si possono fare osservare alcuni comportamenti in ambienti naturali, alcune posture, alcune modalità di relazione tra gli asini e avviare discussioni, ipotesi, scambi tra gli stessi bambini.
- *Attività accuditive*, in cui ci si prende cura dell'animale durante l'incontro. Ad esempio: attraverso attività quali spazzolare, offrire il cibo. In particolare l'alimentazione rappresenta una sorta di "patto di fiducia" ed è propedeutica ad un'infinità di dimensioni relazionali. Il contesto alimentare ha, inoltre, connotazioni archetipiche e simboliche che vanno ben oltre l'ambito nutritivo.
- *Attività interattive*, in cui si interagisce direttamente con l'animale. Ad esempio: attraverso carezze, "grattini" in varie parti del corpo ed altre attività di contatto, quali il "sacco" (ci si mette di traverso sull'asino con la testa e le braccia da un lato e le gambe dall'altro), il "dondolo" (ci si appoggia da terra sull'asino e si dondola insieme), le già citate posizioni prone e supine sul dorso dell'asino, oltre alla monta classica. Si ricorda che tutte queste attività vengono fatte "a pelo", cioè a diretto contatto col corpo dell'animale, senza l'uso di una sella.
- *Attività performative*, in cui si fanno "far cose" all'animale durante l'incontro. Ad esempio: attività che prevedono una risposta in termini di *performance* dell'animale, quali condurlo, dirigerlo con il solo uso del corpo (senza la longhina), fargli affrontare semplici ostacoli, etc.. In questo caso il linguaggio non verbale diviene fondamentale, perché bisogna agganciare lo sguardo dell'asino, catturare la sua attenzione attraverso posture corporee, entrare in contatto per farsi capire: si impara a "sentire", prima di richiedere (Biscossi, 2012).
- *Attività esplorative in natura*. In questo caso si parla di *trekking someggiato*: lunghe passeggiate all'aperto (anche di più giorni) insieme agli asini che, muniti di un basto, portano zaini e vettovaglie. Come si può immaginare sono possibili infinità di esperienze con gli animali e con l'ambiente.

Molte di queste attività, come è stato detto, possono prevedere una *mediazione relazionale* (in cui più soggetti entrano in contatto tra loro grazie al rapporto con l'animale) e molte possono favorire il *gioco*, sia nella relazione con l'asino che nella relazione tra pari, incentivando lo scambio, il piacere della scoperta, l'immaginazione e la creatività.

Vorrei concludere questo paragrafo con una mia testimonianza per dare la possibilità di comprendere meglio quanto espresso finora, grazie all'uso del piano narrativo che coinvolge immaginazione ed emozioni:

Ho quattro asini da 12 anni e avrei moltissime storie da raccontare su asini e bambini, ma ho scelto di riportare un piccolo episodio al quale ho assistito per testimoniare, soprattutto sul piano emotivo, cosa passa nella relazione tra di loro. Il luogo è un bosco, sulle montagne delle Madonie, in Sicilia, un'estate di qualche anno fa.

Ricordo Carlo, un bambino di poco più di tre anni, venuto insieme alla mamma a conoscere i miei asini. Appena arrivato li vede a distanza, liberi, e corre loro incontro.... ma a un certo punto si blocca, devono sembrargli tanto grandi ora! La curiosità lascia il posto alla paura, quattro enormi teste, le orecchie puntate verso di lui, si girano a guardarlo; Angelica, la più anziana, si avvicina lentamente, Carlo comincia a piangere piano, è quasi un lamento. Noi siamo accanto a lui, ma faccio cenno alla sua mamma di non intervenire, di aspettare. Tutto accade come al rallentatore: Angelica arriva a circa mezzo metro dal bambino e allarga le zampe anteriori, chinando la testa per essere al suo livello, poi si ferma, immobile. Carlo smette di piangere e, in silenzio, si avvicina ancora, allunga un braccio, con la manina inizia a carezzare il muso vellutato di Angelica e sorride. Provano, entrambi, con grande evidenza, piacere nel contatto che dura a lungo. Noi adulti tratteniamo il respiro e ci sembra una magia.

4. Conclusioni aperte

«Tutta la vita in tutte le sue forme è una sola» sottolinea a più riprese Carl Safina (2018) e per *vita* intendiamo non solo quella animale alla quale apparteniamo, ma anche quella vegetale in tutte le sue manifestazioni, indispensabile all'ecosistema terrestre in cui viviamo, come sostenuto da Stefano Mancuso (2019) e dimostrato dalle ricerche in ambito botanico ed ecologico.

I problemi climatici legati all'azione dell'uomo sugli equilibri del pianeta e la distruzione sistematica di ecosistemi viventi (con la conseguente scomparsa progressiva di una grande quantità di specie animali e vegetali) nonché l'enorme produzione di rifiuti non smaltibili, e anche tossici, rischia di portarci all'estinzione nel giro di un brevissimo arco di tempo.

Ritornando al tema delle relazioni con gli animali non umani, è quindi da rilevare che:

comprendere gli altri animali non è una piccola impresa alla moda. Il suo fallimento accelererà la loro scomparsa e la fine del nostro mondo. [...] Resta da vedere se l'intelligenza umana continuerà a mietere successi o se si convertirà in catastrofe (Safina, 2018, p. 611).

Diventa quindi di fondamentale importanza promuovere un profondo cambiamento culturale a partire dai contesti educativi. Si tratta di adottare una prospettiva di comunità globale che permetta di “sentirci in rete”, in funzione non solo di una maggiore equità sociale e qualità del nostro stare al mondo, ma proprio per dare speranza alla continuità della vita (Freire, 2014).

È necessario entrare in una nuova cornice del fare scuola, creando nuove interconnessioni tra dentro e fuori, a livello esistenziale, promuovendo processi attivi di interazione empatica col mondo vivente, ma modificando anche la fruizione dei luoghi dell’educazione, creando, cioè, una continuità spaziale tra interno ed esterno, «riconoscendo che ciò che accade appena fuori è più denso, intenso, pieno di vita, sia nei contenuti che nella forma» (Bertolino, Guerra, 2020, p. 9).

Sarà compito dell’educazione avviare “pratiche di consapevolezza”, dare modo di imparare ad entrare in intimità con il mondo vivente che ci circonda, sentendosene parte (Candiani, 2018).

È una sfida aperta, che nell’attuale cornice economico-culturale sembra andare contro corrente, ma che, proprio per questo, va comunque perseguita, a livello individuale e collettivo.

Riferimenti bibliografici

- Ascione F.R. (2007), *Bambini e animali. Le radici dell’affetto e della crudeltà*, Cosmopolis, Torino.
- Ascione F.R., Shapiro K.J. (2009), “People and Animals, Kindness and Cruelty: Research Directions and Policy Implications”, *Journal of Social Issues*, Vol. 65, No. 3, 2009, 569-587.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Bekoff M. (2003), *Dalla parte degli animali. Etologia della mente e del cuore*, Franco Muzzio Editore, Roma.
- Berger J. (2016), *Perché guardiamo gli animali?*, Il Saggiatore, Milano.
- Bertolino F., Piccinelli A, Perazzone A. (2012), *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova.
- Bertolino F., Guerra M., a cura di (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Biscossi D. (2012), *A passo d’asino, percorsi tra noi e gli altri*, Pendragon, Bologna.
- Bloom Pickard M., Sherman K., Axford C., De Loache J.S. (2013), “Young children’s interest in live animals”, *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 31, n. 1, 57-69.

- Bondioli A. (2020), “Impulso epistemofilico e gioco: alle radici di arte e scienza”, in Mignosi E., Nuti G., a cura di, *Un’infanzia fatta di scienza e arte*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-43.
- Bowlby J. (1989), *Una Base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell’attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Candiani C.L. (2018), *Il silenzio è cosa viva. L’arte della meditazione*, Einaudi, Torino.
- Cruciani P. (2004), *Noi e gli animali fra Darwin e Freud*, in Falchetti E., Caravita S., a cura di, *A scuola di Animali. Pensieri a confronto per un nuovo rapporto*, Franco Muzzio Editore, Roma, pp. 111-118.
- Damasio A. (1995), *L’errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Darwin C. (1871), *L’origine dell’uomo e la selezione sessuale*, trad. it. Newton Compton, Roma, 1972.
- Darwin C. (1872), *L’espressione delle emozioni nell’uomo e negli animali*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 2012.
- De Benedetti P. (2011), *Teologia degli animali*, Morcelliana, Brescia.
- De Benedetti P., Scordino M. (2013), *In Paradiso ad attenderci: il pensiero, l’impegno e i ricordi del teologo che ama gli animali*, Sonda, Milano.
- De Waal F. (2013), *Il bonobo e l’ateo. In cerca di umanità tra i primati*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Waal F. (2014), *Siamo così intelligenti da capire l’intelligenza degli animali?* trad. it. Raffaello Cortina, 2016.
- De Waal F. (2020), *L’ultimo abbraccio. Cosa dicono di noi le emozioni degli animali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Disanto A.M., a cura di (2002), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- Farné R., Bortolotti A, Terrusi M., a cura di (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Farneti A., Tschiesner R. (2019), “La relazione bambino-animale”, *Bambini*, anno XXXV, n. 6, Edizioni Junior, pp. 19-24.
- Freire P. (2014), *La pedagogia della speranza*, EGA, Torino.
- Gallese V. (2015), “Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull’intersoggettività”, in Onnis L., a cura di, *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall’intersoggettività ai neuroni specchio*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-130.
- Hawkins R.D. (2020), “Children’s attitudes towards animal cruelty: Exploration of predictors and socio-demographic variations”, *Psychology, Crime & Law*, Vol. 26, 2020 - Issue 3, 226-247.
- Herzog H. (2012) *Amati, odiati, mangiati. Perché è così difficile agire bene con gli animali*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Hillmann J. (1991), *Animali del sogno*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mancuso S. (2019), *La nazione delle piante*, Laterza, Roma-Bari.
- Manzoni A. (2006), *Noi abbiamo un sogno*, Bompiani, Milano.
- Marchesini R. (2005), *Fondamenti di Zooantropologia*, Perdisa, Bologna.

- Marchesini R. (2016), *Il bambino e l'animale*, Anicia, Roma.
- Merenda A. (2014), *Incontri terapeutici a quattro zampe*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Mignosi E. (2016), "Intersoggettività e "prospettiva in seconda persona": una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia", *Studi sulla Formazione*, Anno XX, n.1, Firenze University Press, 201-214.
- Mignosi E. (2017), "Ho orecchie lunghe per sentirti meglio: i bambini e la relazione con l'asino", *Bambini*, anno XXXIII, n. 10, 33-38.
- Nüsslein-Volhard C. (2020), *L'incanto degli animali. Bellezza ed evoluzione*, Il Saggiatore, Milano.
- Reddy V. (2010), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rivera A. (2010), *La bella, la bestia e l'umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*, Ediesse, Roma.
- Safina C. (2018), *A di là delle parole. Che cosa provano e pensano gli animali*, Adelphi, Milano.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Stern D.N. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.

La costruzione della conoscenza scientifica e le sue fratture

di *Anna Perazzone*

Decartes and his heirs simply had it wrong. There is no way to separate feeling from knowledge. There is no way to separate object from subject. There is no good way and no good reason to separate mind or body from its ecological and emotional context (Orr, 1994, p. 31).

In questo contributo intendo mettere in luce alcune delle molte fratture che i contesti di apprendimento formali tendono ad introdurre nel processo di costruzione del sapere scientifico. Che in educazione il sapere sia esageratamente frammentato lo dicono in molti e da molto tempo (e.g. Bateson, 1984; Morin, 2000, 2001; Bocchi e Ceruti, 2004) ma quello che cercherò qui di evidenziare sono quegli strappi che, per lo più in modo inconsapevole e seguendo le consuetudini, l'insegnante o l'educatore determina attraverso il suo agire didattico. È mia convinzione che l'unitarietà del sapere necessario per vivere in un mondo complesso si può raggiungere soltanto attraverso una riflessione epistemologica profonda, capace di scardinare abitudini all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento che hanno spesso a che fare con una tanto errata quanto ingenua idea di scienza.

L'attività in natura, che di per sé promuove aspetti importanti dello sviluppo identitario del bambino (autonomia, creatività, consapevolezza ecologica, ...), costituisce sicuramente un contesto ottimale anche per l'apprendimento scientifico purché l'educatore sappia cogliere gli input dei bambini e facilitare la riflessione sull'esperienza.

1. L'esperienza diretta

Sottolineare l'importanza dell'esperienza in questo contesto non è così necessario: chi è sensibile alle pratiche outdoor riconosce il valore di una didattica esperienziale che da lì parte e, agganciandosi alla sfera emozionale,

crea motivazione verso il conoscere. Vorrei qui più che altro chiarire quanto, anche biologicamente, sia impossibile ignorarne il valore.

La nostra specie si è evoluta sviluppando un sistema nervoso particolarmente plastico. Il nostro cervello continua a maturare per due decenni dopo la nascita; rimaniamo ‘piccoli’ a lungo ma questa caratteristica, che da un certo punto di vista può essere considerata una vulnerabilità, è diventata anche la nostra forza. Abbiamo l’opportunità di un tempo più lungo per il gioco, l’imitazione, l’esplorazione, ... l’apprendimento (Pievani, 2019, p. 128).

Oltre a ciò non smettiamo mai di imparare e infatti, anche dopo aver raggiunto la maturità, il nostro cervello continua a modificarsi e i circuiti neurali subiscono profondi cambiamenti strutturali e funzionali¹. Nello sviluppo, questi cambiamenti sono mediati da geni la cui attivazione (trascrizione) è mediata dall’attività neuronale stessa: uno straordinario esempio di come l’ambiente sia in grado di modificare l’espressione dei nostri geni. La struttura del sistema nervoso, dunque, non si sviluppa solo perché le viene garantito l’alimento, ma perché l’esperienza favorisce nuove connessioni neurali: il nostro cervello (e il suo modo di funzionare) viene scolpito dalle esperienze che facciamo. Lo sviluppo del cervello, in altri termini, è un processo esperienza-dipendente. (Siegel, 2001).

Ecco perché qualsiasi educatore deve porsi il problema dell’esperienza e predisporre contesti educativi in grado di promuovere attività di percezione, ovvero esperienze dirette, il più possibile genuine e autentiche (Bertolino, Perazzone, 2017). Con ciò intendo dire che l’esperienza immersiva, non mediata, a contatto diretto con la realtà, ha un potere decisamente superiore sia in termini di informazioni ‘incorporate’ sia in relazione alla motivazione, ovvero al desiderio di comprendere di più e più a fondo. La lettura di un libro, la visione di un film, una video lezione in DAD, sono indubbiamente esperienze che possono determinare apprendimento, ma l’esperienza diretta, quella che attiva il corpo nella sua interezza, è per certi versi insostituibile, specie quando si è piccoli.

Ma al di là del contesto esperienziale lavorare sulla percezione sensoriale fin dalla scuola dell’infanzia può essere un buon modo non solo per avvicinarsi alla biologia ma anche per iniziare a sanare un po’ la frattura mente e

¹ Non siamo gli unici animali neotenicici (cioè a ‘crescita rallentata’) e il cervello di tutti i vertebrati ha una sua plasticità, ma queste due caratteristiche nella nostra specie sono particolarmente marcate e coesistenti.

corpo e far riflettere sulla modalità di costruzione della conoscenza (Perazzone, Angelotti e Marchetti, 2019). Significa in sostanza cogliere un'occasione per andare a toccare il piano della metariflessione, dell'*imparare a imparare* (UE, 2018). Per quanto affascinante questa dimensione non è semplice da assumere nella pratica educativa perché è come se pretendessimo di utilizzare uno strumento di analisi per analizzare lo strumento di analisi stesso, la nostra conoscenza per capire in che modo si conosce (Maturana e Varela, 1987, p. 38). Questa strana circolarità ci mette a disagio e preferiamo dunque rimanerne fuori o affrontare la questione con grande superficialità... "come se fosse ovvio"!

Io credo, e lo dico sul serio, all'esistenza di un legame tra la mia 'esperienza' e ciò che accade all'esterno e che influisce sui miei organi di senso, ma non tratto questo legame come se fosse ovvio, bensì come cosa misteriosa, che richiede molto studio (Bateson, 1989, p. 87).

2. I limiti dell'esperienza

Il famoso detto attribuito a Confucio «Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco» è certamente condivisibile nella dimensione in cui ci invita ad educare proponendo esperienze che ci coinvolgono completamente nella nostra dimensione percettiva. Purtroppo però in moltissimi casi l'esperienza non è sufficiente perché non è sempre vero che «se faccio capisco». Questo è particolarmente evidente nell'acquisizione di sapere scientifico perché non sempre c'è qualcosa da fare mentre invece ... c'è sempre qualcosa da capire. Posso stare ad osservare e manipolare una pianta per tutta la vita, posso anche fare tanti esperimenti ma questo non sarà sufficiente per capire la fotosintesi clorofilliana. Sulle esperienze è necessario riflettere e riconoscerle come tali.

È innanzitutto didatticamente importante rendere i bambini consapevoli che fare esperienza, percepire, significa interagire con la realtà e questo implica necessariamente soggettività, creatività, interpretazione e quindi collegamenti con esperienze precedenti.

Con i piedi le scalette si sentivano dure, molto più dure della terra.
Se suoniamo sul bordo [n.d.r. del tamburo] è un pochino rilassante.
Più lo scuoti e più diventa liscio, più sta fermo e più diventa ruvido perché indurisce.
Faceva anche un suono piccolino, ma noi lo sentivamo se lo scuotevamo.
(Scuola dell'Infanzia - frasi tratte da Granieri, 2018)

I bambini verbalizzano le loro esperienze e l'adulto può aiutarli a far emergere l'aspetto che accomuna la percezione di realtà diverse: fare esperienza significa mettersi in relazione per capire qualcosa di ciò che sta fuori di noi, ma anche qualcosa di noi stessi. Quando interagiamo con la realtà lo facciamo in modo soggettivo, interpretando e collegandoci con esperienze precedenti. Anche su questo è necessario lavorare sin dalla scuola dell'infanzia perché, oltre alla capacità di individuare 'cinque sensi' e di saperne usare uno alla volta, è importante stimolare l'idea che le nostre capacità sensoriali sono limitate e non rivelano affatto proprietà intrinseche agli oggetti (Arcà, 2009, p. 89). Le caratteristiche che attribuiamo alla realtà non dipendono esclusivamente da essa ma dal contesto in cui è inserita, dai nostri organi di senso, e dalle nostre precedenti esperienze e interpretazioni.

Con gli occhi non si capisce proprio tutto.

I sensi devi usarli tutti perché se no su delle cose ti sbagli.

Prima o guardi o tocchi o senti poi se è una cosa che l'hai già vista allora ti viene da ricordarti.

Ci pensi e se è una cosa che hai già bevuto come il caffè allora ti ricordi.

Per indovinare abbiamo toccato. Anche sentito il rumore e l'odore.

Prima senti, dopo pensi un po', poi provi a dire.

Con la maestra abbiamo detto che le mani, il naso, le altre cose servono per sentire, poi però è il cervello che ci fa dire le cose.

Sì, e ci dice anche cosa dobbiamo fare.

Pensi con il cervello! Non basta solo il cervello, tutto insieme anche le mani e gli occhi e le altre cose, serve tutto!

(Scuola dell'Infanzia - frasi tratte da Bodrero, 2010)

L'educazione scolastica quando si occupa di percezione tende a discretizzare i famosi 5 sensi (che in realtà sono molti di più) e si occupa poco di questi aspetti di intreccio e complementarietà (vivente che percepisce, realtà e ambiente). Questo rafforza nel bambino l'idea ingenua che si possano solo 'scoprire' caratteristiche che sono proprie degli oggetti (Arcà, 2009, p. 89).

3. Mediazione e modellizzazione

Ma non basta. L'apprendimento per esperienza non è limitato solo dal punto di vista biologicamente peculiare che abbiamo sul mondo, ma anche dalle esperienze che altri hanno fatto prima di noi e che certo non possiamo

e non dobbiamo ignorare. Le conoscenze si sono sviluppate e sono state trasmesse, di generazione in generazione, in un processo che terminerà solo con la scomparsa stessa della specie. Questo banalmente rappresenta il senso delle istituzioni educative: imparare dalle esperienze di coloro che ci hanno preceduti risparmiando tempo e risorse spesso inaccessibili.

Qualsiasi educatore è per sua natura un mediatore del sapere, ma non è su questo che voglio concentrare l'attenzione, bensì su quelle forme di mediazione della conoscenza che vengono attuate dagli strumenti e dai modelli che entrano nei contesti educativi, magari sotto l'appellativo di sussidi didattici.

Siamo inevitabilmente costretti a conoscere la realtà in modo indiretto attraverso immagini, documenti, modellizzazioni prodotte da altri che spesso hanno dedicato la vita intera a capire qualcosa che oggi possiamo riassumere in una frase all'interno di un libro di testo o che, talvolta, diamo del tutto per scontata.

Il sapere è dunque formalizzato e, spesso, compartimentato nelle diverse discipline; un sapere che dà forma alle altrui esperienze, definendo concetti nuovi o ridefinendo quelli antichi, modellizzando la realtà, soprattutto quella che non siamo in grado di esperire direttamente (l'atomo, il gene, la cellula, il sistema solare, ...). È questa forma mediata di conoscenza che ci consente di attribuire ai momenti di esperienza propria (di cui comunque abbonda la quotidianità) significati utili e coerenti rispetto alle scelte e alle azioni che siamo chiamati a compiere; è il sapere già formalizzato che ci permette di continuare ad esplorare il mondo.

La 'forma del sapere' è spesso veicolata da immagini e metafore. Immagini perché da sempre è attraverso queste che la conoscenza viene trasmessa. Si pensi alle pitture rupestri, alle rappresentazioni di animali selvatici, alle scene di caccia: conoscenze e arte che si fondono, cultura che si tramanda (fig. 1). Metafore perché queste, come già diceva Aristotele, ci permettono di ri-conoscere somiglianze e nel fare questo producono apprendimento quasi istantaneo. Non solo hanno il potere di connettere il nuovo con il noto e quindi organizzare la nostra conoscenza, spesso ci invitano ad andare oltre, hanno un ruolo creativo, ci consentono di esplorare in modo diverso interi campi del sapere.

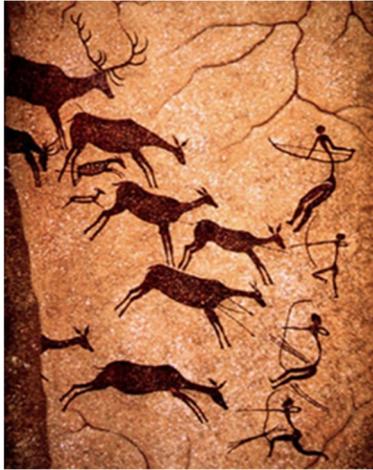


Fig. 1 - Pitture rupestri di Altamira, Spagna (Creative Commons).

In biologia evolutivistica la metafora dell'*albero della vita* (fig. 2), che incorpora la dimensione del tempo alludendo alla crescita della pianta, svolse un ruolo cruciale nel pensiero di Darwin che alla fine arrivò a definire il principio che dava forma all'albero attraverso altre metafore: l'adattamento della specie per 'selezione naturale' e la 'lotta per l'esistenza'.

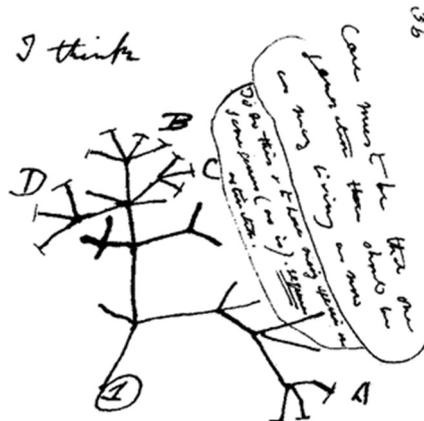


Fig. 2 - La pagina 37 del Taccuino B di C. Darwin (1837).

Qui io debbo premettere che adopero il termine lotta per l'esistenza in un senso largo e metaforico, comprendente le relazioni di mutua dipendenza degli esseri organizzati, e (ciò che più conta) non solo la vita dell'individuo, ma le probabilità di lasciare una posterità (Darwin, 1859, p. 139 trad. it. 1967).

Emerge una consapevolezza preziosa nelle parole di questo grande scienziato, un'idea di conoscenza scientifica che si costruisce anche attraverso il linguaggio che limita e, al tempo stesso, permette di interpretare il mondo (Wittgenstein, 1964, p. 63).

L'educazione scientifica non lavora su questo genere di consapevolezza ed è principalmente per questo che si determinano le molte fratture che condizionano il processo di insegnamento e apprendimento in campo scientifico. Immagini, modelli, definizioni vengono proposte e riproposte di generazione in generazione in modo del tutto acritico, inducendo gli studenti a confondere il modello con la realtà, 'la mappa' con 'il territorio'. Le conoscenze vengono formalizzate in modo prematuro, i concetti definiti senza preoccuparsi di come possano integrarsi con le esperienze e con quanto già è stato acquisito. In questo modo il sapere scolastico e quello spontaneo si strutturano in modi totalmente separati e il primo si riduce a nozione incapace di generare competenza (Grimellini Tomasini e Sègre, 1991).

4. Dall'esperienza alla conoscenza e ritorno

In ogni forma di conoscenza scientifica si spazia continuamente tra due polarità: a un estremo lo statuto epistemologico di una disciplina propone le basi della disciplina stessa, i concetti consolidati e accettati temporaneamente dalla comunità scientifica; all'altro estremo lo statuto metodologico che offre un insieme di pratiche, strumenti, tecniche, grazie alle quali si esplorano nuovi campi di ricerca (si fa esperienza!). I due poli si alimentano vicendevolmente, e lo sviluppo di una qualunque disciplina scientifica avviene grazie all'interazione e alla continua oscillazione tra componente metodologica ed epistemologica. I concetti definiti dello statuto epistemologico vengono utilizzati dallo statuto metodologico che ne crea di nuovi o deter-

mina la ridefinizione degli stessi (Colucci-Gray, Perazzone, Dodman, Camino, 2013). Questo è quanto accade in ogni campo del sapere scientifico ed è quanto dovrebbe accadere anche in ambito educativo².

Ma dal punto di vista didattico ci si può muovere tra statuto epistemologico e statuto metodologico a partire da due diversi presupposti (Perazzone 2019, pp. 18-19). Se la scienza viene concepita come un ‘edificio’ che via via cresce e semplicemente si arricchisce di nuovi elementi elaborati dalle singole discipline (fig. 3), l’insegnante tenderà a procedere alternativamente per definizioni, nozioni cristallizzate da far imparare (statuto epistemologico) e sperimentazioni, attività laboratoriali (statuto metodologico) che metteranno in luce i processi e confermeranno quanto definito dalla disciplina. Attingendo alternativamente e separatamente ai dati consolidati e al ‘metodo sperimentale’ si rafforzerà l’idea di scienza come ‘verità’ oggettiva e unica: gli studenti non saranno incoraggiati a muoversi lungo il continuum tra le due polarità, né a riflettere sui processi di trasformazione del pensiero nell’acquisizione di nuove conoscenze. È inevitabile che questo modo di procedere determini una frattura fra esperienza e sapere formalizzato, fra ciò che si percepisce del mondo e sapere scolastico.

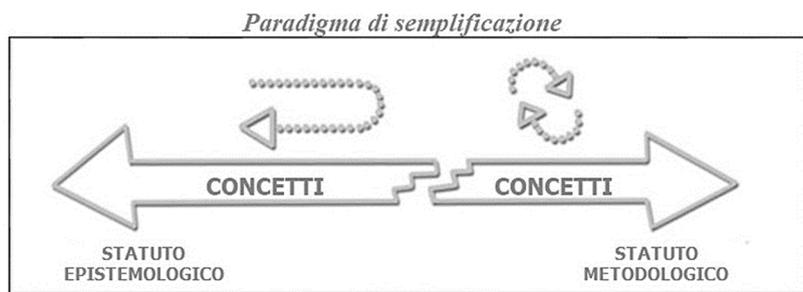


Fig. 3. Il processo di insegnamento e apprendimento secondo il paradigma di semplificazione (Perazzone, 2019, p. 18).

In alternativa all’idea di “scienza certa”, oggettiva e imparziale (paradigma di semplificazione), l’insegnante può rifarsi al paradigma di comples-

² Quando Piaget parla dei processi di “assimilazione e accomodamento” che caratterizzano l’adattamento nello sviluppo cognitivo propone in fondo qualcosa di simile a quanto detto a proposito dello sviluppo di un sapere disciplinare: usare schemi noti per incorporare un qualcosa di nuovo e, al tempo stesso, elaborare schemi nuovi modificando la struttura cognitiva per permetterle di accogliere il nuovo.

sità (fig. 4) in base al quale i concetti continuamente si decostruiscono e ricostruiscono, mettendo in luce il carattere di flessibilità e transitorietà di entrambi gli statuti di una disciplina. I concetti acquisiti non rimarranno assiomi da memorizzare ma diventeranno strumenti per esplorare qualcosa di nuovo, per porsi domande e ipotizzare quanto può accadere nell'ambito di esperienze libere o predisposte ad hoc dall'insegnante.

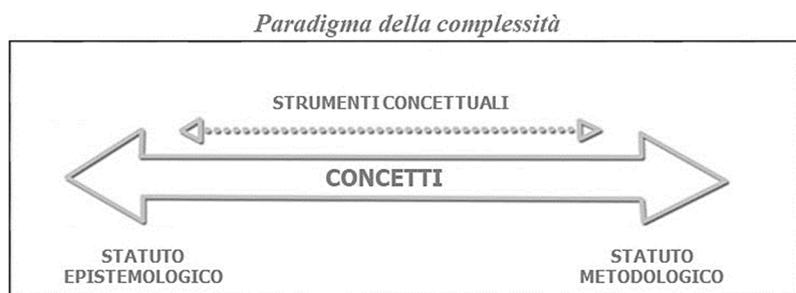


Fig. 4. Il processo di insegnamento e apprendimento secondo il paradigma di complessità (Perazzone, 2019, p. 19).

Gli studenti in questo modo saranno incoraggiati a muoversi lungo il continuum tra statuto epistemologico e statuto metodologico, e a riflettere sui modi con cui i concetti si modificano, offrendoci via via nuove interpretazioni della realtà.

Quando si ha a che fare con i più piccoli, poi, il processo di insegnamento e apprendimento non può che partire dall'esperienza. Non ha senso parlare della catena alimentare (il modello) e solo dopo immergersi in natura. I modelli scientifici sono astrazioni che in genere nascono in contesti ben specifici e vengono supportati da concetti già di per sé non banali. La catena alimentare ad esempio non è stata immaginata per spiegare che la volpe (carnivoro) mangia la lepre (erbivoro) la quale si ciba dell'erba (produttore); il modello mette in evidenza il flusso di energia luminosa che, 'catturato' dalle piante, viene convertito nell'energia chimica potenziale degli alimenti e in calore. Nel tentativo di semplificare argomenti tanto complessi si incorre in banalizzazioni davvero prive di senso che riconducono la realtà a categorie che difficilmente possono trovare un facile aggancio all'esperienza. Anche molti bambini sanno che la maggior parte degli animali, noi compresi, non sono rigidamente né carnivori né erbivori, mentre non possono immaginare per quale motivo le piante debbano essere chiamate 'produttori'!

Eppure non sarebbe così difficile in questo caso partire dall'esperienza: i bambini vengono accompagnati nel bosco a scoprirne gli 'ingredienti', si raccolgono indizi, ci si riflette sopra, si discute insieme, per arrivare infine a concettualizzare un'idea davvero fondamentale dell'ecologia, quella di interdipendenza, di bosco come sistema in cui tutte le componenti hanno un ruolo in relazione alle altre.

Insegnante - Proviamo ad esempio a togliere l'aria.

Matteo - Gli alberi non respirano più e gli animali.

Ins - E cosa succede se togliamo l'acqua?

Alice - Gli alberi non possono bere.

Alessandra - E i fiori.

Francesco - E i funghi.

Daniele - E gli animali.

Ins - Proviamo a togliere la terra.

Daniele - Gli alberi cadono perché sono attaccati alla terra e non possono prendere l'acqua.

Ins - Proviamo a togliere la quercia.

Matteo - Lo scoiattolo non può più andare a prendere sulla sua quercia le ghiande.

Ins - Quindi avete visto che se noi togliamo dei pezzi alla nostra ricetta...

Davide - ... non può esistere il bosco.

Ins - Qual è quindi il significato della rete? Proviamo a rispiegarlo!

Matteo - La rete collega tutti gli ingredienti del bosco

Giulia - Proprio come il nostro bosco che ci sono tutti gli ingredienti!

Ins - Ma la rete la vediamo? Voi vedete dei fili rossi?

Tutti - Nooo.

Ins - E perché allora abbiamo fatto questa rete?

Edoardo - Perché è invisibile ma tutti gli ingredienti sono collegati!

Ins - E se non ci fosse la rete?

Alice - Non ci sarebbe neanche il bosco perché ogni ingrediente è importante per gli altri ingredienti.

(Scuola dell'infanzia, dialoghi tratti da Issoglio, 2016)

E a questo punto che la conoscenza si formalizza, ovvero prende forma in senso quasi letterale: prima nella mente e nel corpo del bambino e poi molto concretamente sulla carta, magari grazie ad una rete fatta di fili di lana (figg. 5 e 6).



Fig. 5. La rete del bosco: un modello su carta (Issoglio, 2016).



Fig. 6. La rete del bosco con il gomitolo di lana (Issoglio, 2016).

In questo modo la frattura fra conoscenza ed esperienza si riduce di molto e il modello che i bambini si sono auto-costruiti può essere applicato alla realtà quando si torna nel bosco per nuove avventure (Perazzone, 2021).

La scuola non offre molte opportunità per costruirsi i propri modelli della realtà, [...]; preferisce dare modelli elaborati da altri senza troppo chiedersi come si possa padroneggiare il rapporto che questi hanno con le cose vere (Caravita, 1990, p. 43).

5. Sanare fratture

Le fratture che si vengono a determinare nel processo di insegnamento e apprendimento si alimentano reciprocamente e hanno bisogno di essere ricomposte per evitare, in primo luogo, che il sapere scientifico risulti frammentato e, quindi, del tutto inutilizzabile (incapace di costituire competenza).

Mente e corpo devono integrarsi affinché l'esperienza si connetta con la conoscenza, e la realtà con i modelli propri; questi ultimi devono connettersi con quelli scientifici, ma per gradi e quando davvero se ne sente l'utilità. Il sapere scolastico deve strutturarsi su quello pregresso da un lato valorizzandolo e dall'altra mettendone in evidenza i limiti. Il 'dentro' deve connettersi col 'fuori' (outdoor) perché se è vero che l'esperienza di realtà la si fa fuori, è altrettanto vero che spesso è più facile discutere tutti insieme dentro, riflettere sull'esperienza e condividere i modelli (Perazzone e Tonon, 2019). Gli ambiti disciplinari devono dialogare e imparare a legittimarsi a vicenda affinché si possa acquisire consapevolezza circa i diversi modi di guardare la realtà, le diverse prospettive grazie alle quali possiamo scegliere con responsabilità di agire nel mondo.

Su tutto ciò è chiamato a vigilare l'educatore in modo del tutto indipendente dalle sue competenze in campo scientifico. Un solido bagaglio nel campo delle Scienze Naturali aiuta forse a definire meglio gli obiettivi, a predisporre le esperienze che ad essi si connettono e, certamente, permette di cogliere e valorizzare meglio quanto i bambini già sanno. Allo stesso tempo però coloro che non hanno una formazione specifica in campo scientifico hanno meno sovrastrutture, meno modelli precostituiti, sono in genere più flessibili e capaci di farsi carico, senza pregiudizi, dei modi di pensare dei bambini; non hanno l'assillo del 'dover sapere' a tutti i costi e questo può essere un grande vantaggio se il contesto educativo è concepito come il luogo in cui si fa 'ricerca insieme', ponendosi domande, ipotizzando risposte, sbagliando e riprovando.

Ma non è solo questo e nell'ambito di questo contributo credo lo si possa intendere pienamente. Sanare le molte fratture che caratterizzano i processi educativi significa promuovere pensiero ecologico e ricomporre lo strappo che più di tutti incombe sul nostro futuro: quello fra noi e la realtà che, in una logica dualistica e meccanicistica, abbiamo ad un certo punto iniziato a chiamare Natura. C'è un ostacolo epistemologico profondo che dobbiamo superare, uno scoglio che ci impedisce di vedere la «struttura che connette» (Bateson, 2000), di sentirci corpo che attinge e influenza l'intorno, parte del tutto.

Riferimenti bibliografici

- Arcà M. (2009), *Insegnare biologia*, ETS, Pisa.
- Bateson G. (1984), *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Bateson G., Bateson M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertolino F., Perazzone A. (2017), *MacroscoPIO. Sguardi sulla natura tra materia verde e materia grigia*, in Guerra M., a cura di, *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia, pp. 37-43.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bodrero M. (2010), *Percezione, interpretazione, conoscenza. Studio dell'efficacia di un percorso didattico sulla percezione sensoriale nella scuola dell'infanzia*, Tesi di Laurea: Scienze della Formazione Primaria, A.A. 2009/2010, Università di Torino.
- Colucci-Gray L., Perazzone A., Dodman M., & Camino E. (2013), "Science education for sustainability, epistemological reflections and educational practices: From natural sciences to trans-disciplinarity", *Cultural Studies of Science Education*, 8(1), 127-183.
- Darwin C. (1967), *L'origine delle specie*, Boringhieri, Milano [ed. orig. 1859].
- Granieri A. (2018), *Dalla percezione sensoriale alla costruzione di conoscenza*, Tesi di Laurea: Scienze della Formazione Primaria, A.A. 2017/2018, Università di Torino.
- Grimellini Tomasini N. e Segrè G., a cura di (1991), *Conoscenze scientifiche: le rappresentazioni mentali degli studenti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Issoglio M. (2016), *Restituire la natura ai bambini: esperienze nel parco della scuola*, Tesi di Laurea: Scienze della Formazione Primaria, A.A. 2015/2016, Università di Torino.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Orr D.W. (1994), *Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect*, Island Press, Washington, DC (USA).
- Perazzone A. (2019), *Insegnare e apprendere le scienze della vita nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Mondadori Education, Milano.
- Perazzone A., Angelotti M., Marchetti D. (2019), "Scienziati fin da piccoli. Dalla conoscenza alla competenza in scienze, passando per l'esperienza", *Bambini*, 7, 45-49.
- Perazzone A., Tonon M.D. (2019), *Infanzia e natura. Il valore dell'esperienza tra 'dentro' e 'fuori'*, in Ardissino E., Coggi C., Pavone M., a cura di, *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 195-210.

- Perazzone A. (2021), *Dare un senso alle cose. Le parole dei bambini e la costruzione dell'atteggiamento scientifico*, in Ardissino E., Bosc F., a cura di, *Curiosare, sperimentare, dire*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 67-92.
- Pievani T. (2019), *Imperfezione. Una storia naturale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Prando R. (2005), *Indizi per capire*, Carrocci Faber, Roma.
- Siegel D.J. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, Bruxelles. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Wittgenstein L. (1964), *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi [ed. or. 1918].
- Zanato Orlandini O. (2008), *Avvicinarsi alla scienza*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Dalla natura alla sostenibilità: una prospettiva educativa

di Antonella Bachiorri

1. Sostenibilità: un concetto su cui riflettere

La natura, l'ambiente e gli ecosistemi che ne costituiscono i fondamenti sia strutturali che funzionali, si collocano alla base della vita sul Pianeta. La compromissione della loro qualità è diventata tuttavia sempre più preoccupante a causa dei pesanti impatti che l'umanità sta determinando sulle risorse, alla base della propria sopravvivenza e benessere.

Il *Millenium Ecosystem Assessment*, report pubblicato nel 2005 dalle Nazioni Unite, si è configurato quale importantissima opportunità per riflettere sui servizi fondamentali che la natura fornisce all'uomo, rendendo allo stesso tempo evidente che:

l'importanza dei sistemi naturali per la specie umana è centrale proprio per garantire il nostro benessere e ciò costituisce il motivo essenziale per cui la nostra azione dovrebbe mantenersi nell'ambito delle capacità di carico degli ecosistemi che ci sostengono (Bologna, 2005a).

La riflessione sui servizi ecosistemici, a sua volta, richiede di portare l'attenzione sul mondo vivente e sulla sua tendenza a formare strutture a più livelli, organizzate in sistemi dentro ulteriori sistemi. Così le cellule, i tessuti, gli organi, i sistemi regolatori (vascolare, nervoso, immunitario, ad esempio), gli ecosistemi, così come i sistemi sociali, devono essere considerati dei sistemi viventi inseriti in altri sistemi viventi che ad ogni livello crescente di complessità manifestano proprietà specifiche ed emergenti, che non esistono ai livelli inferiori. Una profonda consapevolezza dell'esistenza di molteplici intrecci e interconnessioni dovrebbe contribuire a rendere evidenti i limiti di

quell'approccio meccanicistico, deterministico-lineare o riduzionista-analitico che ha permesso negli ultimi secoli di conoscere strutture e i relativi meccanismi di funzionamento, ma che richiede di essere integrato con una visione ecologica e sistemica, fondamentale per la comprensione di molti processi. Tale visione, che richiede l'analisi dei singoli componenti in isolamento, unitamente a quella delle interconnessioni che danno forma all'intero sistema, rappresenta uno strumento essenziale anche per riflettere sulla relazione tra l'uomo e la natura. Questa riflessione chiama in gioco non solo l'ecologia, la biologia della conservazione, ma anche la sociologia, l'etica, l'economia, il diritto, tutte quelle discipline che possono fornire un contributo all'elaborazione di un quadro interpretativo adeguato al contesto attuale, sulla base del quale organizzare risposte concrete alle sfide che l'umanità si trova a fronteggiare, tra le quali si collocano: la perdita di biodiversità, i cambiamenti climatici, il sovrasfruttamento delle risorse.

Queste considerazioni si configurano come particolarmente significative alla luce della comparsa, nel panorama scientifico internazionale, del concetto di *sviluppo sostenibile*, a cui è stato affidato l'obiettivo di contribuire al superamento degli attuali modelli di sviluppo, incapaci di garantire l'equilibrio tra il soddisfacimento dei bisogni delle persone e quelli del Pianeta, nonché di supportare valori come pace, equità, responsabilità.

Per trovare una definizione "storica" di sviluppo sostenibile, è necessario tornare all'anno 1987 e al documento *Our Common Future*, elaborato dalla *Commissione mondiale per l'Ambiente e lo sviluppo* (conosciuta come Commissione Brundtland), nell'ambito del quale si richiama la necessità di uno sviluppo che «soddisfi i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la capacità di quelle future di rispondere ai loro» e che si configuri come «un processo di cambiamento nel quale lo sfruttamento delle risorse, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti istituzionali sono fatti nel rispetto dei bisogni del futuro così come del presente» (WCED, 1987).

Numerosi sono gli eventi che hanno segnato l'evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile e i tentativi di definirlo a partire dalla formulazione sopra richiamata, ritenuta per molti aspetti ambigua o addirittura un ossimoro. Nonostante l'elevato numero di dibattiti¹, tuttavia, è globalmente condiviso che uno sviluppo sostenibile deve fare propri gli intrecci tra le problematiche

¹ Una discussione sui diversi significati attribuiti al concetto di sviluppo sostenibile e sul dibattito in corso ai diversi livelli, nazionale ed internazionale, esula dagli obiettivi del seguente lavoro. Per approfondimenti si rimanda alla letteratura specifica (Bologna, 2005b; Jabareen, 2008; Mensah, 2019).

ambientali e quelle legate alla giustizia economica e all'equità sociale. Tale concetto, pertanto, si fonda sull'indissolubile legame tra tre diversi pilastri: ambientale, economico e sociale, oltre che sui principi di equità intra ed inter-generazionale.

A partire da questa cornice globale di riferimento, è possibile richiamare sinteticamente alcuni dei concetti chiave che costituiscono il nucleo dello sviluppo sostenibile, tra i quali:

- *Limite* - alla base del funzionamento dei sistemi ambientali (e non solo); richiama la conservazione delle risorse a supporto della varietà dei viventi e soprattutto il rispetto della loro capacità di carico (*carrying capacity*);
- *Sistema* - come sopra richiamato, prende forma grazie alle interazioni tra gli elementi che lo compongono e alle sinergie che si sviluppano tra gli stessi;
- *Complessità*; un sistema è qualcosa di più della somma delle sue parti e pertanto studiarne il funzionamento richiede di prestare attenzione anche alle interazioni e quindi alla complessità strutturale e funzionale del tutto;
- *Incertezza*; i meccanismi complessi alla base del funzionamento dell'ambiente e delle società sono caratterizzati da dinamiche non lineari e pertanto difficilmente prevedibili. L'incertezza, quindi, rappresenta una componente ineludibile dei processi decisionali che riguardano sia i sistemi naturali, che quelli sociali ed economici;
- *Logica del lungo periodo*; è forse l'aspetto evocato più esplicitamente nel Rapporto Brundtland. Il riferimento alle *generazioni future* richiede di portare l'attenzione ad un futuro anche molto lontano, espandendo così la prospettiva temporale (di breve termine) che solitamente caratterizza la pianificazione nell'ambito socio politico.

Lo sviluppo sostenibile, inoltre, non è riconducibile solamente al piano dei concetti ma coinvolge anche l'ambito dei principi etici, contribuendo a mettere in crisi le posizioni *antropocentriche*, alle quali viene attribuita la responsabilità dei diversi problemi (ambientali, sociali ed economici) che l'umanità si trova oggi a fronteggiare. Tali posizioni, infatti, hanno supportato l'attribuzione di un mero valore strumentale all'ambiente, che ha assunto il ruolo di semplice mezzo per soddisfare i bisogni e per conseguire il bene dell'uomo.

La consapevolezza di ciò dovrebbe, pertanto, stimolare l'uomo a rivedere questo suo atteggiamento di dominio, nella convinzione che l'ambiente (e le sue componenti) costituisce un bene *in sé* ed è, dunque, dotato di un valore intrinseco (come sostenuto dalle visioni *biocentriche* ed *ecocentriche*). Questo dibattito ha fatto sì che negli ultimi anni si sia fatto sempre più avanti il bisogno di una «nuova etica del genere umano» (Morin, 2001), che, occupandosi delle relazioni tra gli interessi individuali e quelli collettivi (umani e non solo!) relativamente ai *beni comuni*, contribuisca a stimolare il dibattito sulla qualità dell'ambiente e della vita, così come su giustizia, equità e soprattutto responsabilità. Il *ri-orientamento* di valori, comportamenti e stili di vita, alla base di modi alternativi di pensare ed agire, e quindi di più equi sistemi socio-economici, diventa pertanto una delle più urgenti sfide che le società si trovano ad affrontare.

Il concetto di sviluppo sostenibile, quindi, richiede di:

... trattare delle questioni più importanti e cruciali per il presente e il futuro delle società umane su questo pianeta. Significa affrontare le modalità di utilizzo delle risorse naturali, la crescita della popolazione umana, gli stili di vita e i modelli di consumo delle società, la nostra interazione con i sistemi naturali, il mantenimento delle dinamiche evolutive della biodiversità sulla Terra, il ruolo della tecnologia, il ruolo della scienza e della conoscenza, il ruolo dell'agire politico, il ruolo della governance (Bologna, 2005b).

2. Sostenibilità: una sfida educativa

Per essere in grado di supportare i cambiamenti verso una società sostenibile, sono necessari nuove politiche e sistemi di governance a livello locale e nazionale che a loro volta impongono nuove connotazioni e nuovi ruoli anche per l'educazione (Morin, 2001).

In particolare, le dimensioni del “cambiamento” e del “futuro” intrinseche al concetto di sviluppo sostenibile, contribuiscono a delineare un ruolo forte e strategico per l'educazione che tuttavia appare subito carico di problematicità, anche semplicemente a partire dal significato attribuito ai termini “sviluppo sostenibile” e “sostenibilità” che, seppur con diverse combinazioni,

possono essere affiancati a “educazione” (educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile, educazione orientata alla sostenibilità, ecc.)².

L’Agenda 2030 (il programma d’azione dell’ONU sottoscritto nel 2015 dai 193 Paesi membri) contiene molti obiettivi che coinvolgono l’educazione e in particolare il mondo della scuola. Istruzione, educazione e formazione rappresentano peraltro le basi per conseguire tutti i 17 obiettivi individuati (Sustainable Development Goals – SDGs). L’Obiettivo 4, in particolare, pone l’accento sull’esigenza di un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, come presupposto per migliorare la vita delle persone, per la tutela dei diritti umani e per raggiungere uno sviluppo sostenibile. Il target 4.7, richiama inoltre l’importanza di fare in modo che

... tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l’altro, l’educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili... (ONU, 2015).

Per cogliere pienamente la sfida dello sviluppo sostenibile è tuttavia necessario garantire anche la qualità delle proposte educative. L’UNESCO, in proposito, riflettendo sugli obiettivi di apprendimento collegabili ai 17 Obiettivi dell’Agenda 2030, ha sottolineato che l’educazione allo sviluppo sostenibile «non riguarda solo l’insegnamento dello sviluppo sostenibile e l’aggiunta di un contenuto nuovo ai corsi e alla formazione» (UNESCO, 2017).

Per questo motivo è necessaria una strategia di insegnamento e apprendimento permanente che dovrebbe vedere coinvolte tutte le istituzioni educative, dalla scuola dell’infanzia all’istruzione universitaria, unite nell’incoraggiare e supportare cambiamenti di conoscenze, valori e comportamenti, promuovendo con decisione le competenze di sostenibilità, tra le quali si collocano (UNESCO, 2017):

- *Competenza di pensiero sistemico*, ovvero la capacità di riconoscere e capire le relazioni; di analizzare sistemi complessi; di pensare a come i sistemi siano incorporati entro domini differenti e scale diverse e di gestire l’incertezza;
- *Competenza di previsione*, cioè la capacità di comprendere e valutare molteplici futuri possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie

² Per un approfondimento sui diversi significati attribuiti alle suddette terminologie e sul dibattito in corso si rimanda alla letteratura specifica (Kopinina, 2012).

visioni per il futuro; di applicare il principio di precauzione; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti;

- *Competenza normativa*, ossia la capacità di capire e riflettere sulle norme e i valori che risiedono dietro le azioni di ognuno; di negoziare i valori, i principi, gli obiettivi e i target della sostenibilità, in un contesto di conflitti d'interesse e compromessi, conoscenza incerta e contraddizioni;
- *Competenza strategica*, vale a dire la capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e oltre;
- *Competenza collaborativa*, cioè la capacità di imparare dagli altri; di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di comprendere, relazionarsi con ed essere sensibili agli altri (leadership empatica); di gestire i conflitti in un gruppo; di facilitare un approccio collaborativo e partecipato alla risoluzione di problemi;
- *Competenza di pensiero critico*, la capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; di prendere posizione sul tema della sostenibilità;
- *Competenza di auto-consapevolezza*, ovvero l'abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale); di valutare incessantemente e motivare ulteriormente le proprie azioni e di gestire i propri sentimenti e desideri;
- *Competenza di problem-solving integrato*, vale a dire la capacità fondamentale di applicare diversi quadri di *problem-solving* a problemi complessi di sostenibilità e di sviluppare opzioni risolutive valide, inclusive ed eque che promuovano lo sviluppo sostenibile, integrando le competenze sopra menzionate.

Tali competenze richiedono inevitabilmente il coinvolgimento delle diverse sfere coinvolte nell'apprendimento: cognitiva, socio-emotiva e comportamentale, nonché di approcci pedagogici e strumenti didattici adeguati. In particolare, occorre affrontare il processo di insegnamento/apprendimento in una connotazione trasformativa, orientata all'azione, in grado di supportare apprendimento attivo, partecipazione, collaborazione, oltre all'inter e la transdisciplinarietà.

In questa prospettiva è fondamentale sottolineare l'importanza di una specifica formazione (iniziale e continua) dei docenti.

Solo recentemente, grazie alla Legge n. 92 del 20 agosto 2019, diventata operativa nell'anno scolastico 2020-21, l'educazione allo sviluppo sostenibile ha trovato un riscontro ufficiale e in qualche modo codificato nella

scuola, nell'istituzione dell'insegnamento dell'educazione civica, che lo vede tra i suoi nuclei tematici, nelle scuole di ogni ordine e grado.

3. Dai principi alle azioni: le scuole sostenibili

Alla luce di quanto sopra richiamato, sembra quasi ovvio sottolineare come sia difficile immaginare che una istituzione nella società moderna possa essere in una posizione migliore di quella scolastica, in tutte le sue articolazioni dalla scuola dell'infanzia all'Università, nel facilitare la transizione verso un futuro sostenibile.

Accanto ad esperienze di grande rilevanza, tuttavia, nel contesto italiano si evidenzia la difficoltà da parte dell'educazione alla sostenibilità di trovare uno spazio adeguato all'interno delle pratiche educative scolastiche a livello curricolare, anche se con sfumature diverse per i diversi livelli scolastici: si pensi ad esempio al prevalere dell'approccio disciplinare e quindi della frammentazione dei saperi, al progredire del percorso scolastico dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. Allo stesso tempo, l'educazione alla sostenibilità fino ad oggi è stata caratterizzata da una scarsa capacità di incidere nella promozione di una cultura diffusa della sostenibilità in grado di coinvolgere diversi soggetti, arrivando fino ai singoli cittadini.

Il concetto di scuola sostenibile si sviluppa in questo contesto, con l'obiettivo di rendere unitario e soprattutto coerente ciò che è parte degli insegnamenti proposti nell'ambito delle diverse discipline e quanto invece praticato nella gestione scolastica quotidiana. Allo stesso tempo, la proposta di scuole sostenibili intende supportare una visione unitaria e sistemica delle attività, spesso frammentarie ed episodiche, che caratterizzano le proposte didattiche e progettuali elaborate dalle singole scuole. In questa prospettiva, la scuola si configura quale "buon esempio", "modello di coerenza", assumendo un importante e fondamentale valore educativo non solo per tutte le sue componenti ma per l'intera comunità in cui è inserita.

Sebbene possano essere espressi in modi diversi, esistono dei principi fondanti ben definiti che caratterizzano una scuola sostenibile, tra i quali:

- promozione ed integrazione dei principi della sostenibilità (nelle dimensioni sociale, economica ed ambientale) nella visione, missione e governance della singola istituzione scolastica;
- integrazione dei principi della sostenibilità nei percorsi delle diverse discipline;

- politiche e pratiche che promuovono l'equità, la diversità e la qualità della vita per gli studenti, il personale docente e amministrativo e per la comunità più ampia all'interno della quale si trova la scuola;
- coinvolgimento degli studenti e di tutti i soggetti che agiscono nel contesto scolastico in tutte le fasi delle attività (dalla progettazione alla realizzazione);
- pianificazione, progettazione e attuazione di pratiche finalizzate ad una riduzione dei propri impatti (ambientali, sociali ed economici), al miglioramento continuo delle stesse e al loro monitoraggio;
- sensibilizzazione e servizio alla comunità e al territorio, attraverso partnership con altre scuole, aziende, amministratori, organizzazioni non governative, ecc.;
- comunità e territorio visti come contesti entro i quali proporre azioni reali e allo stesso tempo come risorse per un apprendimento/insegnamento significativo;
- miglioramento della scuola e del contesto territoriale in cui si colloca.

Una scuola sostenibile, in altre parole, dovrebbe lavorare contemporaneamente:

- *a livello pedagogico/didattico*, ponendo l'attenzione sulle azioni educative/formative, che dovrebbero essere coerenti con i principi scientifico metodologici dell'educazione alla sostenibilità (es. progetti e attività partecipate, interdisciplinarietà);
- *a livello socio/organizzativo*, ponendo il focus sulle relazioni tra persone. Ciò richiede il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche (studenti, docenti, personale non docente, ecc.) nella gestione della scuola;
- *a livello tecnico*, focalizzandosi sull'edificio scolastico e sulle aree di pertinenza della scuola. Vengono considerate in questo ambito le azioni per la riduzione degli impatti (non solo ambientali ma anche socio-economici) della scuola.

Entro questo quadro d'insieme le scuole sostenibili si possono configurare quale interessante opportunità per far confluire, anche dal punto di vista teorico/concettuale, azioni riconducibili all'Agenda 2030 e ai suoi diversi SDGs nella loro duplice prospettiva locale/globale.

Richiamando le pratiche scolastiche più diffuse, infatti, si può osservare come le stesse siano frequentemente articolate attorno ad un'unica prospettiva:

- *locale*: le singole realtà scolastiche individuano tematiche/problematiche sulle quali lavorare a livello didattico e sulle quali impegnarsi a livello di riduzione degli impatti della scuola, in relazione alle caratteristiche del contesto in cui sono inserite (temi/criticità di rilevanza per la scuola e/o il territorio, ad esempio). Il percorso, tuttavia, si riduce spesso ad uno studio minuzioso del livello locale, incapace di un respiro globale in grado di promuovere la consapevolezza sulle conseguenze e proiezioni su prospettive spaziali/temporali ampie, che potrebbero ricondurre ai singoli obiettivi dell'Agenda 2030;
- *globale*: le proposte scolastiche si caratterizzano a partire dai grandi temi e sfide dell'umanità (ad es. i cambiamenti climatici) che vengono tuttavia affrontati come lontani nel tempo e nello spazio. Tali proposte, non risultano così in grado di portare l'attenzione su come queste sfide si possono tradurre ed affrontare nelle specifiche realtà, nei territori e quindi avvicinarsi e collegarsi alla quotidianità delle persone.

Lavorare per una scuola sostenibile offre ai docenti e agli studenti l'opportunità di muoversi molto dinamicamente entro queste prospettive, fruibili nella loro pienezza e complementarità nei diversi livelli: pratico/tecnico, didattico/educativo e socio/organizzativo sopra richiamati.

Pur senza la pretesa di rappresentare una riflessione organica ed approfondita, quanto sopra richiamato vuole essere un contributo al dibattito su come la sostenibilità può intercettare concetti come natura e ambiente in una prospettiva educativa, arrivando a rappresentare uno strumento di cambiamento e di trasformazione globale della scuola. A tale riguardo devono essere sottolineati anche il contributo e la proposta pedagogica dell'outdoor education che richiama esperienze svolte in contesti naturali ma anche percorsi didattici che, più in generale, garantiscono un rapporto diretto e concreto con il contesto reale e il pieno coinvolgimento del soggetto in formazione nelle diverse e molteplici dimensioni, tra le quali quella fisica, cognitiva, affettiva e relazionale. Una prospettiva educativa che può quindi svolgere un ruolo importante in una proposta di educazione alla sostenibilità come sopra delineata.

L'auspicio è che pratiche scolastiche coerenti con i presupposti dell'educazione alla sostenibilità possano contribuire a formare individui che abbiano le conoscenze, unitamente alle competenze, per dare forma e forza a quel cambiamento che l'Agenda 2030 richiede a tutte le persone e i governi del pianeta. Inoltre, ci si augura che tali pratiche scolastiche possano generare e

sostenere una riflessione in profondità sul dirimpante bisogno di una nuova “identità terrestre” ed una nuova “etica del genere umano” (Morin, 2001) a fondamento del nostro agire quotidiano e alla base di futuri e società sostenibili per tutti i viventi del nostro Pianeta (Wals, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Bachiorri A. (2019), *La Sostenibilità*, in Balluchi F., Furlotti K., a cura di, *La responsabilità sociale delle imprese. Un percorso verso lo sviluppo sostenibile*, G. Giappichelli Editore, Torino.
- Bologna G. (2005a), *Sicurezza e sostenibilità*, in Worldwatch Institute, *State of the World 2005, Sicurezza globale*, Edizioni Ambiente, Milano.
- Bologna G. (2005b), *Manuale della Sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*, Edizioni Ambiente, Milano.
- Jabareen Y. (2008), “A New Conceptual Framework for Sustainable Development”, *Environment Development and Sustainability*, 10 (2): 179-192.
- Kopnina H. (2012), “Education for sustainable development (ESD): the turn away from “environment” in environmental education?”, *Environmental Education Research*, 18, n. 5: 699-717.
- Mensah J. (2019), “Sustainable development: meaning, history, principles, pillars and implications for human actions: literature review”, *Cogent Social Sciences*, Vol 5, n. 1.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Agenda 2030*, testo disponibile al sito: <https://unric.org/it/agenda-2030> (consultato il 2.10.2021).
- Sterling S. (2006), *Educazione Sostenibile*, Anima Mundi Editrice, Cesena.
- UNESCO (2017), *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - Obiettivi di apprendimento*, Parigi, testo disponibile al sito: https://unesco-blob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA1.pdf
- Wals A. (2009), *Learning for a sustainable world*, UNESCO, Paris.
- World Commission on Environment and Development (1987), *Our Common Future*, Report of the World Commission on Environment and Development, testo disponibile al sito: www.un-documents.net/our-common-future.pdf (consultato il 2.10.2021).

Applicata, pubblica e trasformativa.
L'antropologia fuori dalle aule universitarie

di *Valentina Porcellana*

Da quasi un ventennio esploro, in modi e luoghi diversi ma complementari, i margini: quelli sociali e territoriali, ma anche quelli disciplinari, provando a “forzare” i confini antropologici, attraverso esperienze di ricerca-formazione che coinvolgono ricercatori e studenti universitari di diversi ambiti disciplinari, attori istituzionali e comunità locali. Attraverso l’analisi di due esperienze che ho maturato come ricercatrice e docente all’interno dell’accademia, ma fuori dalle aule universitarie, cercherò di fare emergere l’intreccio, dal mio punto di vista virtuoso, dei tre pilastri su cui poggia l’università pubblica: ricerca, didattica e terza missione. Si tratta di due laboratori multidisciplinari permanenti: l’uno, “Costruire Bellezza”, situato in uno specifico contesto urbano di forte emarginazione sociale (Porcellana, 2019); l’altro, “Montagne in Movimento”, diffuso in diverse aree montane italiane (Campagna, Nocentini, Porcellana, 2021). Ciò che li accomuna, all’interno di una cornice di antropologia applicata, pubblica e trasformativa, è il tema della giustizia sociale, della costruzione, per tutti i partecipanti, di un contesto in cui fare esperienza di quella che Appadurai (2011) chiama “democrazia profonda”. I laboratori, infatti, sono pensati in modo da dare la possibilità a tutti di essere e di esserci – un antidoto alla “crisi della presenza”¹ molto forte in tutte le generazioni – di sentirsi liberi, capaci, di poter dissentire e discutere; di scomporre e ricomporre in modo originale oggetti, processi, spazi e progettare per sé e per/con gli altri. Questa scelta – che ha implicazioni politiche, intese come attenzione e cura del bene comune – richiede a

¹ L’elaborazione antropologica del concetto di presenza e della sua crisi si deve a Ernesto De Martino (2019).

tutti, antropologi compresi, un esercizio di perdita di potere, anche disciplinare. In questo senso i laboratori sono una palestra di negoziazione e di continua esplorazione, uno strumento di ricerca e di didattica molto importante. Per gli antropologi in formazione, in particolare, fare esperienza di campo con questa modalità plurale è contemporaneamente straniante e scomodo, ma anche stimolante e rassicurante perché non si è soli.

Il saggio tenta di fare emergere gli elementi di metodo che accomunano le due esperienze, così come le criticità e le implicazioni, anche etiche, di processi così complessi e di lunga durata. Si tratta, infatti, di ragionare sugli obiettivi del lavoro antropologico, sul posizionamento non solo del singolo ricercatore sul campo, ma di un “soggetto collettivo” rispetto a diversi attori coinvolti, alle difficoltà legate a campi multisituati, alla responsabilità e alla co-costruzione dei saperi durante l’intero processo.

1. Laboratori come palestre

Secondo Tim Ingold, il laboratorio è una palestra per esercitare la propria capacità ideativa, un «lungo corso di perfezionamento in cui il novizio impara gradualmente a vedere le cose, e ad ascoltarle e sentirle, nei modi dei suoi mentori» (Ingold, 2013, p. 2). “Costruire Bellezza” (CB), avviato nel 2014 in collaborazione tra due dipartimenti universitari, l’Ufficio Adulti in difficoltà e senza dimora del Comune di Torino e una cooperativa sociale, è il luogo in cui esercitare un lungo e intenso apprendistato per comprendere dall’interno il funzionamento dei servizi sociali e l’organizzazione del sistema di accoglienza per persone senza dimora, al fine di proporre soluzioni alternative e costruire nuove *policies*. Due giorni a settimana il laboratorio accoglie studenti e ricercatori universitari, persone senza dimora seguite dai servizi sociali, artisti e artigiani che lavorano insieme a progetti condivisi. L’obiettivo non è soltanto quello di creare oggetti belli, che danno soddisfazione per la loro qualità, ma di farlo condividendo il meglio che ciascuno può dare in un clima di collaborazione e fiducia reciproca.

All’interno del laboratorio, la creatività non appare come dote innata di qualcuno, ma, così come la bellezza, è una possibilità che prende forma grazie all’ambiente e alle relazioni. In un contesto stimolante, tutto diventa possibile, anche il raggiungimento dell’obiettivo più sfidante. Il concetto stesso di contesto può essere letto in maniera fluida, come il prodotto dell’interazione di coloro che vi agiscono. In questo senso CB è un contesto/laboratorio

creativo che produce ed è prodotto dall'azione collettiva e gli oggetti realizzati sono un pretesto per “fare insieme” (Porcellana, Campagnaro, 2019).

“Montagne in Movimento” (MIM) amplia questa modalità di collaborazione e di costruzione a livello comunitario e diffuso su scala nazionale. MIM non è soltanto un progetto, ma un gruppo di ricerca-azione nato dal desiderio di un gruppo di studenti e studentesse universitarie di applicare metodi e strumenti dell'antropologia in contesti montani. Dal 2019, MIM è diventato uno strumento per studiare, coinvolgere e accompagnare amministrazioni e comunità locali in processi di cambiamento, ma anche di valorizzazione dei processi avviati dal basso che rendono i territori montani modelli di sviluppo alternativi, sostenibili e di cittadinanza attiva. Grazie agli strumenti propri dell'antropologia applicata, all'etnografia collaborativa, alla capacità di decostruire e guardare al reale in forma multiscalare e alla promozione di narrazioni polifoniche e partecipative, MIM coinvolge un ampio network di enti pubblici e privati su tutto il territorio montano italiano e si propone di indagare e comparare la complessità di tali territori, promuovendo l'ascolto delle esigenze locali e mettendo in rete risorse e opportunità. Montagne in Movimento è anche una constatazione: i territori montani sono in continuo movimento, in trasformazione, attivi e ulteriormente attivabili attraverso processi partecipativi, interventi artistici, che coinvolgano “vecchi” e “nuovi” abitanti, giovani e anziani nel progettare e fare insieme.

Come detto, sia CB sia MIM sono pensati per rispondere a tutte e tre le missioni dell'università pubblica: didattica, ricerca e terza missione. Come laboratori didattici per giovani universitari in formazione sono luoghi in cui sperimentare concretamente le competenze apprese in aula, inseriti in contesti collettivi e protetti, una sorta di rito di iniziazione al campo e alla vita professionale. Non tutti i contesti e non tutte le persone sono disposte a un'esposizione e a un confronto così serrato come quello richiesto da un'intervento partecipativo. Non bisogna forzare nessuno né a partecipare né a organizzare e gestire percorsi partecipativi, che sono difficili, complessi e richiedono competenze specifiche, ma anche attitudini personali. Per come li abbiamo intesi in questi anni di lavoro sul campo, i processi partecipativi sono palestre di democrazia in cui il processo è più importante dell'esito finale. “Vedere” e “far vedere” anche gli esiti intermedi, *in itinere*, aiuta i partecipanti a non perdere la fiducia, a comprendere la traiettoria e, se necessario, a ricalibrare gli obiettivi. Non tutti gli attori coinvolti hanno le stesse motivazioni alla partecipazione, lo stesso ruolo, né la stessa capacità di vi-

sione dell'insieme: per non fare sentire nessuno estraneo al processo è necessario accompagnare ogni fase, renderla esplicita, chiara. Lavorando a lungo con architetti e designer (Porcellana, Campagnaro, 2019) ho imparato l'importanza della comunicazione e della "visualizzazione". Vedere e far vedere aiuta anche a trovare nuove risorse umane ed economiche e a rinnovare l'energia che sottostà al progetto, perché il processo è un investimento continuo e su più livelli che va nutrito. I tempi di realizzazione vanno calibrati anche in base alla capacità dei partecipanti di "reggere" tempi più o meno lunghi. Tempi troppo brevi non consentono di sviluppare tutte le potenzialità dei contesti e delle persone, ma tempi troppo lunghi rischiano di logorare sia i ricercatori sia chi partecipa senza riuscire a vedere la fine del percorso. Inoltre, la stessa ricerca-azione, con il suo grado di indeterminatezza, apre alla paura dell'ignoto – così come alla possibilità di scoperta e di avventura – che non è una condizione desiderabile per tutti in egual modo.

Una richiesta che emerge sempre più spesso da istituzioni, organizzazioni, enti pubblici e privati è quella di valorizzare ciò che quotidianamente si fa, ma che non viene messo in luce e che rischia di passare inosservato o peggio di alimentare la frustrazione di coloro che non vedono riconosciuto il proprio ruolo, il proprio lavoro e il proprio valore. Il processo di partecipazione, che mette l'accento sugli elementi di valore, sulle competenze, su ciò che è stato realizzato – e non soltanto su ciò che manca – è uno strumento molto potente per rigenerare fiducia in se stessi, non soltanto da parte dei singoli, ma anche delle organizzazioni. Lungo il percorso emerge ciò che si è e ciò che si è fatto nell'ottica di giungere all'obiettivo con più forza e determinazione. Ciò serve per ridare speranza e forza a chi si sente ormai stanco e frustrato, non visto e non ascoltato. Riattivando queste energie se ne generano di nuove che vengono rimesse in circolo, moltiplicandosi anche in forme inedite, inattese, creative. L'antropologo Appadurai (2011) parla di come si possano nutrire le aspirazioni e come queste, a loro volta, nutrano la democrazia. Si tratta di sostenere l'immaginazione, che è un atto creativo potente, che muove le persone verso nuove frontiere di rivendicazione, di diritto, di vita. L'esercizio di immaginazione è più potente quando si sperimenta insieme ad altri, quando ci si accorge di non essere soli e sentire che insieme si può davvero andare al di là dell'esistente. La forza collettiva dà coraggio e nello stesso tempo costringe anche a modulare i propri desideri con quelli degli altri.

Imparare a partecipare significa anche dirsi, onestamente, e dire agli altri quali sono le proprie aspirazioni, quali le competenze che si possono mettere

in campo, quali i compiti e i ruoli che ci si sente o meno di ricoprire. Questa libertà di espressione è importante per il singolo, perché in questo modo non sente frustrate le proprie aspettative, ma anzi vede valorizzate e apprezzate le proprie competenze, ed è un vantaggio anche per il gruppo che si avvantaggia delle migliori qualità di ciascuno. La “comunità di pratica” (Wenger, 2006) che si viene a creare si basa anche sulla capacità del gruppo stesso di darsi un’organizzazione e di regolarsi rispetto a compiti, tempi, prassi. Più l’organizzazione è armoniosa e crea benessere, più si raggiungono esiti soddisfacenti, riducendo il senso di fatica.

2. Dall’osservazione partecipante alla partecipazione

Dal punto vista scientifico, occuparsi di partecipazione significa forzare, in un certo senso, il metodo antropologico. L’osservazione partecipante, teorizzata e praticata a partire dagli anni Venti del Novecento, è uno dei fondamenti scientifici e punto di forza dell’antropologia culturale e sociale. L’introduzione dell’attributo “partecipante” all’azione di osservare ha contribuito in modo determinante allo sviluppo della disciplina, mettendo l’accento sull’importanza di essere sul campo, di immergersi per un tempo prolungato nel contesto che si intendeva studiare, partecipando il più possibile alla vita del gruppo ospitante. “Osservazione partecipante” e “partecipazione”, però, sono due processi diversi, perché le intenzioni sono diverse: l’una è una pratica conoscitiva, l’altra trasformativa, implicata in modo esplicito nel processo di cambiamento. L’osservazione partecipante, per quanto parte di un’esperienza immersiva e multisensoriale, è legata all’interpretazione dell’antropologo sul campo, risponde a una sua domanda di ricerca. Essa interpreta e traduce le categorie emiche per poi, lasciato il campo, condividerle soprattutto con coloro che non hanno vissuto la stessa esperienza. I processi partecipativi, così come vissuti nelle due esperienze descritte, sono percorsi in cui si costruiscono insieme saperi, si condividono esperienze per giungere a una nuova visione, comune, a partire da categorie e idee in parte diverse e/o divergenti. Non si tratta (soltanto) di osservare pratiche per poi restituire, nella fase conclusiva, un punto di vista più o meno complesso. L’osservazione e la conoscenza del contesto servono, in questo senso, per cogliere bisogni – compresi quelli inespressi e latenti – e costruire *in itinere* nuove risposte e nuove visioni di futuro nel rispetto dei tempi e dei modi del gruppo.

Questa modalità, che ha implicazioni etiche e politiche, non è del tutto condivisa a livello disciplinare, nonostante da alcuni anni anche in Italia si parli sempre più ampiamente di antropologia applicata². Diversi antropologi, infatti, ritengono che questo tipo di implicazione possa far perdere all'antropologo il suo mandato scientifico di comprensione e analisi a favore di un'azione "animativa". Essi intravedono inoltre il rischio di perdita di libertà e autorialità nel momento della scrittura e della divulgazione degli esiti di ricerca. Ci sono ancora molti dubbi anche rispetto a modalità condivise di scrittura – definibili in termini di etnografie partecipate – che sono pratiche altamente sfidanti di scrittura polifonica in cui l'antropologo è chiamato a negoziare un nuovo modo di essere autore insieme ad altri, per lo più non appartenenti al mondo accademico (Lassiter, 2005; Porcellana, Stefani, 2016). Inoltre, l'utilizzo della parola "politica" associata all'intervento scientifico è ancora visto con sospetto anziché richiamare ciascuno a sentirsi coinvolto nelle decisioni che riguardano la vita comune, con consapevolezza e senso di responsabilità, soprattutto se operiamo all'interno di istituzioni pubbliche come l'università. Si tratta di un'azione di cura reciproca, di attenzione, di perdita di "autorità etnografica" in modo da dividerla con gli altri.

Senza negare i rischi di un approccio così implicato, attivare processi partecipativi significa anche sperimentare strumenti e modalità nuove che possono diventare patrimonio culturale, sociale e politico condiviso, anche al di là della presenza dell'antropologo sul campo. Roberta Zanini parla in questo senso della "dispensabilità" della nostra figura, cioè della possibilità che, una volta lasciato il campo com'è giusto che sia al termine del nostro mandato, i processi avviati trovino modalità di realizzazione autonome e creative³. Questi processi, però, proprio perché non siano vissuti come proposte esterne e imposte da poteri come quelli statali, amministrativi e accademici, devono essere calibrati e negoziati fin dall'inizio in modo da rispettare tempi e spazi degli interlocutori. I processi di ricerca-azione sono particolarmente fecondi proprio perché sono flessibili, capaci di rispondere alle esigenze senza irrigidirsi, ma anche senza perdere la direzione. In questo senso è necessario essere aperti, lasciarsi interrogare dagli imprevisti senza averne paura, ma

² Si rimanda al sito della Società Italiana di Antropologia Applicata www.antropologiaapplicata.com/.

³ Comunicazione in occasione del convegno di Montagne in Movimento tenutosi online il 20 marzo 2021.

utilizzandoli come opportunità per rinegoziare e riflettere su dove si è arrivati. I processi partecipativi sono lunghi, a tratti faticosi e non hanno esiti certi, ma sono vitali, emozionanti e ci ricordano che la vita stessa è un continuo rischio, ma anche una continua scoperta e opportunità di crescita. Proprio per sopportare meglio l'incertezza, è necessario costruire un contesto positivo, ricco e nutriente, che si alimenta delle energie che circolano tra "dentro e fuori". Tali processi sono sistemi complessi, aperti, osmotici e grazie a queste caratteristiche di apertura non soltanto è loro possibile sopravvivere, ma crescere, riprodursi, moltiplicarsi. Quando non c'è il tempo per un lungo processo, si deve fare i conti con l'esigenza di moltiplicare le energie per fare in modo che si crei fiducia in tempi brevi, che l'alleanza sugli obiettivi sia forte. Ciò implica di essere ancora più chiari, con se stessi e con gli altri, sulle tappe del processo e sugli obiettivi da raggiungere.

Per avviare un processo di partecipazione è necessario tenere conto di una serie di condizioni politiche, economiche e di contesto. Per quanto riguarda le condizioni politiche, lavorando in un'istituzione pubblica come l'università la credibilità e il ruolo istituzionale dell'accademia sono stati utili per avere un iniziale riconoscimento e avviare le esperienze sul campo. Sia CB sia MIM sono nate all'interno del contesto universitario come esperienze didattiche, di ricerca e con forti implicazioni di terza missione. La credibilità, però, va costruita sul campo e conquistata, così come la fiducia è il frutto di un processo complesso e sfidante. Una delle condizioni più favorevoli per avviare un processo partecipativo è che la domanda sorga "dal basso", da parte di qualcuno che sente l'esigenza di aprirsi all'esterno. L'antropologia classica non ha questa impostazione. Gli antropologi hanno scelto le proprie mete e i propri "oggetti" di studio per motivi personali, scientifici o politici che non tenevano conto della volontà o meno delle comunità locali di ospitarli e tanto meno di rispondere alle loro esigenze. L'antropologia contemporanea, applicata e pubblica, si basa invece su un'alleanza forte con gli attori locali su obiettivi condivisi fin dall'inizio, creando una base solida per poi affrontare anche eventuali battute d'arresto, difficoltà, rinegoziazioni. Al di là della collaborazione con quei "visionari" con cui si progetta inizialmente, è necessario conquistare la fiducia anche di coloro che non condividono la stessa visione e che mettono in atto forme più o meno esplicite di resistenza. Non bisogna sottovalutare la resistenza al cambiamento non soltanto delle persone, ma delle istituzioni e delle organizzazioni, anche quando chiedono di essere accompagnate a cambiare. Come ci insegna la fisica, la

“memoria di forma” tende a prevalere e ciò non deve essere vissuto con frustrazione, ma con pazienza (Appadurai, 2011).

Dal punto di vista economico è necessario che ci siano risorse adeguate perché si possa iniziare a lavorare. Non è importante quanto denaro sia effettivamente stanziato, ma la volontà di investirlo. Questa è una condizione che ha risvolti di vario tipo: crea un legame e una responsabilità reciproca, implica un patto e una condivisione di obiettivi e di metodi, determina una cornice temporale, vede riconosciuta una professionalità, che nel caso di CB e MIM riguarda la possibilità di retribuire giovani studiosi che testano sul campo le loro competenze professionali. Si tratta quindi di un vero e proprio investimento sul futuro che genera nuove risorse sia economiche sia umane e simboliche.

Ci sono poi le condizioni di contesto che sono difficili da prevedere in anticipo e che rendono il percorso non lineare né del tutto prevedibile o replicabile. È importante che il processo sia condiviso fin dalle sue fasi iniziali, in modo che siano limitati i fraintendimenti e che siano calibrate le aspettative. I diversi livelli istituzionali coinvolti e i diversi *stakeholders* devono dialogare ed essere il più possibile coordinati rispetto agli obiettivi. In questo senso è necessario attivare una “cabina di regia” che monitori e accompagni le fasi di lavoro, rendendo visibile il percorso di co-costruzione del progetto.

Dalle esperienze maturate in questi anni, i processi virtuosi sono quelli realmente condivisi, che costruiscono qualcosa in cui i partecipanti si riconoscono sia nella loro singolarità sia come parte di una comunità di pratica. Quelli in cui le persone percepiscono di essere effettivamente parte di un progetto, di un flusso creativo, al di là della retorica della partecipazione, delle etichette, dei ruoli istituzionali. In cui il tempo di ciascuno è valorizzato e non c'è la sensazione di perderlo, ma di metterlo a frutto in comune in una cornice di reciprocità. I processi partecipativi costruiti in modo retorico sono molto dannosi perché vanno ad alimentare la sfiducia rispetto alla condivisione e alla gestione dei beni comuni. I processi virtuosi, al contrario, sono quelli che vengono accompagnati con cura, in cui, nonostante la flessibilità della ricerca-azione, ogni tappa del percorso è osservata e analizzata in modo da progettare quella successiva in maniera più aderente possibile alle esigenze emerse *in itinere*. L'attenzione ai diversi piani del processo richiede la presenza di figure diverse che lavorino in modo coordinato e sinergico.

Non c'è però un prontuario da seguire o un protocollo sperimentale pre-stabilito, perché ogni contesto e ogni gruppo hanno dinamiche particolari che

devono essere conosciute e valutate. Alcuni ingredienti, però, sono indispensabili: il primo è il rispetto, inteso come riconoscimento dell'altro. È importante mettere tutti nella condizione di sentirsi visti e ascoltati, apprezzati per ciò che possono portare. In questo modo, grazie alla serietà con cui si agisce sul campo e alla credibilità che ne deriva, anche gli antropologi coinvolti, ottengono lo stesso riconoscimento. Un altro elemento che contribuisce in maniera determinante sul processo di partecipazione e che ha a che fare con il rispetto è quello del tempo e dei tempi. Si tratta, come sottolinea Arjun Appadurai (2011), di privilegiare la pratica della pazienza a quella dell'emergenza. Non si tratta, infatti, come a lungo è successo anche all'antropologia, di lavorare "contro il tempo", con l'idea di salvare dall'oblio forme di memoria, elementi culturali che si temevano in via di estinzione. In realtà, ci sono memorie che hanno tempi lunghi per emergere ed è quindi necessario rispettare anche i silenzi, perché possono essere funzionali, in un dato momento. L'antropologo Michael Herzfeld (2003) parla di intimità culturale e di come sia necessario rispettare tempi e spazi di chi ci ospita sul campo anziché forzare e pretendere di entrare, anche quando il nostro *status* di ricercatrici/ricercatori ce lo consentirebbe.

Negli ultimi anni, in qualità di antropologi, ci è stato chiesto sempre meno di lavorare insieme alle comunità per recuperare la memoria del passato e sempre di più invece di guardare al futuro, privilegiando le forme di resilienza, di creatività e di trasformazione continua che i gruppi mettono in atto per vivere nel loro presente. L'esigenza, anche da parte delle generazioni più anziane, è quella di guardare avanti, di dare opportunità ai giovani, di progettare il futuro anziché rivolgersi al passato con nostalgia. La richiesta non è più – o solo più – di organizzare archivi per la memoria, di allestire musei o di raccogliere testimonianze, ma di progettare e trovare insieme soluzioni per "tenere insieme" il passato in tensione con il presente e il futuro. Si tratta effettivamente di pensare a uno sviluppo sostenibile, basato sulla conoscenza e sulla condivisione di ciò che è stato per rifunzionalizzarlo rispetto alle esigenze attuali e future. Nella mia esperienza, gli interlocutori privilegiati di questi processi sono persone che agiscono in luoghi ritenuti marginali o interstiziali: amministratori di piccoli paesi di montagna, operatori del cosiddetto "terzo settore", direttori di parchi o enti culturali che hanno una visione complessa e guardano alla comunità e al territorio come risorse collettive da attivare o riattivare e che chiedono a chi ha strumenti scientifici e metodologici di metterli a disposizione in uno scenario di reciprocità.

Come detto, processi di questo tipo richiedono un accompagnamento costante, seppure non pressante, da parte di una “cabina di regia” che abbia una visione dall’alto e non troppo implicata internamente, che continui a vedere la direzione. In questo senso è necessario che il gruppo di lavoro sia vario, multidisciplinare, che agisca a più livelli (di campo e politici) e che si ponga come punto di riferimento senza sostituirsi alle comunità locali nelle decisioni. Accompagnare il processo significa, quindi, provare a garantire a tutti l’accessibilità delle informazioni e delle tappe, costruendo insieme il percorso, in modo che nessuno si senta escluso e quindi stupito o spaventato da esiti percepiti come inattesi e inaccettabili. Si tratta di accompagnare persone e istituzioni ad allungare pian piano lo spazio immaginativo, in modo da favorire l’espressione delle aspirazioni e capacità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, et al./edizioni, Milano.
- Campagna A., Nocentini C. e Porcellana V., a cura di (2021), *Montagne in movimento. Metodi e pratiche di ricerca nelle terre alte*, Licosia, Ogliastrò Cilento (SA).
- De Martino E. (2019), *La fine del mondo: contributo all’analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino.
- Herzfeld M. (2003), *Intimità culturale: antropologia e nazionalismo*, L’ancora del Mediterraneo, Napoli.
- Ingold T. (2013), *Making. Anthropology, archaeology, art and architecture*, Routledge, London/New York.
- Lassiter L.E. (2005), “Collaborative Ethnography and Public Anthropology”, *Current Anthropology*, 46, 1: 83-106.
- Porcellana V., Campagnaro C. (2019), “Progettare insieme. Processi partecipativi a contrasto dell’homelessness tra antropologia e design”, *Antropologia Pubblica*, 5, 1: 91-110.
- Porcellana V. (2019), *Costruire bellezza. Antropologia di un progetto partecipativo*, Meltemi, Milano.
- Porcellana V., Stefani S., a cura di (2016), *Processi partecipativi e etnografia collaborativa nelle Alpi e altrove*, Edizioni dell’Orso, Alessandria.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano.

Bambini e natura: scenari critici, nuovi bisogni e segnali di cambiamento

di *Fabrizio Bertolino*

Un grande guerriero giapponese che si chiamava Nobunaga decise di attaccare il nemico sebbene il suo esercito fosse numericamente soltanto un decimo di quello avversario. Lui sapeva che avrebbe vinto, ma i suoi soldati erano dubbiosi. Durante la marcia si fermò ad un tempio shintoista e disse ai suoi uomini: "dopo aver visitato il tempio butterò una moneta. Se viene testa vinceremo, se viene croce perderemo. Siamo nelle mani del destino". Nobunaga entrò nel tempio e pregò in silenzio. Uscì e gettò una moneta. Venne testa. I suoi soldati erano così impazienti di battersi che vinsero la battaglia senza difficoltà. "Nessuno può cambiare il destino" disse a Nobunaga il suo aiutante dopo la battaglia. "No davvero" disse Nobunaga, mostrandogli una moneta che aveva testa su tutt'e due le facce.
(Senzaki e Reys, 1973, pp. 74-75)

Delineare futuri possibili in merito alla relazione tra bambini e ambiente richiede di muovere da una lettura del loro presente, provando ad evidenziare alcune questioni che li riguardano, che qui definiremo sinteticamente come *criticità*, per poi far emergere i *bisogni* che ne derivano e quindi proporre alcune suggestioni su e per il futuro.

1. Criticità e bisogni

Non è un mondo per vecchi, titola ironicamente un saggio del 2012 di Michel Serres, epistemologo francese che discute con apertura e curiosità il ruolo delle innovazioni tecnologiche digitali nel quadro antropologico, ma anche educativo e scolastico, finora conosciuto. Serres, infatti, intende cogliere le opportunità di tale rivoluzione, invitando attraverso essa a rivedere finalmente modalità secolari di trasmissione del sapere.

Eppure, mentre il mondo evolve rapidamente in direzioni diverse da quelle note alle generazioni più adulte, la popolazione invecchia rapidamente, come suggerisce l'indice di vecchiaia – cioè il rapporto percentuale tra gli ultrasessantacinquenni ed il numero dei giovani al di sotto di 14 anni –, che è in costante crescita negli ultimi anni¹.

In modo complementare, questo dato configura un mondo in cui i bambini, oltre ad essere meno numericamente, sono anche più soli, con meno occasioni di socializzazione tra pari, sia nei contesti familiari che in quelli comunitari, ad eccezione di quelli istituzionali come servizi educativi per l'infanzia e scuole. Da questa *prima criticità* deriva una responsabilità rilevante per le istituzioni educative e scolastiche che, per numero di ore vissute e per opportunità formative, non possono che raccogliere la sfida data dall'inedita solitudine dei bambini e quindi il loro conseguente bisogno di socializzazione, orientandosi a interpretare i contesti formativi come luoghi dove condividere esperienze.

Una *seconda criticità* riguarda il tempo speso all'aperto da parte dei bambini, per i quali si profila sempre più una vita ampiamente trascorsa al chiuso, all'interno degli edifici, domestici e scolastici, pensati per loro, per la loro cura e la loro protezione. Il profetico cortometraggio² di Bruno Bozzetto del 1967, che mostra una vita trascorsa di “scatola” in “scatola” – la casa, la scuola, i mezzi di trasporto, la discoteca e poi l'ufficio e la fabbrica,... – è oggi una realtà per tantissimi bambini, realtà esacerbata ulteriormente dall'avvento della pandemia da Covid-19. Tale isolamento è spesso ammantato da motivazioni che, in parte anche ragionevolmente, intendono garantire la sicurezza dei bambini, trasformando tuttavia sovente le case, e talora anche le scuole, in fortezze inespugnabili, da cui guardare il mondo attraverso le grate di quelle che Richard Louv ha accostato a delle “prigioni” (2005).

Mentre il tempo fuori si riduce drammaticamente, mai come finora nella storia dell'umanità, cresce allora il bisogno di progettare intenzionalmente spazi e tempi in cui le esperienze da condividere sono portate all'aria aperta.

¹ Nel 2011 l'indice di vecchiaia in Italia si attestava su 145,2 anziani ogni cento giovani, per passare a 162 cinque anni dopo e 182,6 nella rilevazione del 2021 (<http://dati.istat.it/Index.aspx>, consultato il 31.01.2022).

² Si tratta di “Una vita in scatola / Life in a tin”, corto diretto e prodotto da Bruno Bozzetto. In sei minuti viene raccontata la nascita, la crescita, la scomparsa di un uomo che non riesce a evitare una vita confezionata e standardizzata in cui i momenti felici si riducono ad istanti e la frenesia prende il sopravvento (disponibile in <https://archive.org>).

Una *terza criticità* ha proprio a che vedere con la tendenza all'iperprotezione che ha portato a parlare di *cotton wool kids* (O'Malley, 2015) o di *bubble wrap generation* (Malone, 2007), a indicare una generazione allevata sin dalla nascita all'interno della "bambagia" – oggi ben più che un appellativo per pochi eletti –, e parallelamente a definire i genitori prima come *helicopter parent* (Cline e Fay, 1990) e poi come *snowplough parents* (McCollough, 2014), in entrambi i casi figure che anticipano ogni potenziale rischioso con uno spesso precoce soccorso. In questa cornice, infatti, il rischio diviene qualcosa di inaccettabile, che vede come pericolo qualunque condizione, a partire da quelle atmosferiche – che introducono elementi di variabilità o incertezza nelle esperienze.

Di fronte a questa inedita condizione di iperprotezione e alla conseguente inaccettabilità del rischio, intendere il rischiare come opportunità educativa diviene un nuovo e autentico bisogno da portare nei contesti formativi, all'aperto in particolare (Bertolino, 2022).

Una *quarta criticità* riguarda quella che possiamo nominare come l'autonomia perduta dei bambini, ben visibile nell'impossibilità di organizzarsi in merito agli spostamenti, ai tempi, agli spazi e agli stessi giochi, ridimensionati sia per tipologia che per materiali. In particolare, la mobilità infantile è stata fortemente condizionata dall'avvento di ambienti sempre più urbanizzati, con la conseguenza che la loro autonomia di spostamento nel nostro Paese si è progressivamente ridotta. Come riportano Renzi, Prisco e Tonucci (2014) a partire dai lavori di Mayer Hillman – che dal 1971 studiano l'autonomia dei bambini inglesi misurandola ogni vent'anni (Hillman, Adams, Whitelegg, 1990) e che dal 1990 includono anche la Germania e nel 2010 altri sedici Paesi fra cui l'Italia – «Se consideriamo i dati italiani, il confronto con gli altri Paesi è sconcertante: in Germania l'autonomia passa dal 91% nel 1990 al 76% nel 2010, in Italia la percentuale dell'autonomia nel 2010 è dell'8% (Shaw *et al.*, 2013)» (p. 110). Anche rispetto a questo esempio, la dimensione della sicurezza – se non del controllo – diviene una priorità che mette in secondo piano quella dell'esperienza, della scoperta della strada, che invece appare come spazio vietato, rendendo contemporaneamente estranea e invisibile l'infanzia nelle città. Ancora, gli spazi dei bambini, compresi quelli all'aperto, sono pensati esclusivamente dagli adulti, spesso separati e delimitati, anche fisicamente, così come i loro tempi sono soggetti ad una importante schedulazione, riempiti sovente fino alla saturazione. Gli spazi e i tempi di gioco risultano così circoscritti e dedicati (la cameretta nella casa, gli angoli attrezzati nella scuola, l'area giochi nei parchi, attività e corsi nel

tempo libero), tanto che la ricerca “La vita quotidiana” (ISTAT, 2011) indica come luoghi di gioco di bambini tra 3-10 anni la casa propria (98,1%) e altrui (46%), i giardini pubblici (38,4%), i cortili (25,5%), gli oratori (16,1%) e le strade poco trafficate (6%), con un aumento di giochi sedentari e una diminuzione di giochi di movimento. I giochi, dunque, sono ricondotti ad una dimensione innanzitutto privata e sono spesso ammantati dell’aggettivo educativo, ma finiscono per essere ridotti in scatole strutturate, che poco margine lasciano ad interpretazioni personali, mentre i materiali meno strutturati sono sovente banditi dagli stessi servizi educativi e dalle stesse scuole in nome di norme di sicurezza che riducono in modo importante le eterogeneità con cui i bambini possono entrare in contatto (Guerra, 2017).

A questa diffusa autonomia perduta corrisponde allora il bisogno di un rinnovato credito di fiducia nei confronti dell’infanzia, capace di dare spazio alla scelta e alla creatività nelle esperienze rese disponibili. Si tratta di un credito affatto banale e non procrastinabile, se è vero che:

Per un motivo o per l’altro, gli adulti hanno fatto delle scelte che hanno creato un mondo che dà fiducia solo ai bambini che preferiscono rinchiudersi in casa al sicuro con tutto il software di consumo. Il bambino che ama uscire di casa è automaticamente sospetto, e spesso per buone ragioni. La colpa è nostra o dei bambini? (Ward, 2000, p. 28),

Una *quinta criticità* riguarda l’aumento crescente di una vita virtuale, ben visibile nell’utilizzo sempre più precoce di dispositivi elettronici da parte dei bambini e accresciuta dagli ultimi anni di pandemia, con i *lockdown*, gli isolamenti, le quarantene, le chiusure di servizi educativi e scuole, i LEAD, le DAD, le DID e tutto ciò che hanno portato conseguentemente in termini di perdita di esperienze dirette, sia relazionali che di apprendimento. Il bisogno di vivere esperienze reali e autentiche, ormai evidente da decenni, e in particolare di esperienze all’aperto, diviene allora una priorità nelle proposte dei contesti formativi.

Una *sesta criticità* risiede proprio tra le conseguenze di questo essere “cittadini digitali iperprotetti” (Bertolino, Piccinelli, Perazzone, 2012) e riguarda quello che possiamo definire l’allontanamento dalle proprie radici, che sono radici biologiche, ecologiche, evolutive e anche culturali. Questo allontanamento porta con sé in primo luogo una perdita di contatto con la natura spontanea (il bosco, l’animale selvatico), secondariamente una frattura con la natura coltivata (il campo, l’animale allevato) e infine un oblio verso la stessa

natura umana. Si è creata una situazione in cui le generazioni di giovani genitori, ed a maggior ragione i loro bambini, sono privi di un ancoraggio al mondo naturale. Questo senso di estraneità, questa distanza dalla natura – selvaggia, spontanea, allevata, coltivata, domestica, selvatica, umana, – è preoccupante perché porta a non rispondere a quello che è il bisogno dei bambini di stare in natura, necessità umana per apprendere di essere un vivente che può sopravvivere solo grazie alla relazione tra se e ambiente. Tale bisogno ha indotto a parlare di “deficit di natura” (Louv, 2006), ad indicare la progressiva mancanza di contatto con il mondo naturale, senza voler essere comunque una condizione diagnostica. A fronte di questo allontanamento dalle proprie radici, allora, occorre operare per recuperare la propria identità ecologica, costruendo in sintesi contesti formativi dove condividere esperienze dirette (reali e autentiche) un po’ rischiose, con spazio alla scelta, all’aria aperta.

Per identità ecologica, qui, si condivide la definizione di Tomashow (1996), secondo il quale essa «si riferisce a come la gente percepisce se stessa in relazione alla natura, come esseri viventi e respiranti connessi con i ritmi della terra, i cicli biogeochimici, la grande e diversa complessità dei sistemi ecologici». Recuperare la propria identità ecologica è essenziale per tutti quelli che hanno perso la consapevolezza che «l’organismo che distrugge il suo ambiente distrugge se stesso» (Bateson, 1976).

2. Posture e cambiamenti

Le sei criticità evidenziate – solitudine, vita al chiuso, iperprotezione, autonomia perduta, vita virtuale, allontanamento dalle proprie radici – inducono a sguardi sul futuro che possono essere facilmente connotati in senso previsionale. Prevedere (*forecast*) significa rispondere alla domanda “che cosa capiterà a proposito di ...”: si tratta di un’affermazione probabilistica, relativamente scientifica, che a partire dai dati del passato e del presente individua trend per il futuro. Ne sono esempi la previsione del tempo, la previsione dell’andamento della borsa, la previsione della riduzione delle aree forestali, ... Da questa posizione è facile dedurre che i bambini che ne verranno siano simili a *bambini talpa*,

[...] che quando saranno chiamati a tirar fuori se stessi per cominciare a misurarsi in mare aperto con gli altri, la vita, il mondo, smarriranno la rotta o finiranno contro gli

scogli. I bambini-talpa non sanno affrontare il mare aperto. Se ne accorgeranno una volta adolescenti, quando dovranno cominciare a cavarsela da soli, quando tutte le armature che gli hanno costruito attorno (i genitori, la famiglia e la scuola; le istituzioni, gli educatori e gli esperti di ogni tipo) si riveleranno per quelle che sono, scudi di cartone incapaci di parare i colpi (Volpi, 2004, p. 67 adattato).

Tuttavia, un approccio differente è possibile e può essere identificato in quello che si orienta a delineare prospettive (*prospective*) future. Si tratta di un approccio che ipotizza che il futuro possa essere nuovo, diverso da quello previsto, declinabile in più modi. I principi di questo approccio (Hicks, 1994, 2002; Camino, Dogliotti Marasso, 2004) sono:

- il solo spazio su cui gli esseri umani possono aver un vero impatto è il futuro: se il passato è storia e il presente è azione, il futuro è immaginazione e volontà;
- la pluralità del futuro: se noi pensiamo e agiamo in funzione di un solo futuro, determiniamo il futuro stesso, non solo per noi ma anche per gli altri;
- si possono aiutare le persone a diventare più attive nel realizzare il proprio futuro, riflettendo sul grado di coerenza fra azioni svolte e futuro desiderato.

Ecco allora che si apre lo spazio per un futuro non già predeterminato, ma desiderato, quello cioè in cui possano esistere nuovamente dei *bambini radice*:

- 1. Bambino o bambina che vive quotidianamente un rapporto di stretta connessione con gli elementi naturali e vegetali, con le altre specie viventi animali.
- 2. È bambino o bambina radice colui che si prende cura di un pezzo di paesaggio, il giardino di casa o l'albero del prato davanti alla scuola, gli animali al canile municipale o semplicemente chi lavora con altri bambini per una maggiore consapevolezza ecologica ed ecosofica, immergendosi quanto più possibile nel paesaggio (Fratùs, 2013, p. 14).

Una prospettiva di questo tipo è un invito esplicito ad impegnarsi a lavorare per il cambiamento, ma anche la richiesta di assunzione di una postura ottimista, in senso non ingenuo ma responsabile.

L'ottimista, cioè, qui è colui che si interroga in merito a cosa si può fare nella propria vita per migliorare il Mondo. È colui che pensa che le risposte ci siano e siano molte, a partire dalle scelte di tutti i giorni, consapevole che cambiando le proprie abitudini si possa contribuire a ridurre il problema

dell'inquinamento, della conservazione delle fonti di energia e di materia, che ciascuno, in sintesi, possa essere parte della soluzione dei problemi.

È una postura opposta a quella che possiamo definire pessimista, quella di chi incarna il proverbio “Tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare” ritenendolo il più adatto per riassumere in una battuta la questione ambientale. A parole tutti, ma proprio tutti, si dicono sensibili alla salvaguardia della natura e dell'ambiente e alla lotta contro l'inquinamento. Nei fatti stentano a crescere comportamenti concreti per arginare i danni all'ambiente, mentre aumentano le persone che abbandonano ogni speranza circa la volontà collettiva della razza umana di fare il giusto in nome delle generazioni future e men che mai del resto della vita sulla Terra...

Chi assume la responsabilità di educare non può non interrogarsi in merito alla propria postura. Infatti,

Quanto sia seria l'influenza che il tuo pessimismo esercita sugli altri dipende fra l'altro dal tuo lavoro. Un insegnante di scuola che non ha più fiducia nel domani deve prendere seriamente in considerazione l'ipotesi di rinunciare al suo mestiere: è ragionevolmente impossibile lavorare nel sistema scolastico, che per definizione è rivolto verso il futuro, se si è pessimisti nei confronti dell'avvenire. Amareggiare mentalmente la vita dei bambini dovrebbe essere considerata una negligenza nell'esercizio di pubbliche funzioni (Jonsson, 2000, p. 123).

Una affermazione netta, questa, che pure sentiamo di condividere profondamente e che è un richiamo al proprio ruolo, peraltro supportato da lavori che sempre più nettamente suggeriscono come il ruolo di chi educa o insegna sia cruciale nel favorire o meno la costruzione di una consapevolezza ecologica (Judson, 2019).

Una prospettiva orientata all'ottimismo per come è stata delineata, del resto, è sostenuta dai segnali di cambiamento che si possono osservare da più parti e in più direzioni. Tra questi, evidenziamo qui in conclusione l'attivazione anche in Italia di scuole e “asili” nel bosco (Antonietti, 2017; Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015), di agrinidi e agriasili (Bertolino e Morgandi, 2013; Bertolino, 2017) e soprattutto l'orientamento sempre più outdoor di molte scuole pubbliche, come ben mostra ad esempio la nascita e la crescita della Rete delle scuole pubbliche all'aperto (Bortolotti e Bosello, 2020; Schenetti, *in press*); l'esplosione di attività convegnoistica ed editoriale dedicata ai temi attinenti l'educazione all'aperto; una presa di posizione della Chiesa Cattolica attraverso l'Enciclica *Laudato Sii*; la costituzione del mo-

vimento dei *Fridays For Future*, certamente contenuto dalla pandemia tuttora in corso, ma comunque vivo; e infine la progressiva richiesta di formazione inerente l'educazione all'aperto (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2018), di cui il corso di perfezionamento interuniversitario "Educazione e natura" rappresenta un esempio.

3. Ultime (buone) notizie

«Giornata epocale», «Risultato di portata storica», «Una svolta sul piano giuridico culturale» sono solo alcuni dei commenti che hanno accompagnato l'approvazione in via definitiva del disegno di legge di riforma costituzionale degli articoli 9 e 41 (Camera dei Deputati, atto 3156-B). Due le novità nella nostra Carta costituzionale (Ferrari, 2022).

La prima è l'introduzione tra i principi fondamentali, nello specifico all'art. 9, di un nuovo comma il cui testo impegna la Repubblica a tutelare «l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni» disciplinando «i modi e le forme di tutela degli animali».

La seconda riguarda l'art. 41 (Costituzione, parte I: Diritti e doveri dei cittadini, titolo III: Rapporti economici) nel quale vengono anteposti due nuovi limiti – la salute e l'ambiente –, rispetto a quelli già esistenti – la sicurezza, la libertà, la dignità umana –, entro i quali deve essere svolta l'iniziativa economica privata.

Formulazioni innovative, cambiamenti importanti, che mentre mostrano una nuova prospettiva di salvaguardia del capitale naturale e di rispetto del benessere animale, sostengono contemporaneamente una postura ulteriormente ottimista, da perseguire con convinzione nel nostro essere personale e professionale.

Riferimenti bibliografici

Antonietti M. (2017), *I Waldkindergarten. Evoluzione e complessità educativa*, in M. Antonietti, F. Bertolino, a cura di, *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, pp. 33-80.

- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2018). *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, a cura di, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 101-117.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertolino F., Piccinelli A., Perazzone A. (2012), *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova.
- Bertolino F., Morgandi T. (2013), *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrinidi, agriasili, agritate*, in T. Grange, a cura di, *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 117-169.
- Bertolino F. (2017), *Gli agrinido. Riflessioni, ricerche e materiali*, in M. Antonietti, F. Bertolino, a cura di, *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, pp. 81-106.
- Bertolino F., a cura di (2022), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Bortolotti A., Bosello C. (2020), "Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto", *Studium educationis*, anno XXI, n. 1, 142-151.
- Camera dei Deputati (2022), Atto n. 3156-B: approvazione "Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente".
- Camino E., Dogliotti Marasso A., a cura di (2004), *Il conflitto: rischio e opportunità*, Qualevita, Torre dei Nolfi (AQ).
- Cline F., Fay J. (1990), *Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*, NavPress, Colorado Springs.
- Ferrari M. (2022), "Tutela dell'ambiente e degli animali nella Costituzione: la riforma è legge, Altalex", pubblicato il 9.02.2022, in www.altalex.com/documents/news/2021/10/15/tutela-dell-ambiente-e-degli-animali-nella-costituzione-il-ddl-di-riforma
- Fratrus T. (2013), *Il sussurro degli alberi. Piccolo miracolario per gli uomini radice*, Ediciclo, Portogruaro.
- Guerra M., a cura di (2017), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.
- Jonsson D. (2000), *Dieci pensieri sul tempo*, Einaudi, Torino.
- Judson G. (2019), *Weaving Ecologies for Learning*, in R. Barnett, N. Jackson, eds., *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*, Routledge, London, pp. 3-14.
- Hicks D., ed. (1994), *Preparing for the future*, Godalming, Adamantine Press & WWF.
- Hicks D. (2002), *Lessons for the future. The missing dimension in education*, Routledge, London.
- Hillman M., Adams J., Whitelegg J. (1990), *One false move... A Study of Children's Independent Mobility*, PSI, London.
- ISTAT (2011), *Report Infanzia e vita quotidiana*, in www.istat.it/it/archivio/45646
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano.

- Malone K. (2007), "The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens", in *Environmental Education Research*, 13, 4, September, pp. 513-527.
- McCollough D. (2014), *You Are Not Special and Other Encouragements*, Ecco Press, New York.
- O'Malley S. (2015), *Cotton wool kids*, Mercier Press, Cork.
- Renzi D., Prisco A., Tonucci F. (2014). "L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città", *Studium Educationis*, 3, pp. 105-119.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Schenetti M., a cura di (in press), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Senzaki N., Reps P., a cura di (1973), "Nelle mani del destino", in *101 storie zen*, Adelphi, Milano, pp. 74-75.
- Serres M. (2013), *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Tomashow M. (1996), *Ecological identity. Becoming a reflective environmentalist*, New York, The MIT Press.
- Volpi R. (2004), *Liberiamo i bambini*, Donzelli, Roma.
- Ward C. (2000), *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, L'Ancora, Napoli.

Gli autori e le autrici

Francesca Agostini è professoressa associata di Psicologia dinamica all'Università di Bologna, psicoterapeuta. Si occupa da anni di psicopatologia dello sviluppo e di intervento clinico nella transizione alla genitorialità. Ha pubblicato numerosi contributi a livello internazionale sulla psicopatologia perinatale materna e paterna e sulla promozione della salute mentale infantile nei primi anni di vita.

Francesca Antonacci è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Si occupa di immaginazione come facoltà conoscitiva in rapporto con le diverse arti, in particolare quelle performative. Studia il gioco come vettore di trasformazione dell'esistente, nel suo intreccio con il cambiamento e le diverse facoltà umane, soprattutto quelle più profonde e istintive.

Maja Antonietti è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma. È membro del Centro di Ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante. I suoi interessi di ricerca sono relativi alle pratiche inclusive, all'educazione all'aperto, all'osservazione e alla documentazione.

Antonella Bachiorri è coordinatrice del Laboratorio di ricerca interdisciplinare per l'Educazione ambientale alla Sostenibilità (CIREA) del Dipartimento di Scienze Chimiche, della Vita e della Sostenibilità Ambientale dell'Università di Parma. La sua attività scientifica è documentata dalle ricerche, dalle attività di formazione, dalle pubblicazioni, dalle partecipazioni a Congressi, oltre che dalle numerose collaborazioni attivate nell'ambito dell'Educazione ambientale orientata alla sostenibilità.

Giuseppe Barbiero è docente di Biologia e di Ecopsicologia e direttore del *Groupe de Recherche en Education à l'Environnement et à la Nature*, Laboratorio di Ecologia Affettiva (GREEN LEAF) all'Università della Valle d'Aosta. È co-direttore della rivista scientifica internazionale *Visions for Sustainability*. I suoi principali interessi scientifici riguardano: l'ipotesi di Gaia, l'ipotesi della biofilia, il *biophilic design* e la *green mindfulness*.

Fabrizio Bertolino è laureato in Scienze naturali, ma indirizza gli studi successivi nell'area umanistica divenendo educatore ambientale e, nel 2003, ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta, dove si occupa di formazione dei futuri insegnanti ed educatori. Ha rivolto gli interessi scientifici verso ambiti ponte tra le "due culture" costruendo una professionalità nel campo dell'educazione all'ambiente e alla sostenibilità e della didattica delle scienze.

Cristina Birbes è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Docente di Pedagogia generale e di Educazione alla sostenibilità nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e di Pedagogia dell'ambiente nel corso di laurea in Scienze dell'educazione. Responsabile dell'area *Education for sustainable development* dell'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (2018); *Pedagogia, ambiente y sostenibilidad* (2019).

Bettina Bolten è una Biophilic Design Consultant che da anni si occupa di ricerca e divulgazione dei concetti di biofilia e biophilic design in importanti atenei, istituzioni, associazioni e tramite pubblicazioni scientifiche. Supporta aziende e addetti ai lavori per rendere gli ambienti costruiti più adatti ai bisogni degli utilizzatori, integrando biophilic design e sostenibilità. Vanta 15 anni di esperienza come design&brand manager e trend researcher nell'ambito dell'arredamento di design.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di Storia dell'educazione e di Storia della scuola nell'Università di Bologna, ha pubblicato numerosi articoli, saggi a livello nazionale e internazionale e volumi, tra cui *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia* (2018). Ha curato diverse mostre sui temi del patrimonio storico-educativo ed è membro del Comitato scientifico per la storia della scuola istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione il 18 dicembre 2020.

Roberto Farné è professore ordinario in Didattica generale all'Università di Bologna. È docente di Pedagogia del gioco e dello sport nel Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita (Corso di studi in Scienze motorie), dove coordina il Centro di Ricerca e Formazione sull'Outdoor education. Le sue ricerche e le sue pubblicazioni riguardano principalmente la pedagogia del gioco e dello sport, l'educazione e i media. È condirettore della rivista "Infanzia" e direttore della collana di monografie "Infanzia, Studi e Ricerche" (Edizioni Junior).

Monica Guerra è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Interessata al ruolo dell'educazione come veicolo di cambiamento, si occupa in particolare di modelli di innovazione educativa e scolastica e di contesti di apprendimento *in* e *outdoor*. È direttrice scientifica della rivista *Bambini* e presidentessa fondatrice dell'associazione culturale *Bambini e Natura*.

Elena Mignosi è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale nell'Università di Palermo. Ha una formazione in terapia sistemico-familiare ed è danzavivimento terapeuta. I suoi interessi di ricerca di centrano su: la relazione adulto bambino nei processi di sviluppo e di apprendimento, la formazione dei formatori, la funzione dei processi creativi e dei linguaggi artistico espressivi nello sviluppo e nella formazione, la comunicazione multimodale, la prospettiva ecologica e sistemica.

Luigina Mortari è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Le sue ricerche hanno per oggetto la filosofia dell'educazione, la filosofia della cura, la definizione teorica e l'implementazione dei processi di ricerca qualitativa e la formazione dei docenti. Dal 2021 è presidente dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa).

Anna Perazzone è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi dell'Università di Torino dove si occupa di formazione iniziale degli insegnanti in rapporto alla didattica della biologia e all'educazione ambientale. È membro del consiglio direttivo del Centro Interuniversitario IRIS – Istituto di Ricerche Interdisciplinari sulla Sostenibilità.

Valentina Porcellana, PhD in Antropologia della complessità, è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta dove insegna Antropologia alpina e Antropologia del welfare. Si occupa di antropologia applicata ai sistemi socio-sanitari, di processi partecipativi e attivazione di comunità in area urbana e montana, di monitoraggio e valutazione qualitativa dei servizi sociali ed educativi.

Andrea Pintus è ricercatore in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma. Suoi ambiti di interesse sono la progettazione e la ricerca in ambito educativo e scolastico, con particolare attenzione ai temi del rapporto con l'ambiente urbano, della diversità culturale e della comprensione dei testi.

Michela Schenetti è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Promuove nei servizi per l'infanzia e scuole percorsi di educazione attiva all'aperto con un'attenzione particolare al ruolo educativo e didattico dell'adulto. È referente scientifica per la *Rete Nazionale delle scuole pubbliche all'aperto*. È vicedirettrice della rivista *Infanzia* e membro del Centro di Ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante e del Centro di ricerca sulle Didattiche attive.

Enrico Squarcina è professore ordinario di Geografia presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica della geografia, la geografia politica, l'educazione ambientale marina e la geografia culturale e umana del mare. In particolare si dedica allo studio della modalità di appropriazione cognitiva ed affettiva degli spazi pelagici da parte degli esseri umani.

Mauro Van Aken è professore associato di Antropologia culturale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Ha svolto ricerche di campo nel Nord del Pakistan, Giordania, Egitto, Italia e Territori palestinesi su relazioni, immaginari, culture e pratiche tra società e ambiente.

Beate Weyland è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso la Libera Università di Bolzano. I suoi studi sviluppano il rapporto tra pedagogia, architettura e design per la trasformazione degli spazi attraverso processi di ricerca-azione con le scuole. L'approccio didattico aperto e sensoriale è finalizzato a potenziare l'apprendimento creativo e lo sviluppo di benessere e comfort negli ambienti educativi anche con l'ausilio delle piante.

Educazione e politiche della bellezza
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva - Open Access

Ultimi volumi pubblicati:

EMANUELA MANCINO (a cura di), *Trame sottili*. Voci diverse per un vestiario sentimentale (E-book).

BEATE WEYLAND, ULRIKE STADLER-ALTMAN, ALESSANDRA GALLETTI, KUNO PREY, *Scuole in movimento*. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design (E-book).

Educazione e politiche della bellezza
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva

Ultimi volumi pubblicati:

EMANUELA MANCINO, *Il filo nascosto*. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo.

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Curare, guardare*. Epistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina (disponibile anche in e-book).

ALBA G.A. NACCARI, *Crescere danzando*. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzavimentoterapia.

FRANCESCA ANTONACCI, GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Poetiche del gioco*. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici.

FRANCA ZUCCOLI, *Didattica dell'arte*. Riflessioni e percorsi.

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Metabolè*. Speranza, resilienza, complessità.

ANDREA MARAGLIANO (a cura di), *Edu-larp*. Game Design per giochi di ruolo educativi (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*.

MICHELE CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*.

COSIMO DI BARI (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia.

MONICA GUERRA, *Le più piccole cose*. L'esplorazione come esperienza educativa.

GIULIA SCHIAVONE, *Le radici nel cielo*. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore.

GIANNI NUTI, *Vorrei una scuola con i suoni del mare*. Due giorni a Stigliano, a colloquio con Luigi Berlinguer (disponibile anche in e-book).

MARIA TOMARCHIO, GABRIELLA D'APRILE, VIVIANA LA ROSA, *Natura Cultura*. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica (disponibile anche in e-book).

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA, *Coltivare l'Arte*. Educazione Natura Agricoltura (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una scuola possibile*. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola (disponibile anche in e-book).

ALIX ZORRILLO, GIULIANO PALLAVICINO, *Relazione educativa e contesto sonoro*. Un approccio epistemologico all'estetica dell'ascolto.

MONICA GUERRA (a cura di), *Fuori*. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MASSIMO DELLA MISERICORDIA (a cura di), *Il cielo e i violenti*. Simboli del sacro e dell'iniziazione.

FRANCESCA ANTONACCI, ELISA ROSSONI (a cura di), *Intrecci d'infanzia*.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA (a cura di), *Keywords*. Decalogo per una formazione all'arte contemporanea (disponibile anche in e-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

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

Il volume, a partire dal binomio educazione/natura, approfondisce questioni in merito all'ampio campo dell'educazione all'aperto, in una lettura corale che intende restituire l'eterogeneità di approcci, scelte, sfumature possibili. Il testo, infatti, sviluppa la riflessione in diverse direzioni attraverso sguardi che provengono da ambiti disciplinari diversi (antropologico, architettonico, biologico, geografico, naturalistico, pedagogico e didattico, psicologico, etico...), ma unitamente tesi verso il superamento di visioni riduzioniste che rischiano di impoverire il dibattito sul tema e di non garantire possibilità di impatto e di cambiamento. Quel che ne emerge è una poliedricità, legittima e credibile, che, anziché sintetizzare e ridurre, apre a ulteriori piste di ricerca un discorso pubblico non più rimandabile.

Esito del lavoro di approfondimento maturato nell'ambito del corso di perfezionamento interuniversitario "Educazione e Natura" – realizzato congiuntamente dai Dipartimenti di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano Bicocca, di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta, di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna e di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma (e prima dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia) – contiene i contributi di: Francesca Agostini, Francesca Antonacci, Maja Antonietti, Antonella Bachiocchi, Giuseppe Barbiero, Fabrizio Bertolino, Cristina Birbes, Bettina Bolten, Mirella D'Ascenzo, Roberto Farné, Monica Guerra, Elena Mignosi, Luigina Mortari, Anna Perazzone, Andrea Pintus, Valentina Porcellana, Michela Schenetti, Enrico Squarcina, Mauro Van Aken, Beate Weyland.