

A cura di Sandra Chistolini

Outdoor education

Muoversi nello spazio mondo
tra creatività, avventura, responsabilità



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli



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.

A cura di Sandra Chistolini

Outdoor education

**Muoversi nello spazio mondo
tra creatività, avventura, responsabilità**

FrancoAngeli

Il volume è stampato con il finanziamento FISR 2020 nell'ambito del Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca del Ministero dell'Università e della Ricerca che ha accolto la proposta progettuale di ricerca S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona/School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person*, giudicata di particolare rilevanza strategica e finalizzata ad affrontare le nuove esigenze e questioni sollevate dalla diffusione del virus SARS-Cov-2 e dell'infezione Covid-19, come da decreto direttoriale n. 562 del 5/5/2020. I proponenti di S.M.A.R.T. sono l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione; l'Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Architettura; il Consiglio per la Ricerca in agricoltura e l'analisi dell'Economia Agraria (CREA) Centro di ricerca Foreste e Legno Azienda sperimentale "Ovile", Roma. Il Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. si è realizzato nel Corso di Perfezionamento in "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

In copertina: Chiara Quagliani, *Giochi in natura dei bambini del Nido*, Roma, 27 ottobre 2021

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

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

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

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835141112

Indice

Introduzione al Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR), al Progetto S.M.A.R.T. e al Corso di Perfezionamento in *outdoor education*, di Sandra Chistolini pag. 13

Prima parte Scenari interdisciplinari dell'epistemologia pedagogica

1. Ragioni e risultati della ricerca sulla formazione in ambiente naturale, di Sandra Chistolini	» 19
1. Introduzione	» 19
2. Crisi, collasso e rinascita	» 20
3. Ripensamento e rinascita dell'educazione	» 21
4. La prospettiva pedagogica	» 22
5. Il Fondo FISR e la proposta progettuale S.M.A.R.T.	» 23
6. Il modello formativo prototipale	» 24
7. Struttura metodologica della ricerca	» 26
8. Gli obiettivi della ricerca	» 27
9. L'articolazione in fasi della ricerca	» 28
10. Metodologie specifiche	» 28
11. Il monitoraggio a metà corso	» 29
12. La valutazione alla fine del corso	» 30
13. L'impatto sulla comunità educante	» 32
14. Conclusioni	» 34
Riferimenti bibliografici	» 35

2. Progettazione partecipata dello spazio pubblico come esperienza di <i>outdoor education</i>, di <i>Manfredi Leone, Giancarlo Gallitano</i>	pag. 38
1. Premessa	» 38
2. Partecipazione e infanzia	» 39
3. Infanzia e spazio pubblico	» 41
4. Metodologia	» 42
5. Esperienze	» 44
6. Considerazioni conclusive	» 49
Riferimenti bibliografici	» 51
3. Educare alla sostenibilità attraverso le esperienze in bosco, di <i>Giuseppe Pignatti</i>	» 53
1. Introduzione	» 53
2. Alle radici del concetto di sostenibilità: il ruolo del mondo forestale	» 54
3. Sviluppo della società e allontanamento dalla natura	» 56
4. Quale educazione dei giovani nella natura?	» 58
5. Conclusioni	» 59
Riferimenti bibliografici	» 60
4. Muoversi con l'infanzia in ambienti didattico-educativi innovativi all'aperto, di <i>Daniele Coco</i>	» 61
1. I mutamenti delle abitudini ludico-motorie all'aperto	» 61
2. Il rapporto con la natura come dispositivo esperienziale di crescita nella vita quotidiana	» 62
3. Nuove ispirazioni e modelli didattico-educativi in ambiente naturale	» 64
4. La motricità consapevole in ambiente naturale tra immaginazione e intelligenza creativa	» 66
5. Caratteristiche dell'attività ludico-motoria all'aperto di qualità	» 69
Riferimenti bibliografici	» 70
5. Epigenetica ed educazione emozionale, affettiva e sessuale in <i>outdoor</i>, di <i>Matteo Villanova</i>	» 72
1. Introduzione	» 72
2. Epigenetica ed educazione	» 72
3. Le basi biologiche dell'educazione	» 74

4. Emozioni ed educazione	pag. 75
5. Educazione e PNEI (Psico-Neuro-Endocrino-Immunologia)	» 76
6. <i>Outdoor</i> versus social e mass media per la tutela educativa in età evolutiva	» 77
7. <i>Outdoor</i> e sviluppo affettivo e sessuale	» 78
8. Conclusioni	» 80
Riferimenti bibliografici	» 80

Seconda parte

La bussola dei linguaggi umani nei labirinti del mondo

1. “Educare secondo verità e natura”. La lezione del linguaggio, di <i>Marco Svolacchia</i>	» 83
1. Acquisizione del linguaggio	» 83
2. Acquisizione dei suoni del linguaggio	» 93
3. Conclusioni	» 98
Riferimenti bibliografici	» 99
2. L’attività motoria tra senso civico e cultura in età evolutiva, di <i>Daniele Coco, Luigi Inglese</i>	» 101
1. Le attività ludico-motorie a scuola per le prime forme di cittadinanza attiva nell’infanzia	» 101
2. Cittadinanza attiva a scuola tra giochi motori e regole	» 102
3. Le molteplici sfide dell’insegnante competente dell’educazione al movimento	» 104
4. La scuola come luogo privilegiato di iniziazione al movimento	» 107
5. Le radici culturali delle scienze del movimento	» 108
6. La fisicità della cultura	» 109
7. Salute e sistemi sociali in movimento	» 110
Riferimenti bibliografici	» 111
3. Persona, umiltà, fioritura. Per un rinnovamento della filosofia morale, di <i>Giovanni Cogliandro</i>	» 113
1. Pensare la persona	» 113
2. La nozione di fioritura e lo sviluppo della persona	» 116
3. La fecondità dell’umiltà	» 118
Riferimenti bibliografici	» 121

4. Promuovere buone prassi di corresponsabilità educativa scuola-famiglia per un rinnovato impegno di cittadinanza attiva , di <i>Francesca Di Michele</i>	pag. 123
1. Introduzione	» 123
2. La sfida educativa della pedagogia della natura per una formazione globale della persona	» 124
3. La strategia pedagogica della corresponsabilità per lo sviluppo di un ecosistema educante	» 125
4. La formazione dei docenti e l'educazione dei genitori nella prospettiva dell'impegno civico	» 127
5. Riflessioni conclusive	» 130
Riferimenti bibliografici	» 131
5. La pedagogia di Maria Montessori nella natura , di <i>Giorgia Macchiusi</i>	» 133
1. Le confluenze scientifiche del progetto S.M.A.R.T.	» 133
2. Promuovere la connessione con la natura attraverso esperienze educative	» 134
3. L'ambiente esterno per l'apprendimento della matematica	» 136
4. Le sperimentazioni di <i>outdoor education</i>	» 138
5. Riflessioni conclusive	» 140
Riferimenti bibliografici	» 141

Terza parte

La prospettiva internazionale della scuola senza pareti

1. Where the Sidewalk Ends , by <i>Geoffrey Bishop</i>	» 145
1. I grew up in the bush in Australia	» 145
2. The child is "Terroir"	» 147
3. Once we can give the gift of time	» 148
4. Play is an act of the imagination	» 149
Reference	» 150
2. "Balanced" risky play in the outdoors and Forest School in the early years , by <i>Tina Carnegie-Dielhenn</i>	» 151
1. Outdoor learning	» 151
2. Forest School	» 152
3. Benefits and skills	» 154
4. Risky play	» 154

5. Balance	pag. 155
References	» 157
3. Outdoor Education, Transformative Learning and Pedagogic Vulnerability , by <i>Daniela Mangione</i>	» 158
1. Introduction	» 158
2. Understanding transformative learning	» 159
3. Transformative learning, critical thinking and reflection	» 160
4. Transformative learning, contextual and social factors	» 161
5. Transformative learning and pedagogic vulnerability in teaching	» 163
6. Conclusion	» 165
References	» 166
4. Splish! Splash! Splosh! The ESOL adventure, from early stumbles to mastering flow , by <i>Diana Pallotta</i>	» 167
1. “It’s raining, it’s pouring, the old man is snoring”	» 167
2. “The wheels on the bus go round and round”	» 168
3. “In, out, you shake it all about!”	» 170
4. “If you’re happy and you know it clap your hands”	» 171
5. “Five, Six, Pick up Sticks”	» 172
6. “Out came the sunshine and dried up all the rain”	» 174
References	» 175
5. The application of the Montessori method in English outdoor environments for children mathematical mind , by <i>Michelle Wisbey</i>	» 176
1. Introduction	» 176
2. A little about the life of Montessori	» 176
3. The child	» 179
4. The adult	» 180
5. The environment	» 181
6. The dynamic triangle in collaboration	» 181
7. The role of observation	» 182
8. Bringing Mathematical exploration and learning outdoors	» 183
9. Conclusion	» 188
References	» 188

Quarta parte
Sostenibilità e inclusione nella preparazione dell'*outdoor education*

1. Homeschoolers e genitori felici di sbaccellar fagioli,	
di <i>Valentina Cosimati</i>	pag. 193
1. Introduzione	» 193
2. La mia esperienza pre- <i>homeschooling</i>	» 194
3. Il mio <i>a-ha moment</i> : Italia “maestra” bella, buona, vera e un po’ pestifera	» 195
4. I Leogrifi Quintili, <i>Place-Based Story</i> e artigianato	» 196
5. Libellule pittrici, il bosco-bosco, Cleopatra e gli alpaca curiosi	» 197
6. Mamma, scriviamo un’opera lirica?	» 198
7. Decorazioni d’inverno STEM	» 199
8. Conclusioni	» 200
Riferimenti bibliografici	» 200
2. Educare all’aperto tra emozioni e sostenibilità, di <i>Silvia Desiato</i>	» 205
1. Verso la sostenibilità di tutti, nessuno escluso	» 205
2. “Decoding the Disciplines” per un futuro migliore	» 205
3. Il salto di qualità nell’evoluzione di una word cloud	» 206
4. Una sperimentazione in natura sul filo delle emozioni. Percezioni e vissuto di chi ne ha fatto un diario di bordo	» 207
5. “Diamo un senso alla Natura”. Il vissuto dei protagonisti nella sperimentazione della scuola primaria	» 208
Riferimenti bibliografici	» 213
3. Il metodo sperimentale di <i>outdoor education</i> e la riscoperta del mondo come avventura e dell’educazione come viaggio, di <i>Daria di Bernardo</i>	» 215
1. Il corpo come fulcro della pedagogia della natura e dell’ <i>outdoor education</i>	» 215
2. Il viaggio di ritorno al corpo compiuto nel Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”	» 216
3. Una tappa del viaggio per educare alla relazione interpersonale secondo etica ed estetica	» 217
Riferimenti bibliografici	» 222

4. Storytelling e outdoor education , di <i>Marianna Manca</i>	pag. 225
1. Introduzione	» 225
2. Trasmettere la capacità di “esserci”	» 226
3. Oralità come voce, ritmo, ascolto	» 228
4. Definire i confini fuori per trovare lo spazio dentro e superare i propri limiti	» 232
5. Conclusioni	» 233
Riferimenti bibliografici	» 234
5. L’importanza del mondo animale per il bambino nell’educazione all’aperto , di <i>Azzurra Patriarca</i>	» 236
1. Introduzione	» 236
2. L’archetipico interesse dei bambini per gli animali	» 237
3. Gli animali come centro di interesse nel metodo sperimentale Pizzigoni	» 239
4. Il piacere del movimento e la rivelazione delle diverse possibilità espressive	» 240
5. La conversazione e il ragionamento per trovare il proprio posto nel mondo	» 240
6. La responsabilità e la disciplina, ma soprattutto l’amore che fugge dal pregiudizio	» 241
7. Lo stupore e l’entusiasmo di fronte alla felicità della natura	» 243
8. Conclusioni	» 244
Riferimenti bibliografici	» 244
6. Muoversi in natura tra sfide e conquiste nell’infanzia , di <i>Chiara Quagliani</i>	» 246
1. Introduzione	» 246
2. Il bisogno di corpo e movimento nell’infanzia	» 247
3. Il significato della prova e l’esperienza della riuscita	» 249
4. Sperimentazioni con l’asilo nido e la scuola dell’infanzia	» 250
5. Conclusioni	» 253
Riferimenti bibliografici	» 254

Quinta parte
Struttura del modello formativo prototipale

- 1. I cinque Nuovi Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020//
S.M.A.R.T.//Corso di Perfezionamento, di *Sandra Chistolini*** pag. 259
 1. La scuola nello spazio mondo » 259
 2. I temi dei cinque Quaderni di Pedagogia Digitale
sull'*outdoor education* » 259
- 2. Calendario e programma Corso di Perfezionamento – FISR-
2020 – S.M.A.R.T., di *Sandra Chistolini*** » 262
- 3. Biografie degli esperti partecipanti al Progetto FISR 2020
– S.M.A.R.T. – Corso di Perfezionamento, di *Sandra Chistolini*** » 277

Introduzione al Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR), al Progetto S.M.A.R.T. e al Corso di Perfezionamento in *outdoor education*

di Sandra Chistolini

La straordinaria esclusione dall'istruzione di gran parte della popolazione scolastica mondiale a causa della pandemia da Covid-19, ha evidenziato la difficoltà di molti sistemi educativi ad affrontare adeguatamente la crisi, provvedendo tempestivamente a un'educazione inclusiva e senza interruzioni fuori della scuola. Nel periodo della riapertura della scuola, tra settembre e ottobre 2020, le risposte politiche sono state decisamente a favore del rientro nelle aule in sicurezza.

Queste considerazioni, puntualmente divulgate nei rapporti periodici dell'UNESCO, hanno veicolato la convinzione di quanto fosse necessario imprimere una spinta di innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento incidendo sulla programmazione e sui curricoli scolastici.

Flessibilità e apertura, oltre il rigore e la chiusura, potevano dare forma concreta alla nuova attenzione verso tutti gli alunni e le alunne, e in modo particolare, verso le persone più vulnerabili, in modo da prevenire una recrudescenza della dispersione scolastica.

L'attesa manifesta orientava alla predisposizione di misure pedagogiche e di strategie educative che rendessero il ritorno sui banchi sicuro e accogliente. Gli ambienti di apprendimento mutavano e si trasformavano in luoghi nei quali gli alunni potessero crescere insieme, ma a distanza, condividendo spazi controllati e con il rispetto delle misure di prevenzione del contagio.

La preparazione degli ambienti scolastici, intensa e sostenuta da famiglie e comunità locali, rinsaldava le alleanze nate nei mesi del *lockdown*. Infatti, durante la chiusura delle scuole i genitori degli scolari più piccoli avevano, in molti casi, contribuito ad aiutare gli insegnanti nelle attività di studio dei figli svolte a casa. Tornando a scuola si chiedeva la collaborazione nel seguire orari di accesso e di frequenza differenziati con l'eventuale utilizzo della didattica a distanza.

In generale, erano rimasti a casa i due terzi della popolazione scolastica mondiale e il rientro si profilava incerto, sia per la persistenza dell'infezione seppure affievolita dalla campagna di vaccinazione, sia per la nuova organizzazione degli ambienti da monitorare.

La battuta di arresto della frequenza delle lezioni in presenza aveva avuto un effetto negativo circa il perseguimento degli obiettivi sulla sostenibilità fissati nell'Agenda 2030 dell'ONU. In particolare, risultava disatteso il goal numero quattro volto a garantire l'istruzione di qualità, caratterizzata dall'inclusione e dalla non discriminazione, con la promozione di opportunità di apprendimento senza interruzioni e rivolta a tutti. In effetti, si registravano esclusioni, povertà, disuguaglianze sociali con andamenti in rapida crescita. Ci si allontanava da quel miglioramento delle condizioni di vita di cui le persone, le comunità e le società avrebbero potuto fare esperienza.

Cinque mesi di chiusura della scuola, facevano avanzare dalla Banca Mondiale stime monetarie di perdita di insegnamento dell'ordine di 10 trilioni di dollari. Costi elevatissimi accompagnati dalla caduta intorno al 16% degli investimenti dei governi sull'istruzione di base. L'organismo mondiale parlava di azione correttiva per evitare che la situazione portasse al tracollo del ritmo necessario a raggiungere i traguardi del 2030.

I risultati sottolineavano la necessità di risposte politiche rapide per compensare le perdite di apprendimento derivanti dalla pandemia e accelerare l'apprendimento costruendo sistemi educativi post-Covid più equi e resilienti, che potevano consentire ai bambini di imparare continuamente sia a scuola sia a casa.

Questo contesto complesso e di intensa sfida per le istituzioni aveva dato origine a un profondo senso di responsabilità comune coniugata nell'ipotesi progettuale richiesta dal Ministero dell'Università e della Ricerca attraverso il Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca, FISR 2020. La proposta di ricerca, di particolare rilevanza strategica, era finalizzata ad affrontare le nuove esigenze e questioni sollevate dalla diffusione del virus SARS-Cov-2 e dell'infezione Covid-19.

L'emergenza epidemiologica induceva al ripensamento e alla riorganizzazione nella scuola e nell'università dei tradizionali modelli educativi e formativi per delimitare la risposta all'emergenza, per definire le attività e i processi di soluzione delle condizioni sociali indotte dalla pandemia, per prevenire il rischio presente e futuro causato da simili catastrofi sanitarie. Il testo normativo di riferimento, il Decreto direttoriale n. 562 del 5/5/2020 rilevava l'interesse per la prospettiva multidimensionale di ricerca e orientava a operare scelte di sistema e di cambiamento interne alle istituzioni formative dell'intero arco dell'istruzione formale e non formale.

L'incontro proficuo tra scenario descrittivo internazionale e consapevolezza delle urgenze nazionali ha favorito la creazione del modello prototipale delineato nell'ipotesi progettuale S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona*, "School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person". La realizzazione del modello è avvenuta nel Corso di Perfezionamento dal titolo "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", attivo nell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, insieme all'Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Architettura; e al Consiglio per la Ricerca in agricoltura e l'analisi dell'Economia Agraria (CREA) Centro di ricerca Foreste e Legno Azienda sperimentale "Ovile", Roma.

La ricerca ha raggiunto pienamente i risultati attesi, documentati in questo volume e in altre pubblicazioni. Le produzioni multimediali e digitali rappresentano il rilevante feedback di percorsi di formazione seguiti da tutti, docenti, esperti, insegnanti, formatori, genitori, nonne con convinta immersione nel compito inteso al raggiungimento dei traguardi preventivati. Il materiale raccolto è stato moltissimo e tale da permettere la realizzazione del numero monografico della rivista *Il Nodo. Per una pedagogia della persona* con la call for papers 2022 dal titolo "Outdoor education. Paradigmi, scenari, linguaggi".

Il presente volume raccoglie i contributi dei proponenti dell'ipotesi progettuale, dei relatori italiani ed esteri, intervenuti durante il Corso di Perfezionamento, di alcune delle corsiste frequentanti l'intero percorso formativo. La natura scientifica dei saggi incontra una certa diversificazione di trattazione del tema, resa inevitabile dalla percezione dello stato della questione.

Ne segue che anche lo stile di trattazione risulta condizionato dall'intensità dell'esperienza vissuta nel mettersi in contatto con la natura allo scopo di rinnovare il proprio fare scuola.

L'*outdoor education* risulta un fatto acquisito in alcuni contesti internazionali, come quelli statunitensi e anglosassoni. In Italia, l'educazione all'aperto rappresenta piuttosto una sperimentazione in atto, valutata con timore dalle famiglie e osservata a distanza dagli insegnanti, maggiormente diffidenti, per ragioni di ordine atmosferico e di sfiducia nelle strutture disponibili.

Il Corso di Perfezionamento condotto in modalità mista, sia online sia in presenza, ha rovesciato completamente l'esperienza e la sua valutazione, al punto che anche chi era partito con qualche dubbio sulla validità della proposta, da utilizzare sia in tempo di insegnamento ordinario sia in tempo di Covid-19, al termine del percorso formativo si è trovato completamente convinto dell'efficacia dell'intervento.

Tre sono state le ragioni principali del cambiamento radicale di quella prospettiva che è risultata infine completamente a favore dell'educare in natura.

La prima ragione ha riguardato la pregressa esperienza di scuola all'aperto come dato caratterizzante la cultura pedagogica italiana. La memoria richiamata, alla fonte del discorso radicato nella pedagogia di Giuseppina Pizzigoni, ha rinvigorito la forte identità culturale con le origini della scuola italiana attiva che, oltre cento anni fa, trasformava la relazione educativa e introduceva la lezione fuori dell'aula e, soprattutto, definiva il metodo sperimentale quale mezzo e via di conoscenza del mondo.

La seconda ragione va collegata alla parziale, talvolta anche indiretta, conoscenza delle potenzialità educative dell'apprendimento in ambiente naturale. Nel Corso di Perfezionamento i momenti all'aperto settimanali hanno coinvolto profondamente i partecipanti facendo crescere aspettative e nuove idee di sperimentazione nelle proprie classi.

La terza ragione del cambiamento che ha portato al successo del modello è stata sostenuta dalla rivelazione delle bellezze del patrimonio culturale, paesaggistico, architettonico, archeologico tanto vicino eppure in gran parte dimenticato nella quotidianità della vita scolastica.

Metodologia pedagogica, esperienza vissuta, consapevolezza ambientale hanno costituito la trama dell'innovazione da introdurre a scuola con la riorganizzazione della programmazione curricolare intonata alle opportunità concrete e veramente perseguibili da tutti.

Adulti e bambini che studiano all'aperto vivono condizioni di benessere psico-fisico con benefico effetto nella crescita personale e nello sviluppo di interazioni significative con gli altri. La partecipazione delle famiglie ha segnato la differenza ristabilendo una comunicazione positiva e sovrana con la scuola. L'incredulità che all'aperto si potesse apprendere si è trasformata in convinzione profonda della necessità di divulgare l'esperienza, facendo anche altri partecipi della conoscenza acquisita durante la sperimentazione.

Mentre andiamo in stampa, giungono notizie entusiasmanti di nuovi progetti di *outdoor education* promossi da scuole e da associazioni del terzo settore che stanno rinnovando il proprio modello di formazione, traendo ispirazione da quanto appreso nel Corso di Perfezionamento.

Siamo partiti da una visione di catastrofe e arriviamo a una conformazione dell'insegnamento ricca di promesse e di speranze per il futuro più prossimo.

È stata ricucita la spaccatura tra l'uomo e la natura. Lungo le strade segnate nei boschi, l'infanzia e la prima adolescenza hanno vissuto la ricchezza di quel mondo che non finisce di sorprenderci con le innumerevoli sfide divenute invito a superare i limiti della nostra conoscenza per una migliore convivenza civile.

Prima parte

**Scenari interdisciplinari
dell'epistemologia pedagogica**

1. Ragioni e risultati della ricerca sulla formazione in ambiente naturale

di Sandra Chistolini

1. Introduzione

Educare in natura rappresenta una grande opportunità per la scuola, la famiglia e per i contesti sociali nei quali nasce la consapevolezza del valore dello stare in un luogo, senza il limite delle pareti, dove poter spaziare con il corpo e con la mente e sperimentare occasioni di insegnamento e di apprendimento. La metafora dello spazio aperto come ideale, per permettere di scoprire e sperimentare, diviene particolarmente significativa nel contesto originato dalla pandemia da Covid-19. Andare oltre l'isolamento, garantire sicurezza e continuare a istruire significa cercare metodologie educative nuove per assicurare il diritto allo studio, nel rispetto della sicurezza e della salute collettiva (Fore, 2021), dopo che oltre due terzi della popolazione studentesca mondiale ha dovuto affrontare la chiusura delle scuole e l'incertezza diffusa (UNESCO, 2020).

Il concetto di salute, scritto nella Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1948), inteso come stato di benessere completo della persona, stato fisico, mentale e sociale, vede il superamento del significato restrittivo dell'essere in salute della persona perché priva di malattia o di infermità. Si entra subito nel cuore del discorso nel momento in cui si afferma che è di fondamentale importanza lo sviluppo sano del bambino, sintetizzabile nell'abilità di vivere armonicamente in un ambiente in cambiamento.

Dal punto di vista pedagogico, lo sviluppo integrale della persona è l'obiettivo dell'educazione offerta dalla scuola, dalla famiglia, dalla società in tutte le forme possibili, formali e informali. Educare la persona alla consapevolezza della propria umanità, con la progressiva assunzione di compiti etici di responsabilità individuale e sociale, è un traguardo prioritario che incide decisamente sui futuri piani economici mondiali (Azevedo *et al.*, 2020) e invita alla stesura di un nuovo manifesto pedagogico.

2. Crisi, collasso e rinascita

Quando ci si trova davanti ai grandi problemi dell'umanità, si prova a cercare la via di interpretazione dei fenomeni, sia per trovare un itinerario d'uscita, sia per riproporre, per l'ennesima volta, il tema del posto dell'uomo nel mondo, nella natura, nella storia. Le spiegazioni scientifiche non sempre sono condivise all'unanimità, ma anche nei casi di dubbio sulla scienza, rimane viva nell'essere umano la ricerca dei fini ultimi ai quali riferirsi per dare senso all'esistenza.

O. Spengler (1981) parlava di un tramonto dell'Occidente interrogandosi sul destino della civiltà euro-occidentale e americana. Nel suo disegno filosofico la caduta delle forme simboliche del divenire e l'affermazione del controllo tecnico-scientifico della vita portano alla perdita dei valori e insieme alla rinascita della conoscenza come azione creatrice. L'operazione di Spengler, per certi versi, viene riproposta da J.M. Diamond con il suo *Collasso* (2005), seguito dal volume *Crisi* (2021), due altri poderosi studi ricchi di prove che mostrano quali siano le consapevolezza attese e quali siano i comportamenti necessari, al fine di evitare le catastrofi mondiali, come il sovrappiungere di malattie inaspettate, l'inquinamento atmosferico, le guerre.

La crisi epocale che ha stravolto il mondo e a noi più prossima è stata quella della pandemia da Covid-19. Una catastrofe dalle dimensioni inaspettate e dagli effetti altamente dannosi sull'istruzione con incrementi delle disuguaglianze sociali, dei ritardi nella carriera scolastica, della povertà, dei livelli di rischio delle fasce più vulnerabili della popolazione. Diversi studi hanno dimostrato come il fenomeno non sia stato solo di natura sanitaria, ma anche sociale, politica, emozionale, economica, educativa. Il cambiamento dei tempi e degli spazi della vita quotidiana ha prodotto dovunque lo scenario della nuova educazione tra scuola e famiglia. È cresciuto il divario digitale, *digital divide*, e sono emersi chiari problemi di giustizia sociale (Jiménez Hernández, Cáceres-Muñoz, Martín-Sánchez, 2021).

L'indagine sul presente orienta la ricerca delle possibili strade da intraprendere per conseguire i risultati desiderati, sempre volti al successo, rispetto alle proprie aspettative. Si ambisce di riuscire e non certo di fallire nelle imprese guidate dalla spinta al cambiamento così da permettere alle giovani generazioni di vivere in un futuro, e anche in un presente, sostenibile.

Gli scenari presentati sollecitano a cercare le risposte educative alla crisi, da un lato per non creare situazioni di antagonismo tra forme della realtà che non sono mai totalmente platoniche o aristoteliche, ma sono invece complesse e incoraggiano a muoversi verso traguardi raggiungibili. Oltre che riflettere in termini di destino dell'umanità, riteniamo pedagogicamente rilevante

ragionare in ordine al contributo che la scuola, la famiglia, la comunità possano offrire per educare i giovani a pensare secondo prospettive di sviluppo sostenibile, di cittadinanza attiva, di rispetto dell'ambiente.

L'articolazione della sostenibilità nei 17 traguardi indicati nell'Agenda 2030 dell'ONU codifica ordinatamente le emergenze intorno alle quali le istituzioni stanno destinando le risorse strategiche.

I grandi quadri descrittivo-interpretativi dello sviluppo culturale dell'uomo e dei suoi contesti di vita formano al pensiero critico e guidano a selezionare il campo verso il quale dirigere la propria attenzione. L'educazione in natura è il centro di interesse intorno al quale convergono le istanze fin qui sottolineate: il benessere del bambino; la crisi pandemica; il rapporto tra scienza, natura e cultura; la consapevolezza della priorità pedagogica; l'obiettivo numero quattro sullo sviluppo sostenibile ancorato all'istruzione.

3. Ripensamento e rinascita dell'educazione

La comunicazione internazionale sottolinea come la pandemia abbia causato una catastrofica interruzione dell'istruzione e abbia di fatto indotto all'ideazione di modalità di apprendimento nelle quali non fosse presente la sospensione delle lezioni nelle aule. Hans Henri P. Kluge (2021), direttore regionale dell'OMS per l'Europa, ricorda come sia essenziale che si continui la formazione per rispondere positivamente tanto al bisogno di salute mentale quanto allo sviluppo delle abilità sociali dei bambini.

L'auspicio e l'invito vanno nella direzione del sostegno alle scuole affinché forniscano tutto il necessario per la sicurezza, in modo da offrire le opportunità per studiare riducendo i rischi di contagio. Le otto raccomandazioni degli esperti dell'OMS, dell'UNICEF e dell'UNESCO sono: l'apertura delle scuole quali luoghi che devono chiudere per ultimi e che devono riaprire per primi; la strategia dei test di controllo; la garanzia delle misure di attenuazione del rischio; la protezione del benessere mentale e sociale dei bambini; la tutela dei bambini più vulnerabili ed emarginati; il miglioramento dell'ambiente scolastico; il coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti nel processo decisionale; l'attuazione di una strategia di vaccinazione pensata per far rimanere i bambini a scuola.

Il *lockdown* è stato il *bottleneck* a queste idee di sviluppo integrale della persona. Il bambino privato dell'interazione significativa con i pari ha posto il problema della restituzione della sua persona all'ambiente naturale vitale per la sua crescita sana.

Partendo da questo quadro problematico, si è ritenuto necessario proporre misure di contrasto alla pandemia concentrandosi sulla predisposizione di

percorsi formativi, per gli insegnanti, i genitori, i bambini, nei quali l'*outdoor education* fosse lo spazio educativo privilegiato.

4. La prospettiva pedagogica

Gli studi pedagogici italiani e internazionali, già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, hanno sottolineato l'urgenza dell'apertura della scuola al territorio in uno spirito di dialogo e di cooperazione. L'educazione all'aperto si fonda sulla convinzione profonda che si possa sottoscrivere quel patto educativo tra scuola, famiglia, comunità con cui si qualifica l'impegno nella quotidianità in tutte le forme possibili, comprese le digitali. La ricerca pedagogica, soprattutto dagli anni Novanta del secolo scorso, ha rinvigorito il dibattito italiano e internazionale sull'*outdoor education*, in una prospettiva di riconduzione dell'educazione alla sua cornice più florida, la natura. La riflessione pedagogica alla quale ci riferiamo è quella che ha origine all'inizio del Novecento con la Scuola attiva e progressiva (Pizzigoni, 1911; Ferrière, 1968; Agazzi, 1982; Marcucci, 1919; Decroly, 1963; Dewey, 2014) ed è rintracciabile nella visione pedagogica di Baden-Powell (1983), ecologicamente ricollegabile all'esperienza di *Walden* di H.D. Thoreau (2005) e filosoficamente rapportabile al principio di responsabilità di H. Jonas. Il florido terreno pedagogico dei secoli precedenti, già concimato da Comenio (Komenský, 1952), Rousseau (2017), Pestalozzi (1928), Fröbel (1973), si alimenta di spazi insospettati che permetteranno alle future generazioni di vivere al meglio.

È ampiamente dimostrabile che l'educazione in ambiente naturale è indispensabile alla progressione bio-psico-fisico-sociale del bambino (Waite, 2011; Passy, 2014; Wattchow, Brown, 2011). Parliamo di uno sviluppo integrale nel quale l'apprendimento è favorito perché accompagnato da entusiasmo e interesse, con la creazione di percorsi di autoformazione e di crescita globale della persona. Una prospettiva congeniale al processo di apprendimento proprio del bambino che dall'esperienza trae insegnamento in vista dell'interiorizzazione di un'attitudine responsabile di Cittadinanza attiva e partecipazione consapevole alla vita di comunità. L'intenzionalità pedagogica dell'adulto educatore orienta l'espressione umana del bambino dando "forma" (*Bildung*) alla formazione fondata sulla pedagogia vivente, dell'azione e nell'azione, secondo una visione naturalistica e umanistica riconducibile a quel personalismo pedagogico (Mounier, 1996; Maritain, 1976; Stefanini, 1956; Flores d'Arcais, 1962; Ricoeur, 2006) che possa facilitare la spontanea espressione dell'individuo in armonia e in rispetto dell'ambiente

in vista dello sviluppo del bambino, disposto verso l'espansione del proprio spirito e l'evoluzione integrale della sua identità.

Il rapporto con la natura come ambiente e come interiorità è prevenzione primaria e secondaria e agevola l'acquisizione di competenze multiple. Pensiamo all'educazione in/con/per la natura, in ambienti naturali come il bosco e in situazioni di *learning* in parchi urbani, prati, fattorie. Per il bambino metropolitano anche il giardino della scuola può essere spazio di lezione, di educazione dal vivo. In molte scuole, il cortile non viene vissuto quasi mai. In alcuni casi, il prato è artificiale o cementato. Il messaggio implicito che ne deriva è antipedagogico: non muoversi, non correre, non sporcarsi, non bagnarsi, non interagire con lo spazio. Tante proibizioni limitano il gioco, l'esplorazione, la creatività, l'immaginazione. La scuola lavora in condizioni di *scaffolding* e di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1983; Piaget, 2018; Montessori, 1949; Bruner, 1997), permette al bambino di sperimentarsi costantemente, in una tensione di crescita interiore portatrice di benessere integrale.

La comunità educante responsabile è composta da genitori che partecipano ai processi di *building*, intesi come formazione e autoformazione per l'acquisizione di competenze relazionali ecosistemiche ed ecologiche (Bateson, 1991; Corradini, 2014; Santerini, 2010).

La scuola è spazio relazionale pensato in modo da dare forma a un'azione educativa garante per tutti di inclusione sociale, promozione della cittadinanza attiva ed educazione civica per un apprendimento attivo e partecipato di riqualificazione culturale e di cura del territorio in piena sicurezza dell'ambiente scolastico ed educativo.

Pensiamo a una scuola aperta alla città e ai suoi spazi verdi, laboratorio permanente di sperimentazione per una formazione *si-cura* che offre sicurezza e accompagna l'adulto e il bambino. Il patto educativo con la comunità territoriale progetta attività significative in prospettiva intergenerazionale per avviare un intervento multidimensionale.

5. Il Fondo FISR e la proposta progettuale S.M.A.R.T.

A partire dai presupposti epistemologici illustrati e condensati intorno all'emergenza epidemiologica è stata proposta la ricerca di area *Social Sciences and Humanities*, con riferimento al Decreto direttoriale n. 562 del 5/5/2020 del Ministero dell'Università e della Ricerca relativo al Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR). In risposta alle finalità e all'oggetto dell'intervento è stata strutturata l'ipotesi progettuale S.M.A.R.T. "Scuola

Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che 'si-cura' della Persona/School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person”.

La proposta progettuale è stata pensata per definire, sperimentare e realizzare le soluzioni metodologiche e di processo nel contesto formativo universitario, municipale e scolastico dell'inclusione e nel contesto produttivo del terzo settore. Quanto agli ambiti meglio focalizzati, si è concentrata la risposta sulla gestione dell'emergenza con la riorganizzazione delle attività e dei processi, sviluppando soluzioni relative alla fase di superamento della pandemia in condizioni di sicurezza.

Alla realizzazione di questa proposta pedagogica hanno partecipato diverse università italiane ed estere; varie associazioni ONLUS e del terzo settore; riserve e parchi, come il Parco Archeologico dell'Appia Antica, alcuni Enti locali; un campione di scuole composto da alunni in età 2-13 anni; alcuni centri di ricerca nazionali ed esteri. Tutte le realtà sono state impegnate nel comune intento di contribuire alla diffusione della prospettiva culturale che valorizza l'educazione in natura dando responsabilità alla formazione della persona, cittadino che opera per la costruzione del benessere personale e comune.

6. Il modello formativo prototipale

Siamo ripartiti nell'università e nella scuola cercando di realizzare il principio secondo il quale l'ambiente naturale è imprescindibile per lo sviluppo della persona e per questa ragione abbiamo esplorato tutte le possibilità di immersione nell'ambiente esterno, favorendo una sinergia positiva tra le istituzioni educative, le famiglie e il territorio.

Il percorso formativo che ne è scaturito supera la crisi pandemica e rilancia l'istruzione, alzandone la qualità. L'esistenza sul territorio metropolitano di Roma dei centri estivi integrati ha orientato a una prima indagine volta a raccogliere le informazioni e la documentazione sui servizi comunali per l'infanzia banditi dai 15 Municipi di Roma Capitale con richiesta, sia implicita sia esplicita, di una progettazione in *outdoor education*. Le attività educative affidate alle associazioni ONLUS ed ETS hanno evidenziato livelli differenziati di impegno determinati dalla *mission* educativa delle associazioni stesse. Nella fattispecie tre associazioni risultavano inizialmente perseguire finalità chiaramente di *outdoor education*: l'Associazione di promozione sociale Io Sono; il Circolo Legambiente Parco della Cellulosa APS; il Parco Natura VoloAlto ONLUS Fattoria didattica. La storia associativa delle

tre organizzazioni mostrava un impegno costante con il coinvolgimento in progetti scolastici di scuola all'aperto condotti in collaborazione con i Municipi e gli istituti comprensivi statali di Roma.

L'azione è stata promossa in coerenza con le *Linee guida per la gestione in sicurezza di attività educative non formali e informali, e ricreative, volte al benessere dei minori durante l'emergenza Covid-19* del Ministero della Salute (2021); il *Piano scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di istruzione* del Ministero dell'Istruzione (2021); il *Documento base Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* del Ministero dell'Istruzione (2017); l'*Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, decreto ministeriale 22 novembre, n. 334 del Ministro dell'Istruzione* (2021). In questi testi si richiama ampiamente il valore della predisposizione di spazi all'aperto, necessari sia per il distanziamento sociale che per il significato pedagogico del vivere in ambienti naturali e sociali nei quali i bambini possano esercitare le abilità di osservazione e di scoperta. La disponibilità di aree destinate al gioco e al movimento, per i più piccoli, e l'apertura di parchi, anche per lo studio delle discipline scolastiche per i più grandi, consegnano alla scuola nuovi compiti formativi coerenti con le indicazioni istituzionali, oltre che con i principi pedagogici che costituiscono una parte integrante della formazione di insegnanti ed educatori.

La comunicazione con i Municipi, con le associazioni, con le scuole pubbliche e private ha contribuito alla delineazione della traiettoria di continuità tra quattro ambiti che idealmente e praticamente comprendevano l'ipotesi progettuale entro un sistema in interazione permanente: 1) centri estivi; 2) istruzione scolastica; 3) formazione degli insegnanti; 4) preparazione dei genitori. È stato creato un modello sistemico quadridimensionale costruito con l'unione tra attori del processo, dirigenti, insegnanti, educatori, genitori, nonne e realtà educative presenti sul territorio. In tal senso, possiamo parlare di un modello formativo prototipale, multidimensionale, replicabile su scala nazionale sperimentato in sei mesi, 10/10/2021-08/04/2022, di ricerca sperimentazione sul campo con la direzione dei seguenti tre istituti formativi e di produzione: l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università degli Studi di Palermo; il Consiglio per la Ricerca in agricoltura e l'analisi dell'Economia Agraria (CREA) Centro di ricerca Foreste e Legno di Roma.

7. Struttura metodologica della ricerca

L'opzione metodologica ha riguardato il percorso di esperienza in situazione elaborato dall'interazionismo simbolico (Goffman, 1969; Denzin, 1970; Blumer, 2006) e ha permesso l'acquisizione di competenze trasversali in forma dialogica (Freire, 2004). La co-progettazione è stata formalizzata con la sottoscrizione di diversi protocolli d'intesa tra università, Municipi, ONLUS, scuole dei centri estivi integrati, istituti comprensivi. Abbiamo inteso promuovere un modello prototipale di riferimento anche in ambito curricolare, per la pianificazione scolastica. Si è previsto l'affiancamento degli insegnanti per condurre l'osservazione sul campo per la programmazione curricolare sull'*outdoor education*. La formazione di dirigenti, insegnanti, genitori, nonne è avvenuta nel Corso di Perfezionamento in scienze pedagogiche, filosofiche, antropologiche e metodologiche dal titolo "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura".

Il corso ha offerto lezioni online e sessioni all'aperto, con la partecipazione di adulti e bambini, per sperimentare e acquisire capacità, abilità e competenze metodologiche, valorizzando la prospettiva artistica ed esperienziale. Si è lavorato sulla genitorialità favorendo l'adesione partecipante di genitori e nonne al Progetto. È stato permesso l'accesso al corso anche di docenti non laureate collocate nel profilo dell'uditore.

Con due convegni, uno iniziale e uno finale, rispettivamente concepiti come lancio degli obiettivi e restituzione dei risultati ottenuti, si è aperta la formazione a tutti, includendo gli studenti universitari, in modo specifico i 300 studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, numerose tesiste e il personale scolastico in servizio. I prodotti del Progetto sono costituiti dai rapporti sui Municipi, dalle relazioni settimanali e finali delle corsiste, laureate e uditrici, dalle tesi finali, dalle consegne dei laboratori scientifici e didattici, dalla documentazione video e fotografica, dalle lezioni di 37 persone tra esperti, relatori, professori, collaboratori italiani ed esteri. I prodotti sono stati in massima parte riversati nella piattaforma web <https://fisir2020.it/> riservata ai destinatari del corso e agli autori dei contributi scientifici. Successivamente, si è provveduto alla migrazione dell'intera piattaforma nello spazio web di Ateneo con accesso al link: <https://fisir2020.uniroma3.it>.

Oltre alla piattaforma <https://fisir2020.uniroma3.it> le pubblicazioni sono in via di realizzazione e riguardano: due favole multimediali e digitali, una delle quali in formato cartaceo per le scuole; cinque Quaderni di Pedagogia Digitale sull'*outdoor education* consultabili al link <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/progetto/>; il presente volume contenente le relazioni e gli studi condotti durante il Progetto; cinque video che documentano le attività

di sperimentazione; il numero speciale 22 del 2022 della rivista *Il Nodo. Per una pedagogia della persona* con tematica *Outdoor education. Paradigmi, scenari, linguaggi*. Nel complesso, le pubblicazioni sono quindici. A queste ultime vanno aggiunti: i protocolli d'intesa con le associazioni e con il Parco Archeologico dell'Appia Antica; i report della ricerca in formato pdf relativi alla ricognizione e al sondaggio sui 15 Municipi di Roma Capitale; il feedback degli studenti che hanno partecipato con i laboratori e le tesi di laurea; i contributi dei relatori nelle lezioni online; la programmazione degli interventi delle associazioni ONLUS e del terzo settore; tre valutazioni con la predisposizione di opportuni questionari quali strumenti di rilevazione; i feedback settimanali di corsiste, genitori, nonne; i feedback di educatori, studenti e insegnanti che hanno svolto la funzione di osservatori esterni inviati in singole attività; i feedback delle sei scuole che hanno aderito alla sperimentazione sul campo con il trasporto della classe nel parco del CREA a Roma o in altri luoghi, come Latina e Palermo, scelti tenendo conto dell'ipotesi progettuale.

8. Gli obiettivi della ricerca

Gli obiettivi precisati nel Progetto hanno riguardato il raggiungimento di fasce precise della popolazione da preparare, a livello universitario, per l'introduzione nella scuola della programmazione sull'*outdoor education*, indispensabile per l'applicazione del modello proposto. Si è lavorato sulla triangolazione: della domanda di formazione; della definizione degli spazi esterni all'aula scolastica; del coinvolgimento sociale territoriale.

Il primo obiettivo riguardava l'incremento della domanda delle scuole e degli insegnanti sull'apprendimento all'aperto con esplorazione dell'ambiente naturale prossimo.

Il secondo obiettivo concerneva il sostegno delle scuole e degli insegnanti nell'ideazione di percorsi esperienziali di *outdoor* usando gli spazi locali e aiutandoli a inserirli nell'offerta formativa curricolare.

Il terzo obiettivo si concretizzava nella definizione delle reti efficaci tra enti pubblici e privati per co-progettare percorsi di apprendimento di alta qualità fuori dalla classe in ambiente naturale.

Il Progetto condotto nell'anno accademico 2021-2022 ha permesso di soddisfare i tre obiettivi all'interno del Corso di Perfezionamento.

9. L'articolazione in fasi della ricerca

La *prima fase* del Progetto ha richiesto la mappatura dei centri estivi dei Municipi di Roma e l'identificazione delle associazioni che gestivano i centri estivi con progetti di *outdoor education*. La raccolta e lo studio della documentazione di Municipi, associazioni e scuole ha mostrato la competenza sperimentata in *outdoor education*. È stata costruita una matrice di lettura dell'esistente e si è proceduto all'estrapolazione delle pratiche significative. Nel processo di sviluppo della prima fase diverse webinar hanno favorito il lancio della preparazione dei dirigenti, degli educatori, dei docenti, dei genitori, delle nonne e la presentazione delle sperimentazioni di parte dei curricula scolastici secondo il paradigma dell'*outdoor learning*.

Nella *seconda fase* si è provveduto: a) alla creazione dello "SmarTeam" costituito da esperti in *outdoor education* in Italia e all'estero, sono state effettuate interviste a educatori, genitori, insegnanti, dirigenti sull'esperienza di *outdoor education*, si sono strutturati protocolli di intervista differenziati per tipologia dei testimoni privilegiati; b) alla predisposizione di percorsi settimanali di formazione per dirigenti, insegnanti, genitori e nonne realizzati con l'esperienza in ambiente naturale, con moduli sulla genitorialità e la relazione educativa docente-genitore; c) alla formazione di insegnanti e dirigenti in un corso in modalità *blended*, interdisciplinare, con ideazione e applicazione della sperimentazione di scuola all'aperto nelle rispettive sedi di servizio.

Nella *terza fase* è avvenuta la selezione di un pool di sei scuole per la sperimentazione di un progetto di *outdoor education* in sicurezza, le scuole sono state sostenute nella programmazione di percorsi intesi a insegnare le discipline in spazi all'aperto in contatto con la natura.

10. Metodologie specifiche

Il Progetto di ricerca S.M.A.R.T. ha previsto l'impiego di quattro metodologie integrate così di seguito specificate: interazionismo simbolico ed etnometodologia; interazione interpersonale e istituzionale; metodo sperimentale; Decoding the Disciplines.

Le metodologie interazioniste ed etnometodologiche (Garfinkel, 1984; Wagner, 2013) sono state principalmente di carattere quantitativo e qualitativo, hanno previsto l'ideazione di questionari e la conduzione dell'analisi del contenuto, soprattutto nella prima fase della ricerca sperimentazione.

Nella seconda fase sono state usate l'osservazione, la progettazione, il campionamento, il metodo MITE, Multiple Interactive Team Education delle

relazioni inter-istituzionali per la creazione di una rete operativa intesa all'incremento nella scuola di percorsi di educazione in *outdoor*.

Nella terza fase ci si è riferiti al metodo sperimentale (Pizzigoni, 1911) e al *Decoding the Disciplines* (Pace, 2017) nella prospettiva interdisciplinare e interculturale della metodologia specifica del *Decoding* strutturata su apprendimenti progressivi della conoscenza scientifica delle discipline e sulla comparazione internazionale. La dimostrazione della consistenza pedagogica del metodo sperimentale è stata possibile con lo studio dei documenti presenti nel Fondo Pizzigoni collocato nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (Chistolini, 2020).

11. Il monitoraggio a metà corso

La valutazione del Progetto è stata condotta dai 23 consisti in tre momenti: 1) a metà corso con un questionario a domande aperte; 2) al termine del corso con un questionario a domande chiuse; 3) alla chiusura delle attività con estensione del dibattito sull'*outdoor education* a più soggetti così da avere un campionamento più vasto e per sensibilizzare al tema e alla diffusione dell'idea e della pratica dell'*outdoor education*, anche in questo caso si è usato un questionario a domande chiuse.

Per quanto riguarda il questionario di metà corso sono state poste 15 domande sulla formazione di dirigenti, insegnanti, educatori, genitori all'*outdoor education*, rispetto a quattro aree di rilevazione: 1) le aspettative dei rispondenti; 2) la valutazione della formazione; 3) l'approfondimento sui benefici dell'*outdoor education* nei bambini dal punto di vista scientifico e dal punto di vista della sperimentazione in svolgimento; 4) le proposte di miglioramento della formazione di chi intende dedicarsi all'educazione e alla scuola all'aperto.

La posizione dei convenuti è stata nella stragrande maggioranza dei casi a favore della formazione quanto più possibile intensiva e concentrata su tematiche concernenti lo sviluppo psico-fisico dell'infanzia. Anche se la scuola non è ancora preparata per accogliere pienamente questo metodo educativo, si ritiene che l'impegno nella formazione rappresenti un passo fondamentale per creare le condizioni più proficue per l'*outdoor education*. Si vede nell'*outdoor education* una reale possibilità di rinnovamento del modo di insegnare, convertendo la lezione dell'aula chiusa in lezione all'aperto nella quale i partecipanti vivono l'apprendimento e l'insegnamento nell'ambiente naturale, con un profondo spirito di libertà. La formazione si ritiene debba fornire un metodo praticabile e soprattutto debba mostrare esplicitamente come insegnare le di-

scipline nell'ambiente scolastico non tradizionale. Sono necessarie competenze nuove che si studiano tanto nella teoria quanto nella pratica e soprattutto si sperimentano prima come adulti per poi essere in grado di proporle ai bambini. È importante collegare le scuole al territorio e accrescere la comunicazione tra esperienze diverse che possono divenire fonte di ispirazione per tutti. Il collegamento con le associazioni del terzo settore emerge con determinazione nel senso della valorizzazione delle competenze interdisciplinari; queste ultime possono essere messe al servizio di un'ampia offerta formativa pensata in modo che possa estendersi dalla comunità alla scuola, e viceversa.

L'auspicio è che i parchi cittadini diventino le aule frequentate sempre più spesso dalle classi scolastiche. Si sottolinea come un progetto di questo genere richieda il pieno coinvolgimento della dirigenza scolastica e delle famiglie, senza trascurare il sostegno del Ministero dell'Istruzione che mostrando interesse darebbe un segnale rilevante anche in ordine alla predisposizione delle misure di sicurezza in ambiente naturale.

Proposte significative riguardano l'inserimento dell'*outdoor education* nella progettazione curricolare della scuola, così da coinvolgere l'intera comunità scolastica, ed è ritenuto altrettanto necessario portare la sperimentazione svolta in *outdoor* nella pedagogia della scuola. La comunicazione proficua tra gli ambienti interni ed esterni potrebbe aiutare al passaggio graduale di questa innovazione nella cultura scolastica più ampia, facendo uscire l'*outdoor education* dalla nicchia nella quale talvolta è relegata.

Dall'insieme delle risposte si rileva che il tema principale, trasversale, è quello di creare un più stretto rapporto tra il metodo educativo dell'*outdoor* e il modo tradizionale di fare scuola, coinvolgendo tutti i diretti protagonisti: dai dirigenti agli insegnanti; dai bambini ai genitori; dalle associazioni alle università, ampliando al tempo stesso sia la fascia dei destinatari nei gradi superiori di istruzione che gli spazi di sperimentazione.

L'alto livello di maturità e di coscienza critica raggiunto dai partecipanti alla formazione è testimoniato dal serio ed encomiabile tentativo di unire il metodo tradizionale prevalente nella scuola con le peculiarità dell'*outdoor education*.

12. La valutazione alla fine del corso

Dall'analisi del questionario di 14 domande somministrato alla fine del corso emergono decisamente gli effetti positivi dell'*outdoor* sui bambini, sui partecipanti alla formazione, sui genitori e si apprezzano le iniziative di attivazione di nuove progettualità nella scuola.

I bambini che entrano nella sperimentazione dell'*outdoor education* acquisiscono un maggior senso di libertà, imparano a collaborare, cresce in loro la responsabilità e manifestano una vera e propria esplosione di gioia. Tra i cambiamenti osservati si fa particolare riferimento al progresso in relazione all'affidabilità delle condizioni di sicurezza. Le paure e la diffidenza dei genitori si smorzano una volta che mamme e papà hanno l'opportunità di vedere concretamente che cosa avviene nell'educazione all'aperto. L'atteggiamento non sempre immediatamente favorevole a condurre i bambini nel parco, si trasforma quando si vedono i bambini occupati nelle attività e felici di vivere nel nuovo ambiente naturale. Non sono stati rilevati alcuni aspetti negativi che potrebbero derivare dall'esperienza di scuola all'aperto, quali lo spaesamento, il sentimento di indifferenza e la sfiducia in se stessi, l'impreparazione nella strutturazione dei programmi. In tutti i casi, si ritiene che l'*outdoor education* sia possibile a partire dal nido e con bambini anche di pochi mesi.

Tra i vantaggi vi sono la scoperta di nuove potenzialità nell'educare, insieme a una maggiore apertura e al crescente apprezzamento verso l'innovazione scolastica. La formazione seguita nel corso universitario promosso dal FISR ha creato la consapevolezza di essere preparati per sviluppare quei progetti futuri che potranno coinvolgere tutta la comunità scolastica.

Sul versante genitori, si sottolinea il bisogno di offrire adeguati percorsi formativi utili a superare le perplessità e i timori sulla sicurezza. È necessario andare incontro ai genitori mostrando i benefici dell'*outdoor education*, soprattutto facendoli partecipare a sessioni di sperimentazione sul campo.

Certamente, prevale il protagonismo dei docenti ai quali si deve in massima parte il merito dello sviluppo e della diffusione di progetti dell'educazione all'aperto nelle scuole. Più cauto resta il giudizio sui dirigenti e sui genitori, i primi troppo legati dalla burocrazia, i secondi troppo lontani da esperienze del genere. Questa posizione diviene di particolare interesse in quanto sui docenti ricade la responsabilità di lavorare all'interazione tra le figure che ruotano intorno al modello di *outdoor education*. L'adesione a una progettazione in *outdoor* richiede un lungo lavoro di comunicazione e di formazione, senza che si tralascino le varie componenti presenti nella scuola. Nella maggior parte dei casi, i docenti condividono l'idea dell'inserimento dell'*outdoor education* nella scuola quale risposta concreta all'obiettivo quattro dell'Agenda 2030 dell'ONU sull'istruzione di qualità inclusiva ed equa.

Infine, dai questionari applicati ai docenti e ai genitori sperimentatori, emerge la soddisfazione per il corso che si potrebbe comunque migliorare aumentandone la durata, le ore e l'articolazione disciplinare. Dall'insieme dei contributi emersi si evince che il gruppo dei corsisti si presenta in entrambi

i rilevamenti compatto e coerente nell'attribuire all'esperienza vissuta forti riconoscimenti di validità, da riproporre e da diffondere negli ambienti scolastici istituzionali sia pubblici sia privati, ma anche in altre strutture educative. È unanime il giudizio secondo cui la scuola in *outdoor* sarà il futuro dell'educazione e che ogni innovazione non può che partire da questo modello. Alla valutazione positiva del corso è seguita nelle varie scuole la realizzazione di microprogetti che rappresentano la prosecuzione e l'ampliamento dell'ipotesi progettuale iniziale, segno del consolidamento della stessa.

13. L'impatto sulla comunità educante

Un feedback più ampio sulla valutazione dell'*outdoor education* a scuola è stato raccolto con la divulgazione di un questionario elettronico costruito con un modulo Google e tale da permettere le risposte online. Sono rientrati 106 questionari. Dal punto di vista socio-demografico risultano sensibili all'*outdoor education* soprattutto le donne, in età entro i 45 anni (66%) in possesso di titoli di studio alti e che lavorano soprattutto nell'insegnamento, nell'educazione, nella formazione (56%). È anche importante l'adesione di minoranze (maschi, adulti, operatori/professionisti in tanti altri e diversi campi di attività) interessate a partecipare all'iniziativa formativa all'aperto.

Sui contesti e sui significati dell'educare in outdoor education i rispondenti sottolineano soprattutto l'ampliamento dei programmi formativi e il miglioramento delle relazioni sociali, sostenuti dal bisogno di fare esperienze innovative sul campo, in un contesto a più vasto raggio, tenendo conto di modelli ed esperienze estere di rilievo al fine di operare confronti utili a migliorare le attività.

Circa *l'analisi progettuale dei contenuti* il contributo dei partecipanti è risultato decisamente compatto e in un certo senso "rivoluzionario". Anche in questo caso, infatti, tre su quattro optano per inserire l'*outdoor education* in tutte le discipline scolastiche (75%), a cui si aggiunge chi specifica in particolare nelle attività ludico-motorie (16%); risultano scarsi invece i consensi riguardanti prevalentemente l'insegnamento delle materie scientifiche (5%) e le gite annuali (5%). È convinzione comune che i progetti di *outdoor education* possano essere realizzati "ovunque" e possano essere inseriti "in tutte le discipline scolastiche".

Sul *management e l'organizzazione* emergono gli elementi critici finalizzati a valutare e gestire le attività in *outdoor education*. Per una netta maggioranza dei partecipanti le criticità riguardano essenzialmente due aspetti: per circa la metà dei rispondenti vi è una *scarsa preparazione degli edu-*

catori (47%); cui si aggiunge più di un terzo che segnala l'*inadeguatezza logistico-strutturale degli istituti scolastici* (34%); è un dato decisamente positivo che le rimanenti alternative siano state prese in poca considerazione: la *diffidenza dei genitori* (12%) e la *resistenza degli allievi a questa sperimentazione* (7%). Volendo sintetizzare, possiamo dire che i fattori critici sono tre: la preparazione degli insegnanti e degli educatori; l'*inadeguatezza architettonica delle scuole*; la carenza di comunicazione preventiva delle famiglie. Quest'ultima si ritiene fondamentale per raggiungere il consenso all'inserimento dell'*outdoor education* nei programmi scolastici.

La partecipazione sociale e il contrasto alla pandemia sono elementi di forza nella valutazione. L'*outdoor education* permette di *sperimentare nuove possibilità formative potenzialmente utili anche in futuro* (68%), e per di più sono risultate determinanti *soprattutto per il mantenimento di relazioni sociali "in presenza"* (28%); scarso consenso hanno ricevuto invece le alternative che richiamano al bisogno di consentire di *svolgere le attività scolastiche in sicurezza* (4%) e a quello di *migliorare le condizioni fisiche dei partecipanti* (1%). Il consenso, quindi, ruota ancora una volta attorno al fattore formativo, da tenere come tesoretto per innovarlo anche in prospettiva di investimenti futuri nel campo dell'educazione dei giovani nei processi relazionali, oggi particolarmente compromessi anche a causa del prolungato *lockdown*.

I dati emersi permettono di evidenziare l'unanimità dei rispondenti circa l'invito rivolto ai genitori di partecipare in *momenti di sperimentazione con le classi* (62%) e in *corsi di formazione specifici* (22%); non sono sufficienti *colloqui periodici* (10%), tanto meno la *circolazione di documenti informativi* (6%).

L'educazione all'aperto, sperimentata durante il Corso di Perfezionamento, dimostra le potenzialità della scuola nonostante le resistenze dovute a situazioni contingenti che sono sempre superabili investendo in formazione e responsabilità. In particolare, in questo periodo di incertezze e limitazioni, le opportunità offerte dall'*outdoor education* sono estremamente importanti per contrastare la pandemia, l'isolamento, la dispersione dei talenti e incoraggiare invece le potenzialità dei bambini. Riportiamo la valutazione di tre corsiste. La prima corsista scrive: "È stato per me un corso molto impegnativo ma allo stesso tempo piacevole. Educare, insegnare ai bambini con scienza, coscienza e gioia in un contesto all'aperto non ha eguali". La seconda corsista frequentante nota: "Il progetto è stato fortemente significativo e formativo sia per gli adulti che per i bambini perché ha permesso di sperimentare e dimostrare l'efficacia dell'esperienza pedagogica dell'*outdoor education* e la valorizzazione dell'ambiente esterno inteso come luogo dotato di valenza educativa e formativa". La terza corsista commenta: "Svolgere attività all'esterno che siano di

materie scientifiche o umanistiche aiuta ad avere rispetto per lo spazio e l'ambiente, migliora le relazioni tra gli alunni perché soprattutto in questo periodo del Covid-19 è più salutare stare distanti e in spazi aperti”.

14. Conclusioni

Il Progetto inteso alla riorganizzazione dell'educazione nel periodo caratterizzato dagli effetti di isolamento e di allontanamento dalla scuola, indotti dalla pandemia da Covid-19, ha favorito l'attivazione di percorsi di formazione in *outdoor education* nei quali sono sempre state assicurate le condizioni di sicurezza. La sperimentazione, condotta in ampi spazi, ha permesso di conciliare il rispetto della salute, la prevenzione del contagio, la conduzione ottimale dei programmi, per contenuti proposti e per strategie applicate. Le varie esperienze hanno rappresentato per la scuola una reale possibilità per arricchire le programmazioni curricolari e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), e per i bambini sono state delle occasioni autentiche per vivere l'apprendimento in modo attivo, in un contesto di relazioni positive con gli altri e con l'ambiente.

La partecipazione di dirigenti, insegnanti, genitori, nonne, rappresentanti di associazioni del terzo settore a Roma e a Palermo, è stata fondamentale per sviluppare il modello formativo prototipale, multidimensionale, dimostrandone infine la replicabilità su scala nazionale. In sei intensi mesi di attività le premesse iniziali hanno trovato puntuale attuazione nell'università, nella scuola, nel territorio.

L'adesione al progetto di istituti di ricerca, università estere e centri educativi di consolidata esperienza in *outdoor education* ha permesso di validare la sperimentazione in campo internazionale e ha conferito un'estensione comparativa dalla quale sono nate nuove proposte di insegnamento e di apprendimento.

Al termine del percorso, rispetto al modello sperimentato, possiamo accertare: a) la consistenza della formazione di dirigenti, insegnanti ed educatori, tutti immediatamente pronti ad applicare nella scuola i risultati della loro preparazione; b) la valida sensibilizzazione di genitori e nonne alla proposta innovativa dell'educazione all'aperto con un'alta propensione a diventare propulsori e sostenitori della nuova pratica presentandola ad altre famiglie; c) l'impegno crescente dell'università a investire in corsi di livello superiore e di più lunga durata; d) la ricaduta positiva nelle associazioni del terzo settore che strutturano a loro volta nuovi percorsi formativi basati sulle coordinate di quanto appreso.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1982), *Infanzia ed educazione*, La Scuola, Brescia.
- Azevedo et al. (2020), *Simulating the potential impacts of Covid-19 School closures on schooling and learning outcomes. A set of global estimates*, World Bank Group Education, Washington, DC.
- Baden-Powell R.S.S. (1983), *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*, Ancora, Milano.
- Bateson G. (1991), *Mente e natura: un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Blumer H. (2006), *La metodologia dell'interazionismo simbolico*, a cura di R. Rauty, Armando, Roma.
- Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021), "Outdoor School and Forest School Preliminary analysis in three municipal Nursery Schools in Rome", in M. Metsärinne, R. Korhonen, T. Heino, M. Esko (eds.), *Culture and Tradition at School and at Home*, Rauma Teacher Training School, University of Turku, Turku, pp. 128-139.
- Chistolini S. (2022), *Il Fondo Pizzigoni, 2004-2022*, <https://www.fondopizzigoni-scuolainfanzia.it/> (ultimo accesso 28/03/2022).
- Chistolini S. (a cura di) (2021), *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2022), *I nuovi Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020// S.M.A.R.T.*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/progetto/> (ultimo accesso 28/03/2022).
- Chistolini S. (a cura di) (2022), *Piattaforma web*, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 28/03/2022).
- Corradini L. (2014), *La Costituzione nella scuola: ragioni e proposte*, prefazione di V. Onida, Erickson, Trento.
- Decroly O. (1963), *Una scuola per la vita attraverso la vita*, Loescher, Torino.
- Denzin N.K. (1970), "Symbolic Interactionism and Ethnomethodology", in J.D. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Aldine, Chicago, pp. 259-284.
- Dewey J. (2014), *Esperienza ed educazione*, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano.
- Diamond J. (2005), *Collasso: come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino.
- Diamond J. (2021), *Crisi: come rinascono le nazioni*, Einaudi, Torino.
- Ferrière A. (1968), *La pratica della scuola attiva*, Giunti, Firenze.
- Flores d'Arcais G. (1962), *L'ambiente*, La Scuola, Brescia.
- Fore H. (UNICEF Executive Director) (ed.) (2021), *75 Report, Reimagine the future for every child. Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devasta-*

- ting impact of Covid-19 on children and young people*, UNICEF, Division of Global Communication and Advocacy, New York.
- Francesco (2015), *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Verlar, Gorle.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Fröbel F. (1973), *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Garfinkel H. (1984), *Studies in ethnomethodology*, Polity Press, Cambridge.
- Goffman E. (1969), *Modelli di interazione*, il Mulino, Bologna.
- Jiménez Hernández A.S, Cáceres-Muñoz J., Martín-Sánchez M. (2021), "Social Justice, Participation and School during the Covid-19. The International Project Gira por la Infancia", *Sustainability*, 13, 5, pp. 2704-2723.
- Jonas H. (1993), *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Kluge H.H.P. (2021), *UNICEF e OMS: le scuole restino aperte – e rese più sicure – in Europa e Asia centrale | UNICEF Italia* (ultimo accesso 13/10/2021).
- Komenský J.A.(1952), *Didactica magna e pansophia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Marcucci A. (1919), *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*, Off. Poligrafica Italiana, Roma.
- Maritain J. (1976), *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Piano scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2017), *Art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Documento base Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Ministero dell'Università e della Ricerca, Segretariato Generale Direzione generale per il coordinamento e la valorizzazione della ricerca e dei suoi risultati Ufficio VII (2020), *Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR). Avviso per la presentazione di proposte progettuali di ricerca*, decreto direttoriale n. 562 del 5 maggio, Ministero dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Ministero della Salute, Il Ministro della Salute di concerto con il Ministro per le pari opportunità e la famiglia (2021), *Linee guida per la gestione in sicurezza di attività educative non formali e informali, e ricreative, volte al benessere dei minori durante l'emergenza Covid-19*, Ministero della Salute, Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2021), *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*, decreto ministeriale 22 novembre, n. 334, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Montessori M. (1949), *Formazione dell'uomo: pregiudizi e nebulose: analfabetismo mondiale*, Garzanti, Milano.
- Mounier E. (1996), *Il personalismo*, Introduzione, bibliografia, cronologia di G. Campanini, AVE, Roma.

- Pace D. (2017), *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*, Indiana University Press, Bloomington.
- Passy R. (2014), "School gardens: teaching and learning outside the front door", *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42, 1, pp. 23-38.
- Pestalozzi J.H. (1928), *Ricerche sul corso della natura nello sviluppo dell'umanità*, traduzione di E. Borro, Carabba, Lanciano.
- Piaget J. (2018), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Centauria, Milano.
- Pizzigoni G. (1911), *Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale. Discorso tenuto nell'aula magna del ginnasio Beccaria*, Tip. Bertarelli e C., Milano.
- Ricoeur P. (2006), *La persona*, a cura di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia.
- Rousseau J.J. (2017), *Emilio o dell'educazione*, a cura di P. Massimi con un saggio di Lévi-Strauss C., Mondadori, Roma.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, GLF editori Laterza, Roma, Bari.
- Spengler O. (1981), *Il tramonto dell'Occidente. Lineamenti di una morfologia della Storia mondiale*, Longanesi, Milano.
- Stefanini L. (1956), *Personalismo educativo*, Bocca, Roma.
- Thoreau H.D. (2005), *Walden. Vita nel bosco*, Donzelli, Roma.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020), *Covid-19 Education Response. How many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992> (ultimo accesso 15/09/2020).
- Vygotskij L.S. (1983), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, prefazione di A. Alberti, Editori Riuniti, Roma.
- Wagner B. (2013), "Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 16, 2, pp. 203-218.
- Waite S. (ed.) (2011), *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*, Sage, Los Angeles-London.
- Wattchow B., Brown M. (2011), *A Pedagogy of Place. outdoor education for a Changing World*, Monash University, Clayton.

2. Progettazione partecipata dello spazio pubblico come esperienza di *outdoor education*

di Manfredi Leone, Giancarlo Gallitano*

1. Premessa

Parallelamente alla dilatazione della categoria di temporalità, per cui oggi l'educazione è considerata un'esperienza che abbraccia tutto l'arco della vita, anche la categoria della spazialità educativa si è dilatata oltre le mura della scuola nella direzione della molteplicità degli spazi del territorio e del mondo (Iori, 1996), nell'*out-of-door*. Famiglia, scuola e territorio si configurano, così, come snodi di un sistema relazionale complesso, a volte caratterizzati anche da finalità e culture divergenti, non sempre in continuità, la cui interazione dinamica definisce i campi di esperienza quotidiana in cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili, per il bambino, i modelli culturali di riferimento e, quindi, rendere possibile l'apprendimento e il suo sviluppo.

Il termine *outdoor education* è stato definito e utilizzato in molti modi (Priest, 1988a). È un termine generico, applicato ad attività eterogenee, ed è stato utilizzato per descrivere una varietà di esperienze di apprendimento soggettivo che includono programmi di sviluppo personale e sociale per diverse categorie di utenti, dai giovani a rischio ai dirigenti aziendali (McRae, 1990; Priest, 1988b; Ford, 1981; Hammerman, Hammerman, 1973). Nichols (1982, pp. 1-3) identifica e descrive sei caratteristiche essenziali dell'educazione all'aria aperta: avviene all'esterno nell'*out-of-door*; i partecipanti sono direttamente coinvolti nell'attività; implica l'interpretazione di oggetti originali; definisce le relazioni piuttosto che enumerare fatti individuali.

* Benché questo contributo possa essere considerato il risultato delle comuni riflessioni degli autori, ai fini dell'attribuzione i paragrafi 2 e 3 si devono a Giancarlo Gallitano, il 4 e il 5 a Manfredi Leone. I paragrafi 1 e 6 sono stati scritti congiuntamente dagli autori.

li, apparentemente isolati; coinvolge quanti più sensi possibile; invita alla partecipazione perché l'attività è percepita come interessante, stimolante o addirittura divertente. Pertanto, l'*outdoor education* può assumere caratteri e modalità operative diverse a seconda della natura della sua applicazione e del contesto in cui viene utilizzata.

In accordo con Ford (1981, p. 18), secondo cui l'*outdoor education* mira a “produrre cittadini consapevoli dell'ambiente che sviluppino conoscenze, abilità e attitudini per tutta la vita per l'utilizzo, la comprensione e l'apprezzamento delle risorse naturali e per lo sviluppo di un senso di gestione del territorio”, il presente contributo analizza alcune esperienze di progettazione partecipata condotte dagli autori¹ con “giovani progettisti” di età compresa tra i 9 e i 15 anni. L'obiettivo del contributo è far emergere il ruolo del progetto di architettura nello strutturare percorsi di *outdoor education*.

2. Partecipazione e infanzia

L'attenzione ai significati che attraversano il rapporto del soggetto con il mondo circostante, il suo ambiente, qualifica lo sguardo e la riflessione pedagogica così come quello dell'architettura. Lo spazio interiore e intimo s'intreccia continuamente con lo spazio “ulteriore”, oltre da sé (Gennari, 1988). In questo senso, lo sviluppo dell'individuo risulta strettamente connesso all'“abitare”. Nell'ambiente – spazio o contesto fisico e sociale, in cui si sviluppano la personalità e i comportamenti dell'individuo (Baroni, 2008) – si svolge la maturazione dell'individuo. Se nei primi anni di vita questo è caratterizzato dall'immediatezza, nel tempo si struttura in un sistema sempre più articolato e aperto di spazi meno privati e più pubblici (Papageorgiou *et al.*, 2016), propri di una comunità.

L'importanza degli spazi pubblici per il benessere sociale e fisico dei bambini è stata ben documentata (Fincher, Iveson, 2008). Tuttavia, ciò che rende pubblico uno spazio ha assunto significati differenti nel tempo (Leahy Laughlin, Johnson, 2011). La “Carta”² redatta nel 2013 dalla Biennale dello Spazio

¹ Oltre agli autori il gruppo di ricerca è composto da Marco Picone, professore associato di Geografia Sociale e da Filippo Schilleci, professore ordinario di Urbanistica e Pianificazione Territoriale, che coordinano il gruppo di ricerca Quid Lab presso il Dipartimento di Architettura di Palermo.

² Si tratta della Carta dello Spazio Pubblico sottoscritta nel corso della seconda Biennale dello Spazio Pubblico il 18 maggio 2013, al termine di un processo aperto e partecipativo che aveva per obiettivo quello di definire insieme il concetto di spazio pubblico e di indicare azioni e politiche utili per la progettazione, realizzazione,

Pubblico propone la seguente definizione: “Lo spazio pubblico è ogni luogo di proprietà pubblica o di uso pubblico accessibile e fruibile a tutti gratuitamente o senza scopi di lucro. [...] Gli spazi pubblici consistono in spazi aperti (come strade, marciapiedi, piazze, giardini, parchi) e in spazi coperti creati senza scopo di lucro a beneficio di tutti (come biblioteche, musei). Entrambi, quando possiedono una chiara identità, possono essere definiti come ‘luoghi’”.

Non può passare inosservato il richiamo al significato socio-antropologico dello spazio pubblico come luogo, ovvero entità a cui si riconosce un’identità, una storia (Augé, 1993). Ciò sposta l’attenzione sulla comunità di appartenenza e sull’insieme di storie personali, relazioni, modi di essere idealizzati o praticati, rappresentazioni e aspettative, che vanno a definire un’interazione dinamica tra luogo e abitanti, grandi o piccoli che siano. Attraverso un processo di “incorporazione dell’ambiente” (Jacobs, 2000), infatti, le persone vivono con i luoghi un’esperienza complessa, che descrive il senso stesso della città, qualcosa che si avvicina a un sentimento da coltivare (Bourke, 2017).

Riflettere sul significato degli spazi e dei luoghi vissuti dai bambini non è un’operazione semplice: comporta, per gli adulti, una riflessione su se stessi in relazione al modo in cui hanno strutturato il mondo. Tale riflessione innesca un processo virtuoso. Come afferma Cardarello (2019, p. 12), “la focalizzazione sull’infanzia e sul suo rapporto con lo spazio pubblico sottende un ampliamento della platea degli attori implicati, in primo luogo degli insegnanti, ma anche di famiglie, coordinatori dei servizi educativi e di tutta la comunità, e genera una diffusa sensibilizzazione politica e culturale circa le funzioni e le qualità dello spazio pubblico”.

Il coinvolgimento diretto dei bambini in processi decisionali e di progettazione partecipata del proprio ambiente di vita scardina ulteriormente il sistema, generando un processo di capacitazione che equipara bambini e adulti, attribuendo ai primi diritti di cittadinanza legati al mondo dell’infanzia.

Una delle più chiare e lucide definizioni di progettazione partecipata è offerta da Jeff Bishop, *city planner* e socio fondatore e responsabile tecnico-scientifico della Coop. ABCittà di Milano. Per Bishop, La progettazione partecipata è una forma di progettazione che implica l’associazione e l’unione di più punti di vista al fine di creare la migliore soluzione possibile in termini di piani, progetti e strategie, indispensabile quindi è che essa faccia interagire differenti capacità, competenze ed esperienze.

Dal punto di vista pedagogico, occorre sottolineare che la competenza, intesa come “capacità di esercitare un controllo sulle sfere significative della

gestione e pieno godimento di buoni spazi pubblici nelle città: <http://www.biennale-spaziopubblico.it/la-carta-dello-spazio-pubblico/> (ultimo accesso 12/03/2022).

propria vita” (Chawla, Heft, 2002, p. 201) si sviluppa soltanto in un ambiente stimolante, ricco, aperto. Gli approcci *bottom-up*, sempre più diffusi, generano, in linea teorica, ambienti aperti prevedendo la partecipazione di tutti gli attori locali. Contemporaneamente, il processo di partecipazione crea atteggiamenti responsabili e invita i soggetti alla realizzazione di un progetto che mira alla restituzione degli spazi pubblici ai cittadini, alla ricostruzione del senso di comunità, alla costruzione di modelli di cittadinanza attiva e sostenibile e ad avviare modalità innovative di co-progettazione degli spazi comuni (De Carlo, 2002).

3. Infanzia e spazio pubblico

La crisi dello spazio pubblico, in termini di qualità del progetto e in termini di disponibilità effettiva dello stesso, si innesta nella generale progettazione adultocentrica delle città, nonostante i dettami della “Convenzione sui diritti dell’infanzia” (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1989). Questo perché garantire una pianificazione urbana che soddisfi bisogni e priorità dei bambini significa aderire al loro diritto di essere riconosciuti attori urbani. L’iniziativa internazionale delle “Città amiche dei bambini” (UNICEF, 2004) offre un esempio concreto sul loro coinvolgimento nella gestione urbana, come protagonisti di processi di progettazione partecipata, e hanno fatto registrare miglioramenti nella qualità della vita (UNICEF, 2012). Tale iniziativa si propone di accompagnare le amministrazioni locali nel promuovere i diritti dell’infanzia nelle politiche attuate sul territorio e rendere la Convenzione sui diritti dell’infanzia una pratica urbana che consente l’adempiimento del diritto di cittadinanza e di altri diritti espressi dal documento (UNICEF, 2004).

Coinvolgere i bambini nelle pratiche di progettazione diviene risorsa per l’apertura di spazi pubblici che favoriscano la socializzazione urbana e lo sviluppo di comunità. Da questo punto di vista alcune aree geografiche del Brasile o degli Stati Uniti, sperimentano la città democratica e creativa, istituendo, per esempio, i consigli dell’infanzia o assemblee deliberative di partecipazione a misura di bambino. I laboratori di urbanistica partecipata sperimentata in grandi e piccole città d’Italia e del resto d’Europa aprono ai bambini la possibilità di un contributo al disegno della città e alla conoscenza dell’ambiente bio-psico-sociale in cui vivono. Attraverso tali progetti, i protagonisti si liberano di impianti stereotipati e “adulto-diretti”, esprimendo pienamente la loro competenza creativa e mettendo a confronto la realtà con la fantasia. Chiedere al bambino di creare, per esempio, un plastico gli fa ca-

pire di quali risorse dispone e come agire sullo spazio in maniera condivisa. Questi processi rendono le città laboratori educativi per l'infanzia, dove gli spazi urbani diventano luoghi di protagonismo.

Ripensare allo spazio urbano non significa occuparsi esclusivamente di spazi fisici, poiché il bambino, se viene realmente ascoltato, inizia a pensare oltre la condizione fisica, mettendo in gioco questioni che gli stanno a cuore e riflettendo in termini di autenticità e originalità. Il coinvolgimento dei bambini diventa un fatto educativo vissuto attraverso un'azione militante e armonica all'interno della propria comunità. Il fascino della progettazione partecipata con il bambino richiama il desiderio di affermazione delle differenze che il diritto alla città esprime, tradotto dal desiderio di un ruolo attivo del bambino. Un cambiamento, in termini di qualità dei luoghi nella scena urbana, dipende dalla "partecipazione e dall'ascolto soprattutto degli utenti che non sono mai stati ascoltati. Alcuni soggetti deboli, proprio perché reduci da un lungo silenzio, sono una miniera inesplorata di idee" (UNICEF, 2010, p. 14).

4. Metodologia

Partendo dalla volontà di promuovere la competenza creativa dei bambini per proporre soluzioni possibili e innovative, la "metodologia della progettazione partecipata" (Ciaffi, Mela, 2009), adottata nelle esperienze presentate, è finalizzata al coinvolgimento attivo dei bambini che vivono in un determinato territorio (Lorenzo, 1998). Il loro coinvolgimento aggiunge una specifica visione del mondo, poiché lo sguardo dei bambini è corporeo e concreto, destrutturante e spontaneamente ecologico; inoltre, è meno viziato da pregiudizi, da interessi e aspettative "adultocentriche"; è, infine, immaginoso e desiderante, aperto al futuro, alla sperimentazione, all'innovazione (Hart, 1997).

Attraverso alcune tecniche qualitative di ricerca sociologica³ (interviste non strutturate, osservazione partecipante, focus group, il *brainstorming* e l'uso di disegni, foto, mappe mentali e immagini) e lo strumento del *planning for real*, finalizzato alla raccolta dei contributi progettuali, i bambini sono stati coinvolti in percorsi di riprogettazione di spazi pubblici secondo i bisogni della comunità, emersi nelle fasi di analisi condotte dai bambini stessi.

³ Nella ricerca sul campo è stato effettuato un lavoro di identificazione del problema, in cui è stato chiesto ai bambini: dove gioco e che giochi faccio. Un'analisi delle emergenze: che cosa mi piace e che cosa non mi piace. Un'elaborazione delle idee ragionando su diverse richieste: dove e come vorrei uno spazio-gioco, cosa mi serve per giocare.

Per quanto la metodologia sia flessibile e adattabile in base ai contesti in cui si opera, in generale essa può essere schematizzata in tre fasi. La prima è un'analisi del contesto mirata a una mappatura guidata dai bambini degli spazi pubblici volta a fare emergere criticità e punti di forza del sistema degli spazi aperti. La fase successiva si basa sulla costruzione di arene di dibattito (*brainstorming* e *focus group*) attraverso cui si cerca di far emergere la relazione tra i bambini e spazi pubblici, nonché l'elaborazione condivisa di obiettivi, nuove idee e proposte di riprogettazione. L'ultima fase prevede l'elaborazione di azioni di miglioramento (*planning for real*), investendo i bambini del ruolo di “piccoli pianificatori/architetti” nella formulazione di ipotesi di ridefinizione dello spazio pubblico.

Capire dove i bambini giocano e che giochi fanno permette di analizzare l'attuale dimensionamento degli spazi di socialità. La metafora di una “città proibita” è evidente nelle rappresentazioni che i bambini propongono nelle mappe mentali. Ma nel loro immaginario pensano a una città dove si è felici e sereni, insieme agli altri. Nelle fasi di elaborazione condivisa delle idee emergono temi ricorrenti: esigenze di miglioramento del benessere soggettivo; il bisogno di una dimensione libera e creativa del gioco; un rafforzamento dei rapporti sociali, un miglioramento delle condizioni urbane (decoro e sicurezza) e una valorizzazione degli spazi verdi.

Le riflessioni sviluppano la necessità di un'eterotopia dello spazio pubblico (Foucault, 1966), capace di rilevare la pluridimensionalità dello stesso perché i partecipanti, quando pensano a un incremento degli spazi, riflettono sulla possibilità di progettare spazi polivalenti che accolgono persone e funzioni diverse, definendo una democraticità dello spazio, che permette una maggiore coesione sociale.

Le proposte, maturate in un ambiente di apprendimento che simula la realtà attraverso “regole del gioco” concrete – sulla base di regolamenti e piani urbanistici vigenti –, sono soluzioni “realizzabili”. Esse rispondono a ciò che è emerso nei percorsi di ascolto e scambio che i bambini compiono all'interno della comunità e dialogando con le istituzioni, spesso direttamente con il sindaco e i membri della Giunta comunale. Ciò fa sì che i bambini si preoccupino anche delle fasi di realizzazione e di gestione delle aree, rimandando a un uso condiviso e responsabile degli spazi pubblici.

In base ai casi e alle dimensioni delle aree di intervento, si riesce a condurre la riflessione su dettagli quali per esempio il tipo di vegetazione e i materiali, andando oltre la semplice elaborazione di un programma funzionale.

5. Esperienze

Le esperienze presentate sono essenzialmente di due tipi: workshop intensivi di progettazione e laboratori di progettazione partecipata nelle scuole primarie e secondarie di primo livello.

La prima esperienza che raccontiamo è stata svolta nel corso della quattordicesima edizione di SOU⁴, la Scuola di Architettura per Bambini ospitata all'interno di Farm Cultural Park, un centro culturale indipendente a Favara (AG). Il titolo dell'edizione era "Progettare lo spazio pubblico, giocare con gli elementi". Il laboratorio didattico, strutturato su modello dei laboratori dei corsi di laurea in Architettura, è stato tenuto dal prof. arch. Manfredi Leone e dalla dott.ssa Tiziana Turco⁵.

Fig. 1 – L'area di intervento, piazza Cavour a Favara (AG)



⁴ Informazioni relative alla scuola e ai contenuti delle diverse edizioni sono rintracciabili al seguente link: <https://www.sou-schools.com/>.

⁵ Hanno partecipato come tutor didattici gli architetti, allora studenti, U. Brancato, E. Ciccarese, F. Gnoffo e C. Urso.

L'area d'intervento era la piazza principale di Favara: piazza Cavour, un'area rettangolare di circa 5.000 mq il cui asse longitudinale è il triplo di quello trasversale. Sono stati coinvolti quindici bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni.

Così come avviene nei laboratori di progettazione universitari, i piccoli allievi sono stati stimolati sui temi di progetto (il rapporto natura e città e lo spazio pubblico), attraverso brevi lezioni interattive. Successivamente si è passati alla fase progettuale attraverso la tecnica del *planning for real*.

Fig. 2 – Fase di assemblaggio del modello



I tutor didattici, per questioni di tempo, avevano predisposto il materiale di base del modello della piazza (i fronti delle cortine edilizie, gli elementi vegetali e gli arredi) che è stato assemblato dai giovani allievi. L'obiettivo era far comprendere loro la spazialità del luogo e i rapporti di grandezza tra i singoli elementi. Sono state sviluppate cinque soluzioni progettuali, dato che, come avviene solitamente nei laboratori di progettazione universitari, i bambini hanno lavorato in piccoli gruppi. La simulazione del percorso di apprendimento universitario ha previsto momenti di discussione e revisione delle proposte e un vero esame finale in cui i giovani allievi hanno esposto e difeso il proprio lavoro.

Fig. 3 – Il momento degli esami



La seconda tipologia di percorsi di coinvolgimento dei bambini è rappresentata dai processi attivati principalmente nelle scuole primarie e secondarie di primo livello del Comune di Palermo dal gruppo di ricerca QU_ID Lab.

QU_ID Lab nasce nel 2012 dalla collaborazione tra alcuni docenti del Dipartimento di Architettura dell'Università di Palermo e liberi professionisti interessati alla costruzione di processi partecipativi per le politiche pubbliche. Il gruppo di ricerca si è fatto promotore, insieme all'assessorato Area della scuola e realtà infanzia del Comune di Palermo, del progetto "Panormus. La scuola adotta il quartiere" che si inserisce nella più ampia cornice

del progetto “Panormus. La scuola adotta la città”, giunto ormai alla sua XXV edizione. Finalità del progetto sono: educare gli alunni ai temi della cittadinanza attiva, facendo acquisire loro maggiore consapevolezza dello spazio pubblico; strutturare esperienze di progettazione partecipata, affrontando tematiche sociali per arrivare al progetto dello spazio pubblico e degli elementi di decoro urbano; avviare esperienze di progettazione partecipata che sviluppino tematiche d’intervento in grado di rappresentare i reali bisogni della popolazione.

Il progetto “Panormus. La scuola adotta il quartiere” ha prodotto una serie di progetti di spazi pubblici in aree urbane degradate attraverso il coinvolgimento diretto di alunni delle scuole primarie (preferibilmente quarte e quinte classi) e secondarie di 1° grado.

I laboratori sono generalmente articolati in tre fasi. Nella prima si affrontano temi e metodologie utili ad avviare il successivo momento di progettazione partecipata. La seconda si basa sull’osservazione critica del territorio, facendo emergere le tematiche progettuali. Nella terza, quella delle attività di laboratorio, vengono individuate le aree d’intervento ed elaborate le prime proposte progettuali.

Le successive elaborazioni progettuali, prodotte dagli studenti del corso di studi magistrali in Pianificazione Territoriale, Urbanistica e Ambientale (da ora PTUA), vengono discusse e riviste insieme agli alunni per verificare la coerenza tra le tematiche emerse durante il *workshop* e l’effettivo disegno di progetto.

Conclusa la fase introduttiva ai temi della partecipazione e della cittadinanza attiva, si procede all’esplorazione dei quartieri guidata dagli alunni – la Camminata di quartiere⁶ – alla fine della quale gli alunni elaborano le mappe mentali che descrivono e rappresentano sinteticamente i luoghi che li hanno colpiti maggiormente. La Camminata è un momento fondamentale del percorso in cui gli alunni interagiscono con la comunità, interrogando gli adulti sul presente e sul futuro del quartiere.

Nella fase successiva i *workshops* sono articolati in cinque momenti: il *brainstorming* sulle tematiche emerse durante la Camminata e la rappresenta-

⁶ La camminata di quartiere (Sclavi, 2002) è un metodo partecipativo che può essere utilizzato quale tecnica di ascolto attivo del territorio a partire dal riconoscimento dell’importanza di una conoscenza non solo ordinaria, ma anche percettiva e spaziale. Si tratta di una conoscenza attiva che prende forma nell’andare a vedere di persona. Nelle esperienze descritte, percorrere un luogo e attraversarlo guidati dai bambini, ha permesso di riconoscere e mettere in evidenza il loro modo di vivere quello spazio, valorizzando le loro modalità di stare insieme e di comunicare basate sul riferire esperienze, osservazioni specifiche, elementi che colpiscono ciascuno e che sono ritenute rivelatrici di temi a loro cari.

zione creativa individuale delle prime idee progettuali, in forma grafica o scritta; la costruzione di un plastico dell'area di studio, utile ad accrescere la consapevolezza del territorio; il *planning for real* in cui si raffigurano gli scenari possibili, ragionando sul modello dell'area prodotto; la presentazione iniziale delle proposte progettuali, elaborata dagli studenti del corso PTUA sulla base dei risultati del *planning for real*, per definire insieme agli alunni il progetto; la presentazione finale del progetto, spesso in sedute straordinarie della Giunta comunale in cui i bambini espongono il percorso e le loro scelte progettuali.

Panormus era il primo *step* di un percorso più lungo e s'inseriva all'interno del "Laboratorio Palermo città educativa", strutturato in otto tavoli tematici, tra cui il tavolo "Spazi per vivere" che individuava aree da riqualificare e le progettava come luoghi pubblici.

Il caso studio riguarda lo Spazio Verdinois, il primo – e unico – degli spazi recuperati dal tavolo tematico. Lo Spazio Verdinois è un'area incolta sita in via Alberto Verdinois di circa 6.000 mq, nel territorio della IV circoscrizione e più in particolare del quartiere Medaglie d'Oro, a ridosso della Chiesa dell'Annunciazione del Signore. Il quartiere di edilizia residenziale pubblica si caratterizza per la sua tarda edificazione, in cui gli spazi pubblici a verde attendono ancora di essere realizzati e per indici di disagio sociale elevati.

Il PRG del 2004 fa rientrare lo Spazio Verdinois nella categoria V3 (Spazi pubblici a verde), ma il Comune non ha mai realizzato alcun intervento migliorativo dell'area, che fino al 2016 versava in condizioni di estrema incuria e veniva utilizzata illegalmente come area di scarico per rifiuti, http://palermo.repubblica.it/cronaca/2017/01/19/foto/palermo_apre_il_nuovo_spazio_verdinois_ecco_il_parco_come_era_e_com_e_-156393340/1/ (ultimo accesso 12/03/2022).

A seguito del percorso intrapreso dal tavolo Spazi per vivere, nel quale sono confluiti i precedenti percorsi di progettazione partecipata avviati con le scuole del quartiere, un gruppo di attori (comprendente la IV circoscrizione, diversi istituti scolastici del quartiere, associazioni del terzo settore, l'università e gli assessorati comunali e le società partecipate del Comune) ha avviato un processo di bonifica e valorizzazione dell'area. L'obiettivo di tale azione, tuttavia, non si arrestava alla rimozione dei rifiuti e alla piantumazione di nuove alberature, ma prevedeva anche una serie di attività socio-culturali e sportive da realizzare nell'area con il coinvolgimento degli abitanti del quartiere. La gestione condivisa dello spazio mirava a eradicare lo stereotipo, tipico di molte realtà italiane meridionali, per cui lo spazio pubblico non appartiene a nessuno se non al Comune (e quindi può essere ignorato o vandalizzato senza particolari sensi di colpa, perché appunto non è di nessuno). L'idea iniziale di una gestione condivisa del bene comune del tavolo

Spazi per vivere si è scontrata con questioni di natura amministrativa: infatti, il Comune di Palermo non si è dotato di un regolamento sull'uso degli spazi pubblici, né il Consiglio comunale – stando a quanto riferito da esponenti dell'amministrazione – sarebbe stato disposto ad approvarne uno a breve.

Oltre a ciò, anche sul fronte del coinvolgimento dei cittadini era emersa una criticità: nonostante i mesi trascorsi nella preparazione dell'evento inaugurale, e nonostante i ripetuti tentativi di includere i cittadini nel processo partecipativo, solo una parte del quartiere aveva risposto positivamente alle sollecitazioni del tavolo. L'inaugurazione ufficiale dello spazio, infatti, non ha impedito ad alcuni di perseverare in pratiche vandaliche <http://palermo.mobilita.org/2017/02/21/giardino-verdinois-dallinaugurazione-alla-distruzione-dopo-soli-due-mes/> (ultimo accesso 12/03/2022).

Secondo i membri del QU_ID Lab, una motivazione potrebbe risiedere nell'accelerazione del processo, voluta da parte dell'amministrazione comunale per potere inaugurare ufficialmente il primo spazio verde recuperato in città prima delle elezioni dell'11 giugno. Comprimere temporalmente un processo partecipativo che, per sua natura, non può non essere di lunga durata rischia di accrescere le distanze tra istituzioni e cittadini, anziché ridurle. A ogni modo, va anche affermato che una consistente parte di abitanti del quartiere aveva apprezzato i lavori di riqualificazione, sanciti dall'inaugurazione del 19 gennaio 2017.

L'esperienza condotta nella IV circoscrizione è stata una sperimentazione rispetto al contesto amministrativo palermitano. Essa ha rappresentato un momento di valutazione dell'efficacia (o meno) del metodo utilizzato e un'occasione per migliorarlo. È stato un processo altalenante, tra insuccessi e azioni correttive condivise, cercando di lavorare anche verso la formazione al rispetto del bene comune.

6. Considerazioni conclusive

Il rapporto che intercorre tra la città e l'infanzia risulta rappresentativo della qualità della vita stessa, che nei contesti urbani si realizza per tutti (Baldeschi, 1995). Oggi gli spazi urbani appaiono appiattiti su circuiti prevalentemente consumistici (Frabboni, 2006) – commercio, *loisir* e turismo – in cui prevalgono gli spazi di passaggio, tutti uguali gli uni agli altri, senza identità e slegati dalle specificità storico-culturali dei contesti in cui si situano. Si pensi, per esempio, ai centri commerciali e alle grandi catene di negozi che ospitano, in cui i giovani, ma anche le famiglie (e pertanto i bambini) passano sempre più del loro tempo libero. Spazi esistenziali dell'anonimato

e della provvisorietà (Iori, 1999), i “non luoghi” di Augé (1993), spazi di vita in cui è limitata e condizionata la relazione con l’altro, l’espressione di sé e la possibilità di appropriarsi autenticamente del contesto, ovvero partecipare ai suoi spazi fisici e sociali, modificandone gli ambienti e i significati.

Le descritte esperienze di progettazione partecipata di produzione di spazio pubblico con i bambini partono dall’osservazione della necessità di percorsi formativi che promuovano lo sviluppo creativo e responsabile del pensiero, attraverso un discorso collettivo in cui agisce “il pensare insieme” dei bambini. Da queste esperienze è evidente come la domanda di “qualità urbana”, intesa come rappresentazione degli spazi, processi relazionali diffusi e fruibilità, così come quella di una città giusta, capace di realizzare un benessere soggettivo, è presente nei disegni dei bambini.

È importante, però, sottolineare che “il concetto di una città per bambini ai nostri giorni ci porta alla mente una sorta di fantasia disneyana, e la sua realizzazione non sarebbe altro che Disneyland, non voglio una città dei bambini. Voglio una città dove i bambini vivano nello stesso modo che vivo io” (Ward, 2000, p. 127). Al di là delle fantasie disneyane, i contributi progettuali dei bambini possono essere descritti come progetti aperti e sperimentali. Aperti in quanto accolgono creatività, inclusività e partecipazione, conferendo agli spazi identità attraverso un processo che guarda ai bisogni della comunità di appartenenza. Non sono progetti tecnici, puramente razionali, ma aperti all’interpretazione di un sapere esperto. Sperimentali poiché assumono la ricchezza dell’indeterminatezza, della possibilità di cambiare e rinnovarsi perché rispondono a domande e bisogni semplici, primari, frutto di una diversa “sensibilità urbana”.

Dal punto di vista del percorso educativo, le esperienze descritte offrono ai bambini un diverso modo di rapportarsi alla città. Permette loro di leggerne e comprenderne la complessità e soprattutto di avere all’interno di essa un ruolo attivo. Ulteriormente, coinvolgere i bambini in percorsi partecipativi di riqualificazione urbana implica un’assunzione di responsabilità da parte di tutti gli attori coinvolti. Non si tratta esclusivamente di impegnarsi a garantire il successo del percorso in termini di realizzazione delle idee espresse ma di non lasciare che queste rimangano lettera morta. Affinché il percorso abbia finalità educative deve essere chiaro sin da subito ai partecipanti quali sono le finalità, senza illudere nessuno. Devono anche essere chiari anche l’iter amministrativo necessario all’adozione del progetto da parte dell’amministrazione comunale e la possibilità o meno che l’opera venga realizzata. Non rispettare queste semplici regole di condotta non solo falsa il processo ma lo rende diseducativo, generando nei partecipanti un senso di sfiducia nei confronti del cambiamento e delle istituzioni coinvolte.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (1993), *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano.
- Baldeschi P. (1995), “La città dei bambini è la città di tutti”, *Paesaggio Urbano*, 3, pp. 5-10.
- Baroni M.R. (2008), *Psicologia ambientale*, il Mulino, Bologna.
- Bourke J. (2017), “Children’s experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging”, *Children’s Geographies*, 15, 1, pp. 93-106.
- Cardarello R. (2019), “Spazio pubblico e educazione infantile. Un’introduzione”, in R. Cardarello, A. Pintus (a cura di), *Oltre le mura. L’infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, pp. 11-21.
- Chawla L., Heft H. (2002), “Children’s Competence and the Ecology of Communities. A Functional Approach to the Evaluation of Participation”, *Journal of Environmental Psychology*, 22, pp. 201-216.
- Ciaffi D., Mela A. (2009), *La partecipazione. Dimensioni, spazi, strumenti*, Carrocchi, Roma.
- De Carlo G. (2002), “Postfazione”, in M. Sclavi, *Avventure urbane, progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano.
- Fincher R., Iveson K. (2008), *Planning and Diversity in the City*, Palgrave MacMillan, New York.
- Ford P.M. (1981), *Principles and practices of outdoor/environmental education*, John Wiley and Sons, New York.
- Foucault M. (1966), *Utopie. Eterotopie* (trad. Antonella Moscati), Cronopio, Napoli.
- Frabboni F. (2006), “Una politica grande per i più piccoli”, in F. Frabboni, F. Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Gennari M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.
- Hammerman D.R., Hammerman W.M. (1973), *Outdoor Education – A book of readings*, Burgess Publishing Company, Minneapolis, 2nd ed.
- Hart R. (1997), *Children’s Participation*, UNICEF-Earthscan Publications, London.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Iori V. (1999), “Fenomenologia dell’abitare urbano”, *Infanzia*, 11-12, pp. 9-10.
- Jacobs J. (2000), *Vita e morte delle grandi città. Saggio sulle metropoli americane*, Einaudi, Torino.
- Leahy Laughlin D., Johnson L.C. (2011), “Defining and exploring public space: perspectives of young people from Regent Park, Toronto”, *Children’s Geographies*, 9, 3-4, pp. 439-456.
- Lorenzo R. (1998), *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Elèuthera, Milano.
- McRae K. (ed.) (1990), *Outdoor Environmental Education – Diverse purposes and practices*, MacMillan Publishing Co., Sydney.
- Nichols D.R. (1982), “Outdoor educators: The need to become credible”, *Journal of Environmental Education*, 14, 1, pp. 1-3.

- Papageorgiou N., Galani A., Mavrikaki E. (2016), “Junior Primary Greek School Pupils’ Perceptions of the City’s Public Open Spaces and Especially of the Urban Square: A Case Study”, *RIGEO*, 6, 1, pp. 49-66.
- Priest S. (1988a), “Outdoor leadership around the world: A matter of semantics”, *Journal of Adventure Education*, 5, 1, pp. 9-12.
- Priest S. (1988b), “The ladder of environmental learning”, *Journal of Adventure Education*, 5, 2, pp. 23-25.
- Sclavi M. (2002), *Avventure urbane: progettare la città con gli abitanti*, Eleuthera, Milano.
- United Nations Children’s (2004), *Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l’azione*, UNICEF, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze.
- United Nations Children’s (2012), “La condizione dell’infanzia nel mondo 2012”, in *Figli delle città*, United Nations Children’s Fund 3 United Nations Plaza, New York, Rapporto UNICEF https://issuu.com/unicef.italia/docs/figli_delle_citta (ultimo accesso 12/03/2022).
- Ward C. (2000), *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, L’ancora del Mediterraneo, Napoli.

3. Educare alla sostenibilità attraverso le esperienze in bosco

di Giuseppe Pignatti

1. Introduzione

Nel nostro Paese la superficie dei boschi è in aumento negli ultimi decenni principalmente come conseguenza del ritorno spontaneo della vegetazione forestale sulle terre abbandonate dall'agricoltura. A fronte di questo fenomeno di recupero di paesaggi prodotti dallo sviluppo di processi naturali, comune di molti Paesi più industrializzati, si assiste anche all'aumento della popolazione residente nei centri urbani e, nella popolazione più giovane, dei disturbi collegati al minore contatto con la natura (Driessnack, 2009). Più in generale, industrializzazione e urbanizzazione hanno contribuito ad allontanarsi dalla natura e a ridurre il contatto dell'uomo con i boschi, divenuti meno importanti nella vita quotidiana delle persone (Ritter, Dauskta, 2013). D'altra parte, evidenze sempre più chiare attestano il beneficio degli spazi verdi (foreste, parchi e luoghi simili) sul benessere mentale e fisico delle persone (per es. Lackey *et al.*, 2021) e quindi si osserva un rinnovato interesse per attività che mirano a ristabilire il contatto con i boschi e la natura più in generale: scuole nel bosco, programmi educativi in bosco rivolti ai giovani, esperienze sensoriali di *forest bathing* per adulti sono solo alcuni esempi di attività che portano nel bosco persone che di norma trascorrono la maggior parte della propria vita in città.

Nel corso dei secoli passati le foreste hanno avuto un ruolo fondamentale per lo sviluppo delle diverse civiltà, i commerci via mare erano legati necessariamente alla presenza di mezzi costruiti con il legno e gli stessi primi passi della rivoluzione industriale hanno beneficiato del legno come fonte principale di energia. Il rapporto della società con il bosco si è inesorabilmente confrontato con la scarsità della materia prima e dalla necessità di utilizzare la risorsa in maniera durevole è nata, proprio nel mondo forestale,

l'idea della sostenibilità che ancora oggi è un riferimento per il nostro sistema di sviluppo. Il trattamento dei boschi, e quindi le stesse scienze forestali, si sono sviluppati come risposta al rapporto che la società ha espresso nel tempo con il bosco. Oggi appare sempre più evidente che il bosco non è un semplice fornitore di un prodotto, il legno: in molte realtà sono i prodotti non legnosi e i servizi alla società, spesso non, o difficilmente, quantificabili in termini monetari, a essere considerati più importanti del legno. Fra di essi vi sono, la biodiversità, il sequestro di carbonio, la protezione del territorio o le funzioni sociali per le comunità rurali e urbane, che possono comprendere valori legati alla ricreazione, spirituali e culturali.

L'insegnamento di modalità di pensiero e di agire incentrate sulla sostenibilità dovrebbe essere perseguito nel sistema educativo per consentire alle generazioni future di avere un rapporto corretto con la natura. In questo contributo si sottolinea l'importanza che possono avere le attività educative in bosco per acquisire la consapevolezza dell'importanza dell'uso sostenibile delle risorse naturali e per un avvicinamento alla natura stessa, volto a colmare il deficit di cui si è detto sopra. Lo sviluppo storico della tecnica forestale in relazione all'evoluzione del rapporto tra società e bosco aiuta a comprendere il ruolo avuto dal mondo forestale nella formazione dell'idea di sostenibilità, ma coglie solo un aspetto principale, quello legato alla produzione. Il recupero di una dimensione culturale, spirituale e meno razionale, anche nell'educazione, sembra altrettanto importante per comprendere il valore della natura e l'uso sostenibile delle sue risorse.

2. Alle radici del concetto di sostenibilità: il ruolo del mondo forestale

Lo sviluppo dell'economia dei secoli passati è stato fortemente condizionato dalla possibilità di utilizzare il legno come materiale da opera e come fonte di energia. La potenza navale inglese fu, per esempio, per molti secoli garantita dalla possibilità di ottenere grandi quantità di legno per la costruzione delle navi proveniente fino all'inizio dell'Ottocento principalmente dai Paesi baltici, mentre lo sviluppo industriale di varie nazioni era condizionato dalla possibilità di disporre di quantitativi imponenti di legno per l'alimentazione delle fornaci in cui venivano fusi i metalli necessari alle varie industrie. Già alla fine del XVII secolo emerse la consapevolezza che il consumo eccessivo di legno avrebbe portato in breve all'esaurimento dei boschi in diversi territori. Ma c'erano già degli esempi, per chi gestiva le foreste, di come si potesse utilizzare i boschi senza la loro distruzione completa (Vec-

chio, 1974). Nella Repubblica di Venezia, per esempio, fin dal XV secolo vigevano limitazioni al taglio indiscriminato dei boschi, a difesa da un lato del territorio di pianura (periodicamente interessato da alluvioni i cui effetti erano massimi proprio sulla Laguna di Venezia), dall'altro dell'approvvigionamento di legno per l'Arsenale, sul quale si fondava la potenza commerciale e militare della Repubblica.

Nel ricordare il ruolo di Venezia nella gestione impeccabile e conservativa di alcuni suoi boschi, agli inizi del Settecento l'ingegnere minerario sassone Von Carlowitz (1713) espone per la prima volta il principio della necessità di utilizzare i boschi in modo continuo nel tempo, concetto reso attraverso il termine tedesco *nachhaltig*, corrispettivo di sostenibile. Infatti, *Nachhaltigkeit* fu tradotto dai forestali francesi che un secolo più tardi studiavano in Sassonia con *production soutenu*, derivando il francese *soutenir* dal latino *sustinere* (supportare, tenere su), equivalente al tedesco *nach-halten*. A metà dell'Ottocento, i forestali di lingua inglese iniziarono a utilizzare il termine *sustained yield*. Lo sviluppo di questa idea si deve al grande peso culturale sui forestali di tutta Europa dell'Accademia forestale di Tharandt in Sassonia (Grober, 2013), nelle diverse conseguenze che essa ebbe anche sulla tecnica di trattamento dei boschi: attraverso diversi trattamenti dei boschi (talvolta diametralmente opposti come effetti sull'ecosistema) si può dire che praticamente tutti gli interventi selvicolturali miravano (allora come oggi) allo scopo principale di mantenere una produzione legnosa continua nel tempo e una presenza permanente del bosco sul territorio.

Oggi il principio di sostenibilità è il riferimento principale per lo sviluppo produttivo e sociale, incentrato su tre pilastri complementari (economia, ambiente e società), nella forma che conosciamo attraverso il rapporto conosciuto come *Our common future*, pubblicato dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, presieduta dalla norvegese Brundtland. La definizione di sostenibilità data nel Rapporto trova un parallelo nel concetto espresso quasi due secoli prima dal forestale tedesco Hartig (1804), secondo il quale l'utilizzo del bosco deve essere più alto possibile, purché le generazioni future traggano un vantaggio almeno pari a quello ottenuto dalla generazione attuale¹.

Boschi ricchi di specie, possibilmente con alberi di grandi dimensioni e di diverse età, nei quali l'intervento del forestale è su piccole superfici: sono

¹ "Es läßt sich keine dauerhafte Forstwirtschaft denken und erwarten, wenn die Holzabgabe aus den Wäldern nicht auf Nachhaltigkeit berechnet ist. Jede weise Forstdirektion muss daher die Waldungen des Staates ohne Zeitverlust taxieren lassen und sie zwar so hoch als möglich, doch so zu benutzen suchen, daß die Nachkommenschaft wenigstens ebensoviel Vorteil daraus ziehen kann, als sich die jetzt lebende Generation zueignet" (Hartig 1804).

queste alcune caratteristiche di quella che è chiamata selvicoltura “vicina alla natura” e che esprime, dal punto di vista tecnico, l’espressione del principio della sostenibilità nel bosco, dove l’uomo è beneficiario di una molteplicità di prodotti, servizi e funzioni che offre il bosco.

3. Sviluppo della società e allontanamento dalla natura

Se lo sviluppo della tecnica e della scienza di utilizzo dei boschi ha visto, attraverso l’idea di sostenibilità, una consapevolezza crescente sulla necessità di conservare la risorsa e quindi, in senso più generale, un riconoscimento del valore della natura, altri elementi, economici, culturali e sociali, hanno invece contribuito al progressivo allontanamento dalla natura (Ritter, Dauskta, 2013). Da un punto di vista economico è il bosco stesso che perde interesse principale come fonte energetica per effetto dell’impiego dei combustibili fossili, o come materiale di costruzione (navi, edilizia) o di altro impiego (paleria, manifatture ecc.). L’allontanamento dal bosco si ha anche in senso fisico: in origine l’uso del legno come fonte energetica (fonderie) o costruttiva (miniere) era spesso vincolato alla presenza di boschi vicini, successivamente le industrie si sviluppano nei contesti urbani, senza alcun legame con i boschi. Il bosco perde progressivamente interesse nel sostentamento delle comunità rurali con lo sviluppo dell’agricoltura più intensiva e la perdita, per esempio, di sistemi di allevamento basati sul pascolo brado anche in bosco. Le forme di frammentazione di proprietà fondiaria in proprietà private di piccole dimensioni procurano nelle stesse aree rurali una minore possibilità di accesso ai boschi, soprattutto da parte di gruppi di persone che in passato avevano un contatto più stretto con i boschi. Un ulteriore elemento di allontanamento dai boschi e dagli spazi naturali deriva dallo sviluppo delle aree urbane più grandi a scapito delle città più piccole del territorio rurale, fenomeno ancora evidente nelle tendenze demografiche recenti sebbene non sia più l’industria di una volta a guidare il flusso dalla campagna verso le città più grandi. I boschi non sono più luoghi dove si svolge parte della propria attività e vita, ma diventano tutt’al più meta di visite occasionali.

D’altra parte, a livello culturale, questo allontanamento dalla natura vede nel tempo aspetti contraddittori. Persistono, in alcune aree del nostro Paese, radicate tradizioni che legano le persone ai boschi, incentrate talvolta su riti antichi che si tramandano lungo generazioni. Un esempio è la festa del “Maggio”, che si svolge nel bosco di Accettura (MT), come celebrazione dell’albero e valore di rigenerazione della primavera. Al richiamo del culto per gli alberi degli antichi romani si deve l’istituzione della festa dell’al-

bero da parte di Guido Baccelli alla fine del XIX secolo, dimenticata nel dopoguerra e tornata in auge in anni più recenti. La tradizione dell'albero di Natale, diffusa a partire da un'usanza forse già medievale tedesca, è oggi spesso trasformata in un rito che ricorda sempre più da lontano i boschi, nel passaggio dall'utilizzo di un cimale di un abete cresciuto nel bosco e diradato nel periodo prenatalizio, alla piantina allevata in vivaio (generalmente scartata alla fine delle feste), fino all'ormai dominante simbolica pianta in plastica. Nella tradizione culturale letteraria dell'infanzia ancora oggi il bosco è spesso luogo del mistero, del pericolo e della paura. In campo filosofico (Jackson, 2011), il pensiero razionale di Cartesio vede la foresta luogo di "caos e disordine" alieno al pensiero ordinato e razionale dell'essere umano, mentre Nietzsche attraverso le parole di Zarathustra ama il bosco, proprio in contrasto al "mal vivere" della città.

L'interesse nei confronti dei boschi come luogo di attività ricreative è cresciuto negli ultimi decenni e rappresenta, almeno nel nostro Paese, in molti luoghi un valore che supera quello economico. Tuttavia, a parte pochi dati disponibili in relazione alle attività di escursionismo o più specifiche attività di carattere ricreativo legate al bosco, resta ancora poco studiato il tempo dedicato alle attività in bosco e se le visite dedicate al bosco, generalmente occasionali, siano sufficienti a ripristinare o a mantenere il legame con la natura che è ritenuto fondamentale per lo sviluppo e la vita dell'individuo. L'esperienza degli asili nel bosco, con almeno una settantina di progetti nel nostro Paese (RAF, 2019), è una realtà in forte crescita ed evidenzia una disponibilità, quantomeno in specifiche realtà locali, di ampliare il tempo trascorso nella natura, includendolo nella vita quotidiana almeno dei più giovani.

Viceversa, in termini più generali, è da ritenere che il contatto con la natura nei boschi avvenga in forme sempre più ridotte da quando la vita quotidiana ha ristretto il suo spazio di azione principalmente alla città, luogo di lavoro e abitazione. I prodotti del bosco possono ancora essere consumati nelle città, ma non sono prodotti direttamente dalle persone nel bosco e quindi l'isolamento dalla natura dell'ambiente urbano è sempre più evidente. Nel caso dei più giovani, ci si trova spesso di fronte a modalità astratte di contatto con la natura, mediate attraverso la televisione o il computer nei documentari a tema naturalistico. Secondo Louv (2008), in maniera esplicita o nascosta, la nostra società allontana i giovani dalla natura, con le nostre paure (per un bambino di città il bosco è luogo della paura) o in tanti altri modi, per esempio anche attraverso l'insegnamento. Per esempio, non si insegnano più le materie di base, come la zoologia e la botanica, ma piuttosto loro versioni più tecniche, come la microbiologia e l'ingegneria genetica, nell'idea che la natura possa essere in primo luogo "costruita". Il progressivo allontanamento

dalla natura contribuirebbe nei giovani a quello che è definito *Nature-deficit disorder*, ovvero un disturbo legato a un deficit di natura (Driessnack, 2009).

4. Quale educazione dei giovani nella natura?

Molti studi dimostrano che l'esposizione alla natura dei più giovani può rappresentare una potente terapia per i disturbi dell'attenzione e altre malattie (Kuo, 2013). Louv (2008) propone attività per ristabilire un legame tra bambini e natura, per esempio portare flora e fauna nativa nella propria vita, incoraggiare i propri figli a costruire una capanna su un albero, rivivere vecchie tradizioni, crescere una farfalla dal bruco alla fase adulta, raccogliere pietre ecc. I genitori sarebbero i primi a poter svolgere un ruolo importante nell'educazione dei propri figli, ma non possono da soli cambiare la società. Per questo educatori, insegnanti, architetti del paesaggio, tecnici, personale sanitario, istituzioni ecc. tutti dovrebbero offrire un contributo.

Alla luce del successo riportato da queste idee, il servizio forestale USA ha lanciato un programma chiamato *Connecting Kids to nature*, dove l'obiettivo è portare bambini e adulti a conoscere le foreste, approfondendo i temi ambientali, la gestione delle foreste e l'ecologia, anche attraverso forme innovative di comunicazione (i visitatori possono simulare un dialogo con gli alberi). Si tratta di percorsi basati su un approccio scientifico, nei quali la connessione con la natura viene cercata attraverso l'esplorazione. I visitatori vengono invitati a osservare il bosco e i fenomeni presenti su percorsi pre-stabiliti, guidati e delimitati, rispetto a uno spazio circostante che sottende un limite verso il mondo "esterno", al di fuori del mondo ordinato e regolato dall'uomo: per esempio, gli alberi piantati in fila e diritti esprimono l'idea di una gestione sostenibile e al contempo razionale delle foreste secondo quanto dice la scienza.

Questo limite è anche oggetto principale della critica a questo approccio. Dickinson (2013) afferma che il distacco uomo-natura sarebbe solo un sintomo, prodotto dell'atteggiamento antropocentrico dell'uomo derivante da un approccio eccessivamente analitico e scientifico, che minimizza l'espressione emotiva, la connessione con la natura e la co-presenza (uomo e natura, l'uomo è natura anche lui). Per esempio, quando i bambini raccolgono, identificano, catalogano le foglie, la foglia è trasformata in un'entità ordinata e intesa come la parte di un albero intero. L'attenzione verso il singolo elemento fa perdere il valore dell'albero nel suo insieme, della sua appartenenza all'ecosistema e delle interconnessioni presenti, anche con l'uomo. In altri termini, verrebbe a mancare la comprensione dell'albero in forma olistica

e il messaggio principale veicolato ai bambini sarebbe una natura compresa attraverso parti delimitate, per la cui crescita sia indispensabile l'uomo. Un'altra critica riguarda la tendenza a voler enfatizzare eccessivamente la pratica di dare un nome a tutto ciò che si osserva nella natura, così compresa come oggetto separato dall'uomo, in una visione frammentata che favorisce la razionalità e minimizza il contatto che suscita le emozioni.

D'altra parte, le foreste offrono in tanti modi diversi e occasioni per sviare da rigidi schemi analitici, per utilizzare i sensi che consentono una connessione con la natura (Doimo *et al.*, 2020). Si pensi, per esempio, a un tronco con un essudato di resina, in grado di rappresentare qualcosa di particolare alla vista, stimolare l'olfatto, appiccicoso al tatto. In definitiva, un approccio educativo più completo non può che comprendere anche pratiche legate alle nostre emozioni e ai nostri sensi che consentono una connessione più profonda con la natura.

5. Conclusioni

Si è visto come la tecnica forestale si sia evoluta attorno al concetto di sostenibilità, un principio che, pur essendosi prestato a molte interpretazioni da parte degli stessi forestali, ha costituito una linea guida fondamentale per lo sviluppo del pensiero forestale e ancora oggi rappresenta un riferimento nel rapporto tra uomo e natura per l'utilizzo delle risorse. Nel progressivo allontanarsi della società dalla dipendenza del bosco come fonte di materia prima e di energia, oltre che di altri utilizzi e funzioni, si è prodotto inevitabilmente anche un distacco fisico e culturale dal bosco e dalla natura, segnato dallo sviluppo della società nel contesto industriale, tecnologico e urbano. Il distacco dalla natura, causa secondo molti studiosi di diversi problemi di tipo fisico e mentale soprattutto nei più giovani, può essere compensato da attività nella natura che nella società attuale sembrano trovare un favore sempre più ampio.

D'altra parte, il riavvicinamento alla natura non può essere solo di tipo razionale e scientifico, privilegiando ancora un'idea che la natura sia un oggetto estraneo all'uomo. Proprio un approccio iper-razionale e antropocentrico potrebbe essere una causa dell'allontanamento dalla natura, e quindi il beneficio dalle attività svolte nella natura deriverebbe anche da esperienze nella natura effettuate privilegiando emozioni, sensi e attività meno legate alla componente razionale dell'uomo. Si tratta di strade diverse, probabilmente non in antitesi, ma piuttosto complementari, che dal punto di vista educativo stimolano a nuove prospettive e a cercare nuovi percorsi educativi. L'importanza

della complementarità tra l'aspetto logico-razionale dell'apprendimento della natura e quello più sensoriale dell'esperienza nella natura è riconosciuta da Montessori (1950): “Il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura”. L'attenzione a questi due aspetti nei processi educativi rivolti ai più giovani, nati in contesti fisici e culturali sempre più distanti da quelli dei boschi e della natura, sarà fondamentale per apprendere comportamenti improntati alla sostenibilità e al rispetto per la natura.

Riferimenti bibliografici

- Dickinson E. (2013), “The misdiagnosis: Rethinking ‘nature-deficit disorder’”, *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture*, 7, 3, pp. 315-335.
- Doimo I., Masiero M., Gatto P. (2020), “Forest and wellbeing: Bridging medical and forest research for effective forest-based initiatives”, *Forests*, 11, 8, p. 791.
- Driessnack M. (2009), “Children and Nature-Deficit Disorder”, *Journal of Specialists in Pediatric Nursing*, 14, 1, pp. 73-75.
- Grober U. (2013), *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit: Kulturgeschichte eines Begriffs*, Kunstmann, München.
- Hartig G. (1804), *Anweisung zur Taxation und Beschreibung der Forste*, Von Heyer, Giessen-Darmstadt.
- Jackson R. (2011), “Overcoming Physicophobia. Forests as the Sacred Source of Our Human Origins”, in E. Ritter, D. Dautska (eds.), *New Perspectives on People and Forests*, Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York, pp. 29-38.
- Kuo F. (2013), “Nature-deficit disorder: evidence, dosage, and treatment”, *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 5, 2, pp. 172-186.
- Lackey N., Tysor D., McNay D., Joyner L., Baker K., Hodge K. (2021), “Mental health benefits of nature-based recreation: a systematic review”, *Annals of Leisure Research*, 24, 3, pp. 379-393.
- Louv R. (2008), *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*, Algonquin, Chapel Hill.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- RAF (2019), *Rapporto sullo stato delle foreste e del settore forestale in Italia 2017-2018*, Ministero delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali – Rete Rurale Nazionale. Compagnia delle Foreste, 235-236, <https://www.reterurale.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/19231> (ultimo accesso 29/12/2021).
- Ritter E., Dauksta D. (2013), “Human-forest relationships: ancient values in modern perspectives”, *Environment Development Sustainability*, 15, pp. 645-662.
- Vecchio B. (1974), *Il bosco negli scrittori italiani del Settecento e dell'età napoleonica*, v. 235, Einaudi, Torino.
- Von Carlowitz H.C. (1713), “Sylvicultura Oeconomica”, in L. Robin, S. Sörlin, P. Warde (eds.) (2013), *The Future of Nature: Documents of Global Change*, Yale University Press, New Haven, pp. 67-77.

4. Muoversi con l'infanzia in ambienti didattico-educativi innovativi all'aperto

di Daniele Coco

1. I mutamenti delle abitudini ludico-motorie all'aperto

La vita educativa dell'infanzia nell'arco di pochi decenni è mutata. I grandi vincoli, messi in atto, sono frutto dello stile di vita che la società odierna ci impone sia nei grandi agglomerati urbani che nei piccoli. A causa della recentissima rivoluzione delle tecnologie delle comunicazioni, che è entrata prepotentemente nelle case di tutti, i bambini sono stati impegnati per buona parte della giornata nel rapporto con i media e attraverso essi, rischiando di modellare condotte di isolamento e di chiusura verso il mondo esterno (Coco *et al.*, 2020).

“Questo tende a provocare radicali mutamenti nella struttura della loro esperienza: diminuisce l'interazione diretta (faccia a faccia); tende ad aumentare il tasso di sedentarietà; si riduce l'esperienza nell'ambiente naturale. In altre parole, il soggetto in età evolutiva tende a trascorrere molto tempo nel rapporto solitario con ambienti virtuali, fruiti in condizioni di sedentarietà. Questo inedito regime esperienziale produce inevitabilmente effetti – ancora non pienamente valutabili – a livello sia cognitivo, sia socio-affettivo, sia psico-fisico. Pertanto, senza indulgere in operazioni nostalgiche, è opportuno concepire misure pedagogiche capaci di bilanciare questa unilateralità dell'odierna esperienza di bambini e ragazzi, che – come tutte le unilateralità – a lungo andare tende a produrre esiti formativi parziali e riduttivi” (Valentini, Donatiello, 2020, p. 9). La creatività educativa di una prospettiva in ambiente naturale si giudica ormai necessaria se si esaminano le potenzialità educative intrinseche a un rapporto diretto con l'ambiente naturale mediato dalla realtà e da esperti che possano tradurla soprattutto per i più piccoli.

Tali possibilità si orientano, oggi più che mai, in un ampio arco di estensioni educative e formative, riprese dalla nostra tradizione culturale peda-

gogica e fondativa intersecata con nuovi modelli provenienti da esperienze internazionali passate e attuali.

“Infatti, l’esperienza ambientale coinvolge innanzitutto una dimensione estetica ed esistenziale che porta a sentire la natura nella sua viva concretezza, e quindi a sviluppare un sentimento cosmico di partecipazione denso di implicazioni etiche ed ecologiche. Così, tale dimensione si prolunga in direzione etico-sociale, favorendo la crescita di una sensibilità ambientale e di una propensione alla tutela della natura. Ancora, l’interazione attiva con l’ambiente naturale coinvolge la dimensione cognitiva del soggetto, nella forma di una conoscenza diretta – di prima mano – della natura e dei suoi molteplici aspetti. Una conoscenza preziosa per dare una base concreta alla conoscenza mediata da apparati concettuali inerenti alle scienze ambientali. Infine, l’attività fisica in ambiente naturale suscita un risveglio del corpo e una mobilitazione a trecentosessanta gradi delle competenze psicomotorie, sollecitandone la flessibilità attraverso una gamma diversificata di situazioni, irriproducibili negli impianti sportivi artificiali” (Valentini, Donatiello, 2020, p. 10).

Purtroppo, possiamo riscontrare che la maggior parte della popolazione non ha la possibilità di crescere nei parchi, in cortili, in spazi aperti strutturati e non, nei vicoli, nelle piazzette, il vivere e sperimentare il “fuori”.

2. Il rapporto con la natura come dispositivo esperienziale di crescita nella vita quotidiana

Afferma Trujillo che “se incominciamo a guardare la nostra Terra come una madre sacra la rispetteremo e la considereremo in modo differente. Credo che la Terra custodisca segreti e valori che dobbiamo scoprire sia per noi stessi che per le future generazioni, credo che la terra sulla quale viviamo sia un terreno sacro e rappresenti le ceneri dei nostri antenati” (Barroncelli, Mazzata, 2009, p. 27). Elemento allo stesso tempo allarmante e da attenzione come risposta alla ricerca dell’ambiente altro delle quattro mura scolastiche è osservato all’uscita della scuola, quando i genitori con i loro figli si riversano nei parchetti limitrofi i poli scolastici, affollandoli e rendendo questi spazi prima desolati gremiti di urla e schiamazzi. In questi luoghi si scoprono nuovi compagni di giochi motori e di fantasia, si potranno sperimentare attività tradizionali e creative, prevalentemente motorie in cui convogliare le energie represses e compresse accumulate sul banco, giochi orientati dalla curiosità e dalla scoperta della natura, o quel che ne rimane, che purtroppo si è dovuta adattare ai nuovi scenari cittadini. Tali significati se pur a margine della classica e formale educazione hanno un loro peso specifico nella vita

e nella quotidianità del bambino, come spazio vissuto e tempo dedicato per lui molto importante. Ma questo esiguo e circoscritto spazio e tempo può bastare a educare il bambino?

Al centro dell'educazione, secondo Massa, si colloca il "dispositivo strutturale", in particolare la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporea e quella simbolica grazie al quale è caratterizzato il dispositivo strutturale che orienta qualunque esperienza umana educativa.

"Ciò sta a significare che ogni esperienza educativa dipende in ultima istanza dalla strutturazione di spazio, tempo, corpo e simbolo e dal rapporto che ognuna di queste dimensioni materiali intrattiene con le altre" (Ferrante, Sartori, 2011, p. 2). Massa la annovera come la "dimensione finzionale" che però la separa dall'educazione intenzionale da qualunque altra dimensione esperienziale della vita quotidiana, sino a separarla dal fluire della vita: "l'educazione proviene dalla vita e ritorna a essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le sue radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene" (Massa, 1987, p. 21).

L'esperienza educativa reale è condotta da un carattere di finzione e artificio, essa infatti è caratterizzata da processi di sopravvivenza e di autoregolazione che si connotano come una sorta di 'palestra' in cui imparare a vivere e sperimentare in cui l'emozione e la novità e anche la scoperta sono in grado di suscitare cambiamenti vividi. Così facendo l'educando vive autenticamente, è protagonista in prima persona, fa appunto esperienza e potrà sperimentare ma soprattutto sbagliare e correggersi.

"L'esperienza educativa garantisce quindi la permanenza in una sorta di 'zona neutra', in una condizione di margine che separa il soggetto dallo scorrere della vita quotidiana – con i suoi ritmi e le sue impellenze – consentendogli di giocare in un contesto protetto, in uno spazio potenziale. L'educando si ritrova così sospeso tra due mondi: proviene dalla vita reale e a essa ritornerà, cambiato dall'esperienza che ha attraversato e che un certo dispositivo – composto in ultima istanza da spazi, tempi, corpi e simboli – sorregge" (Ferrante, Sartori, 2011, p. 3).

L'eccessiva crescita urbana caotica e invasiva con conseguente diminuzione delle aree verdi ha causato la privazione di quegli stessi diritti di cui noi adulti abbiamo potuto godere da piccoli.

Un tempo vivere i luoghi nella dimensione-quartiere consentiva di abitare spazi, eseguire esperienze motorie, affettive, relazionali e sociali, dove l'essere protagonisti assumeva forme diverse, i giocatori e gli arbitri si fondevano e bastava poco per trasformare un semplice spazio nel luogo della fantasia e della scoperta. "Si correva, si cadeva e ci si rialzava più forti: senza saperlo

si praticava quella motricità e quel gioco libero in ambiente aperto in compagnia di amici, godendo, così, di quella libertà e di quel diritto che oggi sono privilegio di pochi. Le vie imbiancate di ‘caselle’ dove le poche auto che passavano, si scansavano non solo per evitarci, ma per non spostare il sasso lanciato per l’ultimo punto a decretare la vittoria. I vicoli pieni di vociare e di saltare all’elastico rubato nella scatola dei fili della nonna. I ‘4 cantoni’ siglati da 4 alberi a segnare nel campo non certo un quadrato! Seduti sulle famose mura rinascimentali (per noi semplicemente il muretto) si passava il tempo a inventare storie, giochi e canzoni, poi, tutti, subito pronti per il nascondino. Tana libera tutti!” (Valentini, Donatiello, 2020, p. 11).

Chi ha il tempo oggi di portare i piccoli bambini a giocare? Chi porta i bambini in strada con le tante paure annesse? Nei cortili? Nei parchi? Nelle nostre infanzie ancora è vivido il ricordo in cui la strada in pendenza era il luogo fantastico in cui giocare, con lo skate o con rudimentali e traballanti strumenti di locomozione che riproducevano mini auto, dei carrellini precari autocostruiti insieme ai compagni “d’estate” magari anche più grandi e per questo più sapienti ed esperti infallibili della vita, capaci di tramutare una semplice discesa in una pista di formula uno, come accadeva nel paesino della nonna.

Altri ricordi sono legati alle innumerevoli scorribande con la bici con fratelli e sorelle e cugini nel giardino dello Zio, tra le arance e gli ulivi in una delle vacanze d’estate, con le ginocchia sempre con le crosticine sanguinanti a testimonianza che le cadute erano frequenti e dolorose ma non bastavano a fermarci, e non era né uno scandalo né un dramma, come i continui richiami dei nostri genitori e parenti o dei vicini di casa, nel tenerci in guardia dai possibili pericoli e le tante raccomandazioni. I guai e le marachelle a scuola avevano un sapore dolce e amaro, spesso prevedevano il doppio della punizione sia del rimprovero della maestra che del richiamo a casa, entrambi molto temute e con punizioni esemplari e capaci di farci riflettere sulla marachella combinata.

3. Nuove ispirazioni e modelli didattico-educativi in ambiente naturale

La scuola e il mondo dell’educazione possono sopperire a questa nuova esigenza? Con quali attività ed esperienze? In quali contesti e luoghi educativi? Con quali metodologie e nuove competenze e abilità? “Ma in un contesto nel quale molteplici aspetti e fattori dell’esperienza quotidiana sono fonte di apprendimento, per cogliere cosa è ‘pedagogico’ nei diversi frangenti del

sociale, occorre anche essere ‘pedagogicamente’ orientati, ovvero avere a disposizione una ‘cassetta degli attrezzi’ che permetta di comprendere le caratteristiche delle differenti forme educative” (Fiorucci, Dozza, 2019, p. 17).

Un esemplare modello educativo sperimentale proviene dalla pedagogia di Giuseppina Pizzigoni.

“L’interesse della pedagogia italiana per l’ambiente trova nella pedagogia di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) un’articolazione particolarmente interessante, soprattutto per le conseguenze che ne derivano nella fondazione del metodo sperimentale nella scuola primaria e nell’asilo infantile del 1929, ora scuola dell’infanzia” (Chistolini, 2021, p. 61).

Magistrale spiegazione trattata da Giuseppina Pizzigoni, parlando della sua visione di rinnovamento della scuola, racconta di un “ambiente nuovo” nel quale i bambini possano muoversi, giocare, fuori dalla costrizione del banco, all’aperto per poter godere di luce, sole, aria, e poter vivere in modo salutare, con evidenti benefici per la salute, la crescita psico-fisica e lo sviluppo tanto cognitivo quanto spirituale ed etico (Pizzigoni, 1956, p. 18). “L’articolazione dell’orario, scandito secondo i ritmi fisio-psichici degli alunni, contraddistinto dall’‘allenamento’, le ‘pause ottime’ e l’alternarsi delle attività manuali a quelle più astratte, costituisce un altro punto fondamentale di una realizzazione attivistica, che guarda ancora ad alcuni aspetti del positivismo, ma se ne distanzia per altre prospettazioni: il valorizzare al massimo grado le singole individualità dei fanciulli sia nelle potenzialità mentali sia nelle acquisizioni personologiche e la cura attenta e sempre solerte di una figura docente formata in ogni aspetto secondo una formazione di alto livello” (Cassottana, 2014, p. 14). Un luogo studiato nei minimi dettagli per dare spazio alla creatività e all’immaginazione dei bambini attraverso laboratori in ambienti all’aperto attraverso l’esperienza. “L’edificio della Rinnovata fu riprogettato nel 1927 dalla Pizzigoni stessa e realizzato dagli ingegneri Belloni e Valverti e rappresenta, ancora oggi, un modello ineguagliato di ambiente scolastico consono alle esigenze formative degli alunni, dotato sia di spazi interni ‘solleccitatori di esperienze’, sia all’esterno, articolato in una vera e propria ‘azienda agricola’ (con appezzamenti, coltivazioni, serre e stalla) piscina, campi da gioco e da lavoro che le meritavano il titolo di ‘modello esemplare di scuola attiva italiana’”. Ambiente “ricco di soggetti formativi”, come lo definì la stessa fondatrice, tale è a tutt’oggi la Rinnovata, eletta anche, nel 2011, “Luogo del cuore” dal FAI di Milano (Cassottana, 2014, p. 15). Una testimonianza è per esempio il programma di educazione fisica (Chistolini, 2009, p. 18): “Vita all’aperto, non appena possibile. Riposo all’aperto su brandine disposte all’ombra, non appena sia possibile, dopo il pasto di mezzodì. Esercizi quotidiani di respirazione a pieni polmoni; poi

anche soltanto dal naso. Giuoco libero: palle, bambole, giuochi vari. Giuochi collettivi (il pastore e il lupo, il cacciatore e la lepre, e simili). Bagni parziali e bagni totali nella piscina. Bagni di sole, come reazione al bagno nella piscina. Ginnastica ritmica (v. musica). Giardinaggio (v. lavoro). Passeggiate di allenamento (5 minuti; 10; 15). Esercitazioni dei sensi: vista; udito; odorato; gusto; tatto”.

Di fronte ai principi ispiratori dell’educazione in particolare per la scuola bisogna recuperare il ruolo dell’attività corporea, del gioco, del gioco-sport come sviluppo integrale del bambino e di come, attraverso un percorso educativo specifico si possa acquisire le funzioni intellettive e cognitive, per crescere in armonia con se stesso e con il mondo circostante (Sgrò *et al.*, 2017).

4. La motricità consapevole in ambiente naturale tra immaginazione e intelligenza creativa

Il gioco in ambiente naturale per il suo fattore intrinseco sfidante aiuta a sviluppare forza, resistenza, mobilità, alti livelli di propriocezione ma anche consapevolezza di sé e delle proprie emozioni e controllo del proprio corpo in movimento (Coco, 2014).

“La scuola dell’infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere, capire e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, di rispettarlo e di averne cura, di esprimersi e di comunicare attraverso di esso per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 33).

È palese che, negli ultimi anni, i bambini trascorrono la gran parte del tempo libero davanti a schermi che li occupano in attività poco o per nulla motorie.

Già Maria Montessori sosteneva che “nel nostro tempo e nell’ambiente civile della nostra società, i bambini vivono molto lontano dalla natura e hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne una diretta esperienza” (Montessori, 1950, p. 23).

La sedentarietà come abitudine comportamentale, fin dall’infanzia, sta sempre più condizionando la vita educativa dei bambini, la mancanza di gioco libero in ambiente naturale e il conseguente impoverimento esperienziale creativo e di fantasia motoria sta minando una parte fondamentale dello sviluppo del bambino.

La creatività è una componente essenziale per lo svolgimento di qualsiasi attività del bambino in particolare nel gioco motorio.

“Ogni gioco è un atto libero che consente, non solo al bambino, di allontanarsi dalla realtà e dalla vita quotidiana per entrare in una sfera temporanea di attività con finalità tutte proprie. La creatività è ovviamente un elemento indispensabile non solo nel gioco, ma nella vita in generale” (Coco, 2019, p. 234). Essa rappresenta “una caratteristica della personalità e un aspetto dell’intelligenza e può essere definita in modi diversi: forma di pensiero divergente che implica il superamento dell’esperienza, processo caratterizzato dall’originalità, dallo spirito di adattamento, o capacità di congiungere elementi che sono comunemente pensati come indipendenti e dissimili, dando vita a nuove combinazioni. In ambito motorio, la creatività è la capacità inventiva di risolvere le situazioni-problema, che si presentano, attraverso la riorganizzazione delle abilità apprese, per arrivare a forme nuove di comportamento o di movimento” (Casolo, 2002, p. 232).

La bellezza, l’entusiasmo e la vivacità creativa di un bambino, infatti, scaturiscono dalle relazioni sociali con cui interagisce, in particolare dalle persone che lo circondano nella sfera intima, come per esempio: la famiglia, la scuola, gli amici, le società sportive e tutti luoghi educativi stimolanti. Con il gioco di movimento il bambino si crea un mondo fantastico, che arricchisce il proprio vocabolario motorio e linguistico, conosce e struttura lo spazio e il tempo, gli attrezzi con cui gioca, i compagni e infine le regole, sviluppando le proprie capacità senso-motorie, percettive, affettive, costruttive ed espressive. Per poter essere creativi i bambini non devono temere l’errore e di conseguenza il rimprovero (Casolo, 2002).

Pertanto, lo studio “delle attività motorie e sportive non può, quindi, ignorare il potenziale educativo insito nell’esperienza motoria, la sua capacità di richiamare meccanismi mnestici propri dei diversi processi procedurali di carattere esecutivo-motorio e utilizzarli come presupposto ricostruttivo di situazioni, azioni, soggetti, informazioni e immagini. I metodi e le didattiche nell’ambito del movimento e dello sport non costituiscono un generico oggetto di studio, non hanno caratteristiche comuni e omologabili” (Sibilio, 2012, p. 13).

Per realizzare la formazione completa del bambino bisognerà dunque, evitare quel processo di atrofizzazione del potenziale sensoriale e percettivo attitudinale proprio nell’infanzia che pertanto risulta un periodo cruciale. “Se le esperienze che compiamo attraverso le forme artistiche, come la pittura, la scultura, la musica, la danza e le diverse forme di espressività del corpo, ci rinviano in particolare alla sensibilità propria dei sensi esterni, le altre forme di espressione, come quelle narrative, la letteratura, la poesia, il teatro, l’opera, il cinema, alimentano le percezioni e le esperienze vissute soprattutto attraverso i riferimenti ai sensi interni come l’immaginazione, la fantasia, la

memoria, le percezioni, i ricordi, ma anche vissuti che richiamano l'influenza del senso comune, delle tradizioni, delle pratiche e dei costumi propri di ogni cultura" (Musaio, 2015, p. 88).

Dare senso creativo alla vita in ogni sua manifestazione è una funzione gratificante per l'apprendimento, la Montessori dirà che: "l'immaginazione non è stata data all'uomo per il semplice piacere di sognare cose meravigliose. L'immaginazione è veramente grande solo quando l'uomo se ne serve per creare; altrimenti essa si rivolge a uno spirito che vaga nel vuoto. [...] L'immaginazione del fanciullo è vaga, imprecisa, illimitata. Non appena egli entra in contatto col mondo esterno, ha bisogno di esattezza; questo bisogno è tale che l'adulto non sarebbe stato in grado di inculcarglielo. È chiaro, dunque, che esiste già in lui in potenza. [...] E se questa immaginazione è la base dello spirito ed eleva ogni cosa su di un piano superiore, sul piano dell'estrazione, essa comunque ha bisogno di un supporto; ha bisogno di essere organizzata. Soltanto allora l'uomo può raggiungere un livello elevato, poiché penetra l'infinito" (Montessori, 1970a, pp. 46-48). La necessità identificata di non far dissolvere questo potenziale è magistralmente espressa dalla Montessori affermando che "i bambini dimostrano un grande interesse per le materie astratte quando vi arrivano attraverso un'attività manuale, [riflessione lungimirante] poiché tutto quello che l'uomo ha inventato, di materiale o di spirituale, è frutto della fantasia. [...] Il segreto di un buon insegnamento è di considerare l'intelligenza del bambino come un campo fertile in cui si possono gettare delle sementi perché germoglino al calore fiammeggiante della fantasia. Il nostro compito quindi non è semplicemente, di ottenere che il bambino capisca, e meno ancora di obbligarlo a ricordare, ma di colpire la sua immaginazione in modo da suscitare l'entusiasmo. Noi non vogliamo allievi compiacenti, ma appassionati" (Montessori, 1970b, pp. 26-29). Secondo il pluralismo cognitivo di Gardner, l'intelligenza è la capacità dell'uomo "di risolvere problemi o di creare prodotti che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali" (Gardner, 2002, p. 10).

Le azioni dell'essere umano non sono sempre volontarie, ma, anche quando non sono intenzionali, spesso manifestano la sua forma intelligente nel rispondere efficacemente alle diverse situazioni problematiche che gli si prospettano.

Gardner nelle sue ricerche afferma quasi come monito per il futuro che: "Un importante obiettivo delle scuole deve essere quello di creare un ambiente educativo in cui abbondino le emozioni piacevoli, gli stimoli e le sfide. Tutto fa pensare che gli studenti conosceranno, ricorderanno e successivamente useranno con maggiore facilità le esperienze verso le quali hanno reazioni emozionali forti e, si spera, positive" (Gardner, 2002, p. 73).

5. Caratteristiche dell'attività ludico-motoria all'aperto di qualità

“Fino a pochi decenni fa i bambini giocavano all'aria aperta, in prati, cortili e campi giochi. Si divertivano per lo più con attività create da loro stessi con materiali semplici, esprimendo liberamente la fantasia e la creatività” (Cipani, Casolo, Coco, 2021, p. 26).

Questi giochi motori “oltre a costituire un vero e proprio patrimonio culturale tramandato di generazione in generazione [...] hanno [...] influenzato la crescita motoria, sociale e intellettuale dei bambini che li praticavano basti pensare alla tradizione dei giochi popolari, affascinanti altresì per i numerosi elementi comuni indipendentemente dalla provenienza geografica e socio-culturale” (Coco, 2013, p. 186). I bambini di oggi non sperimentano più i giochi di movimento in forma libera come nel passato ma “trascorrono tempo in casa ad arrembiare con giochi sofisticati e costosi a scapito della creatività, del fascino della scoperta, della relazione con i coetanei e adulti” (Camaioni, Di Blasio, 2002, p. 168). Questi mutamenti generazionali affidano alla scuola e a tutti gli ambienti educativi, il compito di creare ambienti positivi di apprendimento in cui far sperimentare attività trasferibili al contesto quotidiano e viceversa e l'ambiente naturale ne è una possibile soluzione.

“Concordiamo sull'importanza dell'esperienza senso-motoria (toccare, odorare, gustare) come funzione-guida nella conoscenza e nell'apprendimento del bambino ma poi, nel concreto, essa viene limitata al contesto sezione/classe e strutturata in forma più o meno stabile dall'adulto secondo canoni di scarsa variabilità, creatività e spontaneità. L'ambiente aperto, viceversa, si presta meno alla riproduzione di situazioni perché caratterizzato da contesti dove realtà, fenomeni e processi si integrano nella situazione stessa, modificando ogni volta il profilo con elevata stimolazione del fare, agire o, come direbbe Dewey, dell'afferrare per cogliere” (Ceciliani, 2014, p. 39). Il gioco motorio all'aperto, dunque è l'occasione favorita in cui l'espressione motoria può ottenere livelli e forza inimmaginabili, per la pluralità e la variabilità di stimoli: scavalcare, correre, saltare, rotolare, arrampicare, manipolare, strisciare, lanciare, raggiungono livelli di libertà espressiva e di creatività attuabili solo in tale contesto libero dall'organizzazione umana.

“Le energie muscolari dei bambini anche piccolissimi sono superiori a quanto supponiamo, ma per rivelarcele occorre la libera natura. Se i bambini sono a contatto della natura, allora viene la rivelazione della loro forza. Anche al di sotto di due anni di età, i bambini normali, se di forte costituzione e ben nutriti, fanno chilometri di cammino” (Montessori, 1951, pp. 75-76).

L'ambiente aperto incoraggia e suscita la fantasia e la creatività proprio per la sua continua diversità, per la molteplicità di forme e colori, odori e sensazioni, per il forte connotato fantastico, fiabesco, mitologico e narrativo. “Purtroppo, però, gli spazi e i tempi per il gioco spontaneo sono azzerati dalla preoccupazione per la sicurezza dei bambini che spinge gli adulti, genitori o insegnanti, a esercitare una sorta di reclusione infantile attraverso l'organizzazione estremamente strutturata di attività quotidiane che si susseguono (scuola, corso di musica, sport...) e, a volte, anticipano precocemente gli apprendimenti, nella convinzione che aiuteranno il bambino a divenire un adulto di successo” (Cecilian, 2014, p. 39).

Nell'ambiente aperto, l'apporto cognitivo individuale viene migliorato grazie alle continue sollecitazioni e richieste di controllo, attenzione, concentrazione, riflessione e ragionamento che permettono lo stratificarsi di conoscenze che iniziano a maturare successivamente in competenze rendendo sempre più il bambino consapevole delle proprie azioni, del suo posizionamento nel luogo mondo e del proprio significato in relazione al creato e alla vita.

L'attività in ambiente naturale, infatti, può essere propedeutica allo sviluppo motorio e cognitivo, ma anche all'educazione ambientale e sociale sostenendo l'opportunità di vivere in libertà, esperienze motorie plurime, momenti di svago e distensione, di noia, di riflessione, di felicità e di esplorazione in modo individuale e di gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Barroncelli C., Mazzata S. (a cura di) (2009), *La Terra che cura. Sapienza della Natura e comunità sostenibili*, Fondazione Cogeme ONLUS, Rovato.
- Camaioni L., Di Blasio P. (2002), *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna.
- Casolo F. (2002), *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cassottana O.R. (2014), “L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche”, *Formazione lavoro persona*, 4, 10, pp. 9-33.
- Cecilian A. (2014), “Outdoor education”, in R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Edizioni Junior, Parma.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021), *L'Asilo nel Bosco*, FrancoAngeli, Milano.
- Cipani D.G., Casolo F., Coco D. (2021), “Educazione fisica e sportiva nell'orizzonte didattico-educativo per un cambiamento culturale per tutti”, *Nuova Secondaria*, 4, pp. 22-35.
- Coco D. (2013), “Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche”, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 4, pp. 185-191.

- Coco D. (2014), *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia, Roma.
- Coco D. (2019), “L’evoluzione didattico-educativa delle attività ludico-motorie, la fantasia e la creatività nel gioco arrampicata”, in F. Casolo, M. Musaiò, S. Nosari (a cura di), *Pedagogia e cultura della corporeità nell’età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 233-248.
- Coco D., Casolo F., Supital R.A., Sopranzi S. (2020), “L’educazione motoria e sportiva al di là dello schermo: didattica ed esperienze durante il lockdown del Covid-19”, *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4, pp. 15- 25.
- Ferrante A., Sartori D. (2011), “Per un’analisi del dispositivo strutturale dell’educazione sportiva”, *CQIA Rivista*, 3, pp. 54-65.
- Fiorucci M., Dozza L. (2019), “Apprendimento, saperi e democrazia”, in P. Calidoni, L. Dozza, M. Fiorucci, “Vivere l’età adulta nel tempo della formazione e dell’apprendimento permanenti”, *Pedagogia Oggi*, 17, 2, pp. 650-656.
- Gardner H. (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, UNICOPLI, Milano.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Tecnodid, Roma.
- Montessori M. (1950), *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1951), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1970a), *Dall’infanzia all’adolescenza*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1970b), *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano.
- Musaiò M. (2015), *Ricerca del bello e impegno educativo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Pizzigoni G. (1956), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia.
- Sgrò F., Quinto A., Messina L., Pignato S., Lipoma M. (2017), “Assessment of gross motor developmental level in Italian primary school children”, *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 3, pp. 1954-1959.
- Sibilio M. (2012), *I significati del movimento nella ricerca didattica*, Aracne, Roma.
- Valentini M., Donatiello P. (2020), *Educazione ambientale e motoria in età evolutiva. Per una pedagogia del movimento in natura*, Anicia, Roma.

5. Epigenetica ed educazione emozionale, affettiva e sessuale in *outdoor*

di Matteo Villanova

1. Introduzione

L'esperienza in *outdoor* rappresenta una preziosa e insostituibile opportunità di stimolo ambientale e di piena attivazione neuronale grazie all'immersione sensoriale a cui corrisponde un incremento percettivo e della specifica immagine mentale con la corrispondente risonanza emozionale soggettiva. Tali meccanismi biologici innescano cascate di eventi che agiscono sulla maturazione emozionale, affettiva, cognitiva, relazionale e sociale in ogni epoca dello sviluppo.

2. Epigenetica ed educazione

La scienza dell'Epigenetica, termine coniato dall'embriologo e genetista inglese Conrad Waddington negli anni Quaranta, cerca di descrivere quei fenomeni, quasi oscuri allora e ancor oggi in parte ignoti, che portano dal genotipo al fenotipo. Lo stesso ambiente in cui viviamo, infatti, può provocare cambiamenti nel nostro organismo attraverso vari fattori: nutrizione, stile di vita, esercizio fisico, esposizione a inquinanti, stress di diversa natura, ambito familiare e situazioni traumatiche. Per moltissimi di questi fattori è stato dimostrato che i meccanismi attraverso cui provocano dei cambiamenti all'interno dell'organismo agiscono tramite modificazioni epigenetiche.

Se infatti l'impegno sempre più massiccio che la ricerca ha prodotto negli ultimi cinquanta anni ha consentito una buona comprensione del genotipo, non è stato altresì sufficiente a spiegare quelle differenze fenotipiche a volte incomprensibili ragionando in termini di genoma.

La relazione tra genotipo e fenotipo è influenzata da diversi fattori che ne determinano la penetranza nella popolazione e l'espressività a livello indivi-

duale, dove la penetranza è la probabilità di sviluppare il fenotipo dato un certo genotipo, mentre l'espressività è l'intensità con cui si manifesta il genotipo.

La variazione casuale che si registra nel genoma e quindi la sua sostanziale indipendenza dalle influenze ambientali, come stabilito dal classico esperimento di Salvador Luria e Max Delbrück nel 1943, è tuttora un pilastro universalmente accettato dalla biologia molecolare. Ricerche ed esperimenti negli anni Settanta e Ottanta su animali, hanno dimostrato che le variazioni random del genoma sono persistenti, e cioè hanno all'incirca la stessa frequenza, pur variando le condizioni ambientali.

Pertanto, alcuni studiosi hanno parlato della possibile esistenza di una "terza componente", diversa dal genoma e dall'ambiente, in grado di spiegare le variazioni fenotipiche e l'hanno indicata appunto nei *meccanismi epigenetici*.

Questi possono, infatti, fornire una chiave interpretativa delle variazioni fenotipiche. Ci sono evidenze crescenti di una possibile ereditarietà epigenetica di tipo meiotico, oltre che mitotico, e quindi transgenerazionale. Queste evidenze sono già forti nelle piante, ma cominciano a essere consistenti anche nei mammiferi, uomo compreso.

Allora tali considerazioni ci offrono la spiegazione di quello che avviene nei processi e percorsi educativi offrendo spunti significativi per la loro progettazione.

Nello stesso individuo a parità di patrimonio genetico la lettura di questo grazie all'apporto emozionale dell'ambiente educativo in cui è immerso rappresenta la differenza di espressione dal punto di vista fenotipico. Infatti in una regressione cronologica a un *environment* emozionale primitivo vengono risvegliate sequenze geniche che possono esprimersi fenotipicamente e che consentono di ampliare il patrimonio sinaptico e il dominio delle *arborizzazioni neuronali* (Villanova, 2016) che nella maggiore plasticità neuronale dell'infanzia e dell'adolescenza, sono ancora in massima possibilità di crescita.

Il numero di canali sia neuronali che di relazione interpersonale si moltiplicano per espressione del miglior trofismo e di aumentata perfusione.

Il potente stimolo al quale viene esposto l'intero sistema nervoso centrale e periferico in età evolutiva è dunque maggiormente trofico e attiva schemi di risposta esplorativa e adattativa che aumentano la capacità di ciascuno di percepire se stesso in una migliore autostima, nella rete di interazione sociale e nella propria positiva progettualità esistenziale.

A livello epigenetico la modulazione dei processi di acetilazione e metilazione nella sequenza del DNA regolano l'espressione genica che diventa maggiormente adattativa in una dialettica di modulazione offerta dall'ambiente naturale.

Alcuni geni silenziati in precedenza e nelle generazioni precedenti vengono attivati e letti secondo le nuove esigenze prospettate dalla relazione educativa costruita in scenari fortemente stimolanti.

Nello scenario naturale si attua una regressione a situazioni che consentono di tornare ai primordi della specie umana quando si doveva interagire e adattarsi a un ambiente ostile e poco ospitale quale laboratorio ideale per attivare risorse nascoste per lo sviluppo della cellula nervosa.

Infatti, lo sviluppo neurologico nei primati umani (come in tutti i mammiferi superiori) si realizza gradualmente ed è determinato da un'interazione continua tra la componente interna (o *genetica*) e quella esterna (o *ambientale*); pertanto una serie di complessi processi epigenetici possono determinare delle modifiche prima funzionali e poi strutturali del sistema nervoso (SNC) in risposta all'ambiente esterno.

Tutti gli eventi occorsi nella vita e soprattutto quelli vissuti come “trauma” in quanto intervenuti prima dell'epoca di maturazione emotivo-cognitivo-affettivo-relazionale e sociale del soggetto interessato oppure molto difforni rispetto a quanto conosciuto nella cultura di appartenenza o con diversa attribuzione di regola (*allomorfia e allonomia*), interagiscono con lo sviluppo neuronale modificandone la parabola di ristrutturazione e la morfologia delle arborizzazioni neuronali creando le basi neurostrutturali per l'insorgenza di futuri disturbi.

Nella sua dimensione puramente bio-molecolare e quindi strutturale primaria, ogni considerazione neuro-pedagogica è da intendersi prima di tutto come bio-educazionale.

3. Le basi biologiche dell'educazione

La *bio-educazione* rappresenta il processo attraverso cui l'interazione continua dell'ambiente emotivo, con il genoma presente in un soggetto, ne definisce l'espressione propria del risultato di un percorso educativo quale obiettivo pedagogico. La sussistenza del concetto di *Mente* insito nella relazione, e non certo nella parte anatomica del cervello, evidenziano il rapporto di connessione diretta fra processi formativi ed educazione passando attraverso significative modificazioni di carattere biologico, morfo-strutturali e quindi molecolari.

Se l'azione educativa orientata a sviluppare le capacità esistenti o a crearne di nuove è dunque il perno intorno al quale ruotano studi e ricerche di *Neuro-Pedagogia* che hanno dimostrato abbondantemente l'importanza di potere disporre (anche “costruendoli”, come nell'atto educativo) di stimo-

li “coinvolgenti” in grado di modificare biochimicamente le reti neuronali dell’individuo, il concetto neuro-pedagogico di educazione riguarda dunque sia gli aspetti formativi che l’educabilità neuronale da considerarsi perciò in termini di “plasticità” intesa appunto come “modificabilità maturativa”.

In uno scenario di riferimento *etologico-comparativo*, dove la specie umana attraverso processi di interazione adattativa e selettiva con l’ambiente è andata incontro alla sopravvivenza in quello che è la prospettiva antropologica evolucionistica (*evolutionary perspective*) che “camminando sulle gambe degli umani” delinea una realtà biologico-pedagogica (*bio-pedagogical perspective*) di riferimento, possiamo intendere il processo educativo come percorso di apprendimento sociale che consente agli individui di selezionare e incoraggiare l’espressione fenotipica di comportamenti adattivi all’ambiente e ai vari cambiamenti ambientali atti a consentire la sopravvivenza della specie stessa (anche se spesso a spese dello stesso individuo) e la possibilità di consegnare geneticamente nuovi apprendimenti alle generazioni future (Villanova, 2021).

In tutto ciò con deterministica chiarezza emerge la specie stessa come effettrice e fruitrice ultima quale beneficiaria di ogni apprendimento, attraverso ogni singolo individuo.

Questo giustifica tentativi ed errori messi in atto per attuare diversificazioni continue, quali variabili esistenziali e nel cui spettro di variabilità rientrerebbe anche la risposta al trauma, la malattia mentale e ogni biodiversità e alterità intese quindi come continua “sfida” evolutiva utile a creare innovazione e produttivo cambiamento dal momento in cui nessuno può sapere come sarà l’ambiente al quale in futuro dovrà adattarsi la specie umana.

4. Emozioni ed educazione

Il lavoro di ricerca secondo un orientamento di Pedagogia sociale si occupa principalmente di un nuovo concetto di Epigenetica, che si interfaccia in uno spettro più ampio della Biologia, ovvero di come il patrimonio neuronale, attraverso le emozioni trasmesse mediante pratiche educative e i percorsi formativi e didattici, non solo sia trasmissibile da una generazione all’altra, ma possa modularsi nel corso della stessa generazione, come possibilità di espressione fenotipica.

Tutto ciò sta proprio a indicare quanto il nostro stile di vita contribuisca alla modalità di costruzione delle Credenze, ovvero di quelle certezze, opinioni, paure e speranze costituenti lo stesso pensiero dominante.

Infatti, attraverso i processi di interazione epigenetica e di modulazione fenotipica con l’ambiente, i nostri geni vengono continuamente influenzati.

Inizialmente in maniera temporanea, ma successivamente, a causa di continue stimolazioni e per un vantaggio evolutivo di adattamento ambientale, anche in modalità permanente.

Le irripetibili peculiarità di ogni individuo, che potremmo considerare come espressione del patrimonio genetico di quell'individuo, inserito nel proprio ambiente, costituiscono il limite a una facile classificazione.

5. Educazione e PNEI (Psico-Neuro-Endocrino-Immunologia)

Da un punto di vista costituzionale, ogni individuo può essere definito come un insieme di caratteristiche morfologiche, fisiologiche e psicologiche che lo distinguono dagli altri individui della stessa specie, ma tali caratteristiche, solo in parte determinate dall'eredità, vengono influenzate a diversi livelli da fattori ambientali in modo apparentemente imponderabile. L'ambiente interagisce infatti con il bagaglio ereditario del soggetto, determinando in lui importanti trasformazioni che ne costituiscono la risposta adattiva.

Oggi possiamo rappresentare l'individuo come un sistema aperto, in relazione continua con l'esterno e quindi con il "diverso", da cui costantemente si va a definire. La percezione e il contatto con "l'altro da sé" avvengono nell'organismo attraverso il sistema immunitario e gli organi di senso, dai quali partono segnali afferenti che vengono poi elaborati, integrati e interpretati in relazione all'unicità individuale nei centri nervosi superiori.

Esistono, pertanto, strette interconnessioni tra sistema nervoso (attraverso la funzione psichica della senso-percezione), sistema endocrino e sistema immunitario operanti attraverso segnali regolatori a breve e medio termine; queste interconnessioni costituiscono il sistema integrato PNEI (Psico-Neuro-Endocrino-Immunario), identificabile come "terza componente".

Studi pionieristici in tale direzione documentarono già nel 2009 la presenza di alterazioni epigenetiche in adulti che avevano subito abusi in età infantile.

Queste scoperte sono state semplicemente l'inizio: studi successivi hanno dimostrato che gli stessi meccanismi molecolari siano coinvolti anche negli effetti epigenetici indotti dalle cure parentali dopo la nascita (Lipton, 2020).

L'idea che si sta diffondendo, infatti, è che i traumi subiti in vita possono essere trasmessi alla progenie proprio per via epigenetica, influenzando fortemente l'anatomia e il comportamento delle generazioni successive.

Il concetto di "epigenetica transgenerazionale" proposto da Pembrey (2006) descrive l'esistenza di un legame tra lo stadio di salute e di accrescimento di un individuo e lo stato nutrizionale e mentale dei suoi genitori

e nonni. Sebbene studi prospettici in tal senso siano difficili da condurre, alcune evidenze epidemiologiche sembrano avvalorare questa idea.

Sempre più spesso nello studio delle coorti generazionali di bambini che presentano esperienze traumatiche nell'anamnesi familiare anche remotissime, transgenerazionali, e che tendono a non riconoscere le emozioni e non hanno la percezione di cosa possano provare gli altri, si individua una caratteristica neuro-biologica con un *tratto temperamentale* cosiddetto “callosa-anemozionale” o “indifferente-anaffettivo”, caratterizzato da insensibilità, anaffettività e impassibilità, proprio perché “quello che non si esprime si imprime” ed emerge poi anche nel comportamento delle future generazioni.

Tale comportamento adattativo, in termini di Genomica evolutiva, può essere considerato come modificazione genetica avvenuta negli anni a causa di una scarsa educazione affettiva nelle generazioni precedenti, proprio in una “dinamica forma-processo” fra ambiente, emozioni e lettura del genoma individuale.

Se una persona sperimenta un trauma al quale non segue un'elaborazione emotiva, ci saranno ripercussioni sul corpo attraverso l'increzione di grandi quantità di ormoni dello stress che segnalano ai geni che l'ambiente è ostile e pericoloso, con conseguente effetto sulla qualità epigenetica dei geni.

L'evoluzione umana rappresenta così una fenocopia dell'evoluzione filogenetica poiché in questo caso è la selezione che decide il destino di un carattere. Anche una determinata usanza deve conservarsi, ma essa può venire appresa per tentativi ed errori, per cui l'evoluzione culturale avviene senza un programma prestabilito per la gran parte della storia umana, ovvero per errori o tentativi e prevalenza, mentre il processo di adattamento all'ambiente ed evoluzione della specie, costituisce l'unione delle due variabili. La capacità individuale di selezione costituisce il prerequisito della risposta, secondo i riverberi somatici della PNEI (Psico-Neuro-Endocrino-Immunologia) (Villanova, 2010).

6. *Outdoor* versus social e mass media per la tutela educativa in età evolutiva

Le emozioni, infatti, al fine di perseguire norme sociali e culturali, sono state a lungo considerate stati da reprimere piuttosto che da favorire per educare. Le emozioni sono fondamentali per l'apprendimento e la maturazione intellettuale, sono alla base di tutti i nostri rapporti interpersonali.

Nessuna attenzione reale viene posta alla tutela emozionale e affettiva in età evolutiva come, per esempio, purtroppo in molte situazioni riguardanti

i procedimenti per il Tribunale della famiglia ove l'infanzia e l'adolescenza sono misconosciute, afflitte, diventando spesso oggetti di scambio patrimoniale ed economico a vantaggio delle parti e dei loro legali ed a scapito di ogni condirezione e protezione per la genitorialità.

Pur nella possibile sinergia e condivisione valoriale delle agenzie di formazione primaria più precoci come la famiglia, la scuola e i luoghi di aggregazione sociale, culturale e religiosa, quelle più tardive (ovvero social e mass media e lo stesso Stato in cui si vive oltre alla comparazione fra questo e gli Stati esteri) hanno un effetto spesso destrutturante sulla fragilità della neuroplasticità dell'età evolutiva. Infatti, se ne perde il controllo a causa della loro pervasività e i contenuti subdoli che spesso trasmettono anche a livello subliminale e dove gli *influencers*, nuovi pifferai magici di Hamelin, ghermiscono attraverso i social e non risparmiano nessuno proporzionalmente alla possibilità che viene data loro di attecchire e impiantare nelle menti in crescita strutture valoriali parassitarie.

La necessità di trasmettere in un impianto educativo efficace invece *esempi positivi quali modelli identitari valoriali* è un preciso dovere etico e deontologico trasversale che impegna ogni adulto significativo e ogni livello di affiancamento nella modulazione della parabola di sviluppo evolutivo, soprattutto delle professioni giornalistiche.

Tale svantaggiosa competizione spiega come possa accadere che alcune mamme cerchino di realizzare le proprie aspettative esistenziali attraverso la prole ed emblematici sono per esempio i concorsi di bellezza e le selezioni per partecipare a trasmissioni televisive e provini che coinvolgono minori e adolescenti. Sono presenti sentimenti quindi di adultizzazione precoce a uso commerciale e funzionale a una mercificazione dei minori da parte dell'adulto sconfinante sovente in un rischio affettivo e sessuale.

7. Outdoor e sviluppo affettivo e sessuale

Attraverso la conoscenza epigenetica delle emozioni, nel mondo naturale emerge il grande contributo che può essere offerto dall'approccio in *outdoor* quale compensazione a tali scenari di rischio social e mass mediatica ove quindi diventa possibile contrastare in modo efficace il rischio di modificare il patrimonio genetico in età evolutiva e trans-generazionalmente.

Il DNA di ciascun individuo attraverso il trauma va a memorizzare, elaborare e portare dentro, fa suo quando l'ambiente lo richiede, quando vi è un trauma (vessazione) e tutta quella rabbia e violenza che è stata immagazzinata viene tirata fuori. Si ottiene quindi l'espressione fenotipica di quello

che è semplicemente un'allocazione genotipica non utilizzata che può essere sia comportamentale che somatica. Quindi ancora oggi riteniamo che queste bambine e bambini siano vittime di situazioni che sfuggono, che sono puramente formali, e in particolare, non comprese dal punto di vista emotivo, continuano perciò a essere vittime ad interim. C'è una vittimizzazione costante dell'alterità e in genere della fragilità derivante dalla biodiversità compreso il grande mondo delle interculturalità e delle disabilità, in un mondo che solo apparentemente, è un mondo di pari opportunità. Vi è una grande competizione tra le bambine per quanto riguarda il fattore estetico. Spesso ci troviamo a dover fronteggiare in bambine in tenera età disturbi alimentari, dismorfofobia, accanimento estetico di carattere nutrizionistico, dietistico, sul corpo, sull'abbigliamento, in palestra, andando poi incontro a una devastazione corporea negli adolescenti fino alla manipolazione corporea (*tattooing, pearcing*) o addirittura a richieste di ordine chirurgico. L'approccio pedagogico sociale attraverso progetti e pratiche educative, sistemi formativi e didattici efficaci a un'adeguata prevenzione primaria (*riduzione del rischio*) si rivela efficace quindi più di ogni successiva diagnosi, presidio farmacologico e di ogni sanzione o luogo detentivo.

Sostanzialmente attraverso un'estrapolazione orientativa partendo da questo modello concettuale dovremmo desumere tre distinte linee di sviluppo quale risposta epigenetica di interazione fenotipica rispetto a un patrimonio genetico comune di partenza: l'espressione epigenetica dell'identità di genere sessuale (*Developmental Gender Sex Identity*), l'epigenetica del ruolo sessuale (*Developmental Role Identity*) e dell'epigenetica di orientamento sessuale (*Developmental Sexual Orientation Identity*).

Il *Modello strutturale estetico biologico* (Villanova, 2006) trova in queste riflessioni di maggiore intimità strutturale e biomolecolare maggiore conferma concordando sull'importanza dell'estetica ambientale (*outdoor*) nelle sue variabili quantitative e qualitative rispetto al gradiente emozionale che incidendo sull'espressione fenotipica di uno stesso patrimonio genetico e a parità di potenzialità ne modula la parabola in una plasticità che può essere consapevole da parte di chi partecipa a questa traiettoria interagendo attraverso la strutturazione di progetti e percorsi educativi ma soprattutto nell'opportunità di offrire esempi efficaci per la costruzione di validi modelli identitari valoriali di riferimento educativo.

8. Conclusioni

La pratica *outdoor* offrendo quindi ritualità di appartenenza e pratica sociale nel gruppo di gioco e di studio corroborate da esperienze esplorative consente di consolidare sentimenti di solidarietà e di condividere esperienze insolite e altamente stimolanti nella sedentarietà metropolitana.

Prosocialità, cittadinanza attiva, fiducia condivisa, realizzazione dell'importanza e rispetto delle istituzioni sono tutte categorie spontaneamente evocabili e consolidabili stabilmente durante l'attività *outdoor*, quale auspicabile opportunità trasversale di formazione continua ed efficace in infanzia, adolescenza e per la genitorialità.

Riferimenti bibliografici

- Lipton B. (2009), *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*, Macro, Cesena.
- Luria S.E., Delbrück M. (1943), "Mutations of Bacteria from Virus Sensitivity to Virus Resistance", *Genetics*, 28, 6, pp. 491-511.
- Pembrey M.E., Bygren L.O., Kaati G. et al. (2006), "Sex-specific, male-line transgenerational responses in humans", *Eur. J Hum. Genet.*, 14, 2, pp. 159-166.
- Villanova M. (2006), *Introduzione alle scienze della prevenzione primaria e formativo-forensi in età evolutiva e nell'adolescenza*, opera monografica, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- Villanova M. (2010), *Orientamenti clinico-forensi-criminologici ed educativo-pedagogici di neuropsichiatria dell'età evolutiva per le professioni dell'infanzia e dell'adolescenza*, La Sapienza, Roma.
- Villanova M. (2016), *Epigenetica e medicine integrate funzionali per la neuropedagogia e la bioeducazione in età evolutiva*, La Sapienza, Roma.
- Villanova M. (2021), *Approccio educativo alle sostanze voluttuarie*, La Sapienza, Roma.
- Waddington C. (2012), "The Epigenotype", *Int. J. Epidemiol.*, 41, 1, pp. 10-13.

Seconda parte

**La bussola dei linguaggi umani
nei labirinti del mondo**

1. “Educare secondo verità e natura”.

La lezione del linguaggio

di Marco Svolacchia

1. Acquisizione del linguaggio

L’incipit del titolo, che può essere considerato la summa del pensiero di Giuseppina Pizzigoni, implica che esista una *vera natura* dei bambini, su cui basare l’insegnamento. *Esiste* questa natura? Se sì, che cosa ne sappiamo?

In questa rassegna verrà indagato il problema dell’esistenza di una natura umana dal punto di vista del linguaggio. Sarebbe però riduttivo settorializzarla, perché il linguaggio non è *una* delle tante capacità umane: da diffuso consenso, è una caratteristica primaria dell’essere umano; forse la principale. Questo non dipende solo dall’importanza comunicativa (nella nostra specie altamente culturale, l’apprendimento degli aspetti più complessi della cultura sarebbe impossibile solo per imitazione); dipende soprattutto dalla sua funzione di organo del pensiero: il linguaggio è uno strumento che elabora il pensiero in un modo particolare, che permette poi di essere trasmesso; in altre parole, non penseremmo in modo umano senza il linguaggio.

1.1. Carattere innato del linguaggio

Quando si parla di innatismo in linguistica il primo nome che viene in mente è quello di N. Chomsky, di cui la seguente è una delle mille citazioni possibili (1959, p. 57): “The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or ‘hypothesis-formulating’ ability of unknown character and complexity”.

Chomsky non è certo il primo ad averlo sostenuto; è quello che l’ha argomentato meglio. Ci limiteremo a citare due illustri precursori moderni. C.

Darwin in *The Descent of Man* (1871, p. 55) scrive: “[Language] certainly is not a true instinct, for every language has to be learnt. It differs, however, widely from all ordinary arts, for man has an instinctive tendency to speak, as we see in the babble of our young children; whilst no child has an instinctive tendency to brew, bake or write”.

Come D. osserva, ogni lingua va appresa: non ereditiamo la lingua dei genitori come il loro DNA; la lingua madre, o più di una, dipende dall’ambiente in cui si cresce. Tuttavia, l’essere umano ha una tendenza istintiva a parlare, a differenza di altre attività chiaramente culturali, tra le quali D. include acutamente la lingua scritta. L. Wittgenstein è andato oltre nel *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922, p. 4002): “Der Mensch besitzt die Fähigkeit Sprachen zu bauen, womit sich jeder Sinn ausdrücken lässt, ohne eine Ahnung davon zu haben, wie und was jedes Wort bedeutet. Wie man auch spricht, ohne zu wissen, wie die einzelnen Laute hervorgebracht werden. Die Umgangssprache ist ein Teil des menschlichen Organismus und nicht weniger kompliziert als dieser”.

Le intuizioni più interessanti sono l’aspetto inconscio e la sua natura biologica del linguaggio, un vero organo anatomico, di cui riconosce la natura estremamente complessa, contrariamente alla *communis opinio*, fuorviata dalla gratuità con cui si impara la lingua madre. Va notato il riferimento all’*umgangssprache*, lett. “lingua di strada”, che si impara dall’ambiente in cui si cresce nei primi anni di vita, contrapposta alla *Hochsprache* “lingua nazionale”, alla base della lingua scritta: implicitamente, W. rileva la differenza tra l’apprendimento della prima, universale e uniforme, e la seconda (con altri tipi di apprendimento), che mostra forti variazioni individuali a parità di addestramento.

1.2. Comportamentismo

Un esempio estremo di negazionismo della natura umana è rappresentato dalla psicologia comportamentista, che incontrò il massimo successo nella prima metà del secolo scorso negli Stati Uniti, ma che sopravvive nel Neocomportamentismo in forma meno radicale.

Un bambino è semplicemente “quello che ci si mette dentro” e l’insegnamento un condizionamento arbitrario di soggetti passivi, come afferma J. Watson (1924, p. 104), fondatore della scuola: “Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I’ll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief, and yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors”.

In linguistica, l'empirismo ha conosciuto il massimo successo negli Stati Uniti, quando molti linguisti sposarono il Comportamentismo, in particolare l'antimentalismo: il rifiuto di considerare le intuizioni dei parlanti, comprese le proprie. L'apice di questa corrente fu la pubblicazione nel 1957 di *Verbal behaviour* di B. Skinner, capofila del comportamentismo radicale, per cui l'antimentalismo non era solo una scelta metodologica, come reazione al soggettivismo delle correnti psicologiche precedenti, ma sostanziale: l'introspezione sarebbe illusoria; ogni apprendimento dipenderebbe da processi elementari osservabili, sostanzialmente associazionistici; a parte questi, il bambino sarebbe *tabula rasa*.

Ne consegue un riduzionismo di portata enorme. In particolare, non vi sarebbe nessuna differenza qualitativa tra essere umano e animali, anche riguardo al linguaggio, né tra apprendimenti diversi, anche all'interno dello stesso linguaggio: la lingua madre o, per dire, allacciarsi le scarpe; la lingua madre o una lingua straniera; componenti diversi del linguaggio; lingua parlata o scritta.

1.3. Normale apprendimento

Che cosa sappiamo oggi di come apprende il linguaggio un bambino normale in circostanze normali? Dall'osservazione emergono alcune generalizzazioni che poco hanno a che vedere con la concezione comportamentista e altre opinioni popolari.

1.3.1. La lingua si impara, non si insegna

Si consideri la seguente conversazione tra padre e figlio di pochi anni (Jackendoff, 1998, p. 144; B = bambino; P = padre):

B: Voglio *altro uno* cucchiaino, papà.

P: Vuoi dire che vuoi *l'altro* cucchiaino.

B: Sì, voglio *altro uno* cucchiaino, per piacere papà.

P: Sai dire "*l'altro cucchiaino*"?

B: *Altro... uno... cucchiaino.*

Questa interazione mostra che è inutile correggere il bambino, che deve fare i suoi esperimenti linguistici, costruendo per gradi la grammatica cui è esposto. Un'osservazione simile è la seguente (Jackendoff, 1998, p. 36; M = madre):

B: Nobody *don't* like me.

M: No, say “nobody likes me”.

B: Nobody *don't* like me (8 ripetizioni).

M: No, now listen carefully; say “nobody likes me”.

B: Oh! Nobody *don't* likes me.

La deviazione rispetto allo standard è la doppia negazione, stigmatizzata in inglese. Ancora, le correzioni della madre non sortiscono effetto (a parte, forse, confondere il bambino, che arriva a flettere il verbo invece dell'ausiliare).

L'insegnamento può riguardare qualche parola estranea al lessico fondamentale, in età più avanzata; non la grammatica, perché nemmeno gli adulti ne hanno la minima idea. Per esempio, chi saprebbe spiegare il significato di parole funzionali come la preposizione “di”, che è, minimamente, iperpolisemica, se non semanticamente vuota? Oppure, chi saprebbe spiegare com'è regolata l'interpretazione dei pronomi nelle frasi seguenti?

1. Anna sembrò a Sara di *credersi* speciale.
2. Anna sembrò a Sara di *crederla* speciale.
3. Anna convinse Sara a *credersi* speciale.
4. Anna convinse Sara a *crederla* speciale.

In (1) il riflessivo *si* riferisce al soggetto, ma in (3) all'oggetto; viceversa, in (2) il pronome *la* si riferisce all'oggetto indiretto (o a una terza entità già nominata), mentre in (4) *si* riferisce al soggetto (o a una terza entità già nominata).

Se fossero i genitori a insegnare la lingua ai figli, come si spiegherebbe il fatto che i figli degli immigrati parlano generalmente la lingua del posto perfettamente e senza accento, nonostante i genitori ne abbiano una competenza molto più limitata, come osserva Jackendoff (1994, pp. 21-22): “The adults often never feel comfortable with the language of the adopted country: they speak with an accent, they express themselves with hesitation, they admit to not quite following the news on television, and so forth. Yet their children become fully fluent native speakers of the new language. Evidently the children have learned something their parents don't know. So the parents couldn't have taught them. The children just “pick up” the language from being with other children”.

1.3.2. *I bambini ne sanno di più*

I bambini a 17 mesi non producono nessun articolo; sembrerebbero quindi ignorare la distinzione tra nomi propri e comuni, che si riflette nell'assenza vs. presenza dell'*articolo indefinito*. Un esperimento ha mostrato che non è così (Jackendoff, 1998, p. 147):

1. a. Questa è *dax*.
b. Questa è *una dax*.
2. a. Mi puoi dare *dax*?
b. Mi puoi dare *una dax*?

Se lo sperimentatore mostra una bambola a una bambina di quell'età e pronuncia la frase (1.a) e poi le chiede di portargli “dax” (2.a), la bambina prenderà esattamente la bambola che lo sperimentatore aveva mostrato; se invece pronuncia la frase (1.b) e poi chiede alla bambina di portargli “una dax” (2.b), questa prenderà una bambola qualsiasi. Questa semplice esperienza mostra che la competenza passiva è superiore a quella attiva, ciò che è vero anche per gli adulti, si tratti di lingua madre, in particolare relativamente al lessico, o di altra lingua.

Analogamente, i bambini mostrano una tipica dissociazione tra produzione e percezione sul piano fonologico. La frase seguente, pronunciata da una bambina di circa 3 anni, ne è un tipico esempio (osservazione personale):

Ho detto [vettire], no [vettire]!

La frase acquista senso se si pensa che la bambina non riesce ancora a pronunciare due consonanti adiacenti (normale a una certa età); pertanto, *vestire* e *svestire* risultano omofone nella sua pronuncia; tuttavia, come nell'adulto, le due parole differiscono nel suo lessico mentale. Per questo, se si ripete l'emissione difettosa del bambino, questi non riconoscerà la sua stessa pronuncia. Questo ha senso se si abbandona l'idea semplicistica che tutto si impari allo stesso modo, persino all'interno dello stesso linguaggio, che è un sistema unitario solo a livello funzionale, essendo costituito di vari componenti con proprietà diverse, tempi di maturazione e di decadenza compresi; nello specifico, le capacità percettive maturano molto prima di quelle articolatorie.

1.3.3. *I bambini non si limitano a imitare*

I bambini inglesi fino ad almeno 3 anni di età producono frasi senza ausiliari; successivamente li pronunciano, ma non fanno l'inversione soggetto-ausiliare nelle interrogative; infine, intorno ai 5 anni producono interrogative come gli adulti (Jackendoff, 1998, p. 150):

- fase 1 (c. 2, 5 anni): *Why you smiling?*
- fase 2 (c. 3, 5 anni): *Why you are smiling?*
- fase 3 (c. 5 anni): *Why are you smiling?*

Il bambino non si limita a imitare la lingua a cui è esposto (le frasi delle fasi 1-2 non si trovano nella lingua degli adulti), ma ricostruisce la grammatica partendo dagli aspetti più semplici, per poi affinarla.

1.3.4. Il linguaggio non deriva solo dall'input

Un'altra evidenza del fatto che i bambini non si limitano a imitare proviene dalla flessione verbale. I bambini di lingua inglese acquisiscono la flessione del passato passando per 4 fasi (Jackendoff, 1998, p. 152):

- *walked, came, went*;
- *walked, comed, goed*;
- *walked, camed, wented*;
- *walked, came, went*.

Nella fase 1 producono forme perfette; nella 2 sembrano regredire non distinguendo tra verbi regolari e irregolari; nella 3 si rendono conto che alcuni verbi al passato subiscono un mutamento del tema, ma continuano ad aggiungere la desinenza regolare; nell'ultima fase pervengono alla forma adulta, avendo capito che i due processi morfologici sono complementari. Il "regresso" nella fase 2 è illusorio: nella fase 1 ogni forma è stipata a sé nel lessico mentale, mentre nella fase 2 il bambino si rende conto che esistono parole correlate per forma e significato (i.e., la morfologia); nel caso specifico, si rende conto che *walked* è *walk* con l'aggiunta di "ed", cui corrisponde l'aggiunta del significato "passato".

Questi fatti sono ancora più significativi perché non si può parlare di "imitazione imperfetta": forme come *comed* e *goed* o *camed* e *wented* sono creazioni spontanee.

1.4. Apprendimento in assenza di input

Secondo la teoria del *periodo critico* di E. Lenneberg (1967), l'apprendimento del linguaggio nel modo tipico dei bambini si esaurisce a circa 10-12 anni, con l'inizio della pubertà. Nel caso di lesioni alle aree del linguaggio, più giovane è il soggetto, maggiori sono le possibilità di recupero del linguaggio.

Un'altra fonte in favore del periodo critico proviene dallo studio dei "bambini selvaggi", vissuti in condizioni di segregazione sociale; in rari casi allevati da animali. L'età del ritrovamento e della rieducazione si è rivelata

decisiva per l'apprendimento linguistico: per gli individui già entrati nella pubertà i risultati sono stati molto modesti, in particolare per la sintassi, paragonabile a quelli di un bambino di 2,5 anni¹.

Dagli studi sui parlanti dell'*American Sign Language* (ASL), la lingua dei segni della comunità sorda americana, proviene l'evidenza più chiara a favore del periodo critico: la maggior parte dei sordi non hanno genitori sordi; pertanto, non imparano la lingua dei segni come gli altri bambini imparano la lingua. L'età in cui vengono affidati a istruttori di ASL ha conseguenze dirette sul successo del loro apprendimento. Il loro apprendimento della ASL (Jackendoff, 1998, pp. 170-172) è riassumibile come segue: mentre tutti – di lingua madre, precoci e tardivi – apprendono l'ordine base delle parole, solo quelli di lingua madre apprendono completamente la flessione verbale e altri aspetti sintattici; i tardivi non l'apprendono affatto.

Conclusioni simili derivano dall'apprendimento dell'inglese da parte di immigrati cinesi e coreani (Jackendoff, 1998, pp. 171-172). I risultati sono simili a quelli precedenti: la precocità dell'età di arrivo in America è determinante per l'apprendimento della sintassi.

Si può concludere che esista un periodo critico per l'apprendimento della lingua madre; quindi, una specializzazione genetica temporizzata per il linguaggio. In tempi più recenti, gli studi basati su tecniche di neuro-visualizzazione hanno chiarito che esistono diverse finestre temporali relative ai diversi componenti del linguaggio: *minimamente*, fonologia, sintassi, lessico (Parrington, 2015, p. 161).

1.5. Apprendimento con input difettoso

1.5.1. Sistemi di segni non nativi

In USA sono tre le lingue dei segni utilizzate dai sordi: oltre all'ASL, il M.anual E.english, calcato sull'inglese (trasposizione letterale in segni dell'inglese americano), e i "S.istemi D.omestici", *pidgin* di segni derivati dall'ASL, dal ME o improvvisato, utilizzati dai genitori udenti per comunicare coi figli sordi.

Dallo studio della loro acquisizione sono emersi fatti interessanti: i bambini sordi esposti a una forma rudimentale di ME sviluppano una lingua con caratteristiche simili all'ASL; i bambini sordi esposti ai SD sviluppano una forma di comunicazione molto più elaborata e coerente di quella dei genitori,

¹ Per una rassegna del campo, v. Newton (2002).

che ha, *ancora*, caratteristiche simili all'ASL, sebbene non siano mai stai in contatto con questa.

I risultati molto superiori rispetto all'input sono un'evidenza di innatismo e del fatto che l'organo del linguaggio esercita un'azione suppletiva in presenza di input difettoso. Inoltre, è confermata l'esistenza del periodo critico: i genitori non raggiungono il livello linguistico dei figli perché hanno superato il periodo critico.

1.5.2. Creolo hawaiano

All'inizio del secolo scorso, le Hawaii furono annesse agli USA e gli imprenditori americani che avevano investito in enormi coltivazioni furono obbligati a importare mano d'opera. La quasi totalità venne da Cina, Giappone e Filippine, venendo a formare una comunità mista. L'unica lingua condivisibile era l'inglese, utilizzato per comunicare coi datori di lavoro. Si trattava di un inglese molto lontano da quello vero e proprio: era un *pidgin*, un mezzo molto rudimentale, senza grammatica, con un lessico a base inglese molto limitato, adatto a scopi comunicativi immediati (Bickerton, 1983, p. 108):

- 1) Now days, ah, house, ah, inside, washi clothes machine get, no? Before tinte, ah, *no more*, see? And then pipe no more, water pipe no more.
“Oggi giorno, ah, casa, ah, dentro, lava panni macchina esserci, no? Prima tempo, ah, non esserci, capire? E poi tubo non esserci, tubo acqua non esserci” (*Oggi giorno, in casa abbiamo la lavatrice, no? Prima, non ce l'avevamo, capisci? E non c'era nemmeno l'acqua corrente*).
- 2) Good, this one. Kaukau any kind this one. Pilipin island no good. No more money.
Buono, questo qui. Gnam-gnam ogni tipo, questo qui. Isole Filippine no buono. Non esserci soldi (*Qui si sta bene. C'è di tutto da mangiare, qui. Nelle Filippine non si stava bene. Non c'erano soldi*).

L'interpretazione di questa accozzaglia di parole dipende in larga misura dalle inferenze ricavate dal contesto e dal linguaggio non verbale, tanto che interpretare questi enunciati estrapolati dal contesto risulta difficile anche per esperti.

Un'altra caratteristica del *pidgin* hawaiano è la *variabilità* (Jackendoff, 1998, p. 182):

- 1) The poor people all potato eat.
la povera gente tutto patata mangiare (*I poveri mangiano solo patate*).

- 2) *Work hard this people.*
 lavorare molto questa gente (*Questa gente lavora molto*).

Conformemente alla lingua madre, la prima frase (di un giapponese), ha il verbo alla fine; la seconda (di un filippino), ha il verbo all'inizio.

I bambini immigrati nelle Hawaii di prima generazione erano esposti alla lingua dei genitori e al pidgin. A scuola e nelle interazioni interetniche tra coetanei utilizzavano necessariamente il pidgin. Il risultato è stato la creazione del *creolo hawaiano* (CH). Per capirne la differenza rispetto al pidgin, si osservino gli esempi seguenti, dello stesso contenuto di quelli già visti (Bickerton, 1983, p. 108):

- 1) Those days bin get *no more* washing machine, no more pipe water like *get inside house nowadays*, ah?
 2) Hawaii more better than Philippines, over here get plenty kaukau, over there no can, bro, you no more money *for buy kaukau 'a'swhy*.

Si tratta di frasi costruite in base a regole sintattiche, come nelle altre lingue: compaiono marche di flessione (*bin* per il passato), parole funzionali (*for, as, why*). Non ci si lasci ingannare dal fatto che rispetto all'inglese sembrano sgrammaticate: si tratta di una grammatica diversa da quella dell'inglese, che ha fornito solo un po' di lessico. Un creolo, a differenza del *pidgin*, è una lingua.

Ma come hanno creato il CH a partire dal pidgin, i figli degli immigrati? Si noti che il CH differisce drasticamente dall'inglese: la negazione precede il verbo/ausiliare, non c'è l'ausiliare "avere", il connettivo causale è in fine di frase, il relativo è assente e non c'è l'ausiliare "essere". Uno dei contrasti più interessanti è il seguente (Bickerton, 1983, p. 110):

<i>Creolo</i>	<i>Inglese</i>
He get <i>one</i> black book	He has <i>a</i> black book
Nobody go get job	Nobody will get <i>a</i> job

(1-2) contengono entrambi un nome indefinito, in (1) viene preceduto da *one*, in (2) da nulla. La differenza corrisponde a una di contenuto: si usa *one* per accompagnare un nome specifico non ancora identificato ("Ha un libro nero *specifico*"); il nome compare invece senza articolo se è generico ("Nessuno troverà un lavoro *qualsiasi*"). In inglese, però (come in italiano) questa differenza di contenuto non è codificata dalla sintassi, né nelle lingue degli immigrati. Da dove hanno attinto, allora, la grammatica i bambini? L'unica possibilità è che si tratti di una creazione generazionale spontanea.

Un'altra evidenza di innatismo è che i creoli condividono delle sorprendenti *somiglianze strutturali*, a dispetto di distanza geografica e lingua di lessicalizzazione (per es. il francese). Particolarmente indicativo a questo proposito è il sistema verbale (Bickerton, 1983, p. 110).

Un'ulteriore prova dell'azione dell'organo del linguaggio è ricavabile dalla comparazione tra i creoli a base inglese e l'inglese dei bambini piccoli, che coincidono in molti punti essenziali, in contrasto con l'inglese degli adulti (Bickerton, 1983, p. 112): assenza di inversione soggetto-ausiliare nelle interrogative, doppia negazione, assenza dell'ausiliare *do* nelle negative, del complementatore *to*, uso di *more* a destra di un aggettivo monosillabico, assenza dell'articolo indefinito con un nome generico, presenza di *more* prima dell'aggettivo comparativo *better*. Come si spiegano queste sorprendenti analogie? Bickerton ha ipotizzato che i creoli e la lingua dei bambini di lingua inglese siano generati dallo stesso meccanismo mentale, il "bioprogramma", il programma innato che costruisce la grammatica di una lingua. Questa proposta è però problematica: le lingue degli adulti non sarebbero lingue naturali?

Una spiegazione alternativa è che i creoli a base inglese e l'inglese dei bambini abbiano in comune il fatto che, per mancanza di sufficiente *input*, selezionano entrambi le opzioni di *default* della "grammatica universale" (l'insieme dei principi su cui l'organo del linguaggio si basa). Questo significa ipotizzare che la grammatica universale, pur permettendo diverse opzioni, ha delle opzioni di base, le più semplici, che vengono selezionate dal bambino in mancanza di evidenza contraria. Perché manca l'evidenza contraria nei creoli? La risposta è ovvia: perché l'input è difettoso, in quanto manca di sintassi e non è uniforme. Perché manca l'evidenza contraria nella lingua dei bambini in fase di acquisizione? La risposta è che i bambini si trovano in una fase in cui non hanno ancora scoperto la grammatica degli adulti; pertanto, applicano le opzioni di default della grammatica universale. La differenza tra i bambini esposti a un pidgin e i bambini esposti a una lingua nativa è che i primi finiscono per mantenere le opzioni di default, in quanto dati contrari non ne esistono, mentre i secondi passano mano-mano alle opzioni della lingua adulta.

1.6. Deduzioni

Dall'osservazione di come si acquisisce il linguaggio si deduce che i bambini imparano la lingua dell'ambiente in cui crescono grazie a un robusto *istinto linguistico* (o organo del linguaggio o grammatica universale o

facoltà del linguaggio). Di quale impresa si tratti è ben espresso attraverso il Paradosso dell'Acquisizione della Lingua di Jackendoff (1996, p. 95): "Every normal child acquires the mental grammar of his or her own language within seven or eight years, with little direct instruction or consultation. Yet the Community of linguistics, working collectively, with oodles of cross-linguistic evidence, has not succeeded in writing the grammar of a single language, despite decades of research, backed by centuries of traditional grammar".

Come i "bambini selvaggi" dimostrano, l'ambiente circostante è una condizione *necessaria* affinché i bambini acquisiscano la lingua; il linguaggio è una potenzialità umana che deve essere attualizzata attraverso stimoli adeguati. Tuttavia, l'ambiente *non è sufficiente*, com'è mostrato dall'apprendimento da adulti della *lingua madre* o di una *seconda lingua*.

Quale sia lo stimolo linguistico sufficiente affinché l'organo del linguaggio agisca non è dato di sapere. Tuttavia, una prima conclusione sembra altamente verosimile: l'organo del linguaggio può supplire, entro certi limiti, alla mancanza di sintassi, ma non alla mancanza di lessico di base (oltre che, probabilmente, alla mancanza di modelli conversazionali di base). La ragione è che nel suo aspetto più primitivo il lessico consiste nell'associazione arbitraria tra un significante e un significato, che è quanto di meno universale si possa immaginare².

2. Acquisizione dei suoni del linguaggio

La fonetica, l'osservazione della fonazione e l'analisi dei suoni che questa produce, è sufficiente per comprendere il suono linguistico? Nella discussione che segue mostreremo che la percezione del suono linguistico è mediata in modo profondo dalla mente, che è programmata per acquisire in modo sorprendentemente precoce la grammatica dei suoni della lingua dell'ambiente in cui si cresce. Non è possibile fare a meno di mentalismo e innatismo.

² Come diversi studi hanno mostrato (v., p.e., Miller, Gildea, 1987), questo non significa che l'istinto linguistico non abbia un ruolo nell'acquisizione del lessico. Qui ci si riferisce alla *denominazione*, che, va da sé, non ha nulla di universale. Per quanto doloroso, per limiti di spazio non è stato possibile trattare in questa sede dell'acquisizione del lessico.

2.1. Illusioni fonetiche

I parlanti di una stessa lingua hanno invariabilmente delle percezioni, note col nome di “illusioni fonetiche”, in contrasto coi dati fonetici. Un tipo è esemplificato di seguito: *in*-possibile; *in*-felice; *in*-tonso; *in*-civile; *in*-credibile.

In ciascuna parola la nasale del prefisso è articolata in modo diverso; tuttavia, i parlanti la percepiscono come invariabile (persino in *impossibile*, nonostante la differente ortografia). Un'altra illusione è esemplificata dalle forme seguenti: *per*-spicace; *super*-stite; *con*-statare; *in*-stallare.

In queste parole la consonante finale del prefisso non è pronunciata, nonostante i parlanti italiani siano convinti del contrario.

Il fenomeno che mostra la maggiore discrepanza tra l'aspetto fisico e l'elaborazione mentale del suono è l'Effetto McGurk (McGurk, MacDonald, 1976). Si riferisce a un esperimento in cui i soggetti sono sottoposti a uno *stimolo disgiunto*: la visione di una persona che articola una sillaba e l'ascolto contemporaneo di una sillaba diversa. Per esempio, una persona su uno schermo articola la sillaba [ga-ga] mentre una voce pronuncia [ba-ba]. Il risultato di questa percezione disgiunta, da parte di un'altissima percentuale di soggetti, è [da-da]. L'Effetto McGurk si verifica su parlanti nativi di tutte le lingue; con stimoli provenienti da maschi o femmine; con immagini facciali molto ridotte; su bambini di pochi mesi; su soggetti consapevoli o inconsapevoli dell'effetto.

Che cosa significa? La spiegazione più convincente – forse l'unica possibile – è che tra articolazione e percezione del suono linguistico esista una coordinazione: è esperienza comune che la vista di un atteggiamento articolatorio stimoli l'immagine fonica corrispondente e viceversa. È probabile che nessun bambino potrebbe apprendere a pronunciare perfettamente i suoni della lingua madre senza questa capacità innata di associare a uno stimolo sonoro l'atteggiamento articolatorio corrispondente, almeno in qualche misura. La ragione è che molti movimenti articolatori sono nascosti all'osservazione esterna, in particolare quelli di *radice* della lingua, *velo* e *corde vocali*. Anche i bambini ciechi imparano a pronunciare perfettamente la lingua madre, nonostante non abbiano alcun input visivo.

Quindi, ci sono buone ragioni per ritenere che l'apprendimento dei suoni da parte del bambino sia mediato da un potente istinto linguistico, nello specifico dall'associazione innata tra articolazione e percezione. L'esperimento di McGurk crea una situazione impossibile nel mondo reale: una disgiunzione tra i due stimoli, che produce un conflitto cognitivo, a sua volta risolto con un compromesso; la sillaba percepita è intermedia tra quella pronunciata e quella vista.

2.2. “Fonetica mentale”

La conclusione della discussione precedente è che dobbiamo postulare una “fonetica mentale”, nota col termine di *fonologia*. Ma qual è la funzione del *componente fonologico*? La risposta è che ha quella di *riconoscimento* dei suoni linguistici, senza il quale non comincerebbe la decodifica del parlato.

Mentre la fonetica opera in modo *analogico*, la fonologia opera in modo *digitale*: un suono può essere *più o meno* lungo, sonoro, aperto ecc., ma un fonema può solo essere lungo o breve, sonoro o sordo ecc. Questa è la ragione per cui è la fonologia a essere direttamente correlata alla grammatica e al lessico. La funzione fondamentale del componente fonologico è la discriminazione dei segmenti di suono: un parlante deve identificare le unità di suono con cui vengono costruite le parole del suo lessico mentale sulla base della sua conoscenza dell’inventario dei fonemi della propria lingua.

2.3. Percezione categoriale

Diversi esperimenti hanno dimostrato la fondatezza del principio fonologico. In uno di questi (Eimas, 1984, p. 48), alcuni parlanti nativi di inglese americano sono stati sottoposti a stimoli acustici sintetizzati per testare la percezione della distinzione tra consonanti sorde e sonore. Nelle sillabe consonante-vocale che cominciano con consonanti sonore la sonorità comincia subito; nelle sorde comincia con un certo ritardo. Questo iato tra l’inizio della fonazione di una consonante e l’inizio della sonorità è alla base della percezione della differenza tra sorde e sonore. Il problema è che il tempo è una dimensione continua: se un ascoltatore percepisse le differenze acustiche su base puramente fonetica, ci si dovrebbero aspettare giudizi altrettanto gradualmente. La realtà è diversa: un parlante di inglese (ma lo stesso vale per tutte le lingue) giudicherà una consonante sorda o sonora in modo categoriale (ovvero *digitale*).

La percezione categoriale è già presente in età molto precoce, come un esperimento di C.G. Wolf (Eimas, 1984, p. 49) su bambini di pochi mesi ha mostrato (la tecnica usata per ricavare “giudizi” dai bambini si basa sulla frequenza di suzione). Quando i bambini sono stati sottoposti a un suono vocale sintetico con un particolare tempo di attacco della sonorità, anziché una variazione lineare di percentuali, le curve hanno mostrato che per tempi di attacco sotto i 30 millisecondi i bambini quasi sempre identificavano lo stimolo come sonoro; per tempi di attacco sopra i 30 millisecondi, tendevano a udire il suono come sordo. Questo indica che la percezione non è regolata da gradazioni continue delle proprietà acustiche del segnale.

Un altro esperimento, condotto da Eimas (1984, p. 47) è arrivato alle stesse conclusioni. Nell'esperimento, un altoparlante posto sopra lo schermo emetteva sillabe sintetizzate da un computer, mentre un bambino di 4 mesi aveva un succhiotto collegato a uno strumento di registrazione: la frequenza della suzione indicava la risposta del bambino a una serie di suoni. È risultato che nella ripetizione di una stessa sillaba, la frequenza dapprima aumentava e poi nuovamente diminuiva, segno che il bambino si abituava allo stimolo. Quando la sillaba cominciava con consonante diversa, la frequenza di suzione cresceva bruscamente, segno che i bambini avevano percepito il contrasto. Quando lo stimolo differiva acusticamente da quello precedente ma corrispondeva allo stesso fonema, il cambiamento nella frequenza di suzione era trascurabile.

Un altro esperimento, condotto da P.K. Kuhl (Eimas, 1984, p. 51) ha confermato la percezione categoriale in bambini molto piccoli; la diagnostica utilizzata in questo caso fu un distrattore, un giocattolo. Il bambino di 6 mesi, distratto dal giocattolo, trascurava le variazioni della vocale /a/ come in *pop*, ma quando venne emesso /i:/, come in *peep*, non si occupò più del giocattolo e si girò verso l'altoparlante, riconoscendo il contrasto fonologico.

2.4. I neonati hanno già un accento

Uno studio (Mampe *et al.*, 2009) ha portato delle prove a favore del fatto che l'apprendimento di alcuni elementi della lingua materna comincerebbe persino nel periodo intrauterino.

Il vagito dei neonati consiste in un'unica melodia intonativa ad “arco” (il tono prima sale, poi scende). Tuttavia, sono state riscontrate delle differenze tra neonati di comunità linguistiche diverse: è stato analizzato il pianto di 60 neonati, 30 di genitori francesi monolingui e 30 di genitori tedeschi monolingui ed è risultato che i neonati francesi piangono preferenzialmente con un'intonazione ascendente, mentre quelli tedeschi con un'intonazione discendente, conformemente alle caratteristiche melodiche dell'intonazione fondamentale nelle due lingue.

2.5. Specializzazione percettiva

L'indebolirsi della capacità di percepire le distinzioni di suono assenti nella propria lingua è provato da un esperimento condotto da J.F. Werker e R.C. Tees (Eimas, 1984, p. 52), in cui furono testati bambini di lingua inglese

di gruppi differenti di età, con lo scopo di verificare le risposte a contrasti consonantici assenti in inglese di hindi e salish (lingua amerindiana). I risultati hanno mostrato che la capacità di percepire questi contrasti diminuisce rapidamente con l'età: a circa un anno la loro capacità di individuare i contrasti non presenti in inglese crolla rispetto a quando avevano 6-8 mesi.

Tutto ciò suffraga l'ipotesi di un insieme di meccanismi innati specializzati per la percezione del linguaggio. Il bambino nasce con molte delle infrastrutture su cui si baserà in seguito la percezione del linguaggio. Può darsi che, al pari della specializzazione anatomica del canale vocale e dei centri della parola localizzati nel cervello, queste innate capacità percettive si siano evolute specificamente per la percezione del linguaggio (ivi, p. 52). Potrebbero essere la risposta evolutiva alla necessità del bambino di acquisire quanto prima possibile la lingua, e, di conseguenza, la cultura dell'ambiente.

2.6. Lingua parlata vs. scritta

In un'ottica comportamentista non si assume che esistano apprendimenti diversi. In realtà, lingua parlata e scritta hanno ben poco in comune; in particolare, riguardo a come vengono apprese.

Per illustrare la diversa natura della lingua scritta rispetto a quella parlata, ci limiteremo a un esempio: la *punteggiatura*. In estrema sintesi, la punteggiatura è un surrogato dell'intonazione del parlato (Svolacchia, 2007). A livello cognitivo, la punteggiatura è un'operazione molto diversa rispetto all'intonazione. Nessuno sbaglia mai l'intonazione quando parla la propria lingua (non necessariamente quando legge), nemmeno se si è estremamente stanchi, intossicati o distratti; gli errori di punteggiatura, invece, sono all'ordine del giorno (o i dubbi, anche tra scrittori di professione).

Un caso famoso è quello di I. Calvino, uno dei più grandi scrittori e saggiisti italiani del Novecento, ma mediocre punteggiatore, come il passo seguente mostra (Calvino, 1980, p. 308): “Ora io credo che nell'uno come nell'altro caso¹, la somma di due linguaggi che non sono interamente veri², non riesce a costituire un linguaggio vero”.

La prima virgola è errata perché incoerente: se C. intendeva creare una parentetica, avrebbe dovuto inserire una virgola anche dopo “che” della completa; la seconda virgola è errata perché inserita tra soggetto e predicato (in alternativa, se C. intendeva rendere la frase relativa parentetica, sarebbe doppiamente errato: ancora per incoerenza e perché si tratta di una relativa restrittiva, non appositiva, i.e. restringe la referenza del nome che modifica).

A livelli più modesti, si può considerare la seguente circolare scolastica, che è talmente mal punteggiata da renderne difficile la lettura: “Il termine fissato, per la presentazione delle domande e dell’eventuale documentazione, che integra le domande già presentate è perentorio, e non si terrà conto alcuno delle domande, dei documenti, e dei titoli comunque presentati dopo la scadenza del termine stesso”.

3. Conclusioni

La lezione dell’acquisizione del linguaggio è che esiste una ricca natura umana e non c’è motivo di dubitare che questo valga anche per altre capacità cognitive, come molti studi hanno mostrato al di là di ogni ragionevole dubbio.

Un bambino normale (a volte anche bambini con ritardo mentale) riesce nell’impresa di impadronirsi già intorno ai 4-5 anni di almeno una lingua, uno dei sistemi più complessi e astratti che esista in natura, mentre gli riesce impossibile o quasi imparare ad allacciarsi le scarpe. Pertanto, a meno di non sostenere che allacciarsi le scarpe sia più complesso di una lingua, questo semplice contrasto suggerisce a gran voce che si tratta di apprendimenti molto diversi per la nostra specie. Del resto, si può confrontare la nostra capacità di camminare in modo bipede, innata nella nostra specie, con la nostra capacità di nuotare, che è, a meno di un lungo e faticoso addestramento, patetica. La natura non ci ha predisposti a imparare istintivamente ad allacciarsi le scarpe né a nuotare.

Le implicazioni per una teoria dell’educazione risultano piuttosto dirette; come ha scritto S. Pinker, l’istruzione dovrebbe concentrarsi su quelle capacità per cui la natura ci ha poco dotati (Pinker, 2002, p. 222): “Education is a technology that tries to make up for what the human mind is innately bad at. Children don’t have to go to school to learn to walk, talk, recognize objects, or remember the personalities of their friends, even though these tasks are much harder than reading, adding, or remembering dates in history. They do have to go to school to learn written language, arithmetic, and science, because those bodies of knowledge and skill were invented too recently for any species-wide knack for them to have evolved”.

Tuttavia, se negare l’esistenza di una ricca dotazione innata per la nostra specie sarebbe infantilismo scientifico, quasi altrettanto naif sarebbe ammantare l’innatismo di un’aura magica: come l’osservazione dei bambini cresciuti al di fuori della società umana mostra, dal nulla non viene nulla. Innatismo non è sinonimo di automatico, ma di potenzialità innata, che per

essere sviluppata appieno ha bisogno di essere attivata nel periodo giusto; il fattore età è fondamentale.

Questo vale anche per capacità ancora più ovviamente innate, come camminare, masticare o interpretare il mondo sulla base della visione (per es. la prospettiva) o dell'udito, o di altri aspetti legati alla sfera affettiva, attentiva o psicomotoria. Il bipedismo è innato nella nostra specie: i bambini imparano a camminare senza insegnamento intorno al 1° anno d'età; tuttavia, se questo sviluppo viene impedito (perché obbligati a stare sdraiati o seduti dalla prima infanzia) o inibito dall'imitazione di modelli quadrupedi, questa potenzialità non si sviluppa pienamente, nemmeno dopo molti anni di riabilitazione. Lo stesso vale per il corpo: mal nutrito, non si sviluppa pienamente. Alcuni di questi bambini, soggetti a denutrizione, avevano una statura molto inferiore alla norma e altre carenze di sviluppo. In mancanza di stimoli adeguati, avviene nel bambino una sorta di "marasma" cognitivo-affettivo, non molto diverso da quello propriamente detto.

Questi fatti suggeriscono quanto sia importante creare un ambiente stimolante specialmente nei primi anni di vita affinché il bambino si sviluppi secondo natura a tutti i livelli. La tradizionale dicotomia tra "natura e cultura", tanto cara al pensiero illuminista, è semplicistica: anche il binomio ambiente-fattore età giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'individuo.

In conclusione, l'intuizione di Giuseppina Pizzigoni "Educare secondo verità e natura" risulta quanto mai attuale. Si può concludere che qualunque pratica didattica debba tener conto di questi profondi aspetti della natura umana, per non correre il rischio di essere puramente ideologica; come tale, irrilevante, se non dannosa.

Riferimenti bibliografici

- Bickerton D. (1983), "Lingue creole", *Le Scienze*, 181, 8, pp. 106-113.
Calvino I. (1980), *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino.
Chomsky N. (1959), "Review of Skinner (1957)", *Language*, 35, pp. 26-58.
Darwin C. (1871), *The Descent of Man*, John Murray, London.
Eimas P.D. (1984), "The Perception of Speech in Early Infancy", *Scientific American*, 252, 1, pp. 45-52.
Jackendoff R.S. (1994), *Patterns in the mind*, Basic Books, New York.
Jackendoff R.S. (1996), "Conceptual semantics and cognitive linguistics", *Cognitive Linguistics*, 7, 1, pp. 93-129.
Jackendoff R.S. (1998), *Linguaggio e natura umana*, il Mulino, Bologna.
Lenneberg E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, New York.

- Mampe B., Friederici A.D., Christophe A., Wermke K. (2009), "Newborns' cry melody is shaped by their native language", *Current Biology*, 19, pp. 1994-1997.
- McGurk H., MacDonald J. (1976), "Hearing lips and seeing voices", *Nature*, 264, 5588, pp. 746-748.
- Miller G.A., Gildea P.M. (1987), "Come i bambini apprendono le parole", *Le Scienze*, 231, pp. 94-102.
- Newton M. (2002), *Savage girls and wild boys. A history of feral children*, Faber & Faber, London.
- Parrington J. (2015), *The deeper genome. Why there is more to the human genome than meets the eye*, Oxford University Press, Oxford.
- Pinker S. (2002), *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*, Penguin Books, London.
- Skinner B. (1957), *Verbal behaviour*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- Svolacchia M. (2007), "La punteggiatura tra restrizioni e creatività", *Cadmo*, 15, 2, pp. 41-70.
- Watson J. (1924), *Behaviorism*, People's Institute Publishing Company, New York.
- Wittgenstein L. (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus/Logisch-philosophische Abhandlung*, Kegan Paul, London.

2. L'attività motoria tra senso civico e cultura in età evolutiva

di Daniele Coco, Luigi Inglese*

1. Le attività ludico-motorie a scuola per le prime forme di cittadinanza attiva nell'infanzia

L'apprendimento dell'Educazione civica attraverso l'attività ludico-motoria aiuta a formare cittadini responsabili e attivi, a promuovere la piena e consapevole partecipazione alla vita civica, culturale e sociale della comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

“In un contesto di crisi dei valori, quale la nostra società si trova a vivere, la scuola più che mai si trova di fronte a un'esigenza educativa. Fare una buona educazione è pratica difficile, ma necessaria. Si tratta di un richiamo continuo contro la rassegnazione, l'inerzia e la debolezza degli educatori, per proteggere i giovani da molti danni. Non si rivolge solo a genitori ed educatori professionisti, bensì a tutti gli adulti. In sostanza, si tratta di formare se stessi e il proprio ambiente, affinché i bambini ne siano influenzati positivamente. Il coraggio di educare bene richiede prima di tutto il coraggio di pretendere di più da se stessi, dal proprio stile di vita, vivendo coerentemente secondo i valori che danno significato e stabilità alla vita, gioie durature e consolazione nel dolore... il buon esempio, le possibilità di agire bene e il calore umano nell'ambiente circostante sono decisivi” (Brezinka, 2011, p. 55).

Dunque la scuola diventa il luogo cruciale per crescere e formare al senso civico le nuove generazioni. La scuola primaria è scuola definita dell'obbligo” (Calidoni, 2011, p. 16). L'obbligo, in realtà, stabilisce un gioco in cui l'alunno e la scuola entrano in un reciproco rapporto di diritti e doveri. In termini pratici, è bene osservare alcune regole specifiche: collegare la teoria

* Entrambi gli autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione del capitolo. In particolare, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Daniele Coco: 1, 2, 3; Luigi Inglese: 4, 5, 6, 7.

con la pratica: mettere in evidenza i nessi che connettono le problematiche della realtà con le potenzialità della ricerca, le sue ipotesi e le sue soluzioni; non isolare l'acquisizione intellettuale dai suoi contesti di origine e di applicazione; alzare il livello della vicinanza affettiva e della sensibilità valoriale; la condivisione e il dialogo sono carte vincenti in tutto il percorso scolastico.

Mentre nella scuola dell'infanzia non si trasferiscono contenuti conoscitivi o linguaggi e competenze ma contesti pratici che amplificano l'esperienza dei bambini grazie all'incontro con immagini, parole e azioni promosse dall'intervento dell'insegnante, attraverso la sperimentazione di attività con il gruppo di coetanei. Attraverso le esperienze di partecipazione attiva si costruisce il primo passo verso quello che sarà il loro futuro di cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

2. Cittadinanza attiva a scuola tra giochi motori e regole

Il gioco motorio dunque è uno strumento importante per riuscire a trasmettere gli elementi essenziali per iniziare quel processo evolutivo di consapevolezza e di partecipazione sociale che lo porterà a fare scelte nella piccola comunità che è l'aula prima e sarà la società in futuro.

L'educazione motoria e sportiva facilita, accresce e valorizza le opportunità di fare esperienza, di entrare in relazione e di comunicare con gli altri, di esprimere se stessi con diversi linguaggi, oltre che rappresentare un "nodo" strumentale dei contesti di apprendimento, rendendo possibili variegata esperienze di co-disciplinarietà nella didattica (Lipoma, 2014).

Nel gioco, si possono sviluppare situazioni che favoriscono l'espressione dell'individualità, l'accettazione dell'altro, l'autonomia; ma si può anche imparare ad accettare l'umanità con le sue contraddizioni. "Gioco è un'azione, o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in se stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e dalla coscienza di essere diversi dalla vita ordinaria" (Huizinga, 1946, p. 55).

Il giocatore deve fare la sua parte, rispettando un comportamento che dia "onore al gioco" (Casolo, Mondoni, 2003, p. 98). Decalogo del giocatore: un buon giocatore non lascia mai il gioco; un buon giocatore non discute; un buon giocatore non si vanta mai dei suoi successi; un buon giocatore sa perdere serenamente; un buon giocatore non inganna; un buon giocatore non chiede ad altri ciò che lui non accorderebbe mai; un buon giocatore non stima un avversario meno del suo valore, né si stima più di quel che vale; un

buon giocatore stimola i compagni con incoraggiamenti; un buon giocatore rispetta il gioco e gioca onestamente; un buon giocatore deve esprimersi al meglio e deve essere di esempio per i compagni e per gli avversari. Il fanciullo che si comporta bene durante il gioco, lo farà anche nel suo gruppo sociale e nella vita di tutti i giorni. Il gioco e le regole chiamano ad agire collettivamente, per rendersi conto che è necessario rispettare gli altri e che ciascuno ha una personalità diversa rispetto a quelle dei propri amici, ma non per questo inferiore. Attraverso le regole e nel gioco, ogni bambino diventa una proiezione sociale, capace di inserirsi e interagire con il gruppo, creando e diffondendo la propria esperienza, ma anche di essere partecipe di quella degli altri tramite la propria e la loro fantasia. L'educatore ha il compito di rendere solidi questi atteggiamenti positivi nei bambini, incoraggiandoli a uscire dai propri gusci sociali (Valentini, Dardanello, Federici, 2003). Continuando a giocare, il bambino progredirà nelle sue abilità di gioco di regole, imparando, quindi, a giocare sempre meglio. Se siamo in grado di giocare ai giochi di regole, è perché lo abbiamo imparato da bambini conoscendole fino in fondo.

Possiamo persino chiederci se non sia stato proprio il gioco a prepararci a situazioni di apprendimento di un livello superiore, dotato di regole altrettanto superiori (Scurati, 2000). L'età evolutiva dell'uomo viene suddivisa in fasi o periodi che corrispondono ai bisogni o a interessi superiori: 0-1 anni, interessi percettivi; 2-3 anni, interessi glossici, cioè la maturazione e l'apprendimento del linguaggio; 3-7 anni, interessi generali, risveglio intellettuale, età delle domande; 7-12 anni, interessi speciali e oggettivi; 12-18 anni, stadio di organizzazione e di valutazione, in cui emergono interessi etici; età adulta, stadio della responsabilità, della produzione e del lavoro. Gli elementi principali da affrontare con i bambini sono la famiglia e il rapporto tra famiglia e società, specificando quali funzioni con la vita contemporanea. Studiando la società di massa e il tempo libero e il gioco porteremo a conoscenza i diritti e i doveri del bambino, attraverso l'educazione a una profonda costruzione della società contemporanea con i suoi vari modelli positivi. Attraverso il gioco e le regole si creano amicizie che riducono o azzerano i disagi o gli imbarazzi sociali, che spesso capitano tra i bambini che non si conoscono l'un con l'altro che se ben guidati saranno i presupposti dei futuri cittadini di domani.

3. Le molteplici sfide dell'insegnante competente dell'educazione al movimento

Sembra inevitabile e fondamentale affrontare il ruolo dell'insegnante e degli educatori che promuovono attività ludico-motorie. Il compito a cui sono chiamati nel rapporto con l'alunno/educando è certamente arduo, ma costituisce una grande sfida per l'autentica crescita umana delle nuove generazioni. Per meglio comprendere la figura dell'insegnante, è opportuno iniziare dai termini "insegnamento" e "insegnare"; il primo fa comprendere che l'insegnante ha come obiettivo quello di formare e di trasmettere tecniche specifiche; il secondo consolida questi due concetti, specificando che le tecniche che vengono insegnate sono finalizzate all'esecuzione di un compito o di un'azione: attraverso metodi appropriati, spiegazioni, esempi, strategie, si trasmette il sapere e si guida all'acquisizione di comportamenti e abitudini fondamentali per la vita. Insegnare significa anche mostrare qualcosa a qualcuno: si indicano i passi da compiere, si mostra la bellezza delle discipline che si affrontano, per consentire a chi si ha di fronte di appassionarsi a ciò che gli viene presentato, di modo che capisca le proprie propensioni e possa così crearsi un proprio percorso (Coco, 2014).

Il docente di educazione motoria dovrà effettuare un percorso di formazione professionalizzante accademico orientato all'acquisizione di conoscenze, abilità didattiche e competenze in almeno quattro ambiti tutti importanti e indispensabili. Ci basti per il momento avviare una riflessione sull'importanza di: a) padroneggiare le conoscenze relative alle neuroscienze, allo sviluppo motorio, cognitivo, relazionale e emotivo che connota l'età evolutiva, alle forme della didattica generale e della pedagogia speciale, alle attività motorie per l'età evolutiva (forme del movimento); b) acquisire le capacità di utilizzare e trasferire nelle strategie della didattica applicata il sapere teorico per arrivare a declinare i percorsi di apprendimento motorio da adattare all'età, al genere, agli ambienti e alle attrezzature disponibili; c) saper programmare e integrare le forme della didattica tradizionale con innesti e sperimentazioni di didattica innovativa (neuro-didattica); d) saper comunicare in modo efficace sia in modo verbale che non verbale e saper motivare adeguatamente i propri allievi (Casolo, Coco, 2019).

Potremo inoltre affermare che il docente deve conoscere a fondo ciò che insegna, ovvero padroneggiare i nuclei rilevanti, i concetti e i metodi fondamentali, come anche la dimensione storica delle discipline che insegna. Per tale ragione, deve anche saper trasmettere passione e amore per quello che fa e, ancor prima deve esserne consapevole lui stesso, della missione che egli ha deciso di intraprendere. L'insegnante deve poi decidere quali mezzi,

strategie, tecniche e valutazioni utilizzare, per raggiungere gli obiettivi educativi stabiliti. Di fondamentale importanza, è la conoscenza degli aspetti psicologici-pedagogici che caratterizzano i vari interventi educativi, affinché favoriscano in modo efficace la crescita personale, intellettuale e culturale degli allievi.

Queste specifiche competenze, componenti della professionalità dell'insegnante, sono interdipendenti e vanno necessariamente messe in rapporto con i contenuti delle varie discipline.

Magistralmente riassunte dal prof. Colella (2016) si analizzeranno i diversi stili di insegnamento caratterizzanti l'educazione fisica: riproduzione o direttivi; produzione o non direttivi.

Stili d'insegnamento di riproduzione (o direttivi) sono (Colella, 2016, p. 30): comando; pratica; reciprocità; autovalutazione; inclusione.

- **Comando:** l'insegnante decide la tipologia del compito motorio; il numero di ripetizioni/serie; l'intensità e la difficoltà esecutiva; gli intervalli; gli attrezzi da utilizzare; gli spazi.
Condizioni della didattica: imitare e riprodurre un compito motorio; il gruppo esegue il compito contemporaneamente e secondo un modello pre-stabilito; utilizzare efficacemente il tempo d'impegno motorio; utilizzare gli attrezzi contemporaneamente.
- **Pratica:** l'insegnante definisce i compiti motori/durata e intensità e comunica i feedback agli allievi che eseguono le proposte secondo un ritmo personale.
Condizioni della didattica: eseguire il compito autonomamente; memorizzare sequenze motorie; acquisire e ripetere varianti esecutive; acquisire la consapevolezza del processo di apprendimento e dei feedback.
- **Reciprocità:** il ruolo dell'insegnante è quello di definire i compiti motori, gli spazi operativi; gli allievi a coppie eseguono le attività, alternandosi nell'osservazione reciproca e nella comunicazione dei feedback.
Condizioni della didattica: eseguire compiti motori a coppie; osservare le sequenze motorie richieste e i dettagli dell'esecuzione del compagno; osservare, confrontare e valutare un'abilità secondo criteri predefiniti; individuare e correggere gli errori dopo l'esecuzione.
- **Autovalutazione:** l'insegnante stabilisce le abilità criterio dell'esecuzione motoria; gli allievi eseguono autonomamente e controllano la propria performance con i criteri predefiniti.
Condizioni della didattica: acquisire e sviluppare le informazioni cinestetiche, valutando l'esecuzione del compito; eseguire un'abilità e confrontare la qualità della prestazione con i criteri predefiniti; correggere gli errori della propria esecuzione motoria; aumentare il tempo di impegno motorio.
- **Inclusione:** l'insegnante indica differenti livelli di difficoltà esecutive del compito/attività (mediante le varianti esecutive, l'uso di attrezzi ecc.). Gli

allievi scelgono il livello di difficoltà esecutiva più appropriata su cui esercitarsi, secondo le loro abilità e capacità motorie.

Condizioni della didattica: progettare una gamma di opzioni per consentire l'avvio delle attività per tutti gli allievi/uno stesso compito; rispettare le differenze individuali; scegliere il livello di difficoltà su cui esercitarsi; eseguire compiti motori secondo differenti livelli di difficoltà; favorire una partecipazione continua e aumentare il tempo di attività; favorire e sviluppare il processo di auto-valutazione.

Gli stili d'insegnamento di produzione (o non-direttivi) sono (Colella, 2016, p. 31): scoperta guidata; risoluzione dei problemi; programma individuale a scelta dell'allievo; autonomia dell'allievo con supervisione dell'insegnante; autonomia dell'apprendimento.

- *Scoperta guidata*: l'insegnante propone un compito motorio riferito prevalentemente a un'abilità motoria e sollecita gli allievi a individuare sia modalità esecutive diverse sia relazioni tra le varianti (spazio-temporali, quanti-qualitative), le modalità di utilizzo di un attrezzo; di spostamento entro spazi di grandezze diverse.

Condizioni della didattica riferite all'allievo: scoprire le varianti esecutive di un compito, un attrezzo, uno spazio (multilateralità); individuare le relazioni, tra le varianti esecutive di un compito e analoghe modalità esecutive di compiti diversi; sviluppare risposte motorie differenti, originali, creative, trasferibili in altri apprendimenti.

- *Risoluzione dei problemi*: l'insegnante pone un compito/un tema, in cui sono richieste soluzioni motorie aperte, ricorrendo al repertorio individuale di abilità motorie e posture; gli allievi eseguono il compito individuando risposte diverse, inusuali e creative.

Condizioni della didattica riferite all'allievo: produrre risposte e soluzioni motorie aperte a una domanda o un problema; sperimentare il repertorio motorio individuale; scoprire e sperimentare alternative diverse, comuni a più compiti; individuare diverse soluzioni motorie utili a scopi specifici.

- *Programma individuale a scelta dell'allievo*: l'insegnante decide un ambito disciplinare (per es. i giochi di squadra-la pallavolo); gli allievi si esercitano in tale ambito, organizzano attività e sequenze motorie, anche riferendosi alle competenze dei compagni.

Condizioni della didattica riferite all'allievo: scoprire e organizzare compiti e sequenze motorie in uno o più ambiti della disciplina; analizzare un ambito operativo; definire standard di prestazioni e di valutazione sulle proprie abilità.

- *Autonomia dell'allievo con supervisione dell'insegnante*: gli allievi decidono l'ambito disciplinare d'interesse e i compiti motori su cui esercitarsi; l'insegnante suggerisce i criteri di successo, comunica i feedback, favorisce l'autovalutazione.

Condizioni della didattica riferite all'allievo: scegliere un'esperienza di apprendimento motorio per scoprire, rielaborare e sviluppare le abilità in uno specifico ambito; eseguire i compiti scelti in modo multilaterale.

- *Autonomia dell'apprendimento*: gli allievi decidono in modo autonomo l'ambito disciplinare e i compiti motori su cui esercitarsi; l'insegnante condivide le decisioni del gruppo, riferite ai contenuti individuati.

Condizioni della didattica riferite all'allievo: favorire la più ampia scelta di ambiti e attività su cui svolgere esperienze motorie multilaterali; individuare le relazioni didattiche interdisciplinari.

4. La scuola come luogo privilegiato di iniziazione al movimento

Il linguaggio dell'attività ludico-motoria, come quello dell'arte, della danza, della musica, della poesia, è una lingua universale, attraverso la quale tutti sono in grado di comunicare e comprendersi. Quando pratichiamo un'attività motoria o giochiamo è soprattutto il corpo a parlare.

I gesti, le espressioni del viso, le grida di gioia o di dolore, il comportamento, sono tutti modi di comunicare. Alcune espressioni corporee sono universali e hanno tutti lo stesso senso: ridere, per esempio, è sempre un segno di contentezza, di benessere, di divertimento.

Ancora più importante è ciò che un allievo esprime con il suo comportamento: una condotta corretta, rispettosa delle regole e degli avversari, dimostra di condividere valori universali di pace, legalità e intercultura. I valori dell'attività motoria e del gioco sono l'amicizia, la lealtà, la solidarietà, l'impegno, il coraggio, il miglioramento di sé, la pace. Si tratta di ideali universali, validi per tutti e in ogni tempo. Infine, e non ultimo è importante quando i bambini praticano l'attività motoria, o semplicemente giocano a sapersi muovere in modo corretto per non interferire o ostacolare un corretto sviluppo fisico. Attraverso l'attività motoria e il gioco avviene il confronto con l'altro, e si fondono, accomunati dallo stesso obiettivo.

In Italia non sono certo assenti programmi e iniziative orientate alla più ampia diffusione dell'attività motoria fra tutti i cittadini: ciò che manca è la visione complessiva del problema, da cui far derivare un'azione organica e continuativa. La nuova cultura dell'attività motoria non può nascere altrimenti che nella scuola. È impensabile un progetto di attività motoria per tutti che non assuma come centrale il problema dell'educazione fisica e della pratica sportiva nella scuola di ogni ordine e grado, forti della consapevolezza che la pratica dei giochi sportivi esercita una decisa influenza formativa come viene documentato scientificamente sulla formazione e lo sviluppo della personalità

del giovane. L'attività motoria per tutti non è improvvisazione, ma tende a formare un vero e proprio servizio sociale; quindi non può prescindere dalla programmazione per la selezione e destinazione delle risorse finanziarie, per la scelta delle zone di intervento, le tipologie degli impianti, per la formazione degli educatori, sollecitando in tal senso l'impegno dello stato in tutte le sue articolazioni centrali, regionali e comunali. Si tratta di iniziare per certi aspetti un vero e proprio discorso di rottura per il passaggio dell'attività motoria vista, dell'attività motoria letta, dell'attività motoria televisiva, all'attività motoria vissuta come attività gratificante e socializzante.

5. Le radici culturali delle scienze del movimento

Introdurre un discorso che sia imperniato sulle correlazioni esistenti tra l'attività motoria e la cultura, diventa più semplice se prima si analizzano separatamente i due termini presi in esame. La lotta per la sopravvivenza dell'uomo, fin dai suoi primordi, ha prodotto esperienza. L'esperienza si è tramandata e arricchita di nuovi fatti e di nuove conoscenze e ha prodotto la cultura. Per cultura si può intendere l'insieme delle conoscenze, degli apprendimenti che l'individuo acquisisce nel corso della propria vita, dalla nascita alla morte. Della cultura fanno parte perciò anche tutti quei fattori scientifici, religiosi, politici, economici e sociali dei popoli.

Bisogna distinguere fra cognizioni e cultura in quanto quest'ultima parola designa una più profonda rielaborazione non solo intellettuale, ma anche spirituale, delle varie nozioni acquisite, che si risolve da un lato nella formazione della personalità morale dell'uomo, dall'altro nell'educazione del gusto. Pertanto anche il folclore, i costumi, le usanze di un popolo fanno parte della cultura. Come spiegava Ferrauto, le attività motorie comprendono l'insieme delle manifestazioni dell'uomo, quali che siano, in cui prevale, o appare prevalente, l'impiego delle risorse fisiche.

Per Enrile le attività motorie dell'uomo sono le diverse e molteplici forme del movimento corporeo che variano in rapporto ai fini, che hanno alla base la motricità individuale. Per tale ragione, in essa è implicita la partecipazione totale dell'individuo e non solo l'estrinsecazione delle energie cosiddette fisiche. Anche se è prevalente, o appare prevalente, l'utilizzazione di tali energie, è tuttavia certo che ogni attività motoria è condizionata dall'apporto e dall'incidenza di tutte le funzioni psichiche e organiche e non solo di quelle di moto. Il movimento umano, cioè il mezzo di manifestazione e di concretizzazione delle attività motorie, e una traduzione in atti della personalità somato-psichica e, con temporaneamente, è elemento di sollecitazione di

tutte le componenti di tale personalità. Se ben analizzate, le attività motorie dell'uomo risulteranno essere in concreto delle risposte a situazioni esterne alle quali occorrono far fronte. Un atteggiamento motorio, quindi, sarà la prima e immediata risposta che l'Io fornisce inserendosi nel mondo. Il movimento, procede direttamente da tutto l'essere vivente, è l'espressione di un bisogno suo primordiale, è condizione della vita stessa.

6. La fisicità della cultura

Se analizziamo queste due definizioni, possiamo notare come questi termini presentino delle chiare e precise correlazioni tra di loro, tanto che l'attività motoria diventa parte integrante e fondamentale nella formazione della cultura di un individuo. Come abbiamo detto, per cultura si intende l'insieme delle conoscenze che l'individuo acquisisce; ma nei primi anni di vita è proprio l'apprendimento motorio che è alla base della conoscenza. Secondo Piaget, le prime costruzioni logiche dipendono dalla motricità e dalle sue forme (senso-motorie, chino-percettive, schemi di azione). I primi processi mentali del bambino si imperniano esclusivamente sulle azioni che egli compie nei confronti dell'ambiente e degli oggetti che lo circondano (spazio topologico di Piaget).

Solo in uno stadio successivo e molto avanzato, il soggetto potrà costruire il pensiero formale, cioè, come riporta Calabrese, una forma di pensiero che non poggi più direttamente sugli schemi di azione, ma che sia capace di astrarre da questi schemi, ipotesi e concetti. Quest'astrazione sarà resa possibile grazie ai dati dell'esperienza senso-motoria, tramite la quale il bambino si è creato un quadro completo di conoscenze dirette e particolari, le quali rappresentano le basi concrete su cui si fondano le ipotesi soggettive e astratte.

In altri termini il conoscere, agli inizi, non è che il fare, il compiere delle azioni che portano il soggetto a contatto con il mondo esterno. Di ciò che viene percepito si distinguono in un secondo tempo la forma, la grandezza ecc., ma sempre in base a movimenti, a manipolazioni. Quindi, grazie a un sistema di assimilazione e di conservazione, le percezioni vengono come immagazzinate dal soggetto. Ma nel processo della conoscenza oltre al potere di assimilazione esiste anche quello che permette di rievocare le esperienze fatte quando una situazione lo richieda.

Questa possibilità di rievocare permette di passare oltre nella conoscenza. Per esempio, come diceva il prof. Calabrese, per un bambino, una volta appreso che una palla può girare, il constatare in seguito che può anche rimbalzare, costituirà un'ulteriore conoscenza nei confronti della palla.

Grazie a un sistema di conservazione dei dati, la palla da cosa sferica è divenuta cosa sferica che gira e che rimbalza; in seguito ogni altra scoperta relativa alla palla verrà conservata e cumulata alle precedenti. In tal modo più le azioni divengono complesse, più si moltiplicano e si sommano le assimilazioni. Giunge, infine, il momento in cui il processo si stabilizza: il soggetto è capace di raffigurare mentalmente le azioni che si collegano all'oggetto, vede la palla e sa che questa gira e rimbalza; a questo punto l'azione non passa più da lui alla palla, ma, tramite un'immagine mentale, sarà la vista della palla a rievocare in lui l'azione. Di questo passo, per giungere alla reversibilità dei processi conoscitivi e quindi all'astrazione, la strada sarà lunga ma ormai è tracciata. È per ciò evidente che in un soggetto in età evolutiva la nascita di una forma di ragionamento astratto è subordinata all'acquisizione del maggior numero possibile di nozioni pratiche relative al mondo oggettivo. Già soltanto questo basterebbe a giustificare un'affermazione come "l'attività motoria è cultura"; ma non è certo questo l'unico legame esistente fra questi due termini.

7. Salute e sistemi sociali in movimento

Come abbiamo messo in evidenza, i costumi sociali, le abitudini di un popolo fanno parte della cultura. E che dire allora di alcune forme di attività motoria che in alcuni Paesi sono divenute una vera e propria forma di costume? Prendiamo per esempio il "jogging"; in alcuni Paesi si è talmente diffuso da richiamare, giornalmente, milioni e milioni di praticanti nelle strade e nei parchi pubblici.

Negli USA, anche in Svizzera, in Finlandia e in altri Paesi ancora, ha preso talmente piede per cui non è assolutamente strano incontrare a qualsiasi ora persone che corrono per strada. Si può veramente affermare che il jogging in questi Paesi ha assunto le caratteristiche di un costume sociale, perciò utilizzando un sillogismo tipico della logica aristotelica potremmo affermare: il jogging è un costume sociale, il costume sociale è cultura, quindi il jogging è cultura. Ovviamente il jogging inteso come attività motoria che viene a far parte di quelle che sono le abitudini di un popolo. Un altro elemento importante di cui bisogna parlare volendo mettere in relazione l'attività motoria con la cultura, è il fine dell'educazione fisica moderna: educare l'individuo attraverso il movimento (psicomotricità). Come diceva Le Boulch, l'educazione psicomotoria contemporanea pone l'accento sull'importanza della relazione, e sull'interesse a favorire lo sviluppo di certe funzioni percettive o motrici in stretta relazione con le funzioni mentali.

La rapida evoluzione negli ultimi anni delle scienze umane, il progresso della medicina psicosomatica, hanno messo in evidenza che non era assolutamente possibile pretendere di educare totalmente un essere umano disinteressandosi del suo comportamento motorio. In psicocinesi, si tenta di seguire fedelmente lo sviluppo psicomotorio del fanciullo, onde aiutarlo a costruire la struttura centrale della propria personalità che è lo schema corporeo (Le Boulch, 1991; 2017).

L'importanza dello schema corporeo risulta evidente attraverso una serie di conseguenze dannose che vengono a manifestarsi in bambini in cui non si è completamente sviluppato, quali, per esempio, una goffaggine generale o anche in dislessie e disgrafie; con l'importanza che queste ultime assumono nel processo di apprendimento dell'individuo. Attraverso questi tre esempi di attività motoria non abbiamo certo voluto dare una dimostrazione completa dei rapporti esistenti tra l'attività motoria e la cultura, ma dimostrare l'esistenza di questo rapporto. Il periodo prescolare e scolare è una stagione di essenziale importanza per lo sviluppo funzionale, da cui dipendono l'evoluzione armoniosa della personalità con l'acquisizione del sapere scolastico. La dimostrazione è che ogni apprendimento può passare solo attraverso il corpo e la sua educazione. L'atto motorio non è solo una successione di impulsi fisiologici nello spazio e nel tempo ma diviene un momento socializzante e di relazione cosciente dell'individuo con l'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Brezinka W. (2011), *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Calabrese L. (1974), *L'apprendimento motorio tra i cinque e i dieci anni*, Armando, Roma.
- Calabrese L. (1989), *Linee comparate di teoria e metodologia dell'attività motoria*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Calidoni P. (2011), *Le scuole di base*, LAS, Roma.
- Casolo F., Coco D. (2019), "Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente?", *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione*, 17, 3, pp. 37-46.
- Casolo F., Mondoni M. (2003), *Teoria tecnica e didattica dei giochi di movimenti e dell'animazione motoria*, Edizioni Libreria dello sport, Milano.
- Coco D. (2014), *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia, Roma.
- Colella D. (2016), "Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo", *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione*, 14, 1, pp. 2279-7505.

- Dal Monte A. (1983a), *Fisiologia dell'esercizio nell'età evolutiva*, CONI-Centri giovanili di addestramento-Scuola dello sport, Roma.
- Dal Monte A. (1983b), *Fisiologia e medicina dello sport*, Sansoni, Firenze.
- Dal Monte A. (1992), *Sport e Salute*, Scuola dello Sport, Roma.
- De Juliis T., Pescante M. (1990), *L'educazione fisica e lo sport nella scuola italiana*, Le Monnier, Firenze.
- Enrile E. (1962), *L'educazione fisica moderna*, La Pleiade, Massa Carrara.
- Enrile E., Invernici A. (1974), *Gli aspetti del movimento in educazione fisica*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Enrile E., Invernici A. (1977), *I principi fondamentali dell'educazione Fisica*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Ferrauto E. (1960), *L'età prescolare e l'educazione fisica*, le Pleiadi, Massa.
- Huizinga J. (1939), *Homo ludens*; trad. it. di Corinna van Schendel, Einaudi, Torino, 2002.
- Le Boulch J. (1991), *Piscocinetica e apprendimento*, Armando, Roma.
- Le Boulch J. (2017), *Educare con il movimento*, Armando, Roma.
- Lipoma M. (2014), "Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria", *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, PensaMultiMedia, Lecce-Brescia, pp. 193-204.
- Loudes J. (1988), *L'educazione psicomotoria e le attività fisiche*, Armando, Roma.
- Malavenda S. (1967), *Tecnica e didattica dell'educazione fisica*, Labor, Roma.
- Mastrangeli V. (1972), *Le balbuzie terapia psicofonetica*, Agorà, Rapallo.
- Mosca L. (1980), *Attività motoria aspetti e problemi metodologici*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Piaget J. (1973), *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino.
- Rossi N. (1996), *Legislazione dell'educazione fisica dello sport*, Tecnodid, Napoli.
- Scurati C. (2000), *Tecniche e significati linee per una nuova didattica formativa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Valentini M., Dardanello R., Federici A. (2003), *L'arte del gioco e dell'animazione*, Editore Montefeltro, Urbino.
- Vayer P. (1982), *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma.
- Vayer P. (1988), *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, Roma.

3. Persona, umiltà, fioritura. Per un rinnovamento della filosofia morale

di Giovanni Cogliandro

1. Pensare la persona

Oggetto eminente dell'indagine filosofica è la persona, declinata nel pensiero contemporaneo come soggetto (nel contesto del pensiero normativo morale o politico) o come individuo (economico o sociale). Questa bipartizione a volte non è tematizzata ed è basata su una nozione polisensa, tipica del pensiero post-illuminista influenzato dalle scienze positive che colloca la persona nei suoi contesti concreti predeterminandone in qualche modo l'autoanalisi, riducendo scorrettamente ma ormai come per abitudine invalsa da decenni il *Verstehen* all'*Erklären*.

La riflessione filosofica contemporanea offre diverse declinazioni possibili della nozione di persona, utili per instaurare un dialogo sui fondamenti dell'antropologia filosofica e sulle conseguenze che questa opzione ha per le varie declinazioni della filosofia dell'azione e della filosofia morale.

Oggi in particolare è possibile presentare diverse modalità per stabilire connessioni filosofiche tra idee di eccellenza e di perfezione mondana (Kramer, 2017), teorie della virtù, paternalismo e possibilità di pensare e perseguire ideali di vita buona in contesti comunitari segnati dalla secolarizzazione, a partire dalle prospettive degli autori che hanno dato a questo complesso di problematiche il maggior rilievo del panorama filosofico mondiale degli ultimi anni, nella transizione tra XX e XXI secolo e in particolare Taylor, Habermas e Rawls.

Si può quindi in questo contesto analizzare criticamente il pensiero di alcuni filosofi contemporanei la cui riflessione ha posto in questione l'idea di perfezione e le diverse declinazioni del perfezionismo nel contesto della filosofia (morale e politica) contemporanea e la loro realizzabilità nella società liberale contemporanea. È quindi oggi possibile pensare a partire dalla

propria sensibilità filosofica le diverse possibilità per una società liberale di elaborare concetti condivisi di perfezione o di vita realizzata. Lo scopo che ci proponiamo è poter articolare una descrizione più ampia della normatività a partire da una nozione più ampia di persona, prendendo quindi posizione in merito alle recenti istanze provenienti dalle diverse versioni del perfezionismo e del paternalismo liberale, dai recenti sviluppi in tema di esemplarismo morale, per considerare criticamente i fecondi apporti provenienti dai *disability studies*, dal repubblicanesimo e dal comunitarismo nella loro capacità di criticare la giustificazione dell'esistente che la normatività liberale di fatto porta con sé (Rosito, Spanò, 2013).

Com'è stato più volte rilevato, in particolare da Nussbaum (si veda in particolare Nussbaum, 2009), è come se per un lungo periodo, che può avere come punti focali convenzionali l'Illuminismo e lo storicismo, la maggior parte dei pensatori abbia messo da parte il pensiero emozionale, unitamente all'osservazione dello sviluppo del carattere e quindi abbiano trascurato la centralità di una nozione così ricca e potente come quell'antica di *fioritura* della persona, limitandosi all'analisi delle opportunità di analisi razionale del reale pratico.

Kant nel suo scritto programmatico *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (Kant, 1784) promulga la massima normativa che gli esseri umani debbano determinarsi in primo luogo a uscire dallo stato di perpetua minorità in cui erano stati relegati nella loro autocomprensione nei diversi contesti del mondo pre-illuminista. È interessante l'utilizzo, quasi costante da parte di Kant, di un lessico giuridico, in cui si evoca imputazione e ascrizione di responsabilità da parte di Kant, che incolpa proprio l'uomo come singolo e come associato di non aver fatto abbastanza per auto-attribuirsi quanto gli spetta per natura. *Sapere aude*, avere il coraggio di sapere è quindi principio di autodeterminazione originario a essere capace, degno e meritevole di libertà. La minorità che a parere di Kant era amata dagli uomini nelle (da lui presunte) età oscure si rivela intensamente pervasa da sostrati immaginali, archetipi condivisi, figure del futuro non soggiogato da *quantitabilità* predefinite. Tale ricco patrimonio sostanzava il carattere della persona e i suoi abiti e inclinazioni verso il bene proprio e degli altri.

La compressione dell'analisi delle virtù pur presenti in opere come la *Metafisica dei costumi*, così sviluppata in tutte le epoche precedenti, avviene in particolare le possibilità di sviluppo della nozione di umiltà, nozione cardine per la comprensione dell'antropologia cristiana e in generale per la piena valutazione di un'umanità che si voglia comprendere in tutte le proprie possibilità, non offuscate dalle infantili ambizioni di titanismo epistemologico o declinato nelle fattezze del contemporaneo *dominio*.

Analoga trascuratezza si stende fino agli albori del XX secolo nei riguardi dell'analisi dello sviluppo del carattere al di là delle opportunità di analisi razionale del reale, così da inficiare alla radice l'antropologia e la proposta elaborata di Kant che risente del limite di voler conseguire un'autonomia caratterizzata da una forma di obbedienza volontaria di ogni individuo a principi universalmente generalizzabili.

La razionalità per Kant era molto diversa dalla razionalità che ha caratterizzato visioni più ampie della persona o dell'umano in generale, quali quelle classiche di Platone, Aristotele, Tommaso, recentemente rivisitati da diversi filosofi proprio per uscire fuori dalla dicotomia tra consequenzialismo e normativismo in filosofia pratica. Questi autori hanno dato maggior rilievo a eventi psicologici non osservabili, come la narrazione personale, che hanno notevole rilevanza filosofica, anche se non possono rientrare a tutti i costi nella formula delle massime universalizzabili o degli imperativi categorici. È impossibile formulare delle riflessioni filosofiche valide, eludendo la vita interiore, il vissuto che determina il nostro agire. Recuperare l'approccio dialettico-metafisico porta a considerare il bambino come potenziale pensatore e agente morale che, esplorando la realtà, la concettualizza. La conseguenza è che la filosofia morale si determina come primigenia concettualizzazione della realtà: compito dei filosofi morali può quindi essere elaborare e comunicare stimoli per edificare nuovi modi di comprensione del reale.

Un autore di rilievo al riguardo è De Certeau che con la sua scrittura descrive il percorso della soggettività in stretta connessione con l'esperienza del narrare e mostra (De Certeau, 2017) una continua tensione nel rendere intelleggibili quelle realtà che riguardano l'indicibile dell'esperienza. Il risultato è quello di mostrare un pensiero che, pur tenendo viva una forma dialettica intende superarla con una forma di conciliazione che egli indicherebbe come ossimorica, figura retorica tipica del linguaggio mistico come è ben dimostrato nel suo *Fabula mistica*. Tale forma retorica è la negazione del razionalismo della mediazione che troverà il suo compimento nella filosofia borghese e nel suo compimento sistematico ottocentesco. Nel contesto attuale di deprivatizzazione dell'esperienza comunitaria e religiosa ben descritto tra i pensatori viventi (in particolare in Taylor, 2009 e Habermas, 2017) è possibile descrivere l'esperienza comunitaria e sociale e l'esperienza mistica a partire da alcuni effetti connessi, includendo nella descrizione disposizioni del carattere come l'umiltà, la compassione e la misericordia che appaiono connesse tra di loro, sviluppando un discorso che accomuna Tommaso d'Aquino a filosofi del XX secolo tra loro molto diversi, da Maritain (2013) a MacIntyre (2017), contribuendo a un'analisi multilivello delle possibilità di piena realizzazione (fioritura, *eudaimonia*) del soggetto stesso anche quando

in maniera solo apparentemente paradossale comportano un abbassamento di sé. Si inserisce qui in maniera potente la recente questione dell'esemplarismo che ha riproposto Zagzebski nel suo ultimo libro (2017), classificando santi saggi ed eroi come i tre tipi di esemplari più rilevanti per una morale basata sulla *mimesis* di esistenze eccelse.

2. La nozione di fioritura e lo sviluppo della persona

Una nozione feconda che attraversa tutta la filosofia cristiana che, sulle orme di San Tommaso, si è ispirata ad Aristotele è quella della *fioritura* della persona.

La fioritura, riproposta oggi in diverse declinazioni dopo che per prima Anscombe la rese popolare attraverso il suo utilizzo del lemma inglese *flourishing*, è uno strumento espressivo potente e rilevante tanto per la metafisica della persona che per le sue conseguenze normative e pedagogiche. In particolare, la dinamica dello stupore, propria come già affermava Aristotele del filosofo, può esercitarsi in maniera ampia e feconda nel volgersi e nell'analizzare questa nozione che attraversa i secoli a partire dalla classica *eudaimonia* aristotelica, e che oggi è stata indagata da numeri filosofi contemporanei. Micheletti ci accompagna nell'esplorazione di come a partire dalla proposta filosofica di Anscombe si possa declinare fruttuosamente una direzione di ricerca per l'etica che sia finalizzata a "esplicitare le norme fondate sulle condizioni effettive necessarie per raggiungere la perfezione umana, sulle caratteristiche di una vita improntata alle virtù, e ancor prima a render conto adeguatamente dei concetti di 'azione umana', 'virtù', di una vita umana 'pienamente riuscita' (*human flourishing*)" (Micheletti, 2015, p. 51).

La fioritura può essere intesa in modo riduzionista se interpretata come uno stato di piacevolezza o di benessere, come conseguenza diretta di una sequenza o di alcune specifiche azioni. Andrebbe intesa invece in un modo più ampio come il modo migliore in cui *dovrei* e *potrei* vivere la mia vita, o il modo migliore, lo *stile* da imprimere e attraverso il quale ricalibrare il mio agire come una persona virtuosa. Micheletti nei suoi scritti ci mostra una via poco percorsa dai teorici delle virtù in Italia e all'estero, ovvero una concentrazione e una focalizzazione sulle virtù che MacIntyre chiamerebbe *della dipendenza riconosciuta*, in particolar modo discorrendo dell'umiltà e del suo peculiare status normativo nel passaggio dall'etica classica all'etica cristiana.

Le virtù, quindi, non sono solo eventi che semplicemente hanno determinati effetti, ma sono inserite in una più ampia tessitura, dipendono nel loro sbocciare dalla conformazione del carattere, un processo *in itinere* fino alla

fine della vita di un agente responsabile. Sono opzioni procedurali che si attivano sempre di più nel deliberare e nell'agire pratico della persona agente, costruito a partire da una decisione singolare ed esprimendo nelle successive decisioni e scelte che riflettono l'aumento (o la diminuzione nel caso di vizi) di un atteggiamento deliberativo consapevole. Quanto maggiore è l'atteggiamento deliberante, migliore è la qualità della libertà e la responsabilità normativa: questo è un passaggio rilevante che andrebbe sempre più portato al centro nel panorama *metaetico* della filosofia della normatività post-kantiana che a parere di chi scrive così potrebbe davvero porre al proprio centro un'articolata concezione della persona come un qualcosa di più esteso del semplice soggetto deliberante e responsabile.

La comprensione e l'indagine sulle possibilità di sviluppo ulteriori a partire da questa nozione richiede analisi delle condizioni concrete in cui essa si dispiega, come fatto da autori molto diversi tra di loro come Foot (2001) con la sua indagine sulla bontà naturale, oppure Alfano (2013) che ha studiato la nozione funzionale di carattere. Taylor rileva nella sua opera sull'età secolare una precondizione di questa è stato lo sfaldarsi delle comunità e il rafforzarsi di gruppi identitari, nella politica e nella Chiesa, una tendenza ancora oggi attuale e derivante dal fatto che anche nel contesto laicale i suoi membri continuano a volersi raccogliere in denominazioni, movimenti, gruppi costituiti a partire dalle proprie affinità. Questa tendenza probabilmente irrinunciabile dell'umano porta a un bacino di possibili ostilità pur nella fraternità impedendo un sereno confronto tra persone che anche se condividono la fede nell'incarnazione hanno punti di vista diversi. Pur non avendo nulla contro questi gruppi che si riuniscono in base alla loro sensibilità, per Taylor è necessario che si creino organismi che spingano quanti hanno prospettive diverse a incontrarsi regolarmente, portando armonia tra prospettive diverse. Questa idea sembra far da contraltare alla proposta liberale di istituzioni basate sulla ragione pubblica, in particolare in seguito a quanto proposto da Rawls in *Liberalismo politico*. Tali questioni odierne appaiono al confronto ben più delimitate, sempre più "urbanizzate" sulla scorta di una metafora ben nota relativa al rapporto tra Böckenförde e Carl Schmitt, in cui il primo avrebbe appunto "urbanizzato" il secondo. In questo quadro più ristretto, in cui la trascendenza viene neutralizzata si colloca Habermas che nei confronti del contenuto ritiene opportuno, in maniera analoga a quanto realizzato da John McDowell nei riguardi del contenuto concettuale, rimeditare i risultati kantiani alla luce dell'elaborazione di Hegel. McDowell, influenzato da una lettura originale di Hegel condotta alla luce della filosofia del linguaggio, si è dedicato a un'approfondita indagine sulla nozione di concetto. Punto di partenza della problematica è il fatto che la rappresentazione non è indipen-

dente dalla capacità di concettualizzare la propria esperienza: questa capacità è la prima forma di spontaneità che viene epistemologicamente sperimentata e si può inferire da quanto McDowell afferma che da essa dipende la nostra capacità di essere coscienti in generale. Il sistema sociale del diritto si propone di garantire la realizzazione dei piani di vita degli uomini traducendo in norme giuridiche positive alcune stipulazioni che poggiano su un ideale perfezionistico di una vita buona, oppure possono di converso seguire anche un ideale antiperfezionista nei confronti della manipolazione della vita, che comunque si deve confrontare con l'elaborazione di una teoria sull'origine della persona che non può essere ingenua. Non è un caso che proprio McDowell consideri le virtù come una natura seconda, non spontanea ma costruita nel processo di formazione del carattere, nella dinamica della crescita che già nei libri VIII e IX dell'*Etica Nicomachea* trova la sua più alta declinazione e fioritura nell'amicizia.

3. La fecondità dell'umiltà

La riscoperta della fecondità della nozione di virtù è frutto dell'articolo *Modern Moral Theory* di Anscombe (1958), e allo stesso modo lo è anche l'impiego del termine *conseguenzialismo* come categoria più ampia sotto la quale si possono classificare le teorie morali riconducibili all'utilitarismo, cioè a quella nozione della normatività che ha di mira l'accrescimento della felicità, per il maggior numero di persone possibile, declinato nelle maniere più diverse, che comunque presuppone l'anteriorità del bene sul giusto. L'altro opposto dello spettro della filosofia morale contemporanea è rappresentato dal normativismo di ispirazione kantiana, che può essere sintetizzato con la formula "devi perchè devi", incentrata sulla nozione di *giusto* come anteriore al *bene*. Julia Driver (2007) ha sviluppato una teoria completa del consequenzialismo applicato all'etica delle virtù, illustrando bene anche perchè la distinzione tra consequenzialismo soggettivo e oggettivo dovrebbe essere considerata rilevante per la valutazione della teoria. Considerare un bene esteso a tutta la platea delle persone con cui è possibile entrare in relazione è cosa ben diversa che focalizzarsi su una valutazione del benessere che è possibile conseguire per la mia persona e per il suo ambito di influenza.

L'umiltà è in questo contesto di superamento del normativismo e del consequenzialismo a partire dai loro riflessi presenti nell'etica delle virtù una possibile efficace prova delle potenzialità insite nella nozione di fioritura della persona che oltrepassi seguendo le elaborazioni più recenti e che non sia schiacciata sull'aristotelica nozione di eccellenza.

In particolare l'umiltà può essere valutata come notato da Micheletti nei suoi saggi sull'argomento a partire da questa prospettiva come una virtù necessaria per conseguire il bene cercato della fioritura o della realizzazione autentica della persona umana. Micheletti amplia lo spettro dell'indagine proponendo (2017) il riferimento ad autori come Kellenberger che hanno riscontrato come sia possibile riscontrare la presenza di un elemento cognitivo nell'umiltà. È possibile procedere a un'analisi multilivello di questa virtù così specifica del cristianesimo e così rivoluzionaria per l'intera antropologia filosofica. Al riguardo credo possa essere molto feconda la ripresa delle numerose tracce di ricerca sviluppate nella *Secunda Pars* della *Summa Theologiae* (Budziszewski, 2017) e nel successivo *Commentario all'Etica Nicomachea* redatto da Tommaso d'Aquino nella parte finale della sua vita e non connesso apparentemente né al lavoro di redazione della *Summa* né a uno specifico ciclo di lezioni. L'umiltà è virtù che sostituisce nell'etica cristiana la magnificenza pur senza essere antitetica con la magnanimità.

L'umiltà è del tutto assente dall'*Etica Nicomachea* e dalle altre opere di Aristotele, mentre ai nostri occhi l'umiltà può ben essere un esempio di quello che nella teoria aristotelica è la mediana posizione in un centro virtuoso situato tra i due estremi, questo non era percepibile dai greci dato che per la loro visione del mondo l'umiltà trasmetteva un senso di stravaganza, l'ingiusto svuotamento di sé. Anche oggi il problema dell'agire supererogatorio si trova declinato nell'umiltà come nozione inspiegabile di una disposizione al dono di sé o allo svuotamento di sé che solleva l'ulteriore questione di come l'umiltà favorisca la pienezza e il completamento associati al desiderio umano, l'obiettivo tradizionale dei tipi più influenti di etica della virtù. Possiamo anche affermare come sia anche difficile vedere come l'umiltà si integri con la maggior parte degli approcci alternativi all'etica della virtù, come quelli basati sull'agente, esemplaristi o centrati sull'obiettivo.

Più in generale però l'umiltà ha indubbiamente un ruolo di apertura all'accoglienza, di posizione dell'antioriorità dell'altro nei nostri confronti, un'apertura che svolge un ruolo nel rendere possibile l'instaurarsi di una relazione feconda tra persone e nel rendere possibile un'amicizia della tipologia più elevata tra quelle enumerate da Aristotele nei libri VIII e IX dell'*Etica Nicomachea*. Una tale amicizia è radicata nell'interazione tra pari, non considera l'altro in maniera strumentale, né come terminale per l'acquisizione di beni o di utilità di un qualunque tipo, né come mero compagno di piaceri o soddisfazioni psicologiche. Anche nella contemporanea ricerca filosofica si sottolinea il ruolo dell'umiltà nell'ambito intellettuale, per esempio come ha provato a mostrare Zagzebski, come virtù che promuove l'acquisizione di beni *epistemici*, in contrasto con la vanità, l'arroganza, le forme *irrazionali*

di sospetto e di sfiducia. Già nella concezione di Aristotele l'aiuto reciproco nella dinamica della crescita delle virtù è essenziale perché l'amicizia sia autentica e pienamente dispiegata. Le coppie di amici santi nella tradizione cristiana, quali Cirillo e Metodio, Basilio e Metodio, sono utili indicazioni di un'intersezione antica tra l'agiografia esemplarista e la rivisitazione dell'etica classica a partire da una nuova declinazione dell'amicizia aperta ai doni più alti dello Spirito Santo.

In questi ultimi anni vi è stata una crescita di interesse per l'umiltà tra i filosofi di lingua inglese che si occupano di etica delle virtù e di filosofia della religione (si vedano per esempio Kvangig, 2018; Dunnington, 2019) nel contesto della filosofia analitica della religione e la raccolta di studi interdisciplinari dedicati all'analisi del concetto di umiltà (Alfano, Lynch, Tanesini, 2020).

La persona nella sua crescita impara a cercare il bene comune di per sé, lasciando sviluppare secondo i gradi di universalizzazione etica descritti da Kohler una base motivazionale che tende a universalizzare il bene comune. Questo, aggiungendo qualcosa alla ricostruzione operata da MacIntyre in *Animali razionali dipendenti*, spiega perché gli esseri umani hanno bisogno delle virtù. Le virtù umane non sono semplicemente strumentali all'efficacia basata sui ruoli: il resoconto delle virtù come standard interni alle pratiche fornisce solo una definizione parziale; completato dall'ordinamento di quelle inclinazioni umane a un bene generale, vissuto in comunità. Le virtù acquisiscono tratti caratteriali che dispongono gli esseri umani per giudicare e agire bene per il fiorire umano, e il bene comune che è costitutivo di quella fiorente. Ma non dovrebbero essere visti come puramente strumentali a una concezione esternalizzata di *eudaimonia*. La pratica delle virtù è preziosa in se stessa e costitutiva della prosperità umana. Secondo MacIntyre, lo standard primario cui applicare il giudizio è la possibilità di caratterizzare e valutare la persona in quanto *agente virtuoso*, persona che, attraverso la sua vita e azioni, incarna ciò che significa per gli esseri umani vivere bene in comunità.

Tendere alla propria fioritura equivale a cercare di vivere la propria vita virtuosamente. Le teorie etiche moderne, anche quando si differenziano grandemente fra loro sotto l'aspetto formale, condividono spesso la presupposizione che la mia felicità, la mia piena realizzazione, e la felicità e gli interessi degli altri si possano esaminare in sfere di ragionamento pratico del tutto distinte. Un aspetto caratterizzante dell'etica delle virtù è invece la declinazione peculiare della regola aurea (altresì nota come regola di platino) per la quale il bene degli altri deve importare a me *proprio perché* è il bene degli altri, non perché faccia parte del mio bene o perché si riduca al mio bene.

Riferimenti bibliografici

- Alfano M. (2013), *Character as Moral Fiction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alfano M., Lynch M.P., Tanesini A. (2020), *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*, Routledge, London.
- Anscombe G.E.M. (1958), “Modern Moral Philosophy”, in *Collected Philosophical Papers*, vol. 3, Blackwell, Oxford, 1981, pp. 26-41.
- Budziszewski J. (2017), *Commentary on Thomas Aquinas’s Virtue Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- De Certeau M. (2017), *Fabula mistica*, Jaca Book, Milano.
- Driver J. (2007), *Uneasy Virtue*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dunnington K. (2019), *Humility, Pride, and Christian Virtue Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- Foot P. (2001), *Natural Goodness*, Oxford University Press, Oxford.
- Grimi E. (2014), *G.E.M. Anscombe. The Dragon Lady*, Cantagalli, Siena.
- Habermas J. (2017), *Verbalizzare il sacro. Sul lascito religioso della filosofia*, Laterza, Roma-Bari.
- Hoffmann T., Müller J., Perkams M. (2013), *Aquinas and the Nicomachean Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kant E. (1784), “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, *Berlinische Monatsschrift*, 12, pp. 481-94; ora in E. Kant (1968), *Werke*, a cura di W. Weischedel, Meiner, Frankfurt a.M., vol. XI, pp. 51-61; trad. it. *Che cos’è l’illuminismo*, a cura di N. Merker, Editori Riuniti, Roma, 1997.
- Kramer M.H. (2017), *Liberalism with excellence*, Oxford University Press, Oxford.
- Kvanvig J.L. (2018), *Faith and Humility*, Oxford University Press, Oxford.
- MacIntyre A. (2001), *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano.
- MacIntyre A. (2007), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando, Roma.
- Maritain J. (2013), *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia.
- McDowell J. (1984), “Wittgenstein On Following A Rule”, in J. McDowell, *Mind, Value, And Reality*, Harvard University Press, Cambridge-London, 1988, pp. 221-262.
- McDowell J. (1999), *Mente e mondo*, Einaudi, Torino.
- Mercado J.A. (a cura di) (2010), *Elizabeth Anscombe e il rinnovamento della psicologia morale*, Armando, Roma.
- Micheletti M. (2010), “La virtù dell’umiltà e l’autorealizzazione personale”, in AA.VV. (2010), *Persona e educazione*, a cura di S. Angori, S. Bertolino, R. Cucurullo, A.G. Devoti, G. Serafini, Armando, Roma, pp. 233-240.
- Micheletti M. (2015), “Il problema dell’etica nel tomismo analitico”, in M. Salvioli (a cura di), *Tomismo creativo. Letture contemporanee del Doctor Communis*, Edizioni Studio Domenicano, Bologna, pp. 283-316.
- Micheletti M. (2015), “L’umiltà e la compassione nella prospettiva dell’etica delle virtù”, *Divus Thomas*, 118, 3, pp. 11-45.

- Micheletti M. (2017), “La virtù dell’umiltà e l’eudemonismo”, *Recherches Philosophiques*, Dossier: *L’humilité*, 4, pp. 25-34.
- Nussbaum M.C. (2009), *L’intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Rosito V., Spanò M. (2013), *I soggetti e i poteri. Introduzione alla filosofia sociale contemporanea*, Carocci, Roma.
- Taylor C. (2009), *L’età secolare*, Feltrinelli, Milano.
- Weithman P. (2011), *Why Political Liberalism? On John Rawls’s Political Turn*, Oxford University Press, Oxford.
- Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory*, Oxford University Press, Oxford.

4. Promuovere buone prassi di corresponsabilità educativa scuola-famiglia per un rinnovato impegno di cittadinanza attiva

di Francesca Di Michele

1. Introduzione

Le vicende sanitarie degli ultimi due anni hanno avuto conseguenze anche nella sfera sociale ed educativa (Farné, Balduzzi, 2020, pp. 54-57) tanto da rendere necessaria l'adozione di provvedimenti volti alla tutela della salute e della sicurezza attraverso la valorizzazione degli spazi all'aperto (Avanguardie Educative, 2021).

Le ricerche condotte in merito alle prime conseguenze educative su bambini e famiglie causate dalla pandemia e sui provvedimenti preventivi messi in campo (Bertagna, 2020; Farné, Balduzzi, 2021; Chistolini, 2021; Gigli, 2021) hanno rilevato un quadro di disorientamento e perdita dei punti di riferimento abituali sia per i genitori che per i figli con il bisogno di trovare nuove attribuzioni di senso all'esistere e di assumere un senso di responsabilità per il bene della comunità.

Nel dibattito pedagogico italiano e internazionale si assiste alla valorizzazione dell'*outdoor education* per la crescita globale del bambino. Viene rivendicata una prospettiva congeniale al suo processo di apprendimento in cui il ruolo dell'adulto educatore è quello di mediare il suo incontro con il mondo con un'intenzionalità pedagogica fondata sulla pedagogia vivente.

Ne consegue la necessità di fortificare un modello sistemico quadrimensionale per il rinnovamento pedagogico adeguato ai bisogni educativi emergenti, in cui la scuola ricopra il ruolo di garante del principio di corresponsabilità per una riqualificazione culturale e di cura del territorio in prospettiva intergenerazionale e multidimensionale.

Si tratta di un modello formativo prototipale in cui le agenzie di formazione siano in interazione costante: la scuola, la famiglia, gli Enti locali, le ASL, i Municipi, il mondo della ricerca e della formazione scientifica. Una propo-

sta volta a rafforzare la cooperazione per la diffusione di una pedagogia della natura e della persona (Chistolini, 2014, pp. 55-70) in vista dello sviluppo di autoconsapevolezza e responsabilità, come già affermato da E. Mounier.

È possibile una trasformazione liberatrice, opportunità per ripensare e ripensarsi in chiave di effettiva metamorfosi. La pedagogia si colloca ontologicamente nello spazio compreso tra il processo trasformativo interiore dell'educando e l'azione formativa della relazione, insegnamento della persona per la persona; in una continua ricerca del senso dell'educare, della natura stessa della relazione maestro-allievo (Chistolini, 2013, pp. 18-19).

Il Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” nell'ambito del Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che “si-cura” della Persona* rappresenta una proposta formativa sistemica. Un percorso formativo che alla teoria integra sperimentazioni, affinché lo studio si arricchisca di esperienza portatrice di competenze trasversali.

2. La sfida educativa della pedagogia della natura per una formazione globale della persona

Garantire le scuole aperte è prioritario per una formazione in sicurezza e prossimità in un ambiente di formazione adeguato e affidabile (UNICEF, 2021). La relazione adulto-bambino è fondante nel processo di crescita; la formazione della personalità è costantemente in equilibrio tra il dentro e il fuori, tra il sé e l'altro (Di Michele, 2021a, pp. 121-123).

Ne consegue che l'educazione per essere conforme a natura, direbbe H.J. Pestalozzi, deve rimanere fedele a un'attitudine di continua evoluzione e cambiamento per restare connessa alla natura propria dell'essere nella sua intrinseca tripartizione: interiorità-spirito, corporeità ed emotività. Una visione olistica della formazione che chiama in campo tutte le funzionalità del bambino (Chistolini, 2016, pp. 133-134).

G. Pizzigoni ribadiva l'idea di scuola come spazio di apprendimento garante della sicurezza, della salute e del bene. Una scuola aperta al mondo capace di proporre esperienze di apprendimento in costante rapporto con le cose, per dirla con J.J. Rousseau. Fare esperienza personale del mondo tra cittadinanza attiva e autoconoscenza.

In natura la condizione del tempo lineare perde centralità e lo spirito umano si inserisce nella ciclicità e circolarità esistenziale in cui ri-conoscere se stessi in una coscienza della globalità dell'essere, in equilibrio tra materia e spirito, tra storicità e trascendenza, tra dentro e fuori.

Ne deriva un modello di scuola in costante dialogo con la società, promotrice di una dialettica tra interiorità ed esteriorità in un percorso di crescita orientato da una “pedagogia del mondo reale” (Birbes, 2018, p. X) capace di rispettare la dignità del concetto di persona, riconosciuta come soggetto e non come oggetto (Mounier, 1964, pp. 12-13).

G. Flores d’Arcais anticipa la prospettiva di una pedagogia della relazione tra uomo e ambiente ecologica e sostenibile per un’educazione in grado di generare un nuovo atteggiamento culturale di valorizzazione e rispetto della natura (Flores d’Arcais, 1962, p. 38), affinché essa assuma il ruolo di principio maieutico nella formazione umana.

Occorre dare forma a una sostenibilità educativa che favorisca processi di miglioramento a partire dall’ecosistema relazionale scolastico come primo ambito di esercizio di un io partecipe “dentro l’ambiente e con l’ambiente” (Flores d’Arcais, 1962, p. 84).

Dal punto di vista delle esperienze scolastiche, l’*outdoor learning* si traduce nella programmazione di proposte didattiche flessibili, creative e variegata volte all’attivazione di un pensiero divergente e critico, al rafforzamento delle interconnessioni tra il proprio percorso di crescita interiore, la conoscenza del territorio naturale e urbano e la valorizzazione della loro reciprocità.

3. La strategia pedagogica della corresponsabilità per lo sviluppo di un ecosistema educante

Maturare competenze riflessive e solidaristiche rappresenta una priorità per individuare punti di integrazione tra libertà e responsabilità, impegno civile e ricerca dell’autorealizzazione (Bertagna, 2020, p. 52), affinché l’espressione di sé sia in armonia con un principio collettivo di giustizia ed equità.

Le agenzie educative hanno il compito di consolidare prassi di cooperazione in attuazione del principio costituzionale della sussidiarietà. Un processo partecipativo in cui riconoscere la complessità sociale e culturale che il territorio locale suggerisce per favorire la maturazione di bambini e adolescenti e la crescita delle competenze di cittadinanza attiva.

Un modello in grado di riconoscere, rispettare e promuovere le differenze di apprendimento di tutti e di ciascuno; di progettare efficaci forme di integrazione tra percorsi di formazione e di valorizzare ambienti di apprendimento multipli sia dentro che fuori dalle aule per un insegnamento come opera d’arte, per una pedagogia del capolavoro (Meirieu, 2019, p. 228).

L'educazione all'aperto è un'opportunità propulsiva per consolidare l'impegno volto alla metamorfosi di un periodo di crisi in rinnovamento interiorizzabile, è un atto di liberazione dell'educazione che sposta la relazione maestro-alunno nel territorio rendendolo aula diffusa animata da alleanze educative di corresponsabilità (Bortolotti, 2019, pp. 142-143).

È pertinente il contributo delle neuroscienze sull'importanza delle relazioni e della concezione olistica dell'individuo nel processo di crescita. Lo sviluppo neurologico avviene gradualmente grazie all'interazione continua tra la componente interna, genetica e quella esterna, ambientale. Si parla proprio di neuropedagogia e di bio-educazione per intendere il processo attraverso cui l'interazione continua tra il genoma individuale e l'ambiente emotivo-relazionale definisce l'espressione dell'individuo. Ne consegue un concetto di educabilità in termini di plasticità che contempla le esperienze di apprendimento sociale come processi di selezione di comportamenti adattivi adeguati all'ambiente, trasmissibili per via genetica alle generazioni future. In altri termini lo stile di vita, le credenze, le emozioni influenzerebbero i geni determinando le caratteristiche individuali, tanto quanto il patrimonio ereditario. I fattori ambientali hanno un ruolo determinante nei processi di sviluppo, supportando l'interpretazione della persona come sistema aperto, in relazione continua con l'esterno in una circolarità che determina metamorfosi individuali e intergenerazionali. Percorsi di educazione centrati sulla valorizzazione della sfera emozionale e affettiva possono così contribuire alla maturazione della persona ed essere trasmessi come patrimonio genetico alle generazioni future contribuendo al benessere e alla salute della collettività in termini biologici oltre che relazionali ed educativi (Villanova, 2019, pp. 77-82).

L'argomentazione volta a valorizzare e supportare la pedagogia della natura trova ulteriore supporto in queste teorie e assume pienamente il valore di un impegno civile di educazione alla responsabilità verso se stessi e il genere umano, attribuendo alla persona un ruolo attivo nell'edificazione della comunità a partire dall'educazione delle generazioni presenti con lo sguardo rivolto a un futuro sostenibile per tutti.

È evidente la responsabilità dell'educatore nel condurre i bambini verso un'autonomia di pensiero e di azione che permetta il progresso intellettuale e morale, l'autogoverno e il risveglio della volontà cosciente. La relazione educativa è dialogo, ricerca, esercizio di pensiero critico, all'interno di una dimensione permeabile tra scuola e mondo per la formazione di persone orientate alla conquista della propria dimensione umana e spirituale e del proprio ruolo di coprotagonisti del benessere collettivo.

4. La formazione dei docenti e l'educazione dei genitori nella prospettiva dell'impegno civico

Il Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” nell'ambito del Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che “si-cura” della Persona*, partendo da questi riferimenti teorici, rappresenta un modello formativo efficace e di qualità.

L'obiettivo di attualizzare il metodo sperimentale di G. Pizzigoni nell'ambito della formazione degli insegnanti e dei genitori è stato declinato attraverso l'integrazione tra studio teorico e sperimentazioni di *outdoor education*.

L'impegno formativo verso la conoscenza, la ricerca e l'innovazione è stato promosso dall'università come istituzione preposta alla formazione iniziale e in itinere delle figure educanti secondo il paradigma della filosofia umanistica, personalistica e attiva che trova le radici nel pensiero di autori come Erasmo da Rotterdam, G. Vico, J.H. Pestalozzi, E. Mounier e che per la parte metodologica ha seguito lo storicismo di B. Croce, G. Lombardo Radice, W. Dilthey, la scuola attiva di G. Pizzigoni e M. Montessori, l'interazionismo simbolico di J. Dewey e J. S. Bruner (Chistolini, 2015, p. 75).

Un quadro di riferimento entro cui si delinea un'educazione all'aperto che non è solo cambiamento di spazi, ma di *forma mentis* dell'adulto alla ricerca del senso più autentico dell'educare per la maturazione di un pensiero critico e riflessivo autonomo, solidaristico e inclusivo.

Si valorizza l'etimologia del concetto di insegnare come indicare una direzione. J.J. Rousseau, J.E. Pestalozzi o G. Pizzigoni hanno ben espresso l'umiltà a cui l'adulto educatore è chiamato nel riconoscere l'opera della maestra natura che insegna mostrando, lasciando al bambino la possibilità di esplorare e sperimentare, senza rimanere in una posizione di osservatore passivo, ma di attento lettore del territorio anticipatore delle potenziali opportunità formative. Il metodo sperimentale di G. Pizzigoni parte propriamente dalla considerazione che qualsiasi evento è portatore di apprendimento e la situazione di emergenza sanitaria da Covid-19 è un'opportunità per educare i bambini all'impegno per garantire una convivenza bella, sana, buona e giusta per tutti (Chistolini, 2021).

Una responsabilità che richiede una preparazione profonda, critica, condivisa e ragionata che l'esperienza nell'ambito del Corso di Perfezionamento ha promosso attraverso un'integrazione di spunti teorici di matrice filosofica, antropologica, pedagogica, medica e sperimentazioni tra pari e in situazione con bambini dalla fascia dei servizi educativi 0-6 anni fino alle scuole secondarie di primo grado. Sperimentazioni condotte con il coinvolgimento di

docenti consiste, alunni e genitori presso il CREA – via Valle della Quistione 27, 00166 Roma.

I bambini, anche se nuovi a esperienze educative in natura hanno dimostrato entusiasmo, desiderio di condivisione, cura e dedizione alle attività proposte o spontaneamente avviate. Hanno dato nomi agli spazi e giocato di immaginazione attribuendo senso all'ambiente circostante. Hanno dimostrato di voler esplorare lo spazio collaborando tra loro e con l'adulto in una relazione di condivisione e solidarietà e hanno espresso in maniera esplicita il desiderio di avventura e la ricerca della sfida. "Faccio da solo", "Ci sono riuscito" sono frasi che hanno ripetuto molto spesso (Di Michele, 2021b, p. 2).

Hanno rivendicato il proprio spazio di libertà con meraviglia ed entusiasmo, dimostrando concentrazione, attenzione e competenza corporea nell'affrontare i rischi e l'avventura (Mei, Ognisanti, 2020, p. 139).

I bambini della scuola primaria hanno esplorato con taccuino e penna alla mano per disegnare, scrivere e prendere appunti desiderosi di sentirsi dire di quale pianta si trattasse o di osservare i dettagli della natura meravigliati e propensi a lasciarsi condurre dall'immaginazione per immergersi nel nuovo contesto: odori, colori e penombre nel tunnel sono stati molto coinvolgenti, così come vedere dei funghi molto grandi e viscidati al tatto (Di Michele, 2021c, p. 3).

Vivere esperienze in natura permette di nutrire il senso di autoefficacia, i sentimenti di orgoglio, conquista e piacere nel raggiungimento del traguardo. L'incontro con la natura è stato fonte di felicità e curiosità, hanno apprezzato odori, colori, elementi vegetali, il fuoco acceso a cui hanno contribuito aggiungendo legnetti e ammirato esclamando "È grande, è molto gigante!" (Di Michele, 2021b, p. 3).

Sono stati momenti di particolare interesse ed emozione, hanno sperimentato la fiducia dell'affidarsi alle mani di adulti più o meno conosciuti o di compagni con cui condividere esperienze sensoriali inattese.

È stata un'esperienza che testimonia il concetto di pestalozziana memoria, sostenuto da Giuseppina Pizzigoni, dell'importanza di educare secondo natura e verità. È necessario far sì che il bambino entri in contatto con il mondo delle cose e che il maestro organizzi lo spazio e le esperienze con un fine educativo consapevole rispettoso del ritmo di sviluppo dei fanciulli e della sua naturale spinta alla curiosità e alla partecipazione attiva.

Essenziale, sottolineava Giuseppina Pizzigoni, è l'attenzione a non frammentare ciò che il mondo reale presenta al bambino, affinché possa comprendere che gli apprendimenti provengono da tutto e da tutti. La scuola è il mondo, la natura consegna la vita e la verità delle cose (Chistolini, 2020, pp. 36-37).

Quel che è emerso nei genitori è stato un diffuso vissuto di preoccupazione e allarme, soprattutto nel caso di figli della scuola dell'infanzia, nei confronti del rischio di prendere freddo, sporcarsi o farsi male. Più volte, hanno cercato di aiutare i bambini ad affrontare gli spazi naturali, senza lasciar loro il tempo di provare, fallire e riprovare in autonomia (Farné, Agostini, 2014, p. 19).

È emersa la necessità di un'educazione al riconoscimento delle potenzialità dei propri figli, all'aumento della fiducia nei loro sforzi e tentativi di esplorazione. Un percorso di educazione che inizi dalla conoscenza degli spazi in cui si conducono i bambini. È necessario, come genitori e come educatori desiderosi di strutturare percorsi di apprendimento all'aperto, fare sopralluoghi preventivi delle aree naturali per orientarsi, distinguere le zone, mettere in evidenza situazioni di reale pericolo e in sicurezza le zone di rischio che i bambini potranno poi sperimentare in libertà (Chistolini, 2021, pp. 177-179).

Nella sperimentazione con i bambini della primaria i genitori presenti sono apparsi meno ansiosi, più partecipi e attivi nel condividere le attività proposte e collaborare con le insegnanti sperimentando forme concrete di alleanza scuola-famiglia in una situazione formativa specifica (Pati, 2019).

Esperienze di questo tipo possono contribuire a consolidare la relazione tra docenti e genitori per co-costruire percorsi di apprendimento validi e di qualità. Ascoltare i commenti di stupore e meraviglia dei bambini, vederli appuntare dettagli sui taccuini, ripetere nomi di elementi naturali appena scoperti e raccomandazioni di cura e rispetto dello spazio rivolti agli altri compagni è stata un'esperienza diretta per i genitori presenti della validità dell'*outdoor education*. Una partecipazione che ha dimostrato il contributo che l'educazione in natura garantisce per il miglioramento del benessere e della salute di bambini e adulti.

Dalla riflessione sulle sperimentazioni condotte è possibile ricavare anche la considerazione che l'intenzionalità pedagogica si definisce e modella attraverso l'essere parte del mondo, nell'incontro con la sfera del possibile e dell'imprevedibile a cui imparare a rispondere con una competenza di riflessività creativa.

Promuovere in maniera diffusa l'educazione all'aperto sarebbe una scelta di impegno civile in risposta all'emergenza sanitaria per soddisfare il bisogno di recupero del benessere fisico, psichico, cognitivo, affettivo e sociale; di tempi e spazi più umani in contatto con la natura e con gli altri. Una prospettiva relazionale da adottare come pratica virtuosa per reali rinnovamenti del modo di fare scuola e di gestire la relazione educativa anche in famiglia (Farné, Balduzzi, 2020, pp. 68-69).

5. Riflessioni conclusive

Famiglia e scuola necessitano di competenze riflessive per mantenere salda la capacità di rimodulare in maniera creativa il proprio agire e garantire interventi educativi adeguati ai bisogni del proprio tempo e consolidare alleanze per il rafforzamento di un ecosistema educante.

È in essere un generale rinnovamento degli schemi interpretativi, comunicativi e relazionali rispetto ai modelli tradizionali in un quadro di rimodulazioni culturali, valoriali, etici che necessita l'acquisizione di un'interiore attitudine all'incontro con l'imprevisto, con l'imperfeito, con il non prevedibile.

Educare alla relazione con la natura interiore del proprio essere e alla partecipazione attiva ai processi comunitari è quanto mai istanza del nostro tempo per esprimere nelle relazioni ciò che di unico e irripetibile è conservato nell'intimo di ogni persona (Bertagna, 2020, p. 67). Per consolidare reti educanti sistemiche ed ecologiche occorre un'azione pedagogica orientata all'integrità della persona che formi l'uomo, il cittadino e la comunità.

Nel panorama attuale, questo processo prende il nome di coeducazione, corresponsabilità, coprogettazione. Secondo il principio della cooperazione, la pedagogia diventa azione trasformatrice, emancipatrice secondo un principio di rispetto e libertà, nello stesso tempo di partecipazione e impegno civile.

È possibile valorizzare il principio pedagogico alla base del metodo sperimentale di G. Pizzigoni che riconduce il processo educativo alla dinamica della vita, alla creatività soggettiva capace di dare senso alla relazione attribuendole la valenza di autoeducazione volta alla verità, per mezzo della natura per il metodo dell'esperienza personale.

Gli adulti educatori hanno la responsabilità di concretizzare una progettazione educativa volta a garantire una formazione basata sulla pedagogia vivente, dell'azione e nell'azione, secondo una visione naturalistica e umanistica dell'espressione umana per migliorare la qualità della vita e, di conseguenza, contribuire in maniera attiva ed efficace al benessere della vita relazionale nella comunità di appartenenza.

L'esito della crisi in corso sarà, molto probabilmente, frutto di questi processi inclusivi e sarà il risultato della coprogettazione di buone prassi condivise per la creazione di un ecosistema educante in cui siano promossi la prevenzione e la sicurezza insieme alla valorizzazione del pensiero libero e consapevolmente generato in armonia con la natura, fuori e dentro di sé.

Riferimenti bibliografici

- Avanguardie Educative (2021), *Linee guida per l'implementazione dell'idea outdoor education*, Indire, Firenze.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- Birbes C. (a cura di) (2018), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini e associati, Milano.
- Chistolini S. (2013), *Pedagogia generale. Insegnamento, scienza, disciplina*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2014), "La pedagogia della persona oltre il personalismo", *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 18, 44, pp. 55-70.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura: pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor Education*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2021), *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2015), "La formazione universitaria in Pedagogia secondo la metodologia dell'interazione umana intesa alla definizione della conoscenza condivisa", *Rassegna CNOS*, 3, pp. 69-81.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Michele F. (2021a), "La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità", *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 25, 51, pp. 117-126.
- Di Michele F. (2021b), *Relazione sulla sperimentazione infrasettimanale con classi della scuola dell'infanzia*, Roma, Corso di Perfezionamento, "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Di Michele F. (2021c), *Relazione sulla sperimentazione infrasettimanale con classi della scuola primaria*, Roma, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Spaggiari, Parma.
- Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Flores d'Arcais G. (1962), *L'ambiente*, La Scuola, Brescia.
- Gigli A. (a cura di) (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior, Azzano San Paolo (BG).

- Mei S., Ognisanti M. (a cura di) (2020), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Meirieu P. (2019), *Una scuola per l'emancipazione*, Armando, Roma.
- Mounier E. (1964), *Il personalismo*, A.V.E., Roma.
- Pati L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia.
- UNICEF (2021), *UNICEF e OMS: le scuole restino aperte – e rese più sicure – in Europa e Asia centrale*, <https://www.unicef.it/media/unicef-e-oms-le-scuole-restino-aperte-e-rese-piu-sicure-in-europa-e-asia-centrale/> (ultimo accesso 03/02/2022).
- Villanova M. (2019), “Neuro-Pedagogia, Bio-Educazione e considerazioni epigenetiche dell'Orientamento sessuale e dell'identità sessuale attraverso l'interazione fenotipica con l'ambiente emozionale”, *La nuova stampa medica italiana. Rassegna di medicina e chirurgia*, 39, 2, pp. 77-82.

5. La pedagogia di Maria Montessori nella natura

di Giorgia Macchiusi

1. Le confluenze scientifiche del progetto S.M.A.R.T.

Il giorno 10 ottobre 2021 ha avuto inizio il Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” promosso con il progetto *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L’alleanza che “si-cura” della Persona* (S.M.A.R.T.), finanziato dal Fondo integrativo speciale per la ricerca (FISR) del Ministero dell’Università e della Ricerca (MUR).

La realizzazione del progetto S.M.A.R.T. con il relativo Corso di Perfezionamento ha avuto come gruppo promotore: l’Università degli Studi Roma Tre con referente principale la direttrice del corso e docente ordinario di Pedagogia generale e sociale Sandra Chistolini; l’Università degli Studi di Palermo con referente principale il professore associato di Architettura Manfredi Leone; e il Consiglio per la Ricerca in agricoltura e l’analisi dell’Economia Agraria (CREA) con referente il ricercatore Giuseppe Pignatti, oltre a un gruppo di esperti e relatori come collaboratori.

Tra questi ultimi vi è stata chi scrive il presente contributo, dottoranda presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre che sta redigendo una tesi sull’attualità della pedagogia Montessori per favorire l’inclusione dei bambini e delle bambine di età compresa tra 0 e 6 anni nei servizi educativi e scolastici.

A riguardo, nel gruppo di esperti e relatori che hanno tenuto delle sessioni formative nel Corso di Perfezionamento vi sono stati anche: Geoffrey E. Bishop di Nature’s Classroom Institute and Montessori School degli USA e Michelle Wisbey, esperta nella pedagogia Montessori e insegnante presso l’Anglia Ruskin University del Regno Unito (FISR2020, Calendario e Programma, CdP S.M.A.R.T. 10/10/2021).

Di seguito verranno illustrati i principali contenuti emersi nel corso di entrambe le sessioni formative, le quali hanno posto in evidenza alcuni aspetti della pedagogia promossa da Maria Montessori e, in particolar modo, l'attenzione che la stessa aveva posto nel Novecento all'ambiente naturale al fine di promuovere lo sviluppo e una sana crescita dell'individuo.

2. Promuovere la connessione con la natura attraverso esperienze educative

“Where the sidewalk ends true discovery begins” questa è la frase con la quale ha esordito il dottor Geoffrey E. Bishop nella prima lezione su “Outdoor education e formazione degli educatori” per le studentesse e gli studenti del Corso di Perfezionamento (Bishop, 2021).

Quest'ultima appare essere una frase evocativa soprattutto per le persone che intendono conoscere e/o approfondire il mondo dell'*outdoor education* (OE).

Il dottor Bishop è direttore esecutivo di Nature's Classroom Institute Montessori School, un'organizzazione senza scopo di lucro che include un programma di educazione ambientale residenziale e una scuola che segue la pedagogia Montessori (Bishop, 2017).

Bishop ha trascorso l'infanzia in un'area boschiva dell'Australia ove la famiglia allevava pecore, ha frequentato un collegio agricolo, l'università ove ha potuto studiare orticoltura e architettura del paesaggio e ha viaggiato molto (Nature's Classroom Institute, 2021a).

Il dottor Bishop, con le sue esperienze personali, professionali e formative, comprese quelle riguardanti la pedagogia Montessori, sin dalla prima lezione ha evidenziato l'importanza del ruolo dell'ambiente per lo sviluppo di un individuo a partire dall'infanzia, affermando che più grande è l'ambiente frequentato dai bambini e dalle bambine e più grandi saranno le possibilità di sviluppo di questi ultimi, se invece l'ambiente è limitato, limitato ne sarà lo sviluppo (Bishop, 2021).

Maria Montessori infatti scriveva: “L'uomo che non vive in un ambiente adatto, non può sviluppare normalmente tutte le sue facoltà, né può scrutare nel fondo della propria anima per imparare a conoscersi” (2000, pp. 81-82).

L'obiettivo che il dottor Bishop ha richiamato per il personale educativo-scolastico in ascolto è stato quello di far “connettere” gli studenti e le studentesse delle loro scuole alla natura, al fine di farli sentire a proprio agio con quest'ultima. In tal modo, i bambini e le bambine avranno la possibilità di comprendere il valore dell'ambiente in cui è presente la vita e crescere con

più probabilità come persone che da adulti salvaguarderanno la natura per le attuali e future generazioni.

Tenendo in riferimento come cornice teorico scientifica principalmente gli studi condotti sulla pedagogia Montessori, il relatore nel corso della lezione ha inoltre invitato gli uditori a considerare i bisogni dei bambini e delle bambine nel momento in cui si pensa alla loro “connessione con la natura”, tra i quali: il bisogno di muoversi, di essere “liberi di scegliere” le attività che più rispondono alle proprie necessità intrinseche, di avere dei momenti di tranquillità e di conoscere il mondo e l’interdipendenza che esiste tra tutti gli esseri viventi (Bishop, 2021).

Nonostante la presenza di tali informazioni, molte di queste caratteristiche non vengono considerate abbastanza da tanti adulti in diverse parti del mondo.

Per il relatore, in accordo con chi scrive il presente contributo, la natura è un ambiente preparato perfettamente per i bambini e le bambine e permette a tutte le persone di connettersi a essa in modo unico.

Nella realtà odierna prevale però la sanificazione degli ambienti e poche occasioni per i bambini e le bambine di toccare la terra, l’ambiente naturale circostante e questo influisce sullo sviluppo del sistema immunitario. A tal proposito il dottor Bishop ha citato alcune delle più recenti teorie scientifiche tra cui l’*hygiene hypothesis* (Bishop, 2021).

In linea con tali studi si ricorda che anche ai tempi in cui vivevano le pedagogiste Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni era ormai diffusa l’informazione per cui stare all’aperto potesse giovare ai bambini e alle bambine, non solo a quelli considerati deboli dal punto di vista fisico, ma anche le persone considerate di sana costituzione potevano trarne dei benefici su diversi piani (Montessori, 1999a, p. 74; Pizzigoni, 1929, pp. 6-10; Chistolini, 2020, pp. 28-30).

Tra i lavori che Bishop ha ricordato di poter fare con i bambini e le bambine all’aperto vi sono: attività di giardinaggio e di cura degli animali come accade nella Nature’s Classroom Institute and Montessori School degli USA presso cui lavora (Bishop, 2021; Natures Classroom Institute and Montessori School, 2021b).

Montessori riteneva importante per i bambini e le bambine prendersi cura degli animali e dell’ambiente esterno, a riguardo scriveva che questi: “sono lavori che è forse raro rendere pratici, per l’ambiente che ne difetta generalmente, ma che non avranno mai ostacolo nelle forze o nella volontà del bambino” (1999a, p. 81).

Per quel che concerne la sperimentazione di *outdoor education* (OE) che gli adulti del Corso di Perfezionamento avrebbero dovuto svolgere all’indomani, il dottor Bishop ha consigliato a ognuno di prepararsi, di portare quello di cui avrebbero potuto avere bisogno e di iniziare l’attività focalizzandosi

sui cinque sensi, partendo da quello della vista e dell'udito. Queste esperienze avrebbero aiutato quelle con i bambini e le bambine nel corso delle successive sperimentazioni (Bishop, 2021).

3. L'ambiente esterno per l'apprendimento della matematica

Michelle Wisbey, con il supporto per la traduzione in lingua italiana di Daniela Mangione, anch'essa docente presso l'Anglia Ruskin University, nella lezione "Learning in the outdoors Underpinned by The Montessori Philosophy" tenuta per il Corso di Perfezionamento, ha parlato della pedagogia Montessori e di come questa possa essere applicata soprattutto nei servizi educativi e scolastici, come quelli di cui la stessa si occupa in Inghilterra.

La dottoressa Wisbey ha suddiviso la lezione in tre parti: la prima riguardante la teoria della pedagogia Montessori; la seconda riguardante l'applicazione della pedagogia Montessori ponendo particolare attenzione all'ambiente *outdoor*; e infine la terza parte relativa alla sperimentazione di OE che le persone del Corso di Perfezionamento avrebbero dovuto svolgere all'indomani.

La relattrice ha riferito che la pedagogia Montessori è fondata su tre elementi fondamentali e sulla loro interazione: il bambino, l'adulto e l'ambiente (Wisbey, 2021).

Tali elementi sono stati al centro di quattro incontri del progetto pedagogico-educativo "Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità nell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni" che chi scrive il presente contributo ha tenuto tra i mesi di giugno e luglio 2021 presso la biblioteca "A. Marsella" di Cisterna di Latina (LT) come parte del progetto di dottorato sulla pedagogia Montessori (Biblioteca comunale Cisterna di Latina "Adriana Marsella", 2021).

La dottoressa Wisbey ha ricordato che tra gli aspetti fondamentali della pedagogia Montessori, come più volte ripetuto dal docente Bishop, vi è la "connessione con l'ambiente naturale". I bambini e le bambine dovrebbero avere la possibilità di conoscere il mondo esterno tramite l'utilizzo dei cinque sensi, al fine di apprendere e comprendere il luogo in cui abitano per interagirvi in maniera positiva.

La docente a riguardo ha parlato della mente del bambino che Montessori chiamava "mente assorbente", la quale assorbe e conosce il mondo esterno attraverso i sensi, e dell'importanza delle mani che ne sostengono la conoscenza (Wisbey, 2021).

Montessori scriveva: "Quando il bambino comincia a muoversi, la sua mente, capace di assorbire, ha già fatto suo l'ambiente; prima che egli incominci a

muoversi, in lui ha già avuto luogo un inconscio sviluppo psichico, e quando egli inizia i primi movimenti comincia a diventare cosciente” (1999b, p. 27).

Tale conoscenza del mondo tramite l'utilizzo dei cinque sensi e il lavoro manuale, permette infatti ai bambini e alle bambine di acquisire conoscenze e di sviluppare interessi.

Gli adulti, in quanto educatori, dovrebbero tener conto delle risorse che l'ambiente, non solo *indoor* ma anche *outdoor* offre per sostenere lo sviluppo dei bambini e delle bambine.

Ad avvalorare quanto riferito nel corso della lezione, la dottoressa Wisbey ha citato alcuni studi che mostrano i benefici dell'apprendimento all'aperto (2021).

Tra le fonti che sottolineano l'importanza dell'OE, è possibile trovare degli approfondimenti all'interno del libro curato dalla docente Chistolini dal titolo *L'Asilo nel Bosco*. A riguardo, tra i tanti, è possibile leggere dei benefici psicologici, sociali e fisici che possono comportare la frequentazione degli ambienti naturali (Chistolini, 2021a, p. 131).

La dottoressa Wisbey nel corso della lezione ha più volte ripetuto che è importante garantire una continuità di frequenza di tali ambienti per i bambini e le bambine considerandone gli interessi e le capacità, proprio come avviene nei suoi setting educativi, nei quali sono presenti: l'orto, il giardino e gli animali, di cui i bambini si prendono cura (Westwood Montessori).

Per quel che concerne gli ambienti *outdoor*, i bambini e le bambine delle scuole che seguono la pedagogia Montessori possono portare all'esterno i materiali che solitamente sono presenti negli ambienti *indoor*.

I bambini e le bambine che frequentano i servizi educativi e scolastici Montessori fino all'età di 6 anni, attraverso attività che prevedono l'“educazione dei sensi”, iniziano inoltre l'apprendimento della lettura, della scrittura, dell'aritmetica e del disegno, utili per accedere al successivo grado e ordine scolastico. Per quanto riguarda l'aritmetica, Montessori scriveva che l'apprendimento di quest'ultima “deriva da un esercizio sensoriale a valutare le dimensioni, cioè i rapporti quantitativi tra le cose” (1999a, p. 350).

La docente Wisbey ha infatti successivamente presentato la “mente matematica” secondo la pedagogia Montessori, riferendo che per quest'ultima ogni cosa nella natura può essere utile per apprendere nozioni matematiche: forme, colori, ordine, classificazione, quantità ecc. Tutto questo risponderebbe inoltre anche al naturale bisogno di ordine e di apprendimento presente nei bambini e nelle bambine.

Al termine della lezione Wisbey ha infine spiegato le attività che avrebbero dovuto svolgere le persone del Corso di Perfezionamento all'indomani, le quali avrebbero richiamato l'utilizzo degli elementi della natura, di abilità

artistiche, e soprattutto lo sviluppo della mente matematica dei bambini e delle bambine, tenendo in considerazione gli obiettivi d'apprendimento che questi ultimi avrebbero potuto raggiungere (Wisbey, 2021).

4. Le sperimentazioni di *outdoor education*

In ogni sessione formativa del Corso di Perfezionamento sono avvenute le “sperimentazioni” delle proposte di OE riguardanti le lezioni teoriche, che hanno previsto la partecipazione di adulti, bambini e bambine rispettivamente nelle regioni Lazio e Sicilia.

Le sperimentazioni sono state occasione per gli adulti del Corso di Perfezionamento di effettuare in prima persona delle esperienze di riflessione che hanno promosso lo sviluppo integrale degli stessi sul piano fisico, psicologico e socio-educativo, come più volte affermato dalla direttrice del corso (Chistolini, 2021b).

Le sperimentazioni dei bambini e delle bambine di età compresa tra 0 e 6 anni alle quali chi scrive ha partecipato, sono avvenute all'interno dell'azienda “Ovile” del CREA a Roma, quella riguardante il coinvolgimento dei bambini e delle bambine di età compresa tra 7 e 8 anni è avvenuta presso l'IC “Borgo Faiti 12”, nello specifico nel plesso “Appio Claudio” di Borgo Faiti (LT).

Considerando in particolar modo le sessioni sulla pedagogia Montessori e l'OE soprariportate, è possibile affermare che ogni sperimentazione ha posto in evidenza l'importanza dei cinque sensi per favorire la “connessione con la natura” delle bambine e dei bambini. A tal fine, questi ultimi sono stati: liberi di muoversi; di esplorare; di vedere i luoghi della natura a disposizione; di sentire il suono del vento, delle foglie, di quello di alcuni bastoni che battuti contro dei tronchi sembravano poter riprodurre dei suoni musicali; di poter odorare il profumo di alcuni fiori e piante; di poter toccare la terra e vari altri oggetti presenti nella natura; e infine di gustare del cibo genuino come la frutta nel corso della merenda.

Prendendo in riferimento le attività che i bambini e le bambine hanno svolto nel corso delle sperimentazioni, è possibile riferire, a seguito della lezione tenuta da Wisbey, che vi sono state attività che in maniera diretta o indiretta hanno favorito lo sviluppo della “mente matematica”. A tal proposito vorrei riportare, tra le tante, l'immagine di un bambino dell'asilo nido che, salendo su alcuni tronchi diceva di essere “troppo gigante” per alcuni tronchi che erano “troppo piccoli” e altri “troppo pesanti” per il suo fisico, ponendo così in maniera indiretta l'attenzione sulle dimensioni e sul peso di alcuni

oggetti presenti nella natura e rispondendo allo stesso tempo al bisogno di muoversi (fig. 1) (Macchiusi, 2021a).

Fig. 1 – Giorgia Macchiusi, Bambino che muovendosi tra i tronchi riflette ad alta voce sulle dimensioni e sul peso degli stessi, Roma, 27/10/2021



A ogni sperimentazione sono stati invitati a partecipare anche i genitori, oltre ad alcuni educatori o insegnanti dei bambini e delle bambine.

Per quanto riguarda le considerazioni degli adulti presenti nelle tre sperimentazioni di OE alla quale chi scrive ha assistito, è possibile riferire che tutti si sono mostrati attratti dalla proposta educativa effettuata all'aperto.

La titolare dell'asilo nido al termine della mattina di OE, tra le varie considerazioni ha detto che il loro team avrebbe probabilmente lavorato sulla "destrutturazione" del cortile del servizio in cui lavorano poiché, nel corso della sperimentazione della mattina, i bambini e le bambine avevano realizzato diverse attività in un'ambiente naturale senza il supporto dell'adulto. La titolare ha inoltre aggiunto una frase che riprende una delle citazioni più famose di Maria Montessori, affermando: "ci sono stati dei momenti dove noi potevamo non essere presenti" (Macchiusi, 2021b).

Proseguendo con le riflessioni e testimonianze dirette, una delle mamme intervistate a seguito della sperimentazione avvenuta all'interno della scuola primaria di Borgo Faiti ha detto: "Auspichiamo che iniziative del genere vengano estese non soltanto a loro ma un po' a tutti i bambini" (Macchiusi, 2021c; Macchiusi, 2021d). Com'è stato infatti riportato nel libro *Pedagogia della natura* della docente Chistolini i genitori, anche se con alcune difficoltà

iniziali, vedendo i loro figli e/o figlie felici di essere negli ambienti naturali, divengono maggiormente consapevoli dell'importanza di permettere loro di effettuare attività educativo-pedagogiche anche in queste aree (2016, p. 128).

Sono state inoltre invitate a partecipare alla sessione formativa sulla pedagogia Montessori e l'OE tenuta dalla docente Wisbey, due dottoresse laureate in ambito educativo e attualmente occupate l'una presso un asilo nido di Roma che segue la pedagogia Montessori e l'altra presso una scuola dell'infanzia ad Albano Laziale (RM). L'invito è stato inserito all'interno del percorso di Ricerca-Azione intrapreso per il progetto di dottorato di ricerca della scrivente. Nelle relazioni redatte al termine della sessione formativa, le dottoresse hanno evidenziato il valore scientifico-pedagogico che racchiude la frequenza di un percorso formativo come quello presentato (Campa, 2021; Dotto, 2021).

Queste sono soltanto alcune delle testimonianze che documentano l'efficacia di tale corso che ha approfondito la letteratura scientifico-pedagogica del presente e del passato, dell'area nazionale e internazionale.

5. Riflessioni conclusive

Giunti al termine del Corso di Perfezionamento, si dichiarano raggiunti gli obiettivi formativi specifici del corso (Università degli Studi Roma Tre), in modo particolare: quello riguardante la progettazione di attività di OE, e non soltanto per le scuole dell'infanzia; l'obiettivo di includere i genitori al fine di favorire la "responsabilità educativa"; e infine quello riguardante un "confronto internazionale" e dei collegamenti significativi sul piano pedagogico-educativo.

Rispetto al primo obiettivo riportato è stato infatti possibile coinvolgere: asili nido, scuole dell'infanzia, scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado.

Rispetto al secondo è possibile riferire che a ogni sperimentazione alla quale chi scrive ha assistito hanno partecipato sempre alcuni genitori, sia mamme sia papà, e a volte anche altri adulti significativi come le nonne.

La presenza di tali figure educative e scolastiche, come quelle presenti tra gli iscritti al Corso di Perfezionamento ha avvalorato il lavoro scientifico in corso.

Rispetto al terzo obiettivo è possibile riferire che tale lavoro è stato valorizzato ancor più con le lezioni tenute da esperti in alcuni settori di OE dell'ambito nazionale e internazionale, come la partecipazione di G.E. Bishop e M. Wisbey.

Considerando in modo particolare la pedagogia di Giuseppina Pizzigoni con il suo metodo sperimentale, e quella di altri pedagogisti a lei contem-

poranei come Maria Montessori, sono avvenute sperimentazioni in grado di incentivare percorsi efficaci di *outdoor education* nei servizi educativi e scolastici della penisola italiana.

Al fine di agevolare la diffusione di tali percorsi, tenendo conto della documentazione raccolta, è possibile affermare che molti più adulti dovrebbero intraprendere un Corso di Perfezionamento come “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”.

Riferimenti bibliografici

- Biblioteca comunale Cisterna di Latina “Adriana Marsella” (2021), *Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità*, <https://www.facebook.com/events/131972492361669/?ref=newsfeed> (ultimo accesso 05/02/2022).
- Bishop G. (2013), “Learning through Nature: A Real-Life Testimonial”, *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 25, 3, pp. 26-31.
- Bishop G. (2017), *2017 Natures Classroom Institute*, <https://www.youtube.com/watch?v=ikMIQCT7CMU&t=11s> (ultimo accesso 05/02/2022).
- Bishop G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, lezione online del 15 ottobre, Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Campana A. (2021), *Relazione sul percorso formativo sulla pedagogia Montessori e l’outdoor education*, Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021a), *L’Asilo nel Bosco*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021b), *La divulgazione della visione di outdoor education tra ricerca e sperimentazione*, lezione online del 9 dicembre, Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Dotto M. (2021), *Relazione sul percorso formativo sulla pedagogia Montessori e l’outdoor education*, Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- FISR2020, *Calendario e Programma CdP S.M.A.R.T.*, 10/10/2021, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).

- Macchiusi G. (2021a), *Bambino che sale e scende dai tronchi del CREA parlando di pesi e dimensioni*, 27.10.2021 [video], Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Macchiusi G. (2021b), *Discorso finale titolare asilo nido di Latina coinvolto nella sperimentazione di OE*, 27.10.2021 [video], Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Macchiusi G. (2021c), *Relazione sulla sperimentazione del 1 dicembre della classe IIB della scuola primaria dell’Istituto Comprensivo “Borgo Fauti 12”, plesso “Appio Claudio”, di Latina*, Latina, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Macchiusi G. (2021d), *Intervista alle mamme di Gabriele, Gioia e Emanuele*, 1/12/2021 [video], Latina, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Ministero dell’Università e della Ricerca, *FISR*, <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/iniziative-speciali-e-grandi-ricerche/fisir> (ultimo accesso 13/12/2021).
- Montessori M. (2013), *Psicoaritmetica*, a cura di C. Grazzini, Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Montessori M. (1999a), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1999b), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2000), *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2012), *Psicogeometria*, a cura di B. Scoppola, Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Nature’s Classroom Institute (2021a), *Montessori School Faculty and Staff. Geoffrey E. Bishop*, <https://discovernci.org/montessori/faculty-staff/> (ultimo accesso 13/12/2021).
- Nature’s Classroom Institute (2021b), *Nature’s Classroom Institute Montessori School. Nature’s Classroom Institute & Montessori School*, <https://discovernci.org/montessori/> (ultimo accesso 13/12/2021).
- Pizzigoni G. (1929), *Il mio Asilo infantile*, Stab. Tipo-Litogr.-Cartotecnico Fed. Sacchetti & C., Milano.
- Università degli Studi Roma Tre (2021), *Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura*, <https://www.uniroma3.it/corsi-post-lauream/2021-2022/muoversi-con-linfanzia-dal-fondo-pizzigoni-allo-spazio-mondo-tra-creativita-ed-avventura-1058/> (ultimo accesso 13/01/2021).
- Westwood Montessori (2021), *About. The Montessori Method*, <https://westwood-montessori.co.uk/the-montessori-method/> (ultimo accesso 13/12/2021).
- Wisbey M. (2021), *Learning in the outdoors underpinned by the Montessori philosophy*, lezione online del 3 dicembre, Roma, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).

Terza parte

**La prospettiva internazionale
della scuola senza pareti**

1. Where the Sidewalk Ends

by Geoffrey Bishop

1. I grew up in the bush in Australia

I grew up in the bush in Australia, and as you may know, Australia is full of the world's most deadly animals, including snakes, spiders, and scorpions, not to mention vicious dingoes, all of which lived on our sheep property. And yet this was my playground, and I survived. I had the freedom to explore our 3,000 acres unencumbered and without restraint. It became my teacher, my friend, and my mentor. The compass of my life was born from the soil, the sun, and the plants and animals with which I interacted with each day. Nature was my teacher, my friend, and my mentor. I learned how to be gentle with a small frog, jump high over logs, pay attention when climbing a tree, and avoid being bitten by a snake or spider. I strengthened my arms skipping rocks on water and inspired my imagination by building a fort out of boulders and logs, and dreaming my future in the long grass, taking in the sun.

As I was discovering the exploration of my world, the local creek, the catching of frogs, the sensory impact of green slime in my hands, the cool of the water, the life cycle of the water bug, so do children find the same in the materials of a Montessori classroom. But there is an element that can be expanded from the classroom, and that is the element of the *child's own* creation, discovering and understanding. The adult has laid before the child the path to discovery with the indoor environment, but the adult also has the duty to allow nature and the outdoors to play as significant part in child's learning. The natural world can allow the child to break free of adult created constraint, as nature imparts no demands; it imparts no answers, only freedom. In-between is a universe of understanding and the ability for the child to find a place with in that.

We can, as parents and educators allow society to dictate the boundaries of our lives, stranger danger, fear of nature, fear of what we do not understand, and the pervasive need to over protect our children, or we can make our own choices, decide to be free of these shackles. Our litigious society has stolen our children's, childhood, and as a result, young people are growing up, ill-equipped to handle the world. Nature has become an alien, something we must concur, and something that we would be happy to see in a museum. Technology is disconnecting our children from their world and from each other. It is far easier to text or to tweet than it is to speak, and far less risky. Technology has allowed us to disregard our own inner protective sense (caution meter) to not take real risk and to achieve mediocrity and to be satisfied.

How many times have we seen our children arrive at our school doorstep, carrying the load of the world, the baggage of a life dictated and dedicated by adults? How are we to hatch the child's inner self from that hard shell, to release the child to discover most importantly, who they are. Adults and parents see the child as representation, or in some ways, a duplication of themselves. But this is not true; the child like the adult is unique, unlike any other, so unique that our sensibilities cannot fully understand.

As we see our children arrive each day from their homes and their outside lives, we as teachers and educators must remember that each child has come to us from very different experiences. They live in different homes; have different family make ups, single child, youngest child, single mum, or single Dad. Some of our student's arrive carrying so much of the baggage from home that they struggle to enter our rooms. No breakfast, fight with mum about clothing, bad night sleep and the list goes on. We have to give children time when they arrive on our doorsteps to "center" themselves. Montessori provided us with practical life, which allows the child an opportunity to calm down, center themselves, and ready themselves for the challenges of the day.

I would ask that you also consider the outdoor environment as a place, a space, an opportunity for children to center themselves. Nature imparts no demands, it allows a child some alone time, or time in nature with a friend, to lie on the grass, or dig in the soil, to watch a worm or allow water to run over their hands. Then they will be ready for the big works that we know they are eager to engage in.

2. The child is “Terroir”

The child is “Terroir”, from the French word meaning land, and like good wine, a child is the essence of their entire environment; they are a result of all the influences, the forces of the cosmic world that surrounds them. “Their sense of space”. They are the air, the soil, the light and the life of that which surrounds him. We as adults or teachers are there to lay before the child a path that will open their senses and inspire their mind to reach for their own potential. Society has a way of manipulating the child’s Terroir, rather than allowing the child to accept osmosis to build the character through their own self, to allow them to take the path less travelled, society starts to build walls and obstacles to limit the child’s experiences. When the child can choose their own path and to build their own experiences, in this way the Terroir of the child will create beauty, personality, and character, which can and will achieve greatness.

The child as an anthropological being cannot survive, will not survive; will not grow to the betterment of society unless they forge their own path. The study of the planes of development tells us that at each level the child has a need, as a path in life. In history, nature has played an important role in allowing the child to travel that path and to build their own character that pushed them to create, build, and survive. Nature demands that we know ourselves, know our own body, before we move to the next plane. The development of hand-eye coordination, the understanding of one’s physical strength, the movement of the body in relationship to the core, the intense awareness of the senses, and the joy of life, all these things can only be truly gained by experience, and our natural world is laid out to facilitate this. Nature is truly the perfect prepared environment.

History tells us that human beings survived hundreds of thousands of years because we continued to evolve, to be aware of our environment, to understand the forces of nature, the cycles of the seasons, and the destructive power of its inner core. History tells us that we did not survive when we become complacent with nature, when we took our natural world for granted, when we believed we no longer needed nature, that it no longer held relevance to our lives. Our children need the health of the earth; they need to breathe her bacteria, to ingest her fruits, to build an immune system that allows us to survive. Babies have known this from the beginning of time. From the moment babies discover their hand, they start to put the world in their mouth, for a baby everything goes in the mouth. For the child it is sensory awareness, for humanity it is building an immune system, becoming strong to withstand the environment that we must live in.

A researcher from Northwestern University, Dr. Thom McDade, has coined the Hygiene Hypothesis. The Hygiene Hypothesis holds that when

exposure to parasites, bacteria, and viruses is limited early in life, children face a greater chance of developing allergies, asthma, and other autoimmune diseases during adulthood. When we overly sanitize infants' environments to protect them from illness, we may instead be depriving them the opportunity to build a strong immune system. McDade says "Microbial Exposure in early childhood, for example, Exposure to Animal feces and a child that has had more cases of Diarrhea, indicates that later in life the adult would have less or no sign of Inflammation in the gut, Heart Disease, Diabetes, Alzheimer's. Like a healthy soil, that gathers nitrogen from lightning, oxygen from rain, and nutrients from decaying life so it can produce life, so should the child.

3. Once we can give the gift of time

Once we can give the gift of time, we must open the child's senses, enliven their emotional experience through sight, sounds, smells, and touch. For the adult we must start to look at the world through the eyes of the child, lower, closer, more enticing, and open to discovery. A child's eyes are everywhere and on everything. The smallest insect can entice and intrigue the child and fill them with a sense of wonder.

Nature builds within the child what I have coined as the "caution meter, "the inner meter that prevents us from putting our hand on the hot plate or jumping off a cliff. Most children in the modern world get the basics of the caution meter, but adults and especially technology steal from them the true awareness of their limits and especially their potential. To truly understand, to truly learn, the child must experience, experiment, take risks and fail. Risk taking and failure is the human motivator, it ignites our intrinsic need to succeed, it pushes us to invent, to create, to try and try again. By allowing the child the freedom of climbing trees, using real tools, to exploring nature by themselves, as I did as a child in the Australian bush, only then can they develop the caution meter.

I believe that every child is the greatest at something, but most people never get the chance to truly discover what they are great at as their experiences become limited as they get older.

Dr. Steven Hughes¹, who has studied Montessori education and play, has brought to light specific outcomes in executive function that develop in the brain during childhood. He says that in the brain, "Healthy networks develop

¹ Dr. Steven Hughes: Neuropsychologist and Brain Scientist. Presented at Associated Illinois Montessori Schools, 2017.

through experimental interactions with the environment”. Children need the agency to test the environment, make mistakes, test hypotheses, and see how things go together. Outside in the natural world and in our classrooms, we see and observe children learning in this way every day. But the freedom experienced in the outdoors with the space to explore gives children the ability to be who they are and test who they can become. Hughes says: “When the brain runs into something new, it focuses all available neurons to figure it out. Those with better networks are better at figuring things out. Better networks lead to better, more accurate problem solving. Children need lots of opportunities for exploration to develop these networks, so that every available nerve is called upon to solve a new problem. Once you understand the problem, very little brain is required to solve it. This is what learning is like”.

Judgment, planning, imagining, having foresight, skills of organization, self-awareness, self-correction, developing strategies, monitoring progress, sustaining intention, inhibiting impulses. These are Executive Functions, and we see all these traits develop in the outdoors in child’s play. It happens by accident, whether alone or with friends, at a park or in the woods. And at our school, Nature’s Classroom Institute, we see the benefits from the outdoors transition into our classrooms.

4. Play is an act of the imagination

Play is an act of the imagination. When children play, they are learning a different form of understanding the world and a different form of knowing. Imaginative play allows children to experiment with social interactions as well as role playing and enables language development. A small child having a conversation with a doll or talking through the construction of a dam with themselves is developing complex and creative language. Children playing hide and seek in the woods develop political and social structures that help them later navigate the adult world. For example, in hide and seek, one child must make up a rule, you have to count to 20 before you can come and seek, and the other children decide whether this rule will work or not. If the rule is a good rule all the children will follow it; if it is not, then another child will offer an alternative. In these situations, the play breaks down when one or two children do not have the social or interaction skills to negotiate these issues. Most children will play a pickup game of some sort all day. These games have complex rules and children learn very quickly how to negotiate through the game to their best advantage by staying within them. For the child that cheats and does not stay within the rule, you will

find that others will choose not to play with them, and the same will follow them to adulthood.

As an observer of children's play, I have noticed several realities and the most profound one is that adults cannot design play for children that will create all the benefits that I have described above. The child is the only one that can create play that will deliver the benefits of human development and social needs. Society, on the other hand, is obsessed with spending enormous amounts of money on the design and construction of intricate and complicated play environments. These environments like toys with batteries do not allow for the imaginative play of the child. When the battery runs out or they get bored by the repetitiveness of the slide, they stop the play or use the equipment in a manner in which it was not designed and thus it becomes dangerous. For many children their connection to nature is controlled by pathways and fear of insects, wildlife, and the environment itself. For many more children there is no access to the natural world; they live in environments that are completely constructed by adults for the sole purpose of commerce and have no desire to create environments conducive to the growth and development of children through play. These adults create structures that stand before the child and say, "This is what you do with me". How different from nature, which says, "I am open, I am free, you can create any play you want". Play is about the child's creativity and imagination; it is not about doing. Nature plays an important role, by being the backdrop and the providing props for children to discover, to create, to take risks and to make mistakes.

I want to leave you with one thought, a mission which all adults and all teachers take to heart: this would be a gift to all children. We, as adults, promise to not limit the child's access to nature, and to enable the outside environment to hold as much weight in our teaching as the inside environment. We as adults, educators, and parents, need to give our children the gift of freedom, to explore the natural world, on the child's own terms, and in their own time. In return our children will learn to love and care for the natural world. Only in loving the natural world, will they grow up to protect it for their children and their children's children.

Reference

McDade T.W., Hoke M., Borja J.B., Adair L.S., Kuzawa C. (2013), "Do environments in infancy moderate the association between stress and inflammation in adulthood? Initial evidence from a birth cohort in the Philippines", *Brain, Behavior, and Immunity*, 31, pp. 23-30.

2. “Balanced” risky play in the outdoors and Forest School in the early years

by Tina Carnegie-Dielhenn

1. Outdoor learning

Just for a minute, shut your eyes, take yourself back to childhood, and think about a place where you can remember being adventurous and having fun. If you are anything like me and many others, this place will be somewhere in the open air where you could freely explore the environment with wonder-running, climbing and jumping with glee.

Indeed, a deep connection with nature is rooted in our early childhood, which leads us to have bonds with and positive values towards nature and the outdoor environment later in life (Smith, Dunhill, Scott, 2018). Significantly, being outside instils excitement that provides children with memorable experiences to holistically support their personal, social and emotional development (Harris, 2018). Outdoor play is especially important in being protective against poor mental and physical well-being in childhood now because the last two years in a child’s life have been restricted due to the Covid-19 pandemic. However, an increased perception of risk continues to produce significant restrictions on the outdoor play experiences of children when compared to previous generations (Harper, 2017).

Outdoor environments are constantly changing due to the differences in seasons and the weather that allows the children to engage with the climate and experience the freedom of playing as part of their experiential learning (Fahey, 2012; Waite, Goodenough, 2010). It is a space where children can enjoy running around to suppress energy levels and be free to demonstrate a range of emotions that permits them to engage in less structured and formal education, be noisy and use their imagination (Harris, 2018). Rather than being restricted inside, where children spend a lot of time sitting at desks, they

have greater freedom to move their bodies and interact physically with each other, thus encouraging more pro-social behaviour.

The benefits of the outdoors, which emphasises learning through play are long-standing. In the UK, the Early Years Foundation Stage (EYFS) framework made the provision of outdoor learning mandatory in 2007 (DfE, 2006). Therefore, childcare provision must be provided through “free-flow” between the indoors and outdoors (Harris, 2018). Yet, there is no such stipulation once a child starts school. However, a child’s natural desire to engage in the exciting experiences offered in an outdoor environment remains consistent.

As children become more aware of and interested in nature, they gain knowledge of insects, birds, animals, plants and trees to understand ecological concepts and, in the process, learn to care for them and each other (Smith, Dunhill, Scott, 2018). Children take ownership and pride in a “special place”, fostering a positive relationship that encourages an affinity with nature and ultimately motivates and inspires them to protect it for future generations (Beery, Wolf-Watz, 2014).

2. Forest School

For some children, the “special place” is at Forest School. Its roots reach back to the open-air culture seen as a way of life in Scandinavia where Forest School began, arriving in the UK in 1993 where it has grown from strength to strength (FSA, 2021). Drawing on examples of outdoor kindergartens, the Forest School approach embraces the philosophies of child-initiated learning and learning through play. With the principles of play-pedagogy, which foster development beyond academic skills alone, play-based activities offer the opportunity for children to engage in an informal learning approach, with supported risky play, within the EYFS in the UK (DfE, 2006; Harris, 2017).

Forest School is a unique learning experience where children have the freedom to explore the natural and changing environment outside the classroom. The underpinning values are being inclusive and focused on all aspects of child development, which raise confidence and self-esteem, thus, nurturing a child’s personal, social and emotional evolution (Harris, 2018; Waite, Goodenough, 2018). The Forest School Association (FSA, 2021) has six principles and criteria for good practice:

- *Principle 1:* Forest School is a long-term child-centred inspirational learning process that offers opportunities for holistic growth. However, the most beneficial outcomes will not be gained from children attending a few

sporadic sessions but by the same group of learners regularly attending, ideally at least every other week, over an extended period (Smith, Dunhill, Scott, 2018). Observations of the children as they engage with the natural environment are used to plan further sessions within the established boundaries to complement individual interests with the opportunity for creative, diverse and imaginative play that enhances the learning process and progression (O'Brien, Murray, 2006).

- *Principle 2:* While a local woodland setting is ideal, many other sites separate from the normal garden or play area, with the space to explore and discover, can support good Forest School practice. Outdoor learning environments are all around us, whether in a rural or urban setting, just somewhere nearby that provides the children with the freedom to be imaginative from the norms or expectations – the possibilities are endless. Frequent personal experiences with nature inspire a deep and meaningful connection to the world that creates long-term, environmentally sustainable attitudes and practices in the staff, children and wider community. However, monitoring the environmental impact of regular use means a sustainable site management plan must be in place (FSA, 2021).
- *Principle 3:* Forest School aims to develop the physical, social, cognitive, linguistic, emotional and spiritual aspects of the child (FSA, 2021). The things learnt during sessions can then be reflected in other outdoor environments, such as planting and caring for nature within the nursery garden or at home.
- *Principle 4:* Opportunities are designed to build on the child's innate motivation, positive attitudes and interests, following a risk-benefit process tailored to the child's developmental stage, as they develop a responsible attitude to risk within strict safety routines and established boundaries (Smith, Dunhill, Scott, 2018).
- *Principle 5:* Sessions are led by a supernumerary qualified Level 3 Forest School leader trained in the ethos and guiding principles of the approach, with an up-to-date first aid qualification, including paediatric if appropriate. The leader and other adult helpers are subject to relevant checks into suitability to work with children. Working documents contain the policies, procedures, roles and responsibilities required for running Forest School.
- *Principle 6:* A Forest School pedagogical approach is responsive to the needs and interests of the children through careful planning to provide a stimulus for all learning preferences and dispositions. Reflective practice and observations are key to tailoring individual experiences for learning and development at Forest School (FSA, 2021).

3. Benefits and skills

With the traditional boundaries of a childcare setting taken away, Forest School presents children with opportunities to explore and discover something new and, in the process, develop an array of skillsets (Harper, 2017). Coates and Pimlott-Wilson (2019) found that children's social, intellectual, cognitive, emotional, physical and motor skills were developed through experiential learning using play. Indeed, physically active and risky play positively influences physical activity throughout one's life.

The multiple stimuli of nature construct a perfect environment to capture the imagination and creative energies, which encourages creativity to “transport” a child to a magical place. With greater independence, children can choose what and how they want to engage in activities as they roll, crawl, push, pull or hang, building resourcefulness, confidence and self-esteem, as each child becomes capable of doing things, they were unable to do so before (Fahey, 2012). Equally, they can find space away from others to be calm and reflective.

Undirected play allows the children to learn to share, collaborate and negotiate as they work effectively alongside peers on joint activities, developing their social and communication skills and empathy (Fahey, 2012). Indeed, in Coates and Pimlott-Wilson (2019) study, some children demonstrated the ability to be diplomatic and negotiated to resolve conflict as they worked together to find solutions to challenges which helped the group achieve mutual goals. Children also displayed supportive roles and were mindful of being fair and inclusive so that others could safely take part effectively and enjoyably in the activities.

4. Risky play

Play is a dominant activity in every child's daily life wherever they live in the world. As children play, they learn, and taking risks, with the chance of getting hurt and the feeling of fear, helps test their physical limits, develop capacity, and learn to avoid and adjust to dangerous environments and activities (Brussoni *et al.*, 2012). However, in Sandseter's (2007) study, what the children perceived as risky was not always the same as the adults.

Generational trends indicate declining engagement in children's outdoor play, influenced by parental and societal safety concerns and differences in opinions with debate as to what is classified as risky play. However, a risk is more than just the potential for physical harm; it is more holistic. There

are risks in everything we do, and overcoming them builds self-belief and resilience (FSA, 2021). Children do not learn to walk and run without first experiencing failure as they navigate the perils of tripping and falling before mastering the skill (Harper, 2017). Tim Gill (2007) suggests that you cannot be creative, discover your limit, be passionate, or take the lead without risk.

Child observations conducted in Sandseter's (2007) study showed the most frequent form of risky play was climbing. The children immediately began climbing on or up anything that could be climbed upon, whether trees, logs, rocks, and steep slopes. Another type of risky play demonstrated was jumping down from the climbed-up to high places, which they did with a mixture of excitement and fear. Nevertheless, children are individuals, and the urge for risky play and a willingness to take physical risks will differ in their perception of a risk situation or experience and how scary it feels to them.

However, important survival skills can only be learned when children experience risky outdoor play and adventure for themselves. It helps them navigate the physical challenges presented as they attempt something they have not done before, which allows them to recognise and respect their limits. At the child's pace, they can push themselves beyond their "comfort zone" and gradually grow in confidence to overcome challenges and fears, which boosts their self-esteem (Fahey, 2012; Harris, 2018).

Brussoni *et al.* (2012) research confirm that in context, risky play is not dangerous play but where a child can recognise and evaluate a challenge and decide on an appropriate course of action. Children appeared to understand their competencies and comfortable risk level and moderated their risky play to these internal boundaries. Coates and Pimlott-Wilson (2019) later study also found children had a greater sense of personal responsibility and awareness of the risks involved in different activities and understood how to avoid harm to themselves, others or the environment.

5. Balance

Harper (2017) suggests the "risk society" has produced an inappropriate imbalance in how we perceive and accept risk in our daily lives. Indeed, a practitioner's attitude toward risky play can influence or restrict freedom, and perception of danger can be disproportionate to the actual threat itself. Nevertheless, the safety of the children is paramount, and injury prevention plays a key role in keeping children safe. However, emerging research suggests that imposing too many restrictions on children's outdoor risky play may hinder physical and mental development (Brussoni *et al.*, 2015). There-

fore, we must recognise that keeping children safe conversely involves letting them take risks to learn how to assess and respond to them (Gill, 2007). The goal should not eliminate all risks but control the risk by teaching children how best to manage them.

A practitioner's approach towards risky outdoor play should focus on eliminating hazards where the potential for injury is hidden and not obvious to a child. Therefore, before outdoor play or a Forest School session commences, the area must be thoroughly checked, including the weather and wind speeds, the risks measured from low to high, and measures put in place to control them. However, active outdoor play will always involve some kind of risk.

Nevertheless, there must be a balance between making sure the children are safe versus letting them play in physically and emotionally challenging environments. While adults must be present in Forest School and other outdoor play to manage the risks, they should not directly interfere with the children's sense of autonomy (Coates, Pimlott-Wilson, 2019). "Safety first" should not eliminate all risks, allowing the child to recognise and evaluate risks and challenges before deciding how to engage in activities with some independence and confidence that is not dangerous (Brussoni *et al.*, 2012; Gill, 2007).

The adult needs to act as "overseer" to see what a child is capable of initially, and not to step in too quickly with help or instruction, letting the child explore the challenges first to discover what they can or cannot do themselves quite yet. Only when a child is unable to progress independently, should the adult intervene and help them adapt their movement or behaviour to minimise the risk. Experience with risks during childhood is believed to assist with the development of risk management strategies and skills, as the child's ability to negotiate decisions, ultimately reduce phobias and limitations later in life (Harper, 2017).

The relationship between risky outdoor play and children's health has indicated that this form of play, which includes an element of danger, benefits children's emotional resilience, social functioning and physical health and well-being (Brussoni *et al.*, 2015). However, finding the right balance of risk and safety is not easily achieved or formulaic, but it is certainly worthy of pursuit because the risks are greatly outweighed by the overall positive health effects and developmental benefits for children (Gill, 2007; Harper, 2017).

References

- Beery T.H., Wolf-Watz D. (2014), “Nature to place: Rethinking the environmental connectedness perspective”, *Journal of Environmental Psychology*, 40, pp. 198-205.
- Brussoni M., Gibbons R., Gray C., Ishikawa T., Sandster E., Bienenstock A., Chabot G., Fuselli P., Herrington S., Janssen I., Pickett W., Power M., Stanger N., Sampson M., Tremblay M. (2015), “What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, pp. 6423-6454.
- Brussoni M., Olsen L., Pike I., Sleet D. (2012), “Risky Play and Children’s Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, pp. 3134-3148.
- Coates J., Pimlott-Wilson H. (2019), “Learning while playing: Children’s Forest School experiences in the UK”, *British Educational Research Journal*, 45, 1, pp. 21-40.
- DfE (2006), *Early years foundation stage (EYFS) statutory framework*, www.gov.uk (accessed 31/12/2021).
- Fahey D. (2012), *Forest Schools and the Benefits of Unstructured Outdoor Play*, www.forestschoollassociation.org.uk (accessed 31/12/2021).
- Gill T. (2007), *No Fear. Growing up in a risk averse society*, <https://timgill.files.wordpress.com/2010/10/mo-fear-19-12-07.pdf> (accessed 31/12/2021).
- Harper N. (2017), “Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the ‘risk society’: A forest and nature school perspective”, *Child and Youth Services*, 38, 1, pp. 1-17.
- Harris F. (2018), “Outdoor learning spaces: The case of forest school”, *AREA. Royal Geographical Society*, 50, pp. 222-231.
- Sandseter E.B.H. (2007), “Categorizing risky play – How can we identify risk-taking in children’s play?”, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 2, pp. 237-252.
- Smith M.A., Dunhill A., Scott G.W. (2018), “Fostering children’s relationship with nature: exploring the potential of a Forest School”, *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46, 5, pp. 525-534.
- Waite S., Goodenough A. (2018), “What is different about Forest School? Creating a space for an alternative pedagogy in England”, *Journal of Outdoor and Environment Education*, 21, 1, pp. 25-44.

3. Outdoor Education, Transformative Learning and Pedagogic Vulnerability

by Daniela Mangione

1. Introduction

The world of today, characterised by a multi-vocality of possible frame of references, forces adults to experience first-hand and to reflect more critically on the current facts and phenomena, in order to live an existence which is conducted more proactively. Adults are more than ever challenged to consider the effects of life events on their life and to think how to change and transform their personal life-world. One relevant example of our current scenario is represented by the challenges that the Covid-19 pandemic has been bringing about. More than ever, whoever is responsible for children as a practitioner, an educator, a parent or a grandparent, needs to be more aware of the pedagogical value of the outdoors and its educational purpose.

Outdoor Education has been playing a crucial role world-wide within the debate on children's health, well-being, learning and holistic development. For example, the UK *Learning Outside the Classroom Manifesto* (2006) emphasised children's need to experience the world outside and beyond their classrooms. The current UK Government's *25 Year Environment Plan*, launched in January 2018, also acknowledges the promotion of children's health and well-being through building a relationship with nature and the outdoors. Further, the early years curriculum in England mentions the value of planning outdoor activities with children on daily basis, while the early years curriculum policies in Wales and Scotland put a stronger emphasis on the use of outdoor environments. Further, the benefits and the challenges of developing outdoor initiatives for the children that we care about and are responsible for are highly acknowledged by the literature. However, the literature emphasises that there are still many missed opportunities for children and adults to spend time outdoor and to build a connection and a relationship with nature (Man-

gione, 2021; Hindmarch, Boyd, 2021; Davies, Hamilton, 2018; Waite, 2010; Maynard, 2007; Maynard, Waters, 2007; Waters, Begley, 2007). Our “risk adverse society” (Gill, 2007; Harper, Obee, 2021) makes even more evident the dichotomy between allowing children to be, play and undertake positive risks in the outdoor and the issues related to diminishing situations of risk and hazard, in favour of situations of increased safety. As a consequence, there might be a reluctance by practitioners, parents and community agencies to undertake innovative approaches to outdoor education, in which children can positively engage in risk-taking activities. Therefore, there seems to be a need to create, and to disseminate more actively, good outdoor practices, underpinned by solid pedagogical principles and a strong theoretical framework, that can promote learning, development, self-confidence and resilience. Nevertheless, there seems to be a necessity to support practitioners who are working with children and young people, and parents/grandparents who are responsible for their children, to feel more “equipped” and more “open” to appreciate the value of outdoor learning activities in synergy with the indoor provision.

This paper offers insights on the value of outdoor learning, education and the training of those who are responsible for children (i.e. practitioners, parents and grandparents). The learning of these adults is theorised using a transformative learning approach (Mezirow *et al.*, 1990), combined with the notion of pedagogic vulnerability (Mangione, Norton, 2020). This has been chosen as a route to explore how adults may make sense of professional learning experiences and develop new ideas for teaching children in and through outdoor environments.

Reference will be made to the Postgraduate Course titled “Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure”. This is in order to evidence how inter-national, inter-cultural, inter-regional and inter-disciplinary training programmes, such as the one mentioned above, can instigate transformative learning processes and promote pedagogic vulnerability as a learning and teaching resource.

2. Understanding transformative learning

“When confronting new learning situations either in their personal lives or at work, adults often can have difficulty adapting to change or may lack the ability to see new alternatives because of the past experiences or inhibiting values, prejudices, and assumptions” (Mezirow *et al.*, 1990).

Mezirow defined transformative learning as a “process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of

one's experience as a guide to future action" (Mezirow *et al.*, 2000, p. 5, cited in Mangione, 2014). It is a process through which adults learn to change their frame of reference, which are used for understanding and interpreting more fully themselves, their experience and the world. Sense-making and interpretation of one's own understanding and experience, in the interaction with the others, become transformative learning through thinking, deciding and acting (Mezirow *et al.*, 1990). To be called "transformative", thus learning requires processes of questioning and of continuously validating previous assumptions, values and beliefs. Transformative learning is thus a process of becoming more aware of personal frames of reference and more open to the possibility to change them through critical reflection. The role of experience is relevant when it provokes reflection or critical reflection to make meanings and guide actions. Through processes of critical reflection adults can become more open to finding new ways of thinking and acting (Mangione, 2014). There are two key elements for transformative learning processes to be initiated or to happen: the human ability that we can call reflective and critical thinking and the impact of context, situation and culture. The above features have been taken into consideration in the design and the delivery of the Postgraduate Course previously mentioned. In the course there has been a great emphasis firstly on reflecting critically on the learning experiences, which have been lived with other participants in the Roman and Palermitan outdoor scenarios; secondly on exploring together with others details discovered in the outdoor environments and on planning, and then experiencing, first-hand activities, which can be useful and usable to design and conduct future outdoor initiatives with children.

3. Transformative learning, critical thinking and reflection

"Being a critical thinker involves more than cognitive activities such as logical reasoning or scrutinising arguments for assertions unsupported by empirical evidence. Thinking critically involves our recognising the assumptions underlying our beliefs and behaviours. It means we can give justifications for our ideas and actions. Most important, perhaps, it means we try to judge the rationality of these justifications. We can do this by comparing them to a range of varying interpretations and perspectives" (Brookfield, 1987, pp. 13-14).

Reflective and critical thinking is an active process, an adult's significant activity of thinking and acting, that orients individuals to explore and learn different routes of problem solving, of understanding the world (Brookfield, 1987) and of acting in the world. Critical thinking (and self-reflection) is thus

“a process whereby adults examine cultural and individual assumptions and meanings that underlie and shape their view of life” (Karpiak, 2003, p. 101; Brookfield, 1987; Mezirow, 1990; 1991; Cranton, 2006, cited in Mangione, 2014). It is a process of questioning, critiquing, and of justifying what individuals already know: their principles, frame of references and beliefs, which guide their thinking, acting and ways of interpreting the world (Mezirow, 1990). This means becoming more conscious, aware, critical and open to reshape and change assumptions and meaning schemes, which are a set of beliefs, attitudes, and emotional reactions. Through reflection adults become critical aware of how and why the structure of psycho-cultural assumptions constrain the way they see themselves and their relationships (Mangione, 2014).

A more concrete way of looking at how reflection can be used effectively by educators to deepen their knowledge, understanding and experience, and enhance their own practice is proposed by Brookfield’s (2017) four lenses of critical reflection:

- 1) the autobiographical;
- 2) the students’ eyes;
- 3) our colleagues’ experiences;
- 4) the theoretical literature.

In line with Brookfield’s approach, the Postgraduate Course represents an example of how a more in-depth understanding of the pedagogical potential of outdoor experiences can be enriched through:

- 1) the reflection on one’s own personal experience of being, learning and teaching in the outdoors;
- 2) the lens of the learners who participated in the course and shared their lived experience in the Roman and Palermitan outdoor environments;
- 3) the knowledge, understanding and experiences on/of outdoor environments from colleagues who are experts in varied disciplines and/or engaged professionally in other nations (England, Italy, USA);
- 4) and the insights drawn from the key and current literature on outdoor learning and education, which allow for discussion and a dialogue on the main issues, challenges, dilemmas and practices.

4. Transformative learning, contextual and social factors

The contextual aspects (historical, social, cultural, situational and geographical) play an important role in learning processes. This means that

learning is more effective and can be “transformative” if it takes place in a group context, where learners can enrich the object of their exploration by sharing experiences, thoughts, feelings and understandings, and through a process of “learning-within-relationship” (Yorks, Kasl, 2002, p. 177, cited in Mangione, 2014) and a “relational ways of knowing” (Taylor, 2000, p. 306, cited in Mangione, 2014).

Transformative learning is thus an “interactive and intersubjective” process rather than “a private affair involving information processing” (Mezirow, 1990, p. 364); it provides the opportunity to reconsider, reflect and reshape one’s own principles and beliefs in a more dynamic, creative and enjoyable way. This implies that groups of learners bring highly diverse lived experience to the learning environment and also personal, contextual, sociocultural and background factors (Mangione, 2014). Therefore, the learner has an impact on the context and vice versa, in a synergistic relationship of change and through an intersubjective learning process to assess beliefs, which is a stimulus to take the risk of new ways of thinking, acting and being.

What the Postgraduate course students have experienced, during the three day sessions on outdoor in England, offers an interesting example of initiating transformative learning processes while exploring and experiencing first-hand, and with others, the socio-contextual and the environmental features offered by outdoor environments. On Fridays they widened their understanding of outdoor principles and practices in two English settings; on Saturdays they explored the Palermitan and Roman outdoor scenarios and created, under the instructions given by the English lecturers, some educational activities; on the Sundays, then, they shared their personal lived experiences, their reflections and their educational products.

In order to argue that transformative learning happened through the course, evidence from participants’ future educational practices “in action” are needed. Surely the cross-regional, inter-national and inter-cultural dimensions of the course promoted new or revised interpretations of meanings and opened up issues on cultural transference of theoretical perspectives and international practices to the Italian landscape. In other words, the course provided the opportunity to hear about and learn from outdoor educational practices in another nation (in this case England), question and reshape learners’ beliefs and frame of reference, and use the new or revisited learning to create educational outdoor activities for Italian children and in the Italian landscape.

5. Transformative learning and pedagogic vulnerability in teaching

How can educators feel more equipped to make the most of what educational settings can offer children and young people? Among all the educational contexts, where learning processes can take place, there are many outdoor environments (i.e. school gardens; playgrounds and other outdoor spaces in rural as well as in urban areas, parks, forest schools and woodlands) which are not used in their full pedagogical potential.

One of the emerging issues that teachers across all levels are facing in the current educational context seems to be the “little space for teachers to show any weaknesses in their professional practice” (Mangione, Norton, 2020, p. 2). This might open up “a temptation to teach defensively and safely”, for efficiency rather than trying new practices and approaches which could be pedagogically more effective (*ibid.*).

Enabling outdoor environments to become the “third teacher” (Strong-Wilson, Ellis, 2007) through adult-initiated or led, or child-led or initiated activities, and in synergy with the indoor environments, is a challenge, which might make educators feel vulnerable within their teaching practice. Is vulnerability in teaching creating frailty or can it be conceived as a key and positive pedagogical element?

Kelchtermans (2016, cited in Mangione, Norton, 2020) offers some good insights on the notion of vulnerability, through discussing three factors which contributes to vulnerability in teaching in school contexts. The first is related to policies demands, regulations and quality evaluations of educational setting and teaching practices, which lessen the control that teachers can have of their working environment. The second is the difficulty of mapping teachers’ practices with the achievements gained by the learners. The third aspect is that teachers need to make professional judgements that are constantly challengeable and that need to be continuously justified, in order to be considered right and valid.

One possible view forward is the notion of pedagogic vulnerability which focuses on a teaching attitude, on proactive choices to enhance professional educational contexts and practices. Thus, “being vulnerable in teaching implies embracing uncertainty through collaboration and partnership, be it with colleagues and/or students, at inter-disciplinary, inter-professional and inter-personal levels” (Mangione, Norton, 2020, p. 5). This alternative pedagogic perspective, underpinned by a constructive notion of vulnerability, is in line with Dewey’s (1987, cited in Mangione, Norton, 2020) pedagogical approach: teachers are facilitators who create opportunities to actively in-

volve learners in their learning; teachers and learners are both sharing their experience, their knowledge and understanding and the meaning making.

As proposed by Mangione and Norton (2020) there are five underpinning principles of pedagogic vulnerability to rethink the purpose of higher education and the notion of teaching excellence within university undergraduate and postgraduate courses.

The first principle is “Learning to be courageous in trying new teaching methods”. Looking at this principle from the perspective of what the Postgraduate Course has offered, it can be said that the course has provided students, and teachers, with the opportunity to explore and work together to reinforce or create new meanings and to apply them through the design and the experience of educational practices outdoor. The second principle, which is “Learning to trust students and colleagues and displaying our own being trustworthy to others”, is related to creating a learning environment which promotes a sense of trust. Again, the experience that the course has offered is the creation of a virtual and physical trustworthy space in which everyone (students, collaborators, tutors and teachers) was invited to participate and contribute to the learning journey. The third principle, which is “Learning to be authentic in our teaching”, highlights the importance of meaningful and empathic communication and of sharing, with discretion and when it is appropriate, aspects of ourselves. The fourth principle is “Learning to be more aware of ourselves and of others”; it focuses on respecting learners’ knowledge and experience, on allowing them to become active partners in the learning processes and in making sense of their own understanding and experience. The fifth principle, which is “Learning to be reflective rather than reactive”, gives emphasis to allowing ourselves time to reflect, to acknowledge that we might be wrong, and to be more open to suggestions for development and change.

Throughout the course the postgraduate students challenged themselves in widening their knowledge and understanding about the pedagogical potential of the outdoor in terms of children’s learning and well-being, and in terms of developing innovative educational activities. They got actively involved in the multi-cultural and multi-disciplinary exploration, in the first-hand experience outdoor, in the creation of educational activities in the nature (i.e. see students’ work) and in reflective processes. Their learning journey could be described as a useful route to commit themselves in transforming the frailties created also by the Covid-19 to a proactive attitude towards the use of vulnerability as a learning and teaching resource.

6. Conclusion

This chapter aims to reinforce the value of outdoor education for children and to emphasise the relevance of “equipping” adults, who are responsible for the learning, the growth and the well-being of children, to develop outdoor initiatives with children and young people. Transformative learning and the notion of pedagogic vulnerability have been proposed as a theoretical framework. Transformative learning provides food for thoughts upon professional learning experiences, on how adults make sense of their own learning through and about the outdoors, and on how they can utilise their experience, knowledge and understanding to consider and develop teaching and learning in and through the outdoors. Those professional learning experiences embrace, thus, the potential to design and deliver enriched outdoor opportunities to children. Acknowledging their own pedagogical vulnerability, which can vary according to prior experiences and one’s own confidence in outdoor learning, educators can reflect upon that, in order to transform their thinking, and their teaching and learning, for the benefit of the children.

Details from the Postgraduate Course “Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure” have been used to evidence the effectiveness of courses as such for those who are responsible for, or care for, children. Participants of the above mentioned learning journey have embraced the pedagogic vulnerability approach by challenging themselves to trying new teaching methods, under the constraints and the uncertainties brought about by Covid-19. Further, this contribution is an invitation to spread further the dissemination of good outdoor innovative practices, at a national, cross-regional and international levels, which are underpinned by solid pedagogical principles. The way forward could be the development of an international network, which can be called CRECOE (Cross-national Research on Early Childhood Outdoor Education). The network can be conceived as an intercultural and international learning space for those who are interested in creating, designing, delivering and participating in outdoor initiatives with children. The value of CRECOE would be its being a space for a dialogue, a questioning and a reshaping of personal frame of reference, and for reflecting critically on the cultural transference of theoretical perspectives and international practices to one’s own educational landscape.

References

- Brookfield S.D. (1987), *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Open University Press, Milton Keynes.
- Brookfield S.D. (2017), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco, 2nd ed.
- Davies R., Hamilton P. (2018), “Assessing learning in the early years’ outdoor classroom: examining challenges in practice”, *Education 3-13*, 46, 1, pp. 117-129.
- Gill T. (2007), *No Fear: Growing Up in a Risk Averse Society*, Caloustie Gulbenkian Foundation, London.
- Harper N.J., Obee P. (2021), “Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners”, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21, 2, pp. 184-194.
- Hindmarch T., Boyd D. (2021), *A path made in the walking. Forest School in Norway and in England*, SchemaPlay Publications, Poole.
- HM Government (2018), *A Green Future: Our 25 Year Plan to Improve the Environment*, <https://www.gov.uk/government/publications/25-year-environment-plan> (accessed 02/01/2021).
- Mangione D. (2014), *Transformative learning e pedagogia degli adulti: due esperienze teatrali in situazione*, Ed Insieme, Terlizzi.
- Mangione D. (2021), “Outdoor Education e Forest School nel Regno Unito”, in *L’asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 209-218.
- Mangione D., Norton L. (2020), “Problematising the notion of ‘the excellent teacher’: daring to be vulnerable in higher education”, *Teaching in Higher Education*, doi: 10.1080/13562517.2020.1812565.
- Maynard T. (2007), “Outdoor Play and Learning”, *Education 3-13*, 35, 4, pp. 305-307.
- Maynard T., Waters J. (2007), “Learning in the Outdoor Environment: A Missed Opportunity?”, *Early Years*, 27, 3, pp. 255-265.
- Mezirow J. et al. (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Strong-Wilson T., Ellis J. (2007), “Children and Place: Reggio Emilia’s Environment as Third Teacher”, *Theory into Practice*, 46, 1, pp. 40-47.
- Waite S. (2010), “Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2-11 years”, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10, 2, pp. 111-126.
- Waters J., Begley S. (2007), “Supporting the Development of Risk-Taking Behaviours in the Early Years: An Exploratory Study”, *Education 3-13*, 35, 4, pp. 365-377.

4. Splish! Splash! Splosh! The ESOL adventure, from early stumbles to mastering flow

by Diana Pallotta

1. “It’s raining, it’s pouring, the old man is snoring”

The development of linguistic competences remains central to the European project which embraces diversity and intercultural dialogue. Consequently, it has become ever-pressing to invest in language teaching and learning to meet the needs of an increased mobilization of people for work or study. *Education First* (2021) recently published its English Proficiency Index which ranks 112 countries and regions by English skills. Despite having one of the largest economies in the EU area, Italy has only a moderate level of proficiency. This has been a trend for the last seven years and could possibly suggest that updating language knowledge and awareness in teaching and learning with specific regard to English may be long overdue. Any overhaul would need to reflect the dynamism of the population, which requires competences in communication that are more sophisticated while at the same time remaining authentic in terms of citizenship and self-expression of the Person which all go beyond a mere functional approach to language.

Surprisingly, the Covid-19 pandemic has not been a significant factor with regard to the low level of English language competence. The Italian National Institute for the Educational Evaluation of Instruction and Training (INVALSI, 2021) in fact reports that test scores for English carried out in schools in 2021 were similar to those for 2019, and therefore claim that there was no actual learning loss. They do however mention that Italian students have difficulty in applying the knowledge they have learned and therefore developing skills.

In this year’s tests, 91.8% of Year 5 (last year of primary school) students reached level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Reading and 82.4% in Listening. Nearly 60% (59.1%) of

students from Year 8 (last year of lower secondary school) reached the benchmark level of A2 for Reading and 75.9% for Listening. Achievement further decreases with Year 13 students (last year of upper secondary school), where 49.3% reach level B2 in reading and only 36.9% in Listening. These figures show that Italian students do not reach the minimum standards set by government guidelines. In fact, the number of students in this age group who fail to meet national targets are 51% in Reading and approximately 63% in Listening.

Moreover, when breaking down test results according to macro areas and specific skills (reading, listening), the picture is very different, highlighting the gap in proficiency levels. For example, in the listening test a high percentage of students in the 8th grade do not reach the expected A2 level. Where the national score was 59.1%, it drops to 38.8% in the macro area of the South and Islands, but peaks at 70.8% in the North East of the country. The picture does not improve when we consider students in year 13. If we look again at the scores for listening, only 36.9% of students meet the national benchmark of a B2 level, that is 20.8% in the macro area of the South and Islands and 53.7% in the North West. Furthermore, only 37.9% of students reach a B1 level nationally, while 25.2% are below that benchmark after 13 years of schooling. Holding the fort, as it were, are the primary school students where approximately 90% achieve level A1 in reading and over 75% in Listening. The 2021 INVALSI report suggests that the gap in scores could be linked to socio-economic factors. Could however be argued that the jump lower secondary school students have to make in 3 years from an A1 to an A2 level, and even more so the upper secondary school students from an A2 level to a B2 in 5 years, is actually setting them up to fail from the start. Another possible factor, albeit an uncomfortable one to admit, could be inadequate subject mastery and teaching methodologies that are not learner-centred. There may be an overuse of rote learning and drills, copying and translation of texts, and closed grammar exercises which are not contextualised in any way. On the other hand, incorporating all the language skills in the classroom might be overlooked and undervalued because of lack of time, resources, support or even possibly know-how. It is far easier to follow the course laid out by a textbook than explore one's creativity and inspire that fire in others.

2. “The wheels on the bus go round and round”

The data mentioned previously is in line with the results of an English level test given at the beginning of the 2021/2022 academic year to a small

sample of first year undergraduate students at the School of Architecture and Design (University of Camerino).

Table 1 – Diana Pallotta, English Level Test, 28/9/2021

<i>CEFR Level</i>	<i>Architecture students (N = 37) (%)</i>	<i>Design students (N = 46) (%)</i>	<i>Average (%)</i>
A1	2.7	2.2	2.45
A2	48.6	52.2	50.40
B1	32.4	28.3	30.35
B2	16.2	10.9	13.55
C1	0.0	4.3	2.15
C2	0.0	2.2	1.10
Native Speaker	0.0	0.0	0.00

The entry level of the undergraduates was actually much lower than the national benchmarks. The results were not a major issue for this particular course as its aim was for students to attain a B1 level by the end of the semester. It is important to note that the students who obtained a C1 or C2 level were either from bilingual families, had gone to an international school or had studied abroad on several occasions. An interesting point of reflection is when the students were asked what their barriers to learning English were, the majority reported “being extremely anxious”, “shy”, “having difficulty speaking”, “being afraid of making mistakes”, “finding it difficult to speak in public”, “struggling to understand”. Though there is some excellent practice in schools, it is both frustrating and disheartening to witness how students come to class after thirteen years of compulsory education with such low self-esteem and poor self-confidence, that these issues need to be dealt with before actually tackling the subject matter in question. It is therefore no wonder that learners are unable to put into practice their knowledge and develop their skills, because their very innate spark of curiosity has been dampened, and in some cases even wiped out. The result is a “Deadly Theatre” (Brook, 2018) where no action is really going on, and only empty words being spoken. This has a demoralizing effect on both students and teachers, who risk entering a self-destructive loop which can only lead to burnout. This is unsustainable in both the short- and long-term. It is at this point suggested that the time has come to take learning outside, to experience learning without walls and open oneself to a “grounded” boundlessness and connection.

3. “In, out, you shake it all about!”

If grammar rulebooks are being re-evaluated or at least the stifling ways in which they are being used in the classroom, it may be worthwhile to begin favouring meaningful sensorial experiences in different environments. The idea is to go and experience life first-hand and have fun while doing so. In other words, it might be interesting to see what actually happens when we leave the confines of the classroom and venture outdoors to play. In Nature, both the child and the adult learn to know themselves and others. Together they foster understanding, sensitivity, cooperation and authentic communication which can also take place in silence, in the present experience and moment.

Our bodies were not made to sit at a desk all day. They were made to move, to explore the world around us. Guided by our innate curiosity and sense of adventure, our steps may be tentative or actual bounds into the unknown as we assess the terrain under our feet and decide in which direction to go. Our eyes look up to the sky and our faces turn, smiling at the changing wind. We set on a path of our choice which will lead us somewhere new, to something inspiring which makes our entire body shimmer with vitality. As we learn more about the space we live in and share with others, we also learn more about ourselves and the relationship we have with the world. We develop and nurture an empathy and sensitivity which deepen our understanding and awareness of why we are here and help us find sense and meaning to our human experiences on this earthly plane. Wholeness and integration come into play as our hearts begins to open (Cornell, 2018, pp. 41-45).

In this voyage of (self-)discovery, foreign language learning can become a conduit of transformation as we plunge into our own depths. As the whale dives into the ocean, we also go inward to retrieve and eventually sing our song to another being. This process is an intimate one as it asks of us to take a deep breath and delve into our own body, heart and soul, to explore the physical and ethereal qualities of sound that lie within us, often times undisturbed like the creatures and algae on the sea bed. In this dark silence the only sound we hear is that of our breath, the vibrations moving in, out and through our bodies. This is enough to unsettle the sand and render visible the previously invisible as it clouds the water, for “the etheric never rests, but pulses continuously in ordered and harmonious movement” (Poplawski, 1998, p. 38).

In fact, our breathing is a crucial resource. When we inhale, our lungs fill with air from the outside. The diaphragm contracts and flattens while our ribcage lifts up and expands outwards. When we exhale, the diaphragm relaxes, moving back up as air is pushed out of the lungs. The rib muscles also relax and return to their previous position. Above the trachea is the lar-

ynx or voice-box, where the vocal cords are located. They open and close to make sounds. As we exhale, the air from the lungs travels through the trachea and larynx and reaches the vocal cords to produce a sound which we gift to the World. In a way, this is why speaking feels so risky, why there is fear in making a mistake. How will others judge us? Will we be accepted? Will they understand us? Who am I and why am I here?

The emotional stakes in language learning do indeed go beyond the correct conjugation of a verb or asking the way to the train station because it is a creative life-force activity which dances in the space between heaven and earth, the worlds above and below, the inner and outer aspects, the physical and the ethereal. For example, the consonant digraph “sh” reconnects us to the elemental sound of water, while vowel sounds to our emotional experiences (Poplawski, 1998, p. 45). As we breathe and speak, we are constantly in motion, forever exchanging and renegotiating space, fine-tuning our skills of perception and subtle awareness, which are also essential elements of effective communication. While we slowly become conscious actors in the world, we simultaneously begin to forge our own identities and acknowledge the fact that we matter, that our words and actions are important, as are those of the others around us. The question now is, where can we set up camp and put down roots while we explore this area?

4. “If you’re happy and you know it clap your hands”

The outdoor setting of the woods or even a small garden in an urban area could be a place to start exploring other ways of learning. Forest School trainer and leader Louise Ambrose (2021) has offered several tips on her courses and lately on her YouTube channel with regard to this. In light of the issues raised earlier in this paper, it might not be appropriate to suddenly transpose a group of learners from the traditional classroom to that of a full-time Forest School. It is important to proceed in stages, where timing and modalities are important. Ambrose identifies three main stages: transitioning in, learner led play and transitioning out. Each can be identified by a particular song with its own actions which is repeated during each session so as to establish a sense of routine and familiarity.

The first stage is about the preparation and generating the excitement, for example looking into where the group is going, how they will get there, the clothes and other items they will need to bring, the animals they might see. The arrival on location could be marked by a ritual, such as hugging a tree, or saying hello to the forest “guardian”. The stage of learner led play could

be challenging as not all learners will be used to being in nature, hearing the unfamiliar sounds and particularly for the older ones, not being “connected” to the internet may trigger smartphone withdrawal symptoms. Learning how to play with nature, entering into a flow-state may take some time and guidance, after which it is important for the group leader or adult to step back to allow for the exploration to begin and run its course. It is important to be non-judgemental and not force skills onto the learners. Finally, the last stage or transitioning out is when the deep play slowly unwinds and comes to a conclusion for that session. Everybody tidies up, after which the learners sit in a quiet spot to reflect on their experience. It is possible to do some journaling and later share thoughts together. As the group leaves the space, saying goodbye to the forest guardian or a special tree closes the experience. Both transitioning stages also offer opportunities to (re)connect with the learners by getting to know them and asking them about what is going on in their lives.

Throughout the session it is important to observe the learners and keep notes. Again, these should be non-judgmental and focus on what was actually said and done. The information collected will be useful for example when organizing resources for certain activities or teaching a particular skill necessary for the learner to have in order to continue their exploration and play.

5. “Five, Six, Pick up Sticks”

The outdoor activity suggestions below can be adapted to suit your learners age and the outdoor space you will be exploring. They do not require lengthy preparation times and either very few or no materials will be needed. The list of activities is not exhaustive. You are encouraged to playfully experiment with these suggestions and make note of your observations. They can of course be used in conjunction with songs and actions in an ESOL setting, whatever the age group. Weblinks showing a few of these activities have been provided in the bibliography.

- *Sticky bracelets*: To create these bracelets, use a wide strip of masking tape. Fasten around one of the wrists, with the sticky side facing outwards. As the learner walks around and finds materials that are of interest, they can break off a small piece and stick it onto their bracelet. Younger learners may need help with this part. Older learners on the other hand may have to overcome an adversity to picking up “dirty” things on their path. When you return to the clubhouse or to the indoor classroom, you can continue the natural conversation by talking about the items which were collected, playing a guessing game where the learners have to think

about the origin of the material and where it could have been located. Sticky bracelets could also be used for a Treasure/Scavenger hunt, where learners have to find specific materials based on colour or texture, for example.

- *Treasure box*: The treasure box is similar to sticky bracelets, in that an egg carton or small basket is used to collect materials such as leaves, stones, twigs or if it's a lucky day, even feathers. The materials can then be used to create paintbrushes and stamps to use later when painting pictures indoors. This also offers an opportunity to talk about the different shapes, colours and textures of the materials.
- *Self-portraits and pictures*: This activity can be used as an ice-breaker or for longer courses, can even be repeated during the change of seasons. It may also be used as an extension activity of the treasure box if appropriate. The learners collect materials and use these to create self-portraits or pictures of themselves. Sticks may be used on the ground to create a temporary picture frame. With older learners, self-portraits can be a way to sharing personal experiences around the fire or as an ice-breaker with new groups. For younger learners it can be combined with the song "Head, shoulders, knees and toes". Nature and creativity can be further explored by creating pictures of animals using leaves and twigs. You can have fun changing the lyrics to the song, using "tail", "whiskers" and "paws" while maintaining the familiar melody.
- *Camera*: It can often happen that we go about our daily lives and "miss" something. This activity is based on Joseph Bharat Cornell's concept of *flow learning* (2017) which aims to awaken enthusiasm, focus attention, direct experience and share inspiration. It requires the learners to work in pairs, where one is the photographer and the other is the camera. The camera stands with their eyes shut, in front of the photographer. The photographer scans the landscape for something interesting. When something catches their eye, they gently move the camera in that direction. Then they gently tap on the camera's shoulder. The camera opens their eyes to "take the picture". After 3-5 seconds, the photographer taps them again on the shoulder, they close the "shutter" or their eyes. This activity is carried out in silence. It is possible to take close ups or wide-angle shots. It may also be quite fun to take a series of pictures to later create a story which could be told or acted out around a campfire. Another idea would be for the camera, for example, to draw a picture of the photographer's snapshot. The photographer and camera should only discuss the pictures at the end of the activity, which can be extended by writing about their pictures.
- *The Tree*: Again based on Cornell's work, this activity requires a large group of learners and brings to life a tree. The group is divided into smaller ones which recreate the roots, another the xylem and phloem tissues going up and down, another the insects attacking the tree, and so on.

Once all the roles have been assigned the tree comes to life as each group performs their actions at the same time.

- *Mapping*: This activity can be an extension of the Treasure box. Learners draw a map based on where they found their materials of interest. It can also be adapted if exploring particular trees or plants. For example, after the learners make tree bark rubbings, they can create maps using the rubbings. Also, the rubbings could be brought to the indoor classroom and used in a memory or matching game together with pictures of the trees.
- *Nature loom*: Cut slats along the edges of a shoebox lid and then weave some string through them. While on a walk, leaves or twigs which were maybe too big for a sticky bracelet could be woven through the loom. These could be compared throughout the seasons.

6. “Out came the sunshine and dried up all the rain”

It is hoped that by bringing more of nature into the classroom, as well as more of the classroom into nature, a dialogue may return between teachers and learners, both with themselves and with each other. This is especially true for foreign language learning which in addition to the obvious acquisition of language skills, also promotes flexibility, problem solving and creativity. Consequently, self-esteem, self-confidence, resilience and motivation are also boosted.

A pathway to achieving this may be found in the work of Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), the Italian pedagogist who developed an “experimental” method. According to this method, teaching and learning are based on concrete experiences aimed at developing the child’s personality. The active child is always immersed in reality and the outside world, in order to stimulate the senses, the body and the emotions. La Rinnovata, Pizzigoni’s school in Milan which remains open to this day, is characterized by its French doors leading onto the garden, vegetable garden and workshop. The architecture and design of the school allow for the child to continuously explore while being immersed in nature. In the garden, the circular shape of the fountain basin recalls the spheres in the sky, the cyclical passing of the seasons, as well as positive communication between people. While seated together on the ground in a semi-circle, the children of different ages converse, welcoming each other and sharing common experiences. In this circle of trust, participation and collaboration flourish, where respect for others was shown through a respect of time, of learning how to wait not only for the plants to grow but also to wait for one’s turn while another was speaking (Chistolini, 2009, pp. 72-73). In so doing, the seeds of sustainability, interculture and citizenship were and continue to be joyfully sown.

References

- Barnes J.V. (2020), *50 fantastic ideas for forest school*, Featherstone, London.
- Brook P. (2008), *The Empty Space*, Penguin Modern Classics, London.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2010), *La scuola raccontata dai maestri, dall'intercultura alla cittadinanza*, Edizioni Kappa, Roma.
- Cornell J.B. (1989), *Sharing Nature with Children II (formerly Sharing the Joy of Nature)*, Dawn Publications, Nevada City.
- Cornell J.B. (2017), *Deep Nature Play. A guide to wholeness, aliveness, creativity and inspired learning*, Crystal Clarity Publishers, Nevada City.
- Education First (2021), *English Proficiency Index – A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills*, <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/italy/> (last accessed 12/12/2021).
- Forest School Lou (2021), *Early Years Songs for Forest School – 3 Simple Forest School Songs for Early Years*, https://www.youtube.com/watch?v=mE_YKgANrmw (last accessed 21/10/21).
- Forest School Lou (2021), *Short Term Session Planning at Forest School – How to plan Learner led Forest School activities*, <https://www.youtube.com/watch?v=5z02gUvwWos> (last accessed 21/10/21).
- INVALSI, *Open. I risultati delle prove INVALSI 2021*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/risultati-inglese-2021/> (last accessed 12/12/2021).
- Poplawski T. (1998), *Eurythmy. Rhythm, Dance and Soul*, Floris Books, Edinburgh.
- SharingNature Video (2009), *Building a Tree – A Sharing Nature Game*, https://www.youtube.com/watch?v=yK80_d8tObE (last accessed 21/10/21).
- SharingNature Video (2009), *Camera Game – A Sharing Nature Game*, <https://www.youtube.com/watch?v=3szMnj7P78Q> (last accessed 21/10/21).
- Tartan M. (2020), *Tiny Explorers: Into the Wild*, Tiny Nook Playground, Sevenoaks.
- The Hidden Gem (2019), *Outdoor Activities Toddlers, Forest School*, <https://www.youtube.com/watch?v=i6phVXCajzo> (last accessed 21/10/21).

5. The application of the Montessori method in English outdoor environments for children mathematical mind

by Michelle Wisbey

1. Introduction

Montessori principles and method have been becoming more and more popular all over the world. After an overview of Montessori's principles and method, the chapter proposes some outdoor activities which can be used to promote children's mathematical mind.

2. A little about the life of Montessori

Montessori was one of the first women to qualify as a medical doctor in Italy graduating from the University of Rome medical school (Kramer, 1976). Her specialism was psychiatry and pediatrics. She spent time working with children deemed to have intellectual disabilities. It was during this period that she began to make her initial discoveries, using observation, about how children learn. To learn, she argued, these particular children did not need any medical treatment, rather a particular way of being educated through the use of the senses (Montessori, 1946). Montessori claimed this to be the first breakthrough in scientific pedagogy to help "abnormal children to be educated" (Montessori, 1946/2012, p. 8). In 1900, she began to develop her pedagogy, when she was appointed director of an Orthophrenic School for developmentally disabled children in Rome, where she established her key principle 'of educating the sense first and then the intellect' (Kramer, 1976, p. 76).

In 1907 Montessori set up the first Casa de Bambini (Children's House) for 3-7-year-olds in the slums of Rome. At this point it became obvious that central to Montessori's work is the child, a child that she viewed initially

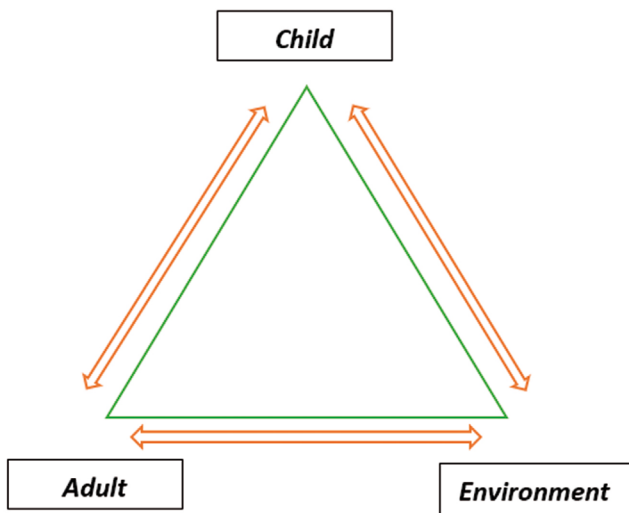
in a very particular way; she describes the children she first observed in the Casa dei Bambini as “little vandals” (Standing, 1998, p. 37). She quickly recognised that the children needed to not only grow physically strong, but that they must also grow their spirit (Montessori, 1965). Over the early 1900s Montessori nurseries and schools developed throughout Italy.

During the 1930s and 1940s Montessori lived a more nomadic lifestyle as a result of her falling out with Mussolini because of the differences between Montessori’s mainly pacifist ideology in contraposition with Mussolini’s fascist ideology (Trabalzini, 2011). She visited many different countries including India, Spain, the United Kingdom, and the Netherlands. Whilst travelling she continued to give lectures about her philosophy and approach to education, forming a global perspective (Leonard, 2015), knowledge she then used to continue the development of her philosophy and then of her teaching on the notion of cosmic education. The foundations of these cosmic ideas were built on Froebel’s appreciation of the children and their love for their environment, giving the child a feeling of belongingness in their world. Montessori penned the notion of the child being a citizen of the world and the importance of fostering the child’s understanding of the cultural context and the world around them. She framed an ideology that there is an interdependence of all living things on each other (Trabalzini, 2011). Sharing knowledge between nurseries, schools, educators, family and society is an important foundation on which to build children’s knowledge of their part in this world (Grazzini, 2020). Viewing the notion of Montessori cosmic education through a modern-day lens, the Sustainable Development Goals allow us to focus on opportunities for the child to travel the path of a more sustainable future (Luff, 2018).

Over a period of 50 years Montessori established a method of education in which children need an environment around them to reach their full potential (Montessori, 1946/2012). Montessori’s study of educational anthropology provided her with a sound understanding of the work of great grandfathers of education: Plato, Aristotle, Comenius, Rousseau and Pestalozzi. Itard and Seguin were influential thinkers. Having studied their work in London and Paris they inspired the development of the Montessori learning materials and the development of Montessori’s conception of the favourable environment, which in turn gave rise to this unique pedagogical approach.

Her work culminated in an education method (Montessori, 1912), for the child, designed around the collaboration of 3 main elements: the environment, the teacher, and the child. This is currently termed as the Montessori Dynamic Triangle (Fig. 1).

Fig. 1 – The Dynamic Montessori Triangle



Through observation and a scientific approach Montessori developed a unique method of educational practice underpinned by her philosophy and theory of child development: a child-led approach to education. Montessori shared her knowledge through many writings and international lectures given over a period of 50 years. Her writings have been translated into the many languages of the world and these writings are still used today by teachers, parents, students and academics.

Over the past 100 years there has been much international interest in Montessori's work (Trabalzini, 2011) and her pedagogical approach. Educators used her materials and approach to help a wide range of children and promote their independent learning and growth. After the publication of her first book, the Montessori message spread beyond Italy and across other continents (American Montessori Society, 2018), with schools being opened particularly to follow the Montessori approach and others adapting this approach to fit with their existing understanding of children. With more educators wanting to bring the approach into their classrooms, international interest in and participation to Montessori teacher training grew (American Montessori Society, 2018). Today, there are approximately 20,000 Montessori schools serving children from birth through 18 years of age in at least 170 countries worldwide (*ibid.*). The Montessori Approach, with over 100 years of practice, has been renowned worldwide as an educational approach that helps children achieve their fullest potential (American Montessori International, 2018).

Montessori's philosophy has its complexities, but we are consistently drawn back to dynamic triangle (Fig. 1). The relationship created between the child, the adult and the environment supports Montessori practice world-wide. The dynamic triangle of the child, adult and environment must work together if the child is to be able to attain what Montessori termed as "normalisation", which is, according to Montessori, "the most important single result of our whole work" (Montessori, 1988, p.186). In today's terminology I would describe this as providing opportunity for children to find themselves, to find who they are, where they belong and develop to their full potential in the cultural community. It could be argued that adult may act as the catalyst between the environment and the child, bringing them together through the impetus they have to create an environment full of opportunities, which in turns becomes the attraction for purposeful work and meaningful experiences for the child.

Montessori believed that the answer to the needs of the child is to build an education that aids development, that follows the path of childhood and is a study of the child (Montessori, 1946/2012). Montessori worked to create what she termed a "place for children to have a house of their own" (1946/2012, p. 48): a place to learn skills for living, to develop an understanding of academic concepts and to gain an understanding of the world around them; a place where children are guided by an unobtrusive adult, who observes the child to learn about their individual needs and development. The grounding of the Montessori method, and the actions of the adults empowers the child to lead their learning, care for their environment and become self-motivated. In order to gain a deeper understanding of Montessori's perspective, the three elements of the "Dynamic Montessori Triangle" are discussed in the following paragraphs.

3. The child

The interwoven working of the Montessori triangle (Fig. 1) needs to foster a learning environment that is suitable to support the child in their task of self-construction, through a framework of collaboration and mutual understanding. Montessori believed that the answer to the needs of the child in the first plane of development is "to sow the seeds of everything" (Montessori, 2015, p. 1); children have a mind that is ready to grow through learning experiences and increase their knowledge. This statement is as relevant to today's conception of a child as it was when Montessori developed her method. It supports the vision of an environment that allows the freedom to explore

all subjects through processes of cosmic education, enabling the child to make sense of their learning and development and a sense of self. Child development is holistic and education is not about a traditional transfer of knowledge. It is rather an opportunity to follow the child's development and interests to ensure they meet their full potential (Montessori, 2020). Montessori is an approach to education that deepens a love of learning, a curiosity and respect for the community and the world we live in.

One of the most important elements of the philosophy is in trusting the child's knowledge of their development, learning about the child through observation and reflecting on the needs of both the formal and informal community, which is the foundation of the children's education. Community is about where we belong and where we grow and this needs to be the foundation on which the Montessori approach in any nursery or school should be built on. To create a community for the children and to construct a society it is necessary to construct knowledge inspired by and rooted in the community around the child. Whilst remembering that children perceive the world differently to adults, in its simplistic form, they see things from a different height, but they also have a fearless approach to exploration, learning and challenging themselves, to capture opportunities of being diverse within the discourses of childhood (Smith, 2014).

4. The adult

How the adult interprets the Montessori philosophy influences their knowledge and their practice. Over the years, Montessori's writings have been interpreted by trainers representing a variety of training organisations based within western colonial cultures; this has influenced the sharing of knowledge and practice. It can be argued that this has resulted in the current conception of Montessori as an approach to education being in danger of becoming exclusive, contrary to Montessori's initial aspiration that it was accessible to all (Montessori, 1912). As it appears from the schools she opened in different countries no two settings were the same. The preparation of the environment for the child is a task the adult has to undertake. The adult is the "dynamic link" (Standing, 1998, p. 276) between the child and the environment and essentially takes on the role as caretaker. Reflecting on how the adult influences the learning environment and acknowledging culturally dictated traditions and expectations is fundamental to the learning experiences of the children. The strength of teachers is listening to the child, embracing the knowledge the children bring to the classroom and building on an interest

to create activities for the shelves in collaboration with the children, rather than the adult leading the creation of the shelves. Funds of knowledge were fundamental to the success of creating an inclusive Montessori environment and evidenced a lesser reliance on the Montessori materials and more on the theory of learning they offer (Moll *et al.*, 1992).

5. The environment

The prepared environment is one that allows children the freedom to explore all subjects through principles of cosmic education and collaboration with culture. As culture constructs the personality of the child and their lives, more focus has to be placed on this aspect in the development of the Montessori environment. This includes acknowledging what is and is not possible through the local context practically, economically and academically. The environment should be rooted in the Montessori foundations but also should vary because of local cultural influences and because it is constantly ever changing to meet the needs and interests of the child. According to Lillard (2017, p. 130), “Cosmic education is a way to show children how everything in the universe is interrelated and interdependent [...] the child finds he or she is also part of a whole, and has a part to play, a contribution to make”. The environment should reflect this and offer the child the opportunity to engage in such a way that they feel included and empowered/involved in their own learning. And this allows the child to experience how all learning is connected to the real world.

6. The dynamic triangle in collaboration

All children should have the opportunity and freedom to fulfil their unique potential; the first part of their journey of self-discovery is being supported by an adult who has respect for them, in an environment which is prepared for them. In these conditions the natural and innate development of the child will enable them to flourish in their own unique way. Preparation in terms of adapting to society that the child is given in the preschool years is invaluable in equipping them for an active childhood and adolescence. The gradual emergence of the conscious mind during the preschool years, which internalises the impressions from the environment, make those impressions the drive that prepares the child for their journey from childhood to adulthood. Social skills and nuances of the child’s culture are effortlessly absorbed between

three to six year old and provide the basis from which the child between six and twelve and the adolescent can understand and interrelate with the world. Alongside the human tendencies of curiosity, gregariousness and communication, with a prepared adult, and a favourable environment, the child will emerge ready and well equipped to make a difference in the world. Maria Montessori observed that the child has an internal pattern for their own development. When children are allowed to direct own growth, the ability to create their personality expands and instinctively build a bridge between them and the universe. The first duty of an adult is to let children be and be from their own essence, to build their roots and expand their wings.

7. The role of observation

In a Montessori environment the role of the teacher is that of an observer and a guide. In her 1946 London lectures Montessori stated that “the role of the adult is objective not subjective” (p. 7) and is based on the “ability to interpret [...] observations of these phenomena which originate in the child himself” (p. 7). It is through observing that we learn about the child, about who they really are and this in turn enables us to better support their unique learning journey. As previously discussed, Montessori believed that education of the child begins with and is exclusively centred on the knowledge of the child and that the learning environment indoors and outdoors is one which should provide opportunities of exploration and learning for the child through which children can naturally and independently learn. As a teacher once you know and understand the journey your children are taking you can guide the child through the environment and the activities on a learning journey to support their intellectual, physical, emotional and social development. As a watchful observer the teacher remains continually aware of the children, can best support them and provide them with relevant learning opportunities.

To enable the Montessori educators/teachers to guide or facilitate the child’s learning, one of the most important roles they have is to observe the children and document their learning journey and development. The knowledge gained from observation underpins all the work that the child is guided towards (Macleod-Brudenell, Kay, 2008) and the environment that is prepared, not only to ensure that everything physical is in order but that each individual child’s special interest, spiritual needs and developmental needs are met (Montessori, 2007). Observing and understanding how this activity contributes to children’s learning and development and identifying the positive outcomes that can be attributed to learning and development, is

a skill that can “only be acquired through experience” (Montessori, 2002, p. 152). This is explained further by Montessori (Montessori, 2002, p. 152, cited by Tralbalzini, 2011, p. 146): “observation is to observe the humanity in its awakening to intellectual life”. Montessori wrote of “delicate insights” needed for treating children individually. The primary role of the adult in a Montessori environment is to use this skill to provide learning opportunities and experiences through setting the physical and intellectual environment. Siraj-Blatchford and Sylva (2004) concur that a planned, orderly environment that allows children the freedom to move around and use their initiative to access resources is an important aspect of effective pedagogy, supporting the counselled belief that Montessori’s work has influenced educational theories more than is sometimes realized.

The freedom for children to be able to work indoors and outdoors, when they choose, affords us as practitioners valuable insights into children’s development and thinking. We can observe the full depth of involvement – the co-operation, planning, problem solving, and fun. It allows the child independence and freedom of choice. The child becomes absorbed in the activities in which they are participating, their engagement and concentration go deeper and allow transference of activity.

8. Bringing Mathematical exploration and learning outdoors

The educator/teachers in our settings embed the basis of Montessori’s philosophy into our practice, probably without even knowing it, but it is important to also remember that knowledge of children’s development has been increasing over the years. We must use this knowledge to inform our outdoor practice as we support the children on a daily basis in their mathematical development.

Back and Pratt (2007) argue that in order for children to become effective mathematicians they should develop a “mathematical disposition”. This, he suggests, can be supported by the doing of maths outdoors, enabling children to develop an awareness that maths is all around them, allowing them to make connection in their learning and experiences natural materials in situ. Knight (2011) argues that children will become more creative outdoors where they have freedom to be “innovative, flexible and adaptable” and that this environment will stimulate creative mathematical thinking. When using the outdoor environments, the children can construct on a larger scale, explore the world first hand and experience natural phenomena such as weather, the changing seasons and shadows (Maynard, Waters, 2007). Children

naturally use mathematical thinking and learn mathematical skills as part of their outdoor experiences. They will count, measure, explore shapes and develop mathematical ideas through their imagination and creative play. They will extend their learning from indoors using nature's bounty. As educators we should recognise the mathematical potential of the outdoors environment, for children to discover things about shape, distance and measures, through their physical activity, just look outside, for a wealth of "mathematical" resources that children can really get inspired by.

The outdoor environment brings with it nature's maths, the beauty of shape, symmetric, colour, classification, order, patterning and quantity. This mirrors what Maria Montessori's describe as "mathematical mind", which is the impulse to produce order out of disorder. Montessori borrowed this phrase from the works of Blaise Pascal, a French philosopher and mathematician, who stated that "man's mind was mathematical by nature and that knowledge and progress came from accurate observation" (Montessori, 1988, p. 169). Montessori described it as a mind which has the spontaneous ability to organize, classify and quantify patterns and relationships within the context of daily experiences, she recognized that the characteristics of the mathematical mind, order, observation, precision and imagination can be sharpened with careful nurturing and nature provides us with the means to do this. The Mathematical Mind is active in a young child from the very beginning: "In our tiny children the evidence of a mathematical bent shows itself in many striking and spontaneous ways" (Montessori, 1988, p. 169). The experiences we provide by supporting the unaware work of the Mathematical Mind in the first plane of development help to build the foundations on which all later learning will be built as the child's development proceeds.

The first tenet in developing children's competencies can be explained by Dewey's "children learn from doing" theory (Mooney, 2000). In the outdoor learning environment children are active and interactive participants in their learning processes. Dewey thought that teachers when they plan activities for children rather than saying "The children will enjoy this, they need to ask themselves the following questions":

- 1) How does this expand on what these children already know?
- 2) How will this activity help this child grow?
- 3) What skills are being developed?
- 4) How will this activity help these children know more about their world?
- 5) How does this activity prepare these children to live more fully?

There is no doubt that exploring mathematics outdoors is beneficial for children as it:

- 1) Offers a sense of freedom without the constraints of the indoor environment.
- 2) Encourages a mathematical disposition and enable children to make useful links in their learning.
- 3) Is memorable as it offers mathematical pursuits in a context not normally associated with mathematical learning.
- 4) Encourages exploration and risk taking.
- 5) Supports emotional well-being.
- 6) Contributes to the child's self-image of themselves as a mathematician.

In order to better understand how Montessori's principles can be applied to today's educational practices, below are some pictures portraying examples of activities, taken from English settings, accompanied by some questions that can be used to feed forward children's mathematical thinking.

- *Wild area:*
 - Games with grasses: how tall, how many different types, counting.
 - Games with flowers and sticks: counting, number of petals, differing patterns.
 - Creating shapes and trails by walking through the long grass.
- *Counting Natural objects:*
 - How many are there? (maybe in a spindle box kind of way.
 - Sort them using their size and shape.
 - Are their more or less?
- *Digging in the Sand:*
 - How deep is the hole? (Depth).
 - Measure using a ruler.
 - How many more spades to dig to the bottom? (Estimating).
 - Can you shovel fast with a small spade or a big spade? (Time).
- *Hoist:*
 - How high is the bucket?
 - Lower the bucket.
 - How much sand have you got in your bucket?
 - Is it full or empty?
 - Is the bucket heavy or light.
- *Obstacle Course:*
 - Directional language (over, under or through).
 - Positional language forwards or backwards.
 - Time taken to complete (stop watch sand timer).
- *Sand Timer:*
 - Timing.
 - Turn taking.
 - How does the sand get through the small hole?

- Different measures of time 2, 10, and 15 minutes.
- Time passing fast and slow.
- **Moving Blocks:**
 - How many blocks fit on a trolley? (Counting).
 - Is it heavy to push?
- **Sand Moving:**
 - How many more barrows to empty the sack? (Estimating).
 - Is the barrow heavy or light to push?
 - What makes it easier to move? (Problem solving).
- **Gardening:**
 - Are there enough spades for every one? (Counting)
 - Planting seeds (Counting seeds planting in a row).
 - Leaf shapes.
 - Growing (size/shape).
- **Estimating in the garden:**
 - How much water do we need? (Estimating).
 - Have they grown and by how much? (Measuring).
- **It's all about a window.**
 - What shape is your window?
 - How much water does your cloth soak up? (Quantity).
 - How long does it take to clean a window? (Time).
 - Have you cleaned the top, bottom and corners? (Shape).

Fig. 2 – Children cleaning the windows of the nursery



- **Guttering and marbles:**
 - How far do the marbles roll?
 - What happens if we change direction (Prediction and experimentation).

- What helps them to roll (Problem solving).
- Directional language.

Fig. 3 – Children exploring gravity with marbles and pipes



- *Leaf Sweeping:*
 - How many leaves are in your barrow?
 - How many leaves on your spade? (Counting).
 - Are the leaves heavy or light?
- *Logs:*
 - How many logs can you fit on the trolley?
 - Can you make them balance?
 - Do you need to pull slowly so the logs don't topple off?
 - What happens if you go fast? (Prediction and experimentation).
 - How high?
 - Can you make them balance?
 - How do they feel (rough or smooth).
 - Do they roll?

Fig. 4 – Children picking up the leaves in nursery outdoor area



9. Conclusion

This chapter discussed Montessori's principles and offered some practical examples of how they can be applied to today's practice, to promote children's mathematical mind using concrete experiences to enable children to develop abstract meaning (Montessori, 1946). It emphasises how underpinning pedagogical principles are key to promote meaningful learning and development activities with children.

References

- American Montessori Society (2018), *All about Montessori*, available at About Montessori Education (amshq.org) (accessed November 2020).
- Back J., Pratt N. (2007), *Spaces to discuss mathematics: Communities of practice on an online discussion board*, Paper presented at the 2nd Socio-cultural Theory in Educational Research and Practice Conference: Theory, Identity and Learning, Manchester University, UK, available at <http://www/lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/papers/Jenni%20Back.pdf>.
- Davey A. (2019), *A Sense of place: Mindful practice outdoors*, Bloomsbury, London.

- Davies S. (2021), *The Montessori Notebook 10 tips for Montessori activities outdoors*, available at 10 tips for Montessori activities outdoors and in nature – The Montessori Notebook.
- Global Outreach*, available at <https://montessori-ami.org/about-ami/globaloutreach> (accessed 2/6/2018).
- Grazzini C. (2020), “Maria Montessori’s Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education in Human Development: Passages to Montessori Adulthood”, *AMI Journal*, Section 1, pp. 32-42.
- Han D., Moquino T. (2018), “Moving Beyond Peace Education to Social Justice Education”, *AMI/USA Journal*, Spring, available at <https://peacemaking.narf.org/wp-content/uploads/2021/04/MovingBeyondPeaceEducationtoSocialJusticeEducation.pdf>.
- Isaacs B. (2021), *Outdoor Learning in Montessori Education, Teach Early Years*, available at Outdoor Learning in Montessori Education | Enabling Environments | Teach Early Years.
- Knight S. (2011), *Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play: Learning from Forest Schools*, Sage, London.
- Kramer R. (1976), *Maria Montessori: A Biography*, Montessori International Publishing, London.
- Leonard G. (2015), “The Montessori Classroom: A Foundation for Global Citizenship”, *The NAMTA Journal*, 40, 2, pp. 91-110.
- Lillard A.S. (2017), *Montessori: The Science behind the Genius*, Oxford University Press, New York, 3rd ed.
- Luff P. (2018), “Early childhood education for sustainability: origins and inspirations in the work of John Dewey”, *Education 3-13*, 46, 4, pp. 447-455.
- Macleod-Brudenell I., Kay J. (2008), *Advanced Early Years*, Heinemann, Harlow.
- Maynard T., Waters J. (2007), “Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?”, *Early Years: An International Research Journal*, 27, 3, pp. 255-265.
- Moll L., Amanti C., Neff D., Gonzalez N. (1992), “Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms”, *Theory into practice*, 31, 2, pp. 32-141.
- Montessori M. (1946), *The 1946 London Lectures*, edited by Dr A.M. Haines, Montessori-Pierson Publishing, Amsterdam, 2012.
- Montessori M. (1988), *The Absorbent Mind*, Clío Press, Amsterdam.
- Montessori M. (2002), *The Discovery of the Child*, Clío Press, London.
- Montessori M. (2007), *The Discovery of the Child*, Montessori-Pierson Publishing Company, Amsterdam.
- Montessori M. (2015), *Education for a new world*, Montessori-Pierson Publishing Company, Amsterdam.
- Montessori M. (2020), *Creative Development in the Child: The Montessori Approach*, Montessori-Pierson Publishing Group, Amsterdam.
- Montessori M. (1912), *The Montessori Methods: Scientific pedagogy as applied to child education in “The Children’s Houses” with additions and revisions*, translated from Italian by A. George, Fredrick A. Stokes and Co., New York.

- Mooney C.G. (2013), *Theories of Childhood*, Redleaf Press, St Paul, 2nd ed.
- Siraj-Blatchford I., Sylva K. (2004), "Researching pedagogy in English pre-schools", *British Educational Research Journal*, 30, 5, p. 5.
- Siraj-Blatchford J., Pramling Samuelsson I. (2013), *OMEP International Survey of ESD in ECCE*, Chalmers University of Technology, GMV, Centre for Environment and Sustainability, Gothenburg.
- Smith K. (2014), "Discourses of childhood safety: what do children say? European", *Early Childhood Education Research Journal* [e-journal], 22, 4, pp. 525-537.
- Standing E.M. (1998), *Maria Montessori: Her Life and her Work*, Plume Publishing, Middlesex.
- Trabalzini P. (2011), "Maria Montessori through the seasons of the 'Method'", *The NAMTA Journal*, 36, 2, pp. 1-190.

Quarta parte

**Sostenibilità e inclusione
nella preparazione dell'*outdoor education***

1. Homeschoolers e genitori felici di sbaccellar fagioli

di Valentina Cosimati

*Le necessità della vita fisica e psichica infantile stridono
con le necessità della vita scolastica
quale noi sinora prepariamo ai nostri piccini, che ne soffrono senza che né essi
stessi né i genitori loro se ne rendano conto.*
(G. Pizzigoni, *Appunti*, 1910)

*Sempre io sono del parere che i piccolissimi
dovrebbero essere tenuti in casa,
sotto l'occhio vigile e amante della madre.*
(G. Pizzigoni, *Il mio asilo infantile*, 1929)

1. Introduzione

Nell'era della post-modernità, che è il tempo della nascita di una società complessa (Chistolini, 2007) si impone una nuova riflessione sugli strumenti pedagogici per lo sviluppo “delle possibilità di piena realizzazione – fioritura, *eudaimonia* –” (Cogliandro, 2021) mediante la *paideia*, “la formazione integrale della persona” (Chistolini, 2007).

L'istruzione è un diritto universale, un compito sociale (Cambi, 2003), la scuola pubblica di massa (Senato, 1960) è in continua evoluzione, eppure teorie e pratiche elaborate prima, durante e dopo il Risorgimento (Cepeda Fuentes, 2011; Mazzini, 2016; Finelli, 1999) sono ancora rivelatrici di innovative intuizioni (Chistolini, 2009). L'insegnamento delle arti e dei mestieri è considerato accessorio, sebbene costituisca una ricchezza inestimabile proprio per comprendere e poter valorizzare il patrimonio culturale, una tendenza che si può ben considerare autolesionistica e tutta italiana (Micheli, 2011). L'*outdoor education*, nonostante le indicazioni istituzionali, è spesso vista come un'eccentrica bizzarria, qualcosa di insolito, più che una scelta sensata che richiede anche il ripensamento degli spazi urbani (Leone, 2021) e dei curricula scolastici come già avviene in altri Stati europei. La gioia, “lievito d'ogni lavoro” (Chistolini, 2009), nella visione olistica ammantata d'amore e di sacro immaginata da Pizzigoni e Bertuzzi (Chistolini, 2020), dovrebbe essere alla base dell'insegnamento in un'istituzione teoricamente ispirata ai principi del Neumanesimo

(Chistolini, 2007; Francesco, 2014; Redaelli, 2017) o Nuovo umanesimo (d.lgs. 254/2012) con al centro del proprio agire e della propria struttura il soggetto che apprende.

Staticità (Navarro Lalanda, 2021), ambienti chiusi (Coscia, 2019), trasmissione del sapere più che processi maieutici (Ruffini, 1994) sono però pratica comune negli istituti pubblici; pertanto alcune famiglie hanno preferito rivolgersi ad alternative private, auto-organizzare piccole e medie realtà educative o avvalersi dell'istruzione parentale (Chistolini, 2008) – *homeschooling* o HS – che in Italia è un fenomeno limitatissimo anche se non marginale (Coppola, 2010) e per sua stessa natura difficile da definire.

Le drammatiche contingenze pandemiche e la preoccupante crisi morale (Cogliandro, 2021a) stanno portando a ridefinire anche la genitorialità e il ruolo della famiglia allargata ampliando l'interesse per l'apprendimento dappertutto (Infante, 2015) e per l'HS.

La *Place-Based Education*, o PBE (Germerud-Sharp *et al.*, 2021; Smith, 2002; McInerney *et al.*, 2011) caratterizza il mio percorso pre-HS sin dalla gravidanza e ritengo che il metodo Pizzigoni, creato nella e per la scuola, rielaborato con la nuova pedagogia sperimentale Chistolini, esprima valore di attualità anche per HS e per la formazione continua di maternità e paternità attive e consapevoli.

2. La mia esperienza pre-homeschooling

È scoperta recente che “si nasce con l'accento” (Svolacchia, 2021), quindi nell'utero si percepiscono suono, ritmo e forse timbro, melodia, armonia.

Non conoscevo ancora il pensiero di Giuseppina Pizzigoni e l'importanza della musica classica nella Scuola Rinnovata (Chistolini, 2009) ma ho fatto ascoltare al pancione e quindi alla bimba musica di qualità, il più possibile dal vivo, utilizzando le opportunità offerte dall'Italia (Bonapace, 1977). Sin da piccolissima, mia figlia ha dimostrato un amore per l'opera del tutto personale che abbiamo assecondato. Io e il padre la aiutiamo costantemente a coltivare (Petagine, 2021) la sua naturale predisposizione all'ascolto anche direzionando al meglio le gite familiari o semplicemente orientando la passeggiata nei dintorni (Pallotta, 2021). E così, un venditore ambulante è spunto per canticchiare un'aria dall'*Elisir d'Amore*, un balcone può dare il la per la serenata di Lindoro a Rosina nel *Barbiere di Siviglia*, un pappagallino per il duetto tra Papageno e Papagena nel *Flauto Magico*.

Città e borghi forniscono spunti per la spiegazione ritmica, danzata, giocosa delle forme geometriche sviluppando conoscenza, capacità di osser-

vazione, un moderato orgoglio patriottico, senso civico e delle istituzioni, amore per il territorio, per l'arte.

La piccola città in cui viviamo, un villaggio non frenetico, con pochi non-luoghi (Augé, 2018) facilita la socialità di vicinato, offre l'occasione della lentezza, del rumore e del silenzio, la cui riscoperta recente è forse uno dei pochissimi lati positivi della pandemia.

Nel nostro pre-HS molta importanza è data alla stagionalità dei sapori, alle tipicità (Mai, 2019; Guidi, 2021) e alla cultura dell'alimentazione in generale: il cibo si coltiva, non si trova sempre nello stesso modo, si manipola, trasforma, conserva, cuoce, lievita, fermenta, ha una densità, colori, forme, ritmi, suoni e tempi, è spunto di convivialità e racconti.

L'affabulazione (Chistolini, 2009) per spiegare cose difficili in modo facile (Feynman, 2000), come preparazione ed elemento di narrazione continua è uno strumento a me particolarmente congeniale ma lo è anche sistemare i peluche (Wesley, 2021), pulire la Grande Foresta con la Lumaca Broccolina e i Fra' Tali, raccogliere stimmi di zafferano e preparare i colori con le bucce di cipolla.

3. Il mio *a-ha moment*: Italia “maestra” bella, buona, vera e un po' pestifera

Il mio *a-ha moment* (Pallotta, 2021), il mio momento epifanico, è stato capire che lo spazio, limite che definisce l'abitudine al saper cercare (Infante, 2000), è un vero e proprio partner con cui relazionarsi in modo talvolta spericolato, curioso, naturale, consapevole, poetico, musicale, in un costante esercizio di nonviolenza, mindfulness, coscienza civica e libertà.

Il “place” della PBE non è soltanto uno strumento, un “tool”, ma un vero e proprio alleato da contrapporre e/o affiancare alla cattiva maestra televisione (Popper, Condry, 1996) e/o tecnologia in senso lato. Nel bel Paese perfino attraversare la strada sulle strisce pedonali può essere molto pericoloso (Bozzetto, 2012) ma niente panico! (Adams, 2016): agli alti fattori di rischio (Gill, 2007) si contrappone la straordinaria ricchezza culturale e paesaggistica.

L'Italia, insomma, è una maestra buona, bella, vera e un po' pestifera.

4. I Leogrifi Quintili, *Place-Based Story* e artigianato

La meraviglia e il senso del bello possono essere facilmente stimolati, il tempo storico empiricamente compreso, l'arte e l'ingegneria esplorate in modo fantastico come esplicitato nella giornata di ricerca presso il Parco Archeologico dell'Appia Antica che ha anche portato alla produzione della favola glocale o *Place-Based Story*, PBS (Potter, 2017) *I Leogrifi Quintili e Giove Brontolone* (Cosimati, 2021b).

Per sviluppare una PBS adatta a un percorso PBE e/o scolastico e/o familiare in un sito archeologico così denso di suggestioni è stato necessario aguzzare lo sguardo, ricordare nozioni, avvalersi delle preziose informazioni delle esperte, collaborare con il gruppo (Inglese, 2021) e successivamente chiedere consigli a mia figlia. Sapevo che il leogrifo (Cerrone, Fagiani, Pontisso, 2021) avrebbe stimolato la sua curiosità perché abbiamo elaborato insieme alcune favole cittadine con leoni chiacchieroni e grifoni mangioni (Cosimati, 2021g). Il suo interesse mi ha rivelato il mio momento epifanico del corso e cioè che i luoghi non sono soltanto strumenti bensì partecipanti attivi nel percorso di insegnamento-apprendimento, per lo meno HS e PBE.

A conclusione del lavoro del gruppetto sulla genitorialità, sono state immaginate, oltre all'introduttiva PBS, anche attività arqueo-artigianali.

L'apprendimento delle arti e dei mestieri è molto utile per comprendere appieno la progressione dell'umanità (Cucinelli, 2021). Sferruzzare, cuocere biscotti, costruire un aratro, imparare a osservare l'esperienza contribuiscono a formare le competenze per decodificare discipline (Chistolini, 2019), recuperare tradizioni, capire l'importanza della progettazione (Freinet, 2002), i ritmi del lavoro, la narrazione, le scienze, la geografia, la storia.

Giocando nella creazione artigianale del vero, sporcandosi le mani con il criterio dell'arte, si arriva con gradualità a comprendere quanta maestria vi sia in un mosaico romano o in un vigneto UNESCO e quanto sia vitale la pace, l'unità nelle diversità.

Durante la visita alla Villa dei Quintili abbiamo comparato le tecniche di edificazione in epoca imperiale e nel Basso Medioevo. Chi aveva abitudine a cuocere i biscotti in casa e aveva avuto un contatto più diretto con i materiali edili ha immediatamente compreso la filiera produttiva da cui si evincevano le differenze socio-politiche nel tempo storico. Sbaccellar fagioli, martellare l'incudine e impastare ciambelle non è poi così diseducativo, come fu contestato a Pizzigoni, e può fornire importanti strumenti di comprensione del vivere civile.

5. Libellule pittrici, il bosco-bosco, Cleopatra e gli alpaca curiosi

La fioritura della persona, l'abitudine e l'educazione alla pace e alla non-violenza (Chistolini *et al.*, 1977) hanno costituito il fulcro del percorso meditativo di arteterapia proposto nel Parco di Tormarancia dall'Associazione culturale Io Sono.

La sperimentazione era strutturata in sette momenti come un passaggio mistico da uovo a libellula, con focus su emozioni e percezioni spirituali e sensoriali. La "giornata libellula" ha esplicitato l'importanza anche in tenera età di pratiche meditative, spirituali e/o di rilassamento e mindfulness (Woods, 2016) anche per avere la serenità necessaria ad affrontare emozionanti avventure. Durante le varie sperimentazioni presso il CREA abbiamo avuto modo di addentrarci in boschi artificiali e il primo commento di mia figlia è stato: "Non è un bosco-bosco!". L'abitudine alla PBE, stimolata unendo l'attenzione spontanea all'attenzione voluta, l'ha portata a una consapevolezza tale da permetterle di verbalizzare le differenze tra natura selvaggia e antropica, sebbene l'azione umana non fosse immediatamente percepibile come in un campo coltivato o un orto urbano.

Nel centro Volo Alto abbiamo avuto contatti con bestiole non comuni nel nostro habitat, mettendo in discussione conoscenze e pregiudizi ma anche accettando nel nostro spazio vitale la presenza di animali in relativa libertà. Nel gruppo di ricerca erano presenti anche due bambine, Giulia in età prescolare e Mila, più anziana.

Giulia non aveva mai visto un serpente, se non come rappresentazione di Esculapio (Cosimati, 2021a), per cui non aveva alcuna remora ad avvicinarsi. Ha accarezzato con curiosità, tenuto tra le mani, esperito il piacere del contatto in sicurezza con il pitone constrictor Cleopatra.

Mila si è avvicinata e ha coraggiosamente toccato il rettile con interesse misto a paura mentre noi adulte abbiamo dovuto fare uno sforzo notevole per non trasmettere alle bimbe i nostri pregiudizi.

La famiglia di alpaca che ci ha accolte e accompagnate (Cosimati, 2021d; 2021e), con rispetto e non terrore dell'essere umano, ha contribuito a far sì che camminare in uno spazio verde con tanti animali intorno diventasse presto una sensazione piacevole.

Pizzigoni viveva in un'epoca in cui il rapporto con la natura era più diretto e capi che *bambin* avrebbero dovuto accudire le bestiole, imparare la responsabilità e il rispetto tra esseri viventi mediante la fisicità della quotidianità.

6. Mamma, scriviamo un'opera lirica?

The medium is the message.
(McLuhan-Fiore, 1967)

Nel mio pre-HS l'affabulazione è un gioco e un momento di coccola, associato alla fisicità madre-figlia.

Con una serie di stimoli, inviti (Germerund-Sharp *et al.*, 2021), strategie agite da me e dal padre, siamo passate in un tempo relativamente breve dal “Mi leggi una storia?” a “Mi racconti una storia?”, quindi a “Inventiamo una storia?” e infine a “Componiamo un'opera?” da mettere in scena nel teatrino di cartone regalatoci da una cara amica.

Sono passaggi fondamentali, equilibri delicatissimi che poi possono fornire solidi strumenti HS, della genitorialità e/o stimoli nella scuola.

Frequentiamo con una certa assiduità i luoghi dello spettacolo dal vivo ma prima di portarla a teatro, ‘preparo’ Giulia mediante l'uso di video, libri e altre risorse tecnologiche.

L'utilizzo delle tecnologie non è da condannare a priori perché consente un rapporto nuovo con lo spazio e può agevolare sia l'apprendimento che la formazione continua dappertutto, specialmente femminile, come è stato per il corso, parzialmente online.

Durante la sperimentazione in presenza presso Monkey Island abbiamo esperito le possibilità offerte dalla libertà di movimento in ambiente protetto, “estremo” per noi adult* e divertente per le bambine. Le tecnologie, cioè i materassoni, i muri di arrampicata, i percorsi fittizi sviluppati dagli Esperti, hanno facilitato l'esplorazione degli schemi motori di base e la comprensione del senso di spazialità, della nostra resilienza (Coco, 2022).

Proprio perché è fondamentale un sempre maggiore rapporto con la natura, cadere e rialzarsi, imparare a non farsi male (Bocarisa, Carnegie-Dielhenn, 2021) – grazie anche all'intervento salvifico di Santa Pupa che protegge le azioni infantili più spericolate – l'utilizzo attento, guidato e consapevole delle tecnologie è da inserire nel percorso di apprendimento soprattutto se possono aiutare l'infanzia a uscire dalla bolla ma non debbono essere predominanti (Cosimati, 2021f).

Dopo la prima lezione con Geoffrey Bishop ho portato Giulia presso la vicina Riserva naturale della macchia di Gattaceca e del Barco a cercare pozze, che non c'erano, per cui ha spostato il suo centro di interesse e mi ha chiesto di seguirla nel bosco dove ha affrontato ostacoli difficili, tra cui alti cespugli di ortica. Ha capito che avrebbe dovuto cavarsela da sola e quindi si è organizzata. Ha osservato la luce, annusato il bosco, canticchiato *Slalom*

di Ennio Morricone, intenzionalmente applicando una competenza acquisita in *outdoor* e *indoor* per risolvere una difficoltà e trovare la via di uscita verso la collina. *Slalom* era stata precedentemente utilizzata durante una visita nel Duomo cosmatesco di Civita Castellana per aiutarla a comprendere il movimento delle decorazioni cosmatesche, che poi abbiamo riprodotto in modo elementare in casa con un collage, e contestualmente a sviluppare la competenza fisica del divincolamento ritmico. A quel punto si è sentita pronta per esplorare il “lontano” ruscello fin quasi al rudere, dove è giunta esausta e ho dovuto chiedere al papà di venirci a prendere con l’automobile.

In seguito alla lezione Scandischool ho partecipato alla sperimentazione con la mia personalissima “classe HS” che si è lanciata nel gioco acchiappa l’ombra. Alcuni giorni dopo siamo andate nella biblioteca francese al centro di Roma e ho trovato *L’ora rossa* (Bailly-Maitre *et al.*, 2017) e *L’ora blu* (Simler, 2015) sull’imbrunire. Prendendo spunto dal gioco all’aria aperta nel CREA abbiamo parlato del moto di rivoluzione terrestre guardando il cartone animato Paxi dell’European Space Agency (ESA), accennato ai vari festeggiamenti religiosi legati al solstizio d’inverno sgranocchiando torrone, e letto due libri in francese comodamente abbracciate.

7. Decorazioni d’inverno STEM

Come ogni anno all’approssimarsi del cross-quarter day, Halloween, anche nel 2021 mi sono recata dalla fioraia per chiederle una composizione. Pensavo che sarebbe stato uno stimolo interessante per ribadire nozioni astronomiche apprese con PBE e PBS, per marcare il ciclo delle stagioni ma bisogna sempre essere pronti* ad “apprendere dai bambini” che hanno sovente la tendenza a sorprendere gli adulti (Chistolini, 2018). Senza timidezza, Giulia ha chiesto: “Posso aiutarti?”; vista la mia esitazione, la fioraia ha accettato di buon grado e ha svelato alla piccoletta i segreti del suo mestiere, rispondendo con sincerità alle domande della giovanissima apprendista, tra cui una sulla provenienza di pigne, rametti e melette, facendole così comprendere la differenza tra la creazione del manufatto dopo la “raccolta dei tesori” e l’attività lavorativa che prevede una moderna organizzazione. L’ha introdotta in un magico mondo fatto di profumi, colori, forme, pieni e vuoti da riempire, frutti e fiori, basi della filiera florovivaistica, economia e matematica.

Giulia ha collaborato con l’esperta artigiana con la consapevolezza che quella fosse una vera e propria lezione.

Quel giorno ho avuto la certezza che i principi di Pizzigoni, rielaborati nella Nuova pedagogia sperimentale Chistolini, sono decisamente compati-

bili con l'HS e la sensazione che mia figlia avesse compreso meglio e prima di me il senso del corso perché ne aveva capito l'essenza in forma empirica, abituata com'è a essere partecipe delle scelte educative che la riguardano (Neill, 2012).

8. Conclusioni

Sarebbe opportuno che la sperimentazione del modello pedagogico elaborato dalla Professoressa Sandra Chistolini a partire dalle teorie e pratiche di Giuseppina Pizzigoni e Sara Bertuzzi continuasse. Partecipare alla definizione di pratiche e idee di tale tensione ideale e concreta urgenza ha costituito una preziosa esperienza iniziatica e formativa, evidenziando l'importanza della PBE e della formazione per la genitorialità attiva e consapevole sin dai primissimi momenti dell'infanzia. In una società liquida (Bauman, 2000), quantistica (Trudeau, 2016), “in constant flow in which no fixed point of view is necessary” (de Kerckhove *et al.*, 2014) e il senso del bello diventa concretezza di libertà, le generazioni future necessitano di strumenti di decodifica che consentiranno loro di agire in scienza e coscienza all'interno di sistemi difficilmente comprensibili oggi. Le evidenze documentate e il modello elaborato durante il Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” possono costituire un valido aiuto per lo sviluppo delle competenze necessarie alla quotidiana composizione della pace.

Riferimenti bibliografici

- Adams D. (2016), *Guida galattica per autostoppisti*, Mondadori, Milano.
- Augé M. (2018), *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano.
- Bailly-Maitre M. *et al.* (2017), *Heure rouge*, Elan Vert Éditions, Saint-Pierre des Corps.
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma.
- Bishop G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, documento Word, lezione online del 15/10/2021, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Bocarisa C., Carnegie-Dielhenn T. (2011), *The Forest School Approach in the Early Years*, documento PowerPoint, lezione online del 10/12/2021, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).

- Bonapace U. (1977), *I paesaggi umani*, Touring Club Italiano, Milano.
- Bozzetto B. (2012), *Europa & Italia*, <https://www.youtube.com/watch?v=tzQuooKXVq0>, 2/6/2012 (ultimo accesso 16/01/2022).
- Brühlmeier A. (2008), *Testa, cuore e mano*, Baden-Verlage, http://www.menschenbilden.ch/pdf_download.aspx?file=07_La%20famosa%20triade.pdf (ultimo accesso 28/11/2021).
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari-Roma.
- Cepeda Fuentes M. (2011), *Sorelle d'Italia*, Blu Edizioni, Torino.
- Cerrone F., Fagiani N., Pontisso M. (2021), Sperimentazione pedagogica presso la Villa dei Quintili, Parco Archeologico dell'Appia Antica del 13/11/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Chistolini S. (2007), "Rinascita della persona dai frammenti della postmodernità. Profilo scientifico-culturale di Mario Ferracuti", in S. Chistolini (a cura di), *Neumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, Padova, pp. 13-33.
- Chistolini S. (2008), "Apart from the Steiner School and Montessori Methods, Homeschooling is the answer for families in the social crisis of schools", *New Jersey Journal of Supervision and Curriculum Development*, New Jersey Association for Supervision and Curriculum Development, 53, https://www.academia.edu/32970017/Apart_from_the_Steiner_School_and_Montessori_Method_Homeschooling_is_the_answer_for_families_to_the_social_crisis_of_schools (ultimo accesso 25/11/2021).
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2018), *La formazione degli insegnanti alla pedagogia Waldorf*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2019), *Decoding the Disciplines*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021a), *L'Asilo nel Bosco*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021b), Lezione in presenza presso il Fondo Pizzigoni, 21/12/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Chistolini S. et al. (1977), *Educare alla non violenza. Una proposta per operatori dei Centri di Formazione Professionale*, LAS, Roma.
- Coco D. (2022), Lezione sperimentale in presenza presso Monkey Island 15/01/2022, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cogliandro G. (2021), *Fioritura, umiltà, amicizia. Tracce per un rinnovamento della filosofia morale*, documento Word, lezione online del 21/10/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo

- tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cogliandro G. (2021a), Documento videografico, lezione online del 16/12/2021, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Coppola P. (2010), “Istruzione in proprio: all’estero è boom. E l’Italia segue l’esempio”, *la Repubblica*, 6/4/2010, <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/repubblica-istruzione-in-proprio-all-estero-e-boom-e-l-italia-segue-l-esempio.flc> (ultimo accesso 25/11/2021).
- Coscia L. (2019), “Dalla ricerca Indire un volume per riorganizzare gli ambienti di apprendimento”, *IndireInforma*, 15/3/2019, <https://www.indire.it/2019/03/15/dalla-ricerca-indire-un-volume-per-riorganizzare-gli-ambienti-di-apprendimento/> (ultimo accesso 4/2/2022).
- Cosimati V. (2021a), *Esculapio*, 25/9/2021, Spreaker <https://www.spreaker.com/user/14963901/esculapio> (ultimo accesso 03/02/2022).
- Cosimati V. (2021b), *I Leogrifi Quintili e Giove Brontolone*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cosimati V. (2021c), *La noia e la ballerina querciosa*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cosimati V. (2021d), *Alpaca cucciola, disegno di mia figlia Giulia creato durante la sperimentazione del 27/11/2021*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cosimati V. (2021e), *Cucciolotto che sta in pancia all’alpaca, disegno di mia figlia Giulia in seguito alla sperimentazione del 27/11/2021*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cosimati V. (2021f), *La bolla*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Cosimati V. (2021g), *Il Grifone Mangione*, 1/8/2021, https://www.spreaker.com/show/il-grifone-mangione_1 (ultimo accesso 03/02/2022).
- Cucinelli B. (2021), *La Scuola di Arti e Mestieri di Solomeo*, <https://www.brunello-cucinelli.com/it/solomeo-school.html> (ultimo accesso 01/12/2021).
- De Kerckhove D. *et al.* (2014), *The Point of Being*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Feynman R. P. (2000), *Sei pezzi facili*, Adelphi, Milano.
- Finelli M. (1999), *Il prezioso elemento*, P.G. Pazzini, Verucchio.
- Francesco I (2014), *Discorso del Santo Padre Francesco al Parlamento Europeo*, Strasburgo, 25/11/2014, <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/>

- 2014/november/documents/papa-francesco_20141125_strasburgo-parlamento-europeo.html (ultimo accesso 30/11/2021).
- Freinet C. (2002), *La scuola del fare*, Junior, Azzano San Paolo.
- Germerud-Sharp M. et al. (2021), *Creare nuovi percorsi di connessione all'aperto, The Scandinavian School of Jersey City*, lezione online del 21/11/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Gill T. (2007), *No Fear*, Calouste Gulbenkian Foundation, Londra.
- Guidi A. (2021), Sperimentazione pedagogica in presenza presso Volo Alto, 27/11/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Infante C. (2000), *Imparare giocando*, <http://www.teatron.org/impararegiocando/> (ultimo accesso 10/01/2022).
- Infante C. (2015), *L'apprendimento dappertutto*, <https://www.urbanexperience.it/lapprendimento-dappertutto/> (ultimo accesso 4/12/2021).
- Inglese L. (2021), *Formazione alla conoscenza e preparazione della cittadinanza attiva nell'infanzia*, documento PowerPoint, lezione online del 28/10/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Leone M. (2021), lezione online del 14/10/2021, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma-Palermo, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Mai P. (2019), *La gioia di educare*, Tlon, Città di Castello.
- Mazzini G. (2016), *Dei doveri dell'uomo*, BUR Minima, Vignate.
- McInerney P. et al. (2011), "Coming to a place near you? The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2010.540894> (ultimo accesso 16/01/2022).
- McLuhan M., Fiore Q. (1967), *The Medium is the Massage*, https://designopendata.files.wordpress.com/2014/05/themediumisthemassage_marshallmcluhan_quentinfiore.pdf
- Micheli F. (2011), *Una lezione di musica per il nostro tempo*, in *Daniel Barenboim*, a cura di Carla Moreni, MITO incontra i grandi Maestri, MITO/Settembre Musica, 2011, http://www.mitosettembremusica.it/sites/default/files/mito_book_barenboim_web.pdf (ultimo accesso 30/11/2021).
- Navarro Lalanda S. (2021), *La Scuola Rinnovata nel XXI secolo*, Quaderni di Pedagogia Digitale, QPD-DDS-002/Gennaio 2021, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/002-sara-navarro-lalanda-la-scuola-rinnovata-nel-xxi-secolo/#> (ultimo accesso 4/2/2022).
- Neill A. S. (2012), *I ragazzi felici di Summerhill*, Red, Milano.

- Pallotta D.A. (2021), *Apprendimento attivo e sperimentale della lingua inglese nella scuola dell'infanzia*, documento PowerPoint, lezione online del 21/10/2021, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Petagine A. (2021), *Scoprire i talenti, creare una mentalità di apertura, formare libertà del pensiero*, documento PowerPoint, lezione online 10/10/2021, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Pizzigoni G. (1910), *Appunti*, <http://www.operapizzigoni.it/scritti-di-g-pizzigoni/106-appunti-di-g-pizzigoni-del-1910> (ultimo accesso 20/11/2021).
- Pizzigoni G. (1929), *Il mio Asilo infantile*, Fed. Sacchetti & C., Milano, http://www.operapizzigoni.it/images/stories/File_scaricabili/il_mio_asilo_infantile.pdf (ultimo accesso 28/11/2021).
- Popper K., Condry J. (1996), *Cattiva maestra televisione*, Donzelli, Roma.
- Potter M. (2017), *Critical junctures: place-based storytelling in the Big Stories, Small Towns participatory documentary project*, Media International Australia, 164, 1, pp. 117-127, <https://doi.org/10.1177/1329878X17694754> (ultimo accesso 03/02/2022).
- Redaelli M. (2017), *I principi dell'Umanismo moderno nella Dichiarazione di Amsterdam*, 21/12/2017, <https://blog.uaar.it/2017/02/21/principi-moderno-umanismo-dichiarazione-amsterdam/> (ultimo accesso 10/01/2022).
- Ruffini F. (1994), *Teatro e Boxe*, il Mulino, Bologna.
- Senato della Repubblica (1960), *Relazione di minoranza della 6a Commissione permanente (Istruzione Pubblica e Belle Arti) sui disegni di legge Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni N. 359 e Istituzione della scuola media n. 904*, III Legislatura, 20/9/1961 <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/328292.pdf> (ultimo accesso 16/01/2022).
- Simler I. (2015), *Heure Bleue*, Éditions courtes et longues, Paris.
- Smith Gregory A. (2002), “Place-Based Education: Learning to Be Where We Are”, *Phi Delta Kappa*, 8, April, <https://doi.org/10.1177/003172170208300806> (ultimo accesso 16/01/2022).
- Svolacchia M. (2021), “*Educare secondo verità e natura*”. *La lezione del linguaggio*, documento pdf, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Trudeau J. (2016), *Canadian Prime Minister Justin Trudeau Explains Quantum Computing*, Perimeter Institute for Theoretical Physics, <https://www.youtube.com/watch?v=4ZBLSjF56S8> (ultimo accesso 05/02/2022).
- Woods B. (2016), “Baltimore school turns to meditation as threat of violence looms over students”, *The Guardian*, 06/11/2016, <https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/06/baltimore-school-students-meditation-patterson-high> (ultimo accesso 01/12/2021).

2. Educare all'aperto tra emozioni e sostenibilità

di Silvia Desiato

*È necessario convincersi che
ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo
che venga a contatto col bambino,
gli è maestro.*
(Giuseppina Pizzigoni)

*Per insegnare bisogna emozionare.
Molti però pensano ancora
che se ti diverti non impari.*
(Maria Montessori)

1. Verso la sostenibilità di tutti, nessuno escluso

Il 25 settembre 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite firmava il coraggio di queste parole nel protocollo d'intesa dell'Agenda 2030: "Siamo determinati a fare i passi audaci e trasformativi che sono urgentemente necessari per portare il mondo sulla strada della sostenibilità. Nell'intraprendere questo viaggio collettivo, promettiamo che nessuno verrà escluso" (UNRIC, 2015).

Per garantire un'istruzione di qualità, imparare a scorgere soluzioni sostenibili e riconoscere l'importanza vitale del "nostro posto nella natura", i bambini hanno bisogno di noi. E tutti, genitori, insegnanti e adulti della più vasta comunità, siamo chiamati a comparteciparvi.

Alla luce di ciò, è proprio il grande senso di responsabilità che ha animato il Corso di Perfezionamento (di seguito, CDP) "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo, tra creatività e avventura", dove la sperimentazione in natura è stata un'opportunità unica per rivedere il proprio "modus educandi" e garantire da un lato il successo formativo di tutti gli alunni nel nostro presente e futuro da insegnanti e dall'altro il benessere globale dei nostri figli, nell'essere genitori tra emozioni e responsabilità.

2. "Decoding the Disciplines" per un futuro migliore

Nel contesto di sviluppo globale, si fa sempre più strada, per chi opera nella scuola, la necessità di una *forma mentis* flessibile tale da mettersi in

continua discussione, ascoltando l'alunno e guardando alla sua anima, per arrivare a riconvertire le conoscenze al fine di rendergli attraente e stimolante la materia, perché il bambino possa interiorizzare e attuare pratiche motivanti e consapevoli, piuttosto che seguire semplicemente precetti indotti. L'ideazione della metodologia Decoding the Disciplines si focalizza proprio su questo: sul "modo di (ri)pensare e apprendere la disciplina", sull'esperienza che si fa della materia stessa, per accompagnare l'apprendimento significativo e disciplinare di tutti gli studenti, in particolare quelli in difficoltà, per definire le strategie necessarie a superare eventuali "ostacoli formativi" (Chistolini, 2017, p. 42). Per garantire quindi salute, giustizia e sostenibilità per tutti, i docenti devono imparare ad ascoltare di più l'alunno e guardare alla sua "anima", alle sue emozioni e ai suoi "desiderata". I bambini di oggi, fortemente provati da questa pandemia, infatti, hanno bisogno più che mai di esperienze in natura e di trascorrere del tempo all'aria aperta; solo così potranno crescere bene e in salute da un lato e dall'altro saranno responsabilizzati e incoraggiati a proteggere il futuro del nostro pianeta, una volta diventati cittadini adulti (Schenetti, Salvaterra, 2018, p. 271).

3. Il salto di qualità nell'evoluzione di una word cloud

Sulla base dell'esperienza diretta vissuta in *outdoor*, il salto di qualità nella propria professionalità docente si evince in primis nell'evoluzione delle parole chiave delle due Word Cloud, compilate pre- e post-sperimentazione. Quest'ultima testimonia proprio il "cambio di rotta" possibile e praticabile dei benefici di una didattica in natura, potendo contare su un apparato di conoscenze, strumenti e metodologie date dal CDP e tali da saper riconoscere tutte le potenzialità degli spazi educativi della scuola italiana, tra *indoor* e *outdoor*.

Agli inizi del percorso, iniziato il 10 ottobre 2021, le keyword della "prima nuvola" erano, infatti, termini come ambiente, natura, gioco, creatività, avventura, esplorazione e manipolazione, tutti ad ampio spettro e legati a un possibile immaginario collettivo comune relativo all'*outdoor education*.

Concetti, quindi, che potenzialmente potrebbero appartenere a ciascuno di noi, perdendo però il forte valore educativo di un'esperienza diretta sul campo fatta di emozioni, sensazioni, percorsi e sviluppi personali.

Alla fine del corso, terminato il 31 gennaio 2022, le nuove keyword maturate sul campo sono invece tutte dense di significato e di esperienza. Parole chiave come emozioni, talenti, potenzialità, cura, responsabilità, opportunità e stare bene sono entrate a far parte del bagaglio culturale di ognuno

dei suoi protagonisti tra dirigenti, docenti, genitori e bambini e mostrano i segni evidenti delle ricadute positive della scoperta del mondo naturale su ciascuno di loro.

4. Una sperimentazione in natura sul filo delle emozioni. Percezioni e vissuto di chi ne ha fatto un diario di bordo

Nell'intenso percorso in *outdoor*, vissuto proprio sul filo delle emozioni, la natura ha saputo regalare consapevolezze preziose in grado di allungare lo sguardo verso nuovi orizzonti educativi possibili. Sabato dopo sabato, ogni sperimentazione è diventata un palcoscenico naturale di esperienze e apprendimenti. Si è tornati a meravigliarsi, esplorando per la prima volta i boschi del CREA. Il cuore ha sobbalzato, attraversando in maniera soft le rapide del Tevere. Ci si è librati in aria, dipingendo in sospensione catartica da un'amaca a colori. Ci si è stupiti, ripercorrendo gli audaci passi degli antichi romani lungo le passeggiate di Villa Quintili. Infine, ci si è emozionati facendosi guidare alla scoperta di suoni e profumi della terra e ballando attorno al fuoco nella sperimentazione *ad hoc* per la primaria (Desiato, 2021a).

Fig. 1 – Silvia Desiato, Cosa mi è piaciuto del CREA, feedback in indoor di un bambino sulla sperimentazione del 1° dicembre, Roma 2/12/2021



Come un fiume in piena, in una sorta di “stream of consciousness”, i diari di bordo, scritti a caldo dopo ogni esperienza, hanno registrato le emozioni

vissute e la riorganizzazione mentale avvenuta, a testimonianza di quanto gli spazi *outdoor* e il contatto diretto con la natura facciano bene al corpo, al cuore e all'anima e apportino sani benefici alla persona, rendendola migliore. Intendiamo la persona nella pluralità delle sue dimensioni relazionali, sociali, emotive e razionali e recuperiamo due concetti fondamentali legati allo sviluppo volto alla sua piena realizzazione, quali quello di fioritura e di pratica della virtù (Cogliandro, 2021). In quest'ottica una nuova sfida educativa all'aperto può diventare occasione unica e preziosa per ritrovare, ciascuno (dirigenti, insegnanti, genitori e alunni), "il modo migliore in cui dovremmo e potremmo vivere la nostra vita", attraverso una riconnessione con la natura stessa.

Personalmente, la fioritura della persona non è solo quella vissuta in veste di genitore e insegnante insieme; è anche e soprattutto quella ricercata e voluta per tutti gli alunni, ciascuno con i propri limiti e i propri talenti, intesi quest'ultimi nel significato più biblico del termine, ossia ciò che ha "valore" in ognuno di loro ed esige di essere fatto fruttare (Petagine, 2021). Ne è testimonianza il disegno realizzato in *indoor* da un bambino con difficoltà nel linguaggio e con disturbo dello spettro autistico. Egli è rimasto estremamente colpito non solo dal viaggio in autobus condiviso coi compagni fino al CREA, ma anche e soprattutto dalla raccolta dei tesori e dalla merenda, nonché dal ballo intorno al fuoco. La volontà di vivere, quindi, in prima persona questo percorso di *outdoor education* nasce dai principi assimilati e la positività della sua riuscita è la riprova che, come diceva anche San Francesco, "si può cominciare dal fare ciò che è necessario, per poi proseguire con ciò che è possibile, e infine sorprenderci tutti all'improvviso a fare l'impossibile". E questo è quello che avviene proprio in natura.

5. "Diamo un senso alla Natura". Il vissuto dei protagonisti nella sperimentazione della scuola primaria

L'idea di fondo della sperimentazione della scuola primaria è stata quella di far vivere ai bambini la natura in continuità, in qualsiasi stagione, con il bello e il brutto tempo, promuovendo un contatto diretto con essa, perché diventasse compagna di sfide, avventure e scoperte e stimolando proprio la curiosità e i sensi, ai quali purtroppo, in questa società multi-screen, sono sempre più disabituati.

Lo stesso Le Breton, uno dei massimi esperti di antropologia del corpo, sostiene che "l'uomo non è mai un occhio, un orecchio, una mano, una bocca o un naso, ma uno sguardo, un ascolto, un tocco, un modo di assaporare o

annusare; insomma un'attività. A ogni istante, egli fa del mondo sensoriale [...] un mondo di senso, di cui l'ambiente costituisce il pre-testo" (Le Breton, 2007, p. 5). È l'esperienza, quindi, che facciamo di quel particolare contesto che dà un senso a ciò che esperiamo e gli conferisce un significato. Il bambino che sperimenta all'aperto, fruga tra i cespugli per scovare a mani nude i "tesori di Madre Terra" e si fa bendare e guidare per annusare gli odori e ascoltare a pieno i rumori della natura, comprende e allo stesso tempo impara ad amare il mondo che lo circonda. E se quello stesso bambino, mentre sperimenta tutto ciò, si diverte, ride e si emoziona, è lì che si costruisce un legame profondo e di senso con la natura stessa, che lo incoraggerà a prendersi cura dell'ambiente, una volta diventato un cittadino adulto (Schenetti, Salvaterra, 2021, p. 276).

Il "sapore" della sperimentazione del 1° dicembre per la scuola primaria nasce proprio nel bosco multisensoriale del CREA un mercoledì mattina, con una giornata umida e coperta, dove una "seconda" e una "terza" dell'IC Pincherle di Roma, accompagnate dalle loro docenti-corsiste entusiaste e motivate, hanno avuto la possibilità di giocare, imparare e cantare attorno al fuoco, stando insieme in natura. Questa esperienza, che ha segnato il corso della storia dell'insegnamento e dell'apprendimento educativo, è stata vissuta dall'inizio alla fine sul filo delle emozioni. Sono state proprio le emozioni, infatti, la valanga inarrestabile che ha reso questo percorso in *outdoor* un bene prezioso per tutti i protagonisti e del quale si vuol rendere partecipe il "mondo altro" (Chistolini, 2021a, p. 65), per dare viva testimonianza che si possa educare a comprendere il mondo, per amarlo e rispettarlo.

Lo testimoniano i bambini stessi, protagonisti indiscussi del 1° dicembre, al loro ritorno in *indoor*, proprio facendo tesoro delle esperienze vissute al CREA, annotandolo a caldo sui loro taccuini e traducendolo in parole e disegni. Ne deriva un bellissimo mosaico di colori e di emozioni, dove tutti insieme esprimono cosa gli sia piaciuto e cosa abbiano appreso. Ricordano con gioia quanto abbiano apprezzato "raccolgere i frutti della natura", "entrare nel tunnel sensoriale bendati", "mangiare e cantare intorno al fuoco" e "giocare insieme alla terza B". Allo stesso tempo prendono consapevolezza di cosa abbiano imparato: "a riconoscere nuove piante del CREA", "a rispettare la natura", "a essere gentili con lei", sperimentando che "sicuramente all'aperto ci si diverte di più!".

Allo sguardo oltre confine dei bambini si associa anche quello degli adulti.

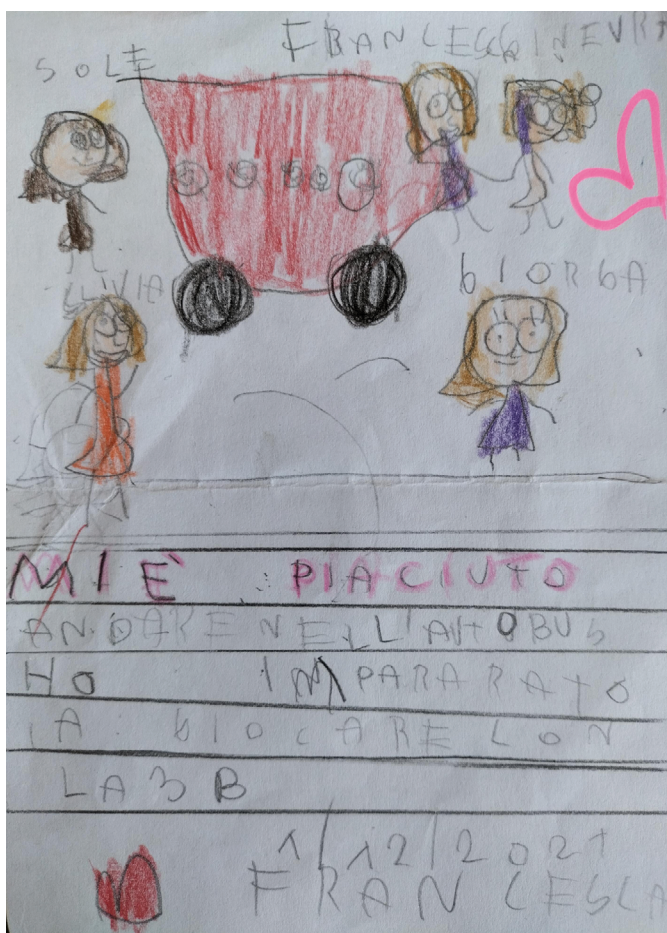
Fig. 2 – Silvia Desiato, Collage feedback indoor della sperimentazione al CREA del 1° dicembre, Classe II A Malaspina, IC Pincherle, Roma 2/12/2021



Nelle stesse valutazioni di insegnanti e genitori, infatti, si è rilevata un'unanimità di apprezzamenti rispetto agli apprendimenti di tutti gli alunni, in particolare di chi presenta disabilità. All'aperto quest'ultime si trasformano in vere doti inaspettate. Gli insegnanti notano come uno degli alunni con bisogni educativi speciali, dopo le ripetute esperienze in *outdoor*, abbia sviluppato incredibilmente l'uso della parola, cercando e volendo esprimersi sempre di più, rispetto ai suoi compagni di classe. In tal senso, gli studi sul linguaggio potenziato con l'esperienza all'aperto sono rintracciabili nella letteratura internazionale più accreditata (Chistolini, 2021a). E mai come in questa esperienza, la sperimentazione può averlo ulteriormente confermato.

Non mancano osservazioni di apprezzamento dei progressi evidenziabili anche nei comportamenti relazionali e di socializzazione dei bambini. Queste le stesse parole dei genitori di un'alunna con bisogni educativi speciali: "Non sempre si riesce a sapere dalla bambina cosa abbia vissuto come emozioni e sensazioni. Abbiamo comunque notato in lei una particolare attesa per la giornata al CREA, per la sua preparazione a condividere con i suoi amici una nuova esperienza: dall'acquisto dello zainetto e del piccolo ombrello al mantello gommato per la pioggia, tutte nuove cose che fanno parte di una nuova conoscenza. Al ritorno a casa, 'a modo suo' ha espresso che le piace l'idea delle attività fuori dalla classe con i suoi compagni" (Desiato, 2021b, p. 7).

Fig. 3 – Silvia Desiato, Cosa mi è piaciuto del CREA. Feedback in indoor di una bambina sulla Sperimentazione del 1° dicembre, Roma 2/12/2021



Il feedback positivo degli alunni e delle alunne ha trovato pienamente riscontro nel disegno realizzato da una bambina al suo ritorno in *indoor* in classe, individuando il momento che le è piaciuto di più proprio nell'aver preso l'autobus insieme alla terza e aver imparato a giocare con i compagni dell'altra classe, oltre che con i suoi soliti compagni. Una conquista eccezionale, se inquadrata nel "deficit relazionale" della sua disabilità.

Dal punto di vista genitoriale, un'altra mamma osserva proprio quanto una didattica all'aperto, soprattutto in questo delicato momento storico, giovi ai bambini, desiderosi più che mai di interazioni sociali. Si legge in una testimonianza:

"Se penso a cosa sia cambiato in mia figlia dopo l'esperienza nel bosco, posso dire di aver notato come ultimamente a casa racconti più spesso cosa faccia con gli amici a scuola. È probabile che vivere insieme questa avventura abbia fatto da collante tra i bambini e che ora costoro compaiano di più nei racconti, concentrati più sulla 'compagnia', aspetto che è mancato di più negli ultimi tempi di forti restrizioni" (Desiato, 2021b, p. 6).

Vedere i bambini, ormai pervasi nella società odierna dalle tecnologie virtuali, entusiasti nel rapportarsi con la natura e impegnati nell'esplorazione attiva, nella scoperta e nel rispetto di quest'ultima, ha rafforzato quindi in tutti la consapevolezza dell'importanza di dare spazio nella pratica didattica a esperienze che sappiano aprirsi all'ambiente esterno. Risultano potenziate non solo le competenze senso-motorie ed espressive, ma anche sociali e affettive, che insieme garantiscono un apprendimento globale e permanente. Lo testimonia anche il feedback positivo di una mamma, all'indomani della sperimentazione:

"Le prime parole di mio figlio sono state: 'Quando ci ritorneremo, mamma?'. Il suo essere cresciuto è dipeso dal fatto che si sia saputo divertire 'soltanto' stando a contatto con la natura, lontano da monitor e realtà virtuali. Questa constatazione è per noi fondamentale perché annuncia una crescita consapevole basata sulla realtà e non sulla fantasia. Spero davvero che riusciate a organizzare quanto prima un'altra splendida giornata all'aria aperta!" (Desiato, 2021b, p. 5).

Riferimenti bibliografici

- Chistolini S. (2017), “Decoding the Disciplines, in *Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti*”, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 21, 47, pp. 35-52.
- Chistolini S. (2019), *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education, Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021a), “Pedagogia della scuola e delineazione del linguaggio scientifico nei bambini”, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 63-65.
- Chistolini S. (2021b), “Alleanza e compartecipazione di insegnanti e genitori”, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 152-153.
- Chistolini S., Romano M.C., De Horatis R., Cesaretti B., Iannilli A., Blandini C. (2021), “Il Progetto ARTIS e l’esperienza della paleontologia a scuola”, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 87-105.
- Cogliandro G. (2021), *Fioritura, umiltà, amicizia. tracce per un rinnovamento della filosofia morale*, documento PowerPoint, lezione online dell’11 novembre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Desiato S. (2021a), *Relazione sulla sperimentazione del 1° dicembre della scuola primaria al CREA*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Desiato S. (2021b), *Feedback scritti di bambini, docenti e genitori sulla sperimentazione del 1° dicembre della scuola primaria al CREA*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Fiorin I. (2019), “Giovani e responsabilità sociale: il ruolo della formazione”, in M.R. Ardizzone (a cura di), *Educare alla responsabilità*, Angelicum University Press, Roma, pp. 95-115.
- Garavaglia M. (2019), “Educare alla responsabilità”, in M.R. Ardizzone (a cura di), *Educare alla responsabilità*, Angelicum University Press, Roma, pp. 19-24.
- Iannucci S., Associazione Io Sono (2021), *Educazione emotiva*, documento PowerPoint, lezione online del 29 ottobre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Le Breton D. (2007), *Il Sapore del mondo. Un’antropologia dei sensi*, Raffaello Cortina, Milano.

- MIUR, *Piano Scuola 2021/2022. Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf (ultimo accesso 15/01/2022).
- Pallotta D.A. (2021), *Apprendimento attivo e sperimentale della lingua inglese nella scuola dell'infanzia*, documento PowerPoint, lezione online del 21 ottobre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Petagine A. (2021), *Scoprire i talenti, creare una mentalità di apertura, formare libertà del pensiero*, documento PowerPoint, lezione online del 2 dicembre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Schenetti M., Salvaterra I. (2021), “La scuola nel bosco. Un modello integrato per accompagnare i servizi per l’infanzia e le scuole verso una didattica all’aperto innovativa e consapevole”, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 270-282.
- UNRIC (2015), Centro Regionale delle Informazioni delle Nazioni Unite, <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultimo accesso 7/1/2022).
- Villanova M. (2021), *Epigenetica ed Educazione emozionale, affettiva e sessuale in outdoor*, lezione online del 28 ottobre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).

3. Il metodo sperimentale di *outdoor education* e la riscoperta del mondo come avventura e dell'educazione come viaggio

di Daria di Bernardo

1. Il corpo come fulcro della pedagogia della natura e dell'*outdoor education*

La civiltà odierna della complessità o iper-complessità richiede non di essere gestita ma, come suggerisce Dominici, di essere abitata e questo “significa soprattutto ‘rimettere al centro la Persona’ (non l’individuo) e l’Umano” (Dominici, 2019).

La persona o, per dirla con Ferrière (1974), “l’essere nella sua unità profonda”, è un organismo la cui sostanza prima è la natura, intesa come *physis*, cioè come la totalità delle cose che esistono, nascono, vivono, muoiono. La *physis* riconduce l’uomo nella sua fisicità all’interno di un sistema *complesso* di interrelazione con tutto ciò che lo circonda, lo contiene e che egli stesso contiene in sé (De Lisa, 2022).

Partendo da questo assunto, la pedagogia della Natura risulta la teoria più adeguata a educare l’Uomo alla consapevolezza di sé e, al contempo, alla responsabilità esteriore (cfr. Chistolini, 2016), rispondendo così ai problemi della povertà educativa (Chistolini, 2021; Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020; Save the Children, 2020) e dell’aumento del disagio psichico infantile e giovanile, emersi nella contemporaneità (Benasayag, Schmit, 2004) ed estremizzatisi a causa del Covid-19 (Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza, 2021).

La cassa di risonanza per eccellenza che l’essere umano possiede per relazionarsi all’ambiente e risuonare *con e di* esso è il *corpo*: “Il dato fisico del corpo umano è un fatto che ci permette di accedere al mondo non umano” (Dewey, 1948, p. 247) e di conoscerci grazie a esso e allenarci alla relazione con l’Altro, umano e non umano.

L’*outdoor education* si rivela così una prassi essenziale per riprendere contatto con se stessi e con gli altri attraverso il *corpo*, tanto più a seguito

degli effetti sociali della pandemia (cfr. Gigli, 2020). Uno strumento e un paradigma preziosi che ci permettono di uscire dagli schemi tradizionali e dall'*impasse* nel quale il pensiero moderno ha finito per portare l'Umano, proprio riposizionando il corpo (Galimberti, 2005) e le *emozioni* al centro dell'*esperienza* formativa come fondamento di ogni atto di apprendimento, insegnamento e, in ultimo, di senso.

Oggi, appare però necessario innovare il metodo sperimentale di *outdoor education*, attuato dalla fondatrice della Scuola Rinnovata Giuseppina Pizzigoni (Chistolini, 2020; 2009), secondo le più recenti acquisizioni del pensiero postmoderno, per dar vita e sostanza a quell'erotica dell'insegnamento di cui parla tra gli altri il filosofo Recalcati (2014) e disincagliare la scuola italiana dal naufragio attuale.

Il viaggio della Scuola italiana, secondo il filosofo, è partito da una scuola basata sull'autorità indiscussa del maestro, che egli chiama *Scuola Edipo*, e si è attualmente interrotto nella forma inefficace e deprimente della *Scuola Narciso*, esito ed espressione della cultura narcisistica dominante da superare (Lowen, 2013), segnata dall'opposizione tra scuola e famiglia. Proseguire il viaggio della scuola italiana, sempre seguendo Recalcati (2014), vorrà dire allora farlo procedere verso il nuovo orizzonte di una *Scuola Telemaco*, fondata sulla *relazione* con un padre presente nella sua assenza e pertanto fiera di innovazione, creatività e cambiamento.

2. Il viaggio di ritorno al corpo compiuto nel Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”

Nel Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura nell'ambito del Progetto S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che “si-cura” della Persona*, il metodo sperimentale dell'*outdoor education* ha aperto l'aula scolastica al mondo e anzi il mondo stesso, inteso nelle sue varie dimensioni come ambiente naturale, territorio urbano, consesso sociale, è diventato scuola che educa in modo creativo e avventuroso la persona alla responsabilità per sé e per gli altri.

Nell'epoca postmoderna odierna “cadute le certezze ci si inoltra in un mondo “senza incanto”, de-sacralizzato, laicizzato, empiricizzato, ma – così – anche frantumato, svuotato, impoverito come pure, però, reso più libero, più liberamente percorribile, da vivere come avventura e come possibilità” (Cambi, 2000, p. 167).

Nel mondo così inteso “gli uomini manifestano sempre più l’esigenza di un’educazione come prassi, come viaggio, come esodo” (Vico, 2007, p. 95) o, meglio, come *esodo che va verso se stessi* (Negri, Hardt, 2004; Berardi, 2004) dando senso al proprio essere e agire in termini antropo-poietici (Remotti, 1996) cioè di “costruzione dell’umano”.

Il viaggio formativo fatto dai partecipanti al CdP “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura nell’ambito del Progetto S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L’alleanza che “si-cura” della Persona*, maestri, operatori del terzo settore, educatori, insieme ai bambini, ai ragazzi e ai genitori coinvolti nei momenti di sperimentazione previsti dal corso, permette di tracciare alcune tappe educative con cui la Pedagogia *outdoor* esaudisce l’esigenza di integrazione del corpo, e quindi della sfera emotiva, esperienziale, cognitiva, relazionale, comunicativa, indispensabili e urgenti oggi, come si è detto, per la formazione e la cura della persona, fulcro e centro di ogni atto pedagogico.

3. Una tappa del viaggio per educare alla relazione interpersonale secondo etica ed estetica

Restituendo centralità alla *persona* è possibile offrire un senso all’agire umano sul piano della storia, individuale e collettiva. In questo quadro, la formazione alla competenza personale e relazionale diventa un mezzo e un fine, allo stesso tempo, della pedagogia.

A quali valori e virtù educare oggi la persona? Grazie ai contributi dei professori Cogliandro e Petagine, che s’inseriscono nella riflessione filosofica morale contemporanea, è stato possibile individuare come principali virtù da perseguire con l’azione educativa: la fioritura nei termini della promozione pedagogica ed educativa dei talenti (Petagine, 2021), l’umiltà e l’amicizia (Cogliandro, 2021), a cui credo sia fruttuoso aggiungere anche l’empatia.

Senza voler qui entrare nella discettazione filosofica, ciò che mi preme sottolineare è che i valori della *fioritura* e dell’*umiltà* richiamano anch’essi direttamente al coinvolgimento del corpo nell’azione educativa morale ed etica. Già solo le due parole rievocano infatti la fisicità. La *fioritura*, tramite la metafora botanica, rinvia all’atto di fiorire, da declinare, in termini educativi, nel senso di *suscitare* la persona dell’allievo (bambino, ragazzo, giovane adulto che sia) nel rispetto dei suoi talenti, “secondo verità e natura” per dirla con Pizzigoni. Relativamente al termine *umiltà*, la sua dimensione corporea è presto dimostrata dal richiamo all’etimologia della parola stessa da ricondursi al latino *humus* = “terra”, pertanto *humilis* = “umile” è colui il quale

proviene dalla terra, sta in basso. Interessante ricordare che anche la parola *uomo* deriva dalla radice sanscrita *hu-* (da cui anche *humus*). Uomo significa quindi “creatura generata dalla terra, creatura umile” (Pianigiani, 1937) la cui natura lo riconnette all’ambiente naturale e all’universo dell’esistente, come parte di un tutto.

Infine, è significativa la storia linguistica del termine “talento” (Migliorini, 1971) che vive nell’evoluzione dei suoi significati una parabola opposta a quella di *intelligenza*. Si parte da un’etimologia greca *tálanon* con significato di “inclinazione della bilancia”, poi estesa a indicare il denaro, grazie al costume di pesare le monete, che di per sé – inclinazione e denaro – avevano natura quantificabile, per arrivare invece a fare riferimento, per passaggio metaforico attraverso l’evangelica “Parabola dei talenti”, a un *dono* (secondo la parabola, divino), un’ *indole*, una *predisposizione*, un *sentimento* (Battaglia, 1961-2002) che rientra nella sfera dell’istintuale, dell’istintivo, legata a una parte inconscia e percettiva quindi, per eccellenza, non quantificabile dell’essere umano.

Il termine *intelligenza* presuppone qualcosa di esterno all’essere umano con cui egli entra in *relazione* cercando di comprenderlo e adattarvisi; mentre la parola *talento* riguarda la sfera del *sentire*, del percepire, è uno stimolo che parte da dentro, una pre-disposizione dell’essere precedente, anche se non del tutto indipendente, al sistema esterno entro cui si trova ad agire.

Da questa breve nota linguistica deriva che la pedagogia dei talenti, oggi auspicata da esperti e pedagogisti, si compie nel riposizionare al centro il corpo, determinando un’integrazione tra l’esperienza sensoriale del *talento* e la rielaborazione cognitiva dell’ *intelligere*.

Inoltre, “pensare nella relazione” (Gordon, 1999, p. 118) diviene il terreno delle determinazioni linguistiche, dove il senso si tramuta in con-senso, il conflitto viene risolto come mutua soddisfazione dei bisogni degli individui che vi appartengono, il caos si compone secondo i desideri del soggetto plurale e il destino, con la passività che ne consegue, diventa progetto e dunque attività creativa auto-diretta “che strappa al caso (alla forza di gravità, che è la morte, la passività, l’autorità) il progetto umano (l’antigravità che è la vita, l’attività, l’autonomia). Occuparsi di gruppo significa quindi opporsi al destino, progettando una struttura, [...] una qualità, [...] una dinamica di potere diversa” (Spaltro, 2005, p. 93). Dove potere, si badi bene, deve intendersi come potenzialità di provocare o impedire cambiamenti e mai come sinonimo di controllo o di dominio.

Appare infatti centrale nell’essenza stessa di gruppo, la creazione di un particolare tipo di relazione interumana che i tedeschi chiamano *Gemein*, cioè comunità e un determinato tipo di mentalità, che gli americani indicano con il termine *sinality*, sionalità, essere insieme, o *weness*, noità, sentimento

del noi, per cui il concetto di gruppo è la conseguenza di questo tipo di relazione e di mentalità [...] *complessa* (Spaltro, 2005, p. 26).

Affinché maestri, professori, educatori, studenti diventino agenti molteplici d'innovazione dell'assetto bio-psico-sociale nel senso di una sempre maggiore differenziazione, contro ogni omologazione, e di *costruzione* del benessere e *bellessere* di tutti i soggetti coinvolti nell'atto educativo, l'accento sulla relazione, che il coinvolgimento del corpo assicura, è quindi imprescindibile: "Il benessere soggettivo dipende strettamente dalle relazioni del soggetto. Possiamo chiamare questo tipo di benessere relazionale col termine *bellessere*. [...] *Calos kai agathos*, dicevano i greci. Il bello viene prima del buono. Non ci basta una buona vita: vogliamo una bella vita. Il mondo delle abbondanze [in cui viviamo oggi in Occidente] diventa il mondo delle promesse estetiche" (Spaltro, 2005). Estetica ed etica per questa via si toccano, tanto più nei gruppi: "Il discorso sul gruppo e sul pluralismo rappresenta una forma di moltiplicazione della psichicità, appartenente più alla dimensione estetica che a quella etica. [...] Il benessere appare essere a origine estetico-plurale nella storia del soggetto e quindi opposto al malessere di natura etica, devianza, frattura e allontanamento" (Spaltro, 2005, p. 18).

Il corpo deve qui intendersi come "flusso di percezioni e motilità [...]. Questo flusso, che chiamiamo corporeità, proprio in quanto flusso, è una narrazione" (Geloso, 2014, p. 13) che nel gruppo, in "presenza di una molteplicità di interlocutori potenziali, [...] acquisisce un ruolo e un'importanza decisiva, la *comunicazione fa il gruppo*, in quanto il gruppo nasce e funziona essenzialmente come territorio comunicazionale" (Bertani, Manetti, Venini, 1998, pp. 90-91).

Si può dire quindi che riposizionare, con il metodo sperimentale dell'*outdoor education*, il *corpo* al centro dell'esperienza educativa significa occuparsi di *comunicazione* così come di relazione, come asserito infatti dai linguisti della scuola di Palo Alto, cui si deve un essenziale studio sulla pragmatica della comunicazione, secondo cui la comunicazione umana si fonda su cinque assiomi inalterabili che ne assicurano la specificità.

In particolare, nel secondo assioma si afferma che: ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto (ciò che si dice, informazioni verbali, parole, che hanno una sorgente mentale), e un aspetto di relazione (come si dice ciò che si dice, prevalente uso di informazioni non verbali, corpo, sorgente emozionale), di modo che, il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2008).

Educare alla consapevolezza corporea propria e dell'Altro e Altri da sé rappresenta, perciò, un importante obiettivo dell'esperienze didattiche svolte in *outdoor* al fine di educare a una buona comunicazione *intra* e *interpersonale* per portare all'apprendimento della pace e dell'empatia (Battaglia, 2011).

In tal senso, molto efficace e rilevante è stata la sperimentazione di *outdoor education* ideata e realizzata, durante il corso da due maestre insieme a due educatrici dell'Associazione di Promozione Sociale LABirinti APS, impegnata da un decennio in progetti di pedagogia teatrale, dell'espressione, delle emozioni e di *outdoor education* in diversi ambiti territoriali, scolastici e associativi.

In particolare, nell'esperienza proposta il 1° dicembre 2021 a un gruppo eterogeneo di due classi di II e III elementare dell'IC di via Salvatore Pincherle 140 abbiamo introdotto il nostro *sapere e saper fare* di educatrici teatrali, con l'ausilio di più metodi, tutti nell'alveo del cosiddetto Teatro Fisico, in particolare quelli del Teatro Sensoriale e del Teatro in Natura.

Abbiamo fatto interagire questi strumenti con la Bioenergetica di Alexander Lowen che è una visione dell'essere umano nella sua globalità come organismo psicosomatico unitario attraversato da processi e/o flussi energetici (Di Bernardo, 2018), ma anche una pratica psico-corporea per la promozione della salute e del benessere della persona (Lowen, Lowen, 1977).

Secondo la bioenergetica, i processi energetici influenzano e determinano ciò che accade nel fisico quanto nella mente, per questo il corpo, come strumento di recupero di una relazione autentica con la Natura, è stato messo da noi al centro dell'esperienza grazie alla proposta:

- di un gioco corporeo bioenergetico, in quanto tale perciò motorio (Coco, 2021; Tortella *et al.*, 2021) e di espressione emotiva, teso a dar valore all'aspetto relazionale dell'esperienza educativa e a facilitare così la nascita in tutti i partecipanti – bambini, genitori, maestri, educatori, osservatori – di un *senso del gruppo*, fattore operativo essenziale, come si è detto, per assicurare riuscita e multidimensionalità a ogni atto educativo centrato sulla persona;
- del gioco della “caccia agli odori e ai suoni della natura”, fase esplorativa dell'esperienza dal valore estatico, che ha mirato a far abbandonare la vista, senso dominante della nostra contemporaneità, e parallelamente ad attivare consciamente nei bambini i due sensi dell'udito e dell'olfatto, di cui soprattutto il secondo, per quanto antichissimo, è quello oggi meno impiegato dall'essere umano;
- della costruzione da parte di ciascun gruppo del suo labirinto sensoriale di suoni e odori della natura da far attraversare agli altri gruppi. Fase espressiva ed estetica dell'esperienza, questa, che ha permesso di far accedere i bambini alla chiaroveggenza archetipica e istintuale dei loro sensi, amplificando il portato della prima attività di esplorazione libera della natura con la “narrazione” agli altri gruppi dei propri paesaggi sonori e olfattivi, emersi maieuticamente da essa (Di Bernardo, Manca, 2021).

I bambini, suddivisi in piccoli gruppi, hanno manifestato un entusiasmo incredibile nell'andare a scoprire il luogo alla ricerca di odori e suoni che si trovavano intorno a loro, la consegna, legata poi a una seconda fase espressiva, cioè quella di creare un *soundscape* e *scentscape* per l'attraversamento degli altri gruppi nel tunnel di bambù, ha motivato e fatto da collante all'interno del gruppo, facilitando i rapporti e la qualità della comunicazione interpersonale che è stata ottima.

Bambini con bisogni speciali, come un bambino presente con un alto grado di autismo, come pure bambini indicati dalle maestre come più "ribelli e irrequieti", si sono tutti dimostrati coinvolti nell'attività, com'era nelle intenzioni pedagogiche del team che ha ideato la sperimentazione proprio per educare alla meraviglia della scoperta del mondo e della natura che ci circondano in armonia con gli altri del gruppo, a sua volta elemento propulsore dell'azione e moltiplicatore dello stupore provato.

La meraviglia dei bambini è riverberata anche nei genitori presenti che hanno espresso, anche nelle interviste, il loro sentimento positivo per esperienze sensoriali, espressive e creative di questo tipo a fini educativi.

Per concludere la sperimentazione, dopo il pranzo in cerchio attorno al fuoco, il canto della canzone "Io sono come un albero", con accompagnamento dal vivo della chitarra di Marianna Manca" (Di Bernardo, Manca, 2021), e la danza per terminare l'esperienza di connessione con la natura appena vissuta con un'attività idonea a *incorporare* le emozioni provate e mutarle in *sentimenti*.

La danza è stata composta da alcuni movimenti significativi della Bioenergetica che rinviano: al radicamento; all'abbandonarsi al corpo mettendo a tacere il pensiero e la mente; alla gioia con 10 salti con braccia in alto che producono un aumento dell'ormone della dopamina (Filliozzat, 2016), come dimostrato dalle neuroscienze (Goleman, 1996; Filliozzat, 2001; 2016; Gottman, 1997).

A suggellare il successo di questa attività è opportuno riportare la reazione spontanea dei bambini, in particolare:

- quella di una bambina che uscendo dal tunnel è corsa incontro alla sua maestra e con uno slancio pieno di entusiasmo, di meraviglia e autentico amore le ha detto: "Grazie maestra per questa esperienza bellissima!";
- quella del bambino autistico che era nel gruppo [...] che alla fine era rimasto ormai quasi da solo accanto al cerchio del fuoco e mentre mangiava, saltava e canticchiava dando dimostrazione corporea e fisica di gioia" (Di Bernardo, Manca, 2021).

Le ricadute in termini di educazione all'empatia nella comunicazione e nelle relazioni, così come di educazione alle emozioni e al contempo di educazione ambientale, alla cittadinanza attiva e partecipata, alla costruzione del *bellessere* di gruppo come creazione estetica comune di un orizzonte di senso, appaiono in questa esperienza di *outdoor education* abbastanza netti ed evidenti da non richiedere altre parole.

Riferimenti bibliografici

- Battaglia M.G. (2011), "La mediazione corporea nel counseling", in P. Moselli (a cura di), *Il counseling a mediazione corporea e i suoi contesti. L'applicazione dell'analisi bioenergetica al counseling*, FrancoAngeli, Milano, pp. 43-48.
- Battaglia S. (a cura di) (1961-2002), *Grande dizionario della lingua italiana*, XXI voll., UTET, Torino.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020), "Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa", *Q Times. Journal of Education, Technologies and Social Studies*, 12, 4, pp. 114-126.
- Berardi F. (2004), *Il sapiente, il mercante, il guerriero. Dal rifiuto del lavoro all'emergere del cognitariato*, DeriveApprodi, Roma.
- Bertani B., Manetti M., Venini L. (1998), *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 20-21.
- Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari.
- Chistolini S. (2009), *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2007), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova.
- Coco D. (2021), *La percezione del rischio e la collaborazione nel rafting*, lezioni online del Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo" del 22/10/2021 e del 24/10/2021, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 06/02/2022).
- Cogliandro G. (2021), "Fioritura, Umiltà, Amicizia. Tracce per un rinnovamento della filosofia morale", *Nuovo Giornale di Filosofia della Religione*, 1, 1, pp. 219-224.
- De Lisa A. (a cura di) (2022), *Nuova Storia Visuale. Culture visive, simboliche e materiali*, <https://storiografia.me/2013/10/31/storia-di-una-parola-physis-natura/> (ultimo accesso 17/01/2022).
- Dewey J. (1948), *Esperienza e Natura*, Paravia, Torino.
- di Bernardo D. (2018), "Il counseling a mediazione corporea. Un modello integrato di relazione d'aiuto", *Corpo & identità. La rivista italiana di Analisi Bioener-*

- getica della SIAB – Società Italiana di Analisi Bioenergetica*, 2/2017-1/2018, numero doppio, pp. 101-114.
- di Bernardo D., Manca M. (2021), *Relazione sulla sperimentazione del 01.12.2021 con due classi, II A (tempo normale) e III B (tempo pieno), della scuola primaria Plesso Malaspina, IC Pincherle 140, Roma, Titolo della sperimentazione “Diamo un senso alla natura”*, CdP “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, <https://www.fisr2020.it> nell’area riservata nella cartella testi/sperimentazione con le scuole (ultimo accesso 06/02/2022).
- Dominici P. (2019), *Conoscere, ridefinire e infine abitare l’iper-complessità: questione complessa o complicata?*, <https://mapsgroup.it/6memes/compllessita-professor-dominici-parte1/> (ultimo accesso 17/01/2022).
- Ferrière A. (1974), *L’educazione nella famiglia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Filliozat I. (2001), *Le emozioni dei bambini*, Edizioni Piemme Spa, Milano (I ediz. in francese 1999).
- Filliozat I., Limousin V., Veillé E. (2016), *I quaderni Filliozat. Le mie emozioni*, L’Ippocampo Ragazzi, Milano.
- Galimberti U. (2005), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Geloso L. (2014), “Bioenergetica e Teatro: affinità, punti di contatto, sinergie”, *Grounding*, 2, pp. 47-62.
- Gigli A. (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, CREIF Centro di Ricerche Educative su Infanzia e adolescenza, giugno 2020, <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche> (ultimo accesso 17/01/2022).
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*, RCS, Milano (I ediz. in inglese 1995).
- Gordon T. (1999), *Leader efficaci. Essere una guida responsabile favorendo la partecipazione*, La Meridiana, Bari.
- Gottman J. (1997), *Intelligenza emotiva per un figlio. Guida per i genitori*, RCS, Milano.
- Lowen A. (2013), *Narcisismo*, Feltrinelli, Milano (I ediz. in inglese 1983).
- Lowen A., Lowen L. (1977), *Espansione e integrazione del corpo in bioenergetica. Manuale di esercizi*, Astrolabio, Roma.
- Migliorini B. (1971), “Polysémie des latinismes dans le vocabulaire européen”, in *Interlinguistica. Sprachvergleich und Übersetzung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Max Niemeyer, Tübingen, pp. 75-86.
- Negri T., Hardt M. (2004), *Moltitudine. Guerra e democrazia nel nuovo ordine imperiale*, Rizzoli, Milano.
- Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza, Gruppo emergenza Covid-19 (2021), *Covid-19 e Adolescenza. Report*, https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf (ultimo accesso 17/01/2022).
- Petagine A. (2021), Lezione online al CdP “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo” del 25/11/2021, Roma, <https://fisr2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 06/02/2022).

- Pianigiani O. (1937), *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, nella versione digitalizzata a cura di Bonomi F. (2002), www.etimo.it (ultimo accesso 17/01/2022).
- Recalcatti M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Remotti F. (1996), *Introduzione: tesi per una prospettiva antropo-poietica*, Il Segnalibro, Torino.
- Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni> (ultimo accesso 17/01/2022).
- Spaltro E. (2005), *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Tortella P. et al. (2021), "Children's outdoor movement education: position statement", *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 21, 1, pp. 451-462.
- Vico G. (2007), "Personalismo pedagogico e ricerca di nuovi spazi", in S. Chistolini (a cura di) (2007), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, pp. 93-107.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D. (2008), *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma (I ediz. in inglese 1967).

4. Storytelling e outdoor education

di Marianna Manca

Si direbbe che l'uomo canti prima di parlare.
(Jorge Luis Borges, 2011)

1. Introduzione

Le storie esistono solo per stabilire una relazione tra chi parla e chi ascolta e, per il loro tramite, tra la materia stessa che le collega e il movimento che le trascina con sé.
(Jean-Claude Carrière, 1998, p. 21)

Consideriamo lo storytelling come arte di raccontare storie e mettiamo a latere il significato di affabulazione, anche se aprirebbe un'interessante e attinente tema su realtà e finzione, che sarà trattato in altra sede.

Lo storytelling è un'azione spontanea dell'essere umano, il quale utilizza il linguaggio, che è “corpo” della comunicazione e della relazione, per comunicare all'altro esperienze fatte. Fare esperienza presuppone una condizione essenziale, l'esserci, che avviene in uno spazio e in una connessione relazionale tra il dentro e il fuori. Solo così si costruisce la persona che è “soggetto che si fa nell'esistenza, nel tempo e nella relazione, tra sviluppo, crescita, apprendimento, società, cultura e linguaggio” (Chistolini, 2007, p. 125). Non è possibile “fare” esperienza senza l'atto del raccontarla, poiché l'esperienza ha bisogno della voce di un testimone. Il narrare può avere tante forme, può essere scritto, orale, grafico, musicale e anche motorio, come nelle culture in cui la danza e il movimento rituale sono codificati in un vero e proprio linguaggio (per esempio quello maori), e può essere semplice atto di *phoné*, ma non può essere omesso. In questo articolo mi limiterò a parlare dello storytelling nella sua forma orale.

Cosa vogliamo intendere con *outdoor education*? Nel libro *Pedagogia della natura* di Sandra Chistolini la pedagogia è considerata come impegno all'unione, inteso in senso epistemologico e metodologico “nel senso dell'at-

tenzione all'interazione che governa la stessa comunicazione umana" e si evidenzia come "la persona, la cultura, la società interagiscono in contesti ai quali attribuiamo significati e che producono significati" (Chistolini, 2016, p. 11).

Può il metodo *outdoor education* prescindere dall'azione di storytelling? Può la natura da sola trasferire al bambino il senso delle sue esperienze e tutte le conseguenze virtuose che ne conseguono a livello cognitivo e di costruzione della persona?

Uno spazio sarà dedicato alle esperienze sul campo realizzate durante il Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura." Durante il corso sono stati coinvolti bambini e ragazzi dai 2 agli 11 anni; docenti e dirigenti scolastici; genitori, nonni e operatori del terzo settore.

2. Trasmettere la capacità di "esserci"

A partire dalle esperienze di *outdoor education* fatte dai maestri allievi di Giuseppina Pizzigoni, si chiariscono alcuni concetti chiave: verità, esperienza e creatività. Sara Bertuzzi, in uno dei suoi diari, nota come quello della Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni sia "un principio educativo che si ispira alla dinamica della vita, alla creatività soggettiva del rapporto educativo e che ha come fine la verità, come mezzo la natura, come metodo l'esperienza personale e non può non richiedere come condizione indispensabile il continuo tradursi in atto della personalità dell'educatore" (Chistolini, 2020, pp. 5-6). Si parla di creatività soggettiva perché è l'educatore che stabilisce una relazione di fiducia con l'allievo e crea lo spazio necessario per "esserci" e quindi stimolare la curiosità verso l'altro da sé, indispensabile per determinare se stessi.

Per meglio definire l'ambito di necessità educativa in cui si colloca lo storytelling si pone l'attenzione su un esperimento citato dal professor Svolacchia nelle sue dispense *Educare secondo verità e natura* (2021, p. 14). In particolare, riprendiamo la testimonianza del 1287 di un frate che descrive un "esperimento" di Federico II di Svevia, "Stupor Mundi":

Altra stranezza si fu quella di voler sperimentare che linguaggio, o che modo di esprimere i propri pensieri, avessero i bambini cresciuti senza udire persona parlare. Perciò diede ordine ad alcune balie e nutrici che dessero ai loro bambini da suggerire il latte delle mammelle, che li lavassero e li pulissero, ma non li carezzassero, nè parlassero a loro udita. Con questo mezzo credeva di poter riuscire a conoscere se que' bambini parlerebbero la lingua ebraica, la greca o la latina, o quella de' loro genitori. Ma era opera vana, perché que' bambini morivano tutti.

A quei bambini era mancata la risonanza nell'altro della loro esistenza e di conseguenza lo stimolo a esprimere la loro vitalità attraverso le emozioni, alle quali è legata la percezione corporea del dentro e del fuori. Costruire una relazione con ciò e chi sta fuori, attraverso un atto creativo e linguistico è vitale nel vero senso della parola. Non è pensabile "trasmettere" al bambino il concetto di universo, che è ciò che sta fuori, come un concetto astratto, ma è necessario "trasmetterglielo" a partire dalle sue referenzialità corporee, attraverso la *natura corporea* della relazione e del linguaggio e quindi attraverso i sensi e la percezione delle emozioni, proprie e altrui. Il raccontare una storia, è l'azione che "unisce" la complessità dentro e la complessità fuori e le mette in relazione non attraverso un concetto/valore fissato, ma attraverso "l'esserci" nello scorrere di un racconto. Senza la costruzione di uno spazio relazionale non è possibile l'espressione emotiva, e le emozioni, private per assurdo dell'espressività, non esistono. Fare educazione emozionale significa fare esperienza delle emozioni, in un contesto sicuro, e protetto dalla mediazione dell'adulto di riferimento. "Sempre più spesso si osservano nello studio delle coorti generazionali bambini che tendono a non riconoscere le emozioni e non hanno la percezione di cosa l'altro possa provare infatti perché 'Quello che non si esprime si imprime' [...] Le emozioni sono fondamentali per l'apprendimento e la maturazione intellettuale, sono alla base dei nostri rapporti interpersonali" (Villanova, 2019, p. 78).

Come intendeva Tommaso d'Aquino, "le parole del maestro sono oggetti, che vengono sentiti... Sono segni, cioè oggetti sensibili che guidano la conoscenza di cose non ancora conosciute" (Chistolini, 2007, p. 221).

La relazione non può essere disgiunta dalla comunicazione e l'educatore ha la responsabilità di trasmettere la cultura e agevolare lo sviluppo delle capacità e dei talenti di ognuno, affinché ognuno possa costruire una relazione tra dentro e fuori attraverso la trama sempre più complessa delle proprie esperienze. La natura, in questa costruzione graduale della propria storia, non è squisitamente ciò che percepisco ma ciò che mi è trasmesso come portatore di senso attraverso un'azione comunicativa.

Ma nebuloso e tremulo dal pianto
Che mi sorgea sul ciglio, alle mie luci
Il tuo volto apparìa, che travagliosa
Era mia vita: ed è, né cangia stile,
O mia diletta luna. E pur mi giova
La ricordanza, e il noverar l'etate...
(Giacomo Leopardi)

L'annosa questione del dito e della luna letta in chiave non dicotomica è la rappresentazione del confine tra *dentro* e *fuori* nello spazio relazionale di uno storytelling. Nella poesia di Leopardi è il ricordo della luna. Le parole che lo evocano, dislocazione temporale, creano la *distanza*, caratteristica specifica del linguaggio umano (Svolacchia, 2021, p. 22) che apre la possibilità alla rappresentazione simbolica dello spazio/tempo e del confine. Il poeta vede la luna e la luna è vista da lui, in questo c'è il senso del racconto, e alla luce delle sue lacrime la vede anche il lettore.

Parliamo quindi di trasmissione di sapere non come trasmissione di una nozione ma come trasmissione della capacità di “esserci” nel flusso della memoria/prospettiva che è azione comunicativa creativa e corporea.

3. Oralità come voce, ritmo, ascolto

A partire dal nido fino alle medie inferiori, utilizzare la voce, il canto, il ritmo, il mandare a memoria una canzone, rinnova la relazione in cui le emozioni possono risuonare e in seguito riflettersi. Attraverso l'agire orale che incorpora l'esserci in una storia, integriamo la componente sacro/catartica della spiritualità, considerata come la costruzione di una persona capace di sentire e scegliere il proprio agire. Questo può avvenire solo se la Persona ha costruito, in autonomia e autenticità, ovvero attraverso il proprio agire ed esperire, una responsabile relazione con l'Altro e con l'esterno. Seguendo una concezione steineriana, “la certezza del mondo fisico si può accostare alla certezza del mondo spirituale” (Steiner, in Chistolini, 2018, p. 28).

3.1. La voce

La percezione della propria interiorità è legata alla percezione di ciò che è fuori e per realizzarsi ha bisogno di un “gesto” relazionale. Usare la voce è in sé già evocazione, è atto creativo, poiché la necessaria risonanza degli organi interni del corpo, affinché la voce sia emessa, e dei corpi esterni, che ne fanno eco, costruiscono la dimensione relazionale nello spazio e nel tempo.

Nulla vale la durata di una vita
|ma se mi alzo e divoro
con un urlo il mio tempo di respiro,
lo faccio solo pensando alla tua sorte,
mia dolce chiara bella creatura,

mia vita e morte,
mia trionfale e aperta poesia
che mi scagli al profondo
perché ti dia le risonanze nuove.
(Alda Merini)

Narciso, che la voce di Eco non accoglie, non riconosce neanche la propria e non può che vivere nel mondo immobile e sicuro dell'immagine di sé.

Consideriamo l'interazione tra *voce* e interiorità e voce e contesto in cui si è immersi.

“Il linguaggio è una potenzialità negli esseri umani, che per essere attualizzata necessita di stimoli adeguati” (Svolacchia, 2021, p. 69). L'essere umano è fornito di quella che Kant avrebbe chiamato categoria innata, universale, comune a tutti, che gli consente di “ordinare” le parole in un linguaggio per farne una comunicazione intenzionale, che si traduce *nell'urgenza espressiva* dei bambini dell'esperimento di Federico II di Svevia. La facoltà linguistica ha bisogno di uno spazio-tempo, di un contenitore relazione, per trasformarsi da potenza in azione. L'utilizzo della voce, da parte dell'educatore e del bambino, è essenziale per rafforzare la nostra innata capacità di esprimerci e comunicare facendone un'esperienza che accresce il nostro “potere” di risuonare dell'altro e nell'altro. Dice Piera Sacchi, studiosa e psicoterapeuta bioenergetica: “La voce ha una funzione essenziale poiché legata al respiro e all'espressione di sentimenti ed emozioni, primaria per la nostra comunicazione e interazione col mondo. La voce rientra nelle tre forme principali di espressioni insieme al movimento e agli occhi”.

A titolo di esempio riferisco un gioco di ispirazione bioenergetica fatto nel Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” durante la sperimentazione del 12 gennaio 2022 con una classe seconda della secondaria inferiore, composta da ragazze e ragazzi di circa 12 anni.

Il gioco consisteva in una staffetta in cui i ragazzi erano posizionati in fila, uno dietro l'altro, davanti a un educatore. Chi era davanti alla fila doveva ricevere un piccolo bastone lanciato dall'educatore, che diceva “via” nel lanciarlo, e dire a voce alta la parola “mia”, poi correre seguendo un percorso precedentemente stabilito e tornare nella sua posizione rilanciando il bastone all'educatore dicendo a voce alta “via”, con l'educatore che nel riceverlo diceva “mia”; così a seguire fino a che tutti della fila avessero concluso il percorso e rilanciato il bastoncino.

L'esecuzione del gioco introduceva tante competenze, soprattutto motorie e relazionali. È bene a questo proposito focalizzare l'importanza dell'utilizzo

della voce. Il pronunciare, guardando negli occhi un interlocutore, “via” nel lanciare un oggetto, e “mia” afferrando un oggetto, pone l’attenzione immediata sulla ‘personalità’ di chi agisce, il quale è allo stesso tempo attore e testimone di un’azione: mentre afferra o lancia, il soggetto ascolta la propria voce. Si accresce quindi l’esperienza del nostro testimone, che sarà colui che ci guiderà nel conoscere il nostro “spirito” (Chistolini, 2018, p. 28).

3.2. Ritmo e risonanza

In tutte le tradizioni orali l’uso del ritmo ha due funzioni: una mnemonica e una espressiva. Imparare a fare e stare nel ritmo consente all’essere umano bambino di trovare la corrispondenza tra dentro e fuori attraverso un’azione corporea che mette in ordine e che consente di poter fare esperienza del tempo e della sua ciclicità. Se l’utilizzo della voce permette, per la sua natura di onda sonora che si muove nello e dallo spazio, di connetterci con lo spazio dentro e fuori, il ritmo ci aiuta ad abitare e con-dividere un tempo.

Il riferimento che segue è la sperimentazione nel Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” del 4/12/2021 fatta presso il CREA, Consiglio per la ricerca in agricoltura e l’analisi dell’Economia Agraria, su proposta di Michelle Wisbey, dirigente di Scuola Montessori nel Regno Unito.

Obiettivo della sperimentazione, indicata da Michelle, era quello di collezionare ed elaborare attraverso delle creazioni i materiali naturali raccolti e includere l’utilizzo delle competenze matematiche. Daria di Bernardo e io abbiamo deciso, da una parte di immaginare una storia sull’inverno e sulle dispense che gli animali dovevano riempire per il loro letargo legando l’utilizzo delle competenze matematiche al sentimento di empatia con il mondo degli animali; dall’altro, di comporre come opera finale un “mandala”. In esso il ritmo è la componente essenziale a cui abbiamo voluto dare un senso universale legandolo a una storia e a un rito collettivo. Ritmo come fondamento della matematica, quindi foriero di migliaia di possibilità di calcolo matematico degli elementi, ma anche fulcro della narrazione di una storia. I bambini dopo aver insieme composto il mandala e dopo aver ascoltato la storia, in cerchio intorno al mandala, lo avrebbero spazzato via, restituendo alla terra i suoi frutti. Noto in diverse tradizioni culturali, il rito associato all’opera mandala è di riconnessione esperienziale con la ciclicità delle stagioni, e fa attraversare alla persona e al gruppo, soggetto e oggetto di ogni educazione civica, la forza catartica della ritualità. Questo rafforza l’esperienza formativa poiché la relazione e connessione con la natura si fa

“comunicazione” attraverso l’azione del prendere e del dare reciproco che il rito implica.

Non a caso un’opera basata sulla rappresentazione plastica di un ritmo, e animata da una storia che parla di ciclicità delle stagioni, diventa un’esperienza di senso della nostra connessione con la natura ed è applicabile anche all’apprendimento della matematica attraverso una sua interiorizzazione, o meglio incorporazione.

Il solo stare in natura, senza una guida di senso, porterebbe al contrario al disorientamento. L’esperienza del ritmo ci connette con la nostra complessità, che solo la cultura può deviare dal “marasma” cognitivo-affettivo, non molto diverso da quello propriamente detto” (Svolacchia, 2021, p. 22).

Le emozioni, il mondo fuori, le relazioni si muovono in continua trasformazione e senza l’esperienza della ciclicità e del ritmo sarebbero emotivamente insostenibili, e quindi cognitivamente impensabili e incontenibili.

Quando John Dewey e Giuseppina Pizzigoni mettono al centro l’esperienza come metodo pedagogico non vogliono intendere che sia sufficiente mettere i bambini in uno spazio aperto e dare loro il tempo di agire liberamente. Intendono invece che bisogna stimolare le loro potenzialità motorie, linguistiche e cognitive con la trasmissione di una cultura, che è essenzialmente una mappa che consente di agire la libertà in uno spazio e un tempo definiti.

Natura fuori e dentro è continuo muoversi e cambiamento e lo storytelling è lo strumento principale per trasmettere cultura e dentro questa poter abitare il proprio continuo mutare.

3.3. Ascolto e stupore

Ascolto non è passività ma azione. Imparare l’arte di ascoltare è apprendere in quanto esperienza.

Durante la sperimentazione nel Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” del 1° dicembre 2021 presso il CREA con due classi della scuola primaria, abbiamo fatto, su proposta di Daria Di Bernardo, una piccola e breve esperienza di labirinto sensoriale, derivato dalla poetica e dalla pratica teatrale del Teatro Sensoriale del drammaturgo colombiano Enrique Vargas (Pagliaro, 2018).

In un tunnel di canne di bambù, avendo prima diviso i bambini in gruppi composti da 4 o 5 membri, abbiamo fatto sperimentare a ognuno l’attraversamento del tunnel popolato dai suoni e dagli odori della natura riprodotti e scelti dagli altri bambini. Il vento, il canto degli uccelli, il cane che abbaia,

le fronde che si sfregano, il *soundscape* da loro scelto; l'odore della terra bagnata, della corteccia, delle foglie, *scentscape* da loro raccolto.

I bambini che attraversavano il percorso sensoriale ed espressivo si tenevano per mano ed erano tutti bendati e accompagnati da un genitore per garantirne la sicurezza. Il risultato della nostra osservazione è stato lo “stupore”. Abbiamo trasmesso la scoperta che ascoltare è fare un viaggio nello spazio gravido di curiosità e di emozioni. Avere la privazione del senso della vista cambia la nostra percezione dello spazio, amplificando la sensibilità dell'udito, non solo del padiglione auricolare ma di tutto il nostro corpo. I suoni infatti trovano nel nostro corpo una cassa di risonanza e questo rende l'ascolto un'azione e un viaggio nel mondo.

Dall'altro lato, i bambini che creavano il paesaggio sonoro vivevano l'euforia di “accordarsi” con il suono e il ritmo della natura, e quindi di fondersi con essa in un gioco rappresentativo che raccontava la loro visione della natura, colma del piacere di parlare della propria percezione e della propria esperienza e di raccontarla ad altri.

Questo tipo di sperimentazioni, che educano all'utilizzo dei nostri 5 sensi, affinano la nostra capacità di esserci, e quindi di ascoltare, abbinandola a un'esperienza piacevole e carica di sorpresa, che è il l'incontro con ciò che non conosciamo. “Ogni pensiero filosofico inizia con lo stupore, con la meraviglia. Possiamo conseguire una vera conoscenza solo nella misura in cui la nostra anima viene attratta dagli oggetti da conoscere. È questa attrattiva che suscita la meraviglia” (Steiner, 2007, p. 114).

L'ascolto ci trasporta nell'incantesimo, e l'incanto e la meraviglia sono le porte per l'attivazione del nostro spirito che è la parte di noi che agisce e sceglie.

4. Definire i confini fuori per trovare lo spazio dentro e superare i propri limiti

L'osservazione dei bambini porta a notare come per prima cosa hanno la necessità di scoprire lo spazio, e, soprattutto per bambini dai 3 ai 6 anni, questo loro bisogno si esprime con la corsa. Raccontare la storia di un luogo, che significa anche solo mettersi a cantare insieme in quel luogo o a battere insieme un ritmo, crea una connessione nel qui e ora e stabilisce un confine spazio-temporale per il gruppo. Raccontare, a partire dall'etimologia di “contare”, significa rinnovare ciò che giova all'essere umano, ciò che si confà alla nostra umanità. L'essere umano, come i classici greci ci hanno tramandato, ha bisogno di un confine per non pietrificare davanti alla percezione del caos e dell'infinito.

Grazie al confine posto dallo storytelling il bambino può sperimentare la libertà di movimento, di osservazione e di azione a lui necessarie per conoscersi attraverso il raggiungimento del limite, porta da attraversare e incontro con il proprio arbitrio.

Le potenzialità espressive, in senso motorio, emotivo e cognitivo possono attualizzarsi solo se sono definiti dei confini di senso che ci consentono di collocarci e, in senso morale ed etico, dare senso al nostro agire.

Attraverso l'agire il bambino può apprendere la responsabilità, che è capacità di rispondere, e l'autonomia, che è dare una regola a se stessi, poiché davanti al limite noi scegliamo se possiamo superarlo e in questa scelta è fondamentale aver acquisito la capacità di raccontarsi, di farsi del bene, di leggere e scrivere la propria storia. Non è percorribile in una contemporaneità in cui agisce una moltitudine, trasferire verità se non nella pratica della relazione e quindi nell'apprendere la comunicazione.

Dice Calibano, scisso tra il mondo fantastico e irraggiungibile e l'orrore della sua condizione di servo, a Prospero, il maestro che l'ha privato della sua storia e del suo senso: "Mi avete insegnato a parlare come voi: e quel che ho guadagnato è questo: ora so maledire. Vi roda la peste rossa per avermi insegnato la vostra lingua!" (Shakespeare, Atto I scena 2).

5. Conclusioni

*Ogni cosa, a ognuno, accade precisamente, precisamente ora.
Secoli e secoli, e solo nel presente accadono i fatti;
innumerevoli uomini nell'aria, sulla terra e sul mare, e tutto
ciò che realmente accade, accade a me...*
(Jorge Luis Borges, 2015)

La trasmissione di senso è essenziale all'educazione e nell'*outdoor education* è necessaria la costruzione di esperienze significative in due direzioni.

Da una parte, trasferire il piacere e il bisogno della conoscenza attraverso l'attivazione dei nostri organi di conoscenza e di relazione, quello motorio, quello linguistico e quello emotivo, in esperienze che li uniscano e da cui scaturisca la meraviglia. Gli studenti, resi autonomi e responsabili nei confini di spazio-tempo che lo storytelling assicura, potranno arrivare a toccare ed esperire il proprio limite e il limite dell'essere umano, che è l'innesco della "nascita" della cultura umana. L'uomo è un animale "manchevole", "difettoso", e "carente" (Gehlen, 2010, pp. 110-117) e "il comportamento dell'uomo sarebbe praticamente ingovernabile, un puro caos di azioni senza scopo

e di emozioni in tumulto, la sua esperienza sarebbe praticamente informe” (Geertz, 1998, p. 87) se non creasse cultura per superare punti di crisi. La cultura si regge sulla capacità-abilità-competenza di dare senso e significato alle nostre esperienze quotidiane, di scrivere la nostra storia, come persone, come comunità e come specie animale.

Attraverso l’esperienza dello stupore ciò che è ignoto e altro da noi diventa non meramente oggetto di curiosità, ma confine con cui confrontarsi attraverso l’acquisizione di competenze relazionali e comunicative. Viviamo in una società in cui il soggetto persona si relaziona con una moltitudine, ed è possibile solo una relazione e comunicazione interculturale e quindi trasversale. Nell’etimo della parola “limite”, che abbiamo definito variabile essenziale per la nostra evoluzione in quanto animali culturali, ci sia il significato di obliquo e trasversale, che bene si adatta alla definizione di cultura, intesa in primo luogo come il collocare una pluralità di risposte (Malinowski, 1931, pp. 131-192).

La seconda direzione cui far tendere le esperienze educative è la trasmissione della tradizione, o meglio delle tradizioni, senza dimenticare che la radice della parola “tradizione” è la stessa della parola “tradire”. Tradizione è prima di tutto esperienza relazionale finalizzata ad abitare la diversità, il conflitto e la contraddizione.

Riferimenti bibliografici

- Borges J.L. (2011), *Jorge Luis Borges: conversazioni con Osvaldo Ferrari*, a cura di Francesco Tentori Montalto, Tascabili Bompiani, Milano.
- Borges J.L. (2015), *La morte e la bussola. Il giardino dei sentieri che si biforcano*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Borges J.L. (2019), *Finzioni*, Adelphi, Milano.
- Carrière J.C. (1998), *Il circolo dei contastorie*, Garzanti, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2018), *La formazione degli insegnanti alla pedagogia Waldorf. Biografia della scuola Rudolf Steiner di Roma*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2016), *La pedagogia della natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell’infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (a cura di) (2007), *Neoumanesimo e Postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Coop. Libreria Università di Padova, Padova.
- Geertz C. (1998), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Gehlen A. (2010), *L’uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo a cura di Vallori Rasini*, Mimesis, Milano.
- Leopardi G. (2007), *Canti a cura di Tinti Lorenzo*, Barbera, Siena.

- Malinowski B. (1931), "Culture", in *Encyclopaedia of the social sciences*, Macmillan, New York, pp. 131-192.
- Merini A. (1997), *Vuoto d'amore*, Einaudi, Torino.
- Pagliaro M. (2018), *Le coincidenze sospese. Enrique Vargas e il teatro dei sensi*, Navarra, Palermo.
- Shakespeare W. (2014), *La Tempesta*, Feltrinelli, Bologna.
- Steiner R. (2007), *Verso un'etica della libertà. Fondamenti di una morale moderna*, Archiati Verlag, Bad Liebenzell.
- Svolacchia M. (2021), *Educare secondo verità e natura. La lezione del linguaggio*, documento PowerPoint, lezione online dell'11 novembre, Corso di Perfezionamento "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", Roma, <https://fisr2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Villanova M. (2019) "Neuro-Pedagogia, Bio-educazione e considerazioni epigenetiche dell'orientamento sessuale e dell'identità sessuale attraverso l'interazione fenotipica con l'ambiente emozionale", *La Nuova Stampa Medica Italiana. Rassegna di medicina e chirurgia*, 39, 2, pp. 77-82.

5. L'importanza del mondo animale per il bambino nell'educazione all'aperto

di Azzurra Patriarca

1. Introduzione

L'*outdoor education* (OE) è un'educazione *nella natura* poiché si svolge in un ambiente all'aperto, *sulla natura* poiché in questo ambiente i bambini possono comprendere l'interdipendenza tra sistemi ecologici e l'importanza della relazione con il territorio, *per la natura* poiché l'esito inevitabile è l'interiorizzazione del rispetto della natura (Ford, 1986). Attraverso l'OE i bambini possono guardare il mondo con gli occhi di uno scienziato, di un antropologo, di uno storico, di un sociologo. La natura rappresenta un luogo di formazione, e soprattutto di autoformazione, privo di limiti o confini strutturali, ma pieno di misteri che stimolano la curiosità; offre molteplici occasioni per affrontare numerose e avvincenti avventure, si propone come un laboratorio scientifico a cielo aperto per sperimentare, scoprire, inventare la vita.

La pedagogia della natura, allora, vaglia l'OE come scenario educativo ideale per gettare le basi di quel *pensare vivente* di steineriana memoria. Il mondo vegetale espone la sua "continua metamorfosi nelle forme di semi, piante, foglie e fiori, che creano straordinarie simmetrie e continuano perennemente il ciclo della fioritura e dell'appassimento". Anche il mondo animale è scuola continua per il bambino poiché "l'animale guidato dall'istinto è ubbidiente alle leggi della sua specie e porta incontro all'uomo i puri impulsi di un primordiale sentire" (Greco, 2021, p. 201). La genuina osservazione basata sulla vivente caratterizzazione dei mondi vegetale e animale e sul loro rapporto con l'essere umano renderà mobile e vitale tutto l'insegnamento. Dopotutto, come ricordava Giuseppina Pizzigoni, "è necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo [o animale] che venga a contatto col bambino gli è maestro" (Pizzigoni, 1961, p. 27).

2. L'archetipico interesse dei bambini per gli animali

In seno al Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” organizzato dall’Università degli Studi di Roma Tre, abbiamo avuto modo di condurre una sperimentazione presso il Parco Natura VoloAlto, un santuario di circa due ettari che ospita moltissimi animali, tra cui rapaci diurni e notturni, uccelli acquatici, animali della fattoria, alcuni autoctoni, altri provenienti da diverse parti del mondo. In questa meravigliosa cornice, abbiamo potuto osservare come i bambini siano affascinati e si entusiasmino alla vista degli animali. Tale propensione, benché presente anche negli adulti, è proprio nei bambini che si manifesta con più immediatezza, con forza e autenticità. Nella relazione bambino-animale, infatti, assistiamo all’emergere di emozioni di apertura quali lo stupore, la meraviglia, la sorpresa, la curiosità. È stato dimostrato che tutte queste disposizioni, chiamate *emozioni epistemiche*, facilitano l’apprendimento dotando di senso gli avvenimenti e rendendone il ricordo fortemente permeante (Morton, 2010; Candiotto, 2019).

Come evidenzia Marchesini, “nella relazione con l’eterospecifico si accende il protagonismo del bambino, sia come piena espressione del sé sia come disposizione ad apprendere. Tale interesse esplorativo ed entusiasmo proattivo proprio della relazione tra il bambino e l’alterità animale ci fanno ipotizzare che vi sia qualcosa di archetipico e importante che merita di essere approfondito in termini psicopedagogici” (Marchesini, 2016, p. 17). Sono state individuate, infatti, alcune motivazioni o tendenze innate nell’essere umano che trovano nell’animale una fonte di gratificazione.

La prima è la tendenza *epimeletica* (dal greco *epimeleia*: cura), in virtù della quale l’essere umano è fortemente disposto a dare cure parentali, è molto sensibile davanti a un cucciolo, prova tenerezza e trova gratificanti le attività di accudimento. A causa dell’immaturità neonatale che caratterizza la nostra specie, abbiamo dovuto sviluppare una forte predisposizione epimeletica: la cura, ma anche l’adozione, il proteggere, il dar da mangiare, il *grooming* e, in generale, tutti gli atteggiamenti parentali. E la relazione tra il bambino e l’animale è fortemente connotata in questo senso: l’offerta di cibo, il desiderio adottivo, la predisposizione di un giaciglio e la carezza sono manifestazioni di questa tendenza che non provoca solamente una gratificazione momentanea ma produce dei benefici a lungo termine come il rafforzamento dell’empatia, il decentramento del bambino dal suo punto di vista, la comparsa di comportamenti affiliativi e prosociali, della dedizione, della responsabilità e della cura del sé.

Un’altra propensione evidente è quella *sillegica*, ossia la tendenza a raccogliere oggetti e a completare gli insiemi; l’essere interessato alle varianti

e a fare i cataloghi è una disposizione che ci può spiegare non solo la forte attrazione verso la biodiversità, ma anche il piacere della multiformità delle razze. Molto presto il bambino è portato a raccogliere oggetti e a soffermarsi su ciò che cattura la sua attenzione, siano conchiglie, fiori, sassi, bacche o insetti. Il desiderio che guida l'essere umano raccoglitore selettivo, ma non specialista, è quello di muoversi all'interno di uno spazio da controllare, cercando e selezionando gli oggetti di cui fare incetta, per raccogliarli e portarli a casa, nella sua tana, per ampliare la sua personale collezione. Questa tendenza è molto importante poiché sta alla base di importanti funzioni logico-cognitive come la distinzione, la catalogazione, la seriazione, la categorizzazione, la correlazione, la causazione.

Motivazione importante è anche quella *esplorativa*: questa tendenza a curiosare, che scompare davanti al totalmente conosciuto o il totalmente sconosciuto, è invece suscitata da elementi di scacco che portano a fare attenzione a certi stimoli, a concentrarsi su un campo molto ristretto, a ricercare delle tracce, a perlustrare il territorio. L'orientamento esplorativo è stimolato dai quesiti impliciti che scaturiscono dall'osservazione della natura e, in particolare, degli animali poiché rappresentano quel giusto mix di elementi conosciuti e sconosciuti. Il bambino, infatti, si muove, mangia, beve e gioca proprio come loro, eppure ne rimane affascinato osservando la diversità della "faccia", le peculiarità dei versi e dei gesti, il modo particolare di muoversi, la specificità del cibo. Questa motivazione porta il bambino a evolvere nuove teorie sul mondo sulla base della sua predisposizione epistemologica naturale, che lo porta a essere l'archetipo stesso dello scienziato.

Non dobbiamo infine dimenticare la motivazione *sociale*, rappresentata dal desiderio di incontrare l'animale, di poterlo richiamare, d'ingraziarselo attraverso il cibo, di costruire un ponte comunicativo, di poterselo fare amico, di *addomesticarlo*, come ha spiegato la volpe al Piccolo Principe (De Saint-Exupéry, 2015). L'obiettivo a cui porta questa tendenza è la diminuzione delle distanze interattive e comunicative. Infatti, l'essere in grado di indurre un certo comportamento interattivo-comunicativo o di costruire una condizione di convivialità con un eterospecifico, giustamente percepito come distante, dà una forte gratificazione. Inoltre, per il bambino stare in relazione con un animale non è così difficile, poiché da lui non si sente giudicato, ma accettato incondizionatamente, con lui non è in competizione, non deve assumere un ruolo, non gli sono richieste particolari prestazioni; piuttosto, il bambino percepisce questa relazione come caratterizzata da un senso di apertura e rilassatezza.

3. Gli animali come centro di interesse nel metodo sperimentale Pizzigoni

Alla luce di quanto emerso, dunque, è opportuno considerare gli animali come centro di interesse educativo del bambino, esattamente come fece Giuseppina Pizzigoni nella sua Rinnovata dove, proprio grazie al suo metodo scientifico sperimentale, il mondo entrava nella scuola. Così il giardino e l'azienda agricola, oltre a costituire l'ambiente in cui l'energia fisica del bambino esplodeva nei giochi e nelle libere corse, proprio per la ricchezza degli interessi che destavano, divenivano il meraviglioso mondo da osservare e in cui fare le proprie esperienze tutte da raccontare. Un metodo che Chistolini ha definito “dell'osservare, del domandare, del narrare” (Chistolini, 2009, p. 176). A tal riguardo, Sara Bertuzzi, educatrice e direttrice della scuola “materna”, nel suo diario relativo all'anno scolastico 1961-1962, osserva che in questo modo “i bambini si sentono impegnati in un vero studio, vogliono vedere e sapere; ne sono entusiasti” (Chistolini, 2020, p. 97).

L'educazione secondo la verità del mondo animale presupponeva l'osservazione sistematica dal vero, il contatto diretto con l'animale che si esplicava con la somministrazione del cibo, la pulizia dell'habitat, la pulizia dell'animale e la strigliatura. A ciò si affiancava una stretta correlazione con le attività lavorative connesse, quali per esempio l'allevamento del baco da seta, l'apicoltura, la trasformazione del latte. Addirittura, la concatenazione delle esperienze portava alla definizione di un ciclo, una successione ordinata di attività a partire dall'esperienza diretta. Proprio come testimonia il prezioso materiale del Fondo Pizzigoni situato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, all'osservazione del gregge che sosta nel prato fuori la scuola, poteva fare seguito una conversazione con il pastore e molte altre attività correlate come assistere alla tosatura, porsi delle domande sulla filatura, arrivare alla costruzione delle figurine di lana, e così via fino a una visita alla pinacoteca di Brera per osservare le rappresentazioni artistiche dei pittori che si sono interessati al tema. In un simile percorso tutti i tipi di educazione sono soddisfatti: dai sentimenti al senso morale; dai sensi umani all'arte; dalla comunicazione alla formulazione del pensiero; dalla manualità, all'osservazione scientifica e alla produzione industriale.

4. Il piacere del movimento e la rivelazione delle diverse possibilità espressive

La crucialità della presenza degli animali nell'educazione emerge con forza nel programma dell'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni in diversi ambiti (Pizzigoni, 1929).

Un primo ambito riguarda l'*educazione fisica*. In una prima accezione, potremmo sottolineare l'esercitazione dei sensi: la vista è stimolata dalla morfologia e dal cromatismo, l'udito è stimolato dai versi, l'olfatto dagli odori, il tatto dalle carezze. In generale, basti considerare che l'animale si espone allo sguardo del bambino proprio attraverso il suo *essere in movimento*: lo cerca, lo segue, lo invita, gli sfugge. A sua volta, nell'interpretare l'animale nel suo gioco imitativo, il bambino sperimenta le proprie possibilità motorie, va alla ricerca di nuove possibilità espressive. E così facendo, assumendo posture non propriamente umane, riesce a comprendere, per esempio, che gli uccelli non ci insegnano come volare ma che si può volare, instillando un desiderio, un'ispirazione, una rivelazione di una nuova dimensione esistenziale possibile.

5. La conversazione e il ragionamento per trovare il proprio posto nel mondo

Un ulteriore ambito coinvolge l'*educazione intellettuale*, poiché il mondo animale è parte integrante della nomenclatura degli oggetti di uso comune. Questa sfera educativa si riferisce anche agli ambiti relativi alla *lingua materna* e al *disegno*. È inevitabile che prendano vita conversazioni varie intorno l'incontro tra i bambini e gli animali, protagonisti di mille avventure con i bambini della scuola e protagonisti di altrettante avventure nelle fiabe e leggende di tutti i tempi che narrano le maestre; disegno e coloritura facilmente saranno a corredo di dette attività. Registra Bertuzzi nel suo diario relativo all'anno scolastico 1962-1963: "Gianni mi ha portato in dono una penna di fagiano. È sufficiente ad animare una conversazione sugli uccelli e sulle caratteristiche di alcuni (rapaci, migratori). Dalle vetrate osserviamo i passeri e un merlo frequentatore del nostro giardino. I pappagallini da oggi hanno un nome: Pippo e Baricò". E ancora: "La gabbia del criceto trovata vuota una mattina ha messo tutti in allarme. L'averlo trovato rannicchiato sotto il calorifero ha reso conseguente il parlare del letargo di certi animali (ghiri, tartarughe, marmotte). Cerco sempre di collegare le nuove conoscenze e quelle precedenti in modo da portare i bambini ad associare e concatenare" (Chistolini, 2020, pp. 137-138). A tal riguardo, è importante

sottolineare come il metodo sperimentale sia cruciale per la formazione di un'autonomia intesa come capacità di ragionare con la propria testa; il progresso intellettuale, cioè, avviene quando il bambino lavora individualmente sui fatti, li osserva, li sperimenta, li elabora, li classifica, estrae da essi delle sintesi relative. Attraverso la relazione che riesce a instaurare con l'eterospecifico, dunque, il bambino compie un percorso di autoformazione e trova il suo posto nel mondo poiché a contatto con la natura i misteri della vita si sprigionano e il confronto con gli animali genera nei bambini numerose domande. Quando un bambino tiene in mano un animaletto vuole studiarne la morfologia e il primo istinto è quello di rigirarlo per vedere come è fatto sotto (Patriarca, 2021). Soddisfatta questa curiosità, prova a imitarne il verso e la postura. Alla fine, però, dal confronto nascono nuovi quesiti, più profondi ed esistenziali: “Gli uccelli pensano?”, “Come fanno i cani a ricordarsi dove hanno nascosto l'osso?”, “I delfini si riconoscono allo specchio?”, “Gli animali sono in grado di costruirsi degli utensili?”, “Gli uccelli imparano a cantare?” (Narby, 2021).

6. La responsabilità e la disciplina, ma soprattutto l'amore che fugge dal pregiudizio

Un altro ambito fondamentale è rappresentato dall'*educazione morale*, in cui la Pizzigoni include “l'amore alle bestie: visitarle sovente, dar loro da mangiare e da bere, non disturbarle, non far loro del male”, che torna utile a “sviluppare il senso della responsabilità e il senso della disciplina” (Pizzigoni, 1929). Si tratta, innanzitutto, di lavoro: governare gli animali, infatti, richiede di prestare cure particolari e costanti per garantire loro un assoluto benessere, preoccuparsi di rifornirli di acqua e cibo, di spazzolare manti e piumaggi, di dargli un comodo giaciglio, asciutto e pulito, di offrirgli un riparo dalle intemperie. E intendendo il lavoro, alla maniera di Ferrière, come la sincronia tra interesse e sforzo, possiamo constatare che quando i bambini mettono il proprio lavoro al servizio degli animali siamo di fronte alla forma più alta della stessa educazione morale, il cui scopo non è né il piacere né la noia: il bambino spontaneamente apprezza il lavoro poiché da questo trae conoscenze e soddisfazioni e impara a superare gli ostacoli. Come spiega Chistolini, “cercare e scoprire le cose, elaborare la spiegazione dei fenomeni naturali conduce al senso di conquista ineliminabile e fondamentale per l'attività della mente che produce il pensiero prima concreto e poi sempre più astratto” (Chistolini, 2016, p. 50).

Vivere in luoghi aperti e sperimentare contatti di cura e attenzione, inoltre, previene situazioni di aggressività e di isolamento. In primo luogo, grazie

all'interazione con l'eterospecifico, nel bambino si verifica un innalzamento della soglia dell'attenzione che riesce a convogliare le sue energie propulsive. Da una parte si ha un aumento dell'attività, che spesso sfocia in una frenesia motoria e in un entusiasmo difficile da controllare, dall'altra si ha un aumento dell'interesse, da cui origina una crescita dell'attenzione e una maggiore concentrazione sul target. In secondo luogo, gli animali rivestono un importante ruolo di catalizzatore delle propensioni sociali. Da una ricerca dell'Università di Vienna (Marchesini, 2016), è emerso, infatti, che la presenza animale riduce l'iperattività e l'irrequietezza dei bambini, mitiga l'interazione reciproca aggressivo-competitiva e aggressivo-conflittuale, aiuta a superare le difficoltà che caratterizzano i processi di interazione e integrazione all'interno del gruppo classe. Ancora, attraverso l'attenta osservazione degli animali nel loro ambiente di vita, spingendosi oltre le caratteristiche biologiche ed ecologiche, i bambini possono prendere in considerazione il comportamento e l'organizzazione sociale degli animali, prendendo consapevolezza delle profonde capacità cognitive e affettive e, quindi, anche delle capacità di sofferenza. In questo modo si assiste allo sviluppo di un atteggiamento empatico e al riconoscimento dei diritti dell'altro, così il rispetto risulta un processo quasi automatico. Attraverso gli animali, il bambino può apprendere che la cura non è solo un bisogno intrinseco, ma anche una necessità per perpetrare il bene comune, diventando un esercizio continuo per tutto l'arco della vita. I bambini che esercitano la dimensione *caring* del pensiero (Lipman, 2005) gettano le basi per le esperienze di *service learning* attraverso cui, più avanti negli anni, la scuola mirerà a creare un solido legame con la comunità sociale, aprendo la porta a quell'arricchente pratica che è il volontariato, dimensione dell'altruismo e del dono (Patriarca, 2021).

Proprio con l'intento di far conoscere ai bambini la natura anche sotto l'aspetto di un sentimento di amicizia che ci può legare a essa, Bertuzzi lavorava con dei ritagli di giornale che raccontavano storie vere di animali, specialmente di quelle che descrivono vicende di solidarietà di animali tra loro, o degli animali nei confronti degli uomini o degli uomini nei confronti degli animali. Nella sua relazione di tirocinio per il corso di formazione presso la Scuola Rinnovata di Milano tenutosi nell'anno 1953-1954, l'educatrice scrive: "È bella questa domestichezza con gli animali. Certe crudeltà dei bimbi verso gli animali stessi derivano spesso dalla scarsa conoscenza che ne hanno. [...] I bambini si avvicinano ai recinti, allungano fili d'erba, conversano con gli animali, li salutano. [...] Quale mezzo migliore perché si rendano conto della vita che li circonda perché si dispongano a intenderla? In questo senso vivo della realtà c'è l'avvio a sentire la moralità come esigenza sociale e insieme la facile, piacevole acquisizione di nozioni scientifiche" (Chisto-

lini, 2020, pp. 74-75). A proposito di amicizia, proprio il contatto con l'eterospecifico permette al bambino di sperimentare una condizione comune, la condizione di essere animali, e allo stesso tempo la diversità: ciò consente di azzerare le barriere e di oltrepassare i domini individuali e specie-specifici. Diventare familiari con la varietà animale significa allora conquistare una maggiore tranquillità nei confronti della diversità, inibire atteggiamenti di paura per considerare invece il diverso come occasione di opportunità, non di pericolo. Inoltre, a partire dalla diversità percettiva/interpretativa dell'alterità animale, si riesce a comprendere come i sensi siano legati al contesto e, di conseguenza, che occorre imparare a sfuggire le illusioni sensoriali e le generalizzazioni. Questa ginnastica è propedeutica per attivare un metodo scientifico capace di superare il pregiudizio. Anche il Parco Natura VoloAlto si adopera affinché vengano superati i pregiudizi sugli animali quali "il lupo è cattivo", "il serpente è pericoloso", "le galline sono stupide". La relazione con l'animale invita il bambino ad abbattere le mura costruite dagli stereotipi per aprirsi alle possibilità offerte dalla natura.

7. Lo stupore e l'entusiasmo di fronte alla felicità della natura

L'ambito appena presentato ha a che fare anche con l'*educazione del senso estetico* e con il *sentimento religioso*. È proprio dalla contemplazione del creato, dall'ammirazione delle bellezze naturali che, secondo la Pizzigoni, scaturisce il senso religioso della Divinità. Nel suo diario relativo all'anno scolastico 1961-1962, Bertuzzi scrive: "la felicità della natura è sensazione familiare al bambino, connaturata con lui. Cercherò di coltivarla verso tutto e tutti perché lo ritengo compito essenzialmente umano e proprio della scuola. Così pure il sentimento religioso nascerà spontaneo dal trasporto affettivo, dall'illimitata fiducia, dall'incantata ammirazione per la bellezza delle cose, dal bisogno di affidarsi a un essere superiore che si tradurrà in una comunicazione semplice e naturale, ma viva, reale e vissuta ogni giorno. Un altro aspetto che ritengo fondamentale nel campo educativo cercherò di sottolineare e imprimere all'ambiente e alle circostanze: l'aspetto estetico, l'armonia come indice di buongusto e di giusta misura, in un mondo in cui l'eccesso, il chiasso, l'approssimativo e il pacchiano sono purtroppo sovrabbondanti" (Chistolini, 2020, p. 94). Dall'esperienza dell'armonia della natura ammirata nei fiori, negli animali, nei prati, nello stesso giardino della scuola, viene ricondotta la capacità dei bambini di intuire la poesia e il miracolo che si presenta ai loro occhi. Il bambino si stupisce e si entusiasma, diviene generoso di fronte a tanta bellezza.

8. Conclusioni

A conclusione di questa analisi emerge con forza quella che Chistolini definisce “genialità pedagogica” (Chistolini, 2021, p. 135) della scuola fuori dall’aula che permette al bambino di arrivare a piccole grandi conquiste estremamente rilevanti nella formazione integrale della sua personalità. Gli adulti dovrebbero limitarsi a osservare, favorire, aiutare e aspettare i tempi del bambino. Invece, soprattutto per quanto riguarda l’orientamento verso gli animali, l’intervento dell’adulto rappresenta spesso un freno. Il bambino vorrebbe toccare e interagire, ma l’adulto lo limita temendo che possa essere aggredito; il bambino cerca un’intimità più profonda provando a scambiare cibo e luoghi di riposo, ma l’adulto lo inibisce temendo per le malattie; il bambino tende a riprodurre le posture e le cinetiche dell’animale, ma l’adulto lo riprende per i suoi comportamenti inadeguati; il bambino vorrebbe portare a casa gli animali che incontra, ma l’adulto disincentiva l’adozione. “Lasciare invece che il bambino scopra le verità che sono nella natura è un atto educativo sapiente di cui il bambino ha bisogno” (Chistolini, 2020, p. 44). È necessario che la scuola, proprio come fece Giuseppina Pizzigoni nella sua Rinnovata, torni a considerare l’animale come un vero e proprio *referente educativo* molto importante, per alcuni aspetti non sostituibile con altri referenti, poiché unici e caratterizzanti sono gli stimoli apportati e i problemi evocati dal mondo animale.

Riferimenti bibliografici

- Candiotto L. (2019), “Epistemic Emotions: The Case of Wonder”, *Revista de filosofia Aurora*, v. 31, 54, pp. 848-863.
- Chistolini S. (2009), *L’asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell’educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell’infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021), “Educare all’aperto per l’interesse superiore del minore”, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-145.
- De Saint-Exupéry A. (2015), *Il Piccolo Principe*, Newton Compton, Roma.
- Ford P. (1986), *Outdoor Education: Definition and Philosophy*, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, NM.

- Greco C. (2021), “Natura e pedagogia”, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 200-208.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Marchesini R. (2016), *Il bambino e l’animale. Fondamenti per una pedagogia zoo-antropologica*, Anicia, Roma.
- Morton A. (2010), “Epistemic emotions”, in P. Goldie (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*, Oxford University Press, Oxford, pp. 385-399.
- Narby J. (2021), *Intelligenza in natura. Saggio sulla conoscenza*, Rusconi, Milano.
- Patriarca A. (2021), *Relazione della sperimentazione presso il parco natura “Volo-Alto” del 27 novembre*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Pizzigoni G. (1929), *Il mio Asilo infantile. Linee Fondamentali. Programma. Orario. Note illustrative*, Stab. Tipo-Litogr-Cartotecnico Fed. Sacchetti e C., Milano.
- Pizzigoni G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d’Italia*, Editrice La Scuola, Milano.

6. Muoversi in natura tra sfide e conquiste nell'infanzia

di Chiara Quagliani

1. Introduzione

Allo stato attuale si deve prendere atto della forte limitazione, se non proprio inibizione, che la scuola tradizionalmente intesa ha indotto sul movimento naturale e spontaneo del bambino a partire dall'età infantile tanto che si parla di “motricità negata” (Ceciliani, 2015, p. 60). Questo fatto, secondo Andrea Ceciliani, è causato in primo luogo dalle caratteristiche dello spazio di apprendimento. L'aula scolastica si presenta come un ambiente chiuso, pieno di tavoli e sedie in cui il bambino è limitato nel movimento libero e costretto a stare seduto, fermo e composto. A questo si aggiunge il comportamento degli insegnanti e educatori che spesso assumono atteggiamenti timorosi e iperprotettivi nei confronti dei bambini tanto da impedire loro di sviluppare le abilità motorie come correre, saltare, arrampicare o lanciare per il timore che si facciano male, che cadano, che si sbuccino un ginocchio o si graffino una mano.

In questo scenario che imprigiona l'espressione corporea e motoria infantile, si corre un rischio: la negazione della fondamentale esperienza dell'intelligenza senso-motoria come primo e fondamentale momento evolutivo verso le altre forme di intelligenza (Ceciliani, 2015).

Come è possibile allora sostenere l'espressione motoria del bambino a scuola se la scuola stessa proprio per i suoi aspetti strutturali, di sicurezza e di protezione non è in grado di farlo?

Maria Montessori sosteneva che “Le energie muscolari dei bambini anche piccolissimi sono superiori a quanto supponiamo ma per rivelarcele occorre la libera natura” (1999, p. 75). Parallelamente Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) nella sua visione di rinnovamento della scuola sottolineava che l'ambiente di apprendimento per eccellenza è “l'ambiente naturale” nel qua-

le il bambino ha la possibilità di muoversi, fuori dalla costrizione del banco, all'aperto, per poter godere di luce, sole, aria con evidenti benefici per la salute, per la crescita psico-fisica e lo sviluppo cognitivo, etico e spirituale (Fondo Pizzigoni, 2022).

Riprendendo il pensiero pedagogico di queste due grandi donne del Novecento, l'accesso agli ambienti esterni, liberi e naturali, rappresenta la soluzione all'attuale urgenza educativa. L'ambiente naturale proprio per le sue peculiari caratteristiche favorisce l'espressione del corpo e il movimento, sollecitando i bambini in modo qualitativamente e quantitativamente diverso rispetto all'aula scolastica.

In tal senso, le strategie educative dell'*outdoor education* e la Pedagogia della natura delineano la cornice di riferimento pedagogico nel quale orientare la riflessione e trovare risposte concrete ai bisogni dei bambini: il bisogno di corpo e movimento e il bisogno di contatto con la natura. Il primo è legato alla necessità di espressione e conoscenza del sé. Il secondo, si riferisce alla teoria della *biofilia* di Wilson (1993) che ci informa di un'attrazione innata e istintiva del bambino verso la natura, una sorta di bisogno biologico di affiliazione all'ambiente naturale e di amore verso di esso. Proprio per questo come evidenziato da Geoffrey E. Bishop del Nature's classroom Institute and Montessori School, USA, agire nella natura e con la natura è una delle vie privilegiate per sviluppare esperienze di apprendimento concrete e dirette tese a sostenere lo sviluppo globale del bambino e ad ampliare il suo rapporto istintivo che lo lega all'ambiente naturale.

2. Il bisogno di corpo e movimento nell'infanzia

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia*, tra i campi di esperienza vi è proprio "Il corpo e il movimento" così delineato: "I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo sin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico" (MIUR, 2012, p. 25).

Partendo dai riferimenti ministeriali emerge chiaramente come il corpo e il movimento sono i mediatori fondamentali delle esperienze educative in età infantile con una funzione-guida nella conoscenza e nell'apprendimento del bambino. Muoversi dunque vuol dire conoscere e conoscersi.

Il bambino matura la conoscenza di sé attraverso un'ampia gamma di esperienze senso-motorie perché è solo attraverso l'esperienza concreta e la relazione con l'ambiente che prende consapevolezza del proprio corpo. Il

corpo è inteso come ciò che il bambino “sente mentre agisce, mentre tocca ed è a sua volta toccato, mentre corre e si arrampica e sente l’effetto che il correre e l’arrampicare producono su di sé” (Cecilian, 2015, p. 31). Parallelamente la relazione con l’ambiente permette al bambino di costruire lo schema corporeo ovvero la percezione che egli ha del proprio corpo e dei vari segmenti corporei con riferimento alla dimensione spaziale e temporale. Dunque, il bambino che si muove nell’ambiente impara a conoscere se stesso e individua se stesso nel proprio schema corporeo (Laeng, 1990).

Le prime espressioni globali di movimento del bambino sono: camminare, correre, saltare, lanciare, arrampicare, rotolare. Sono movimenti naturali del bambino in quanto innati. Si sviluppano in età infantile e durante le fasi della crescita raggiungono livelli sempre più avanzati. Si chiamano schemi motori di base (Coco, 2022). Un dato importante è che il bambino durante il suo percorso di crescita e di sviluppo ha la necessità di mettersi alla prova, di sperimentare limiti e possibilità che lo aiutino a maturare un’autonomia responsabile e a diventare consapevole delle proprie possibilità ma anche dei propri limiti. Per tale motivo, il correre velocemente, il saltare in basso, il cadere, l’arrampicare sono azioni motorie naturali che il bambino cerca fortemente e realizza al fine di superare insicurezze, timori, paure nel cammino verso l’autonomia e il pieno senso di sé (Coco, 2022). In questo agire con il proprio corpo nell’ambiente, il bambino, esperienza dopo esperienza sviluppa un apprendimento su se stesso e sull’ambiente: attraverso il continuo adattamento all’ambiente egli impara, cresce e matura e contemporaneamente trasforma lo spazio in cui si muove con un comportamento autonomo e responsabile.

Oltre a questo, nelle esperienze motorie del bambino è presente un coinvolgimento corporeo intenso sia sul piano fisico che emotivo. Al bambino non interessa il risultato della sua azione motoria quanto piuttosto l’intenso piacere di essere dentro il movimento e di sperimentare il proprio corpo nelle sue potenzialità. Il bambino “è impegnato a ricercare, nel piacere, i propri confini corporei, l’unità e possibilità di sé e gli opposti emozionali” (Carpi, 2018, p. 142). Ma affinché tutto ciò sia possibile il bambino deve essere libero di agire, di esplorare, di giocare. Il gioco libero e spontaneo, infatti, offre una straordinaria ricchezza di sollecitazioni cognitive, emotive e sociali (Bishop, 2021).

Rivelata l’importanza di dare libera espressione all’esperienza corporea e motoria del bambino in età infantile, è necessario e inevitabile il richiamo all’educazione all’aperto, in natura.

3. Il significato della prova e l'esperienza della riuscita

L'ambiente naturale è uno spazio aperto, dinamico e incontaminato. Un luogo libero di azione, destrutturato, trasformabile e ricco di materiali naturali che invitano spontaneamente il bambino a esplorare, a creare, a muoversi (Bishop, 2021). Proprio per le sue peculiari caratteristiche, la natura favorisce le esperienze corporee e motorie del bambino caratterizzandole in termini di unicità e ricchezza tanto che il movimento raggiunge livelli di intensità e di libertà espressiva impensabili in qualsiasi altro tipo di spazio al chiuso sia per la variabilità di stimoli sia per i minori vincoli presenti. Al riguardo le esperienze motorie in *outdoor* sono intensamente coinvolgenti, estremamente naturali e meravigliosamente libere.

L'ambiente naturale garantisce la possibilità di vivere esperienze motorie sfidanti e per questo attraenti per il bambino. In natura, nascono sfide al movimento per la diversità del terreno, per esempio, in salita o in discesa, o anche per la presenza di tronchi caduti da scavalcare, di alberi su cui arrampicarsi, di sassi o bastoni da spostare (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

Un valore aggiunto che rende vivo il sentimento della sfida con se stessi in relazione all'ambiente e conduce a nuovi apprendimenti è l'imprevisto. Quest'ultimo, considerato come un orientamento improvviso del bambino verso un oggetto o una situazione, non programmati, diventa subito nuova esperienza, nuova via educativa da seguire in quanto "genera stupore, reazione e azione, e stimola il salto cognitivo nella zona di sviluppo prossimale, cioè nel processo di apprendimento dal noto all'ignoto, dove l'incognito spinge alla ricerca di ciò che non era considerato e che ora è esperienza sensibile" (Cecilian, 2015, p. 128).

È importante riflettere sul fatto che l'imprevisto in natura si lega al rischio. Al riguardo il concetto di "correre il rischio" è connesso al concetto di sfida inteso come mettersi alla prova entrambi considerati dispositivi pedagogici dotati di forte potenziale educativo. Il bambino in situazioni "di rischio" si confronta con un problema o con una realtà inusuale, fa delle scelte, elabora una soluzione, riflette e verbalizza i vissuti sviluppando così un nuovo apprendimento.

È bene precisare che il rischio si differenzia dal pericolo, i due termini non si equivalgono. Il primo è legato alla dimensione dell'imprevedibilità dell'ambiente naturale, al desiderio di mettersi alla prova e si può valutare e poi decidere di percorrere. Il secondo invece è reale e oggettivo e si deve evitare. Un rischio può trasformarsi in un pericolo ma a quel punto è l'insegnante che deve garantire la sicurezza dell'esperienza educativa valutando preventivamente i rischi reali e potenziali dell'ambiente e insegnare al bambino a essere prudente

in situazioni potenzialmente rischiose come ben descritto nei principi della Forest School del Regno Unito (Carnegie-Dielhenn, Bocarisa, 2021).

Dunque, muoversi in natura vuol dire sperimentare il proprio corpo in situazioni sempre nuove, imprevedibili e “di rischio” grazie alle peculiarità dell’ambiente stesso. Queste occasioni di sfida divengono per il bambino esperienze di apprendimento e di crescita che rafforzano l’autoconsapevolezza circa le proprie capacità, la sicurezza di sé, l’autostima e l’autonomia. Muoversi in natura vuol dire offrire al bambino esperienze di apprendimento significative attraverso le quali egli conosce se stesso come persona intera e integra, unica e irripetibile, capace e autonoma in relazione con l’ambiente naturale di cui è parte integrante. In questa prospettiva, le sperimentazioni in *outdoor education* con le classi di bambini dell’asilo nido e della scuola dell’infanzia programmate all’interno del Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” ne sono state una testimonianza.

4. Sperimentazioni con l’asilo nido e la scuola dell’infanzia

Il Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura” diretto dalla Professoressa Sandra Chistolini presso l’Università degli Studi Roma Tre, attraverso le sperimentazioni in *outdoor education* con le classi di bambini, ha permesso di documentare il significato di sfida e conquista connesso al movimento del bambino in ambiente naturale. Tali sperimentazioni sono state svolte presso il CREA, Consiglio per la ricerca in agricoltura e l’analisi dell’economia agraria, Centro di ricerca Foreste e Legno, sede di Roma, un’area verde di quasi 80 ettari dove sono presenti aree forestali e spazi semiforestali aperti che si prestano alla realizzazione di classi all’aperto con attività di *outdoor education*.

Seguendo entrambe le classi dell’asilo nido, con bambini di 2-3 anni, e della scuola dell’infanzia, con bambini di 3-6 anni, è stato possibile osservare che proprio nell’esplorazione libera dell’ambiente naturale i bambini hanno messo in moto i loro corpi provandone i limiti, i gradi di libertà e le possibilità.

Nella sperimentazione con l’asilo nido, il primo impatto con la natura è stato dirompente. I bambini hanno tentato corse sfrenate, salti, movimenti rapidi, hanno trascinato canne di bambù, spostato piccoli tronchi facendoli rotolare. Corpi in moto, attivi, coinvolti e operosi. Un bambino di 3 anni ha sperimentato l’equilibrio salendo e scendendo dai tronchi un po’ instabili per via del terreno non del tutto pianeggiante.

Spontaneamente ha scoperto i tronchi. Si è avvicinato e senza pensarci ha messo il piede su uno di quelli ma essendo instabile è caduto. Non si è fermato. Ha riprovato più e più volte cambiando tronco. Quella era diventata per lui una sfida tanto che quando è riuscito nel suo obiettivo ha alzato la testa e si è guardato intorno con un sorriso grande, fiero e soddisfatto. L'espressione del suo volto è stata la testimonianza della conquista di autostima nell'essere riuscito a controllare l'equilibrio (Quagliani, 2021a).

Nella sperimentazione con la scuola dell'infanzia emblematica è stata l'esperienza motoria dell'arrampicata che i bambini hanno potuto sperimentare perché lo spazio verde lo permetteva naturalmente. Infatti, al CREA c'è una strada di terra battuta in salita che, solo a vederla dal basso, invita ad arrampicare.

Fig. 1 – Chiara Quagliani, Outdoor education: i tronchetti, Roma, 27/10/2021



In questa sfida di movimento un altro bambino di 3 anni era rimasto indietro rispetto ai suoi compagni. Faceva fatica a salire, cadeva, si rialzava e ripeteva: “Oddio che fatica!”, “Non ce la faccio... aiuto!”, “Sono caduto”, “Sono quasi arrivato”, “Aspetta che cammino senza mani”, “Ci sono quasi” (Quagliani, 2021b). Come emerge dalle verbalizzazioni, il bambino cercava soluzioni per raggiungere il traguardo: prima in quadrupedia con le mani nella terra poi in piedi utilizzando solo le gambe e chinandosi con il corpo in avanti. Dalle cadute si rialzava forte e determinato per continuare il suo percorso. L'arrampicata su quella strada in salita gli stava dando la possibilità di sperimentare l'impegno fisico dello schema motorio dell'arrampicare e di

allenare la sua capacità di trovare soluzioni per raggiungere la destinazione. In tal senso, l'arrivo in cima è stato per il bambino una conquista di impegno e autonomia.

Fig. 2 – Chiara Quagliani, Outdoor education: pendio nel bosco, Roma, 24/11/2021



Quando nell'arrampicare si arriva alla cima da soli, grazie esclusivamente alle proprie capacità, l'emozione è molto grande e la fiducia in se stessi si rafforza. Ciò è accaduto a un terzo bambino sempre di 3 anni che, durante l'esplorazione libera, si è arrampicato su un grande tronco caduto.

“Ce l'ho fatta da solo!” (Quagliani, 2021c) è stata l'esclamazione del bambino che dopo vari tentativi è riuscito da solo a salire sul tronco dell'albero caduto. Parliamo di un tronco molto grande e forse per questo molto sfidante e attraente per lui. Dal tono della sua voce e dagli occhi pieni di gioia era evidente l'emozione della conquista dopo il superamento brillante della difficoltà.

Fig. 3 – Chiara Quagliani, *Outdoor education: il tronco caduto sul prato*, Roma, 24/11/2021



5. Conclusioni

Le sperimentazioni in *outdoor education* presso il CREA con le classi di bambini dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia hanno permesso di rilevare le potenzialità dell'ambiente naturale in grado di favorire l'espressione del corpo e il movimento quale bisogno essenziale per lo sviluppo infantile.

L'ambiente naturale dove si sono svolte le sperimentazioni essendo uno spazio aperto, libero, ampio e incontaminato, ha consentito di vivere liberamente le esperienze motorie. Si sono create spontaneamente occasioni di sfida attraverso le quali i bambini hanno potuto sperimentare se stessi, i propri limiti e le proprie possibilità maturando la fiducia in se stessi, l'autostima e l'autonomia, senza dimenticare la gioia di essere dentro il movimento.

Il muoversi in natura ha assunto il significato di pratica educativa che conduce a formare il corpo e la personalità del bambino alle sfide imminenti che l'ambiente gli presenta ma anche a quelle prossime e future che la vita stessa gli richiederà di affrontare. A questo proposito, don Mario Ferracuti nei suoi scritti evidenzia come la pratica dell'educazione nella pedagogia contemporanea debba partire dalla persona e non dall'individuo sottolineando che nel post-moderno è necessaria “una scuola concentrata nella preparazione di persone armoniche nella personalità e nella realizzazione interpersonale, che cercano di autorealizzarsi, governando con l'intelligenza e la

sapienza il condizionamento dei mezzi di comunicazione e di informazione” (Chistolini, 2007, p. 29).

Proprio per questo, nella visione di sviluppo olistico del bambino inteso come persona, unità inscindibile di testa, cuore e corpo, l’ambiente naturale può essere considerato l’ambiente di apprendimento ideale.

È opportuno riflettere sulla qualità dell’educazione e studiare l’offerta formativa che sia in grado di mettere al centro il bambino e i suoi bisogni. È necessario spostare l’attenzione a *come* si favoriscono gli apprendimenti nell’infanzia ma, anche, al *dove* e al *cosa* e al *perché*. Al cospetto di un’infanzia reclusa in ambienti chiusi e limitanti come è l’aula scolastica della scuola tradizionalmente intesa, accompagnare il bambino nell’ambiente naturale è la strategia che può condizionare il livello di qualità, nel contesto educativo attuale, grazie all’apporto di esperienze che non possono realizzarsi all’interno della scuola. È necessaria la competenza pedagogica dell’insegnante e dell’educatore che devono favorire e creare le condizioni affinché i bambini possano disporre di queste esperienze a contatto con la natura per vivere la dimensione del movimento libero e spontaneo e della sfida. Gli ambienti naturali sono i contesti dove “correre il rischio” significa imparare a valutarlo, mettersi alla prova, conoscere se stessi, vivere emozioni, apprendere, crescere.

È evidente che il bambino è già pronto per muoversi in natura e l’insegnante per condurlo in questa esperienza d’apprendimento deve essere consapevole, pronto e accuratamente formato.

Riferimenti bibliografici

- Bishop G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, documento Word, lezione online del 15 ottobre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Carnegie-Dielhenn T., Bocarisa C. (2021), *Forest school*, lezione online del 10 dicembre, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Carpi L. (2018), “Il contributo psicomotorio: lo sguardo e la relazione oltre la soglia”, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 139-158.
- Ceciliani A. (2015), *Corpo e movimento nella scuola dell’infanzia Riflessioni e suggestioni per itinerari educativi nella fascia tre-sei anni*, Junior, Parma.
- Chistolini S. (2007), *Neoumanesimo e postmodernità Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova.

- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della Natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Coco D. (2022), *Educazione senso motoria in attività resilienti e l'arrampicata*, lezione online del 14 gennaio, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, <https://fisir2020.uniroma3.it/> (ultimo accesso 13/03/2022).
- Fondo Pizzigoni, *Campi di ricerca. Contesti di apprendimento*, <https://www.fondo-pizzigoniscuolainfanzia.it/> (ultimo accesso 15/01/2022).
- Laeng M. (1990), *Movimento gioco e fantasia*, Giunti Lisciani, Teramo.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultimo accesso 10/1/2021).
- Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Quagliani C. (2021a), *Relazione sulla sperimentazione del 27 ottobre dell'asilo nido “L'isola che non c'è” di Latina*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, www.fisir2020.it (ultimo accesso 13/03/2022).
- Quagliani C. (2021b), *Relazione sulla sperimentazione del 24 novembre della “sezione arancione” della scuola dell'infanzia “Scintille di fantasia” di Roma*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, www.fisir2020.it (ultimo accesso 13/03/2022).
- Quagliani C. (2021c) *Trascrizione delle frasi dei bambini registrate durante la sperimentazione del 24 novembre della scuola dell'infanzia al CREA*, Corso di Perfezionamento “Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, Roma, www.fisir2020.it (ultimo accesso 13/03/2022).
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.

Quinta parte

Struttura del modello formativo prototipale

1. I cinque Nuovi Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020//S.M.A.R.T.//Corso di Perfezionamento

di Sandra Chistolini

1. La scuola nello spazio mondo

La seconda serie dei Quaderni di Pedagogia Digitale riguarda il Progetto FISR 2020 definito da S.M.A.R.T. e realizzato nel Corso di Perfezionamento sull'educazione all'aperto, ovvero l'*outdoor education*, secondo la dizione internazionale. Il FISR è il Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca lanciato nel 2020 dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca. In tale ambito è stata selezionata la proposta progettuale S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona/School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person*, di particolare rilevanza strategica, finalizzata ad affrontare le nuove esigenze e questioni sollevate dalla diffusione del virus SARS-Cov-2 e dell'infezione Covid-19. Gli obiettivi fondamentali di S.M.A.R.T. si realizzano nel Corso di Perfezionamento post-lauream del 2021-2022 dal titolo "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura", attivo nell'Università degli Studi Roma Tre.

I cinque Quaderni di Pedagogia Digitale che proponiamo presentano i contenuti, i paradigmi, i linguaggi, le strategie sull'*outdoor education* relativamente al periodo 10 ottobre 2021-31 gennaio 2022.

2. I temi dei cinque Quaderni di Pedagogia Digitale sull'*outdoor education*

- 1) Connettersi alla natura guidati dalla curiosità e dalla scoperta.
- 2) Sapori e brividi dell'avventura in acqua, aria, terra.

- 3) Studiare all'aperto tra scienza e cultura.
- 4) Sviluppo sostenibile nell'educazione da 0 a 13 anni.
- 5) Forum di insegnanti, genitori, nonne, esperti sperimentatori della pedagogia della natura.

1) Descrizione

Connettersi alla natura guidati dalla curiosità e dalla scoperta

Il nucleo fondante e generativo della riflessione e della sperimentazione del primo Quaderno è il *connettersi con la natura* in ogni momento, ma sicuramente quando ci si trova in un ambiente dai grandi spazi, in grado di alimentare l'osservazione, la ricerca e il disvelamento di se stessi e del mondo. Durante le nostre esplorazioni questo aspetto ci ha persino sorpreso, facendoci comprendere qualcosa che avevamo rimosso nella fretta imposta dalla globalizzazione e dal conformismo.

2) Descrizione

Sapori e brividi dell'avventura in acqua, aria, terra

Lo spirito profondo del corso sull'*outdoor education* è quello di sperimentare sulla propria persona quanto di più affascinante ci riserva la natura, l'ambiente a noi più prossimo. Solo dopo aver assaporato il brivido dell'avventura, prima impensabile nella nostra quotidianità, siamo stati veramente convinti che la nostra esperienza doveva essere condivisa con i bambini.

3) Descrizione

Studiare all'aperto tra scienza e cultura

L'archeologia, il patrimonio paesaggistico entrano a pieno titolo nell'*outdoor education*. Le sperimentazioni in luoghi favolosi, ricchi di cultura materiale hanno permesso di ammirare palazzi, ville, monumenti con lo sguardo di chi guarda oltre per raccogliere dall'oggetto quella verità perenne alla quale desideriamo essere guidati. La scienza si iscrive nei percorsi tracciati dalla cultura.

4) Descrizione

Sviluppo sostenibile nell'educazione da 0 a 13 anni

L'anima del corso è la sperimentazione con i bambini e le bambine da 0 a 13 anni. Capriole e arrampicate divertono e rendono la natura il palcoscenico vivente dell'immaginazione infantile. I boschi, i prati, gli alberi, i fiori insieme al vento, al sole, alla pioggia, alla neve sono i centri di interesse ideali, come notava la pedagogista Giuseppina Pizzigoni, per risvegliare quell'energia sopita, unica spinta propulsiva allo sviluppo umano.

5 Descrizione

Forum di dirigenti, insegnanti, genitori, nonne, esperti sperimentatori della pedagogia della natura

Le testimonianze dal vivo di chi sta sperimentando l'*outdoor education* sostengono all'unanimità la proposta formativa dell'educazione all'aperto, divenuta imprescindibile sia in epoca di pandemia che di post lockdown. L'universalità del metodo sperimentale, fondato sull'esperienza personale, restituisce alla scuola e alla famiglia l'impulso al cambiamento.

I cinque Nuovi Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020//S.M.A.R.T. sono consultabili al link <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/>.

2. Calendario e programma

Corso di Perfezionamento – FISR2020 – S.M.A.R.T.

di Sandra Chistolini

Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura”, FISR2020 Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L’alleanza che “si-cura” della Persona*, programma 10 ottobre 2021-31 gennaio 2022

I settimana – Educare in outdoor

<i>Data</i>	10/10/21
<i>Nome</i>	Tutti: 15 minuti a relatore
<i>Argomento</i>	Conferenza con 3 proponenti del FISR + 8 docenti del corso + 4 associazioni + 1 parco archeologico + 4 collegamenti esteri
<i>Ore</i>	10-13, 14-18
<i>Online</i>	online
<i>Outdoor Roma</i>	online
<i>Outdoor Palermo</i>	online

Il settimana – Cultura e Natura

<i>Data</i>	14/10/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Leone, Pignatti
<i>Argomento</i>	Pedagogia, Architettura, Forestale
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	15/10/21
<i>Nome</i>	Bishop
<i>Argomento</i>	Outdoor education e formazione degli educatori
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	16/10/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA e l'Università di Palermo sperimentano la proposta di Bishop
<i>Ore</i>	10-13
<i>Online</i>	online
<i>Outdoor Roma</i>	Il partner CREA sperimenta la proposta di Bishop Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
<i>Outdoor Palermo</i>	Il partner Università di Palermo sperimenta la proposta di Bishop presso l'Orto Botanico di Palermo, Via Lincoln, 2, 90133 Palermo
<hr/>	
<i>Data</i>	17/10/21
<i>Nome</i>	Bishop, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online
<hr/>	

III settimana – Creatività e avventura

<i>Data</i>	21/10/21
<i>Nome</i>	Cogliandro, Pallotta
<i>Argomento</i>	Etica, Inglese
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	22/10/21
<i>Nome</i>	Coco
<i>Argomento</i>	Preparazione all'attività
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	23/10/21
<i>Nome</i>	Coco, Chistolini
<i>Argomento</i>	La percezione del rischio e la collaborazione nel rafting
<i>Ore</i>	9-14
<i>Outdoor Roma</i>	Rafting Roma Acquavventura www.romacquavventura.it Tel. 3495532284 Ponte Milvio Scalo de Pinedo, 00100 Roma
<i>Outdoor Palermo</i>	EcoCampus Casaboli, Casaboli 90046 Località Piano di Monreale (PA) https://www.ecocampuscasaboli.it/
<hr/>	
<i>Data</i>	24/10/21
<i>Nome</i>	Coco, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Attività infrasettimanale con 2 classi scolastiche delle corsiste</i>	
<hr/>	
<i>Data</i>	27/10/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA ospita la sperimentazione della Scuola numero 1 Asilo Nido privato "L'isola che non c'è" di Latina, Via Strada Lunga, 36, 04100 Latina https://www.isolachenonce-latina.it/
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Il CREA sperimenta con la Scuola numero 1 Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
<i>Outdoor Palermo</i>	La Cooperativa sociale Libera...Mente sperimenta con la Scuola numero 2 Asilo aziendale privato "Università dei piccoli", Università degli Studi di Palermo, Campus Universitario di Palermo in viale delle Scienze
<hr/>	

IV settimana – Genitorialità e la relazione educativa docente-genitore

<i>Data</i>	28/10/21
<i>Nome</i>	Villanova, Inglese
<i>Argomento</i>	Genitorialità, Educazione civica
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	29/10/21
<i>Nome</i>	Iannucci, Barva
<i>Argomento</i>	Educazione emotivo-affettiva
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	30/10/21
<i>Nome</i>	Iannucci, Barva, Camilletti, Chistolini
<i>Argomento</i>	Associazione Io Sono
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Parco di Tor Marancia, ingresso viale Londra. Riferimento: Sara Iannucci 393.4059503
<i>Outdoor Palermo</i>	Asilo Aziendale Unipa, "Università dei piccoli", viale delle Scienze, 90128 Palermo
<hr/>	
<i>Data</i>	31/10/21
<i>Nome</i>	Iannucci, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online
<hr/>	

V settimana – Opportunità tra sfida e limiti

Data 04/11/21

Nome Cogliandro, Chistolini

Argomento Etica, Pedagogia

Ore 17-18, 18-19

Online online

Data 05/11/21

Nome Coco

Argomento Preparazione all'attività

Ore 17-19

Online online

Data 06/11/21

Nome Coco, Chistolini

Argomento La scoperta di sé e dei propri limiti in percorsi avventurosi tra gli alberi

Ore 09-14

Outdoor Roma Parco Avventura Fregene via della Veneziana, snc
00050 Fregene RM Telefono 3245576210
<https://www.parcoavventurafregene.it/>

Outdoor Palermo EcoCampus Casaboli, Casaboli, 90046 Località Piano di Monreale (PA)
<https://www.ecocampuscasaboli.it/>

Data 07/11/21

Nome Coco, Chistolini

Argomento Feedback

Ore 16-18

Online online

VI settimana – Patrimonio archeologico e paesaggistico

<i>Data</i>	11/11/21
<i>Nome</i>	Cogliandro, Svolacchia
<i>Argomento</i>	Etica, Lingua
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	12/11/21
<i>Nome</i>	Pontisso, Fagiani, Cerrone
<i>Argomento</i>	Presentazione del Parco
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	13/11/21
<i>Nome</i>	Pontisso, Fagiani, Cerrone, Chistolini
<i>Argomento</i>	Parco archeologico dell'Appia Antica Roma
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Villa dei Quintili, via Appia Nuova 1092 – Roma Link utili dal sito web ufficiale del Parco Archeologico dell'Appia Antica: https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it/luoghi/villa-dei-quintili-e-santa-maria-nova/ https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it/servizi-al-cittadino/prepara-la-tua-visita/
<i>Outdoor Palermo</i>	Castello di Maredolce, Vicolo del Castellaccio, 21/23, 90123 Palermo
<hr/>	
<i>Data</i>	14/11/21
<i>Nome</i>	Pontisso, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online

VII settimana – Intercultura plurilinguismo e universalità dell'educare

<i>Data</i>	18/11/21
<i>Nome</i>	Cogliandro, Pallotta
<i>Argomento</i>	Etica, Inglese
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	19/11/21
<i>Nome</i>	Germerud-Sharp
<i>Argomento</i>	Scandinavian School
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	20/11/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA sperimenta la proposta di Maria Germerud-Sharp, Hannah Riaback-Nunez, Ally Brosnan, Paula Espinoza, Anya Popova
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Il CREA sperimenta la proposta di Maria Germerud-Sharp Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
<i>Outdoor Palermo</i>	Asilo Aziendale Unipa, "Università dei piccoli", viale delle Scienze, 90128 Palermo (PA) (ospiti: utenti dell'Ass. Cala ONLUS). Si sperimenta la proposta di Maria Germerud-Sharp
<i>Data</i>	21/11/21
<i>Nome</i>	Germerud-Sharp, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online

Attività infrasettimanale con 2 classi scolastiche delle corsiste

<i>Data</i>	24/11/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA sperimenta con la Scuola numero 3 Scuola dell'infanzia comunale "Scintille di Fantasia", XIII Municipio di Roma
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Il CREA sperimenta con la scuola numero 3 Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
<i>Outdoor Palermo</i>	La Cooperativa sociale Libera...mente sperimenta con la scuola numero 4 Asilo aziendale "Università dei piccoli", Università degli Studi di Palermo

VIII settimana – Educazione alla sostenibilità e il rispetto degli animali

<i>Data</i>	25/11/21
<i>Nome</i>	Petagine, Svolacchia
<i>Argomento</i>	Filosofia, Lingua
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	26/11/21
<i>Nome</i>	Guidi
<i>Argomento</i>	Presentazione della Fattoria
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	27/11/21
<i>Nome</i>	Guidi, Chistolini
<i>Argomento</i>	Parco Natura e Fattoria Didattica VoloAlto
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Via Quarto di Galeria, 114 – 00166 Roma
<i>Outdoor Palermo</i>	Equiturismo Cultura: Via Olio di Lino, 9/B, 90126 Palermo
<i>Data</i>	28/11/21
<i>Nome</i>	Guidi, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online

Attività infrasettimanale con 2 classi scolastiche delle corsiste

<i>Data</i>	01/12/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA sperimenta con la scuola numero 5 Istituto Comprensivo via Salvatore Pincherle 140, 00146 Roma Scuola primaria
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Il CREA sperimenta con la Scuola numero 5 Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
<i>Outdoor Palermo</i>	La Cooperativa sociale Libera...mente sperimenta con la scuola numero 6 Asilo aziendale "Università dei piccoli", Università degli Studi di Palermo

IX settimana – Metodi ed esperienze

<i>Data</i>	02/12/21
<i>Nome</i>	Cogliandro, Petagine
<i>Argomento</i>	Etica, Filosofia
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	03/12/21
<i>Nome</i>	Wisbey, Mangione
<i>Argomento</i>	Montessori outdoor education
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<hr/>	
<i>Data</i>	04/12/21
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA sperimenta la proposta di Michelle Wisbey
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Il CREA sperimenta la proposta di Michelle Wisbey Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
<i>Outdoor Palermo</i>	Asilo Aziendale Unipa, "Università dei piccoli", viale delle Scienze, 90128 Palermo (PA). Si sperimenta la proposta di Michelle Wisbey
<hr/>	
<i>Data</i>	05/12/21
<i>Nome</i>	Wisbey, Mangione, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online
<hr/>	

X settimana – Forest School

Data 09/12/21
Nome Petagine, Chistolini
Argomento Filosofia, Pedagogia
Ore 17-18, 18-19
Online online

Data 10/12/21
Nome Carnegie-Dielhenn, Bocarisa, Mangione
Argomento Forest School
Ore 17-19
Online online

Data 11/12/21
Nome Chistolini, Pignatti, Leone
Argomento Il CREA sperimenta la proposta di Tina Carnegie-Dielhenn e Charlotte Bocarisa
Ore 10-13
Outdoor Roma Il CREA sperimenta la proposta di Tina Carnegie-Dielhenn, Charlotte Bocarisa
Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma
Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273)
Outdoor Palermo Parco della Fossa della Garofala, viale delle Scienze, 90128 Palermo.
Si sperimenta la proposta di Tina Carnegie-Dielhenn

Data 12/12/21
Nome Carnegie-Dielhenn, Bocarisa, Mangione, Chistolini
Argomento Feedback
Ore 16-18
Online online

XI settimana – Laboratorio all'aperto

<i>Data</i>	16/12/21
<i>Nome</i>	Cogliandro, Svolacchia
<i>Argomento</i>	Etica, Lingua
<i>Ore</i>	17-18, 18-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	17/12/21
<i>Nome</i>	Boccanera, Ceres
<i>Argomento</i>	I segreti del parco
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	18/12/21
<i>Nome</i>	Boccanera, Pagliai, Chistolini
<i>Argomento</i>	Il parco cittadino
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Circolo Legambiente Parco della Cellulosa Parco di Montemario, Via Gomenizza, 81, 00195 Roma RM, Punto di ritrovo Villa Mazzanti sede di RomaNatura Riferimento 3403909472, Tiziana Boccanera
<i>Outdoor Palermo</i>	Parco Uditore, Piazza Einstein, 90145 Palermo http://www.parcouditore.org/
<i>Data</i>	19/12/21
<i>Nome</i>	Ceres-Pagliai, Chistolini
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online

Attività infrasettimanale con 2 classi scolastiche delle corsiste

<i>Data</i>	12/01/22
<i>Nome</i>	Chistolini, Pignatti, Leone
<i>Argomento</i>	Il CREA sperimenta con la scuola numero 7 IC via Salvatore Pincherle 140, 00146 Roma; Scuola secondaria di I grado, seconda media, 12-13 anni
<i>Ore</i>	10-13
<i>Outdoor Roma</i>	Il CREA sperimenta con la scuola numero 7 Indirizzo del CREA: Via Valle della Quistione 27, 00166 Roma Tel. 06-6157101 (per urgenze: 347-3756273) causa Covid-19 sostituito con Parco Giancarlo Sbragia detto anche Parco "Fao" in via Tiberio Imperatore 146, Roma
<i>Outdoor Palermo</i>	La Cooperativa sociale Libera...mente sperimenta con la scuola numero 8 Asilo aziendale "Università dei piccoli", Università degli Studi di Palermo spostata causa Covid-19

XII settimana – Ambiente di apprendimento

Data 14/01/22
Nome Coco
Argomento Presentazione dell'attività
Ore 17-19
Online online

Data 15/01/22
Nome Chistolini, Coco
Argomento Educazione senso motoria in attività resilienti e l'arrampicata
Ore 9-14
Outdoor Roma Arrampicata
Attività presso la società Monkey Island Roma sita in via Cornelia 493
all'interno del complesso sportivo forum sport Center
Referente: Stefano Mignosa, 333 85 22 295
Via Cornelia, 493 • 00166 Roma
Tel: +39 06 92.93.92.01
www.forumroma.it
<https://www.monkeyislandroma.com/>

Outdoor Palermo EcoCampus Casaboli, Casaboli, 90046 Località Piano di Monreale (PA)
(escursione marina; il luogo preciso sarà comunicato ai partecipanti in
funzione delle condizioni meteo)

Data 16/01/22
Nome Coco, Chistolini
Argomento Feedback
Ore 16-18
Online online

XIII settimana – Il modello e la valutazione

<i>Data</i>	20/01/22
<i>Nome</i>	Chistolini, Leone, Pignatti
<i>Argomento</i>	Analisi delle sperimentazioni nelle classi: 4 giornate a Roma e 4 giornate a Palermo
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	21/01/22
<i>Nome</i>	Corsisti
<i>Argomento</i>	Bilancio e valutazione
<i>Ore</i>	17-19
<i>Online</i>	online
<i>Data</i>	22/01/22
<i>Nome</i>	Corsisti
<i>Argomento</i>	Presentazione sperimentale della prima metà dei corsisti e scelta di chi relaziona nel convegno del 30/01/2022
<i>Ore</i>	10-13
<i>Online</i>	online
<i>Outdoor Roma</i>	Organizzato dai corsisti
<i>Data</i>	23/01/22
<i>Nome</i>	Corsisti
<i>Argomento</i>	Feedback
<i>Ore</i>	16-18
<i>Online</i>	online

XIV settimana – Il modello e la valutazione

Data 27/01/22
Nome Chistolini, Pignatti, Leone
Argomento Pedagogia, Architettura, Forestale
Ore 17-19
Online online

Data 28/01/22
Nome Corsisti
Argomento Bilancio e valutazione
Ore 17-19
Online online

Data 29/01/22
Nome Corsisti
Argomento Presentazione sperimentale della seconda metà dei corsisti e scelta di chi relaziona nel convegno del 30/01/2022
Ore 10-13
Online online
Outdoor Roma Organizzato dai corsisti

XV settimana – Convegno conclusivo

Data 30/01/22
Nome Corsisti
Argomento 15 Presentazioni scelte tra le 23 dei corsisti iscritti
Discussants esteri: Geoffrey Bishop, Maria Germerud-Sharp, Michelle Wisbey, Tina Carnegie-Dielhenn
Ore 10-13, 15-18
Online online

XVI settimana – Ringraziamenti

Data 31/01/22
Nome Proponenti, consulenti
Argomento Riunione plenaria finale
Ore 17-19
Online online

I proponenti del Progetto FISIR2020 Chistolini, Leone, Pignatti seguono le attività al fine di esprimere la valutazione dei risultati conseguiti.

<i>Gruppo promotore</i>	<i>Appartenenze</i>
Sandra Chistolini	Università degli Studi Roma Tre
Manfredi Leone	Università degli Studi di Palermo
Giuseppe Pignatti	Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria (CREA), Centro di ricerca Foreste e Legno, Roma
<i>Relatori esperti collaboratori</i>	<i>Appartenenze</i>
Luciano Angeloni	CREA, Roma
Maura Barva	Associazione Io Sono
Geoffrey E. Bishop	Nature's Classroom Institute and Montessori School, USA
Charlotte Bocarisa	Whipper-snappers Daycare Nursery and Kids Club, Regno Unito
Tiziana Boccanera	Circolo Legambiente Parco della Cellulosa
Ally Brosnan	The Scandinavian School of Jersey City, SSJC, USA
Anja Camilletti	Associazione Io Sono
Tina Carnegie-Dielhenn	Whipper-snappers Daycare Nursery and Kids Club, Regno Unito
Raffaella Ceres	Circolo Legambiente Parco della Cellulosa
Francesca Cerrone	Parco Archeologico dell'Appia Antica
Daniele Coco	Università degli Studi Roma Tre
Giovanni Cogliandro	Dirigente scolastico, Roma
Francesca Di Michele	Università degli Studi Roma Tre
Paula Espinoza	The Scandinavian School of Jersey City, SSJC, USA
Nadia Fagianì	Parco Archeologico dell'Appia Antica
Carlotta Ferrara	CREA, Roma
Giancarlo Gallitano	Università degli Studi di Palermo
Maria Germerud-Sharp	The Scandinavian School of Jersey City, SSJC, USA
Alessandro Guidi	Parco Natura VoloAlto
Sara Iannucci	Associazione Io Sono
Luigi Inglese	Dirigente scolastico, Roma
Giorgia Macchiusi	Università degli Studi Roma Tre
Daniela Mangione	Anglia Ruskin University, Regno Unito
Diana Agnese Pallotta	Università degli Studi di Camerino
Valentina Pagliai	Circolo Legambiente Parco della Cellulosa
Antonio Petagine	Università degli Studi Roma Tre
Mara Pontisso	Parco Archeologico dell'Appia Antica
Giorgio Pontuale	CREA, Roma
Anyà Popova	The Scandinavian School of Jersey City, SSJC, USA
Maria Rita Radicelli	Cooperativa sociale LiberaMente, Palermo
Hannah Riarback-Nunez	The Scandinavian School of Jersey City, SSJC, USA
Marco Svolacchia	Università degli Studi Roma Tre
Matteo Villanova	Università degli Studi Roma Tre
Michelle Wisbey	Anglia Ruskin University, Regno Unito

3. Biografie degli esperti partecipanti al Progetto FISR 2020 – S.M.A.R.T. – Corso di Perfezionamento

di Sandra Chistolini

In questa sezione sono raccolte le biografie degli esperti che hanno partecipato al Progetto FISR 2020 aderendo all'ipotesi progettuale S.M.A.R.T. "Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che 'sicura' della Persona, School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person", pienamente realizzata nel Corso di Perfezionamento dal titolo "Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura".

Sono anche presenti le sei biografie delle insegnanti e dei genitori collocate nella quarta parte di questo volume.

Luciano Angeloni, lucangel63@libero.it, esperto nell'utilizzo di mezzi ed attrezzature meccaniche, trattorista, manutenzione giardini e parchi, è impiegato presso il CREA come lavoratore stagionale dal 2007 per la realizzazione e manutenzione di piantagioni forestali, operazioni di potatura, gestione di archivi vegetali e vivai forestali.

Luciano Angeloni, lucangel63@libero.it, expert in the use of agricultural machinery and equipment, tractor driver, garden and park maintenance, he has been employed at CREA as a seasonal worker since 2007 for the establishment and maintenance of forest plantations, pruning operations, management of plant archives and forest nurseries.

Maura Barva, maura.barva@gmail.com, vicepresidente e co-fondatrice dell'APS Io Sono. Diplomata al liceo artistico, laureata in Fisica, decide di unire la passione per l'arte e la scienza sperimentando nuovi approcci alla didattica e all'educazione attraverso collaborazioni con enti del terzo settore e scuole private. Prima di fondare l'Associazione, infatti, è stata educatrice in diversi contesti, da quello scoutistico a quello steineriano. Grazie all'APS

Io Sono ha potuto specializzarsi nell'applicazione dell'*outdoor education* e dell'educazione emozionale principalmente per bambini in età scolare e adolescenziale.

Maura Barva, maura.barva@gmail.com, vice-president and co-founder of APS Io Sono. Graduated from the Art School, graduated in Physics, she decides to combine a passion for art and science by experimenting with new approaches to teaching and education through collaborations with third sector entities and private schools. In fact, before founding the association, she was an educator in various contexts, from the Scouting to the Steiner one. Thanks to the APS Io Sono she was able to specialize in the application of *outdoor education* and emotional education mainly for school-age and adolescent children.

Geoffrey E. Bishop, Geoffrey@nciw.org, è cresciuto nel Nuovo Galles del Sud, uno Stato dell'Australia sud-orientale. La sua infanzia è trascorsa nella fattoria di pecore della sua famiglia e poi in un collegio agricolo per l'istruzione superiore. Ha studiato orticoltura e architettura del paesaggio nelle Università di Melbourne e Sydney. Dopo la laurea ha trascorso i sei anni successivi viaggiando per il mondo con lo zaino in spalla. Ha visitato oltre 80 Paesi e ha trascorso il tempo facendo trekking nelle aree rurali. Ha conosciuto molte culture e ha compreso quale fosse il suo posto nel mondo. Nel 1966 ha fondato il Nature's Classroom Institute nel Wisconsin (USA). Il programma di educazione ambientale dell'Istituto è un servizio educativo offerto alle scuole di tutti gli Stati Uniti e aiuta gli studenti a comprendere l'ambiente naturale, a partecipare all'esplorazione dell'ecosistema e a lavorare insieme ai loro coetanei e agli insegnanti come una comunità. Il programma serve oltre 4.000 studenti ogni anno, nel Midwest, in Texas, in California e in Florida, e comprende oltre 90 scuole Montessori. Nel 2001, dopo aver sviluppato un solido curriculum accademico e ambientale all'aperto, ha formato la scuola Montessori del Nature's Classroom Institute, con lo scopo di unire la filosofia fondamentale di Maria Montessori con i suoi principi ambientali. Geoffrey è un relatore dinamico e interviene in conferenze in tutto il mondo, oltre che negli Stati Uniti. È stato presidente della Wisconsin Montessori Society e ora fa parte del consiglio di amministrazione dell'American Montessori Society, in cui ricopre diversi ruoli, tra cui quello di presidente del Montessori Life Advisory Board, del Global Committee, del Development, Finance and Member Engagement. Passa il tempo libero con il suo cane Zoey ed è un appassionato giardiniere, agricoltore e viaggiatore. Sta lavorando al suo primo libro.

Geoffrey E. Bishop, Geoffrey@nciw.org grew up in Northwest NSW, Australia. His childhood was spent on his family's sheep station and then

to an Agriculture Boarding school for his high school education. He studied Horticulture and Landscape Architecture in universities in both Melbourne and Sydney. After graduating he spend the next six years travelling and backpacking around the world, visiting over 80 countries, where he spent most of his time trekking in rural areas, learning cultures, and understanding his place in the world.

Geoffrey started Nature's Classroom Institute of Wisconsin, in 1996. The Nature's Classroom Institute Environmental Education program serves schools throughout the US, it helps students understand the natural environment, participate in ecosystem exploration, and work together with their peers and teachers as a community. The program serves over 4, 000 students each year, across the Midwest, Texas, California, and Florida, which includes over 90 Montessori school. In 2001, after developing a strong academic and environmental outdoor based curriculum he formed Nature's Classroom Institute's Montessori School, that blends the core philosophy of Montessori with his environmental principles. Geoffrey is a dynamic speaker and lectures, speaking all over the world and the in United States. He is Past Chair of the Wisconsin Montessori Society and now sits the Board of Directors of the American Montessori Society on which he performs several roles including Chair of the Montessori Life Advisory Board, Global Committee, Development, Finance and Member Engagement. In his free time, Geoffrey with his dog Zoey, is an avid gardener, farmer and traveler and is working on his first book.

Charlotte Bocarisa, cbocarisa@yahoo.com, la sua carriera in campo educativo è iniziata nel 2011 come educatrice presso la Whipper-snappers Daycare Nursery and Kids Club, dove lavora attualmente. Charlotte Bocarisa ha ottenuto il NVQ3 (National Vocational Qualification) in childcare nel 2012 e nel 2014 completato il training per diventare Forest School Leader. Nel 2016 ha conseguito il BA Hons Open Degree e la qualifica di insegnante d'infanzia. Nel 2020 ha ultimato il Master su Integrated Working with Children and their Families in the Early Years. Nella Day Nursery and Kids Club si occupa di *outdoor education* e di Forest School, e organizza per i bambini dai due anni in su opportunità, a cadenza regolare, di gioco all'aperto e in natura.

Charlotte Bocarisa, MA, cbocarisa@yahoo.com, her academic career started in 2011 when she started working at Whipper-snappers Daycare Nursery and Kids Club. After gaining an NVQ3 in childcare (2012), she continued to study part-time, achieving a BA Hons Open degree (2016), Early Years Teacher Status (2016) and awarded the degree of Master of Arts in In-

tegrated Working with Children and their Families in the Early Years (2020). She also had specific training to become a Forest School Leader (2014). The forest school ethos is to provide opportunities for children to play and connect with nature. From the age of two, the children visit the forest, at least once a week, to build on outdoor experiences.

Tiziana Boccanera, Tiziana_b@hotmail.com, laureata in Gestione e Conservazione del patrimonio Naturale all'Università di Siena, presidente del Circolo Parco della Cellulosa di Legambiente a Roma, esperta in *outdoor education* e progettista della Scuola nel bosco nel municipio XIII di Roma. Naturalista appassionata, con tanti anni di esperienza come capo scout, ha svolto campi con il WWF e organizzato escursioni per bambini e famiglie. In continua formazione, progetta e conduce laboratori naturalistici in vari contesti (scuole, librerie, associazioni, eventi) e con l'ausilio di vari strumenti sperimentate nei diversi contesti formativi, quali letture di albi illustrati, tecniche artistiche e creative.

Tiziana Boccanera, Tiziana_b@hotmail.com, Master's Degree in Management and Conservation of Natural Heritage at the University of Siena, President of Legambiente's Circolo Parco della Cellulosa in Rome, expert in Outdoor Education and designer of "School in the Woods" within the XIII municipality of Rome. Naturalist passionate, with many years of experience as scout leader, she carried out WWF camps and organized day trips for children and families. In continuous training, she currently designs and conducts naturalistic workshops in several contexts (schools, bookstores, associations, events), using various tools already tested in different educational contexts, such as reading of illustrated books, artistic and creative techniques.

Ally Brosnan, hakkebakkeskogen@scandischool.com, è laureata in educazione della prima infanzia e in educazione speciale. Nel 2017 è entrata a far parte della Scandinavian School of Jersey City per sviluppare e contribuire a condurre il programma della scuola all'aperto o Forest Kindergarten, per bambini di 4-6 anni. Per tutto l'anno vengono previste esplorazioni degli ambienti, degli ecosistemi locali e del senso di sé all'interno di una classe basata sulla formazione della comunità. Prima di unirsi alla Scandinavian School of Jersey City, Ally ha lavorato come insegnante di prima elementare nel distretto scolastico di Philadelphia. Quest'anno ha la responsabilità del programma di base della scuola ed è impegnata nella combinazione delle filosofie di apprendimento basate sul luogo, sul progetto e ispirate alla pedagogia della Scuola di Reggio Emilia.

Ally Brosnan, hakkebakkeskogen@scandischool.com, holds a B.S. in Early childhood Education and Special Education. In 2017, Ally Bro-

snan joined the Scandinavian School of JerseyCity to develop and co-lead its Forest Kindergarten program. This program leads children ages 4-6 in year-round explorations of loose part play, local ecosystems, and a sense of self within a community-based classroom. Before joining the Scandinavian School of Jersey City, Ally worked as a 1st grade teacher in the School district of Philadelphia. This year Ally has taken on the school's emerging elementary program- combining philosophies of place-based, project-based, and Reggio-inspired learning.

Anja Camilletti, anja.oro@gmail.com, socia operativa facente parte del consiglio direttivo dell'APS Io Sono. Diplomata al liceo artistico e formata pedagogicamente come insegnante Waldorf. Nasce come artista/artigiana (orafa cerista e ceramista), attraverso ciò si avvicina all'educazione, iniziando a collaborare con case protette, case famiglia e scuole pubbliche nell'ambito dell'arte; conseguita l'abilitazione steineriana si dedica alla cura del bambino, divenendo maestra di nido e materna. Proprio l'osservazione diretta di ciò che nei primi anni il bambino assimila in natura, insieme al suo crescente amore botanico, la convincono che deve approfondire la pedagogia in natura. Dopo aver insegnato "all'Asilo nel Bosco", insoddisfatta del metodo, decide di dedicarsi all'educazione insieme all'APS Io Sono; l'educazione emotiva, l'arte, la manualità, in uno spazio vero e vivente che è la natura, respirano.

Anja Camilletti, anja.oro@gmail.com, operating partner on the board of directors of the Aps Io Sono. Graduated from the Art School and pedagogically trained as a Waldorf teacher. Born as an artist/artisan (goldsmith, ceramist and ceramist), through this she approaches education, starting to collaborate with Protected Homes, Family Homes and Public Schools in the field of art; after obtaining the Steinerian qualification, she dedicated herself to the care of the child, becoming a nursery and maternal teacher. Precisely the direct observation of what the child assimilates in nature in the early years, together with his growing botanical love, convince her that she must deepen pedagogy in nature. After teaching "Kindergarten in the Woods", dissatisfied with the method, she decides to devote herself to education together with the Aps Io Sono; Emotional education, art, manual skills, in a real and living space that is Nature, they breathe.

Tina Carnegie-Dielhenn, tinacd07@gmail.com, la sua carriera in campo educativo è iniziata nel 1994 con la fondazione della Whipper-snappers Daycare Nursery and Kids Club; da un'iniziale attività educativa con 39 bambini fino agli 11 anni, attualmente accoglie 100 bambini nella prima infanzia e 50 bambini di età prescolare. L'asilo, il cui ethos è "apprendere attraverso

il gioco”, si estende su quattro fienili convertiti, circondati da terreni agricoli, ampi spazi all’aperto e da una forest school. Tina Carnegie-Dielhenn ha conseguito il NVQ3 (National Vocational Qualification) in Childcare ed è diventata NVQ assessor of childcare nel 1998. Nel 2005 ha ottenuto il Certificate in European Early Years Management e nel 2008 il Bachelor in Early Years Management. Nel 2021 ha conseguito il titolo di dottorato con l’elaborazione di un modello chiamato “Triangle of Tension” sulle tensioni che leader-proprietari di setting educativi della prima infanzia si trovano ad affrontare per una gestione di un business di successo.

Tina Carnegie-Dielhenn, tinacd07@gmail.com, her academic career started in 1994 when Whipper-snappers Daycare Nursery and Kids Club was established. After gaining an NVQ3 in childcare, she continued to study part-time while simultaneously a joint business owner, achieving NVQ assessor of childcare (1998), Certificate in European Early Years Management (2005) and BA (Hons) in Early Years Management (2008). In September this year, she was awarded the degree of Doctor of Philosophy for my research titled ‘The Triangle of Tension’ – leadership as the key to early years business success. Over the years, the nursery has grown from initially caring for and educating 39 children (babies to 11 years old) to 100 early years children with wrap around and holiday care for 50 primary school-aged children. The nursery is based within four converted barns surrounded by open farmland, with extensive outdoor environments, including a forest school, where our ethos is “learning through play”.

Raffaella Ceres, raffaella.ceres@tin.it, pedagoga, dottore in Scienze dell’educazione con Perfezionamento in Pedagogia interculturale presso l’Università degli Studi Roma Tre. Insegnante dal 1996 presso le scuole dell’infanzia e nei servizi educativi 0/6 di Roma Capitale. Consigliere Nazionale del Coordinamento Nazionale Pedagogisti e Educatori (CoNPed) è anche formatrice per i docenti presso Engim Nazionale e Centro Phronesis, enti accreditati al MIUR. Redattrice e collaboratrice in diverse webzine nazionali e regionali, unisce la sua formazione umanistica a un costante lavoro di ricerca e di approfondimento attraverso le forme d’arte teatrale, musicale e museale di matrice sperimentale. Ha conseguito nel 2019 il certificato 101 Analisi Transazionale. Nel 2020 ha terminato il percorso di formazione come mentore presso IKairos e ha conseguito il Master in Didattiche e Strumenti innovativi – Dinamiche relazionali e Gestione del Burnout, presso l’Università degli Studi Niccolò Cusano. Attualmente sta frequentando il Percorso di Alta Specializzazione Metodo Bruno Munari presso ABM (Associazione Bruno Munari). È socia del Circolo Legambiente e ha svolto azioni di *outdoor* con

lo stesso durante le attività extracurricolari per il polo educativo 0/6 Licio Giorgieri, XII Municipio.

Raffaella Ceres, raffaella.ceres@tin.it, pedagogist, Doctor in Education with Specialization in Intercultural Pedagogy at the University of Roma Tre. Teacher since 1996 at the Kindergarten and Educational Services 0/6 of Rome Capital. National Councilor of the National Coordination of Pedagogists and Educators (CoNPed) is also a trainer for teachers at Engim Nazionale and Centro Phronesis, bodies accredited to MIUR. Editor and collaborator in various national and regional webzines, she combines her humanistic training with constant research and study through experimental theatrical, musical and museum art forms. In 2019 he obtained the 101 Transactional Analysis certificate. In 2020 he completed his training as a Mentor at IKairos and obtained the Master in Didactics and Innovative Tools – Relational Dynamics and Burnout Management, at the Niccolò Cusano University. He is currently attending the Bruno Munari Method High Specialization Course at ABM (Bruno Munari Association). She is a member of the Legambiente Club and has carried out outdoor activities with the same during extracurricular activities for the educational center 0/6 Licio Giorgieri, XII municipality.

Francesca Cerrone, francesca.cerrone@beniculturali.it, laureata e specializzata in archeologia presso l'Università degli Studi di Roma "Sapienza", ha collaborato con la cattedra di Epigrafia Latina e con la Soprintendenza Archeologica di Roma nella catalogazione del materiale epigrafico. Dal 2010 è assistente alla fruizione e all'accoglienza del Ministero della Cultura, prima presso il Foro Romano-Palatino, poi presso il Parco Archeologico dell'Appia Antica, collaborando con la Segreteria di Direzione e con il Servizio Educativo. Fa parte del personale del Servizio Educativo del Parco Archeologico dell'Appia Antica (<https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it>).

Francesca Cerrone, francesca.cerrone@beniculturali.it graduated and specialised in archaeology at the University of Roma "Sapienza", has collaborated with the Chair of Epigrafia Latina and with the Archaeological Superintendence of Roma in the cataloguing of epigraphic material. Since 2010 she has been assistant to the Ministry of Culture, first at the Roman Forum-Palatino, then at the Parco Archeologico dell'Appia Antica, working with the Management Secretariat and the Educational Service. She is part of the staff of the Educational Service of the Appia Antica Archaeological Park (<https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it>).

Sandra Chistolini, sandra.chistolini@uniroma3.it, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Direttrice del Corso di Perfezionamento in “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, proponente del Progetto FISR2020 Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca – S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L’alleanza che “sicura” della Persona*. Ideatrice e responsabile scientifico del Fondo Pizzigoni. I suoi interessi scientifici sono di carattere comparativo e riguardano l’intercultura, la cittadinanza, la violenza domestica, l’*outdoor education*, le scuole di metodo, l’educazione ai valori coniugati all’interno della ricerca epistemologica generale per la ridefinizione dello statuto fondativo della pedagogia. Dirige la rivista *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, è vicepresidente dell’AIDU Associazione Italiana Docenti Universitari e Coordinatrice nazionale per l’Italia dell’Erasmus Academic Network Children’s Identity and Citizenship in Europe. È responsabile di programmi Erasmus Plus, Jean Monnet ed è ricercatrice associata alla Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade dell’Università Cattolica di Brasilia (Brasile). Ha pubblicato diverse monografie e articoli scientifici, tra cui *L’Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità* (2021).

Sandra Chistolini, sandra.chistolini@uniroma3.it, full Professor of General and Social Pedagogy at the University of Roma Tre. Director of the Master Course in “Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure”, proposer of the Project FISR2020-Special Supplementary Fund for Research-S.M.A.R.T. “School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The Careful Alliance for the Person”. Creator and scientific director of the Pizzigoni Fund, www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it. Her scientific interests are of a comparative nature and concern interculturalism, citizenship, domestic violence, *outdoor education*, schools of method, education to values combined within the general epistemological research for the redefinition of the founding statute of pedagogy. Director of the journal *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, and vice-president of AIDU, Italian Association of University Teachers. National coordinator for Italy of the Erasmus Academic Network Children’s Identity and Citizenship in Europe. She is responsible for the Erasmus Plus and Jean Monnet programmes and is a research associate at the UNESCO Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade of the Catholic University of Brasilia (Brazil). She has published several monographs and scientific articles, including *L’Asilo nel Bosco. The school open to communication on the territory between art and community* (2021).

Daniele Coco, daniele.coco@uniroma3.it, ricercatore SSD M-EDF/01 Metodi e Didattiche delle Attività Motorie, presso il Dipartimento di Scienze

della Formazione (Department of Education), Università degli Studi Roma Tre (University of Roma Tre). Membro del consiglio del Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”. Gli interessi scientifici riguardano prevalentemente gli aspetti didattico-educativi dell’educazione fisica, motoria e sportiva in età evolutiva. Ha scritto: *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale* (Anicia, Roma, 2014); *L’evoluzione didattico-educativa delle attività ludico-motorie, la fantasia e la creatività nel gioco arrampicata* (Vita e Pensiero, Milano, 2019).

Daniele Coco, daniele.coco@uniroma3.it, researcher SSD M-EDF/01 Methods and Didactics of Motor Activities, at the Department of Education, University of Roma Tre. Member of the board of the postgraduate course “Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure”. The scientific interests mainly concern the didactic-educational aspects of physical, motor and sports education in developmental age. He wrote: *Pedagogy of the body, playful-motor and moral development* (Anicia, Roma, 2014); *The didactic-educational evolution of playful-motor activities, imagination and creativity in the climbing game* (Vita e Pensiero, Milano, 2019).

Giovanni Cogliandro, cogliandro@gmail.com, è dirigente scolastico titolare dell’Istituto comprensivo “Mozart” e reggente dell’IIS “Von Neumann” di Roma. È docente incaricato nella Facoltà di Filosofia della Pontificia Università San Tommaso d’Aquino e presso l’Università di Roma Tor Vergata. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Filosofia presso l’Università di Perugia nel 2004, il DEA in Filosofia presso l’Università di Ginevra nel 2005, il Dottorato di ricerca in Giurisprudenza presso l’Università degli Studi Roma Tre nel 2010. Ha conseguito l’abilitazione scientifica nazionale come professore associato di Filosofia morale e Filosofia politica. Ha condotto periodi di studio e ricerca a Londra, Oxford, Monaco di Baviera, New York. Negli ultimi anni ha orientato la sua ricerca scientifica sui seguenti temi di ricerca che caratterizzano il dibattito filosofico contemporaneo: Etica delle virtù, Fioritura della Persona, Ragione Pubblica, Rule of law, Paternalismo liberale. Ha curato volumi collettanei e numeri tematici di riviste, opera come referee per diverse riviste scientifiche. Tra le sue pubblicazioni i volumi “*Rule of law*”. *La possibilità del contenuto morale del diritto* (Giuffrè, Milano, 2012) e *La dottrina morale superiore di J.G. Fichte. L’“Etica” 1812 e le ultime esposizioni della dottrina della scienza* (Guerini e Associati, Milano, 2005).

Giovanni Cogliandro, giovanni.cogliandro@scuolamozart.edu.it, head teacher in the Comprehensive Institute “Mozart” and in the Institute of High-

er Secondary Education “Von Neumann” of Roma. Professor of Moral and Political Philosophy at the Faculty of Philosophy of the Pontifical University San Tommaso d’Aquino and at the University of Roma Tor Vergata. PhD in Philosophy at the University of Perugia in 2004, a DEA in Philosophy at the University of Geneva in 2005, a PhD in Law at the University of Roma Tre in 2010. He is a recipient of the National Scientific Qualification as Associate Professor of Moral Philosophy and Political Philosophy since 2012. He spent some years of research leaves in London, Oxford, Munich, New York. Recently he has oriented his scientific research on the following research themes that characterize the contemporary philosophical debate: Virtue Ethics, Human Flourishing, Public Reason, Rule of Law, Liberal Paternalism. Editor of several collective volumes and thematic issues of journals and he acts as a referee for several scientific journals. Among his publications the books: “*Rule of law*”. *La possibilità del contenuto morale del diritto* (Giuffrè, Milano 2012) and *La dottrina morale superiore di J.G. Fichte. L’“Etica” 1812 e le ultime esposizioni della dottrina della scienza* (Guerini e Associati, Milano, 2005).

Valentina Cosimati, ilmelangolo@email.it, favolista, scrittrice e divulgatrice culturale, presidente della Giraffa Impertinente. Laureata con lode in Lettere con indirizzo Comunicazione e Spettacolo, Junior fellow McLuhan Program in Culture and Technology, University of Toronto, borsista del Corso di Perfezionamento “Muoversi con l’infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura”, ex giornalista e inviata, formazione eclettica, madre homeschooler, usa PBE e PBS come pratica d’insegnamento. Racconta cose difficili in modo semplice.

Valentina Cosimati, ilmelangolo@email.it, fable and fairy-tale writer, writer and cultural popularizer, president of La Giraffa Impertinente. Graduated magna cum laude in Humanities, Communication and Performing Arts, Junior Fellow McLuhan Program in Culture and Technology, University of Toronto, scholarship awarded for the Master course in “Moving with childhood from the Pizzigoni Fund to the world space between creativity and adventure”, former journalist and correspondent, eclectic training, homeschooler mum who uses PBS and PBE. She tells difficult things in simple way.

Silvia Desiato, silvia.desiato@gmail.com, è docente di scuola primaria, inizia la sua vocazione educativa sui banchi delle “elementari”. Laureatasi in Lettere Moderne all’Università degli Studi Roma Tre, ha da sempre a cuore lo sviluppo della persona e consegue la sua seconda laurea in Scienze della Formazione Primaria, specializzandosi sul sostegno, proprio per dedicarsi pienamente ai bisogni educativi delle future generazioni.

Silvia Desiato, silvia.desiato@gmail.com, is a primary school teacher, begins her educational vocation at the “elementary” school. Graduated in Modern Literature at the University of Roma Tre, she has always cared about the development of the person and achieves her second degree in Primary Education with a specialisation in supporting children with special educational needs. She is completely dedicated to the educational needs of future generations.

Daria di Bernardo, dariadb@gmail.com, counselor professionista in Mediazione Corporea a Indirizzo Bioenergetico e Conduuttrice di Classi di Movimento Bioenergetico. Regista, attrice, formatrice teatrale e di Pedagogia dell’espressione. Linguista. Fondatrice e vicepresidente di “LABirinti “APS.

Daria di Bernardo, dariadb@gmail.com, professional counselor in bioenergetics and conductor of Bioenergetic Movement Classes. Director, Actress, Theater and Expression Pedagogy Trainer; Linguist. Founder and Vice-president of LABirinti Social Promotion Association.

Francesca Di Michele, francesca.dimichele@uniroma3.it, PhD student in “Teoria e ricerca educativa e sociale”, Curriculum “Teoria e ricerca educativa”, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre. Nel 2021 ha partecipato al Convegno SIPED “Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire” con un intervento sull’opera di Alberto Manzi a confronto con quella del pedagogista brasiliano. Ha perfezionato l’iscrizione come Socio Junior presso la SIPED ed è entrata a far parte del gruppo di lavoro sulla Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari. Co-fondatrice e vicepresidente dell’Associazione di promozione sociale APS Cheiron. L’APS si occupa di educazione e pedagogia, attualmente porta avanti i progetti: Nautilus, progetto sperimentale di scuola all’aperto, rivolto a bambini della scuola primaria e Itaca, progetto di contrasto alla dispersione scolastica, rivolto a bambini della scuola primaria a rischio di abbandono scolastico precoce. Presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre ha conseguito i titoli di laurea magistrale quinquennale in Scienze della Formazione Primaria, di laurea specialistica in Scienze Pedagogiche e di laurea triennale Educatore professionale di comunità.

Francesca Di Michele, francesca.dimichele@uniroma3.it, PhD student in “Theory and educational and social research”, Curriculum “Theory and educational research”, Department of Education, University of Roma Tre. In 2021 she participated in the SIPED Conference “Pedagogy and politics on the occasion of the 100th anniversary of Paulo Freire’s birth” with a speech on the work of Alberto Manzi in comparison with that of the brazilian ped-

agolist. She completed the registration as Junior Member at SIPED and joined the working group on the Pedagogy of Family Educational Relations. Co-founder and vice-president of the Association of Social Promotion APS Cheiron. The association cares education and pedagogy, currently carries out the projects: NAUTILUS, an experimental outdoor school project, aimed at primary school children and ITACA, a project to combat early school leaving, aimed at primary school children at risk of early school leaving. At the Department of Education, University of Roma Tre she obtained a five-year master's degree in Primary Education, a master's degree in Pedagogical Sciences and a three-year degree in Professional Community Educator.

Paula Espinoza, *pedagogista*, pedagogista.scandischool@gmail.com, è laureata in educazione della prima infanzia e specializzata in arte. Negli ultimi 7 anni Paula ha considerato la Scandinavian School la sua casa. Infatti, si dedica completamente allo sviluppo pedagogico di tutta la scuola. Le piace lavorare con i bambini e collaborare con i gruppi di insegnanti per vedere la magia che si sprigiona sia all'interno che all'esterno della scuola.

Paula Espinoza, *pedagogista*, pedagogista.scandischool@gmail.com, holds a B.A. in Early Childhood Education with a minor in art. Paula has called The Scandinavian School her home for the past 7 years and devotes her thinking about pedagogical possibilities throughout the school. She enjoys working with children and collaborating with teaching teams to see the magic happening both indoors and outdoors.

Nadia Fagiani, nadia.fagiani@beniculturali.it, archeologa, laureata e specializzata in archeologia classica presso l'Università degli Studi di Roma "Sapienza", dal 2010 nel MIC nei ruoli della ex Soprintendenza dell'Etruria Meridionale e del Museo Etrusco di Villa Giulia, dal 2018 è un'assistente del Parco Archeologico dell'Appia Antica e lavora per il Servizio educativo e l'Ufficio valorizzazione dell'istituto. Fa parte del personale del Servizio Educativo del Parco Archeologico dell'Appia Antica (<https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it>).

Nadia Fagiani, nadia.fagiani@beniculturali.it, archaeologist, graduated and specialized in classical archaeology at the University of Roma "Sapienza", since 2010 in the MIC in the roles of the former Soprintendenza dell'Etruria Meridionale and the Etruscan Museum of Villa Giulia. Since 2018 she is an assistant of the Appia Antica Archaeological Park and works for the Educational Service and the Enhancement Office of the Institute. She is part of the staff of the Educational Service of the Appia Antica Archaeological Park (<https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it>).

Carlotta Ferrara, carlotta.ferrara@crea.gov.it, laurea specialistica in Fisica (2010), dottorato di ricerca in Geofisica (2014), docente a contratto di Matematica, Fisica e Metodologie di Ricerca Statistiche presso Atenei italiani e stranieri. Abilitazione Scientifica Nazionale – Fascia II nel settore 07/B2 Scienze e Tecnologie dei Sistemi Arborei e Forestali. Oggi in servizio come tecnologo presso il Centro di ricerca Foreste e Legno del Consiglio per la Ricerca in Agricoltura e l'Analisi dell'Economia Agraria (CREA), sede di Roma. Si occupa di analisi statistiche dei dati e modelli applicati agli ecosistemi forestali e ambientali. Collabora a numerose attività di ricerca interdisciplinari, anche riguardanti *outdoor education*. Autrice di oltre 60 articoli di carattere scientifico e divulgativo su riviste nazionali e internazionali.

Carlotta Ferrara, carlotta.ferrara@crea.gov.it, Bachelor degree in Physics (2007), Master degree in Physics (2010), PhD in Geophysics (2014), teaching experience as adjunct professor in Mathematics, Physics and Research Methodology at both national and international Universities. National scientific qualification for the position corresponding to Associate Professor (Abilitazione Scientifica Nazionale – Fascia II) in the field of forestry (07/B2 Scienze e Tecnologie dei Sistemi Arborei e Forestali) (from 2018). Today, Technologist at the Council for Agricultural Research and Economics, Research Centre for forestry and wood (CREA-FL), Via Valle della Quistione 27, 00166, Roma, Italy. Particular expertise in statistical data analysis and modelling applied to forest ecosystems and the environment. Participation in numerous interdisciplinary researches, also concerning *outdoor education*. Author of more than 60 publications in national and international journals.

Giancarlo Gallitano, giancarlo.gallitano@unipa.it, è docente a contratto di Architettura del Paesaggio presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Palermo, dove ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Architettura, Arti e Pianificazione. Svolge attività di progettazione e di ricerca sui temi della pianificazione e della progettazione urbana e del paesaggio. È esperto in processi di progettazione partecipata in interventi sullo spazio pubblico.

Giancarlo Gallitano, giancarlo.gallitano@unipa.it, is adjunct professor of Landscape Architecture at the Department of Architecture of the University of Palermo, where he obtained the title of PhD in Architecture, Arts and Planning. It carries out working and research activities on the themes of urban planning and design e of the landscape. He is an expert in participatory planning processes in interventions on public space.

Maria Germerud-Sharp, maria@scandischool.com, ha un Master in Pedagogia, è fondatrice e direttrice della Scandinavian School of Jersey City (USA). Combinando la sua passione per l'istruzione e assicurando il legame dei suoi figli con le abitudini, le tradizioni e la lingua svedese. Maria ha fondato la Scandinavian School of Jersey City nel 2010 con 4 bambini. Da allora la scuola è cresciuta accogliendo più di 100 bambini distribuiti in 8 aule e 2 edifici. Nella scuola ci sono una cucina aperta, un giardino con prodotti commestibili e un laboratorio. La scuola è cresciuta insieme alla visione pedagogica di Maria. Nella Scandinavian School of Jersey City i bambini giocano, si muovono liberamente e negoziano le relazioni sociali, passano il tempo all'aperto e nella natura, si prendono cura del loro ambiente immediato e della nostra terra, imparano a praticare il senso di consapevolezza e lo yoga, sperimentano l'opportunità di correre dei rischi, sia fisici sia emotivi.

Maria Germerud-Sharp, maria@scandischool.com, holds a Master's Degree in Education, and is the Founder and Director of The Scandinavian School of Jersey City. Combining her passion for education, and ensuring her own children's connection to her own Swedish customs, traditions and language, Maria founded The Scandinavian School of Jersey City in 2010 with 4 children enrolled. The school has since grown by more than 100 children enrolled, 8 classrooms in 2 buildings, an open kitchen, edible garden and atelier. As the school has grown, so has Maria's vision for The Scandinavian School. Giving children time to play, freely navigate and negotiate social relationships, spending time outdoors and in nature, caring for their immediate environment and our earth, learning to practice mindfulness and yoga as well as having opportunities to take risks, both physical and emotional are at the very core of The Scandinavian School of Jersey City.

Alessandro Guidi, alex.guidi@alice.it, dal 2015 è fondatore e presidente del Parco Natura VoloAlto voloalto@outlook.com, sito a Roma in via Quarto di Galeria 114. Il Parco Natura e fattoria didattica nasce per la conservazione e la tutela di specie animali, alcune delle quali sono in via d'estinzione, e per la diffusione di un'educazione ambientale nei confronti soprattutto dei bambini. Da anni, grazie a un entusiasmante team, propone delle attività all'aria aperta, secondo l'*outdoor education*, e anche altre attività finalizzate alla conoscenza del mondo animale e al rispetto di esso.

Alessandro Guidi, alex.guidi@alice.it, since 2015 is the founder and President of the VoloAlto Nature Park voloalto@outlook.com, located in Roma, via Quarto di Galeria 114. The Nature Park and Educational Farm was created for the conservation and protection of animal species, some of which are endangered, and for the dissemination of environmental education

especially for children. For several years, thanks to a team full of enthusiasm, it has been offering outdoor activities, according to *outdoor education*, and also other activities aimed at knowing and respecting the animal world.

Sara Iannucci, iannuccisaraphoto@gmail.com, presidente e co-fondatrice dell'APS Io Sono. Laureata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre come educatrice professionale socio-pedagogica, e fotografa, dopo aver lavorato per diversi anni con molti enti del terzo settore nell'ambito delle disabilità, della cooperazione internazionale, della promozione sociale, della violenza di genere, decide di fondare un'associazione per riportare la comunità e il territorio al centro del processo educativo del bambino (www.saraiannucci.com; www.associazioneiosono.it). Si specializza quindi in *outdoor education* e, proseguendo l'attività fotografica, capisce fin da subito l'importanza di dare all'educazione emotiva un ruolo cardine nel processo educativo.

Sara Iannucci, iannuccisaraphoto@gmail.com, president and co-founder of APS Io Sono. Graduated from Education Sciences at the University of Roma Tre as a socio-pedagogical professional educator, and photographer, after having worked for several years with many Third Sector Institutions in the field of disabilities, international cooperation, social promotion, gender violence, she decides to found an association to bring the community and the territory back to the center of the child's educational process. She then specializes in *outdoor education* and, continuing his photographic activity, she immediately understands the importance of giving emotional education a pivotal role in the educational process.

Luigi Inglese, luigi.inglese@uniroma3.it, sin dalle scuole superiori frequenta il gruppo sportivo dei Vigili del fuoco dove la sua naturale inclinazione verso la solidarietà e allo sport viene rafforzata. Nel 1968 vince il concorso all'Istituto Superiore di Educazione Fisica Statale di Roma diplomandosi nell'anno 1971. Docente di ruolo dal 1974 negli Istituti Superiori di secondo grado e poi dirigente scolastico. Laureato in Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre (1994), in Scienze Motorie presso l'Istituto Universitario di Scienze Motorie Statale di Roma (2001) e in Scienze per l'investigazione e la sicurezza presso l'Università degli Studi di Perugia (2011). Collabora con associazioni culturali e di volontariato; è volontario della Croce Rossa Italiana con diversi incarichi istituzionali. È amministratore di sostegno presso l'ASL Roma 6 ed è membro del Comitato Tecnico Scientifico di enti che si occupano di salute, alimentazione e prevenzione. Dal 2011 è cultore della materia presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Luigi Inglese, luigi.inglese@uniroma3.it, since high school attended the sports group of the Fire Brigade where his natural inclination towards solidarity and sport is strengthened. In 1968 he won the competition at the Higher Institute of State Physical Education in Roma, graduating in 1971. Lecturer since 1974 in secondary schools and then became headteacher. Graduated in Pedagogy at the University of Roma Tre (1994), in Motor Sciences at the University Institute of Motor Sciences in Roma (2001) and in Investigation and Safety Sciences at the University of Perugia (2011). He is member of cultural and voluntary associations, and volunteer in the Italian Red Cross where he performs various functions. He is a support administrator at the ASL, Roma 6, the Local health authority, and he holds an active partnership in the Scientific Technical Committee dealing with health, nutrition, and prevention. Expert in physical education and pedagogy of movement at the University of Roma Tre.

Manfredi Leone, manfredi.leone@unipa.it, PhD, architetto. Professore di Architettura del Paesaggio presso l'Università degli Studi di Palermo, conduce ricerche su vari temi. È Visiting professor presso numerose istituzioni estere. Autore di Parco Uditore a Palermo, lavora sul paesaggio, sull'ambiente costruito, sugli strumenti urbanistici.

Manfredi Leone, manfredi.leone@unipa.it, PhD, architect. Professor in Landscape Architecture at the University of Palermo, researcher on various topics. Visiting Professor at numerous foreign institutions. Author of Parco Uditore in Palermo, he works on the landscape, on the built environment, on urban plans.

Giorgia Macchiusi, giorgia.macchiusi@uniroma3.it, dottoranda in “Teoria e ricerca educativa e sociale”, Curriculum “Teoria e ricerca educativa”, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Ha svolto un anno di servizio civile nazionale come educatrice presso uno Spazio Be.bi. Montessori di Roma. Ha conseguito la laurea in Scienze dell'Educazione e la laurea magistrale in Scienze Pedagogiche presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha terminato il biennio di formazione presso l'Alta Scuola dell'Università degli Studi Roma Tre (ASTRE) ed è in possesso del diploma di specializzazione Montessori per educatori della prima infanzia rilasciato dall'Opera Nazionale Montessori. Ha svolto gli studi secondari nel liceo socio-psico-pedagogico dell'Istituto statale “Alessandro Manzoni” di Latina.

Giorgia Macchiusi, giorgia.macchiusi@uniroma3.it, PhD student in “Theory and educational and social research”, Curriculum “Theory and ed-

ucational research”, at the Department of Education Sciences of the University Roma Tre. She spent a year of National Civil Service as educator at the Montessori nursery in Roma. Giorgia graduated in Educational Sciences and obtained a master’s degree in Pedagogical Sciences from the University of Roma Tre. She completed her two-year training period at the “Alta Scuola Roma Tre” (ASTRE). Giorgia obtained the Montessori specialization diploma for early childhood educators issued by the “Opera Nazionale Montessori” (Italian Montessori Institution). She completed her secondary studies in the socio-psycho-pedagogical high school of the State Institute “Alessandro Manzoni” in Latina.

Marianna Manca, marianna.manca@gmail.com, formatrice teatrale di Pedagogia dell’espressione; conduttrice di laboratori di Teatro ed emozioni; autrice di testi teatrali per adulti e bambini; regista e attrice di spettacoli di Teatro fisico, Teatro sensoriale e Teatro in Natura; cantastorie; Presidente dell’Associazione di Promozione Sociale LABirinti APS.

Marianna Manca, marianna.manca@gmail.com, theater trainer of Expression Pedagogy; conductor of theater and emotions workshops; author of plays for adults and children; director and actress of physical theater, sensory theater and theater in nature shows; storyteller; President of the LABirinti APS Social Promotion Association.

Daniela Mangione, daniela.mangione@aru.ac.uk, è Senior Lecturer in Early Years and Primary Education, Course Leader della Foundation Degree in Early Years and Education presso l’Anglia Ruskin University, e Fellow della the Higher Education Academy. Dal 2010 al 2017 Daniela Mangione ha lavorato come Research Fellow e successivamente come Lecturer in Early Childhood e in Childhood and Youth Studies presso la Liverpool Hope University. Ha partecipato ad attività di insegnamento negli Emirati, in India e, attraverso programmi di staff ERASMUS exchange, ha insegnato presso le Università di Modena, Bologna, Padova, all’università Cattolica di Milano e all’Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca sono: l’*outdoor education*, l’apprendimento adulto, il teatro educazione per adulti, il work based learning (e la crescita professionale in campo educativo), e l’internazionalizzazione delle università.

Daniela Mangione, daniela.mangione@aru.ac.uk, is a Senior Lecturer in Early Years and Primary Education, Course Leader of the Foundation Degree in Early Years and Education, and a Fellow of the Higher Education Academy. Prior to join Anglia Ruskin University, she worked at Liverpool Hope University as a Research Fellow and then as a Lecturer in Education.

She was involved in teaching activities in the Emirates, in a voluntary project in India and in ERASMUS teaching exchange projects at the Università Cattolica of Milan, Università degli Studi Roma Tre, Università di Modena, Università di Bologna and Università di Padova. Her research interests are on *outdoor education*, adult learning, drama, work-based learning and professional development, and the internationalization of higher education.

Valentina Pagliai, valentinapagliai83@gmail.com, nasce a Roma nel 1983. Consegue il diploma scientifico presso il Liceo Evangelisti Torricelli e la laurea in scienze ambientali presso l'università La Sapienza di Roma, entrambi con il massimo dei voti. Capo scout brevettato, diviene responsabile della fascia di età 12-16 anni dal 2007 al 2009. Dopo essersi formata presso la Regione Lazio in Agricoltura Sociale, ha gestito per cinque anni una fattoria terapeutica-didattica nel Comune di Fiumicino. Ha fondato diverse associazioni che si occupano di tutela ed educazione ambientale, nonché di diritti umani. Socia del Circolo Legambiente Parco della Cellulosa dal 2015, è progettista ed educatrice nel progetto “La scuola nel bosco”, grazie al quale circa 10 scuole dell’infanzia del Municipio XIII e XII di Roma hanno potuto partecipare a progetti di *outdoor education*, ricevendo finanziamenti pubblici. Membro del consiglio direttivo di Legambiente Lazio dal 2019. Ha sempre lavorato per agenzie educative che l’hanno portata a svolgere progetti anche in altre città italiane. La sua passione per l’*outdoor education* si è concretizzata nella fondazione di un polo 0-6 con approccio *outdoor* a Roma nel 2020.

Valentina Pagliai, valentinapagliai83@gmail.com, was born in Rome in 1983. She received her scientific diploma at the Evangelisti Torricelli High School and graduated in environmental sciences at La Sapienza University of Rome, both with honors. Patented AGESCI scout leader, she became responsible for the 12-16 year-old age group from 2007 to 2009. After training at the Lazio Region in Social Farming, she managed a therapeutic-educational farm in the town of Fiumicino for 5 years. She founded several associations that deal with human rights, as well as environmental protection and education. Member of Circolo Legambiente Parco della Cellulosa since 2015, she is a designer and educator in the project “La Scuola nel Bosco” (School in the Woods). Thanks to this, about 10 kindergartens of the municipalities 13 and 12 in Rome have been able to attend *outdoor education* projects and receive public funding. She is also a member of the Legambiente Lazio’s executive board since 2019, and she has always worked for educational agencies that have led her to carry out projects in other Italian cities as well. In 2020, her passion for *outdoor education* has resulted in the foundation in Rome of a 0-6 school hub with an outdoor approach.

Diana Agnese Pallotta, diana.pallotta@yahoo.it, cresce nell'*outdoor* scozzese dove gli elementi del vento e dell'acqua sono i suoi primi maestri. Insegna da oltre 20 anni in diversi contesti educativi e formativi, nella scuola dell'infanzia e l'università, le aziende e il terzo settore. Tra i suoi interessi troviamo la ricerca personale e spirituale, la comunicazione autentica e l'espressione della nostra umanità.

Diana Agnese Pallotta, diana.pallotta@yahoo.it, grew up in the Scottish Outdoors where the elements of the wind and water were her first teachers. She has over 20 years of teaching experience in different educational and training settings, from Kindergarten to university, from companies to voluntary and community organisations. Her current areas of interest include personal and spiritual self-development, authentic communication and the expression of our humanity.

Azzurra Patriarca, patriarca.azzurra@gmail.com, docente di scuola primaria, laureanda in Scienze della Formazione Primaria. Laureata in Teorie della Comunicazione e iscritta all'Ordine dei Giornalisti del Lazio, ha ricoperto il ruolo di addetta stampa presso l'UNIDO Italia. Alla luce di Rio+20 e dell'Agenda 2030, ha avuto modo di riflettere su quanto sia importante ripartire dai bambini per tutelare il pianeta e il creato, dando loro l'opportunità di scoprire il mondo attraverso l'osservare, il fare, il pensare, l'immaginare, l'ascoltare e il dialogare, affinché possano diventare cittadini attivi in una società globale.

Azzurra Patriarca, patriarca.azzurra@gmail.com, primary school teacher, is a student in Early Child Education, as journalist, graduated in Communication Theories, she served as press officer at UNIDO Italy. On the premises of Rio+20 Conference and the 2030 Agenda, she had the opportunity to reflect on how important it is to start with children to protect the planet and living creatures, giving them the opportunity to discover the world through observing, doing, thinking, imagining, listening, and talking, so that they can become active citizens in a global society.

Antonio Petagine, antonio.petagine@uniroma3.it, è ricercatore a tempo determinato profilo A di Storia della Filosofia presso l'Università degli Studi Roma Tre. Dopo avere compiuto i suoi primi passi nella ricerca presso l'Università Cattolica di Milano, ha insegnato Storia della filosofia medievale a Urbino e ha lavorato per l'Università di Friburgo (Svizzera) e la PUSC di Roma. Oltre a temi di interesse storico-filosofico, si è occupato di argomenti di carattere etico-antropologico, come le relazioni, l'identità personale, la felicità e lo sviluppo personale. Tra le sue monografie, ricordiamo: *Aristotelismo difficile*.

L'intelletto umano nella prospettiva di Alberto Magno, Tommaso d'Aquino e Sigieri di Brabante (Milano, 2004), *Profili dell'umano. Lineamenti di Antropologia Filosofica* (Milano, 2007); *Matière, corps, esprit. La notion de sujet dans la philosophie de Thomas d'Aquin* (Fribourg, 2014); *Coltivare l'umano. Perché abbiamo bisogno dell'etica* (Napoli-Salerno, 2019).

Antonio Petagine, antonio.petagine@uniroma3.it, is researcher of History of Philosophy at the University of Roma Tre. After his first research experience at the Catholic University of Milan, he was adjunct Professor in History of Medieval Philosophy in Urbino (Italy) and researcher FNS at the University of Fribourg (Switzerland). He was also professor at the PUSC of Rome. He is interested in many areas of philosophy, but he has particularly devoted himself to the History of Medieval Philosophy, Ethics and Philosophical Anthropology. His main research topics are the nature of the intellect, human relationships, personal identity, happiness and personal development. He wrote: *Aristotelismo difficile. L'intelletto umano nella prospettiva di Alberto Magno, Tommaso d'Aquino e Sigieri di Brabante* (Milan, 2004), *Profili dell'umano. Lineamenti di Antropologia Filosofica* (Milan, 2007); *Matière, corps, esprit. La notion de sujet dans la philosophie de Thomas d'Aquin* (Friborg, 2014); *Coltivare l'umano. Perché abbiamo bisogno dell'etica* (Naples-Salerno, 2019).

Giuseppe Pignatti, giuseppe.pignatti@crea.gov.it, laurea in scienze forestali (1990), dottore di ricerca in arboricoltura da legno (1996), docente a contratto di ecologia forestale presso l'Università di Palermo (1995-1996), dal 1996 ricercatore a tempo indeterminato, oggi in servizio presso il Centro di ricerca Foreste e Legno del Consiglio per la Ricerca in Agricoltura e l'Analisi dell'Economia Agraria (CREA), sede di Roma. Si occupa di botanica ed ecologia forestale, vivaistica e risorse genetiche forestali, con particolare attenzione all'area mediterranea, *outdoor education*. È responsabile della sede di Roma del Centro dal 2019. Da oltre 10 anni svolge progetti di *outdoor education* per giovani e adulti, realizzati presso l'azienda sperimentale del CREA di Casalotti (Roma), che ospita 77 ha di piantagioni forestali sperimentali. Autore di oltre 90 pubblicazioni di carattere scientifico e divulgativo.

Giuseppe Pignatti, giuseppe.pignatti@crea.gov.it, degree in forestry sciences (1990), PhD in wood arboriculture (1996), contract professor of forest ecology at the University of Palermo (1995-1996), forest researcher since 1996, works at the Rome office of the Research Center for Forestry and Wood of the Council for Agricultural Research and Economics (CREA). Main research fields are botany and forest ecology, nursery and forest genetic resources, with particular focus on the Mediterranean, and *outdoor education* in forest areas. In charge of the Rome office since 2019, for over 10

years he carried out *outdoor education* projects for young people and adults at the 77 ha experimental farm of CREA in Casalotti (Rome). Author of over 90 scientific and technical publications.

Mara Pontisso, mara.pontisso@beniculturali.it, laureata e specializzata in archeologia presso l'Università degli Studi di Roma "Sapienza", ha conseguito una formazione specifica per la mediazione culturale e la didattica dei beni culturali. Dal 2017 riveste il ruolo di funzionario archeologo presso il Parco Archeologico dell'Appia Antica (<https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it>) e dal 2018 è Responsabile del Servizio Educativo. Svolge inoltre compiti di tutela territoriale ed è responsabile archeologo dell'Antiquarium di Lucrezia Romana.

Mara Pontisso, mara.pontisso@beniculturali.it, graduated and specialized in Archeology at the "Sapienza" University of Roma, has achieved a specific training for cultural mediation and heritage education. Since 2017 she has held the role of "Funzionario Archeologo" at the Appia Antica Archaeological Park (<https://www.parcoarcheologicoappiaantica.it>) and since 2018 has been in charge of the Educational Service. She also has territorial protection tasks and is the archaeologist in charge of the "Antiquarium di Lucrezia Romana".

Giorgio Pontuale, giorgio.pontuale@crea.gov.it, laurea triennale in Fisica (2003), Collaboratore Tecnico degli Enti di Ricerca presso il CNR (1983-2018) si è occupato di Acustica Ambientale, Meccanica Statistica e Scienza della Complessità. Oggi in servizio Centro di ricerca Foreste e Legno del Consiglio per la Ricerca in Agricoltura e l'Analisi dell'Economia Agraria (CREA), sede di Roma, collabora alle attività di vivaistica risorse genetiche forestali e di *outdoor education*. Autore di circa 40 articoli di carattere scientifico e divulgativo su riviste nazionali e internazionali con *peer review* indicizzate.

Giorgio Pontuale, giorgio.pontuale@crea.gov.it, Bachelor's degree in Physics (2003), Technical Collaborator of Research Institutes at the CNR (1983-2018), he dealt with Environmental Acoustics, Statistical Mechanics and Science of Complexity. Since 2018 at the Research Center for Forestry and Wood of the Council for Agricultural Research and Analysis of Agricultural Economics (CREA), based in, he collaborates in forest nursery, forest genetic resources and *outdoor education* activities. Author of about 40 scientific articles in national and international journals with indexed peer reviews.

Anya Popova, atelier@scandischool.com, atelierista, laureata in belle arti e cinema, con una formazione in storia dell'arte, sta per conseguire un Master in Leadership progressiva in educazione. È artista ed esperta educa-

trice con l'arte, ama lavorare con bambini e adulti di tutte le età, utilizzando una vasta gamma di materiali presenti nel laboratorio o disponibili all'aperto.

Anya Popova, atelier@scandischool.com, atelierista holds a double degree in fine arts and film with a minor in art history and is on her way to a masters of progressive leadership in education. An artist and an experienced art educator, Anya enjoys working with children and adults of all ages, using a wide range of materials inside the atelier or with what's available outdoors.

Chiara Quagliani, chiara.quagliani@gmail.com, laureata in Scienze dell'educazione della prima infanzia presso l'Università degli Studi Roma Tre e specializzata in educazione all'aperto. Attualmente è educatrice in un asilo nido ed è stata anche insegnante di danza. Le piace lavorare con i bambini e crede fortemente nelle potenzialità dell'educazione all'aperto. Desidera migliorare e innovare i metodi dell'educazione scolastica, ancora troppo lontani dai tempi e dai bisogni dei bambini.

Chiara Quagliani, chiara.quagliani@gmail.com, graduated in Early Childhood Education at the University of Roma Tre and specialized in *outdoor education*. Currently, she works as educator in a nursery school. Previously, she also was a dance teacher. She enjoys working with children and strongly believes in the potential of *outdoor education*. For this reason, she wants to improve and innovate methods and strategies of teaching in schools still too far away from the times and needs of children.

Maria Rita Radicelli, mariarita.radicelli@gmail.com, è presidente della Cooperativa Libera...mente. Gestisce servizi socio-educativi ed assistenziali sul territorio e diversi asili, tra cui l'asilo nido aziendale dell'Università di Palermo "Università dei piccoli", "Micronido Fantabosco", Asilo nido "Università dei piccoli junior" e la scuola dell'infanzia "La bottega di Geppetto". Da diversi anni i nidi della Cooperativa adottano un orientamento pedagogico volto a privilegiare e valorizzare spazi esterni favorendo così nei bambini esperienze dirette e concrete in natura, Outdoor education. Dal 2019 è referente delle scuole naturali di tutta la Sicilia. Collabora in diversi progetti con il comune di Palermo, quali PON e spazi ludici. Ha avuto in gestione dalla Sovrintendenza ai beni culturali il parco del Castello di Maredolce, dove svolge attività sia con i bambini dell'asilo che con i bambini del territorio.

Maria Rita Radicelli, mariarita.radicelli@gmail.com, is president of the Libera...mente Cooperative. It manages socio-educational and welfare services in the area and various kindergartens, including the company nursery of the University of Palermo "University of the small", "Micronido Fantabosco", kindergarten "University of small junior" and the kindergar-

ten “Geppetto’s workshop”. For several years, the Cooperative’s nurseries have adopted a pedagogical orientation aimed at favoring and enhancing outdoor spaces, thus favoring children direct and concrete experiences in nature, Outdoor education. Since 2019 he has been the contact person for natural schools throughout Sicily. He collaborates in various projects with the municipality of Palermo, such as PON and play areas. He was managed by the Superintendency for Cultural Heritage of the park of the Castle of Maredolce, where he carries out activities with both kindergarten and local children.

Hannah Riarback-Nunez, hannah@scandischool.com, è laureata in comunicazione presso il Baruch College, Weissman School of Arts & Sciences e in sociologia. È direttrice associata nella Scandinavian School di Jersey City e ha lavorato con i bambini della scuola dell’infanzia per oltre 15 anni sia negli Stati Uniti che nella nativa Svezia. Condivide pienamente la missione della Scandinavian School che è quella di proteggere l’infanzia attraverso la cura di un ambiente nutriente nel quale si assicura il gioco, si pone attenzione all’educazione alla salute e all’aria aperta per tutti i bambini della comunità. È grata che i suoi figli siano educati secondo i principi della scuola svedese e che abbiano molto tempo per il gioco libero, in ambienti interni ed esterni, senza la preoccupazione per le condizioni del tempo.

Hannah Riarback-Nunez, hannah@scandischool.com, holds a B.A. in Communications from Baruch College, Weissman School of Arts & Sciences and a Minor in Sociology. Hannah is the Associate Director of the Scandinavian School of Jersey City, and has been working with children in Early Childhood for over 15 years both in the US and her native Sweden. Hannah is passionate about Scandi School’s mission of protecting childhood through a nurturing environment, ensuring plenty of play, and the focus on health and the outdoors for all children in our community. As a mother of two, Hannah is thankful that her own children are experiencing a similar upbringing to her own in Sweden, with plenty of time for unstructured play, inside and outside regardless of weather.

Marco Svolacchia, marco.svolacchia@uniroma3.it, laurea in Lettere a “La Sapienza”, dottorato in Linguistica nelle Università di Padova e Venezia, borsa post-dottorale dell’area filologico-linguistico-letteraria delle stesse, già ricercatore del Dipartimento di Linguistica dell’Università degli Studi Roma Tre, è professore di Linguistica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Si è occupato di semitico, somalo, italiano, inglese, tedesco; teoria fonologica e sintattica, lingua scrit-

ta; educazione linguistica (italiano L2, miti e pregiudizi linguistici, punteggiatura, “igiene linguistica”, semplificazione della scrittura amministrativa). Già membro del consiglio del Centro Linguistico di Ateneo di Roma Tre e della commissione per la prova di accesso di italiano per studenti stranieri, è membro fondatore del Centro di Ricerca Interdipartimentale di Studi Somali. Ha tenuto numerosissimi corsi, in varie sedi: Lingue e letterature straniere/Lingue e comunicazione internazionale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Dottorato, Corsi di perfezionamento, corsi abilitanti per insegnanti, Scuole di perfezionamento, SSIS, LUMSA, FAD (Linguistica teorica, storica, tedesca, Sociolinguistica, Fonologia inglese e francese, Sintassi contrastiva inglese-italiano, Lingua somala, Alfabetizzazione, Lingua scritta vs parlata, Pregiudizio linguistico, Diversità linguistica, Interlinguistica, Lingue dei segni, Punteggiatura).

Marco Svolacchia, marco.svolacchia@uniroma3.it, after a PhD in Linguistics at the Universities of Padua and Venice, and a postdoctoral fellowship, is professor of Linguistics at the Department of Educational Sciences, University of Rome Tre. Has dealt with Semitic, Somali, Italian; phonological and syntactic theory; written language; linguistic education (Italian L2, linguistic myths and prejudices, punctuation, linguistic ecology, academic and administrative writing, etc.). Former member of the board of “Centro Linguistico di Ateneo” (Language Learning Center) of University of Roma Tre, he is a founding member of the Interdepartmental Research Centre for Somali Studies. He has held numerous courses, in different Schools and Departments, both undergraduate, and postgraduate, PhD included.

Matteo Villanova, matteo.villanova@uniroma3.it, Matteo Villanova già professore incaricato di Psicopatologia forense (1992\2006) presso l’Istituto di Medicina legale e delle Assicurazioni Università Sapienza di Roma, Facoltà di Medicina e Chirurgia con tesi sperimentale (1988) in Medicina criminologica e Psichiatria forense (*Stigmati neuropatiche residue per violenza sessuale in età infantile* – F. Ferracuti), Psichiatra (*Reti neurali, fuzzy logic e creatività*), perf. Medicina penitenziaria, Coroner Medicina legale, Psico-diagnostica (UNICRI-ONU F. Bruno), Sessuologia clinica (Aiesec Firenze W. Pasini), docente e didatta nazionale CIICS Torino F. Granone), professore di Neuropatologia dello sviluppo presso l’Università Europea di Roma (2000/2006), Sistemi cognitivi e aggressività, Scienze dell’investigazione presso Università dell’Aquila-Ministero dell’Interno, Criminologia presso l’Università Niccolò Cusano. Dal 2006 è professore di Neuropsichiatria infantile, Medicina preventiva e Psicopatologia forense, Educazione psicomotoria e Criminologia presso l’Università degli Studi Roma Tre ove pubblica *Modello medico-pedagogico*

originale (Modello Strutturale Estetico Biologico, MSEB). Giudice onorario e consulente Ministero Giustizia – Magistratura e Gemme a Bruxelles/Mediazione minorile penale, scolastica e familiare. Consulente Ministero della Salute, Commissione Benessere alla persona e Commissione Senato professioni giornalistiche. Direttore Master clinico forense e criminologico in Educazione affettiva e sessuale per l'infanzia, l'adolescenza e la genitorialità e Perfezionamento in Comportamenti sessuali a rischio, responsabile Osservatorio Laboratorio Tutela Rispetto Emozionale (OLTREEE).

Matteo Villanova, matteo.villanova@uniroma3.it, former Professor in charge of Forensic Psychopathology (1992/2006) at the Institute of Legal Medicine and Insurance Sapienza University of Rome Faculty of Medicine and Surgery with an experimental thesis (1988) in Criminological Medicine and Forensic Psychiatry (Neuropathic stigmata residual for sexual violence in infantile age-F. Ferracuti), Psychiatrist (Neural networks, Fuzzy Logic and Creativity) Perf. Penitentiary Medicine, Coroner Forensic Medicine, Psycho-Diagnostics (UNICRI-ONU F. Bruno), Clinical Sexology (Aiesec Firenze W. Pasini), National Teacher and Didact CIICS Turin F. Granone) Professor of Developmental Neuropathology European University of Rome (2000/2006) Cognitive systems and aggression Investigation Sciences University of Aquila-Ministry of the Interior, Criminology Niccoló Cusano University. Since 2006 Professor of Child Neuropsychiatry, Preventive Medicine and Forensic Psychopathology, Psychomotor Education and Criminology University of Roma Tre, where he publishes Original Medical-Pedagogical Model (Aesthetic Biological Structural Model, MSEB). Honorary Judge and Consultant Ministry of Justice-Judiciary and Gemme in Brussels/Juvenile mediation, criminal, school and family. Consultant of the Ministry of Health, Personal Wellbeing Commission and Senate Commission for Journalistic Professions. Director of the Forensic and Criminological Clinical Master in Affective and Sexual Education for Infancy, Adolescence and Parenthood and Specialization in Sexual Behavior at Risk, Head of the Emotional Respect Protection Laboratory (OLTREEE).

Michelle Wisbey, michelle.wisbey@aru.ac.uk, ha trascorso gli ultimi 25 anni come educatrice Montessori e come Montessori trainer e docente universitario presso l'Anglia Ruskin University. La sua strada verso Damasco è stata quando ha visitato la Maynard Montessori pre-school per un'intervista di lavoro e vide la messa in pratica della filosofia montessoriana basata sulla centralità del bambino, in cui ogni bambino era positivamente occupato in attività educative. Le sue credenziali educative includono un diploma Internazionale sul metodo Montessori, un BA (hons) in Education, un

Master in Leadership e Management Educativo e un Dottorato in Education sul metodo Montessori in Malawi. Negli ultimi 25 anni ha lavorato con un team di educatori di infanzia al fine di costruire 5 “Outstanding” Montessori pre-schools. La qualità della pratica educativa montessoriana, sia in ambienti interni sia all’aperto, e il rispetto per la voce del bambino sono di massima importanza per Michelle.

Michelle Wisbey, michelle.wisbey@aru.ac.uk, has spent the last 25 years as a Montessori educator to Early years children and more recently in higher education as a Montessori trainer and a lecturer at Anglia Ruskin University. Her road to Damascus moment was when she visited Maynard Montessori pre-school for a job interview and saw the child-centric Montessori educational philosophy in practice with each and every child, positively engaged. Her educational credentials now include an International Montessori diploma, a BA(hons) in Education, a Master in education leadership and management and a Doctorate in Education. Over these 25 years she has worked with a committed team of early years educators to build up a group of 5 “Outstanding” Montessori pre-schools. Quality of the Montessori provision, both indoors and outdoors and respect for the child’s voice are of utmost importance to Michelle.

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

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835141112

OUTDOOR EDUCATION

L'emergenza epidemiologica da COVID-19, oggetto del Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca FISR 2020 del Ministero dell'Università e della Ricerca, area *Social Sciences and Humanities*, finalizza l'ipotesi progettuale S.M.A.R.T. Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona, *School as World, Environment, Responsibility, and Territory. The careful Alliance for the Person*.

La proposta definisce le soluzioni metodologiche di processo nel Corso di perfezionamento internazionale *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura*, studiato per una formazione universitaria inclusiva del Terzo Settore. La gestione dell'emergenza investe in conoscenze e competenze, con la riorganizzazione delle attività in sistemi di insegnamento-apprendimento reinventati nell'outdoor education. Le nuove strategie sono indispensabili al superamento della crisi, nel rispetto delle condizioni sostenibili di sicurezza. L'obiettivo di elevare l'istruzione, in coerenza con normative e raccomandazioni nelle quali è centrale l'attenzione ad assicurare il benessere dei minori, implica la condivisione del principio, classico e universale della pedagogia, secondo il quale l'ambiente naturale è da considerare imprescindibile per il sano e giusto sviluppo della persona umana. Da tale assunto scaturiscono l'esplorazione di molteplici esperienze di connessione con la natura e la strutturazione del modello sistemico originale, consistente e replicabile su scala nazionale, costruito con l'unione di protagonisti del percorso, tra scuola e famiglia, e realtà educative locali ed estere. Il modello prototipale, multidimensionale, si fonda sulla ricerca realizzata nella sperimentazione condotta dall'Università degli Studi Roma Tre, dall'Università degli Studi di Palermo, dal Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria (CREA) e dal Centro di ricerca Foreste e Legno di Roma. Il monitoraggio dell'azione scientifica prospetta i traguardi raggiunti divenuti impulso per l'innovazione di curricula e piani educativi, anche orientando future scelte di *governance*. Nell'outdoor education adulti e bambini vivono attivamente la formazione etico-valoriale e maturano relazioni interpersonali significative.

Sandra Chistolini è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale nell'Università degli Studi Roma Tre. Per i nostri tipi ha pubblicato anche: *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning* (2019); *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi* (2020); *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità* (2021).