

Introduzione

I bisogni educativi naturali

di *Roberto Farné, Alessandro Bortolotti e Marcella Terrusi*

E diceva: siete voi di città che la chiamate *natura*. È così astratta nella vostra testa che è astratto pure il nome. Noi qui diciamo *bosco, pascolo, torrente, roccia*. Cose che uno può indicare col dito. Cose che si possono usare. Se non si possono usare, un nome non glielo diamo perché non serve a niente.

Cognetti (2016, p. 140)

La denominazione *Outdoor Education* (OE) suona come nuova nel nostro linguaggio pedagogico; in realtà il suo significato in senso stretto, educazione fuori, all'aperto, non è una novità nel panorama che comprende le teorie e le pratiche dell'educazione moderna e contemporanea. Almeno da Rousseau in poi (ma alcuni segnali importanti in questo senso c'erano già stati nell'Umanesimo e nel Rinascimento), l'educazione ha posto la centralità di temi quali il rapporto fra lo sviluppo della persona e il suo ambiente, l'importanza che hanno il corpo, il movimento e i sensi, nella prospettiva di una "educazione naturale" come orizzonte di riferimento. Oggi potremmo vedere tale orientamento sotto due prospettive: da una parte quella "ecologica", di una pedagogia cioè capace di considerare l'educazione (il soggetto in educazione) nella sua globalità sistemica e situata. Lo sviluppo dell'intelligenza e delle capacità del soggetto avviene in presa diretta con la realtà delle cose concrete, e tale realtà trova nell'ambiente, soprattutto quello naturale, il suo luogo di riferimento elettivo.

Dall'altra potremmo parlare di "antipedagogia" se si considera che la pedagogia ufficiale si è sempre identificata con l'istituzione scolastica, dove l'aula con i suoi arredi e i suoi sussidi, che ne connotano il livello didatticamente innovativo, rappresenta il luogo di riferimento primario, quello che da sempre identifica l'ambiente-scuola. In tale immagine l'ambiente esterno assume un significato inessenziale, una sorta di "varia ed eventuale" nell'ordine del giorno della didattica e del suo curriculum.

Nel corso degli ultimi due secoli, parallelamente al progresso sociale ed economico e alle sue contraddizioni, si è via via radicata la consapevolezza di un dilemma pedagogico: quello che vedeva da una parte nello sviluppo della scuola un fattore decisivo per la modernità, che però comportava un prezzo da pagare alto in termini di costrizioni fisiche e psicologiche nel periodo dall'infanzia all'adolescenza. La scuola moderna infatti non ha alcunché di naturale: essa è una invenzione della modernità impostata sulla didattica intesa come metodo teso a garantire la "produttività" e l'efficacia. Ovviamente i progressi delle scienze dell'educazione, al pari dei progressi nelle altre scienze, hanno migliorato nel tempo le tecniche e la qualità della didattica, a fronte anche dei problemi emergenti che via via la società poneva alla scuola, senza tuttavia negare o mettere in discussione la centralità e l'assetto della scuola con i suoi apparati istituzionali. Dall'altra parte, di qui il dilemma pedagogico, la scuola ha sempre mostrato la sua inadeguatezza, la sua fisiologica discrasia, rispetto a una consapevolezza sempre più diffusa di quei "bisogni educativi speciali" che spesso, in realtà, sono "bisogni educativi naturali" a cui sembra incapace di far fronte, dovendo assecondare un mandato istituzionale che pone forti vincoli al suo assetto e alla sua libertà di azione.

1. Assumiamo Comenio (Jan Amos Komenský, 1592-1670) come punto di riferimento della pedagogia moderna per ciò che riguarda la scuola nel suo impianto istituzionale. Tra le sue opere, la *Didactica magna* (1638) rappresenta il tentativo sistematico di definire il processo di insegnamento e apprendimento sulla base di un metodo scientifico. Tale metodo, comunque, non prescinde affatto dalle esperienze sensibili del bambino, anzi le presuppone. Secondo Comenio il procedimento didattico parte dalla esperienza diretta del bambino sulle cose sensibili per poi definirsi in apprendimento attraverso il linguaggio.

2. Nel corso del XIX secolo la critica all'istituzione scolastica ha conosciuto prese di posizione significative sul piano teorico e pratico. Ci basta qui ricordare tre esempi: il primo è la Summerhill School fondata da Alexander Neill nel 1921 in Germania e trasferita due anni dopo in Inghilterra, dove esiste tuttora, e che rappresenta il modello di scuola libertaria a cui in seguito si sono ispirate molte altre scuole nate in opposizione al sistema scolastico pubblico e al suo autoritarismo pedagogico. Il secondo è rappresentato dalla Scuola di Barbiana e da *Lettera a una professoressa* (1967), il libro che nel descrivere l'esperienza di quella scuola parrocchiale svolge una serrata critica alla scuola pubblica dimostrando il suo fallimento pedagogico. Il terzo esempio è la descolarizzazione, teorizzata da Everett Reimer e da Ivan Illich rispettivamente con i libri *School Is Dead* e *Deschooling Society*, entrambi del 1971, dove si espone la teoria della insostenibilità della scuola per come si è costruita nella società occidentale e per il ruolo che essa assume nella politica e nell'economia globale.

L'OE non intende definirsi come ulteriore ingrediente (insieme alle tante altre "educazioni" di cui dovrebbe farsi carico la scuola) di un "menù" che sta condannando la scuola a una sorta di "bulimia didattica", ma come una modalità diversa di "fare scuola", riconciliando i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza, assumendo la lentezza e la leggerezza come dispositivi efficaci nella didattica (Zavalloni, 2008; 2017). L'ambiente esterno come normale (naturale) ambiente di apprendimento in connessione con l'ambiente interno. Senza nulla togliere alla centralità della scuola nel tempo lungo della formazione del soggetto, la domanda è se sia possibile (ri)pensarla come ambiente di benessere pedagogico (nel senso dello "star-bene", *welbeing*) per chi la vive sia come insegnante sia come allievo, oltre che nell'impianto didattico che ridefinisce l'economia (l'ecosistema) degli apprendimenti e il modo di essere insegnante. Si tratta di un punto importante, per non indurre in tentazione di ritenere l'OE una "moda pedagogica", come ce ne sono state altre nel più o meno recente passato (mode legate a metodi, tecniche, materiali ecc.). Le mode, in quanto tali, sono destinate a "passare di moda": l'OE va intesa peraltro non come una moda, ma come un modo di fare educazione.

La psicopedagogia dell'ultimo secolo ha sviluppato scientificamente alcune intuizioni che Rousseau (e non solo lui) aveva espresso sul piano puramente teorico o della narrazione pedagogica. Oggi possiamo soffermarci su cinque ambiti tematici di primaria importanza che sostengono direttamente o indirettamente l'OE e la sua cultura.

Il primo riguarda l'affermazione del ruolo che assume l'ambiente nella relazione educativa. Tale aspetto si declina su due versanti: quello scolastico e quello extrascolastico. Maria Montessori (2000) ne ha fatto uno dei temi fondamentali del suo *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione*, il fatto cioè che l'educazione non si risolve nella relazione duale adulto-bambino, ma in quella triangolare che comprende adulto-bambino-ambiente in relazione reciproca. Si comprende come si tratti di un cambiamento non formale ma epistemologico: l'ambiente è a tutti gli effetti coprotagonista del processo educativo e dunque va colto a livello sia della intenzionalità progettuale dell'adulto-educatore, sia della relazione che il soggetto-educando instaura autonomamente in presa diretta con l'ambiente e i suoi elementi costitutivi. Sul piano scolastico, quindi, il concetto di "ambiente" non si identifica né si chiude all'interno dell'aula (per quanto accogliente e

attrezzata), ma si apre all'esterno e alla molteplicità di "ambienti" che configurano campi d'esperienza e di apprendimento. All'aula come ambiente pressoché esclusivo della scuola si contrappone un'idea di ambiente inclusivo, cioè aperto a comprendere oltre all'aula altri spazi fuori.

Ma è sul piano extrascolastico che l'OE ha accumulato il più significativo know-how di una pedagogia sociale che ha riguardato vari ambiti dell'educazione e della formazione. Lo Scoutismo rimane certamente l'esempio più affermato e diffuso di un metodo educativo la cui "scientificità pedagogica" è ampiamente provata in oltre un secolo di storia, e che assume l'ambiente naturale come setting di socialità ludica e cooperazione, spirito di avventura e attivismo (Bover, 1984; Bertolini, Pranzini, 2001; Massa, 2001). Nel corso degli anni Settanta e Ottanta si sviluppano, promosse da enti locali e da associazionismo, molte esperienze durante i mesi estivi; si tratta di case di vacanza e campi gioco, all'insegna di un nuovo modello pedagogico basato sull'animazione, sulla centralità e la scoperta del territorio (Frabboni, 1971; Ballardini, Batracchi, 1971)³.

Lo "spaesamento" estivo e avventuroso che un ambiente naturale consente, lo rende ambiente elettivo per condurre esperienze nei campi dell'educazione speciale, della marginalità e della devianza (Bertolini, Caronia, 1993), ma anche della formazione degli adulti. Servono per questo educatori e formatori la cui professionalità unisca la competenza psicopedagogica a quella sulle tecniche dell'esplorazione e dell'esursionismo. Si tratta di esperienze basate su una temporanea e programmata full-immersion in un ambiente altro rispetto al normale contesto di vita, come può essere un ambiente naturale (mare, montagna ecc.), in cui mettersi alla prova sia sul piano individuale sia in situazioni di cooperazione. Esperienze che, se ben organizzate e ben condotte, consentono al soggetto di conoscere le proprie potenzialità e i propri limiti, sviluppare autostima e socialità positiva. In ultima analisi, innescare processi di cambiamento che investono la globalità della persona.

3. Tra la fine degli anni Sessanta e la prima metà degli anni Settanta si sviluppano, in particolare nel Nord Italia, alcune importanti esperienze di "Parchi Robinson", grazie all'iniziativa del CIGI, Comitato italiano per il gioco infantile (D'Amato, 1968; IPA, 1976; Panfilii, 1983).

Il secondo nucleo tematico riguarda l'attivismo e l'apprendimento naturale. È stata la convergenza di una serie di contributi, tra cui la costituzione nel 1921 della "Ligue internationale pour l'éducation nouvelle", di cui è stato principale animatore Adolphe Ferrière, sulla base di un eccezionale lavoro di documentazione condotto per circa dieci anni sulle esperienze pedagogiche innovative in molti paesi europei, insieme al pensiero pedagogico di John Dewey e alle ricerche di Jean Piaget e di Lev S. Vygotskij sulla psicologia dell'infanzia, a determinare lo spostamento dell'attenzione dalla centralità dell'insegnamento nell'azione didattica a quella sull'apprendimento. Si tratta cioè di valorizzare soprattutto la naturale motivazione ad apprendere del soggetto e il suo bisogno altrettanto naturale di agire sulla realtà esplorandola, ponendosi domande, mettendosi alla prova; innescando su tali meccanismi la funzione didattica dell'insegnamento. L'ambiente esterno, quello naturale soprattutto, si pone come un setting privilegiato per sviluppare quelle esperienze e attività che costituiscono la base fondamentale degli apprendimenti, per cui le esperienze si elaborano attraverso pensieri e linguaggi. La scoperta del gioco come attività naturale e primaria nello sviluppo del bambino sul piano psicomotorio, sociale e cognitivo porta alla compiuta valorizzazione pedagogica della dimensione ludica, con cui la scuola (ambiente esclusivo) fatica ancora a prendere dimistichezza (Farné, 2005; 2016; Straccioli, 2008; Rogers, 2010; Gray, 2015).

Il terzo tema è quello della promozione della salute e del benessere psicofisico che trovano nella vita all'aria aperta e nel movimento alcune fondamentali prescrizioni. Le ricerche epidemiologiche condotte in vari ambiti delle scienze della salute e le indicazioni di organismi internazionali come l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e l'Osservatorio europeo dei sistemi sanitari ci danno indicatori preoccupanti riconducibili a stili di vita connotati da una stretta correlazione fra aumento della sedentarietà e diminuzione di tempo dedicato ad attività all'aperto. Le conseguenze, soprattutto per i soggetti in età dello sviluppo – quando maggiore è il fabbisogno (e la naturale predisposizione dei soggetti) di attività all'aria aperta –, sono nell'aumento del rischio di malformazioni posturali, di sovrappeso, miopia, disturbi del sonno, del comportamento e dell'attenzione. Ogni ora di attività sedentaria dovrebbe prevedere almeno sei minuti di attività motoria, e comunque sette ore di attività sedentaria al giorno toccano già una

soglia di rischio⁴. Dovremmo infine chiederci perché non si consente ai bambini di andare a scuola a piedi o in bicicletta; si tratterebbe di “educare” le famiglie e la scuola alla graduale autonomia dei bambini, e di incidere sulle politiche del territorio che riguardano i percorsi pedonali e ciclabili (Mularo, Riegger, 2013). Parliamo di una pratica motoria salutare ed educativa già in atto in altri paesi. Un tema importante, oggetto di studi e ricerche a livello urbanistico e sociologico, riguarda il concetto di “ambiente obesogenico” (Martelli, 2018): esso riguarda le caratteristiche che un ambiente urbano può evidenziare nello stimolare condizioni di vita attiva dei suoi abitanti (Borgogni, Farinella, 2017). Oppure, laddove un certo ambiente presenta un tasso significativamente alto di soggetti sovrappeso o a rischio di obesità, se vi siano delle caratteristiche urbanistiche, abitative, di mobilità ecc. che possono essere lette come fattori concorrenti a favorire quella condizione di rischio.

Il quarto nucleo tematico che sostiene l'orientamento dell'OE è quello che fa riferimento alla dimensione ecologica e della sostenibilità (Farné, 2018). Si tratta di pratiche didattiche orientate a educare il soggetto, fin dall'infanzia, a prendere familiarità con una serie di comportamenti virtuosi in rapporto, per esempio, alla cura dell'ambiente, ai consumi di materiali e risorse, più in generale al proprio stile di vita. Tali comportamenti sono supportati dalla conoscenza dei fenomeni e dei processi che riguardano l'economia e l'ecologia, l'agricoltura e l'industria ecc. Nell'OE l'ambiente esterno è il luogo che mette a disposizione i “materiali didattici situati” su cui costruire esperienze e conoscenze che riguardano, fondamentalmente, il “mondo della vita” nell'accezione fenomenologica (Husserl, 1983). La conoscenza scientifica non si trasmette in modo asettico, sulla base di verità-oggettive-date, ma attraverso una intenzionalità pedagogica che la riconduce al

4. Un ulteriore aspetto importante per la salute riguarda la vitamina D, che regola il metabolismo del calcio e i processi di mineralizzazione delle ossa. Soggetti che presentano una carenza di vitamina D sono coloro che trascorrono poco tempo all'aria aperta durante la vita quotidiana. Il fabbisogno di vitamina D, che il nostro organismo sintetizza grazie soprattutto all'esposizione alla luce solare, richiederebbe di trascorrere all'aria aperta almeno venti minuti al giorno. Quando la stagione lo permette possiamo trarre facilmente vantaggio in tal senso: tutti comunque dovrebbero cercare di trascorrere più tempo all'aria aperta per favorire il proprio benessere, ovviamente con le dovute attenzioni in ragione del clima.

senso delle domande originarie nella relazione soggetto-mondo. Ha scritto Husserl che «le mere scienze di fatti creano meri uomini di fatto» (ivi, p. 328). Il concetto di “sostenibilità”, cioè l'idea per cui i processi di sviluppo e di cambiamento nell'ambiente devono essere orientati al mantenimento della biodiversità e delle risorse naturali nel futuro, deve partire da un recupero di intenzionalità nella relazione con l'ambiente come luogo di vita. Posso spiegare con schemi, diagrammi e discorsi il ciclo dell'acqua a un bambino, che lo potrà studiare e imparare. Ma sarà un apprendimento diverso se lo stesso bambino ha avuto l'esperienza della pioggia sul viso, dell'acqua di un fiume o di un torrente, con cui avrà giocato o che avrà percorso in barca, della neve che cade e si scioglie, e delle domande che naturalmente possono sorgere (o essere sollecitate) da queste esperienze. Si pensi al vento, al fuoco, al clima e a tutto ciò che può significare sul piano educativo e delle conoscenze il fare esperienza diretta della varietà di questi fenomeni, a partire dalle percezioni sensibili e dagli effetti che essi provocano. Basterebbe frequentare abitualmente il giardino della scuola o un parco non distante, animati da qualche buona idea osservativa e investigativa.

Il quinto ambito che contribuisce a dare valore all'OE è quello più propriamente culturale. Si tratta cioè di un insieme di riferimenti a esperienze, percorsi e prodotti che non hanno finalità educative o didattiche in senso stretto, ma formano un terreno favorevole nel quale cresce la cultura outdoor che alimenta e sostiene la pedagogia outdoor. Il primo di questi riferimenti, la letteratura per l'infanzia, non solo nella tradizione che possiamo definire “classica” ma anche nelle sue espressioni contemporanee, vede un fiorire di proposte editoriali, narrative e illustrative dove il rapporto fra il bambino e l'ambiente naturale assume un protagonismo ricco di suggestioni avventurose e formative (Terrusi, 2014). Marie-José Chombar de Lauwe, in un'opera tuttora fondamentale sulle rappresentazioni culturali dell'infanzia, ha scritto:

Il fanciullo autentico è natura, come ci dicono spesso molti autori in un linguaggio più o meno diretto [...]. In un processo di accostamento per analogia di natura, fanciullo ed elementi, fanciullo e vita vegetale o animale simboleggiano insieme gli stessi valori [...]. Il significato della vita appare attraverso le leggi della natura, di cui comprende il linguaggio [...]. La natura con cui il fanciullo si trova continuamente in rapporto si caratterizza sia per il

suo aspetto famigliare, giardino o ad immagine di un giardino, sia per il suo aspetto selvaggio e primitivo. Essa fa tutt'uno con il fanciullo o gli assicura un rifugio dalle sue angosce personali e dalle ferite che la società gli infligge (Chombar de Lauwe, 1974, pp. 307-8).

Almeno altri due fattori hanno contribuito in misura significativa alla cultura outdoor: uno è quello delle attività ludico-sportive e motorie. Si tratta di uscire dai canoni dello sport istituzionale (così come, per certi versi, della scuola istituzionale) per ripensare questo campo d'esperienza sulla base di pratiche sportive centrate su ogni tipologia di ambiente esterno, e su forme in cui la dimensione partecipativa assume un valore superiore all'esito competitivo (Missaglia, 2002). Dalla riscoperta di "cammini" alle grandi maratone che, quasi ritualmente, si svolgono in suggestivi percorsi di grandi città, dai trekking a piedi o in bici ai modi di "vivere il mare" (barca a vela, windsurf ecc.), al successo di nuove discipline come l'orienteeing e il parkour, il panorama della "cultura dello sport" ha visto una straordinaria mutazione verso forme outdoor basate su un agonismo inclusivo. In tali contesti l'ambiente non è un fattore oggettivo, asettico (il campo da calcio, da tennis, da basket, nella loro oggettiva e istituzionale standardizzazione, quasi un "non luogo"), ma è ambiente vissuto, coprotagonista insieme a chi partecipa di quell'esperienza sportiva.

L'altro è quello dell'arte ambientale: qui è la dimensione estetica a emergere dal rapporto interattivo fra l'artista e l'ambiente. Il punto di partenza è l'atteggiamento, lo sguardo nei confronti sia del paesaggio sia degli elementi naturali: estetico appunto perché riguarda non la manipolazione utilitaristica, funzionale di quegli elementi, ma la sfera delle percezioni sensoriali e, attraverso di esse, la ricerca di senso. Dalle esperienze di Land Art sul finire degli anni Sessanta fino a quelle più recenti dove l'opera d'arte è una componente ecologica ed eco-compatibile dell'ambiente stesso in cui viene installata, fino alle forme suggestive di opere (soprattutto sculture) basate su materiali di scarto e riciclati, il cui messaggio va oltre l'atto creativo, il principio deweyano dell'arte come esperienza (*art as experience*) suona decisamente attuale nell'ambito dell'OE.

L'OE, nelle sue molteplici declinazioni, ha già prodotto una mole importante di studi e di ricerche a livello internazionale (in forma di articoli su riviste, saggi, volumi) nel campo delle scienze dell'educazio-

ne e di esperienze che ne dimostrano le potenzialità e la sostenibilità. Basta qui citare la recente pubblicazione dell'*Handbook of Outdoor Play and Learning* (Waller et al., 2017), un'opera di circa 700 pagine a cui hanno lavorato sei editors e oltre cinquanta autori, per farsi un'idea della consistenza di un tema che ha raggiunto un livello alto di maturazione scientifica sul piano della riflessione teorica e critica, della ricerca empirica, degli approcci metodologici. E, ancora sul piano internazionale, la rivista "Journal of Adventure Education and Outdoor Learning", che esiste da circa vent'anni e ha accumulato un importante repertorio di esperienze e ricerche scientifiche. Anche in Italia, seppure in ritardo rispetto ad altri paesi a noi vicini, l'attenzione a questo tema si sta diffondendo, sia in ambito universitario sia nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola, dove molti interventi di formazione si fanno incontrando resistenze ma anche interesse e disponibilità al cambiamento.

Alla base c'è una realtà che, se è ancora marginale sul piano quantitativo, è comunque in crescita e costituisce un importante "laboratorio pedagogico" sul piano sia della formazione, sia della sperimentazione. Le denominazioni "Asilo nel bosco" (Manes, 2016) e "Scuola nel bosco" (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015) identificano soprattutto "Scuole libere", il cui progetto nasce dall'assumere l'ambiente esterno, prevalentemente di tipo naturale, non solo come il luogo abitato dalla scuola, ma anche come l'elemento a partire dal quale costruire il progetto educativo nella sua globalità (Salvo, 2017). A fianco di queste realtà, nelle normali istituzioni educative 0-6 anni (nidi e scuole dell'infanzia) e nella scuola primaria si è diffusa e si sta diffondendo una sensibilità a questo tema, che richiede formazione e attitudine al

5. Col primo convegno "Outdoor Education, l'educazione si-cura all'aperto", a Bologna nel 2013, si è iniziato a porre in Italia il problema dello spazio esterno come ambiente di esperienza e di apprendimento nell'età dello sviluppo, a partire dall'educazione dell'infanzia (Farné, Agostini, 2014). Il convegno, organizzato in partnership fra Comune di Bologna e Università degli studi di Bologna (i dipartimenti di Scienze dell'educazione, Psicologia, Scienze per la qualità della vita), è giunto nel 2018 alla sua sesta edizione, proponendo ogni anno un focus tematico diverso, attraverso relazioni scientifiche e presentazioni di esperienze. Un ruolo importante lo ha avuto la rivista "Infanzia", del dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, che nel n. 6 del 2011, con un focus sull'OE a cura di Alessandro Bortolotti, apriva su questa tematica dedicandole con continuità negli anni successivi un'attenzione attraverso articoli di esperienze e di riflessione.

cambiamento⁶. Se nell'ambito 0-6 anni, soprattutto laddove si è sviluppata una cultura per l'infanzia che ha espresso una elevata qualità pedagogica, si è trovato subito il terreno più favorevole all'attivazione dell'OE, anche nella scuola primaria stanno emergendo attenzioni ed esperienze che hanno portato alla creazione di una Rete delle scuole all'aperto (<https://scuoleallaperto.wordpress.com/>).

Un processo necessariamente lento (come lo è l'educazione) che richiede continuità e che ha investito innanzitutto realtà territoriali dove gruppi di insegnanti ed educatori hanno fatto dell'OE il loro ambito di aggiornamento e di formazione, iniziando a progettare e documentare esperienze, scoprendo le possibilità di un benessere educativo per tutti coloro che vivono la scuola.

Questo volume intende essere, da una parte, un punto di arrivo della riflessione scientifica e culturale sull'OE svolta da un gruppo che, lavorando sul piano della ricerca e della formazione, coglie la complessità e la ricchezza di questo orientamento, e le sue suggestioni culturali. Dall'altra, un punto di partenza per sollecitare sviluppi critici, ulteriori piste di indagine e di esperienza poiché, ancora una volta, in educazione, senza il coraggio delle buone pratiche difficilmente si arriva a pensare buone teorie.

Riferimenti bibliografici

- BALLARDINI R., BATTACCHI M. (1971), *Il campo-gioco e la città*, La Nuova Italia, Firenze.
- BERTOLINI P., CARONIA L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
- BERTOLINI P., PRANZINI V. (2001), *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scoutismo*, Nuova Fioraliso, Roma.
6. Un passo importante che conferma sul piano delle politiche educative l'attenzione a questo tema è nel documento *Linee guida: per restituire la natura ai bambini*, approvato dal Comune di Bologna nel 2015 per la realizzazione di interventi tesi alla valorizzazione dei giardini e degli spazi all'aperto di nidi e scuole dell'infanzia (Diolaiti, Donati, 2015). L'Assessorato Educazione e scuola del Comune di Bologna ha assunto dal 2013 l'OE come orientamento per i propri servizi educativi; lo stesso è avvenuto in altri comuni sia della regione Emilia-Romagna, sia di altre regioni.

- BORGOGNI A., FARINELLA R. (2017), *Le città attive. Percorsi pubblici nel corso urbano*, FrancoAngeli, Milano.
- BORTOLOTTI A. (a cura di) (2011), *Focus: outdoor education*, in "Infanzia", 38, 6, pp. 408-28.
- BOVERI P. (1984), *Il genio educativo di Baden-Powell*, Ancora, Milano (ed. or. 1926).
- CHOMBART DE LAUWE M. J. (1974), *I segreti dell'infanzia e la società. Nella letteratura, nelle comunicazioni di massa, nella ricerca teorica*, Armando, Roma (ed. or. 1971).
- COGNETTI P. (2016), *Le otto montagne*, Einaudi, Torino.
- D'AMATO N. (1968), *I ragazzi del Parco Robinson*, presentazione di G. Rodari, CIGI, Ivrea.
- DIOLAITI R., DONATI P. (2015), *Per restituire la natura ai bambini*, in "Infanzia", 42, 4-5, pp. 293-6.
- FARNÉ R. (2005), *Pedagogy of Play*, in "Topoi", 24, pp. 169-81.
- ID. (2016), *For the Phenomenology of Play*, in "Encyclopaedia", 20, 45, pp. 30-52.
- ID. (2018), *L'insostenibile pesantezza dell'educazione*, in "Pedagogia Oggi", 1, pp. 51-69.
- FARNÉ R., AGOSTINI F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari, Parma.
- FRABONI F. (1971), *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, La Nuova Italia, Firenze.
- GRAY P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino (ed. or. 2013).
- HUSSERL E. (1983), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano (ed. or. 1952).
- IPA - INTERNATIONAL PLAYGROUND ASSOCIATION (1976), *I parchi gioco Robinson: il gioco d'avventura e la creatività del fanciullo*, Atti della VI conferenza internazionale (Milano 31 agosto-6 settembre 1975), CIGI, Ivrea.
- MANES E. (2016), *L'asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*, Tlön, Bel-laria.
- MARTELLI S. (2018), *Mega eventi sportivi, pubblicità in tv e junk food. Quattro indagini su bambini e stili di vita sani e attivi*, FrancoAngeli, Milano.
- MASSA R. (2001), *Saggi critici sullo scoutismo*, Nuova Fioraliso, Roma.
- MISSAGLIA G. (2002), *Green sport, un altro sport è possibile*, La Meridiana, Molletta.
- MONTESSORI M. (2000), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano (1^a ed. 1948).
- MULATO R., RIEGGER S. (2013), *Scarpe blu. Come educare i bambini a muoversi in città in sicurezza e autonomia*, La Meridiana, Molletta.
- PANFILI O. (1983), *Il CIGI tra cronaca e storia: contributi per una pedagogia del gioco*, Thyrtus, Atrone.

- ROGERS S. (ed.) (2010), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures*, Routledge, London.
- SALVO M. (2017), *Asili nel bosco: dove trovarli e come funzionano*, in "La Repubblica D.it", 14 febbraio.
- SCHENETTI M., SALVATERRA I., ROSSINI B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- STACCIOLI G. (2008), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma.
- TERRUSI M. (2014), *Letteratura per l'infanzia e narrazioni naturali*, in Farné, Agostini (2014, pp. 69-74).
- WALLER T. et al. (eds.) (2017), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*, SAGE, London.
- ZAVALLONI G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non-violenta*, EMI, Bologna.
- ID. (2017), *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, EMI, Bologna.

Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile

di Roberto Farné

Nelle scienze dell'educazione, la didattica è un campo di ricerca e applicazione che si è progressivamente rafforzato adeguandosi allo sviluppo scientifico e tecnologico che "impone" la rapida acquisizione di nuovi saperi con più efficaci modalità di apprendimento, in una società dove l'efficienza e la produttività dei sistemi di istruzione sono fattori competitivi su cui confrontarsi in campo internazionale e misurare il proprio livello di sviluppo¹. In questo senso, una didattica orientata sulla base di una certa "scientificità" opera nella convinzione che il successo di un sistema educativo sia misurabile con strumenti oggettivi di tipo quantitativo, che la diffusione di apparati tecnologici sia una condizione necessaria a favorire il miglioramento dell'istruzione. Infine, che anticipare/incrementare il budget di conoscenze e competenze nell'età infantile favorisca il futuro successo della persona.

Eppure, a fronte di straordinarie conquiste nell'accesso alle conoscenze, siamo attraversati da un "malessere" che si traduce in senso di disagio nei confronti di un sistema educativo pesante e fragile al tempo stesso, dove l'investimento sulla scuola drena quantità enormi di risorse al punto da porci il problema della sua sostenibilità (Farné, 2018). Questo, che appare come un paradosso, potrebbe essere letto anche come una sfida pedagogica. Siamo in grado di investire notevoli somme di danaro per far accedere i nostri figli ai livelli alti dell'istruzione, offrendo loro opportunità formative extra o parascolastiche, un benessere materiale e di opportunità inimmaginabile volgendo lo

1. Non a caso l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) svolge ricerche e analisi comparative sui sistemi di istruzione nei 35 paesi con il maggiore indice di sviluppo basato sull'economia di mercato, che fanno parte di questo organismo (il report *Education at a Glance 2017* è disponibile su internet).

sguardo indietro di qualche generazione o verso paesi fuori dalla nostra area di sviluppo eppure non lontani da noi. Nonostante questo avvertiamo una debolezza complessiva nella formazione delle giovani generazioni, una perdita di autorevolezza nelle istituzioni e nei ruoli preposti all'educazione.

Si è diffuso un modello culturale e pedagogico per cui tutto si può acquisire facilmente, rapidamente e, possibilmente, senza fatica da parte di bambini che vivono stili di vita segnati da iperprotezione ed elevato grado di consumi materiali. La quantità di libri e quaderni di cui dispone un bambino di scuola primaria oggi (il peso del suo zaino scolastico) rende l'idea di una pressione cognitiva che, per soddisfare obiettivi di apprendimento formale sempre più elevati, costringe da una parte a semplificarne i contenuti, dall'altra ad accelerare i processi didattici. In un'età in cui l'esperienza concreta dovrebbe essere il dispositivo fondamentale su cui innestare pensiero, linguaggio e apprendimento, e dove il corpo e i sensi hanno una straordinaria importanza nella maturazione psicomotoria, emotiva e intellettuale, i bambini trascorrono la quasi totalità del tempo al chiuso di un'aula, in ascolto o chini a eseguire compiti. Poiché la didattica è gestione di spazio, tempo e comunicazione in funzione del processo di insegnamento e apprendimento, bisogna riconoscere che la gestione di questi elementi e la modalità in cui i bambini "stanno a scuola" definiscono il modello di pedagogia della scuola.

Se a questa condizione aggiungiamo quella familiare dove i bambini, soprattutto nelle città, non dispongono liberamente di tempi e spazi in cui esprimere gioco e socialità liberi, possiamo descrivere una condizione dell'infanzia sempre più "invisibile" sul piano sociale, diretta da adulti a cui sono demandate competenze e responsabilità nel trattare con i bambini. Come hanno scritto Schérer e Hocquenghem (1979, pp. 54-5), un adulto che non sia genitore, insegnante o che non svolga qualche professione educativa potrebbe non avere alcuna occasione di incontrare e mettersi in relazione con un bambino. In un importante saggio di sociologia dell'infanzia che analizza il bambino come "soggetto sociale" definito da un proprio campo di relazioni leggiamo: «Il problema da affrontare relativamente allo spazio dei bambini è, perciò, quello del controllo. Mettendo a fuoco tre ambienti spaziali – la scuola, la città e la casa – [...] ciascuno è dedicato al controllo e alla regolamentazione del corpo e della mente del

bambino, attraverso regimi di disciplina, apprendimento, sviluppo, maturazione e acquisizione di abilità» (James, Jenks, Proux, 2002, p. 38). E a proposito della città: «Gli spazi globali e pubblici delle città sono quindi sempre di più sotto sorveglianza, nel caso in cui i bambini si trovassero nel posto sbagliato al momento sbagliato» (ivi, p. 53)².

Parlare di bambini di strada o in strada oggi evoca le immagini di un'infanzia abbandonata, alla deriva di una sopravvivenza dura e impura nelle periferie di certe grandi città dell'Asia o del Sud America. Appare dunque come una sorta di suggestiva immagine pedagogica quella del "piccolo flaneur" (Milani, Raimondo, 2015), cioè del bambino che percorrendo le strade della città costruisce le proprie mappe spaziali e sensoriali fatte di luoghi, angoli, oggetti che egli incontra o che gli vengono incontro, più o meno casualmente. Eppure non si può negare quale importante ruolo abbia nella formazione questo tipo di esperienza dove, come ha scritto Walter Benjamin, autore di pagine fra le più suggestive sulla cultura per l'infanzia, «non sapersi orientare in una città non vuol dir molto, ma smarrirsi in essa come ci si smarrisce in una foresta è una cosa tutta da imparare. Ché i nomi delle strade devono suonare all'orecchio dell'errabondo come lo scricchiolio dei rami secchi e le viuzze interne gli devono scandire senza incertezze, come le gole montane, le ore del giorno» (Benjamin, 1973, p. 9).

1.1

Il modello sintonico e distonico

Dal XVII secolo, con la nascita di una concezione moderna dell'infanzia e scientifica dell'educazione, si delinea una doppia concezione del processo formativo. Da una parte esso viene concepito in termini sintonici con il modello di società che si va sviluppando: si tratta cioè di

2. Il tema del rapporto fra i bambini e la città è da tempo oggetto di studi e ricerche nel campo della sociologia dell'infanzia e della pedagogia sociale (Ward, 2000; Laneve, 2002; Mularo, Riegger, 2013; Borgogni, Farinella, 2017). Un importante punto di riferimento è il lavoro svolto da Francesco Tonucci (2005) a cui si deve il progetto "Città dei bambini".

creare le condizioni affinché l'educazione diventi il motore del progresso, utilizzando le risorse e le conoscenze tecniche e scientifiche per incrementare le competenze delle generazioni più giovani, rendendole sempre più adeguate alle esigenze di una società moderna. È evidente il ruolo decisivo e positivo che assume la scuola come istituzione organicamente inserita in un modello di "società educante". In questo senso il progresso politico e culturale di una società è inescindibilmente legato al progresso dei suoi sistemi educativi, secondo una logica di investimenti e di programmazioni coerente (sintonica) con un certo modello di sviluppo economico e tecnologico.

Dall'altra parte prende corpo una concezione pedagogica di tipo distonico, in base alla quale per favorire le condizioni migliori alla formazione del soggetto è necessario prendere le distanze dal modello di società in cui viviamo e di cui sono evidenti le disgrazie. Qui l'infanzia finirebbe per perdere le potenzialità insite nei propri caratteri originari, alienandosi in una città/civiltà inautentica. Se è così, allora dobbiamo riconoscere che la scuola come istituzione/espressione di questa società è essa stessa alienante e che l'unica possibilità pedagogicamente percorribile è quella di uscirne costruendo altrove un percorso educativo basato su campi di relazioni e di esperienze in cui il bambino è protagonista in prima persona. Da Rousseau fino al movimento dell'Educazione Nuova e alle attuali esperienze delle scuole libertarie, le teorie e le pratiche di quella che viene definita, in maniera generica ma efficace, "educazione naturale" ha costituito uno dei più efficaci motivi di sperimentazione (e di provocazione) pedagogica.

Questa schematizzazione di due modelli, che ho definito "sintonico" e "distonico", è attendibile più sul piano dell'analisi teorica che del rispecchiamento effettivo nella pratica educativa, il cui carattere sistemico e complesso fa emergere linee tendenziali più che identità pure. Si può cogliere cioè la compresenza e l'intersezione di un insieme di esperienze in cui possono essere di volta in volta dominanti l'uno o l'altro modello, anche all'interno della scuola pubblica, o presentarsi ognuno in forme ibride. In questo senso, una schematizzazione pedagogica non pretende di semplificare la realtà educativa a cui si applica, ma di aiutarci a leggerla. Possiamo dire che la storia della pedagogia e dell'educazione, dall'inizio dell'età moderna, si è mossa continuamente su questo doppio registro, affermando la centralità di uno o dell'altro o cercando forme di mediazione/ibridazione. Entrambi questi modelli

sono caratterizzati da elementi di istruzione e di educazione, cognitivi e affettivi, ma variamente combinati insieme, con diversi approcci metodologici e diversi livelli di dominanza a seconda della realtà a cui ci si riferisce.

Lo scopo di questa trattazione è di analizzare i presupposti che rendono attuale e necessario, ancorché minoritario e di difficile applicazione, il procedimento pedagogico che ho definito distonico, la cui vitalità diventa interessante anche nell'interazione dialettica con il sistema sintonico del modello scolastico dominante. È qui che si manifestano i segnali del disagio educativo e i problemi connessi alla sua sostenibilità pedagogica e istituzionale. L'OE mette in atto pratiche distoniche nel processo educativo sintonico della scuola istituzionale.

Nel recente passato il bambino che iniziava il suo percorso scolastico, per quanto didatticamente tradizionale, aveva un dopo-scuola fatto di esperienze sociali, ludiche, esplorative, motorie tali da configurare un "tempo libero" dove lo spazio esterno era la principale cornice di riferimento e dove la presenza di adulti era a intensità molto bassa. Questa dimensione outdoor all'insegna del movimento e attiva, simmetrica e non direttiva nelle relazioni, flessibile nell'uso del tempo e dello spazio era in grado di equilibrare l'indoor della scuola, statica e trasmissiva, asimmetrica e direttiva, rigida nella gestione del tempo e dello spazio.

Oggi non è più così: da una parte è aumentata la pressione della scuola sull'apprendimento rispetto alla quantità, ai ritmi, ai processi di valutazione e i bambini trascorrono la quasi totalità del loro tempo scolastico in spazi chiusi; dall'altra si è progressivamente ridotta, fin quasi ad annullarsi, la dimensione del tempo e dello spazio liberi. Il dopo-scuola è sempre di più connotato da attività programmate in luoghi strutturati e con adulti di riferimento oppure a casa, dove TV e apparati tecnologici assorbono quote significative del time-budget disponibile. La sedentarietà della vita scolastica, rafforzata dalla sedentarietà domestica, crea una sorta di "corto circuito" che ha come conseguenza una bassa attività motoria e una drastica riduzione delle esperienze basate su manualità, sensorialità, socialità. I danni dovuti a questo insieme di condizioni – non a una sola di esse presa isolatamente – sono già stati ampiamente evidenziati dalla ricerca scientifica e riguardano la salute, l'ambito cognitivo, sociale e psicomotorio: parliamo di disturbi del comportamento e dell'attenzione, della coordinazione motoria,

malformazioni posturali, sovrappeso e obesità, insicurezza e difficoltà nella gestione delle relazioni e delle emozioni?

1.2 Il senso naturale dell'educazione

Scelgo due contributi che pongono l'attenzione su campi d'esperienza di cui si avvertono oggi le pesanti carenze e che rivestono un ruolo fondamentale nell'età dello sviluppo, dall'infanzia alla preadolescenza. Si tratta di dimensioni che consentono e contengono al loro interno una molteplicità di esperienze su diverse aree: psicofisica, emotiva, sociale, cognitiva, secondo una visione globale e sistemica della formazione. Il primo fa riferimento al concetto di "Nature Deficit Disorder" (NDD - Disturbo da mancanza di rapporto con la natura), coniato e descritto da Richard Louv (2006) nel suo libro *L'ultimo bambino nei boschi*. Attraverso una lunga indagine condotta negli Stati Uniti sugli stili di vita dei bambini, Louv ha avanzato l'ipotesi, successivamente confermata sul piano scientifico, che l'aumento di difficoltà riscontrate soprattutto a livello scolastico in bambini che manifestano deficit di attenzione, problemi comportamentali, iperattività, disagi emotivi e relazionali fosse da collegare alla progressiva perdita di esperienze basate sul rapporto con l'ambiente naturale. Il NDD non compare nei manuali di medicina o di psicologia come una patologia o un deficit conclamato, si tratta piuttosto di un fattore descrittivo di determinate condizioni di vita nell'età infantile che può comportare forti rischi nello sviluppo e nell'educazione del soggetto.

Questa perdita di rapporto con l'ambiente naturale non va inteso sulla base di un concetto idealizzato di "natura", ma in generale del

3. Disponiamo di una abbondante letteratura scientifica che analizza il rapporto tra l'infanzia e le nuove tecnologie, dal punto di vista sia delle potenzialità didattiche, sia dall'esperienza ludica. Diverse ricerche mettono in evidenza aspetti diversi di questa complessa realtà che non si può racchiudere in un unico modello interpretativo, anche per la sua continua evoluzione. È comune un dato ascrivibile alla storia della scuola e dell'educazione, dalla età moderna, che l'avvento di una nuova tecnologia della comunicazione e di un nuovo medium abbia sollevato critiche e interessi da parte di "apocalittici" e "integrati" per il suo impatto pedagogico. Per ciò che riguarda i videogiochi e le nuove tecnologie cf., tra i numerosi riferimenti: Ranieri (2011); Gentile *et al.* (2012); Gee (2013); Diaz, Martin-Parraga (2014); Przybylski, Mishkin (2015).

rapporto con l'ambiente esterno nelle sue varie configurazioni, dove, indubbiamente, gli elementi naturali costituiscono il repertorio più significativo dal punto di vista esperienziale per il bambino. Louv indica fra le cause più evidenti di questo fenomeno l'aumento delle ansie (paure) da parte dei genitori sui rischi che i bambini possono correre all'esterno, a sua volta dovuto a un senso di "protezione dell'infanzia" meglio definibile come "iperprotezione". A questo si aggiungono le limitazioni che impediscono ai bambini di utilizzare liberamente spazi esterni, cosicché la forte attrazione dei dispositivi ludici di tipo elettronico e lo schermo televisivo diventano il "rifugio" che protegge l'infanzia e rassicura i genitori.

L'appropriazione del rapporto con l'ambiente esterno e con i suoi elementi naturali contraddice il principio della "biofilia", definita dal biologo Edward Osborne Wilson (1985) come la tendenza innata nell'essere umano a provare interesse e attrazione per gli ambienti e le forme di vita naturali. Già usato da Erich Fromm sul piano psicologico, la biofilia avrebbe una profonda radice nell'essere umano in base al fatto di essere parte della coevoluzione, dove natura e cultura sono strettamente connesse. Il fatto di cogliere una dimensione estetica nelle forme e nel manifestarsi della natura costituisce, per esempio, un atteggiamento culturale con cui l'uomo ha elaborato il legame naturale con l'ambiente. La biofilia come attrazione originaria è importante perché da questo atteggiamento si sviluppa la curiosità per la conoscenza e per la scoperta delle forme di vita, il riconoscere da parte del soggetto gli elementi che stimolano le sue percezioni e le sue sensazioni, la paura e il coraggio. Credo non sia un caso se buona parte dei classici della letteratura per l'infanzia, compresi i repertori di fiabe (e anche della moderna letteratura per l'infanzia), mettono al centro il rapporto fra il bambino o la bambina e l'ambiente esterno, spesso carico delle suggestioni ascritte alla natura, visto come luogo elettivo di crescita e di autotransformazione.

Richard Louv ci pone di fronte alle conseguenze di una vera e propria alienazione. È possibile che i segnali di molti disturbi (*disorders*) che evidenziamo nei bambini a scuola e che cataloghiamo come "bisogni speciali" (*special needs*) e per i quali elaboriamo complesse strategie didattiche, spesso di dubbia efficacia, abbiano all'origine un bisogno naturale insoddisfatto. Si tratta di un lungo tempo sottratto alle esperienze naturali di gioco, esplorazione, socialità, scoperta nel rapporto con l'ambiente esterno. Se è così, allora il problema pedagogico è di

restituire all'infanzia quei campi d'esperienza di cui è stata espropriata ad opera degli adulti.

Possiamo usare il concetto di "alienazione" come filo conduttore che ci porta al secondo contributo, per molti aspetti collegato al primo. Si tratta di un'alienazione che si è progressivamente generata (che noi adulti abbiamo generato) nella vita dei bambini e la "natura" non è tanto l'ambiente naturale che possiamo evocare, ma difficilmente trovare, quanto la natura dell'infanzia che ha bisogno di tempi e spazi per esprimersi nella forma più naturale di cui dispone e di cui ha un bisogno insopprimibile: il gioco libero.

È questa la tesi di fondo del libro di Peter Gray (2015) *Lasciateli giocare*. Anche se non fa alcun riferimento a Louv, la sua trattazione ci porta a riconoscere una sorta di "Play Deficit Disorder" (disturbo da mancanza di gioco) che comprende anche la mancanza di rapporto con l'ambiente naturale, ma il cui campo di riflessione e di azione è più ampio. Psicobiologo che ha fatto del gioco il suo principale interesse scientifico, Gray mette in campo sia i suoi studi sull'evoluzione, sia la sua esperienza di padre di un bambino del quale ha osservato l'intolleranza verso la scuola tradizionale e la straordinaria quantità di apprendimenti che sviluppava nei suoi giochi liberi da solo o insieme ad altri. Documentato e rigoroso nelle argomentazioni, piene di riferimenti a studi e ricerche, il libro di Gray ha tutti i caratteri di un trattato critico di pedagogia del gioco, articolato su tre livelli di analisi: 1. il posto fondamentale che occupa il gioco libero nello sviluppo naturale dell'infanzia e i suoi vantaggi formativi; 2. la denuncia sul piano psicopedagogico dei danni conseguenti alla negazione di questo campo d'esperienza; 3. l'individuazione dei nodi che limitano fino a impedire le forme naturali del gioco infantile, il principale di questi è la scuola.

Mentre i primi due punti hanno evidenze scientifiche che Grey ha il merito di (ri)definire nei tratti essenziali, il terzo è quello su cui l'autore poggia soprattutto la sua tesi pedagogica, o antipedagogica a seconda del punto di vista, poiché il bersaglio della sua critica è quindi il carico maggiore di responsabilità su chi non lascia più giocare i bambini è posto sulla scuola. Ci si potrebbe aspettare un attacco all'invasione della TV, dei videogiochi e in generale degli apparati tecnologici che occupano buona parte del tempo libero infantile, limitando fortemente le attività di gioco libero all'aperto, ma non è così. Anzi, Gray afferma che questi giochi sono una risposta coerente al bisogno infantile di sottrarsi all'invasivo controllo adulto, e l'unico modo per farlo è dedicarsi a

giochi con cui gli adulti hanno poco a che fare, se non altro perché non sono "nativi" di quell'ambiente ludico. Inoltre i videogiochi sviluppano capacità e abilità che sono insite nelle modalità di gioco infantile, lo fanno attraverso forme e strumenti tipici della cultura in cui i bambini sono immersi.

Soprattutto negli ultimi sessant'anni, secondo Gray, la scuola è diventata invasiva al punto tale da aver inibito, anziché sviluppato, le potenzialità naturali di apprendimento dell'infanzia, quel bisogno di scoprire e conoscere il mondo a cui i bambini sono biologicamente predisposti se lasciati liberi di muoversi nell'ambiente, di esplorarlo e di giocare, meglio se in gruppo dove sono compresi bambini di età diverse.

Gray non propone modelli o teorie dell'educazione, ma parte da dati empirici, basati su evidenze pratiche e scientifiche. La sua proposta è l'Unschooling, cioè il movimento che si sta diffondendo attraverso esperienze dove la scuola è sostituita da comunità di bambini di età diverse, con educatori e insegnanti, e dove l'impianto pedagogico è essenzialmente basato sulla libertà/risponsabilità dei singoli nel costruire i propri percorsi formativi. Gray si sofferma a lungo a descrivere una di queste esperienze: Sudbury Valley, dove è cresciuto suo figlio dopo esperienze scolastiche fallimentari (ma all'origine c'è quella storicamente più famosa di Summerhill, fondata da Alexander Neil negli anni Venti del Novecento e tuttora attiva in Gran Bretagna).

1.3

La radicale alternativa pedagogica

È una suggestione interessante (forse inquietante per alcuni) pensare che il tempo della scuola-istituzione sia in declino e che esperienze alternative stiano nascendo a confermarlo. Malata di una bulimia didattica dovuta al peso crescente di incombenze che la società le attribuisce (dall'educazione stradale a quella sessuale, dall'educazione alla cittadinanza a quella ambientale, alimentare ecc.), la scuola che conosciamo sembra destinata a una crisi irreversibile. Anche la pedagogia, che sulla scuola ha creato la sua identità moderna, dovrà prendere atto di una "evoluzione della specie", dove la pesantezza di istituzioni scolastiche con apparati burocratici, economici e didattici insostenibili renderà

sempre più evidente il ricorso a progetti educativi caratterizzati da leggerezza, lentezza, sostenibilità. Alcuni di questi si apriranno all'interno della stessa scuola pubblica, da parte di gruppi di insegnanti coraggiosi decisi ad affermare una diversa pratica pedagogica.

Una risposta radicale al bisogno di riportare l'educazione a una dimensione naturale, distonica rispetto al modello corrente, in grado di recuperare la centralità del soggetto nel ricreare una relazione non alienante fra tempo, spazio e apprendimento è quella che emerge dal movimento delle scuole libertarie o democratiche (sul profilo dell'Unschooling descritto da Gray). Dal 2011, intorno al *Manifesto per l'educazione libertaria* sono nate e si sono sviluppate in Italia almeno dieci realtà scolastiche sparse in diverse regioni che si pongono come comunità educative alternative alla scuola pubblica, sia essa statale o paritaria. Tra loro collegate nella Rete per l'educazione libertaria (<http://www.educazionelibertaria.org>), a sua volta inserita in EUDC (European Democratic Education Community) che conta oltre settanta esperienze dalla Finlandia alla Spagna, queste scuole sono espressione di una pedagogia che cambia radicalmente la fisionomia del processo didattico assumendo la centralità dell'apprendimento del bambino, la sua libertà e responsabilità.

Si tratta prevalentemente di piccole realtà, che si reggono sull'autofinanziamento, spesso collocate in ambienti dove lo spazio esterno ha un ruolo fondamentale nell'esperienza educativa, e dove la figura dell'adulto non è assimilabile all'insegnante, ma piuttosto a un tutor che aiuta e accompagna il bambino nelle esperienze e nelle conoscenze che egli decide di intraprendere. Anche se i maestri di questa pedagogia sostengono che una scuola libertaria (o democratica, entrambe le dizioni vengono usate) non si ispira ad alcuna filosofia dell'educazione e non ha modelli di formazione a cui tendere, in ordine al principio che l'educazione è soprattutto autoeducazione e ognuno deve scoprire/essere sé stesso, l'indirizzo che viene seguito si ispira soprattutto all'attivismo e al costruttivismo declinati secondo modalità coerenti con quel tipo di pedagogia (Spring, 1987; Codello, Stella, 2012).

Pur configurandosi come realtà in crescita, le scuole libertarie rimangono un fenomeno di dimensioni molto ridotte. La loro presenza e la loro vitalità non è importante sul piano quantitativo, ma per la capacità di dimostrare che un altro modo di pensare e di fare scuola è possibile. La loro critica alla scuola istituzionale non è ideologica, ma pratica: sta nel lavoro quotidiano che esse svolgono, nel mettere in atto

un programma di sostenibilità pedagogica e nella efficacia educativa per i soggetti che vi partecipano, che non si misura con i parametri dotinologici della scuola ordinaria. Una scuola libertaria assume l'incidentalità come fattore orientativo dell'apprendimento, non il curricolo (Ward, 2018); la lentezza del tempo soggettivo per scoprire, capire, imparare e non quello oggettivo delle valutazioni scolastiche; lo spazio esterno come ambiente di apprendimento, dove anche il gioco è un educatore.

Penso queste scuole come laboratori di una pedagogia sperimentale basata su pratiche educative alternative alla scuola istituzionale. Più esse renderanno noti gli esiti del proprio lavoro, manifestando disponibilità a essere campo di ricerca, più la scuola istituzionale potrà guardare con interesse a queste esperienze, nel confronto reciproco, cogliendovi indicazioni che favoriscano processi di cambiamento potenzialmente generalizzabili.

1.4

Ecologia pedagogica

Neil Postman (1981), nel suo libro *La scuola come contropotere*, si poneva il problema della identità (e del senso pedagogico) della scuola in una società caratterizzata dal ritmo velocissimo dei cambiamenti, nello specifico quelli della comunicazione televisiva (non era ancora il tempo di internet e dei social-media). La sua proposta è una visione ecologica della scuola basata sul principio termobarico. Come sappiamo, la salute di un ambiente, la sua vitalità non dipendono dagli elementi di cui è fatto presi singolarmente, ma dalla loro interazione, dalla loro complementarietà e dagli equilibri dinamici che si creano. La stessa condizione di benessere di una persona è definibile in base a un insieme di fattori in relazione sistemica: la dimensione affettiva, quella lavorativa, la salute fisica, quella psichica ecc. Postman parla di "complementarietà opposizionale" per dire che la tensione vitale verso l'equilibrio richiede la compresenza di elementi diversi ma in relazione.

Analizzando la funzione della scuola rispetto alla società, Postman afferma che la scuola non dovrebbe assumere una filosofia dell'educazione pre stabilita o un modello di educazione a cui tendere conforme alla cultura della società che, nel nostro caso, è una società orientata allo

sviluppo economico e tecnologico su cui misura il proprio successo. Scrive Postman: «Siamo arrivati al punto che il problema da risolvere, ora, è quello della conservazione, non quello dello sviluppo, sappiamo benissimo come cambiare, ma abbiamo perduto l'arte del conservare» (ivi, p. 23). Seguire il principio di una ecologia pedagogica e del "modello termostatico", secondo Postman, significa quindi pensare al sistema di istruzione come al "rovescio della medaglia": più le tecnologie e le forme virtuali della comunicazione caratterizzano la società, più la scuola dovrebbe orientarsi sugli strumenti di una comunicazione reale. Se la velocità connota il ritmo della vita ordinaria, allora la scuola assume la lentezza come criterio ordinatore della didattica; mentre innovazione e cambiamento sono tratti distintivi della società dei consumi, la scuola valorizza i principi della conservazione e della tradizione.

Postman non svolge una critica ideologica a tutto ciò che caratterizza la moderna società occidentale e del benessere, la sua tesi vale anche al contrario: se la cultura di una società si connota per essere statica, ancorata a modelli tradizionali, impermeabile all'innovazione, allora la scuola dovrebbe muoversi in maniera complementare e alternativa. In sintesi, il senso pedagogico della scuola sta nel pensarsi/porsi diversamente nell'ecosistema sociale. Per cui oggi «uno dei modi per migliorare la scuola consiste nell'impedire che divenga "moderna"» (ivi, p. 44).

Anche se la proposta di Nell Postman, centrata sul tema della pedagogia dei media, risente di un certo schematicismo rappresentato dall'efficace metafora del modello termostatico, come se il rapporto fra la scuola e la società fosse "regolabile" allo stesso modo della temperatura di un ambiente, credo che il principio di una ecologia pedagogica e della sua sostenibilità abbia buone ragioni per essere considerato e dati di realtà su cui riflettere. Quella omologazione delle condizioni dell'infanzia nella società occidentale connotata da benessere di cui si è detto all'inizio, generatrice di disagio nella vita di un bambino espropriato di fondamentali campi d'esperienza, sottoposto a una rigida programmazione e gestione del tempo e dello spazio, sottoposto a pressione da parte della scuola e a iperprotezione da parte della famiglia, pone seriamente un problema di ecologia pedagogica generalizzabile e sostenibile.

Almeno vent'anni di ricerche nei diversi ambiti delle scienze dell'educazione e della salute hanno evidenziato l'urgenza di intervenire sugli stili di vita dei bambini e delle bambine nella nostra società, dove

vivono per troppo tempo agli "arresti domiciliari e scolastici", senza accedere a campi d'esperienza fondamentali nell'età dello sviluppo. L'OE non propone nuove teorie o metodologie pedagogiche, semplicemente invita ad assumere lo spazio esterno, a partire da quello più facilmente disponibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i bambini.

L'ambiente esterno è sempre stato abitato dai bambini come spazio di gioco, di socialità, di esplorazione. Trascorrere fuori più tempo possibile era ciò che i bambini facevano abitualmente, appena raggiungevano il livello di autonomia necessario e sufficiente. Negli ultimi decenni, abbiamo assistito all'emergere di un rapporto direttamente proporzionale tra l'aumento nelle famiglie del livello di benessere e di cure, non solo materiali, per l'infanzia e il progressivo aumento del senso di insicurezza e del bisogno di protezione verso l'infanzia. Si è così generata e diffusa una percezione del rischio sovradimensionata e tale da considerare come "pericolose" per i bambini una serie di esperienze ascrivibili alla fisiologica dimensione del rischio che i bambini possono correre, e imparare a valutare, nelle loro normali attività ludiche ed esplorative. Questo fenomeno ha portato a uno scollamento fra pesanti apparati di norme e regolamenti di prevenzione e sicurezza nelle istituzioni educative e i diritti dell'infanzia che ogni educatore e insegnante dovrebbe impegnarsi a promuovere.

L'OE è, prima di tutto, il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere le dimensioni del gioco e del movimento, della socialità e dell'avventura in contesti dove "correre il rischio" significa imparare a valutarlo, assecondare o superare certe paure, mettersi alla prova, vivere ed esprimere emozioni (Farné, 2014). La competenza pedagogica dell'adulto che lavora professionalmente in ambiti educativi deve pertanto essere quella di favorire e creare le condizioni perché i bambini possano disporre di queste esperienze. La protezione dell'infanzia da ciò che può costituire pericolo o minaccia è doverosa da parte dell'adulto, assumere le necessarie misure preventive tali da rendere possibile al bambino muoversi e agire in autonomia e sicurezza fa parte delle competenze e delle responsabilità dell'educatore, la iperprotezione è antipedagogica poiché espropria i bambini delle esperienze a loro necessarie. August Hermann Niemeyer, alla fine del Settecento, nella sua opera *Principi fondamentali dell'educazione e dell'istruzione*, a proposito delle attività che i bambini sono naturalmente predisposti a fare all'aperto (correre, saltare, arram-

picare, lanciare ecc.) e che egli definisce “ginnastica naturale”, scrive: «L'educatore non altro ha da fare che determinare qua e là la misura e l'ordine, venire in aiuto dell'inesperienza, prevenire ciò che potrebbe essere pericoloso» (Niemeyer, 1883).

1,5

Outdoor Education e resilienza

Outdoor Education è un concetto ad ampio spettro, letteralmente significa “educazione fuori”, cioè in spazi all'aperto, poiché questo è il presupposto necessario a innescare processi di cambiamento in contesti dove i bambini vivono indoor gran parte della loro giornata scolastica. È una prospettiva che diventa possibile quando gli insegnanti prendono coscienza non solo dei danni che la condizione pressoché totalizzante del tempo in aula può comportare dal punto di vista dell'igiene e della salute dei soggetti che la subiscono (bambini e adulti), ma anche della perdita di opportunità educative che derivano dal non considerare l'ambiente esterno come ambiente di apprendimento: Outdoor Learning (Borrolotti, Schenetti, 2015).

Poiché l'ambiente esterno non è definibile se non “in situazione” e “in relazione”, si può andare dall'area verde o corriliva che circonda la scuola al parco urbano, dalle strade e piazze della città o del paese fino a raggiungere luoghi inusuali e suggestivi; le sue potenzialità educative emergono prima di tutto dalla scoperta e dalla pratica di una “dimensione outdoor” che l'insegnante deve scoprire in sé stesso. L'OE non può essere una prescrizione didattica fra le tante a cui l'insegnante si adegua. Il principio che credo abbia la consistenza di una “verità pedagogica” è che l'insegnante insegna prima di tutto sé stesso, e dunque l'OE diventa significativa se l'adulto scopre (ha scoperto) il valore e il benessere del proprio “stare in ambiente”, vivendo in prima persona un luogo attraverso le esperienze sensibili che esso sollecita (la sua estetica), la curiosità di esplorare, osservare, interrogarsi. Il problema è come si possa preparare/formare un educatore o un insegnante all'OE, come si diventa insegnanti “aperti” e disponibili all'OE.

Le esperienze che in questi anni abbiamo seguito nella formazione sull'OE di educatori e insegnanti in servizio e seguendo esperienze che si sono via via consolidate ci danno soprattutto due indicazioni. La pri-

ma è la disponibilità più frequente a mettersi in gioco sull'OE da parte di insegnanti che nel proprio bagaglio formativo hanno praticato in misura abbastanza significativa e positiva esperienze come scautismo, sport a livello agonistico, teatro, varie forme di escursionismo in ambiente naturale (mare, montagna ecc.), volontariato di forte impegno sociale. Queste esperienze danno al soggetto gli “anticorpi”, la misura e l'ordine per usare le parole di Niemeyer, che lo mettono in condizione di affrontare situazioni impreviste, di assumere il rischio come componente gestibile in situazione, dare fiducia ai bambini e alle loro capacità, avendo fiducia in sé stesso. È assumere in educazione il senso dell'avventura (inteso come andare-verso, scoprire) e del “correre il rischio” (ancorché calcolato) come dispositivi pedagogici dotati di forte potenziale formativo, adattabili alle varie età del soggetto e per tutta l'età dello sviluppo (Massa, 1989).

La seconda indicazione è quella che ci viene da insegnanti che hanno preso pienamente coscienza della insostenibile pesantezza di una didattica reclusa, imbrigliata in normative burocratiche che inibiscono la loro professionalità, una scuola ansiosamente protesa a rincorrere e a rindicentare livelli di apprendimento depravati di campi d'esperienza. Sono insegnanti che colgono il disagio che la scuola provoca sia ai bambini dove aumentano i “bisogni educativi speciali”, sia alla loro professione sottoposta a stress e a logoramento precoce (Guglielmi, Fraccaroli, 2016). Diventa sempre più evidente quanto detto da Alberto Manzi a proposito della crisi della scuola: «Come insegnanti bisogna riconoscere che sono i bambini con problemi che hanno mandato in crisi il sistema di valutazione, e oggi i bambini di problemi ne hanno molti di più di quelli che avevano in passato. Forse eravamo stupidi noi che non li capivamo. O è la scuola che crea problemi ai bambini» (Manzi, 2017, p. 87). Protagonista di una didattica decisamente distonica e outdoor, Manzi è l'emblema di una resilienza pedagogica che dimostra la possibilità di operare professionalmente nella scuola pubblica, facendo leva, da una parte, sull'affermazione di una didattica rispettosa dei diritti e della salvaguardia del benessere dell'infanzia, dall'altra, sulla libertà d'insegnamento sancita dalla Costituzione. Questo non senza il necessario coraggio di “disobbedire responsabilmente”, opponendosi a convenzioni e regolamenti che limitano fino a imbrire le esperienze necessarie ad attuare modalità di apprendimento attivo dei bambini, poiché la deontologia professionale di un insegnante è di aprire campi d'esperienza coerenti con le istanze educative

della scuola, e rispettosi dell'età e delle possibilità dei soggetti con cui si opera (Farné, 2011).

Non c'è contraddizione fra ambiente interno ed esterno nella scuola, i due spazi dovrebbero essere in relazione e senza soluzione di continuità. È una errata concezione dell'ambiente di apprendimento quella che si può leggere in gran parte della letteratura didattica corrente: esso viene definito come uno spazio strutturato sulla base di supporti multimediali, materiali didattici, apparati tecnologici, tali da rendere il soggetto attivo nel processo di insegnamento/apprendimento. L'insegnante è colui che predispone e organizza lo spazio e l'ambiente funzionali a sviluppare attività e interazione, assumendo soprattutto i tratti del tutor; si parla di *school design*, di *classroom management* ecc. Tutta l'attenzione è focalizzata su un'idea di spazio che è quello di una classe, di un laboratorio di un'aula variamente attrezzata, comunque di un ambiente interno, pendendo di vista che per l'infanzia il primo e fondamentale ambiente di apprendimento è quello esterno, il più naturale possibile.

Ciò che un bambino può imparare stando fuori, per esempio nel giardino della scuola, giocando, esplorando, reagendo alle sollecitazioni sensoriali e alle stimolazioni che riceve, costituisce il più formidabile "ambiente di apprendimento" di cui l'infanzia possa disporre, irriducibile a qualunque "ambiente di apprendimento" interno per quanto ben organizzato e gestito, e ovviamente necessario al lavoro didattico. Eppure, a dispetto di quanto la psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento ci insegna, si è soliti attribuire ai termini attività didattica, spazio didattico, materiale didattico significati che li collocano indoor e non outdoor. Lo spazio esterno è come se non rientrasse nell'orizzonte del normale ambiente di apprendimento. Esso rimane un ambiente eccezionalmente e non normalmente vissuto dai bambini nella scuola.

1.6

Dieci frequenti obiezioni

Nella formazione all'OE che in questi anni abbiamo portato avanti come gruppo di ricerca, abbiamo potuto raccogliere una serie di motivazioni da parte di educatrici, insegnanti e genitori, che danno il senso delle difficoltà soggettive e oggettive vissute come ostracoli a praticare l'OE. Questo nonostante l'opinione condivisa sulla ricaduta negativa

che la perdita di tali esperienze ha sulla qualità dell'educazione dell'infanzia e sulla memoria che tutti hanno di quanto le esperienze di vita all'aperto nell'infanzia siano state significative per la propria formazione. Emerge così una palese contraddizione: perché adulti consapevoli delle esperienze che hanno vissuto all'aperto negli anni della loro infanzia, e del valore positivo che hanno avuto anche per le difficoltà e i rischi che hanno provato, perché questi genitori e insegnanti hanno paura delle stesse esperienze per i loro figli? (Nichues *et al.*, 2013). È una domanda importante e intrigante per la psicologia dell'educazione.

Di seguito ho indicato in maniera sintetica e didascalica dieci obiezioni fra le più comuni all'OE, e le relative controobiezioni.

1. All'esterno è difficile mantenere il controllo diretto sui bambini.

L'OE favorisce lo sviluppo progressivo di autonomia dei bambini e l'abbandonamento di direttività dell'insegnante che impara a dare fiducia ai bambini; l'ambiente esterno è un setting educativo con indicazioni e regole che i bambini imparano a rispettare.

2. All'esterno aumenta il rischio di incidenti e conseguenti responsabilità.

L'OE comprende il rischio come esperienza di maturazione del bambino, la presenza dell'adulto non è garanzia dell'assenza di rischi, ma di attenzione alle attività del bambino e al supporto che gli può dare. Il bambino impara a valutare il rischio mettendosi alla prova.

3. I genitori manifestano preoccupazione per il rischio di ammalarsi che i bambini corrobberanno stando all'aperto.

La pratica dell'OE, con le ovvie precauzioni, rende i bambini più resistenti e meno soggetti ad ammalarsi. La frequenza abituale dell'ambiente esterno, nelle diverse stagioni e situazioni climatiche aumenta nei bambini le difese immunitarie.

4. All'aperto è più difficile mantenere l'attenzione dei bambini su un determinato oggetto o argomento.

L'OE sviluppa attenzione sollecitando la curiosità del bambino a osservare, scoprire, porre domande, non l'attenzione alla figura dell'insegnante. Il cen-

tro di interesse è l'attività stessa, il lavoro dell'insegnante è costruire pensiero e linguaggio sulla base dell'esperienza.

5. L'uscita richiede un elevato dispendio di tempo.

L'OE richiede un tempo più lungo e più lento perché è rispettoso delle modalità attive e autonome con cui i bambini entrano in rapporto con l'ambiente; è un tempo vissuto e non subito. La curiosità e l'interesse del bambino lo portano ad avere anche elevati tempi d'attenzione.

6. Le condizioni atmosferiche sono raramente quelle ottimali per uscire.

«Non esiste buono o cattivo tempo, ma buono o cattivo equipaggiamento» è una celebre frase attribuita a Robert Baden-Powell, fondatore dello scoutismo. A scuola i bambini dovrebbero disporre dell'abbigliamento utile per uscire nelle diverse condizioni atmosferiche, fatte salve le ovvie precauzioni del buon senso.

7. Le attività all'aperto non favoriscono l'apprendimento formale e disciplinare.

L'OE consente lo sviluppo di tutte le competenze comprese nell'educazione formale, ma ciò avviene in presa diretta con l'ambiente, non per via curricolare. Il bambino non impara contenuti, ma impara a costruire percorsi di conoscenza.

8. Nel rapporto con l'ambiente esterno prevale la tensione del bambino verso il gioco e il movimento, non verso l'apprendimento.

Il gioco e il movimento sono bisogni primari nel bambino e sviluppano una grande molteplicità di apprendimenti. Il gioco quindi è una risorsa e l'OE può favorire lo sviluppo di percorsi didattici "ludiformi" in ambiente, cioè caratterizzati da animazione e modalità attive.

9. Nell'ambiente esterno è più facile che si sviluppino comportamenti aggressivi da parte dei bambini, più liberi di agire.

L'OE favorisce il dispiegarsi di una vasta gamma di relazioni e di modalità comunicative fra i bambini; le ricerche dimostrano che più praticano attività

all'esterno più si abbassano le tensioni, aumenta l'attenzione e il clima all'interno è più rilassato.

10. Regolamenti e normative, soprattutto in materia di sicurezza, rendono difficile praticare abitualmente attività all'esterno.

Fatte salve le necessarie attenzioni preventive e la coerenza con l'identità pedagogica della scuola, la libertà di insegnamento consente di mettere in atto strategie didattiche dove l'ambiente esterno sia ambiente di apprendimento come quello interno. Non c'è un regolamento che lo impedisce.

Riferimenti bibliografici

- BENJAMIN W. (1973), *Infanzia berlinese*, Einaudi, Torino (ed. or. 1950).
- BORGOGNI A., FARINELLA R. (2017), *Le città attive*, FrancoAngeli, Milano.
- BORTOLOTTI A., SCHENETTI M. (a cura di) (2015), *Outdoor education. L'educazione attiva all'aperto*, in "Infanzia", numero monografico, 4-5, luglio-ottobre.
- CODELLO F., STELLA I. (2012), *Liberi di imparare*, Terra Nuova, Firenze.
- DIAZ V. M., MARTIN-PARRAGA J. (2014), *Can Videogames Be Used to Develop the Infant Stage Educational Curriculum?*, in "Journal of New Approaches in Educational Research", 3, 1, pp. 20-5.
- FARNÉ R. (2011), *Alberto Manzi, l'avventura di un maestro*, BUP, Bologna.
- ID. (2014), *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spagnari, Parma, pp. 15-23.
- ID. (2018), *L'insostenibile pesantezza dell'educazione*, in "Pedagogia Oggi", 1, pp. 51-69.
- GEE J. P. (2013), *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 2007).
- GENTILE D. A. et al. (2012), *Video Game Playing, Attention Problems, and Impulsiveness: Evidence of Bidirectional Causality*, in "Psychology of Popular Media Culture", 1, 1, pp. 62-70.
- GRAY P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino (ed. or. 2013).
- GUGLIELMI D., FRACCAROLI F. (2016), *Stress a scuola, il Mulino*, Bologna.
- JAMES A., JENKS C., PROUT A. (2002), *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma (ed. or. 1998).
- LANEVE C. (a cura di) (2002), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia.

- LOUV R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano (ed. or. 2005).
- MANZI A. (2017), *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, Dehoniane, Bologna.
- MASSA R. (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.
- MILANI R., RAIMONDO R. (eds.) (2015), *The Child's Experience of the City*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", 12, 1 (special issue).
- MULIATO R., RIEGGER S. (2013), *Scarpe blu*, La Meridiana, Molfetta.
- NIEHUES A. N. et al. (2013), *Everyday Uncertainties: Reframing Perceptions of Risk in Outdoor Free Play*, in "Journal of Adventure Education and Outdoor Learning", 13, 3, pp. 223-37.
- NIEMEYER A. H. (1883), *Principi fondamentali dell'educazione e dell'istruzione*, Tarizzo, Torino (ed. or. 1796).
- POSTMAN N. (1981), *La scuola come contropotere*, Armando, Roma (ed. or. 1979).
- PRZYBYLSKI A. K., MISHKIN A. F. (2015), *How the Quantity and Quality of Electronic Gaming Relates to Adolescents' Academic Engagement and Psychosocial Adjustment*, in "Psychology of Popular Media Culture", 5, 2, pp. 145-56.
- RANIERI M. (2011), *Le insidie dell'ovvia. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa.
- SCHÉRER R., HOCQUENGHEM G. (1979), *Co-tre. Album sistematico dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1976).
- SPRUNG J. (1987), *L'educazione libertaria*, Elèuthera, Milano (ed. or. 1975).
- TONUCCI F. (2005), *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari.
- WARD C. (2000), *Il bambino e la città*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli (ed. or. 1979).
- ID. (2018), *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano.
- WILSON D. O. (1985), *Biophilia*, Mondadori, Milano (ed. or. 1984).

Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento

di *Mirella D'Ascenzo*

Il tema degli spazi educativi è sempre stato all'attenzione dei teorici dell'educazione e della scuola nel corso della storia. A partire da Rousseau, Fröbel, Pestalozzi fino alle sorelle Agazzi e all'attivismo pedagogico, lo spazio esterno e la possibilità di educazione nell'ambiente naturale, tra campi e boschi e a contatto con la semplicità della natura, sono stati sempre valutati positivamente e anzi enfatizzati, in una sorta di "pedagogia verde" (Farné, 1991; Malavasi, 2008; D'Ascenzo, 2014). In particolare a Fröbel si deve la prima moderna organizzazione di un setting scolastico e didattico centrato sulla valorizzazione della natura sia in termini di conoscenza avventurosa nelle perlustrazioni errabonde dei boschi:

non è meno importante e atra allo sviluppo del fanciullo la sua inclinazione a discendere in caverne e burroni, a camminare per i boschetti ombrosi e nelle oscure foreste. È il desiderio di cercare cose non ancora trovate e di trovarle; il desiderio di portare alla luce e di avvicinare a sé ciò che si trova nell'oscurità e nell'ombra e di appropriarsene, facendolo suo. Dai suoi viaggi di esplorazione il fanciullo porta a casa pietre, piante e animali che ha trovato nel buio più nascosto: bruchi, scarabei, ragni, lucertole, come un ricco trofeo [...]. Un fanciullo veramente robusto, in questa età, non si troverà sempre sulle vette, nelle profondità o nell'oscurità. Lo stesso impulso, che lo spinse sui monti e nelle valli per guardarsi attorno e cercarsi nuove conoscenze, lo terrà anche in pianura. Guardarelo, egli si sta costruendo sotto la siepe, presso il recinto del giardino di suo padre, un giardinetto. Là, in una rotaja o in un fossatello, egli si rappresenta il corso di un fiume. L'effetto di una cascata o della spinta dell'acqua contro il suo piccolo mulino gli fa acquistare nuove osservazioni e conoscenze (Fröbel, 1993, pp. 86-7)

sia in termini più strutturati di kindergarten per l'infanzia di età 3-6 anni: